



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE
CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

DANIEL BARCELOS DA CUNHA

“HOMOSSEXUALIDADE É...”:
discursos de professores e professoras de Ciências sobre o tema da homossexualidade

São Luís - MA

2019

DANIEL BARCELOS DA CUNHA

“HOMOSSEXUALIDADE É...”:

discursos de professores e professoras de Ciências sobre o tema da homossexualidade

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Jackson Ronie Sá da Silva

São Luís - MA

2019

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Cunha, Daniel Barcelos da. "Homossexualidade é..." : discursos de professores e professoras de Ciências sobre o tema da homossexualidade / Daniel Barcelos da Cunha. - 2019.

193 f.

Orientador(a): Jackson Ronie Sá da Silva.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática/ccet, Universidade Federal do Maranhão, São Luís - MA, 2019.

1. Ensino de Ciências. 2. Estudos Culturais. 3. Homofobia. 4. Homossexualidade. I. Silva, Jackson Ronie Sá da. II. Título.

DANIEL BARCELOS DA CUNHA

“HOMOSSEXUALIDADE É...”:

discursos de professores e professoras de Ciências sobre o tema da homossexualidade

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Aprovada em ____ / ____ / _____

Banca Examinadora

Prof. Dr. Jackson Ronie Sá da Silva (Orientador)
Universidade Estadual do Maranhão – UEMA

Profa. Dra. Márcia Cristina Gomes
Universidade Estadual do Maranhão – UEMA

Profa. Dra. Mariana Guelero do Valle
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Aos/Às que, por não se enquadrarem no modelo heteronormativo imposto pela sociedade, são marginalizados/as nas escolas e em outros espaços, têm seus corpos duramente normalizados e sofrem com as pedagogias da sexualidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Federal do Maranhão, pela infraestrutura disponibilizada e pela oferta do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, que possibilitou a ampliação de meus conhecimentos e minha reaproximação com a pesquisa.

À coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da UFMA, pelo apoio e atendimento às solicitações.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), *campus* Santa Inês, meu local de trabalho, pelo apoio, incentivo e concessão de meu afastamento para cursar a pós-graduação. Espero poder retribuir à altura o incentivo concedido.

À Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de São Luís-MA pela análise do projeto e posterior autorização para a realização desta pesquisa.

Ao meu querido orientador, Prof. Dr. Jackson Ronie Sá da Silva, por toda instrução, cuidado, carinho, paciência para com a pesquisa e para com minha pessoa. Sou imensamente grato por ter sido você meu orientador, por acreditar que eu pudesse desenvolver esta pesquisa, que também foi (é) um processo de desconstrução. Não existem palavras suficientes para dizer o quanto sou grato a você! Posso apenas desejar tudo de melhor que a vida puder lhe oferecer! Muito obrigado por tudo! Você é uma pessoa incrível e iluminada!

À Profa. Dra. Nilvanete Gomes de Lima, pela co-orientação nesta pesquisa, enriquecendo-a com suas excelentes colocações e sugestões. Muito, muito obrigado! À querida amiga Nilva, por todo incentivo e contribuição desde o início deste processo. E também pelo acolhimento em sua residência durante o primeiro semestre de 2018, quando pudemos partilhar das dores e delícias da pós-graduação, entre cafés da tarde (da manhã, nunca!), refeições, e algumas cervejas. Obrigado por tudo!

Aos diretores e às diretoras das escolas visitadas, pelo acolhimento e aceite em participar desta pesquisa e por permitirem a realização do convite aos professores e às professoras de Ciências para as entrevistas.

Aos professores e professoras de Ciências que concederam as entrevistas/objeto de análise desta pesquisa. Suas colaborações tornaram possível a escrita deste texto e permitiram a ampliação de meus conhecimentos por meio das discussões aqui realizadas. Espero que o resultado desta pesquisa seja uma forma de retribuir às suas contribuições.

A todos os professores e professoras que lecionaram no PPECEM durante o curso, em especial à Profa. Dra. Mariana Guelero do Valle, a quem também me faltam palavras para agradecer. Obrigado por todo o carinho, pela oferta da disciplina “Alfabetização Científica”

que tanto queríamos, pela orientação, sugestões e paciência ao longo de todo o Estágio Docente, por todas as observações na banca de qualificação, por tudo o que pude aprender com você enquanto aluno e estagiário, e por ser um doce, um amor de pessoa! Ao Prof. Dr. Hawbertt Rocha Costa, pelas aulas, incentivo na escrita de artigos e pelo auxílio para a construção da sequência didática e também como membro da banca avaliadora de minha monografia de qualificação. E ainda à Profa. Dra. Maria Consuelo Alves Lima, pelas contribuições e orientação de meu primeiro artigo e trabalho apresentado em evento científico, fruto das discussões da disciplina que lecionou.

À Aline, Bárbara, Marreiros, Patrícia, Premma, Raquel, Thanielle e Uerlene, grandes amigas e amigo da turma do PPECEM de 2017. Sentirei (já sinto) muita falta da companhia de vocês na universidade, nos intervalos das aulas, na fila do R.U, nos aniversários “surpresa” e em vários outros momentos nos quais, entre risos e lágrimas, podíamos desabafar sobre nossas angústias ao longo dessa longa e dura caminhada na pós-graduação. Angústias que só são compreendidas por quem vive essa situação que, apesar de difícil, só nos faz crescer pessoal e profissionalmente. Avante, amigas e amigo! Que continuemos firmes para seguir a vida acadêmica!

A Rogério, que estive ao meu lado nos últimos nove anos e, mesmo tendo passado pelo período turbulento da escrita da dissertação no último semestre foi, nessa longa trajetória, o meu primeiro e maior incentivador, sem o qual essa conquista não seria possível. Sou e serei eternamente grato!

E, por fim, agradeço à VIDA! Agradeço por conseguir chegar até aqui, quando em muitos momentos nos últimos meses, outras circunstâncias me fizeram pensar que não teria forças para seguir em frente e finalizar este trabalho! Obrigado! Obrigado! Obrigado!

Humanos

Esses humanos...

Esses humanos que circulam

Pela cidade aí afora

Eu não aguento, eles querem me conquistar

Eu não aguento, eles querem me controlar

Querem me obrigar a ser do jeito que eles são

Cheios de certezas e vivendo de ilusão

*Mas eu não sou, nem quero ser igual a quem
me diz*

Que sendo igual, eu posso ser feliz

Esses humanos...

**(Eduardo S. V. Suplicy [o Supla]; Eduardo
Bidlovski; Andres Etchenique)**

RESUMO

Esta pesquisa buscou analisar os discursos de professores e professoras de Ciências do 6º ao 9º ano de escolas públicas municipais de São Luís – MA sobre o tema da homossexualidade. Para tanto, objetivou-se compreender as concepções dos/as docentes acerca da homossexualidade e sua abordagem nas aulas de Ciências; verificar como percebem a presença do tema na escola e problematizar a importância de se discutir o tema, tendo como aporte teórico-metodológico os Estudos Culturais em Educação. Realizamos entrevistas semiestruturadas com dez docentes de escolas do Núcleo Itaqui/Bacanga. As entrevistas foram gravadas, transcritas e submetidas à técnica de análise de conteúdo, que auxiliou na construção de seis categorias de análise que envolvem: as concepções dos/as professores/as sobre a homossexualidade; percepções sobre o sujeito homossexual; presença do tema na escola; percepções sobre a homofobia; o que diriam sobre o tema em uma aula de Ciências e como discutiriam a temática em suas aulas. Após a análise, foi possível perceber que o viés biologicista acerca do tema é marcante, sendo a homossexualidade relacionada a determinismos biológicos e genéticos, ou adquirida do ambiente no que envolve a criação ou traumas referentes a abuso sexual ou decepção amorosa, e relacionada a atração e prática sexual restrita. No entanto, outros discursos demonstraram a percepção da homossexualidade como uma condição afetivo-sexual. A homossexualidade na escola é mais percebida em relação aos meninos em consequência de marcas como o comportamento afeminado, enquanto as meninas lésbicas não são percebidas como tal. O caráter normalizador da escola é demonstrado pelo silenciamento do tema nas aulas de Ciências, e pela tentativa de controle daqueles alunos que têm comportamento subversivo, que chama a atenção dos/as professores/as. E tenta-se controlá-los supondo que, somente assim, serão respeitados. Alguns/mas docentes trabalhariam o tema de formas que levem a desconstrução de visões distorcidas, estimulando alunos/as a se colocarem no lugar do outro. Com a realização desta pesquisa, foi possível perceber que, mesmo que haja docentes com uma visão mais conservadora, existem outros/as que consideram a importância da abordagem do tema nas aulas de Ciências para combater o preconceito, embora tal abordagem ainda não seja uma realidade. Assim, diante do atual cenário, vemos a possibilidade de alguns/mas docentes desenvolverem um trabalho de resistência e voltado para o respeito, alteridade e desconstrução de preconceitos.

Palavras-chave: Homossexualidade. Ensino de Ciências. Homofobia. Estudos Culturais.

ABSTRACT

This research sought to analyze discourses about homosexuality of Science teachers from Grade 6 to 9 at a city run school in São Luís – MA. For this, we aimed to comprehend teachers' conceptions regarding homosexuality and their approaches in Science classes; to verify how they perceive the presence of the given theme at school; and problematize the importance of discussing the theme, with theoretical-methodological contributions from Cultural Studies in Education. We conducted semi-structured interviews with ten teachers from schools of the Nucleus Itaquí/Bacanga. The interviews were recorded, transcribed, and submitted to content analysis, which supported the build-up of six analytical categories: teachers' conceptions about homosexuality; perceptions about the homosexual subject; presence of the theme at school; perceptions about homophobia; what they would say about the theme in a Science class; and how they would discuss the theme in their classes. After the analysis, it was possible to perceive that the biologist bias regarding the theme is significant, with homosexuality being related to biological and genetic determinisms, or acquired from the environment, such as from raising or traumas related to sexual abuse or disappointment in love, and related to attraction and restricted sexual practice. However, other discourses evidenced the perception of homosexuality as a sexual-affective condition. Homosexuality in school is perceived more in relation to boys, as a consequence from effeminate behavior, for example, whilst lesbian girls are not perceived as such. School's normalizing characteristic is demonstrated by the silencing of the theme in Science classes, and by the attempt to control those students who have subversive behavior, which draw teachers' attention. Those students are attempted to be controlled as a supposition that, only this way, they will be respected. Some teachers would approach the theme in ways that lead to deconstruction of distorted visions, stimulating students to put themselves in other people's places. By performing this study, it was possible to perceive that despite some teachers having a more conservative vision, others consider the importance of bringing the theme to Science classes in order to fight prejudices, although such approach may not be a reality yet. Thus, given the current scenario, we see the possibility of some teachers developing a work of resistance, aiming respect, alterity, and deconstruction of prejudices.

Keywords: Homosexuality. Science teaching. Homophobia. Cultural Studies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ADI – Ação Direta de Inconstitucionalidade
- ARS – Análise de Redes Sociais
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CF – Constituição Federal
- CFP – Conselho Federal de Psicologia
- ESP – Escola Sem Partido
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- IST – Infecções Sexualmente Transmissíveis
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros
- MEC – Ministério da Educação
- PCESP – Professores Contra o Escola sem Partido
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PL – Projeto de Lei
- PLS – Projeto de Lei do Senado
- PNE – Plano Nacional de Educação
- SD – Sequência Didática
- SEMED – Secretaria Municipal de Educação
- STF – Supremo Tribunal Federal
- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UEB – Unidade de Educação Básica
- UFMA – Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DIANTE DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO.....	20
	2.1 O <i>movimento</i> Escola sem Partido	22
	2.2 E a escola? Como fica diante do Escola sem Partido?	29
	2.3 O Escola sem Partido e o ensino de Ciências	34
3	A HOMOSSEXUALIDADE E O ENSINO DE CIÊNCIAS.....	41
	3.1 O que dizem ser a homossexualidade? A Ciência e suas infundáveis tentativas de explicar... ..	42
	3.2 Compreendendo a pedagogia dos manuais médicos	44
	3.3 Homossexualidade e o currículo da Educação Básica	47
	3.4 É possível problematizar a homossexualidade no ensino de Ciências?	51
4	METODOLOGIA.....	59
	4.1 O local do estudo e o desenvolvimento da pesquisa	59
	4.2 Análise dos dados.....	62
5	DISCURSOS DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE CIÊNCIAS SOBRE A HOMOSSEXUALIDADE.....	66
	5.1 Homossexualidade é...: concepções sobre a homossexualidade e o sujeito homossexual	66
	5.2 <i>Viadinho?</i> Presente, Prof.! <i>Qualira?</i> Presente, Profa.! <i>Sapatão?... Sapatão?...</i> : a homossexualidade na escola	86
	5.3 Cai na prova? A homossexualidade no ensino de Ciências	104
	5.3.1 Uma Sequência Didática como proposta pedagógica para a discussão da homofobia na escola, na perspectiva da <i>pedagogia da diferença</i>	134
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
	REFERÊNCIAS	147
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	155
	APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada acerca do tema da homossexualidade no ensino de Ciências	156
	APÊNDICE C – Quadros de categorização	157

1 INTRODUÇÃO

Entre os meses de fevereiro de 1989 e dezembro de 1996, cursei o ensino fundamental (naquela época denominava-se 1º Grau) em uma escola pública de minha cidade natal, no interior de Minas Gerais. Iniciei este ciclo de estudos aos seis anos de idade e o concluí já na adolescência, aos quatorze anos. Ao longo desse período percebi minha sexualidade somente em época mais próxima do final do ensino fundamental, por volta dos onze ou doze anos de idade. Perceber-se diferente e com desejos distintos daqueles que os/as colegas dizem ter (ao sentirem atração pelo sexo oposto); em um ambiente e um contexto onde a homossexualidade não era discutida com alguma profundidade – quando surgia o assunto geralmente era silenciado imediatamente ou estava vinculado a piadas e uso de termos pejorativos – não é algo que traz sentimentos agradáveis. Para mim, a sensação de deslocamento era tamanha a ponto de não enxergar outra solução a não ser tentar esconder minhas “diferenças” de todos e todas, e até de mim mesmo. Tentativa que falhou em todos os sentidos e somente me fez mal, enquanto tentei.

Ao longo de todo o ensino fundamental, sempre fui atingido por ofensas, xingamentos e palavrões, mesmo quando eu ainda não tinha sequer consciência sobre o que era ser homossexual. Mesmo quando o desejo sexual ainda não havia se manifestado para que eu pudesse ter mais compreensão (o que não é o mesmo que aceitação). Isso quer dizer que, na escola, por parte dos/das colegas, por meio das ofensas, na verdade sempre foi dito o que eu *deveria* ser e o que eu *não deveria* ser. Era assim que eu entendia. Eu não queria ser aquilo que me nomeavam – bicha, veado, maricas, *gay*... Restava-me tentar esconder o que dava motivo para os xingamentos. Não deu certo. Haja visto que as ofensas nunca cessaram durante os anos de escola. Ao tentar esconder dos outros, também tentava esconder de mim mesmo. E o sentimento de fracasso por tentar (e não conseguir) me esconder, a culpa por sentir algo que é “errado” causava sofrimento.

Por que entendia como “errado”? Eu assim compreendia, devido às ofensas dos (das) colegas de escola. Mas também pelo silenciamento dos professores e professoras da escola diante das situações de preconceito. Ora, se eles nada diziam, se nenhuma providência era tomada, os/as colegas talvez tivessem razão em me ofender. Professores e professoras, quando diziam algo, a fala era direcionada a “atitudes de menino”. Uma situação que me lembro foi em uma aula de Educação Física. Nunca gostei de jogar futebol. Nunca consegui. Na terceira ou quarta série do ensino fundamental, preferia jogar queimada com minhas colegas de classe. Certo dia, a professora, demonstrou-se incomodada com essa situação e disse que eu deveria ir

jogar futebol com os meninos. Lembro-me do medo que senti, pois já ocorriam os xingamentos por parte deles. E o fato de eu ser colocado entre eles para jogar algo que eu nunca consegui, só faria aumentar as ofensas. Dessa vez, consegui não participar do futebol, mas também fui obrigado a ficar quieto e sentado e apenas assistindo à aula de Educação Física. Depois de algum tempo, a professora se mostrou arrependida e permitiu que eu me juntasse às meninas. Mesmo ela tendo voltado atrás na sua decisão, eu nunca esqueci a tentativa de me obrigar a jogar futebol, porque era jogo de meninos. Nunca esqueci, porque senti medo. Medo de mais ofensas e do constrangimento.

Outros silenciamentos de professores e professoras ocorriam durante as aulas. No caso das aulas de Ciências, nada era falado sobre a homossexualidade. Fazendo esforço para me lembrar se algo foi falado (e acredito que me lembraria), nada vem à mente. Somente as aulas sobre o corpo humano, sistema reprodutor, o ato sexual, a gravidez, o parto, infecções sexualmente transmissíveis (ISTs). Era o reforço de um ensino centrado exclusivamente nos aspectos biológicos. Um modelo heterossexual de ser, viver a sexualidade, constituir famílias. Se era assim ensinado, eu enxergava como o “correto”. Portanto, eu estava “errado” em sentir o que eu sentia e, desta forma, estava contribuindo para o reforço da heteronormatividade¹.

Colegas da escola, vizinhança e família me diziam das mais variadas formas (esclarecimentos, ofensas, piadas, xingamentos e até pelo silêncio) que o que eu sentia (sinto) era (é) errado. Eu carreguei por muitos anos a culpa e o sofrimento por desejar “diferente”, mesmo após eu ter me tornado professor de Biologia e Ciências. Se eu me sentia culpado e ainda tentava esconder de todos e de mim mesmo minha sexualidade, como eu poderia ensinar Biologia de uma forma não centrada no biologismo e na heteronormatividade? De fato, minha prática de ensino não fugiu de um modelo biológico, preventivo e heteronormativo. Posteriormente, quando a compreensão de minha sexualidade passou a ser de aceitação, a situação começou a mudar.

Percebo o que o modelo de ensino heteronormativo causou a mim (e causa) e a várias pessoas homossexuais que estavam (estão) na escola: falta de esclarecimentos, angústias, sentimento de culpa e sofrimento pelo desejo que não deveriam ter, não aceitação, ofensas e discriminação. Fizeram-me falta professores e professoras que pudessem responder aos meus anseios, tranquilizar-me por perceber que eu não era errado, nem doente; que pudessem ter

¹ A heteronormatividade consiste em uma norma social de ordem sexual, que objetiva a criação das pessoas para que todas sejam heterossexuais e, mesmo que não o sejam, que tenham uma vida baseada em um modelo heterossexual (MISKOLCI, 2015), ou seja, que tenham comportamentos considerados pela sociedade heteronormativa como compatíveis com o sexo biológico.

contribuído para minha aceitação própria, e assim ter me deixado à vontade para ter voz e compreensão sobre quem eu realmente era (sou). Essa situação me leva a refletir: passados vinte anos que concluí o ensino fundamental, o que os professores e professoras de Ciências pensam sobre a homossexualidade? O que dizem a seus alunos e alunas quando questionados /as acerca da homossexualidade? Como será que eles e elas lidam com as manifestações das identidades sexuais dos alunos e alunas?

Atualmente sou professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão e, na busca pela qualificação profissional e pessoal, ao me inscrever no processo de seleção para o mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, intencionei inicialmente desenvolver a proposta de pesquisa a partir dos questionamentos que fiz anteriormente, diante das mudanças que ocorreram no cenário educacional a partir do momento que concluí o ensino fundamental. Naquele ano, foi publicada a Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (conhecida como LDB, que já sofreu alterações, inclusive no presente ano). Posteriormente, em 1998, foi publicado o documento Parâmetros Curriculares Nacionais, que propõe uma referência curricular nacional visando a uma educação básica voltada para a cidadania (BRASIL, 1998b). O documento também aponta as necessidades da abordagem de temas locais, principalmente aqueles relacionados a questões sociais urgentes. Tais assuntos foram incluídos nos Temas Transversais, devido à consideração de que as temáticas sociais urgentes não devem ficar restritas a uma única área, ou seja, precisam ser abordadas de forma interdisciplinar. (BRASIL, 1998b). A Orientação Sexual é um dos temas transversais e o documento destaca que o estudo do corpo humano não deve se restringir à questão biológica, mas envolver as compreensões de gênero e respeito às diferenças (BRASIL, 1998a).

Posteriormente ao ingresso no mestrado, durante as reuniões de orientação, outras situações foram colocadas e consideradas. Situações novas, ocorridas após a escrita da proposta inicial e que foram consideradas, pois, além de serem recentes e terem características de retrocesso, é possível que tais situações podem refletir (ou já refletem) nos discursos dos/as professores/as e, conseqüentemente, em suas práticas educativas e abordagens sobre a homossexualidade em sala de aula. Mencionarei tais situações por ordem cronológica.

A primeira trata-se do Movimento Escola sem Partido (ESP), que se iniciou em 2004 e que ganhou força a partir de 2014 quando começou a se configurar em projetos de lei. À época em que consideramos essa situação, analisemos o Projeto de Lei do Senado (PLS) Nº 193, de 2016 (BRASIL, 2016b), de autoria do Senador Magno Malta e que objetivou incluir “entre as

diretrizes e bases da educação da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, o ‘Programa Escola sem Partido’² (BRASIL, 2016b, p. 179). O texto do projeto de lei coloca professores e professoras como figuras doutrinadoras, capazes de conduzirem os educandos, ao se aproveitarem da “audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias” (BRASIL, 2016b, p.180). Além disso, traz outras colocações que silenciam os professores e professoras ao colocá-los/as sujeitos a denúncias através de canais de comunicação com o Ministério da Educação (MEC) e Secretarias de Educação. Denúncias essas que podem ser feitas inclusive por pais e estudantes, uma vez que, de acordo com a PL, todos serão informados sobre os limites do exercício docente. Assim, qualquer interpretação equivocada de pais ou estudantes resultaria em reclamações nas quais docentes estariam “sob pena de responsabilidade” (BRASIL, 2016b, p. 181). O texto menciona a “interferência” do discurso docente na sexualidade dos alunos e das alunas no parágrafo único do Art. 2º:

O Poder Público não se imiscuirá na opção sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer, precipitar ou direcionar o natural amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero (BRASIL, 2016b, p. 179-180).

Da maneira que o texto foi escrito, permite-nos entender que qualquer discurso que se refira a pessoas homossexuais, bissexuais e transgêneras poderia influenciar a sexualidade dos alunos e das alunas. Como agir em situações que envolvem a figura do professor ou da professora de Ciências diante de manifestações da sexualidade em geral e da homossexualidade em particular? O que fazer diante de violências, angústias e anseios de alunos e alunas que são apontados/as por serem homossexuais? O que professores e professoras de Ciências podem fazer para minimizar a homofobia na escola? O/A docente deve ficar neutro/a diante dessas demandas de violência? O que é a homossexualidade para os/as professores e professoras? Como explicam a manifestação dessa forma de viver? Entendo que, na visão do Senador, falar sobre as diferenças de identidade sexual na escola compromete o “natural amadurecimento e

² O referido PLS tramitou no Senado Federal até 21 de novembro de 2017, quando foi retirado pelo autor. Porém, durante seu trâmite, gerou discussões que resultaram em veiculação de discursos contrários e favoráveis ao projeto e que começaram a refletir no campo educacional, o que nos levou a considerá-lo e analisá-lo como um documento que explicita suas intenções e que gerou reflexos. Além disso, outros projetos de lei tramitam na Câmara dos Deputados contendo elementos e intenções semelhantes, uma vez que – assim como o PLS 193/2016 – foram produzidos a partir do mesmo anteprojeto de lei, disponível no site do Programa Escola sem Partido. Ou seja, as intenções e reflexos do ESP ainda persistem e serão apresentadas em capítulo posterior.

desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo” (BRASIL, 2016b, p. 179-180) dos alunos e das alunas, e, para que isso não ocorra, pais e estudantes, diante de qualquer suspeita, podem denunciar professores e professoras que responderão por seus atos. Imagino o que poderia acontecer aos/às docentes, em termos de pena de responsabilidade, diante das situações nas quais algum aluno ou aluna homossexual se compreenda como tal e se aceite a ponto de comunicar à família sobre sua (homo) sexualidade tão distinta daquela (heterossexualidade) a qual seus pais sempre lhe ensinaram como a normal, a ideal, a correta. Mas no entendimento do Senador isso não aconteceria, caso o Programa Escola sem Partido seja incorporado à LDB. Na justificativa da PLS 193/2016, segundo o Senador:

É fato notório que professores e autores de materiais didáticos vêm se utilizando de suas aulas e suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – **especialmente moral sexual** – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis (BRASIL, 2016b, p. 182, grifos meus).

A justificativa do Senador segue: “Trata-se, afinal de práticas ilícitas, violadoras de direitos e liberdades fundamentais dos estudantes e de seus pais ou responsáveis, como se passa a demonstrar” (BRASIL, 2016b, p. 182):

13 – No que se refere à educação moral, referida no art. 2º, VII, do projeto de lei, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, vigente no Brasil, estabelece em seu art. 12 que “os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”;

14 – Ora, se cabe aos pais decidir o que seus filhos devem aprender em matéria de moral, nem o governo, nem a escola, **nem os professores** têm o direito de **usar a sala de aula** para tratar de conteúdos morais que não tenham sido **previamente aprovados pelos pais** dos alunos (BRASIL, 2016, p. 183-184, grifos meus).

Entende-se que o PLS 193/2016 pretende silenciar os/as docentes, a fim de que tudo o que for diferente e esteja em desacordo com as convicções da família, não venha a ser abordado em sala de aula, “sob pena de responsabilidade” (BRASIL, 2016b, p. 181).

A segunda situação considerada para a realização da pesquisa envolve o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento começou a ser construído em 2015, em atendimento ao Plano Nacional de Educação (PNE). Na segunda versão, divulgada em 2016 (BRASIL, 2016a), eram encontrados no texto termos como “orientação sexual”

quando o documento aborda o direito ao respeito e acolhimento que a criança e o adolescente têm, sem preconceito com suas diversidades. No texto, quando é abordada a tomada de decisão do educando diante de questões da atualidade, era encontrado o termo “homofobia”. No mês de abril de 2017, foi divulgada a terceira versão do documento (BRASIL, 2017a). A divulgação provocou grande agitação nas mídias, pois os termos “orientação sexual” e “homofobia” não mais se encontravam no documento. O documento dos Temas Transversais (BRASIL, 1998a) trazia a “orientação sexual” como um dos temas de causas sociais e urgentes, promovendo o direito de cada um expressar sua sexualidade e com isso o entendimento que a homossexualidade precisa ser respeitada. Quase vinte anos depois, o texto final do documento que conduzirá o currículo do ensino fundamental pelos próximos anos – a BNCC, que aponta os conhecimentos e competências que todos os alunos e alunas devem atingir durante o período escolar – retira os termos outrora considerados questões sociais e urgentes. O documento, ao selecionar o que deve ser ensinado e retirar a “orientação sexual” que inicialmente foi considerada, tem quais intenções? Devemos entender que, se o que está lá deve ser ensinado e problematizado em sala de aula para que alunos e alunas possam desenvolver as competências esperadas, o que não está lá não deve ser ensinado? E tem que ser ensinado somente o que está lá? Vejo essa “rasura” no documento da BNCC como uma forma de silenciamento dos/as professores/as nos assuntos relacionados à homossexualidade. Terá sido a BNCC atingida pelas (ainda) propostas do Programa Escola sem Partido?

Finalmente, a terceira situação considerada para a pesquisa foi a decisão liminar registrada em ata de audiência no dia 15 de setembro de 2017, referente à Ação Popular nº 1011189-79.2017.4.01.3400, na qual a autora Rozangela Alves Justino e outros pedem a suspensão da Resolução Nº 001/1999 do Conselho Federal de Psicologia – CFP. A Resolução estabelece normas relacionadas à atuação dos psicólogos em questões que envolvem a orientação sexual (BRASIL, 1999). Esta Resolução considera que a homossexualidade não é doença e nem perversão e, entre outros artigos, resolve:

Art. 3º - Os psicólogos **não exercerão** qualquer ação que favoreça a **patologização** de comportamentos ou práticas homoeróticas, **nem adotarão ação coercitiva** tendente a orientar homossexuais para **tratamentos não solicitados**.

Parágrafo único – Os psicólogos **não colaborarão** com eventos e serviços que proponham **tratamento e cura** das homossexualidades.

Art. 4º - Os psicólogos **não se pronunciarão**, nem participarão de pronunciamentos públicos, nos meios de comunicação de massa, de modo a reforçar os preconceitos sociais existentes em relação aos **homossexuais como portadores de qualquer desordem psíquica** (BRASIL, 1999, grifos meus).

O juiz, ao proferir a liminar, considerou que em relação à Resolução CFP Nº 001/1999, “alguns de seus dispositivos, quando e se mal interpretados, podem levar à **equivocada hermenêutica** no sentido de se considerar **vedado ao psicólogo** realizar qualquer estudo ou atendimento relacionados à orientação ou **reorientação sexual**” (BRASIL, 2017b) (grifos meus). O juiz considerou “os eventuais interessados nesse tipo de assistência psicológica” (BRASIL, 2017b, p. 4) e deferiu parcialmente a liminar, permitindo as pesquisas científicas e atendimento psicológico relacionados à (re) orientação sexual daqueles que a solicitarem.

Essa situação merece atenção. A homossexualidade não é considerada doença perante a psicologia, nem distúrbio e nem perversão, ou seja, não é problema de orientação. Uma pessoa da área jurídica autoriza pesquisa e tratamento para algo que não está fora da ordem, ou seja, uma reorientação para algo que não é uma doença, nem distúrbio e nem perversão. Se um juiz autoriza a reorientar a homossexualidade - que não é considerada doença pela psicologia talvez seja porque ele e os autores da ação popular a considerem de fato uma patologia. O psicólogo tem a função de clinicar, realizar atendimentos e tratar pacientes. Ao promover a reorientação sexual autorizada pelo juiz, esse profissional estaria clinicando, atendendo e tratando pacientes afetados pela patologia da homossexualidade, visando sua “cura”, agora mencionada como “reorientação”. Essa intenção de reorientar o que estaria fora da ordem, de corrigir o que estaria errado, de normalizar o que seria anormal e de curar aquele ou aquela que estaria doente, nos faz perceber que há um recrudescimento do moralismo estigmatizante e de uma onda fascista que tem tomado o país.

A situação foi amplamente divulgada pelas mídias. Diversos juristas destacaram a falta de força jurídica da liminar que possivelmente será derrubada pelos recursos impetrados. Mas o impacto dessa decisão foi de grande repercussão. Mesmo que a liminar seja derrubada, a reconsideração da homossexualidade como algo patológico pode resultar em perigosos efeitos: proliferação de discursos homofóbicos, violência física e simbólica, pessoas se enxergarem doentes (quando na verdade não estão) e terem seu sofrimento aumentado, uma vez que não encontrarão a cura ou tratamento eficaz para uma enfermidade que não existe.

A proposta de inclusão do Programa Escola sem Partido como integrante das diretrizes e bases da educação nacional, a retirada dos termos “orientação sexual” e “homofobia” da BNCC e a reconsideração (por meios judiciais) da homossexualidade como patologia, todos esses eventos, ocorridos em um curto intervalo de tempo, motivam discussões, manifestações de opiniões, construções de ideias e de discursos que muitas vezes podem ser negativos e reproduzidos, incitando o preconceito e a homofobia. O que a Ciência tem a ver com esses

movimentos de retrocesso de direitos fundamentais? E o ensino de Ciências? Como discutir essas demandas sociais na escola? Como os professores e professoras de Ciências veem essa questão?

Ter em mente que os discursos são cambiantes e mutáveis nos ajuda a compreender a complexidade sociocultural onde ideias, pressupostos, teorias e representações estão em constante movimento. Esses discursos podem ser abandonados, renovados, reinventados ou mesmo voltar a ser o que eram. (SÁ-SILVA, 2012, p. 89).

Essas situações reforçam uma concepção binária de corpos de homens e mulheres e, conseqüente ligação com o gênero e a sexualidade, que apontam para a heterossexualidade como único destino e, compulsoriamente, a uma única forma de desejo sexual. Para se evitar que haja transgressões dessa norma, são realizados investimentos continuamente e repetições destes, através de diversas instâncias, entidades e instituições, como as famílias, igrejas, leis, escolas, mídias ou ainda mesmo pela medicina (LOURO, 2015). Aqueles que sobrevivem às tecnologias sociais que tentam enquadrar cada um em uma única identidade e a um único gênero, sabem como a educação conduz crianças e adolescentes a se tornarem homens e mulheres ideais, “como a sociedade nos faz crer que devemos ser. Sabem também que entre o ideal e a realidade jaz uma história invisível de violências às quais alguns sucumbem” (MISKOLCI, 2015, p. 11-12).

Mas e os professores e professoras de Ciências? O que pensam sobre isso? Quais são seus discursos? Será que preferem se calar? Que atitudes tomam diante de situações de discriminação contra alunos e alunas homossexuais? Como suas concepções e discursos têm se refletido em suas práticas pedagógicas diante de situações de homofobias na escola e nas aulas de Ciências?

Diante dos problemas expostos, propomos uma pesquisa a ser realizada com professores/as de escolas públicas do Município de São Luís – MA para analisar quais são seus discursos sobre a homossexualidade. Quais são seus discursos sobre a homossexualidade? Há alguma relação entre seus discursos e as situações que envolvem o Escola sem Partido e a retirada da “orientação sexual” e “homofobia” da BNCC?

Para analisar tais discursos, buscamos:

- Compreender as ideias, os saberes e as concepções acerca do tema da homossexualidade;
- Verificar a percepção sobre situações relacionadas à presença do tema na escola;

- Refletir sobre possíveis formas de problematização e abordagem do tema nas aulas de Ciências;
- Problematizar – a partir das falas dos docentes tendo como aporte os Estudos Culturais em Educação – acerca da importância de se discutir o tema “homossexualidade” tendo como lugares pedagógicos a ética, a cidadania, o respeito e a alteridade.

Neste trabalho, a ideia de homossexualidade foi pensada desde o início como uma categoria guarda-chuva, a qual abrange tanto a homossexualidade masculina como também a lesbianidade. Porém, percebi através das leituras que a construção dessa ideia foi feita a partir da homossexualidade masculina. Na obra de Foucault (2015), *História da sexualidade: a vontade de saber*, foi possível observar que o saber produzido ao longo do século XIX sobre a sexualidade feminina (des) qualificava a mulher, colocando-a como histórica, desprovida do poder no que envolve a sexualidade e considerava que o sexo para ela era restrito a fins reprodutivos. Não se produziu um saber sobre a lesbianidade, que passa a ter visibilidade somente a partir dos movimentos sociais no século XX (mesmo assim, não no início deles), como o movimento *gay* após a revolta de Stonewall, que foi predominantemente masculino. Nem o movimento feminista dos anos 1970 considerou a lesbianidade em seu início. Segundo Louro (2015), o feminismo sempre considerou o corpo da mulher como o objeto de atenção, no que diz respeito à autonomia no uso do seu corpo e nas vivências de sua sexualidade. Posteriormente, feministas lésbicas começam a realizar questionamentos que denunciavam princípios heterossexuais relacionados ao que era entendido por gênero, e passam a reclamar o destaque de suas vivências que até então era negado (LOURO, 2015) e que vem ganhando espaço. Mesmo com essa percepção, foi mantida a ideia inicial sobre homossexualidade como uma categoria guarda-chuva, para que fosse possível perceber como e se os professores e professoras entrevistados/as fazem a distinção de homossexualidade masculina e lesbianidade, a partir de perguntas sobre homossexualidade no seu sentido global.

2 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DIANTE DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO

Brasil, 2019: comemoramos os 31 anos da Constituição Federal (CF) de 1988, a Carta Magna da democracia nacional. Uma grande conquista após o fim da Ditadura Militar, em 1985. A partir daí, aos poucos, muitas foram (e são) as conquistas da nossa sociedade que, anteriormente, viveu e sofreu um longo e rigoroso período de opressão.

Nesse contexto, novas identidades culturais e sociais não só emergiram como se afirmaram e foram alterando os limites, “[...] transgredindo proibições e tabus identitários, num tempo de deliciosos cruzamentos de fronteiras [...]”, como afirma Tomaz Tadeu da Silva (2006, p. 7-8). Sem dúvida alguma, continua ele “[...] é um privilégio, uma dádiva, uma alegria, viver num tempo como esse, num tempo assim” (SILVA, 2006, p. 7), porém não temos experimentado apenas as delícias do nosso sistema democrático, pois paradoxalmente também há processos de “[...] afirmação da identidade hegemônica do sujeito otimizador do mercado, num mundo onde zelosos guarda-fronteiras tentam conter a emergência de novas e de renovadas identidades e coibir a livre circulação entre territórios – os geográficos e os simbólicos” (SILVA, 2006, p. 8). Assim, a atualidade tem se constituído para nós não apenas como um privilégio, mas também “é uma desgraça, é uma danação, é uma tristeza, viver num tempo como esse, num tempo assim” (SILVA, 2006, p. 8), na medida “[...] em que vemos aumentar à nossa volta o perímetro e o espaço da destituição, da exclusão e da privação [...]” (SILVA, 2006, p. 8).

Embora as palavras de Tomaz Tadeu da Silva tenham sido publicadas há mais de uma década, parecem fazer mais sentido a cada ano, a cada mês, a cada dia. Um exemplo claro disso ocorreu durante o episódio das manifestações da classe de caminhoneiros em greve, no final de 2018, quando vimos pelos canais de comunicação pessoas ajoelhadas clamando pela intervenção militar. Adicionado a esses eventos, observamos o recrudescimento do conservadorismo, que cresce cada vez mais pelo país e se manifesta não só por meio das eleições, mas também com movimentos como o Escola sem Partido (ESP). Esse *movimento* – idealizado em 2004 pelo advogado e procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib – acusa professores e professoras, colocando-os na posição de doutrinadores político-ideológicos e objetiva combater essa suposta doutrinação. Desde 2014, Projetos de Lei (PL) inspirados em seus pressupostos tramitam nas casas legislativas com propostas restritivas que visam à criminalização da ação docente. Alguns deles – mencionados a seguir – objetivam alterar a Lei

nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) ou mesmo incluir nela o Programa Escola sem Partido.

O PL 7180/2014, de autoria do deputado Erivelton Santana, propõe a alteração do Art. 3º da LDB com o acréscimo do inciso “XIII – respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas” (BRASIL, 2014, p.1). Além deste, existem vários outros projetos de lei: O PL 867/2015 propõe deveres a serem seguidos pelos/as professores/as e princípios que deverão nortear a educação nacional (BRASIL, 2015). Caso docentes contrariem tais deveres e/ou princípios, poderão ser denunciados por alunos/as e pais e estarão sujeitos a responder criminalmente; o PL 7181/2014, que pretende fixar a vigência decenal dos parâmetros curriculares nacionais; o PL 1859/2015 que visa proibir a abordagem de ideologia de gênero nas escolas, além dos termos “gênero” e “orientação sexual”; o PL 5487/2016, que objetiva a proibição da distribuição de livros a escolas públicas que abordem orientação ou diversidade sexual; o PL 6005/2016, que trata do programa Escola Livre a ser instituído em todo o território nacional; o PL 8933/2017, que vincula o ensino sobre educação sexual à autorização dos pais ou responsáveis e o PL 9957/2018 que visa impedir a doutrinação de professores a partir de deveres a serem seguidos, sob pena de responsabilidade (BRASIL, 2018a).

Diante das tramitações de Projetos de Leis que tentam interferir, silenciar e penalizar o trabalho docente, movimentos de resistência, como o *Professores Contra o Escola sem Partido*³ (PCESP), têm se organizado para combater as propostas conservadoras do *movimento*⁴ ESP. Trabalhos acadêmicos vêm sendo publicados, denunciando a ideologia antidemocrática do Escola Sem Partido que, caso seja aprovado, terá impacto negativo de grande monta no contexto educacional do Brasil. Assim, buscamos realizar uma problematização sobre esta temática e refletir acerca das possíveis reverberações desta ideologia conservadora e antidemocrática na escola e no ensino de Ciências.

³ O PCESP conta com um *site*. Na seção “Sobre nós” se define como um grupo de professores e estudantes que é contrário aos Projetos de Lei que objetivam a aplicação dos pressupostos do ESP na educação e que tramitam nas casas legislativas do Brasil. Esse grupo de resistência utiliza o *site* como local para divulgação de informações, visando ao combate ao retrocesso na educação. (PROFESSORES..., [200-].

⁴ Optamos por utilizar a palavra *movimento* em itálico, quando nos referirmos a ela como caracterização do ESP, por entendemos que ele vai além de um simples movimento, assim como descreve Algebaile (2017), cujo entendimento apresentaremos mais adiante.

2.1 O movimento Escola sem Partido

Segundo Penna (2017), o discurso do *movimento* ESP sobre a educação iniciado em 2004, não foi levado a sério naquela época por pesquisadores da área que o consideraram absurdo, sem fundamentos legais e por ter repercutido apenas nas redes sociais, e não nas discussões acadêmicas. O discurso não foi enfrentado e cresceu, até que alguns projetos de lei que se apropriam das ideias do ESP entraram na pauta das casas legislativas, tanto de Municípios e Estados, como também na Câmara dos Deputados e no Senado (PENNA, 2017).

Segundo Frigotto (2007), em um mundo regido pelo capital – no qual as classes hegemônicas tentam manter seus privilégios –, após os anos de governo Lula e Dilma, diante da crise e do processo de *impeachment* da presidenta, as pequenas conquistas dos movimentos sociais tornaram-se insuportáveis. Entre essas conquistas, encontra-se a educação pública para uma formação crítica e cidadã. Assim, “em nome de Deus e da família”⁵, articulações culminaram com o golpe de 2016 e, no que diz respeito à educação, os interesses que envolvem o capital foram mascarados pelo ESP, uma vez que, para a manutenção dos privilégios da hegemonia, é preciso controlar a massa. Da mesma forma que Frigotto, a emergência do ESP entre movimentos contrários às políticas implementadas pelos governos progressistas e conquistas democráticas também é percebida por Di Fanti (2017).

Bárbara, Cunha e Bicalho (2017) consideram que a polarização entre direita e esquerda durante as manifestações pró-*impeachment*, as agressões a professores grevistas no Paraná, as ocupações de estudantes em escolas de São Paulo, os cartazes contra Paulo Freire e a doutrinação marxista na escola durante as manifestações, todas essas situações podem ter contribuído para a elaboração de projetos de lei que envolvem o ESP. Somando-se a isso, o combate ao que chamam “ideologia de gênero” e a conquista da retirada das metas de combate à desigualdade de gênero do Plano Nacional de Educação em 2014 fez com que o *movimento* crescesse, sendo incorporado por outros movimentos e também por partidos políticos.

O ESP apresenta dois *sites* bem estruturados: um deles caracteriza o *movimento*, apresenta links de notícias e instruções. No “Quem somos” do *site* encontramos uma definição do *movimento*, como “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” (ESCOLA..., [200-])⁶.

⁵ Fala recorrente durante a votação do processo de *impeachment* de Dilma Rousseff no Senado, em 2016.

⁶ Essa autodescrição também é citada por Assis (2018), Ramos e Stampa (2016), Macedo (2017), Bagdonas e Azevedo (2017), Orofino (2018), Penna (2017), Espinosa e Queiroz (2017), Macedo (2017) e Algebaile (2017).

Algebaile (2017) questiona a perspectiva do ESP como um *movimento* e afirma que, após uma análise da organização e de seus colaboradores, além da percepção do fortalecimento do ESP através de diferentes frentes – *sites*, redes sociais e outras que envolvem parlamentares, partidos políticos e setores religiosos – ao contrário de ser uma união de pessoas com ideais comuns, o que levaria a uma visão diminuída do ESP como um *movimento*, seria na verdade “[...] um **organismo** especializado, internamente centralizado e externamente vinculado, por sua instrumentalidade, a uma vertente político-partidária mais diversificada na sua composição” (p. 66, grifo meus). Nesse sentido, para a autora, tratar do ESP como *movimento* seria secundário e teria um caráter mais oportunista, pois, na verdade, caracteriza-se como um organismo totalmente partidário e conservador.

A visão do *movimento* ESP como ideológico ou partidário – o que contraria suas próprias propostas, já que defende a neutralidade política, ideológica e religiosa na educação – foi notado também por outros/as autores/as⁷. Espinosa e Queiroz (2017) evidenciam esse entendimento, a partir da aplicação da metodologia Análise de Redes Sociais (ARS), através da análise de informações sobre os atores do *movimento*, os eventos nos quais participaram e as redes que se formam entre eles e que sustentam os projetos de lei. Assim, consideram que:

[...] é importante advertir que a reiterada coincidência na participação dos citados personagens em entidades como o Foro de Brasília, Instituto Liberal e espaços como audiências públicas e outros, pode-se interpretar como uma forte evidência da existência de uma estrutura que resulta útil para atingir o fim específico que é inserir a pauta do Escola sem Partido na agenda pública (ESPINOSA; QUEIROZ, 2017, p. 58).

Esses mesmos autores analisaram também informações sobre deputados e vereadores autores dos projetos de lei que envolvem o ESP e seus vínculos. “A primeira e mais gritante de todas as conexões é que todos os parlamentares, sem exceção, defendem o afastamento da presidente Dilma Rousseff. Outra conexão que salta aos olhos é a ligação dos autores dos PL com setores evangélicos, notadamente as igrejas neopentecostais” (ESPINOSA; QUEIROZ, 2017, p. 59). Segundo eles, a análise de redes mostrou a articulação do *movimento* ESP, as relações partidárias de seus proponentes (contrários aos governos progressistas), o conservadorismo e a relação com setores evangélicos. Ou seja, aqueles que propõem uma escola sem partido e ideologicamente neutra são absolutamente partidários e defensores de suas ideologias.

⁷ Ver por exemplo: Assis (2018); Reis, Campos e Flores (2016); Borges (2017); Di Fanti (2017); Bittencourt (2017); Ramos e Stampa (2016); Ramos e Santoro (2017); Baggenstoss (2016); Matos et al. (2016); Frigotto (2017); Espinosa e Queiroz (2017); Algebaile (2017); Ramos (2017); Souza e Oliveira (2017).

Uma questão que chama atenção no site do ESP é a apresentação de uma lista de deveres para professores/as seguirem que deve ser fixada nas salas de aula, em forma de cartaz⁸.

São eles:

1 – O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.

2 – O Professor não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.

3 – O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.

4 – Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade – as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria.

5 – O Professor respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

6 – O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula (PROGRAMA..., [201-]).

Bittencourt (2017) não só apresenta os “deveres do professor” como também faz uma análise crítica de todos eles. Destaco o que ele diz sobre o dever nº 3. O autor entende que essa atitude é um dever dos/as professores/as se as causas forem libertárias ou reivindicações justas e questiona que se os próprios políticos podem fazê-lo, convocando multidões para manifestações, por que o/a professor/a não poderia? Considera que se trata de convite, diferentemente de uma exigência da participação de alunos/as vinculada a notas ou registro de presença. Merece destaque também o que o autor diz sobre o dever nº 4, considerando-o teoricamente interessante, mas não uma novidade, pois está presente em códigos de conduta de várias profissões, como o jornalismo, que na prática dificilmente é aplicado. Considera, ainda, que no caso dos/as professores/as, essa forma justa – entendida como proporcional – não é possível de ser aplicada, pois determinados temas são mais complexos que outros.

Além do *site* do *movimento* ESP, como já foi aqui referido anteriormente, existe também o do Programa ESP, onde são encontrados anteprojeto de leis em níveis municipal, estadual e federal. Esses anteprojeto são disponibilizados para que políticos possam utilizá-los como modelo e apresentarem em suas respectivas casas legislativas como Projetos de Lei (PLs),

⁸ Tais deveres foram apresentados nos trabalhos de Assis (2018); Reis, Campos e Flores (2016); Borges (2017); Di Fanti (2017); Bittencourt (2017); Baggenstoss (2016) e Bagdonas e Azevedo (2017), sendo destacada, nos dois últimos trabalhos, a reprodução deles em alguns projetos de lei.

a fim de tornar legais os pressupostos do ESP⁹. À época da escrita de seu trabalho, Assis (2018) afirmou que ao todo somavam-se mais de 60 projetos entre os que já haviam tramitado e os que ainda tramitam nas Câmaras de Vereadores, nas Assembleias Legislativas e na Câmara dos Deputados, tendo entre eles cinco aprovações em nível municipal e um em nível estadual, no caso, o estado de Alagoas.

Para analisar algumas das intenções dos PLs, é tomado aqui como exemplo o PL 867/2015, de autoria do Deputado Izalci Lucas, que tramita na Câmara dos Deputados. Tal projeto, se aprovado, terá efeitos em nível nacional, pois intenciona incluir “entre as diretrizes e bases da educação nacional, o ‘Programa Escola sem Partido’” (BRASIL, 2015, p.1). Em seu art. 2º, o PL apresenta aqueles que seriam os princípios a serem atendidos na educação:

- I. Neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;
- II. Pluralismo de ideias no ambiente acadêmico;
- III. Liberdade de aprender, como projeção específica, no campo da educação, da liberdade de consciência;
- IV. Liberdade de crença;
- V. Reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado;
- VI. Educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença;
- VII. Direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções. (BRASIL, 2015, p. 2).

O ESP propõe tais princípios, justificando-os a partir da Constituição Federal de 1988 (CF). Alegam que sua proposta a partir desse princípio é em decorrência da suposta notória doutrinação política e ideológica presente nas salas de aula. Assis (2018) e Baggenstoss (2016) destacam que alguns desses princípios, da forma que são apresentados, são na realidade recortes de artigos da CF, selecionados para construir PLs de forma que seja conveniente aos interesses do ESP. Ambos utilizam como um dos exemplos por eles discutidos o Art. 206, item II, da CF que tem como texto: “Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1988). Se forem analisados os princípios propostos pelo ESP apresentados acima, é possível verificar a ausência da liberdade de “ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”. Ou seja, são desconsiderados os princípios constitucionais que envolvem a ação docente, para propositalmente taxá-los como doutrinadores/as e criminalizá-los/as caso venham

⁹ A existência de PLs tramitando nas casas legislativas é evidenciada por Assis (2018); Reis, Campos e Flores (2016); Ramos e Stampa (2016); Macedo (2017); Ramos e Santoro (2017); Santos Neto e Cardoso (2017); Baggenstoss (2016); Bagdonas e Azevedo (2017); Seffner (2016); Matos et al. (2016); Heuser (2017); Orofino (2018); Penna (2017); Espinosa e Queiroz (2017); Algebaile (2017); Ramos (2017); Mattos et al. (2017); Bárbara, Cunha e Bicalho (2017); Souza e Oliveira (2017).

a desrespeitar os princípios propostos pelo ESP. Além dos recortes de princípios constitucionais, Baggenstoss (2016) faz outra colocação sobre os princípios da “neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado”, e do “reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado”, afirmando que esses princípios propostos pelo ESP não são encontrados em nenhum outro dispositivo legal, ou seja, o ESP intenciona promover inovações na legislação, o que permite o questionamento sobre sua definição e sobre sua essência.

Santos Neto e Cardoso (2017) e Baggenstoss (2016) destacam o embate entre princípios constitucionais com a proposta do ESP – em que a liberdade de ensinar que tem sido posta em questão pelo *movimento* em nome do direito à educação plena – e analisam a situação por meio do Princípio da Proporcionalidade que é assentido pelo Supremo Tribunal Federal (STF), em situações onde se tenta restringir um direito (no caso, a liberdade de ensinar) para proteger outro (o direito à educação). Baggenstoss (2016) nos diz “que o direito à educação é diretamente proporcional à diversidade da atuação docente. Assim, havendo uma restrição à atividade do professor, conseqüentemente há a restrição da educação do aluno. Assim, já se pode inferir que o projeto de lei é inadequado” (p. 36). Nesse sentido, evidencia-se sua inconstitucionalidade. O autor também destaca a ausência de pesquisas e teorizações que fundamentem as intenções do ESP¹⁰.

Conforme Assis (2018), é importante considerar a força que o *movimento* tem ganho ao longo dos anos. Mesmo com o fato de existir uma Ação Direta de Inconstitucionalidade sobre a aprovação do PL em Alagoas, que à época da escrita do seu texto ainda não havia sido julgada, e comissões legislativas os considerarem inconstitucionais, o número de PLs tramitando nas casas legislativas tem crescido. E, apesar dos PLs que tramitam na Câmara dos Deputados – cujas intenções teriam impacto em nível nacional – ainda não terem sido aprovados, efeitos do *movimento* já podem ser observados. Orofino (2018) e Espinosa, Queiroz (2017) citam a conquista da retirada do Plano Nacional de Educação (PNE) das metas de combate à desigualdade de gênero em 2014. Assis (2018) e Orofino (2018) citam a liminar – concedida pela Ministra Carmem Lúcia, do STF – contra o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) proposta pelo ESP, alegando abuso de autoridade por anular as redações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de alunos/as que não respeitassem os direitos humanos. Ramos e Stampa (2016), bem como Ramos e Santoro (2017) citam casos

¹⁰ Ver também Assis (2018), Orofino (2018) e Penna (2017).

de professoras que foram afastadas de suas funções, uma delas por ter explicado o pensamento de Marx. Penna (2017) afirma que em suas discussões sobre o *movimento* pelo Brasil tem tomado ciência de que, além de afastados, existem casos de professores/as demitidos/as e muitos já não abordam temas que envolvam Marx e discussões de gênero.

Algebaile (2017) afirma que esses efeitos não se relacionam com a pena de responsabilidade, citada nos PLs, e sim com “[...] a autocensura, o constrangimento, e a coibição de comportamentos e práticas que possam, mesmo remotamente, ser identificados como ‘doutrinação’ ou ‘desrespeito às convicções morais da família’” (p. 70). Assim, a autora entende que o ESP se utiliza dos PLs como forma de controle da ação docente. Para Bárbara, Cunha e Bicalho (2017) esse controle é na realidade um dispositivo escondido sob um discurso de cuidado que coloca o/a aluno/a como parte frágil sujeito à doutrinação de professores/as – figuras perigosas e que precisam ser silenciados “para não ameaçar[em] e contrariar[em] a liberdade de consciência e de crença dada pela educação familiar” (p. 108). O ESP também afirma que para se conseguir algo da população, deve-se utilizar da família como instrumento para governá-la. Assim o ESP se utiliza da justificativa de proteção e fortalecimento da entidade familiar para atrair mais aliados (BÁRBARA; CUNHA; BICALHO, 2017).

Mattos et al. (2017) dizem que movimentações contra possíveis ameaças à família e à liberdade de ensino já aconteceram em outros momentos na história da educação brasileira como nas décadas de 1950 e 1960, no qual setores civis – empresários e religiosos – defendiam um modelo de sociedade hierárquico e conservador, bem diferente da perspectiva democrática, “encenada, mais tarde, em 1964, nas ‘Marchas com Deus pela família e pela liberdade’” (p. 92). Estariam, portanto, os pressupostos do ESP aproximados às movimentações que culminaram no regime da Ditadura Militar? Ramos e Stampa (2016), assim como Ramos e Santoro (2017), analisaram em seus trabalhos documentos confidenciais na época da ditadura, período em que críticas ou resistências ao regime eram consideradas subversão, sujeita a sanções. Ramos, Stampa (2016) enfatizam que o trabalho docente era vigiado, por ser considerado perigoso e a perseguição às pessoas consideradas subversivas era estruturada, organizada e dividida em departamentos específicos. Os documentos analisados denunciam professores que incitariam o comportamento subversivo de estudantes e de outros/as professores/as, incentivando-os/as a participarem de manifestações. Dessa forma, um reitor demitiu todos/as os/as professores/as esquerdistas; uma professora foi considerada imoral e pornográfica por indicar livros de Jorge Amado; um professor considerado subversivo e doutrinador, porque, em vez de dar aulas, ministrava palestras com conteúdo contra o capitalismo e orientava alunos/as a levarem quaisquer assuntos para serem debatidos em aula, atitude esta considerada como bate-papo. Isso

faz levar a um questionamento: que professor/a doutrinador/a era esse/a que permitia que fossem levados quaisquer temas para debate nas aulas? Entendo que um/a professor/a doutrinador/a não permitiria e nem sugeriria isso. Ramos e Stampa (2016), diante de suas análises e, considerando que “os projetos que tramitam no Senado e na Câmara dos Deputados, buscam vigiar e criminalizar o trabalho docente” (p. 264) afirmam que essa intenção “alcançou na ditadura o seu ponto elevado” (p. 264). Ramos e Santoro (2017) observam que o *movimento* acusa professores/as de doutrinadores/as da esquerda e alega que o pensamento freireano é uma doutrinação. Entretanto, o combate a uma educação libertadora não é novidade, já que o próprio Paulo Freire sofreu perseguição na época da ditadura. Neste sentido, um dos documentos analisados pelos autores apresenta um levantamento histórico do trabalho de Paulo Freire e aponta que a ideia de educação libertadora “teria o objetivo de ‘transformar a sociedade chamada de capitalista em uma sociedade comunista, a partir da doutrinação marxista-leninista aplicada nas escolas’ [...] Paulo Freire é claramente tachado de ‘doutrinador esquerdista’” (p.149). Outro documento é sobre uma pré-escola que utilizava um método baseado em Paulo Freire. Tal método foi considerado criminoso, por fazer com que as crianças pudessem desde cedo começar a questionar o mundo. Para Ramos e Santoro (2017), uma educação bancária, de esquerda ou de direita, vai contra os princípios defendidos por Freire e, quem defende uma educação livre de doutrinação, deveria ter Freire como referência. Diante das considerações sobre as intenções do ESP que já surtem efeitos, mesmo que ainda não haja PLs aprovados em âmbito nacional, percebo que o enfrentamento ao *movimento* se faz necessário¹¹. Mas, para além da consideração sobre a necessidade de resistência frente ao avanço do *movimento*, é importante pensar em formas de como enfrentá-lo.

Segundo Penna (2017), nós, docentes, devemos aproveitar a oportunidade para levar à sociedade – pais, alunos/as e a quem interessar – os debates e discussões sobre a ética profissional, e não apenas discutir o ESP com base na sua legalidade. Considera importante que o argumento comumente apresentado sobre o ensino nunca ser livre de ideologias, não seja entendido como poder falar o que bem entender. Assim, afirma: “acredito que tem que partir dos professores o esforço para a discussão pública, entre nós eu acho que temos claro, mas temos que levar isso para a sociedade: quais são os limites éticos da nossa profissão” (PENNA, 2017, p. 48). Matos et al. (2016) defendem a dimensão coletiva de formação de professores/as,

¹¹ A ideia de resistência, combate, luta, defesa de uma educação livre, aparece em vários textos, tais como: Reis, Campos e Flores (2016); Borges (2017); Di Fanti (2017); Bittencourt (2017); Ramos e Stampa (2016); Macedo (2017); Ramos e Santoro (2017); Seffner (2016); Matos et al. (2016); Heuser (2017); Orofino (2018); Frigotto (2017); Penna (2017); Algebaile (2017).

tanto inicial quanto continuada. Destacam a previsão da dimensão coletiva nas Diretrizes Curriculares, que estimulam a interação entre universidades e instituições de educação básica para o desenvolvimento de projetos e citam o exemplo de projetos existentes na Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde são discutidas estratégias de ensino de temas que envolvam questões sociais e políticas, que são o alvo do ESP. Nesse sentido, as aplicações de tais estratégias de ensino refletem o posicionamento político dos/as docentes frente as demandas conservadoras do ESP (MATOS et al., 2016).

Tendo como referência a pesquisa de Orofino (2018), considero a extrema importância da dimensão coletiva de formação professores/as como forma de resistência, principalmente no que diz respeito à formação continuada. Em seu estudo, a autora realizou entrevistas com professores/as da área de Ciências da Natureza e pode notar que o conhecimento dos/as professores/as sobre o ESP é muito superficial. Um dos dados mais preocupantes foi que apenas um/a, entre os dezenove docentes entrevistados, tinha conhecimento sobre PLs que tramitavam na Câmara de Vereadores de seu próprio município e na Assembleia Legislativa de seu Estado. Além disso, após as entrevistas, alguns professores/as comentaram que esses questionamentos deveriam ser feitos a professores/as da área de ciências humanas. Entendo ser uma situação grave, que necessita de soluções, tendo em vista que o *movimento* gira em torno da realidade desses/as professores/as que não o percebem, ou não querem percebê-lo – pois esse seria um assunto apenas para professores/as de áreas consideradas mais críticas.

2.2 E a escola? Como fica diante do Escola sem Partido?

O *movimento* ESP defende que aos professores/as cabe apenas a função de transmissão do conhecimento, de forma neutra, sendo a educação responsabilidade da família (BITTENCOURT, 2017; PENNA, 2017; MATTOS et al., 2017). Para Bagdonas e Azevedo (2017), um ensino neutro, baseado apenas na transmissão, dispensaria professores/as, haja vista a disponibilidade de tecnologias na atualidade para acesso ao conhecimento. Afirmam que o papel do/a professor/a vai muito além da mera transmissão, e que estudos e documentos oficiais nas últimas décadas já vêm demonstrando e defendendo a importância do ensino crítico, voltado para o exercício da cidadania. Por meio de uma entrevista televisionada de Miguel Nagib, o idealizador do *movimento*, Penna (2017) percebe que o ESP defende que na escola os/as professores/as devem ensinar apenas aquilo que preparará o/a aluno/a para a vida profissional. Isso destaca o caráter normativo, que visa tentar controlar a subjetividade dos/as estudantes (BITTENCOURT, 2017). O ESP, portanto, objetiva organizar uma escola na qual o ensino seja

neutro, baseado no tecnicismo; uma escola vazia de valores – isso seria responsabilidade da família – e que não considera as diferenças entre os que ali se encontram. Isso porque, caso ocorra o contrário, pode ser uma infração à pretensa lei, já que a família pode considerar que na escola estejam ocorrendo situações que não estão “de acordo com suas próprias convicções” (BRASIL, 2015). A escola passa também a ser um local onde família e alunos/as passam a ser vigilantes da ação docente, podendo, caso se sintam doutrinados/as pelos/as professores/as, denunciá-los/las.

Posicionando-se contrariamente ao ESP, autores e autoras confrontam as intenções do *movimento* com o entendimento da escola como local plural, diverso, heterogêneo, onde ocorre a produção de subjetividades (REIS; CAMPOS; FLORES, 2016; MATTOS et al., 2017; BORGES, 2017). Trata-se de um local no qual o conhecimento é socializado, mas não está acabado em si mesmo, sendo recontextualizado por professores/as e alunos/as e, como sua produção e difusão ocorre através de relações sociais, não há como estar livre de ideologias (RAMOS; STAMPA, 2016). Para Mattos et al. (2017), é o local onde educandos/as têm acesso não apenas ao conhecimento, mas podem ampliar suas visões de mundo, ao estabelecerem relações entre eles/as e também com professores/as através do compartilhamento de diferentes visões. A escola é, então, mediadora do processo educacional, que envolve o estímulo das capacidades subjetivas dos/as estudantes, não somente em dimensões intelectuais, mas também culturais, políticas, sociais, axiológicas, o que impossibilita a concepção de uma educação baseada em pressupostos de neutralidade (BITTENCOURT, 2017).

Di Fanti (2017), ao discutir em dimensões axiológicas e dialógicas, afirma que qualquer manifestação de linguagem – verbal ou não verbal – é carregada de valores, até mesmo no silenciamento, que é intencionado pelo ESP. Assim a autora considera que não há ausência de ideologia; não há neutralidade; inclusive as escolhas são direcionadas por valores. O ESP propõe que professores/as não apresentem seus valores – o que é impossível – uma vez que se o fizessem, estariam na posição de doutrinadores (DI FANTI, 2017).

Na medida em que o ESP pretende regular o conhecimento a ser difundido nas escolas por meio da criminalização das ações docentes, penalizando somente educadores/as, nos leva ao entendimento de que considera a escola como o único local, a única forma na qual alunos/as podem ter acesso ao conhecimento, construir suas opiniões. Para Reis, Campos e Flores (2016), o processo de produção de conhecimento, valores e construção de subjetividades ocorre em “múltiplos espaços e tempos de inserção social” (p. 208), o que significa dizer que a formação do indivíduo não se dá apenas na escola e no ambiente familiar. Assis (2018) afirma que o ESP ignora outras formas com as quais estudantes podem construir opiniões, tais como as mídias,

as redes sociais, para além das próprias relações familiares. Heuser (2017), ao criticar o ESP por seu texto aparentemente honesto, em que se deseja uma escola sem partido, observa que, entre várias situações: “também quero um judiciário, uma mídia e associações de moradores sem partido e, por outro lado, quero partidos com ideário político bem definido, no qual seus filiados sejam militantes de causas coletivas e não uma agremiação de defensores de interesses privados” (p. 207). Mas para o *movimento*, o partido está na escola e é percebido na doutrinação dos/as professores/as.

Segundo as justificativas do PL 867/2015, é notório o fato de professores/as e livros didáticos se aproveitarem das aulas para doutrinar alunos/as, a fim de conquistar a adesão a seus posicionamentos políticos e ideológicos (BRASIL, 2015). Assim, consideram que se fazem urgentes medidas para a prevenção do que entendem por doutrinação nas escolas. Ainda na justificativa, há o argumento em que a liberdade de ensinar não pode ser confundida com liberdade de expressão, devendo esta última estar ausente no exercício docente, para que não comprometa a liberdade de consciência e de crença dos/as estudantes. Alguns autores questionam o entendimento do que seja doutrinação para o ESP. Ramos e Santoro (2017) dizem que o ESP, ao defender que o/a professor/a não pode expor suas opiniões durante as aulas, confunde o que é exposição com imposição; e que a exposição de opiniões dos/as professores/as seria na verdade uma atitude honesta para com seus/as alunos/as. Para Bagdonas e Azevedo (2017), se o/a professor/a deixa claro que se trata de sua opinião, tal atitude não vai contra a ética de sua profissão. Heuser (2017) afirma que o trabalho docente, desde a preparação, considerando a impossibilidade de o/a professor/a não se posicionar frente ao conhecimento e visando à pluralidade de pensamentos, não se trata de aproveitamento cativo dos/as alunos/as para impor suas opiniões. “Para isso há os partidos, os sindicatos, associações de moradores, os movimentos sociais, as igrejas” (HEUSER, 2017, p. 213).

Souza e Oliveira (2017) defendem que estudar diferentes correntes de pensamento como marxismo, positivismo, iluminismo, liberalismo, entre outros, não é doutrinação. Na verdade, segundo os autores, espera-se que alunos/as possam compreender tais correntes, até mesmo para que sejam capazes de fazer críticas a elas. Em alguns trabalhos, não é negada a existência da doutrinação, da imposição de opiniões. Mas se trata mais de exceção do que de regra (HEUSER, 2017); que são pontuais e que não podem servir como exemplo para se generalizar a ação docente (RAMOS; SANTORO, 2017); que essa situação vai contra a ética de qualquer profissional, por isso não deveria ocorrer não apenas no contexto educacional, mas também nos “discursos de políticos, juízes, publicitários, médicos e tantos outros profissionais que veiculam ideias todos os dias” (BAGDONAS; AZEVEDO, 2017, p. 260).

Para Bagdonas e Azevedo (2017), essas imposições de ideias – que infelizmente ocorrem – como verdades inquestionáveis, são de fato abuso de autoridade e devem ser combatidas, mas a questão seria como fazê-lo. Segundo Santos Neto e Cardoso (2017), esse abuso praticado por uma minoria de professores configura erros de conduta que “existem, sempre existiram e irão existir dentro de sala de aula. Se o há, corrija-se. O que não se pode é tolher a liberdade básica dos professores de se expressar e dos educandos de terem acesso às diferentes formas de pensamento que, ao fim, comporão toda sua formação” (p. 91) que é a intenção do ESP. Caso se concretize, a docência seria a única atividade no país na qual seria proibida a liberdade de expressão do profissional (PENNA, 2017), uma vez que professores/as que desrespeitassem a lei proposta pelo *movimento* seriam denunciados ao Ministério Público por pais e alunos/as, sob pena de responsabilidade.

Alguns trabalhos evidenciam a intenção do ESP de sobrepor os interesses do espaço privado sobre o espaço público¹². Tal intenção pode ser notada através do PL 867/2015, no Art. 2º, que afirma que “A educação nacional atenderá aos seguintes princípios: [...] VII – direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções” (BRASIL, 2015, p. 2). Na justificativa, o PL destaca que o texto do inciso integra a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, ou seja, se utiliza dessa convenção para defender suas intenções. Assis (2018) diz que o inciso se encontra na área de liberdade de consciência e religião da referida convenção, ou seja, trata-se da ideia de liberdade e não de restrição, como intenciona o PL. Penna (2017) destaca o que juristas defendem sobre essa convenção: que ela intenciona proteger o indivíduo no seu espaço privado, sem intervenção do Estado. Assim, o autor entende que o ESP tenta usar uma interpretação equivocada da convenção para fazer o contrário: exigir que ocorra no espaço público as intenções do espaço privado.

Matos et al. (2016), Penna (2017), Mattos et al. (2017) e Souza e Oliveira (2017) consideram a impraticabilidade desse direito reclamado pelo ESP em razão da heterogeneidade de pensamentos na sala de aula. Souza e Oliveira (2017) questionam quais seriam essas convicções a serem consideradas na escola, pois entendem que há uma enorme variedade de pensamentos, crenças e valores em famílias diferentes. Desse modo, afirmam que seria impossível atender a todas em uma sala de aula. Inclusive, questionam como a lei seria aplicada para uma família de ateus. Entendo que as tais convicções da família a serem consideradas são aquelas correspondentes às dos proponentes dos PLs, e outras convicções não devem ser

¹² Ver Macedo (2017); Ramos e Santoro (2017); Heuser (2017) e Penna (2017).

discutidas na escola. Seffner (2016), ao analisar as justificativas de PLs, percebe incoerências, pois é abordado o Estado laico, mas também são defendidas questões morais e religiosas a ponto de dar a entender que religião e famílias são as únicas instâncias nas quais se desenvolve a moral, mas que fique claro, está se pensando na religião cristã e na família heterossexual/monogâmica (SEFFNER, 2016). Reforçando essa ideia, Borges (2017) afirma que “os símbolos religiosos pautados num modelo cultural, o europeu, não é questionado dentro da lógica do *movimento* ESP. Questionam-se formas religiosas não eurocêtricas, pontualmente, as de matriz africana” (p. 627).

O entendimento atual de educação considera a necessidade da abordagem de temas sensíveis, que se relacionem com ideias de injustiça e que muitas vezes são evitados por docentes (MATTOS et al., 2017). Por isso, esses temas são obrigatórios no ensino de diversos países, sendo no Brasil previsto em leis o ensino das culturas afrobrasileira e indígena (MATTOS et al., 2017). O ESP vai contra essas leis, pois discutir questões sobre suas religiões, vai contra a crença da maioria cristã (PENNA, 2017). Assim, o ESP, por meio dos PLs, demonstra que se confunde com relação aos espaços para o ensino de doutrinas religiosas (que seriam as igrejas e os lares), sendo que na escola se estuda religião não como doutrina, mas como fenômeno humano (SOUZA; OLIVEIRA, 2017). Entendo então que a justificativa sobre a laicidade do Estado para a proposta do ESP, na verdade, questiona apenas as religiões não cristãs. Propostos por políticos cristãos, uma educação religiosa cristã na escola não iria contra as convicções de suas famílias, e não seria questionada. O ESP, portanto, demonstra intenções contrárias à laicidade do Estado.

Para Seffner (2016), a escola é “ambiente de circulação de diversos códigos morais, aos quais se deve conhecer, e aprender a respeitar, desde que não violem a legislação vigente” (p. 9). Sendo um local de convívio social, a escola é espaço da pluralidade, das diferenças. Di Fanti (2017), partindo de uma perspectiva bachtiniana, entende que o ESP acusa o professor e aponta para um discurso de intolerância, no qual não se reconhece a relevância das relações entre as diferenças para a construção do conhecimento. O não reconhecimento das diferenças produz visões negativas que resultam em preconceito, intolerância, silenciamento.

Apesar de os PLs seguirem tramitando e o *movimento* vir ganhando força, pode ser que encontre um recente e importante obstáculo: a Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018, que altera o art. 12 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – “para incluir a promoção de medidas de **conscientização**, de **prevenção**, e de **combate a todos** os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino” (BRASIL, 2018b, grifos meus). Não é possível

conscientizar, prevenir e combater a partir do silenciamento proposto pelo ESP. É impossível não falar sobre as diferenças na escola – inclusive aquelas que vão contra as convicções dos pais – quando a legislação exige que “todos os tipos de violência” sejam combatidos.

2.3 O Escola sem Partido e o ensino de Ciências

Por propor para a educação nacional uma neutralidade político-ideológica, o direito de um ensino que esteja de acordo com as convicções morais e religiosas dos pais, e a não abordagem sobre questões de gênero e sexualidade na escola, o ESP intenciona a alteração do currículo por meio do controle, da vigilância da ação docente. Essas intenções do *movimento* não estão voltadas para a inclusão de conteúdos, mas somente para a subtração de temas (SEFFNER, 2016). Macedo (2017), em seu estudo sobre a divulgação da 2ª versão Base Nacional Curricular Comum (BNCC), diz que não pode afirmar se o *movimento* interferiu na elaboração do documento, mas chama a atenção para a sua participação nos debates, que vinha sendo mais intensa. A autora, por meio de informações dos sites do *movimento* e de falas duras de defensores do ESP capturadas de notícias sobre as discussões em sessões da Câmara a respeito da BNCC, resume as demandas do ESP em quatro pontos: “Em prol da separação entre espaço público e privado [...] Contra o viés ideológico de esquerda [...] Contra a diversidade cultural nos currículos [...] Contra a ideologia de gênero nos currículos” (MACEDO, 2017, p. 515-516). A autora diz que, ao defender uma escola que atenda a todos, o ESP se preocupa mais com excluir itens do currículo. Assim, ao se retirar questões relacionadas a raça, gênero, sexualidade e política, excluem-se grupos minoritários que vinham aos poucos conquistando espaço. No que diz respeito a gênero e sexualidade, Seffner (2016) salienta que a emergência dessas temáticas está relacionada à conquista do regime democrático. Ao fazer uma análise histórica, afirma que a partir da CF de 1988 começa-se a politização desses e de outros temas que estavam naturalizados no contexto da sociedade brasileira. Além disso, a educação obrigatória para todos contribuiu para a diversidade de gênero e sexualidade nas escolas; para o reconhecimento dos movimentos feminista e LGBT e de suas conquistas e, por conseguinte, para políticas voltadas aos direitos humanos. Assim, o autor defende que todas essas conquistas – que foram possíveis graças ao regime democrático – encontram-se ameaçadas devido a atual fragilidade da democracia.

O currículo é visto como local de disputa (RAMOS, 2017; MACEDO, 2017; REIS; CAMPOS; FLORES, 2016; BORGES, 2017). Para Reis, Campos e Flores (2016), o ESP propõe o ensino tradicional, tecnicista e assim uma visão de ciência positivista. Destacam que

as pesquisas no campo, durante os últimos anos, percebem o currículo como criação cotidiana, em que se somam os conteúdos formais (teóricos) a outros que envolvem o cotidiano. Por envolver o contexto, não há como se praticar uma escola e uma educação neutra. Entendem que “o cotidiano não pode ser controlado, regulado, quantificado ou previsto” (p. 208). Se o currículo também é constituído pelo cotidiano, e este último é imprevisível, o currículo não pode ser repetido e “submetido a regras e normas rígidas” (p. 208). Ou seja, compreendendo o currículo como produção cotidiana, a defesa da neutralidade não considera os processos sociais, culturais e inclusive políticos. Assim, o ESP desqualificaria o *outro* presente em uma diversidade escolar, por propor um apagamento de questões sociais do currículo.

Reis, Campos e Flores (2016), ao se apropriarem da perspectiva de Tomaz Tadeu da Silva sobre as teorias do currículo, observam “que o currículo é determinado pela estrutura econômica, que não seria neutra, mas plena da ideologia das classes dominantes – capitalistas e burgueses em geral” (p. 205). Já na visão da teoria pós-crítica, são incorporadas “outras variáveis ao debate em torno das relações entre currículo e poder, fugindo do economicismo e pensando as questões sociais também com base em elementos políticos e culturais” (p. 205-206). Assim como as autoras, me aproprio das ideias de Tomaz Tadeu, trazendo-as à discussão.

Silva (2009), ao discutir diversas teorias sobre o currículo, destaca que a produção curricular envolve questões de poder e que é questão de identidade. Para o autor, o questionamento sobre aquilo que deve ser ensinado não pode estar separado de outro sobre que tipo de sujeitos deve ser formado. O currículo, portanto, é intencional. É construído a partir de um sujeito ideal a ser formado em uma sociedade. O autor questiona: qual seria esse sujeito?

Será a pessoa racional e ilustrada no ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo (p.15).

Ao intencional excluir temas do currículo que envolvam aspectos político-ideológicos, que vão contra a moral e religião da família, o ESP demonstra suas intenções em não formar “a pessoa desconfiada e crítica”, pois tal pessoa questiona e enfrenta a hegemonia. É inegável que a produção do currículo se dá em meio a relações de poder; o fato de selecionar conteúdos envolve questões de poder. Tal raciocínio também se aplica à exclusão de diversos conteúdos, que é uma das intenções do *movimento*. Assim, as teorias críticas e pós-críticas discutidas por Silva (2009) não se limitam a questionar o que deve ser ensinado, mas sim:

Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não o outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder (p.16 -17).

Nesse sentido, o autor aponta para o currículo como um artefato cultural por ser produzido em um campo de disputa por significação, por identidade, no qual diferentes grupos buscam sua hegemonia. Como resultado de uma construção, esse terreno não deve deixar de ser analisado quanto às relações de poder envolvidas na sua produção, que selecionam determinados conteúdos em detrimento de outros. Entendo, ao olhar para o ESP por essa perspectiva, que o *movimento*, ao exercer seu poder, intenciona regular, selecionar, excluir determinados conteúdos do currículo – políticos, sociais, culturais, sexuais, raciais – propondo a reprodução de saberes neutros, objetivando a formação de identidades apolíticas ou antiesquerda, cristãs, heterossexuais, lutando contra o que perturba a ordem hegemônica, invisibilizando as diferenças, ao silenciar professores/as.

O silenciamento baseado na ideia de neutralidade é uma ilusão. Bagdonas e Azevedo (2017) afirmam que o ensino nunca é neutro e nem livre de ideologias e de política, sendo qualquer ação educativa envolvida por valores. Em seu texto sobre o ESP e o Ensino de Ciências, os autores apresentam dois exemplos de assuntos que seriam impactados com a aprovação dos PLs: origem do universo e origem da vida. Os impactos sobre esses assuntos poderiam representar a exclusão total desses temas, uma vez que vão contra as convicções morais e religiosas dos pais, ou então, se forem apresentados de forma “justa” em relação a outras teorias, o tempo da aula seria dividido para o estudo do Criacionismo. Nesse último caso, pode se levar ao entendimento que uma teoria é oposta a outra, negando outras formas de reflexão, uma vez que o/a professor/a não poderia interferir, já que deve respeitar a liberdade de consciência e de crença dos/as alunos/as. Os autores destacam a importância da abordagem desses assuntos pelo/a professor/a em uma visão de ciência como resultado de construção, sendo passíveis de críticas e revisões, ou seja, abordando-a como uma verdade absoluta, evitando assim uma visão naturalizada dela.

Matos et al. (2016) consideram difícil conceber um ensino de Ciências e Biologia neutro, que não envolva e nem discuta questões socioculturais. Fazem alguns questionamentos sobre como determinados assuntos serão trabalhados caso os PLs sejam aprovados, como por exemplo: clonagem, uso de células tronco e o corpo humano, uma vez que é comum surgirem

questões relacionadas à sexualidade; ecologia, já que envolve problemas ambientais; genética e biotecnologia, por envolver questões sobre ética; evolução das espécies, dentre outros. As autoras relatam que, em projetos de formação continuada de professores/as na Universidade Federal do Rio de Janeiro, enquanto docentes apresentavam suas demandas pedagógicas, foi percebido que se tratava de temáticas que envolviam questões sociais e também políticas, como o caso da gravidez na adolescência recorrente na escola. Na elaboração da oficina “Gravidez na adolescência”, as autoras entenderam então que não seria possível abordar esse tema sem que fossem envolvidas questões sociais, políticas e culturais na sala de aula, uma vez que a gravidez na adolescência está relacionada com a falta de políticas públicas em saúde coletiva e que, portanto, em caso de aprovação do PL, esse tema não poderia ser abordado em sala de aula. Além disso, se fosse possível trabalhar apenas na visão biológica e preventiva, também seriam encontrados impedimentos, pois não seria possível abordar os métodos contraceptivos, uma vez que essa abordagem vai contra princípios religiosos (MATOS et al., 2016).

Aspectos relacionados à sexualidade são, geralmente, discutidos nas aulas de Ciências e Biologia, por estarem relacionadas ao corpo humano. Não nego a relação entre o corpo e a sexualidade. É a partir do corpo que a sexualidade se expressa. Mas a sexualidade não deve ser discutida na escola somente a partir do suposto determinismo biológico, no qual o sexo determina um gênero específico e, conseqüentemente, uma respectiva sexualidade (LOURO, 2015). Para essa autora, tal entendimento leva para uma heterossexualidade compulsória e, mesmo que o corpo se transforme ao longo do tempo, algo essencial, uma ordem pré-cultural conduziria o sexo para um gênero específico e, conseqüentemente, para uma sexualidade na qual o desejo seja para o sexo oposto. Porém, não há garantias que essa ordem seja seguida, pois o corpo é produzido na cultura. Sendo assim, não se trata de uma ordem natural e segura. Ela pode traçar outros rumos, ser questionada, é passível de subversão. E para fazer com que essa ordem se mantenha e seja respeitada, para “suportá-la ou assegurar seu funcionamento são necessários investimentos continuados e repetidos; não se poupam esforços para defendê-la” (LOURO, 2015, p. 83).

O ESP demonstra entender que a escola e professores/as podem interferir, modificar a sexualidade dos/as alunos/as, ao propor a não abordagem de temas contrários às convicções morais e religiosas dos pais e o combate ao que chamam de ideologia de gênero. Ao propor leis cujos autores são políticos ligados a setores religiosos, que em nome da família pretendem interferir no espaço da escola, o *movimento* apresenta-se como uma junção de investimentos eficazes para a manutenção dessa ordem:

Investimentos produzidos a partir de múltiplas instâncias sociais e culturais: postos em ação pelas **famílias**, pelas **escolas**, pelas **igrejas**, pelas **leis**, pela mídia ou pelos médicos, com o propósito de afirmar e afirmar normas que regulam os gêneros e as sexualidades. As normas regulatórias voltam-se para os corpos para indicar-lhes limites de sanidade, de legitimidade, de moralidade ou de coerência. (LOURO, 2015, p. 84, grifos meus).

Como então seria a discussão sobre sexualidade no Ensino de Ciências e Biologia, caso o *movimento* tenha PLs aprovados? Seria permitida a abordagem apenas das vivências de pessoas heterossexuais? A homossexualidade não poderia ser posta em discussão nas salas de aula do país que mais mata *gays* no planeta? Frente a situações de preconceitos, educadores/as deveriam calar-se, pois não poderiam contrariar as convicções morais e religiosas dos pais? Ou o assunto deveria ser colocado em discussão e debate – considerando a pluralidade e a existência de pessoas homossexuais não só entre alunos/as, mas também entre os educadores/as e outras da sociedade – visando à desconstrução de preconceitos e à desnaturalização de estereótipos?

Ramos (2017), em diálogo com as ideias de Saviani, compreende que educação e política são inseparáveis e que isso se manifesta em questões curriculares:

A inseparabilidade também se manifesta no fato de o currículo escolar ser alvo de disputa das classes e um processo de seleção cultural e ideológica. O Escola sem Partido é a própria comprovação deste fato. Trata-se de tentar imprimir ao currículo escolar sua ideologia a qual, enunciada como neutra é na verdade, totalmente comprometida com a classe dominante, pois impede que os interesses dos dominados sejam abordados na escola. Falar em interesses dos dominados, não é o mesmo que fazer a preleção de doutrinas (p.81-82).

Percebo outros assuntos inerentes ao Ensino de Ciências que envolvem questões políticas, e assim me questiono como – e se – tais assuntos poderiam ser abordados nas aulas de Ciências, caso o ESP venha a ser aprovado. Se em uma comunidade não há abastecimento de água tratada e saneamento básico por consequência da falta de políticas públicas para aquele local, como trabalhar esses assuntos em aula? Deveria o/a professor/a apenas apresentar como ocorre o tratamento de água e de esgoto e calar-se diante de perguntas de alunos/as ao questionarem por que no local onde vivem não existir saneamento? Ou deveria trabalhar o assunto problematizando-o, estimulando a capacidade crítica dos/as alunos/as para que possam questionar sua realidade? Como trabalhar a preservação ambiental em um contexto onde há a existência de indústrias de exploração dos recursos naturais e que geram impactos na comunidade? Deveria o/a professor/a apontar as consequências da exploração, mas não discutir

os reflexos naquele local? Calar-se-ia e fingiria que nada acontece ao redor daquelas pessoas? Isso não seria uma indução ao conformismo de suas realidades? Ou o ideal seria provocar alunos/as para que possam lutar pela integridade de sua saúde e de suas vidas naquele local? Como se poderia discutir a contaminação do ambiente, das águas subterrâneas e dos alimentos em consequência da utilização de agrotóxicos? Deveria o/a professor/a simplesmente dizer que é prejudicial, e não considerar as consequências em uma comunidade localizada em região cuja economia gire em torno da agricultura? Seria necessário dizer que faz mal à saúde, mas é importante para a economia local, além de gerar empregos nos quais alunos/as possam vir a trabalhar um dia? Ou seria importante estimular estudantes para que lutem por soluções alternativas que não contaminem o ar que respiram, a água que bebem, e o alimento que comem? Como estudar sobre as diferentes fontes de energia e sua distribuição? Nas comunidades onde não há energia elétrica ou seu custo é elevado – mesmo que não estejam distantes de usinas – deveriam apenas ser descritas e explicados seus benefícios sem discutir as políticas que garantem o acesso à energia na sociedade? Ou deveria o/a professor/a motivá-los a questionarem a incoerência entre a proximidade da produção de energia e sua ausência ou alto custo naquela comunidade?

Estes e outros temas no Ensino de Ciências e Biologia podem ser impedidos de ser trabalhados, discutidos e debatidos em uma perspectiva crítica caso o Programa ESP seja incluído à LDB, em consequência da possível aprovação dos PLs. Assim, a ciência voltaria a ser vista e reproduzida como neutra, absoluta e não como produto da ação humana, carregada de valores, de ideologias, de intenções. Tal situação no Brasil negaria a falsa visão de neutralidade que, segundo Bagdonas e Azevedo (2017), vem sendo debatida desde a segunda metade do século XX.

Analisando diversos textos sobre o ESP, deparei-me com análises do *movimento* sob diferentes perspectivas, diversas formas de olhar, críticas, questionamentos, argumentações e fundamentações. Independentemente das diversas abordagens, todos os textos analisados se posicionam de forma contrária ao *movimento*. Toda a organização e estruturação do ESP cresce, avança. Ao mesmo tempo, muitos trabalhos acadêmicos apontam para as reais intenções de um *movimento* que apresenta um discurso de proteção, mas que na verdade é um organismo que se utiliza de estratégias para controlar a ação docente e, conseqüentemente, o currículo.

Considero o currículo como produtor de identidades, de subjetividades. O ESP, por desejar obter o controle do currículo através da vigilância dos/as docentes, demonstra produzir identidades não politizadas, que não questionem sua realidade, o benefício de uns em detrimento de outros, a ordem, a norma. Identidades que se enquadrem no modelo binário de

gênero e sexualidade, que formem famílias heterossexuais e cristãs. Identidades que não valorizem a diferença. A movimentação do ESP permite que seja observada nitidamente a disputa pelo currículo num terreno no qual emergem as relações de poder. Poder que objetiva a manutenção da hegemonia. Poder que deseja controlar os dominados.

O ESP desconsidera a pluralidade na escola. Desconsidera a produção e reprodução de preconceitos. Desconsidera a legislação vigente, que objetiva a formação do sujeito crítico, capaz de exercer a cidadania; que valoriza culturas afrobrasileiras e indígenas; que combate as desigualdades de gênero; que requer medidas de combate a todas as formas de violência. É um *movimento* que se fundamenta em suposições, e não em pesquisas e estudos que possam legitimá-lo. Enfim, por intencionar controlar professores/as, conteúdos dos currículos, identidades e subjetividades, objetiva a construção de uma sociedade que se conforme com a realidade e não questione hegemonias.

PLs seguem avançando, propostos por políticos, vinculados a partidos, sobretudo àqueles pertencentes a setores religiosos, especificamente neopentecostais. Ao intencionar eliminar da escola discussões muitas vezes relacionadas às conquistas das minorias, revela sua falsa pretensão político-ideológica na escola de um Estado laico. Trata-se de um *movimento* partidário, ideológico, que na verdade objetiva unicamente a construção de um tipo específico de sociedade: branca, heterossexual, cristã e contrária a qualquer pensamento considerado de esquerda. É, portanto, contraditório a seu próprio discurso, que ao pretender uma escola sem partido, visa constituir um *locus* ideológico e partidário.

3 A HOMOSSEXUALIDADE E O ENSINO DE CIÊNCIAS

Este capítulo traz uma abordagem teórica sobre a temática da homossexualidade e o ensino de Ciências. Propõe-se a discutir a ideia da produção do sujeito homossexual pela Ciência e como ela pedagogizou os sujeitos e gerou preconceitos que se manifestam na escola e em outros espaços de convivência social. Discute também o cenário atual, em que abordagens sobre a homossexualidade na escola podem ser impedidas devido a um movimento nacional de desmantelamento dos direitos sociais e da democracia, materializadas no Programa Escola sem Partido. Como foi discutido no capítulo anterior, os textos dos projetos de lei são equivocados, antidemocráticos e limitadores da prática docente: colocam o/a professor/a como uma figura doutrinadora e consideram que a interferência do discurso de docentes na sexualidade dos/as alunos/as é algo pernicioso e incorreto.

Outro tema nacional que mobiliza a escrita deste capítulo envolve a divulgação (no mês de abril de 2017) da terceira versão do documento da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017a). Como já foi apontado na introdução desse texto, tal divulgação provocou inúmeros debates em diferentes instituições sociais e na mídia, pois os termos “orientação sexual” e “homofobia” foram retirados do documento, como constavam da versão anterior e preliminar. Na contramão das discussões de temáticas sobre sexualidade presentes no documento dos Temas Transversais (BRASIL, 1998), que traz a “orientação sexual” como um dos temas sociais relevantes, o que se vê no documento da Base Nacional Comum Curricular é um retrocesso em potencial. O texto final deste documento, que conduzirá o currículo do ensino fundamental pelos próximos anos, sabota toda uma construção histórica de lutas por dignidade humana aos sujeitos subalternizados pelo patriarcado e machismo: mulheres, pessoas negras, homossexuais, jovens etc.

Atualmente, uma decisão judicial, que também antecipamos na introdução deste texto, acirrou ainda mais o debate sobre o tema da homossexualidade na sociedade brasileira: a decisão liminar registrada em ata de audiência no dia 15 de setembro de 2017, referente à Ação Popular nº 1011189-79.2017.4.01.3400, cujos autores pedem a suspensão da Resolução Nº 001/1999 do Conselho Federal de Psicologia – CFP¹³. O juiz que analisou a situação considerou “os eventuais interessados nesse tipo de assistência psicológica” (BRASIL, 2017b, p. 4) e

¹³ A Resolução Nº 001/1999 do Conselho Federal de Psicologia divulga e afirma que a homossexualidade não é doença, nem perversão e impede psicólogos de realizarem atendimento a pacientes visando ao tratamento e à cura da homossexualidade (BRASIL, 1999).

deferiu parcialmente a liminar, permitindo a realização de pesquisas científicas e atendimento psicológico relacionados à (re) orientação sexual daqueles que a solicitarem.

Por fim, apresento algumas reflexões sobre o silenciamento da escola e dos/as professores/as no que diz respeito à discussão do tema da homossexualidade no ensino de Ciências. Desta forma, entendo ser importante a problematização de temáticas como a homossexualidade no ensino de Ciências; considerando que, ao apresentá-lo por diferentes perspectivas, os/as docentes estarão realizando sua função social: levar cidadania e ética para os sujeitos sociais da educação.

3.1 O que dizem ser a homossexualidade? A Ciência e suas infundáveis tentativas de explicar...

O que dizem ser a homossexualidade? Quem está autorizado a falar sobre o sujeito homossexual e suas práticas? A homossexualidade é uma invenção científica produzida com meticulosidade, argumentações e teses acadêmicas, mais precisamente na segunda metade do século XIX. A Ciência produziu, categorizou, biologizou e patologizou o homossexual. Michel Foucault (2015) diz que, a partir do século XVII, instituições como a Igreja e campos científicos como o Direito e a Medicina, movidos pela vontade de saber, a partir dos discursos relatados por pessoas em situações confessionais onde anunciavam seus desejos e suas práticas sexuais, produziram ao longo dos séculos um saber sobre a sexualidade que, através do poder que circulava por tais instituições, foi (e ainda é) capaz de regular a sexualidade das pessoas. Trata-se do dispositivo de sexualidade produzido discursivamente através dos mecanismos de saber-poder exercidos por estas instituições, e que determinam a heterossexualidade como uma norma, como o correto e a sexualidade ideal, diante de outras sexualidades, chamadas por Foucault (2015) de sexualidades periféricas. No século XVIII, os Estados passaram a se preocupar com a população no que diz respeito à constituição de famílias, práticas sexuais e reprodução, o que se refletiria em produtividade, ou seja, heterossexuais formam famílias e aumentam a população. Quanto mais pessoas, mais produtividade (FOUCAULT, 2015).

É verdade que já há muito tempo se afirmava que um país devia ser povoado se quisesse ser rico e poderoso. Mas é a primeira vez que, em pelo menos de maneira constante, uma sociedade afirma que seu futuro e sua fortuna estão ligados não somente ao número e à virtude dos cidadãos, não apenas às regras de casamentos e à organização familiar, mas à maneira como cada qual usa seu sexo (FOUCAULT, 2015, p. 29).

A partir do século XIX, a Igreja começa a perder parte de sua insistência no que diz respeito às “ ‘fraudes’ contra a procriação” (FOUCAULT, 2015, p. 45) e a justiça cede nas suas considerações acerca dos “delitos sexuais” em “proveito da medicina” (FOUCAULT, 2015, p. 45), que começou a classificar e patologizar as “práticas sexuais ‘incompletas’ ” (FOUCAULT, 2015, p. 45). A Medicina “classificou com desvelo todas as formas de prazeres anexos; integrou-os ao ‘desenvolvimento’ e às ‘perturbações’ do instinto; **empreendeu a gestão** de todos eles” (FOUCAULT, 2015, p. 45-46, grifos meus).

Esta nova caça às sexualidades periféricas provoca a incorporação das perversões e a nova especificação dos indivíduos. A sodomia – a dos antigos direitos civil ou canônico – era um tipo de ato interdito e o autor não passava de seu sujeito jurídico. **O homossexual do século XIX torna-se uma personagem**: um passado, uma história, uma infância, um caráter, uma forma de vida; também é morfologia, com uma anatomia indiscreta e, talvez, uma fisiologia misteriosa. Nada daquilo que ele é, no fim das contas, escapa à sua sexualidade. Ela **está presente nele todo**: subjacente a todas as suas condutas, já que ela é o princípio insidioso e infinitamente ativo das mesmas; inscrita sem pudor na sua face e no seu corpo, uma vez que é um segredo que se trai sempre. É-lhe consubstancial, não tanto como pecado habitual, porém como natureza, singular. É necessário não esquecer que **a categoria psicológica, psiquiátrica e médica da homossexualidade constituiu-se no dia em que foi caracterizada** – o famoso artigo de Westphal em **1870**, sobre as “sensações sexuais contrárias” pode servir da **data natalícia** – menos como um tipo de relações sexuais do que como uma certa qualidade da sensibilidade sexual, uma certa maneira de interverter, em si mesmo, o masculino e o feminino. 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, 2015, p. 47-48, grifos meus).

Nota-se que anteriormente a sodomia era entendida apenas como infração a uma norma jurídica. O sodomita era somente um infrator. A partir da classificação das sexualidades periféricas, a sodomia deixa de ser um ato infracional e passa a fazer parte – juntamente com uma série de características (comportamentais, anatômicas e fisiológicas) – de um ser, uma identidade homossexual (inventada em 1870). Uma identidade criada a partir de um dispositivo de sexualidade, no exercício de saber-poder da Medicina como campo de autoridade para dizer e falar desse sujeito insidioso, estranho e esquisito que é denunciado pelo corpo e psicologia andróginos.

3.2 Compreendendo a pedagogia dos manuais médicos

Jackson Ronie Sá da Silva (2012), em sua tese de doutorado, analisou os discursos sobre a homossexualidade veiculados em livros de Medicina, Psicologia e Educação publicados entre as décadas de 1920 e 1970. Os diversos livros apontavam (apontam) possíveis causas da homossexualidade (hereditária, hormonal, problemas relacionados ao desenvolvimento da criança, adquirida por fatores ambientais diversos, causas psicológicas etc) e traziam (trazem) informações e orientações sobre tratamento e prevenção dessa “patologia”. Os livros eram (são) destinados principalmente a médicos e psicólogos, mas também a educadores e pais. Ao conjunto de orientações para “solucionar o problema” da homossexualidade ou “preveni-la”, Sá-Silva (2012) denominou *pedagogia dos manuais médicos*, uma vez que os efeitos de tal pedagogia foram observados quando analisados os livros de Educação – destinados a pais e professores – que não somente incorporaram o discurso médico sobre as causas, tratamentos e prevenções da homossexualidade, mas também o reproduzem com eficiência. Pedagogia que ainda se manifesta através das décadas e que pode ser observada no trecho citado da PLS 193/2016, onde se tenta prevenir a alteração da sexualidade “natural” dos alunos. Pedagogia que existe desde a classificação das “sexualidades periféricas” no século XIX, como uma forma de disciplinar a sexualidade, produzindo “discursos carregados da autoridade da ciência. Discursos que se confrontam ou se combinam com os da igreja, da moral e da lei” (LOURO, 2015, p.81-82). Pedagogia que ainda tem seus adeptos e é solicitada quando a sexualidade “natural” se sente ameaçada. Pedagogia que normaliza, que exercita a norma, que se respalda no saber-poder da Medicina, para sustentar a identidade heterossexual como a correta, a ideal, a saudável, a normal, a natural, pois, segundo a ciência médica, é inata. Pedagogia que ainda exercita “a vontade de saber” (FOUCAULT, 2015).

Para Michel Foucault (2015), ao contrário do que se pensa, fala-se cada vez mais sobre sexo e sexualidade. A vontade de saber a respeito suscita que se fale mais sobre ela de forma insistente para que, ao final, seja produzido um saber que gere mais saberes. A sexualidade não tem sido silenciada. Tem sido produzida e divulgada a partir de saberes e poderes situados e parciais. Por exemplo: o deferimento da liminar que autoriza o atendimento àqueles/as que desejam a reorientação sexual demonstra que a vontade de saber sobre a homossexualidade persiste. Produzir um saber a partir da instância de uma Psicologia posicionada e fundada nos cânones da heteronormatividade – neste caso opera para readequar e heterossexualizar aqueles e aquelas que procuram (ou são coagidos a procurar) tratamento. Quais seriam as intenções em saber mais sobre a terapêutica da homossexualidade? O juiz deferiu o pedido da ação popular

que considerou o fato de a Resolução CFP, Nº 001/1999 não possibilitar a realização de pesquisas científicas sobre a homossexualidade. O que querem esses/as psicólogos/as no final das contas? Querem inventar novas formas de dizer sobre o homossexual e a partir disso operar com outras formas de controle? Novos saberes seriam produzidos para atuar na causa e resolver o “problema” e novas metodologias corretivas participariam do arsenal de controle já existente e, dessa forma, alimentar ainda mais a *pedagogia dos manuais médicos*, como lembra Sá-Silva (2012).

As dúvidas sobre a homossexualidade atravessaram todo o século XX e, apesar dos esforços da ciência biomédica em querer desvendar suas verdadeiras causas, o que prevaleceu (e ainda prevalece) foi a incerteza dos/as médicos/as frente ao tema. Dúvidas, muitas dúvidas. Dúvidas que levavam médicos/as e psicólogos/as a buscarem mais. **Saberem mais** (SÁ-SILVA, 2012, p. 75, grifos meus).

Saberem mais para tratar a homossexualidade. Eliminar o sintoma, a enfermidade, o contagioso da homossexualidade. Assim como a Medicina posicionada na heteronormatividade, a Psicologia heteronormativa também quer tratar o sujeito “doente” e livrá-lo da patologia homossexual. Transformar o homossexual num “sujeito higienizado”, mas marcá-lo como tal para sempre lembrar que ele é o problema e a terapêutica (médica ou psicológica) é a solução. Como lembra Sá-Silva (2012, p. 66-67), a Medicina heterossexualizadora produziu (e produz) estigmas e preconceitos que são atualizados a todo o momento:

A higiene é importante para as pessoas e não nego sua tecnologia. Os feitos médicos sobre o controle de doenças infecciosas e parasitárias, a criação de inúmeros medicamentos e vacinas, a viabilização de tratamentos na minimização ou cura de doenças degenerativas e graves, a invenção de novas técnicas cirúrgicas e de inúmeras terapias, enfim a viabilização de todo um aparato tecnológico visando à saúde dos sujeitos são ações fundamentais. Fazem parte da vida e de nosso consumo. Não é disso que estou tratando e não constitui foco de minha problematização. O que aponto são as estratégias de saber-poder operadas por uma política que não se preocupou apenas com o bem-estar e saúde da população. Refiro-me ao exercício de um poder que operou também para posicionar sujeitos visando sua desqualificação e desvalorização. Quero apontar o outro lado, aquele que em alguns momentos não aparece. Minha preocupação é expor as estratégias de saber-poder que produziram diferenças estigmatizantes e preconceituosas. Diferenças que também nasceram de discursos médicos e que vêm se arrastando até hoje e culminando, em alguns casos, em homofobias configuradas a partir de ideias históricas da biomedicina, dentre outras.

Em relação à homossexualidade, o higienismo pretende limpá-la. Convertê-la em heterossexualidade: modelo considerado ideal, exclusivo e único pela lógica heteronormativa. Louro (2015, p. 15), ao usar a estratégia metafórica para comparar a vida (desde o nascimento) a uma longa viagem, descreve o momento da “partida” com “a declaração ‘É uma menina!’ ou ‘É um menino!’” e, a partir daí, a viagem deve seguir em uma direção determinada. Judith Butler (2016) chama a atenção para o fato de tal momento iniciar a construção de um ser, de um corpo masculino ou feminino; fica afirmada uma sequência construída por significados culturais, em que a atribuição do sexo implica a de um determinado gênero e, conseqüentemente, de uma sexualidade específica (BUTLER, 2016).

Consideremos a interpelação médica que, apesar da emergência recente das ecografias, transforma uma criança, de um ser "neutro" em um "ele ou em uma "ela": nessa nomeação, a garota torna-se uma garota, ela é trazida para o domínio da linguagem e do parentesco através da interpelação do gênero. Mas esse tornar-se garota da garota não termina ali; pelo contrário, essa interpelação fundante é reiterada por várias autoridades, e ao longo de vários intervalos de tempo, para reforçar ou contestar esse efeito naturalizado. A nomeação é, ao mesmo tempo, o estabelecimento de uma fronteira e também a inculcação repetida de uma **norma** (BUTLER, 2016, p. 161, grifo meu).

Norma? Que norma seria essa? Quem a determinou? É possível entender de forma aqui simplificada, de acordo com Silva (2014), o que isso significa: a classificação tem um papel central na vida social ao dividir o mundo entre nós e eles, homem e mulher, masculino e feminino, heterossexual e homossexual, ou seja, modelos de classificação baseados em oposições binárias, que refletem em uma hierarquização, em que um dos opostos – entendido como “melhor” do que o outro – se torna uma identidade em oposição a uma diferença. A forma de hierarquizar fixa a identidade como uma norma a qual são atribuídas as características positivas (SILVA, 2014). Nesse entendimento, o binarismo hetero/homo se constitui, e aqueles que se enquadram na norma (identidade; heterossexual) seriam considerados os sujeitos legítimos. Já aqueles que não se enquadram seriam considerados anormais (diferença; homossexual). Fica estabelecida a heteronormatividade.

A heteronormatividade se sente ameaçada e, para se manter como norma hegemônica, recorre a instrumentos como a PLS 193/2016 e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Entendo que a BNCC quer utilizar esses instrumentos normalizadores para pedagogizar as crianças e adolescentes e impedir que se desviem da norma heterossexual estabelecida hegemonicamente. Assim, vem tentando silenciar os professores com a PLS 193/2016 ao retirar do currículo os termos “orientação sexual” e “homofobia”.

3.3 Homossexualidade e o currículo da Educação Básica

Silva (2009, p. 15), ao abordar diferentes teorias do currículo, nos diz que qualquer teoria curricular está baseada em quais conteúdos são escolhidos para serem ensinados e que a questão: ensinar “ ‘o que?’ nunca está separada de uma outra importante pergunta: ‘o que eles ou elas devem ser?’ ou, melhor, o que eles ou elas devem se tornar?’ ”. Segundo o autor citado, tais questionamentos em uma teoria do currículo permitem entender que os conhecimentos escolhidos seriam baseados a partir de um sujeito considerado ideal a ser formado:

Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada no ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? **Será a pessoa desconfiada e crítica** dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo (SILVA, 2009, p.15, grifos meus).

Assim, Silva (2009), ao considerar que o currículo está relacionado à formação de tipos de indivíduos, relaciona-o a “uma questão de ‘identidade’ ou de ‘subjetividade’ ” (SILVA, 2009, p. 15). A partir de uma perspectiva pós-estruturalista, a construção do currículo, o documento em si, está relacionado a questões de poder, já que, selecionar e privilegiar determinados conhecimentos (considerados ideais) em detrimento de outros para a formação de uma identidade ideal envolve questões de poder que operam para obtenção de hegemonia (SILVA, 2009). Por isso é importante criticá-lo. Contestá-lo. Se para construir o currículo são selecionados determinados conhecimentos (e outros, não); se o currículo está relacionado com a identidade; por que uma determinada identidade é privilegiada e não outra? (SILVA, 2009). Entendo o silenciamento do currículo, tanto pela proposta do Programa Escola sem Partido – que tenta calar os professores diante de determinados conteúdos – quanto pela situação da BNCC como tentativa de não formar a “pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes” (SILVA, 2009, p. 15).

Vejo a perspectiva dos Estudos Culturais em Educação como instrumento para contestar o currículo, além de alguns pressupostos da Teoria *Queer*¹⁴, numa perspectiva pós-

¹⁴ *Queer*: um termo usado pejorativamente (como “bicha”, “veado”, “sapatão”) e atribuído a homossexuais, assumido por uma vertente destes para caracterizar sua contestação com um significado de colocação contra normalização, mais imediatamente, contra a heteronormatividade compulsória. Representa a diferença (com relação ao movimento homossexual) por não querer ser incluída ou tolerada (LOURO, 2015). Também significa “estranho”, “excêntrico”, “fora do normal” (SILVA, 2009)

estruturalista. Segundo Silva (2009), a Teoria *Queer* quer questionar a norma da identidade sexual hegemônica, perturbando-a, contestando-a, defendendo que – assim como a identidade de gênero – a identidade sexual não é definida simplesmente pelas questões biológicas; não é dada pela natureza; ela é construída social e culturalmente; depende dos significados que lhe são atribuídos; não é definitiva e nem estável; a heterossexualidade não é uma identidade normal e positiva, enquanto a homossexualidade seria anormal e negativa.

Contestar o currículo também é importante, pois existem diferenças sexuais na sociedade e nas escolas, nas salas de aula. E, nesse ambiente, aqueles/as que são diferentes da sexualidade hegemônica são muitos. A vivência e permanência na escola estão envolvidas com o acolhimento dos mesmos. Se não há acolhimento dos/as considerados diferentes, há exclusão. Louro (2015), ao relatar algumas de suas experiências ao tratar o tema com outros educadores, descreve:

Quando acentuava que feminilidades e masculinidades são construções sociais, ou mesmo quando afirmava que essas “dimensões” são construídas discursivamente, eu percebia um movimento de escuta, e até mesmo uma disposição favorável a acolher tais ideias (ainda que houvesse resistências aqui e ali). No entanto, havia um claro limite para pensar nesse terreno – o limite estava na sexualidade ou, mais especificamente, esbarrava na homossexualidade. Isso não quer dizer que não me fossem feitas questões sobre sexualidade, pelo contrário, elas eram muitas; mas elas se dirigiam, fundamentalmente e na sua mais expressiva maioria, para descobrir a “causa” desse “problema” e para **corrigi-lo** (LOURO, 2015, p. 58, grifo meu).

O acolhimento – inclusão – apesar de ser proposto, é interpretado de forma errônea, no sentido de corrigir o problema, de normalizar o que é anormal. Na escola, os/as alunos/as convivem nos mesmos espaços, mas isso não significa dizer que aqueles/as que são percebidos como problemáticos estejam incluídos/as nas relações sociais entre os colegas. Isso quer dizer que podem estar sendo excluídos. Para Lopes e Rech (2013), a exclusão que vem se mostrando nos séculos XX e XXI ocorre dentro do que se entende como inclusão. As autoras citam que, nessa situação, “o indivíduo mantido no grupo é submetido constantemente às técnicas de normalização – tanto [...] referente à normalidade populacional, quanto no sentido de correção do indivíduo” (LOPES; RECH, 2013, p. 212). Entende-se que a inclusão é muitas vezes interpretada como correção, ou ainda, normalização. Veiga-Neto e Lopes (2011) em uma análise crítica afirmam que, com frequência, a inclusão é encarada como um processo social de caráter natural – e não como produto de uma construção – o que o torna imperativo, incontestável e imune a críticas. A incontestabilidade da inclusão estaria ligada à consideração do mito, no qual o mundo é naturalmente isotrópico, ou seja, homogêneo e equilibrado e tudo

que altera esse equilíbrio é visto como desigual, anormal e não se enquadra na natureza do mundo. Essas anormalidades (denominadas pelos autores anisotropias, por alterarem o equilíbrio, a homogeneidade do espaço) seriam produzidas de forma artificial pelo homem. A inclusão ocorreria para restabelecer o equilíbrio, a ordem no mundo, trabalhando com os indivíduos considerados anormais, para que estes recuperem a ordem natural perdida. Os autores ainda consideram que essa natureza inclusiva dentro de um mundo isotrópico e equilibrado é resultado de construções sociais, culturais, históricas, políticas e, portanto, são modificáveis e torna-se importante desconstruí-las (VEIGA-NETO; LOPES, 2011).

Louro (2015, p. 68) parte do princípio de que o currículo seja “um texto ‘generificado’ e sexualizado” e que seu contorno se baseia na sequência sexo-gênero-sexualidade, em que o sexo é visto como o estado natural e estaria posicionado anteriormente à cultura, sendo pré-discursivo, assumindo um caráter imutável e impondo “limites à concepção de gênero e sexo” (LOURO, 2015, p. 68). Ao se relacionar o estado natural do sexo com a atração pelo sexo oposto, passa-se a considerar uma (hetero) sexualidade compulsória.

[...] os sujeitos que [...] escapam da norma [...] são colocados à margem das preocupações de um currículo ou de uma educação que se pretenda para a maioria. Paradoxalmente, esses sujeitos “marginalizados” continuam necessários, já que servem para circunscrever os contornos daqueles que são normais e que, de fato, se constituem nos sujeitos que importam (LOURO, 2015, p. 68 - 69).

Portanto, em uma lógica binária heterossexual/homossexual, os últimos se tornam necessários para que os primeiros (que seguem a norma sexo-gênero-sexualidade) possam enxergá-los como uma minoria que não deve ser seguida. Esse grupo pode ser tolerado, mas pensar em formas múltiplas e variantes de sexualidades é inconcebível, inaceitável (LOURO, 2015). Miskolci (2015) ressalta dentro de uma perspectiva *queer* a consideração do binarismo hetero/homo – modelo adotado pela sociedade e que seria composta apenas por heterossexuais e homossexuais – como um desafio a ser superado, para que seja possível repensar a educação em busca da transformação social. É importante ir além do movimento LGBT (já que este não consegue enquadrar todos aqueles que não se encaixam no modelo heterossexual), questionar o que seria normal e ainda trazer ao discurso os estigmas, humilhações, violências, enfim, experiências de situações sofridas por aqueles que não se enquadram na heteronormatividade (MISKOLCI, 2015).

Várias são as identidades que não se enquadram na sigla LGBT (Lésbicas, *Gays*, Bissexuais e Transgêneros). Mas mesmo estas representam o que pode ser chamado de

diferenças diante da identidade heterossexual. Vejamos como se dá a produção de identidades e diferenças, segundo Silva (2014): identidade é o que se é (sou heterossexual) e o fato de se afirmar (sou) se torna uma positividade. A diferença é o que não se é (ele é homossexual) e o fato de não o ser (não é heterossexual) se torna uma negatividade. A relação entre identidade e diferença é interdependente, por exemplo, o fato de ser heterossexual significa não ser homossexual, nem transexual e nem travesti. Além de serem interdependentes, são criações linguísticas, portanto, não são elementos naturais; não estão no ambiente para serem descobertas e toleradas. Elas são produzidas por nós, em um processo simbólico e discursivo. São criações culturais e sociais. Se tornam formas de classificação e estabelecem padrões de normatividade e hierarquias, como já foi abordado aqui anteriormente pelo mesmo autor. A identidade precisa ser representada e é através da representação que ela se liga aos sistemas de poder. Identidades e diferenças são performáticas, ou seja, construídas através de repetições que determinam o que elas representam de fato e sua relação com sistemas de poder. Porém, da mesma maneira como as identidades hegemônicas se estabelecem, as repetições podem ser interrompidas e contestadas e, nesse momento, podem ser estabelecidas novas identidades.

Segundo Silva (2014), a pedagogia e o currículo deveriam dar oportunidade para que crianças e adolescentes desenvolvessem a capacidade de crítica e questionamento perante aos sistemas de representação de identidades e diferenças, ao trata-las como questões de política, questioná-las quanto a sua produção e quanto aos mecanismos e instituições que as criam e as fixam. Uma pedagogia *queer*, além de incluir as informações sobre sexualidades no currículo, “quer questionar os processos institucionais e discursivos, as estruturas de significação que definem, antes de mais nada, o que é correto e o que é incorreto, o que é moral e o que é imoral, o que é normal e o que é anormal” (SILVA, 2009, p. 108).

Para Miskolci (2015), dentro de uma proposta *queer*, seria interessante uma educação não com base em normas compulsórias, em modelos pré-estabelecidos, mas sim na experiência. Colocar como fundamental aquilo que não era trazido ao discurso – como as experiências de humilhação e injúria. Nessa perspectiva não normativa, “ao invés de permitir que o processo educacional continue a usar essas ferramentas para forçar as pessoas a ‘entrarem nos eixos’, pode-se pensar na possibilidade de usá-las para modificar o processo educacional” (MISKOLCI, 2015, p. 51).

Louro (2015), ao confrontar os termos “conhecimento” e “ignorância”, caracteriza a construção do conhecimento como a formulação de problemas em que, durante o processo, outros problemas e questionamentos são deixados de lado, ou seja, existe uma parte do conhecimento que se torna o objeto a ser reconhecido e outra que se torna a que não será

reconhecida. Essa última se converte em conhecimentos “aos quais se nega acesso, aos quais se resiste” (LOURO, 2015, p. 71). Essa resistência aos conhecimentos negados caracteriza a ignorância. Resulta em uma linha de pensamento em que não se gosta daquilo que não se entende. Em termos de educação e pedagogia, seria interessante que fosse dada à ignorância algum valor, uma grande importância, para que se possa ter interesse por ela e querer explorar o conhecimento que ela detém, o que ela “tem a nos dizer” (LOURO, 2015, p. 72).

Vê-se que é importante trabalhar a educação para a formação de crianças e adolescentes que não aceitem, de forma passiva, os conteúdos e valores a eles transmitidos. É importante que lhes seja dada a oportunidade para questionar, criticar e posicionar-se de forma respeitosa. Uma educação para as diferenças contribui para a formação de crianças e adolescentes que serão capazes de exercer a cidadania e a alteridade. E o ensino de Ciências crítico e problematizador é um bom começo para repensarmos essa questão.

3.4 É possível problematizar a homossexualidade no ensino de Ciências?

Neste item apresento algumas problematizações sobre o posicionamento da escola e dos professores/as sobre a abordagem da homossexualidade. Além disso, realizo algumas reflexões sobre a discussão da homossexualidade no ensino de Ciências, que podem nortear a prática pedagógica de professores e professoras da Educação Básica em posicionamentos éticos e cidadãos diante das homofobias no ambiente escolar.

Segundo Miskolci (2005), a escola opera a partir da consideração da neutralidade da sexualidade no ambiente escolar – como se os/as alunos/as se despissem de sua sexualidade e a deixassem em casa – e, diante de atitudes que sejam consideradas incompatíveis com seu sexo biológico, colegas e professores/as terminam por classificá-los como estranhos. A partir dessa classificação negativa, a escola aponta para uma única forma “de viver a sexualidade, a prescrita pela tradição e que pode ser descrita como heterossexual, monogâmica e voltada para a reprodução” (MISKOLCI, 2005, p. 18). Dessa forma, a escola afirma a heterossexualidade como normal ao abordar a educação sexual apenas na perspectiva de casamentos entre homem e mulher, silenciando temas que envolvam a homossexualidade e não reconhecendo ou escondendo alunos/as homossexuais, sejam eles/as crianças, adolescentes ou adultos/as (LOURO, 1998). Assim, a escola reconhece a heterossexualidade como normal, natural e verdadeira, marginalizando a homossexualidade para o anormal e patológico.

Sánchez (2009) afirma que tanto a escola como a família vêm educando as crianças e adolescentes como se a homossexualidade não existisse e supondo que serão heterossexuais.

Portanto, quando esses/as jovens se percebem homossexuais, o sentimento de angústia, desespero, perturbação é grande tanto para eles/as quanto para os familiares que podem ter percepções muito negativas diante do fato e resultar inclusive em rejeição (SÁNCHEZ, 2009). Louro (1998) destaca que muitas pessoas, inclusive professores/as, preferem não se envolver em assuntos que estejam relacionados à homossexualidade e nem ao menos demonstrar simpatia por pessoas homossexuais, tendo em vista que tal atitude poderia ser confundida como uma admissão de suposta homossexualidade dos/as professores/as ou como indução aos alunos a se tornarem homossexuais. Optam, então, por se silenciarem. O silenciamento da escola e dos professores/as sobre a homossexualidade ensina os/as estudantes homossexuais a se esconderem (LOURO, 1998). Assim, educação sexual de homossexuais se faz escondida, de forma clandestina (BORRILLO, 2009).

O silenciamento diante das diferenças ensina alunos/as homossexuais a ignorarem a si mesmos, seus sentimentos e rejeitarem seus desejos (MISKOLCI, 2005). O silêncio, além de poder ser considerado uma prática homofóbica – por se pressupor que, ao ignorar a homossexualidade, os alunos seriam conduzidos à heterossexualidade –, leva também à ignorância de outros/as no que diz respeito às diferentes práticas sexuais e, conseqüentemente, ao preconceito que pode resultar em homofobia (MISKOLCI, 2005). As manifestações quando verbais e pejorativas, não são apenas palavras soltas direcionadas a homossexuais, mas sim, agressões que têm graves efeitos por não serem esquecidas e se manifestarem no corpo daqueles/as agredidos/as sob a forma de timidez, vergonha e insegurança, além de problemas psicológicos como depressão, ansiedade e culpa por sentir e ser diferente (BORRILLO, 2009). Mas nem sempre a homofobia se manifesta apenas verbalmente. Ocorre também através de agressões físicas, às vezes graves, e que podem, em alguns casos, levar à morte. A escola é um espaço coletivo, onde são reproduzidos preconceitos relacionados à homossexualidade, mas pode contribuir para a reversão dessa situação caso seja bem orientada, sendo necessário, para isso, o envolvimento da escola, de professores e alunos de forma conjunta (REIS, 2009). Entende-se, dessa forma, que não basta apenas orientação. A escola e educadores precisam abraçar a causa e se envolver nas ações propostas, para que seja possível desconstruir preconceitos e combater as discriminações.

Mas, como o ensino de Ciências poderia contribuir para a desconstrução de preconceitos, promovendo uma educação sexual que resulte no reconhecimento da homossexualidade como legítima, assim como as diferentes práticas sexuais? É preciso, primeiramente, destacar que a homossexualidade é mais uma dentre outras manifestações da sexualidade. Na escola, geralmente, a abordagem sobre sexualidade e educação sexual ocorre

nas aulas de Ciências e Biologia. Portanto, o ensino de Ciências seria mais que adequado para se discutir o tema da homossexualidade. Porém, grande parte dos/as professores/as de Ciências realiza uma educação sexual centrada na biologia do corpo humano heterossexual: apresentação anatômica e fisiológica dos sistemas genitais masculinos e femininos, reprodução e prevenção de doenças de transmissão sexual. Tal abordagem apenas contribui para a afirmação do modelo biológico e heterossexual hegemônico. Oliveira (1998) diz que a educação sexual não deve abordar somente aspectos biológicos que teriam apenas finalidade informativa, mas também desenvolver habilidades para utilizar essas informações para exercer de forma saudável a sexualidade e abranger conhecimentos sobre o contexto social onde é exercida, como preconceitos, diferenças entre os sexos, feminilidades e masculinidades, entre diversos outros temas socioculturais que envolvem a discussão sexual.

Oliveira (1998) considera que a educação sexual não precisa ser apresentada somente por profissionais da saúde ou das ciências biológicas. Concordo com a autora e entendo que discutir educação sexual e, conseqüentemente, abordar o tema da sexualidade e, especificamente, da homossexualidade, não é (e não deve ser) tarefa exclusiva de profissionais da saúde, como médicos, enfermeiros, psicólogos e assistentes sociais. Professores/as de Ciências, ao desenvolverem práticas pedagógicas deixando em evidência que a sexualidade não envolve somente aspectos biológicos, contribuem para a desconstrução da ideia de naturalização da heterossexualidade vinculada ao sexo biológico e a práticas sexuais entre pessoas de sexos diferentes. Não nego a necessidade e a relevância da abordagem dos aspectos biológicos, preventivos e reprodutivos. Mas destaco que – a partir da desconstrução da ideia biológica de sexualidade – é possível trabalhar para também desconstruir as concepções e preconceitos relacionados à homossexualidade, a fim de responder aos anseios de estudantes *gays* e *lésbicas* e combater a homofobia.

Como realizar práticas pedagógicas na discussão da homossexualidade no ensino de Ciências? Acredito que uma “receita” não existe, mas é possível discutir informações de livros, revistas, jornais, internet, redes sociais e outros recursos em que é abordada a homossexualidade e que podem levar professores/as e alunos/as a refletirem, buscarem informações e mudarem posturas excludentes, estigmatizantes, preconceituosas e homofóbicas.

Reflexões, questionamentos e conjecturas sobre a hegemônica constituição biológica e natural da heterossexualidade são apresentados por Louro (1998) como possibilidades de rever posturas sociais preconceituosas: se a heterossexualidade é a manifestação natural da sexualidade, por que há tanta preocupação e empenho para que as pessoas não se tornem homossexuais? Porque há tanta vigilância nas atitudes de estudantes para que não tenham

comportamentos considerados homossexuais? Não seria suficiente deixar o desenvolvimento dos estudantes fluir naturalmente, para que assim a natureza conduza naturalmente para a heterossexualidade? Jane Felipe (1998) nos faz pensar sobre uma possível resposta a esta questão, ao dizer que conduzir a criança a um modelo considerado ideal vai de encontro à ideia de que o comportamento sexual não é um dado natural, embora se tenha a ideia de que ele é biologicamente determinado “pelo simples fato de se ter nascido macho ou fêmea. Se assim o fosse, não haveria a ‘necessidade’ de utilizar estratégias para, de certa forma, direcionar o comportamento ou as preferências sexuais” (FELIPE, 1998, p. 120). É importante discutir essas ideias, não somente em sala de aula, mas também com professores e pais, como uma forma de desvincular a concepção de naturalidade da heterossexualidade.

A sexualidade não se relaciona apenas com componentes naturais das pessoas, mas também com componentes culturais e sociais de um grupo, como fantasias, palavras, rituais, normas, ou seja, por estar mais relacionada com manifestações de prazeres e desejos das pessoas; está mais envolvida com a cultura e com a sociedade do que com a biologia (LOURO, 1998). Segundo Borrillo (2009), a segregação binária de gênero (homem/mulher) e do desejo sexual (hetero/homo) na sociedade ocidental, pode ser vista mais como reprodução de modelos de ordem social do que como apenas características biológicas. Nesse caso, a homofobia é o instrumento para regular os limites entre os opostos binários. Por isso, na tentativa de regulação, as atitudes homofóbicas são dirigidas não somente aos *gays* e lésbicas por não se enquadrarem no modelo heterossexual, natural e biológico, mas também a mulheres e homens heterossexuais, que apresentem características de personalidade consideradas contrárias a seu sexo biológico (BORRILLO, 2009).

Miskolci (2005) nos diz que pessoas homossexuais provocam incômodo por transgredir a concepção da naturalidade do sexo biológico que determina um gênero e conseqüentemente uma sexualidade específica. O autor comenta que, quando em sala de aula um/a aluno/a manifesta comportamentos que vão contra esses pressupostos, ou seja, quando um/a menino/a apresenta comportamentos considerados femininos (masculinos), causa grande perturbação e incômodo entre colegas, passando a ser o que o autor chama “um corpo estranho na sala de aula” (MISKOLCI, 2005, p.17). Nessa situação, o/a professor/a não deve silenciar, uma vez que o silenciamento o/a torna cúmplices das manifestações públicas de preconceito e das ridicularizações (MISKOLCI, 2005). Diante de situações de preconceito, como apelidos, xingamentos e apontamentos a respeito da homossexualidade de outros/as alunos/as, o silêncio incentiva a intolerância (REIS, 2009). O/A professor/a de Ciências deve aproveitar a

oportunidade do incômodo para trabalhar o assunto, a fim de repensar esse estranhamento diante das diferenças sexuais e também afetivas (MISKOLCI, 2005).

Borrillo (2009) acrescenta que o recente olhar para a hostilidade contra pessoas homossexuais altera a forma como a situação era problematizada, deixando de buscar informações sobre o comportamento sexual ao direcionar a atenção para os motivos históricos que levaram à consideração de uma sexualidade desviante.

Esse deslocamento do objeto de análise sobre a homofobia produz uma mudança tanto epistemológica quanto política. Epistemológica porque não se trata exatamente de conhecer ou compreender a origem e o funcionamento da homossexualidade, mas sim de analisar a hostilidade provocada por essa forma específica de orientação sexual. Política porque não é mais a questão homossexual, mas a homofobia que merece, a partir de agora, uma problematização particular (BORRILLO, 2009, p. 16).

É nesse sentido que considero relevante a abordagem da temática no ensino de Ciências. Não como uma aula preparada cujo tema seja a homossexualidade. Mas um ensino que busque problematizar, quando aparecerem, manifestações homofóbicas que acontecem frequentemente no ambiente escolar, para que sejam discutidas e debatidas as concepções dos estudantes sobre essa violência, desconstruindo preconceitos e dando voz àqueles que se sintam à vontade para falar (tanto agressores como as vítimas), respeitando sempre o direito de se resguardarem, se assim o desejarem. O professor e a professora de Ciências devem promover discussões sobre a maneira como são apresentadas as relações afetivas e sexuais nos livros didáticos, na literatura, nas mídias, nos filmes, relacionando com o cotidiano dos/as estudantes/as, não ignorando as diferentes formas de relações e valorizando o respeito; utilizando-se de situações que exprimem o conteúdo da homossexualidade; os/as docentes podem argumentar sobre as violências simbólicas que acontecem no cotidiano escolar e da sala de aula. Ainda, usar recursos midiáticos (filmes, séries de TV, *e-books*, etc.) para promover debates sobre a homossexualidade e os efeitos sociais da homofobia (MISKOLCI, 2005).

Diante das manifestações de preconceitos, injúrias e humilhações, os estudantes homossexuais, em vez de compreenderem seus desejos, interesses e identificação com práticas sexuais com pessoas do mesmo sexo, vivenciam situações de hostilidade, de exclusão dos grupos, de marginalização e redução a categorias consideradas anormais (MISKOLCI, 2005). Na escola, estudantes homossexuais cientes ou não de sua homossexualidade, muitas vezes não fazem parte de grupos de colegas que compartilham de manifestações de sexualidade semelhante às suas. São indivíduos solitários e acabam por serem alvos de atitudes

discriminatórias. Segundo Borrillo (2009), essa é uma característica marcante da homofobia, pois de forma diferente de outras hostilidades – como racismo, xenofobia, antissemitismo e misoginia –, ela visa indivíduos isolados, que sofrem sozinhos, sem apoio de amigos e família, o que pode resultar em rejeição a si mesmos e até mesmo levar ao suicídio. Cabe aos/as professores/as conduzir e mediar o debate, tornando explícitos os preconceitos diante da homossexualidade, problematizando, orientando e promovendo o respeito às diferenças, o combate à discriminação (REIS, 2009).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Orientação Sexual (um dos temas transversais) abriram as portas para uma maior discussão sobre a sexualidade na escola no final da década de 1990, principalmente em consequência da epidemia da AIDS. Miskolci (2005) considera importante não abordar temas relacionados à sexualidade apenas no que diz respeito à saúde pública e à prevenção a DST, pois se corre o risco de vincular a sexualidade a doenças, o que pode levar ao entendimento que determinadas práticas são perigosas e doentias, assim como foi o caso da vinculação (que ainda permanece) da AIDS às práticas sexuais entre homossexuais, mesmo que já se saiba que práticas heterossexuais não estão livres do contágio. Segundo Louro (1998), é importante não desprezar os aspectos que envolvem a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e de abusos sexuais,

mas é necessário estar particularmente atenta/o aos critérios que são tomados para o estabelecimento de fronteiras entre saúde/doença, normal/anormal, permitido/proibido... Certamente é ingênuo supor que lidamos com informações neutras, como se os conselhos, as orientações ou as teorias fossem isentos e não carregassem os interesses ou as posições daqueles grupos que os elaboraram e difundiram. Por outro lado, há uma associação fundamental entre sexualidade e prazer que parece estar sendo esquecida e que precisa ser resgatada. Na preocupação com a manutenção da saúde, não pode ser escondida a ideia de que a sexualidade é fonte de vida, que pode e deve estar ligada com satisfação e felicidade (LOURO, 1998, p. 95)

É importante que o/a professor/a reconheça suas dificuldades (caso existam) em abordar a temática da homossexualidade e procure se preparar através de discussões, leituras e até mesmo ajuda profissional, caso necessite (REIS, 2009). É relevante considerar que a busca de informações deve seguir “uma perspectiva histórica e contextualizada socialmente” (MISKOLCI, 2005, p. 25). A partir de abordagens históricas é possível realizar a desconstrução de preconceitos relacionados à homossexualidade. Sánchez (2009) lista algumas crenças preconceituosas que são atribuídas a pessoas homossexuais, além de suas práticas sexuais, como por exemplo: homossexualidade é uma escolha; que está relacionada a trejeitos, promiscuidade; que há estilo de vida característico e um comportamento padronizado entre os

homens *gays* e entre as mulheres lésbicas; que envolve sensibilidade artística; que é contagioso; que homossexuais pertencem a grupos de risco e que têm apenas o sexo anal como prática sexual; que durante a relação um assume papel de homem e outro de mulher; que não são pessoas trabalhadoras e que muitos se prostituem; que a homossexualidade não se diferencia da travestilidade e da transexualidade. Sánchez (2009) apresenta um texto voltado principalmente para pais de homossexuais, que visa desconstruir as crenças e a visão preconceituosa diante da homossexualidade, abordando questões históricas e sociais. Por ter esse objetivo, entendo ser de grande valia que professores/as se apropriem dessas informações para que contribuam na desconstrução de preconceitos. Em suma, o autor nos diz que:

Definitivamente, os homossexuais são pessoas como outras quaisquer, porém diversos entre si, tendo as mesmas necessidades interpessoais que os heterossexuais, só que resolvendo algumas delas com pessoas do seu sexo. Não há, pois, razão alguma que justifique a homofobia, a rejeição dos direitos afetivos e sexuais dessas pessoas. [...] Apesar dos preconceitos, uma verdade se impôs: os homossexuais que se aceitam como tais podem organizar sua vida emocional e social de forma satisfatória e alcançar um nível de bem-estar semelhante ao das pessoas heterossexuais. Todos os estudos sérios chegam a essa conclusão. Por isso, há muito tempo as associações profissionais retiraram a homossexualidade da lista das patologias ou dos problemas de saúde (SÁNCHEZ, 2009, p. 34)

Dessa forma, a homossexualidade por se tratar de uma das variadas formas de manifestação da sexualidade, “deve ser considerada tão legítima quanto a heterossexualidade” (BORRILLO, 2009, p. 16). Professores/as devem se conscientizar de que as mudanças de comportamento são processos históricos e que ocorrem lentamente. Precisam entender que as discussões em sala de aula podem parecer atitudes pequenas e restritas – o que gera desânimo em muitos/as docentes –, mas que provocam alterações significativas na prática educacional (MISKOLCI, 2005). Devem esclarecer e responder aos anseios de adolescentes homossexuais que possam estar em silêncio e buscando respostas para suas vidas fragilizadas pelas violências perpetradas por parte da sociedade heterossexista.

Ainda nos dias de hoje, como nos diz Felipe (1998), falar sobre sexualidade na escola é polêmico, pois muitas pessoas consideram um assunto privado, que deve ser tratado apenas pela família. Mas, é preciso considerar que muitas crianças não têm na família informações sobre questões de sexualidade, uma vez que seus familiares têm constrangimento em abordar o tema (FELIPE, 1998).

No decorrer desta discussão teórica, foi possível esclarecer a importância da abordagem da homossexualidade no ensino de Ciências para que professores da Educação

Básica contribuam na discussão e combate da homofobia. Mesmo que haja movimentos como o Escola sem Partido, que tenta silenciar professores/as ao exigir que a educação sexual seja de responsabilidade exclusiva da família, tentando proibir a abordagem de temas não autorizados pelos pais, os professores e as professoras do Brasil não podem se calar diante dessa temática.

4 METODOLOGIA

Este trabalho consiste em uma pesquisa de caráter qualitativo, baseada em entrevistas semiestruturadas realizadas com professores e professoras de Ciências de escolas municipais de São Luís – MA, que contemplam os anos finais do ensino fundamental. De acordo com Minayo (2012, p. 21), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Por ter tais características, esse tipo de pesquisa se enquadra em nossa proposta, que é avaliar o conteúdo dos discursos de professores e professoras de Ciências sobre a homossexualidade. Isso porque tais características envolvem qualidades humanas que são subjetivas, assim como são os discursos dos professores e professoras.

o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos (MINAYO, 2012, p. 21)

Assim, entendo que o que professores e professoras de Ciências pensam sobre a homossexualidade, o que dizem sobre ela, sobre agir diante da temática em sua realidade tanto cotidiana como em sala de aula, tudo isso faz parte de seu universo particular. E isso não pode ser quantificado.

Para que fosse possível realizar a pesquisa, o projeto foi submetido à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de São Luís. Este, foi analisado e aprovado pela Superintendência da Área de Ensino Fundamental, que providenciou uma carta a ser apresentada à direção das escolas municipais – chamadas Unidade de Educação Básica (UEB) – para que, caso concordassem em participar da pesquisa, permitissem o acesso aos/às docentes a fim de convidá-los/las a participar e agendar a entrevista.

4.1 O local do estudo e o desenvolvimento da pesquisa

De acordo com a relação das UEB's de ensino fundamental obtida na SEMED, as escolas do município de São Luís encontram-se organizadas e divididas em oito Núcleos: Centro, Anil, Coroadinho, Turu/Bequimão, Cidade Operária, Itaqui/Bacanga, Rural e Independente. O Núcleo Itaqui/Bacanga foi escolhido como local para a realização da pesquisa, por se tratar da região onde se localiza a Universidade Federal do Maranhão, instituição na qual

participo do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Além de ser o local onde se situa a universidade, a região foi escolhida, por se tratar de uma região periférica e carente, na qual a universidade desenvolve projetos de pesquisa e extensão. O Núcleo Itaqui/Bacanga conta com um total de dezessete (17) escolas, das quais os anos finais são trabalhados em doze (12) delas. Como se pode observar no Quadro 1, foram visitadas dez (10) dentre as doze (12) escolas do Núcleo Itaqui/Bacanga que trabalham com os anos finais do ensino fundamental. Duas (2) escolas não foram visitadas pois, as entrevistas realizadas nas demais, atingiram uma densidade de dados consideradas satisfatórias para a análise.

A carta de autorização para o desenvolvimento da pesquisa foi apresentada a todos os gestores e gestoras das escolas visitadas e nenhum/a deles/as recusou a participação nesta pesquisa e nem negou acesso aos professores e professoras de Ciências das respectivas UEB's. Aos professores e às professoras os/as quais foram convidados para a participação e realização da entrevista, no momento do primeiro contato não foi apresentado o tema da pesquisa. Somente foi apresentado no momento da entrevista, durante a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A), que foi assinado por todos/as que compareceram na data agendada e assim concordaram em participar da pesquisa. Portanto, o caso de alguns docentes descritos na "Observação" do Quadro 1 – o/a professor/a que se recusou a participar por indisponibilidade de tempo, os/as professores/as que agendaram, mas desmarcaram a entrevista por motivos pessoais, e o/a professor/a que agendou, mas não confirmou e parou de responder as tentativas de comunicação – não estavam cientes da temática da pesquisa. Os nomes das escolas visitadas foram substituídos por letras, a fim de preservar a identidade dos/as professores/as entrevistados/as. Das dez (10) escolas visitadas, não foram realizadas entrevistas com professores e professoras de Ciências de três (3) delas, por motivos variados, como se pode observar no Quadro 1. As entrevistas foram realizadas com professores e professoras de Ciências de sete (7) UEBs, o que representa participação de aproximadamente 58% das escolas de ensino fundamental anos finais do Núcleo Itaqui/Bacanga.

Para a realização das entrevistas foi elaborado um roteiro semiestruturado (APÊNDICE B), que envolve perguntas relacionadas às concepções de professores/as de Ciências sobre a homossexualidade, a homofobia e sobre a abordagem da temática nas aulas de Ciências. Participou das entrevistas um total de dez (10) professores/as, o que representa aproximadamente 45% do número total conhecido de professores de Ciências em exercício. O número de vinte e dois (22) professores/as foi conhecido por meio de levantamento realizado durante a visita às escolas, uma vez que a solicitação à SEMED de dados mais precisos sobre o número de professores de Ciências de 6º ao 9º ano do Núcleo Itaqui/Bacanga não foi atendida.

Quadro 1 – Escolas de ensino fundamental anos finais, Itaqui/Bacanga; N° de professores/as de Ciências de 6° a 9° ano; Número de professores/as entrevistados/as.

	UEBs	N° de professores/as / N° de entrevistados/as	Observações
UEBs que tiveram professores/as entrevistados/as	A	2 / 1	Nas visitas um/a dos/as professores/as não foi encontrado/a
	B	4 / 3	O convite e agendamento da entrevista foi feito a todos/as os/as professores/as. Porém um/a deles/as, por motivos pessoais, não pode comparecer e em comunicado disse não poder reagendar a entrevista.
	C	1 / 1	
	D	3 / 0	Última escola a ser visitada. Na data, não foi encontrado nenhum/a dos/as professores/as.
	E	1 / 1	
	F	3 / 2	Convite feito a todos/as os/as professores/as, mas um não se mostrou interessado em participar da pesquisa.
	G	3 / 2	O convite e agendamento da entrevista foi feito a todos/as os/as professores/as da escola. Porém um/a deles/as por motivos pessoais não pode comparecer.
Escolas que foram visitadas, mas que não tiveram professores/as entrevistados/as	H	2 / 0	Nas visitas à escola foi encontrada apenas um/a dos/as professores/as que se prontificou em participar, porém nos contatos posteriores adiou a data da entrevista e, a partir daí, parou de responder às tentativas de contato.
	I	2 / 0	Na visita à escola, os/as professores/as não foram encontrados/as.
	J	1 / 0	O convite foi feito, porém o/a professor/a alegou não ter disponibilidade de tempo para participar da pesquisa.
Total conhecido de professores/as de Ciências / Total de entrevistados/as		22 / 10	

Fonte: Autoria própria (2019)

As entrevistas foram gravadas pelo aplicativo “Gravador de voz” para *smartphones* com sistema operacional *Android* e, posteriormente, transcritas e salvas em documento do programa *Word*, versão 2013, formato “.docx”. Para a identificação das falas dos professores e professoras neste texto, como forma de preservar suas identidades, foram utilizados nomes fictícios. Para os professores os nomes foram escolhidos aleatoriamente, tendo a letra “L” como inicial, sendo eles: Lauro, Lázaro, Leandro, Lucas e Luís. Para as professoras o procedimento foi semelhante, sendo a letra “G” escolhida como inicial, sendo elas: Gabriela, Giovana, Gisele, Gláucia e Glória. Os pronomes “Prof.” e “Profa.” precedem os nomes fictícios dos professores e das professoras, respectivamente. Por exemplo: “Prof. Lauro” e “Profa. Gabriela”. Os trechos das entrevistas que se encontram citados neste texto, na intenção de diferenciá-los das citações diretas longas, estão recuados em 5cm, fonte *Times New Roman*, tamanho 11, em itálico e com espaço entre linhas simples, e com a identificação fictícias dos/as professores/as na sequência das falas e entre parênteses.

Todos os professores e professoras responderam às perguntas com tranquilidade, e nenhum/a se negou a responder quaisquer dos questionamentos realizados. Quando questionados/as sobre suas falas, se gostariam que alguma fosse desconsiderada, nenhum/a solicitou a exclusão de trechos das entrevistas. Dentre as dez entrevistas realizadas, uma delas foi perdida. Ao encerrar a gravação, o arquivo de áudio foi criado pelo aplicativo, porém nenhum segundo da entrevista ficou registrado. Diante dessa situação, a opção foi retornar à escola para explicar o ocorrido ao professor que havia concedido a entrevista perdida. Quando questionado se poderia fazê-lo novamente, atendeu prontamente ao pedido e uma nova entrevista foi gravada na mesma data.

4.2 Análise dos dados

Para a análise das entrevistas, foi utilizada a análise de conteúdo a partir de Bardin (2011). De acordo com a autora, esse tipo de análise segue as seguintes etapas sequenciais: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados e interpretação.

A pré-análise consiste na etapa de organização do material a ser analisado. Para Bardin (2011, p. 125) essa fase “tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas” e na qual é estabelecido um programa de análise que não precisa ser fixo, podendo ser introduzidos outros procedimentos durante a análise. Nessa fase, ocorre a preparação do material que, no caso desta pesquisa, consistiu na transcrição das entrevistas para serem

exploradas na próxima etapa e também na leitura flutuante de cada uma delas. A leitura flutuante “consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações [...] Pouco a pouco a leitura vai se tornando mais precisa” (BARDIN, 2011, p. 126)

A segunda etapa é a exploração do material. “Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2011, p. 131). Nesta pesquisa, as entrevistas foram analisadas a partir de categorias. As “categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos” (BARDIN, 2011, p. 147). Segundo a autora, o processo de categorização pode ser feito a partir de categorias já fornecidas previamente, nas quais são repartidos os elementos, ou então as categorias podem surgir a partir da análise progressiva dos elementos. Nesta pesquisa, a princípio, tentou-se a utilização de quatro (4) categorias prévias construídas a partir do roteiro de entrevista. No entanto, com o resultado das leituras flutuantes e em profundidade, os dados não se mostraram condizentes com as categorias prévias, o que resultou na criação de oito (8) categorias definidas *a posteriori*, sendo que seis (6) delas foram percebidas como mais consistentes e condizentes com os objetivos desta pesquisa. São elas: “A homossexualidade é...” (C1), “Quem é o homossexual?” (C2), “Presença do tema na escola” (C3), “Percepções sobre a homofobia” (C4), “Numa aula de Ciências eu falaria...” (C5) e “Discutiria o tema da seguinte forma...” (C6).

As categorias foram organizadas em quadros (APÊNDICE C). Cada quadro é identificado pelo nome e código da categoria. Os trechos (falas) selecionados das entrevistas após as leituras e decomposição das mesmas, foram distribuídos entre as categorias e identificados pelos nomes fictícios atribuídos aos/as professores/as. Para a análise, foram selecionadas palavras (unidades de registro) de cada uma das falas. Tais palavras foram relacionadas a um determinado tema (unidade de contexto) destacados na coluna “Observações”. Para esta pesquisa, não foi utilizada a codificação para a contagem frequencial. Por ser uma pesquisa qualitativa, os objetivos envolvem saber quais são os discursos dos/as professores/as de Ciências, que estão relacionados à subjetividade dos/as entrevistados/as. E considerando que em relação ao discurso, é “preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta” (FOUCAULT, 2015, p. 110), a análise se deu, de acordo com a relevância dos temas percebidos a partir dos discursos,

e não a partir daqueles mais frequentes, geralmente considerados significativos para a discussão.

A terceira etapa é o tratamento dos resultados e interpretação. Nessa fase, o/a pesquisador/a “tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 2011, p. 131). Dessa forma, as falas selecionadas para esta pesquisa foram analisadas a partir dos Estudos Culturais em Educação e dos estudos *Queer* numa perspectiva pós-estruturalista de análise.

Os Estudos Culturais, como suporte para a teorização, segundo Silva (2009), percebem a cultura como espaço no qual se dá a produção de significados disputados por grupos sociais em meio a relações de poder e resulta na produção de identidades sociais e culturais que tentam atingir a posição hegemônica. Nesse sentido, “os Estudos Culturais estão preocupados com questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder” (SILVA, 2009, p. 134). De acordo com o autor, os Estudos Culturais caracterizam o objeto de análise como sendo um “artefato cultural” que foi significado na cultura; resultado de uma construção social, cuja análise sob essa perspectiva concebe que, por meio das interações sociais, esse constructo é percebido de forma naturalizada e, por isso, objetiva “mostrar as origens dessa invenção e os processos pelos quais ela se tornou ‘naturalizada’” (SILVA, 2009, p.134). Portanto, nessa perspectiva, é possível desconfiar das produções da homossexualidade, da heterossexualidade em um determinado contexto cultural e também do currículo heteronormativo como sendo artefatos culturais, procurando desvendar suas origens e as relações de poder que os produziram (e produzem).

Os estudos *Queer* posicionam-se contra a ideia de normalização e tem como principal alvo a heteronormatividade (LOURO, 2015). A tradução do termo *Queer* está relacionada aos termos pejorativos direcionados a pessoas homossexuais, como bicha, viado, sapatão e também significa estranho, bizarro, excêntrico; termos estes que são tomados e apropriados por pessoas que não se enquadram na norma heterossexual para contestar, questionar e desestabilizar a heteronormatividade – que, ao se impor sobre os sujeitos, marginalizam aqueles que a ela não se submetem e que passam a ser abjetos (LOURO, 2015). Por questionar a normalização e, dentro de um modelo binário de ordem social heterossexual/homossexual, como sendo as únicas possíveis identidades, a teoria *Queer* questiona e desestabiliza tal binarismo, sugerindo uma política pós-identitária, que denuncia e questiona a fixidez das identidades. (LOURO, 2015). Nesse sentido, uma proposta *queer* para a educação consiste em estimular nos/as alunos a questionar a produção das identidades e diferenças, que tenta normalizar os sujeitos e produzir

a diferença para que os considerados normais possam ter sua existência supostamente superior justificada.

O pós-estruturalismo, como teoria cultural e social, analisa e problematiza os processos sociais e as relações que tentam fixar as identidades e as diferenças através de sistemas de linguagem, limitando-as a oposições binárias (SILVA, 2014). Através da ideia de cruzamento das fronteiras entre identidade e diferença, de hibridização entre elas, demonstra que é possível complicar e subverter a ideia de identidade, demonstrando que não são fixas e nem podem ser limitadas a oposições binárias (SILVA, 2014). E essa perspectiva é apropriada tanto pelos Estudos Culturais como os *Queer* para analisar, questionar e desestabilizar os processos de significação que naturalizam os sujeitos em identidades (hegemônica; natural; normal; heterossexual) e diferenças (abjeta; não- natural; anormal; heterossexual). Tal suporte teórico, para esta pesquisa, mostra-se relevante para perceber como a homossexualidade foi construída e em meio a quais relações de poder; desestabilizar a ideia da naturalidade da heterossexualidade; e, reconhecendo sua produção no contexto social e cultural por meio da linguagem – no caso, discursos das ciências médicas – problematizar a temática para a desconstrução de tais ideias que foram culturalmente e socialmente construídas.

A partir dessa perspectiva, as falas de professores/as, após a produção dos quadros de cada categoria, foram selecionadas para a interpretação e teorização. Para a construção do capítulo empírico que tem como título “Discursos de professores e professoras de Ciências sobre a homossexualidade”, as categorias foram organizadas duas a duas, por apresentarem aproximações entre elas consideradas pertinentes para a discussão dos resultados. Cada par de categorias consistiu em uma seção do capítulo empírico. Sendo um total de seis (6) categorias, organizadas em dupla, resultaram em três seções a saber: “Homossexualidade é...: concepções sobre a homossexualidade e o sujeito homossexual”, pela discussão das categorias C1 e C2; “*Viadinho?* Presente, Prof.! *Qualira?* Presente, Profa.! *Sapatão?...* *Sapatão?...*: a homossexualidade na escola”, pela discussão de C3 e C4; e “Cai na prova? A homossexualidade no ensino de Ciências”, pela discussão de C5 e C6.

5 DISCURSOS DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE CIÊNCIAS SOBRE A HOMOSSEXUALIDADE

Muitos foram, são e serão os dizeres sobre a homossexualidade. Manifestação da sexualidade humana considerada por muito tempo – e ainda há quem a considere – uma doença, ainda se tenta evitar que seja discutida na escola e nas aulas de Ciências. Mas, como nos disse Foucault (2015), longe de ser reprimida, a sexualidade tem sido produzida; fala-se cada vez mais sobre ela. Porém algumas instituições e instâncias são autorizadas a falar dela. Especificamente sobre a homossexualidade, a escola não tem se configurado uma dessas instituições. Tenta-se impedir – através dos PLs do ESP e do silenciamento da BNCC – a sua abordagem pelos/as professores. E, mesmo que oficialmente a abordagem não seja proibida é comum que não seja realizada pelos/as docentes que, dessa forma, terminam se silenciando diante daqueles/as alunos/as homossexuais presentes em suas salas de aula e das manifestações homofóbicas direcionadas a eles/as.

Com o intuito de dar voz e conhecer o que dizem alguns/mas professores/as sobre a temática, as entrevistas foram realizadas para a discussão a partir de pressupostos teóricos que visam questionar a produção do conhecimento e das identidades, demonstrando seu caráter construído e em meio a quais relações de poder, que se dão numa disputa por hegemonia. Por isso, a intenção da discussão e da análise do conteúdo dos discursos dos/as professores/as entrevistados/as em momento algum teve a intenção de julgar as opiniões dos/as docentes/as ou fazer juízo de valor sobre eles/as como cidadãos/ãs ou como profissionais. Certo de que realizam seu trabalho com a intenção de contribuir para a formação de seus/suas alunos/as voltada para o exercício da cidadania, a discussão se deu para a produção de um texto em que as problematizações aqui apresentadas resultem em reflexões nos/as professores/as de Ciências – e demais educadores/as que vierem a realizar a leitura desta dissertação – que levem à construção de uma nova percepção, de um novo olhar acerca da temática.

Nas seções que se seguem, eis o que dizem os/as professores/as de Ciências sobre a homossexualidade.

5.1 Homossexualidade é...: concepções sobre a homossexualidade e o sujeito homossexual

Há décadas a homossexualidade deixou de ser considerada uma patologia e foi eliminada da lista de doenças mentais da Organização Mundial de Saúde. Contudo, ainda está longe de ser reconhecida e valorizada como uma manifestação da sexualidade humana, assim

como é a heterossexualidade. Colocadas como opostas no modelo binário de classificação (hetero/homo), a heterossexualidade mantém seu status superior em uma suposta hierarquia das sexualidades sendo dita – em uma “qualidade normativa” – como modelo padrão da ordem sexual a ser seguido, a partir do qual são avaliadas todas as outras manifestações da sexualidade que “são consideradas, na melhor das hipóteses, incompletas, acidentais e perversas; e, na pior, patológicas, criminosas, imorais e destruidoras da civilização” (BORRILLO, 2010, p. 30-31).

Esse modelo padrão seria justificado pela ideia de determinismo biológico. Para Citeli (2001), essa ideia é sustentada por “teorias segundo as quais a posição ocupada por diferentes grupos nas sociedades – ou comportamentos e variações das habilidades, capacidades, padrões cognitivos e sexualidade humanos – derivam de limites ou privilégios inscritos na constituição biológica” (p.134). Nesse sentido, características anatômicas (como os órgãos genitais), fisiológicas (hormônios) e genéticas (cromossomos sexuais) da espécie humana, apontariam para a heterossexualidade como uma manifestação do sexo biológico que, segundo Louro (2015, p.15), é comumente entendido em uma “lógica que supõe o sexo como um ‘dado’ anterior à cultura e lhe atribui um caráter imutável, a-histórico e binário” e, portanto, natural.

A ideia de determinismo biológico é comumente percebida como inquestionável por ser tratar de conhecimento científico que, como denuncia Citeli (2001), é defendido por muitos cientistas naturais, por ser resultado da aplicação de métodos ditos objetivos, neutros, transparentes e, por isso, verdadeiros. No entanto, a autora descreve em seu ensaio exemplos de alguns equívocos interpretados a partir da ideia do determinismo biológico que foram divulgados como sendo verdades e aponta que o conhecimento pensado por muitos cientistas como sendo por eles desvendado, como um reflexo da natureza, na realidade carrega muito do contexto cultural em que tal conhecimento foi produzido. Isso quer dizer que um saber científico – como a Biologia – é produzido e influenciado pelo olhar e pelos valores do/da pesquisador/a em seu contexto sociocultural, num dado momento.

Como, segundo Santos (2004), os Estudos Culturais se apropriam da desconfiança para o questionamento de imposições da hegemonia e de suas narrativas sobre o que se considera válido e verdadeiro, essa perspectiva desconfia das Ciências e da educação como campos de conhecimento livres de interesses e que não estejam envolvidos em relações de poder. Dessa forma, o autor aponta que a Biologia e seus saberes são invenções produzidas não somente por vontade dos/as cientistas, mas porque há o estabelecimento de relações de poder movidas por interesses – econômicos e políticos daquele contexto – sobre o que deve ou não ser investigado. Assim, é possível perceber a biologia como tendo, segundo Santos (2004), “uma história que não é natural” (p. 233); que “o mundo adquire sentido pela nomeação, pela classificação, enfim,

pelo discurso” (p. 241); e que as categorias de classificação que se aprende em Biologia como dadas, prontas e acabadas, na realidade foram (e são) construídas, inventadas. E o saber produzido para classificar e descrever o objeto de investigação nunca dá conta de sua totalidade; é sempre limitado; sujeito a deslizos e equívocos, que levam novamente à produção de novos saberes.

A sexualidade humana, como objeto de investigação para a produção de saberes, foi classificada e descrita sob o olhar da Ciência. Ora, se suas categorias (como homossexualidade e heterossexualidade, por exemplo) e respectivas descrições se constituem em saberes produzidos pela Ciência elas são, na realidade, construções, invenções, logo, não são naturais! Assim como discuti anteriormente sobre a construção da homossexualidade e do sujeito homossexual pelas Ciências médicas (FOUCAULT, 2015), os saberes sobre a heterossexualidade – que se firma natural, normal e se impõe soberana sobre as demais manifestações da sexualidade, colocando-as como anormais – também foram produzidos. Portanto, a heterossexualidade também foi construída. E se tal fato deixar inicialmente o/a leitor/a um tanto surpreso ao ler este texto, mais ainda o ficará ao tomar conhecimento sobre a recente invenção da heterossexualidade.

Jonathan Ned Katz (1996) relata em seu livro *A invenção da heterossexualidade* que, ao buscar informações sobre a construção histórica da homossexualidade encontrou também informações antes não percebidas sobre a concepção da heterossexualidade. Segundo o autor, assim como a homossexualidade, a heterossexualidade é uma invenção recente e não foi concebida com a definição que apresenta hoje. Em artigos de jornais das ciências médicas, os psiquiatras descreviam o homossexual, sendo que vários desses profissionais da medicina também mencionavam o heterossexual, mas não com a ideia que se tem dele atualmente, mas sim como um sujeito depravado. O entendimento que se tem atualmente sobre a heterossexualidade foi um processo gradual. O autor chama a atenção para o fato de vivermos em uma sociedade na qual domina a norma heterossexual, o que pode interferir em como pensarmos outras formas de classificações sociais em relação à sexualidade que tenham sido diferentes da que hoje é imposta pela heterossexualidade.

Katz (1996) dá alguns exemplos de outras formas de sociedades não organizadas em uma norma heterossexual. Um deles é a Grécia antiga a qual descreve, a partir do trabalho de Foucault, que eram considerados o amor terreno – colocado como inferior, próprio dos homens livres e voltado para os atos – e o amor celestial, superior, que se constituía no apreço a rapazes por sua beleza. O desejo dos homens poderia ser tanto para mulheres como também para outros homens e até mesmo para ambos, mas que a organização social não se dava em relação às

diferenças sexuais e o erotismo, como ocorre em nossa sociedade. Outro exemplo envolve a Nova Inglaterra colonial nos EUA do século XVII até meados do XVIII, onde a norma era aumentar a procriação. Atos contrários à reprodução, como a sodomia, bestialidade e masturbação eram condenados, podendo até mesmo chegar à pena de morte. “O contraste operante nessa sociedade era entre a fecundidade e a esterilidade, não entre o erotismo de sexos diferentes e iguais” (KATZ, 1996, p. 49). O esperma eliminado com fins não reprodutivos era um tipo de desperdício de algo precioso assim como são as sementes para o plantio. Da mesma forma, as mulheres também tinham suas valiosas sementes, mas no ato sexual entre duas mulheres, suas sementes não eram desperdiçadas, por isso tal ato não era considerado uma grave violação à norma de procriação da época. Homens e mulheres eram vistos igualmente com relação à luxúria. Não era o fato de um homem desejar outro homem que o tornava um tipo específico de sujeito. Todos e todas podiam ter desejos intensos por pessoas de mesmo sexo ou de sexo diferente. Aquele contexto social não originou identidades de sujeitos com base na sua atração sexual por outros indivíduos de sexo igual ou diferente.

O termo heterossexual, segundo Katz (1996), aparece pela primeira vez nos Estados Unidos no ano 1892, em um artigo de autoria do Dr. James G. Kiernan. Até essa última década do século XIX, o instinto sexual era vinculado a um desejo de reprodução, mas essa ideia começava a ser contestada, apontando outras formas de prazer voltadas para o erotismo, por um sexo prazeroso e diferente, entre homens e mulheres, o que era oposto ao moralismo vigente e começa a inspirar as primeiras definições relacionadas ao termo heterossexual que, inicialmente não significou uma sexualidade boa e normal. No artigo, Dr. Kiernan coloca o heterossexual como um pervertido, com um transtorno mental, e que sentia desejo não por alguém de sexo diferente do seu, mas sim por dois sexos. Sendo sujeitos ditos mistos e complexos, o heterossexual do Dr. Kiernan era considerado anormal.

Em 1893, o termo aparece novamente em um livro do Professor de Psiquiatria e Neurologia da Universidade de Viena, Richar von Krafft-Ebing. Escrito com um hífen, o hetero-sexual de Krafft-Ebing já é descrito como o sujeito que deseja apenas um dos sexos, no caso, o seu oposto, aproximando-se da percepção atual que se tem sobre o heterossexual. Contudo, o hetero-sexual apresentava um desejo ardente para com seu sexo oposto; um desejo por um ato sexual diferencialista, voltado para um erotismo visto como normal e não necessariamente pensado para a procriação. Em alguns exemplos descritos pelo professor, aproximam o hetero-sexual à perversão, ao desejo por dois sexos, e discute alguns tratamentos realizados com pacientes para a condução ao erotismo normal de um heterossexual. Mas por seu significado se relacionar a um erotismo visto como normal por sexos diferentes, iniciou um

distanciamento da norma até então vigente voltada para a procriação e, por ter utilizado os “termos *hetero-sexual* e *homo-sexual*, ajudou a tornar a diferença entre os sexos e o eros as características distintivas básicas de uma nova ordem social, linguística e conceitual do desejo”. Dessa forma, foram apresentadas ao mundo no final do século XIX “dois erotismos de sexo diferenciado, um normal e bom, outro anormal e ruim, uma divisão que viria a dominar a nossa visão do século XX do universo sexual” (KATZ, 1996, p. 40).

Katz (1996) ainda diz que os termos, apesar de terem sua origem no século XIX, começam a penetrar na sociedade somente no primeiro ¼ do século XX. O autor também não nega que a necessidade da reprodução, a existência do erotismo, do desejo entre os sexos existem há tempos. O que alega é que tais aspectos têm sido vinculados a sistemas de organização social e que, somente em época recente, esses sistemas tornaram-se heterossexuais. “Um ideal erótico dominante de sexos diferentes – uma ética heterossexual – não é de modo algum antigo, mas sim uma invenção moderna” (KATZ, 1996, p. 26). E assim percebe que as classificações heterossexualidade e homossexualidade, longe de serem categorias naturais, na verdade, são “modos historicamente específicos de dominar, pensar sobre, avaliar e organizar socialmente os sexos e seus prazeres” (KATZ, 1996, p. 23-24).

Mas a percepção da heterossexualidade e da homossexualidade como construções, invenções, não é algo comum na sociedade, uma vez que ambos os termos e os saberes a ele relacionados foram produzidos e reproduzidos pela Ciência, e carregam os ranços de uma perspectiva científica positivista, dita como neutra, verdadeira e natural. À heterossexualidade é atribuído um *status* superior, válido e natural; tenta-se justificá-la cientificamente por meio dos determinismos biológicos. Dessa forma, é reconhecida como o modelo de sexualidade a ser seguido e a partir do qual se pressupõe que os sujeitos ditos normais constroem sua identidade (heterossexual; superior; positiva; normal). Em oposição se estabelece a diferença (homossexual; inferior; negativa; anormal). Sendo, portanto, a homossexualidade considerada uma anormalidade, ela perturba a ordem natural, causa estranheza e torna-se objeto de investigação. Não é incomum que exista uma vontade de saber, que se queira uma explicação, alguma informação que justifique a existência de uma prática sexual infecunda, um comportamento que não é visto como anormal.

[...] é uma descoberta em que tem uma, uma... tem uma diversi... diversidade de incógnitas [...] (Profa. Gabriela)

E assim foi em um passado recente. Instituições como a Igreja e instâncias como as Ciências médicas e psicanalíticas se ocuparam nos últimos séculos em produzir um saber sobre a homossexualidade (FOULCAULT, 2015). Os teólogos se ocupavam em procurar suas causas na alma, os médicos do século XIX a procuravam no corpo e, no século XX, a busca volta-se para as origens psicológicas da homossexualidade (BORRILLO, 2010). Procuravam descrever, caracterizar, classificar o homossexual.

Já disse anteriormente que, para Santos (2004), a nomeação e a classificação fazem com que o mundo adquira sentido. O autor apresenta o exemplo de um animal molusco. Diz que, o que se sabe sobre o molusco não faz dele um ser já existente no mundo desde sempre. Seria como perguntar: o que era o molusco antes de ele ser sido classificado, pesquisado, dissecado, estudado anatômica e fisiologicamente, submetido a métodos que viessem a produzir saberes e que terminaram por nomeá-lo como molusco? O molusco só passa a existir de fato quando todo o conhecimento produzido – por pessoas, em um contexto, em uma época – sobre ele o posicionam e dão sentido a esse ser, fazendo com que ele se torne, de fato, um molusco. Ou seja, foi construído, produzido, inventado pelo discurso (SANTOS, 2004). Da mesma forma, Foucault (2015) nos diz que o homossexual se tornou uma espécie, ao ser classificado, entomologizado¹⁵ por psiquiatras do século XIX que, vestidos pelo poder da ciência como campo de autoridade e produção de saber, assim o batizaram. “A mecânica do poder que ardorosamente persegue todo esse despropósito só pretende suprimi-lo atribuindo-lhe uma realidade analítica, visível e permanente: encrava-o nos corpos, introdu-lo nas condutas, torna-o princípio de classificação e inteligibilidade e o constitui em razão de ser e ordem natural da desordem” (FOUCAULT, 2015, p. 49). A classificação tornou o homossexual um corpo reconhecível, um ser inteligível, uma espécie identificável.

[...] enquanto professora eu consigo reconhecer vários. Inclusive, aqueles que eu consigo ver, de pequenos, na sua fase de 6, 7 anos, de já... já reconhecer que ele tem a sua orientação já. (Profa. Glória)

A construção dessa “espécie” no século XIX apresentada por Foucault (2015) movimentou tantos saberes que fizeram do homossexual um ser impregnado por sua sexualidade; um ser que a denuncia a todo tempo por meio de seus atos e de seu corpo. A homossexualidade está em sua essência; encravada em sua alma; marcada em seu corpo. “Nada

¹⁵ Termo relativo à Entomologia, área das Ciências Biológicas que se ocupa em identificar e classificar insetos. Foucault (2015) se apropria do termo para se referir à produção do sujeito homossexual pela Ciência como resultado de um processo de classificação.

daquilo que ele é, no fim das contas, escapa à sua sexualidade. Ela está presente nele todo: subjacente a todas as suas condutas, já que ela é o princípio insidioso e infinitamente ativo das mesmas; inscrita sem pudor na sua face e no seu corpo, uma vez que é um segredo que se trai sempre” (FOUCAULT, 2015, p. 48). O homossexual, portanto, estaria marcado pela homossexualidade, sendo facilmente reconhecido, identificado e, assim, posicionado na sociedade como sujeito. De acordo com Louro (2015) o local onde os sujeitos são socialmente posicionados relaciona-se à aparência de seus próprios corpos que assim são classificados e hierarquizados a partir dos valores, das referências, ideais e normas de uma cultura, portanto “os corpos são o que são na cultura” (p. 77). A autora diz que as marcas podem ser físicas ou simbólicas, mas de qualquer forma ela terá efeitos na sociedade, fazendo com que o sujeito seja percebido dentro de uma identidade; fazendo com que venha a ser aceito, suportado ou colocado à margem do contexto social do qual participa.

[...] existe algumas críticas, algumas brincadeiras justamente por alguns homossexuais [...] tentarem se fantasiar, ou então se... fazer uma alegoria no rosto, nas atitudes, pra chamar atenção. Isso não tem necessidade. (Prof. Leandro)

[...] no caso, o gay. Tem uns que [...] exageram, eles fazem gestos, se vestem, assim, querendo... de forma feminina, então eu acho que é um exagero, porque se ele gosta de uma pessoa do mesmo sexo, então o comportamento dele seria para ser um pouco mais centrado nele, ou então na pessoa, e não querer chamar a atenção de... gesticulando, chamando atenção, que isso daí eu acho que já mancha a imagem de um gay, porque “ah, fulano é gay”, “ah, a bicha doida”. Então, eu acho que, por esse lado, é um... eu olho de forma negativa, então eu acho que a maioria deve também achar... não sei... mas, pra mim, assim, se ele se comportasse de forma, é... menos exagerada, tentando chamar atenção, fazendo gesto e tal, ou se vestindo de forma que não fosse adequado pro... pro corpo dele, não teria muita coisa pra falar, assim, de negativo de um homossexual. (Profa. Giovana)

Gestos, vestimentas, maquiagem, jeito de falar e andar de muitos homens gays são características significadas como marcas e percebidas como femininas, terminam por denunciar os homossexuais sobre sua sexualidade. Essas marcas classificam e reduzem o sujeito que passa a ser visto de cima por pessoas heterossexuais, de forma negativa e inferior pela sociedade, uma vez que essas marcas culturais os distinguem dos sujeitos considerados normais – os heterossexuais – e se configuram em “marcas de poder” (LOURO, 2015, p. 78). Da mesma forma, os corpos dos sujeitos ditos normais também foram produzidos e significados através de marcas, mas que a sociedade, de forma arbitrária, estabeleceu como válidas e adequadas

(LOURO, 2015). As marcas culturais são tão fortes que extrapolam o corpo e envolvem o modo de vida dos sujeitos. Desde o modo como se portam perante outras pessoas e, até mesmo, no que se refere à vida profissional de sujeitos homossexuais.

[...] eles ainda são vistos muito como se fossem pessoas diferentes. Você vê logo pelas profissões, né? [...] os homossexuais masculinos, eles são muito estigmatizados, assim, tem aquela profissão cabeleireiro e maquiador [...] Então, é muito difícil de eles se enquadrarem, se encaixarem no mercado de trabalho. (Profa. Glaucia)

Sá-Silva (2012), ao analisar em seu estudo livros de Medicina, Psicologia e Educação publicados ao longo do século XX, denuncia como essas marcas estiveram fortemente presentes no discurso médico daquele século. A presença de textos em manuais médicos que caracterizam o homossexual como invertido por apresentarem características femininas, por serem sujeitos afeminados e desprovidos de virilidade é forte. E sim, por incrível que pareça, nos manuais médicos daquele século os homossexuais eram descritos como sujeitos que muitas vezes se identificavam com profissões relacionadas ao universo feminino, como modistas, cabelereiros e maquiadores, por exemplo, por serem acusados de não serem viris o suficiente para exercerem outras profissões. No século XIX, todos os saberes produzidos ao longo do processo de descrição e classificação do sujeito homossexual fizeram dele, segundo Foucault (2015, p. 47-48) “uma personagem: um passado, uma história, uma infância, um caráter, uma forma de vida; também é morfologia, com uma anatomia indiscreta e, talvez, uma fisiologia misteriosa”. E esses saberes produzidos pelas ciências médicas foram considerados válidos e continuaram, como evidencia Sá-Silva (2012), a ser reproduzidos ao longo do século XX através do discurso médico, e que também foram subsídios para a produção de mais e mais saberes naquele século. Além de denunciar a insistência em marcar os homossexuais como afeminados, e comumente exercendo profissões ditas femininas, Sá-Silva (2012) aponta a preocupação da Medicina e da Psicologia em discutir em seus manuais sobre as possíveis causas da patologia da homossexualidade, que poderia ser adquirida de alguma forma no ambiente, ou que existiria alguma uma determinação biológica, podendo ser de origem genética, hormonal ou fisiológica, por exemplo. Esses discursos médicos e curiosidade em saber sobre uma possível causa da homossexualidade atravessaram o século XX, e ainda suscitam uma vontade de saber.

[...] eu já li [...] que realmente existe um... uma questão genética de a pessoa do gênero masculino se tornar, né, com atitude, uma decisão feminina (Prof. Leandro)

O conhecimento sobre questões genéticas, hereditariedade, biologia molecular frequentemente promove a investigação sobre as razões da existência de determinadas características, sobre processos metabólicos e enfermidades. A partir daí a terapia gênica e tecnologias que produzem moléculas de DNA recombinante são vistas como possibilidades de alterar/corrigir características, interferir no metabolismo e curar ou controlar doenças.

Já foi produzido pelas Ciências Biológicas um saber sobre a determinação genética do sexo e sobre as variações e mutações na molécula de DNA. Na espécie humana, sabe-se que o sexo biológico (macho/homem e fêmea/mulher) é resultado da presença de um par de cromossomos denominados “sexuais”. Os indivíduos considerados normais quanto ao sexo biológico apresentam em suas células dois cromossomos do tipo “X”, quando fêmeas/mulheres e, dois cromossomos, um do tipo “X” e outro do tipo “Y”, quando machos/homens. Variações existentes no número e tipos de cromossomos sexuais – além daqueles conjuntos XX ou XY percebidos como normais – resultam em indivíduos portadores de conjuntos diversos como XXX, X0, XXY, XYY, por exemplo. Esses conjuntos foram tratados por muitos anos como “anomalias” ou ainda “aberrações cromossômicas numéricas”, termos hoje menos utilizados e suavizados por outros, como “alterações cromossômicas numéricas”.

Tratando-se de nossa sociedade, regida pela norma heterossexual, admite o determinismo biológico como origem genética e cromossômica do sexo, e supõe que tal determinismo resulte no natural desenvolvimento de um gênero específico (masculino ou feminino) e, conseqüentemente, da sexualidade (heterossexual), portanto, não é incomum a crença de que alguma alteração a nível genético, alguma “falha”, resulte na manifestação da homossexualidade. E à mesma maneira que os indivíduos portadores de “anomalias” ou “aberrações cromossômicas numéricas”, assim também pessoas homossexuais passam a serem vistas como anormais, aberrações que existem em consequência de possíveis alterações genéticas.

A Ciência evidencia seu lado perverso, ao produzir saberes a partir daqueles/as que são socialmente reconhecidos como normais, posicionando aqueles/as que se diferem desse padrão como anormais, como aberrações. E mesmo que se afirme que a homossexualidade é uma característica e não uma anormalidade, e que não é uma doença, quais seriam as razões de se supor ou tentar justificar a possibilidade de razões genéticas para sua existência? Com as tecnologias hoje existentes, não se tentaria alterá-la/corrigi-la/curá-la? Caso um/a docente defenda em sala de aula alguma razão de fundo genético para a homossexualidade isso permitirá pressupor que futuramente, será possível fazer essa alteração para a heterossexualidade, uma

vez que é alta a velocidade com que se produz conhecimento sobre genética molecular e terapia gênica.

Este foi apenas um exemplo para refletirmos que se existe a vontade de saber a causa, a origem da homossexualidade, a partir do saber que foi ou venha a ser produzido, outros conhecimentos serão mobilizados para gerar mais saberes que resultem em alguma intervenção ou resolução dessa “anomalia”, dessa “aberração” e, também, como esses saberes, ou mesmo a simples vontade de saber posiciona e desqualifica os sujeitos homossexuais. Pelo fato de a Ciência – mesmo que venha tentando nos últimos séculos – não ter ainda criado algum método pedagógico ou de intervenção para converter a homossexualidade dos sujeitos em heterossexualidade, ainda há a insistência em justificá-la como não válida, a partir da perspectiva biológica, do caráter reprodutivo da espécie humana.

É a condição sexual da pessoa, [...] é a orientação do que ela... é... é... do que ela é no concernente a sexo. [...] É, se ele... se a pessoa, ela se sente, é... atraída por [...] sexos do mesmo sexo. (Prof. Luís)

A ideia de homossexualidade reduzida a uma condição, uma atração sexual, remete ao entendimento de que esta estaria envolvida apenas com práticas sexuais entre pessoas do mesmo sexo. Percebidas dessa forma como narcisistas, estritamente como uma busca da satisfação pessoal no ato sexual (BORRILLO, 2010), as práticas homoeróticas foram classificadas pela medicina do século XIX como incompletas, patológicas e sinônimo de perversão (FOUCAULT, 2015) e, em razão desses discursos que penetraram socialmente ao longo dos séculos, terminaram sendo associadas à promiscuidade, restritas à busca do prazer. Nesse sentido, as relações homossexuais estariam reduzidas ao aspecto carnal – e não ao campo dos sentimentos, dos relacionamentos, das afetividades – percepção essa ainda muito presente em nossa sociedade. Destaco também o fato de que práticas sexuais com finalidade estrita para a busca da satisfação pessoal e sem envolvimento afetivo são realizadas por indivíduos, por pessoas – sozinhas ou não –, independentemente de sua sexualidade. Portanto, bissexuais e heterossexuais também poderiam ser considerados/as promíscuos/as, se esta é a forma pejorativa de nomear e desqualificar os sujeitos que buscam apenas a satisfação pessoal através do ato sexual.

[...] é claro que a pessoa que... que decide, né, que tem a sua sexualidade do ponto de vista homossexual, ele sabe que ele não... ele é uma pessoa que não vai ter como gerar filhos, né, ele... é, até pela própria questão biológica, né? Existem outras formas da pessoa,

digamos, é, exercer esse aspecto da família, né? Um novo conceito que tem se colocado na sociedade em que os indivíduos podem adotar uma criança, podem, de repente, utilizar embriões de outras pessoas doadoras. (Prof. Lucas)

A reprodução por meio das relações heterossexuais para a perpetuação da espécie e, conseqüentemente, continuidade da civilização é justificativa para a naturalidade da heterossexualidade. A homossexualidade então seria considerada uma ameaça que poderia levar à ruína da civilização. Enquanto desintegração social, Borrillo (2010) diz que a homossexualidade já foi relacionada a práticas selvagens de comunidades primitivas por antropólogos do final do século XIX e que, ideólogos modernos a colocam como uma prática narcisista, por satisfazer o interesse individual. Já a heterossexualidade, além de ter o caráter de interesse individual, também tem o compromisso social, por ser possível garantir a sobrevivência da espécie através da reprodução (BORRILLO, 2010). Com relação a isso, o autor coloca alguns questionamentos:

[...] se a reprodução qualifica o interesse social de uma sexualidade (heterossexual) em detrimento de outra (homossexual), porque não impor, por um lado a obrigação de casamento para os celibatários heterossexuais e, por outro, a reprodução aos casais heterossexuais? E por que não impor aos estéreis a obrigação de se curarem ou de adotarem crianças? E, finalmente, porque continuar autorizando a contracepção ou a interrupção voluntária da gravidez? (p. 95)

Para o autor, o que o argumento da não-reprodução de fato tenta esconder é a rejeição a homossexuais. Além disso, defende que a homossexualidade não representa perigo para a sociedade, uma vez que pessoas homossexuais sempre existiram e isso não impediu a explosão populacional no planeta. E também que, com o avanço de técnicas de reprodução, não há garantias de que a procriação ocorrerá somente pelo ato sexual entre heterossexuais.

[...] é, como algo que foi, que a pessoa adquiriu no longo do tempo, não que nasceu com aquilo. Eu percebo isso, que ele não acredita que nasceu homossexual ou nasceu lésbica, né, mas que a pessoa adquiriu, então eles têm esse... esse comportamento, né?. (Prof. Lauro)

A homossexualidade é percebida como um comportamento contrário àquele gênero que seria determinado naturalmente, em consequência de seu sexo biológico. Ela rompe e inverte a sequência sexo-gênero-sexualidade vista como natural. Desperta a vontade de saber sobre suas diferentes e possíveis causas. Muitas vezes é deduzida como sendo comportamentos

adquiridos e não biológicos/genéticos. A partir desse entendimento, levanto alguns questionamos: como se adquire a homossexualidade? Onde ela está escondida para que possa ser adquirida? Há algum agente externo, algum vetor que a transmita ou que a provoque no organismo? Existe algum fator químico ou físico no ambiente que a faça se manifestar nos sujeitos?

Eu acho que o ambiente, a formação de criação favorece muito. (Prof. Leandro)

Como seria o favorecimento ao desenvolvimento da homossexualidade por meio da criação? As pessoas homossexuais foram criadas para desenvolver a homossexualidade? Foram criadas entre homossexuais? Casais homossexuais criam filhos que serão homossexuais? Casais heterossexuais não teriam filhos/as homossexuais por representarem cotidianamente um jeito heterossexual de viver? Ausência de um dos pais durante o crescimento da criança resultaria no desenvolvimento da homossexualidade na adolescência ou maturidade? Algum trauma na infância seria capaz de despertar o desejo para com pessoas de seu mesmo sexo?

[...] então tem n situações que eu acredito que hoje não foi comprovado nada. (Profa. Gabriela)

Segundo Foucault (2015), no século XIX, quando as sexualidades desviantes passam a ser objeto de investigação médica, a medicina se apropriou do modelo do ato da confissão para produzir um saber sobre elas. Para que isso fosse possível, mais do que reprimir essas sexualidades, foi necessário o exercício de uma forma de poder que exigia uma aproximação constante dos sujeitos, atenção e curiosidade; “ela implica proximidades; procede mediante exames e observações insistentes; requer um intercâmbio de discursos através de perguntas que extorquem confissões e de confidências que superam a inquisição” (FOUCAULT, 2015, p. 49). Mas o exercício do poder também revela um prazer. “O poder funciona como um mecanismo de apelação, atrai, extrai essas estranhezas pelas quais se desvela” (FOUCAULT, 2015 p.50). O poder revela o que há de extravagante em relação a essas sexualidades, que passam a ter seu comportamento significado, como se aflorassem, como se fossem descobertas no interior do corpo ou na pele dos sujeitos. E o prazer se dá ao exercer esse “poder que questiona, fiscaliza, espreita, espia, investiga, apalpa, revela” (FOUCAULT, 2015, p. 50). Esse exercício do poder para se produzir um saber que se desvelaria dos sujeitos por meio da aproximação, da observação e da confissão não deixou de ser desempenhado por diversas instâncias – nas

relações de aproximação entre “pais e filhos, adulto e adolescente, **educador e alunos**, médico e doente, o psiquiatra com sua histórica e seus perversos” (FOUCAULT, 2015, p.50, grifos meus) – desde aquele século.

[...] dados que eu tenho, de alunos que conversam comigo sobre isso, parece que partiu, né, desse princípio de um abuso, de uma decepção, né, parece que a gente tem essa ideia de que a pessoa muda, de parceiro, muda o comportamento por causa de algum trauma. [...] eu já observei que uma tendência homossexual partiu de uma, de um abuso durante a infância, por um parente [...] (Prof. Lauro)

A vontade de saber persiste. É preciso uma explicação. Continua sendo necessário investigar a origem desse comportamento. Será que, no caso da fala supracitada, alguma situação externa teria “desligado” a heterossexualidade natural do sujeito e “ativado” a homossexualidade? É sabido que a mente humana tem seus mistérios, mas será que todas as pessoas homossexuais sofreram algum trauma na infância ou alguma decepção amorosa?

Esses saberes já foram produzidos em algum momento num passado recente e continuam sendo (re) produzidos na atualidade. Quer seja a homossexualidade adquirida do ambiente ou tenha raízes biológicas, como supõe e evidenciam os/as professores/as nas falas supracitadas, ainda se busca produzir mais saberes sobre a sua causa, uma vez que ainda não há nenhuma comprovação. Por essa persistente vontade de saber é que foi deferida parcialmente a liminar que em 2017 autorizou a psicólogos/as realizarem atendimentos para (re) orientação sexual daqueles/as que assim o desejarem ou forem conduzidos a esse desejo, além de possibilitar as pesquisas científicas sobre o tema, que “é complexo e exige aprofundamento científico necessário” (BRASIL, 2017b). Produzir mais saberes científicos através da confissão.

Eu vejo que é algo natural como para quem não é homossexual [...] a sociedade impõe determinada conduta, e aquilo que acontece dentro da pessoa, que eu entendo que seja o natural. [...] acho que seja mais biológico mesmo, não algo que a sociedade queira impor e determinar que seja e “pá”, acontece. (Prof. Luís)

Mesmo que se considere a homossexualidade como natural, assim como é considerada a heterossexualidade, no contexto social parte-se do princípio que todos/as são e serão heterossexuais. Por mais que se acredite que a sociedade não pode interferir ou converter a homossexualidade em heterossexualidade, tenta-se fazê-lo. Uma norma heterossexual através do saber-poder sobre a sexualidade empreende e mobiliza saberes para regular a (homo) sexualidade dos sujeitos (FOUCAULT, 2015) e espaços como a escola são locais para esse

exercício. Um poder que está nas relações entre os sujeitos; que circula nos espaços e impõe (ao menos tenta) a norma. Tenta-se fazê-lo de várias maneiras, mas o fato é que a homossexualidade é sempre vista de com algum estranhamento. E mesmo que se esgotem os esforços frente ao fracasso dessa tentativa de conversão, tenta-se não querer saber dela, afastar-se dela, marginalizá-la, invisibilizá-la, mantê-la no espectro da anormalidade, como uma sexualidade desviante da norma.

[...] muitas pessoas [...] geralmente falam “ah, ele é gay, mas não parece”; “ah, mas ele é tão legal, ele é uma pessoa boa”, sempre tem o “mas”, né? E, muitas vezes associam isso, né, a uma não-normalidade, no sentido de normalidade ser aquilo que é... que cabe no padrão social, né? [...] que é o quê, é a pessoa ter os seus comportamentos mais voltados para a heterossexualidade, né, que é a questão da heteronormatividade, [...] quando as pessoas observam uma pessoa homossexual e sempre comparam com o padrão de comportamento que a sociedade considera mais... que seria o ideal. (Prof. Lázaro)

Esse “padrão social” considerado “o ideal” dentro de uma sociedade que se encontra organizada dentro de uma ordem heterossexual vem sendo questionado nas últimas décadas. Butler (2016) vai de encontro à defesa de um determinismo biológico sobre a construção dos corpos, segundo o qual se supõe que a partir do sexo é atribuído um determinado gênero e, em razão deste, a sexualidade. Assim, qualquer que fosse o sexo de um indivíduo (macho ou fêmea) e seu suposto respectivo gênero (masculino ou feminino), o comportamento sexual apontaria para a heterossexualidade como o destino natural da sexualidade dos sujeitos. Esse destino teria como consequência a relação sexual entre heterossexuais para fins reprodutivos e representaria um padrão de comportamento (hetero) sexual. Se essa sequência, sexo-gênero-sexualidade – criticada por Butler – fosse o natural, o padrão ideal, o que seria então a homossexualidade?

[...] uma forma de comportamento alternativa sobre [...] os dois gêneros que nós temos como evidência genética, o homem... o macho e a fêmea. [...] nós vemos como uma opção [...] assumir uma outra ideologia, né, fora do padrão preestabelecido [...] Um comportamento diferente (Prof. Lauro)

Se a genética determina o sexo e os gêneros e, conseqüentemente, a (hetero) sexualidade, ela estabelece um padrão (heterossexual) a ser seguido como ideal na sociedade. Os sujeitos que optam por não seguir esse padrão (ideal; normal) se enquadram na

homossexualidade (não ideal; anormal). De acordo com Silva (2014), dentro de um modelo de classificação em opostos binários, à homossexualidade – como uma diferença – é atribuída uma visão negativa em relação à heterossexualidade. E um discurso sobre o fato de se “assumir outra ideologia” fora desse padrão já existente e enraizado socialmente mostra essa “opção” como uma possibilidade dissidente. Mas por que seria uma dissidência?

Para tentar esclarecer, é preciso considerar alguns pontos. Primeiramente, é importante retornar aos dizeres de Santos (2004) sobre a invenção do molusco, que apresentei anteriormente: somente após ser estudado, dissecado, classificado e ter um conhecimento produzido sobre ele é que o molusco se torna de fato um molusco. O que era o molusco antes de ser tornado um molusco? Nada ele significava, até o momento em que foi significado como um molusco. Foi inventado, construído. Não é um dado da natureza. E sua construção se deu pelo discurso. Em um raciocínio semelhante, Butler (2016) nos diz que o sexo também é construído; não é natural. Seria possível então dizer que não é natural que “o menino” e “a menina” sejam reconhecidos como tal pelos seus órgãos genitais? Seguindo ainda a metáfora do molusco, a homossexualidade e a heterossexualidade são produtos de um conjunto de saberes produzidos pelo discurso científico, da mesma forma o fazemos ao dizer que o conhecimento sobre as genitálias do menino e da menina, ou seja, o seu sexo biológico também foi produzido pelo discurso da Ciência, e significa aquilo que foi dito sobre eles enquanto foram estudados, analisados e classificados – assim como foi o homossexual, o heterossexual e, também, o molusco. Portanto, o sexo biológico é uma construção, um produto do discurso científico produzido por um sistema de linguagem.

Butler (2016) critica, portanto, a sequência sexo-gênero-sexualidade, que determinaria compulsoriamente a heterossexualidade – que seria uma norma fundante. Essa sequência é, na realidade, resultado de um processo de construção a partir de significados culturais, que resulta na materialização de um corpo sexuado, ou seja, é um processo que ocorre ao longo do tempo e torna material um corpo que se identifica e é identificado como macho ou fêmea. Esse processo se inicia com a interpelação “é um menino” ou “é uma menina”. Com as técnicas de ultrassonografia, essa interpelação geralmente ocorre antes mesmo do nascimento. Como os termos “menino” e “menina” pertencem a um sistema de linguagem, carregam os significados que a eles foram atribuídos e, por terem sido relacionados – através do discurso científico – aos órgãos genitais pênis e vulva, respectivamente, quando um recém-nascido ou do feto é identificado pela vulva, seu corpo é imediatamente nomeado como “menina” e a ele são atribuídos todos os significados que o termo “menina” carrega. Mas o processo não termina ali. O seu corpo “menina” precisa se tornar material. Passará a ser lembrado sobre “ser menina” ao

longo dos anos, como uma norma. O gênero (feminino) atribuído a esse corpo (menina) precisa ser exercido, performatizado para lembrar àquele corpo que ele é “menina”, para que essa materialidade assim se mantenha. Essa performatividade do gênero, segundo Butler, consiste em uma “prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia” (p. 54). Ora, se o gênero (feminino) é reiterado sempre para lembrar ao corpo que o “feminino” é coisa de “menina” essa reiteração discursiva (sobre o feminino) produzirá o que ela nomeia (um corpo material e sexuado de uma menina). Da mesma forma, o processo se dá na produção do corpo sexuado “menino”. Essa reiteração ocorre ao longo do tempo e é realizada por diversas autoridades em diversos locais e instâncias (casa, escola, família, igreja, etc.). Fica assim estabelecida a diferença entre os sexos (macho/fêmea) na ordem heterossexual dominante. Nas palavras da autora, “as normas regulatórias do ‘sexo’ trabalham de uma forma performativa para construir a materialidade dos corpos e, mais especificamente, para materializar o sexo do corpo, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo sexual” (BUTLER, 2016, p. 154)

O fato de a performatividade do gênero ser necessária para significar e materializar um corpo sexuado, por si só denuncia a não naturalidade do sexo, nem do gênero e, portanto, nem da sexualidade, ou seja, destaca que o sexo é de fato uma construção que se materializa no corpo em meio aos significados culturais que são a ele atribuídos através do discurso e dos sistemas de linguagem, e que são reiterados por uma norma que tenta regular o sexo – e conseqüentemente, a sexualidade – dos sujeitos para que sejam conduzidos à (hetero) sexualidade considerada socialmente válida. Nesse sentido, a ideia de uma heterossexualidade compulsória não existe. Se os corpos precisam ser lembrados constantemente sobre sua heterossexualidade, significa que esse modelo considerado ideal e válido de sexualidade, na verdade nada tem de natural. Portanto, o dito modelo padrão, é (pré) estabelecido apenas social e culturalmente e não naturalmente. E é em virtude desse ritual reiterativo que “o sexo adquire seu efeito naturalizado” (BUTLER, 2016, p. 163) e, equivocadamente, é percebido pela sociedade como natural. Mas na verdade não o é. Foi construído, produzido, inventado pela norma hegemônica heterossexual. Não é um dado da natureza, não é biologicamente determinado. Como nos lembra Felipe (1998), se fosse natural não seria necessária a reiteração das normas e bastaria deixar a natureza agir rumo ao modelo hegemônico de sexualidade. Não seria necessário tanto empenho, a fim de não “comprometer, precipitar ou direcionar o natural amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo” (BRASIL, 2016, p. 179-180) como temem os autores de PLs que buscam instituir juridicamente o Programa Escola sem Partido. E a necessidade desse esforço,

desse empenho da supremacia heterossexual sobre os corpos dos sujeitos para lembrá-los sobre sua suposta natural heterossexualidade, denuncia o quanto esse modelo é frágil e nada tem de absoluto.

Mas, retomando a discussão, entrei nessa linha de raciocínio para compreender o porquê do discurso do docente que coloca a homossexualidade como uma “opção” que foge ao “padrão preestabelecido” e por isso, uma possibilidade dissidente. Argumentei que a sequência sexo-gênero-sexualidade é resultado de uma construção desde o seu início e que objetiva materializar o sexo em um corpo; que esse processo é contínuo; que funciona a partir de uma reiteração da norma heterossexual para produzir corpos sexuados e distintos (macho/fêmea); que essa repetição faz o sexo adquirir seu efeito naturalizado, mas não o é, pois, se assim fosse, não seria necessária a reiteração das normas; que a heterossexualidade não é compulsória e nem o único destino. O que também ocorre, segundo Butler (2016), é que essa reiteração das normas é realizada forçosamente para tentar materializar num corpo o seu sexo biológico. Mas a necessidade dessa pratica reiterativa, além do caráter não natural do sexo, também denuncia que a materialização do corpo nunca se completa; que os corpos nunca se rendem completamente à imposição dessa norma.

Todo lugar que se chega tem regras, a família tem regras, o trabalho tem regras, então, essas pessoas, elas... se a gente fosse pegar as regras, as normas, as leis, você não vai conseguir viver isso. Então, eu acredito que quando vem, uma pessoa se descobre ser algo diferente, não é doença, ele se descobre e ele não leva em conta nada que está ao seu redor, ele vai ser feliz, entendeu? Porque ele está buscando isso, ele tem que buscar a sua felicidade independente dos outros fatores que estão lhe acusando. (Profa. Gabriela)

A norma nunca materializa os corpos totalmente, nem suficientemente, e menos ainda igualmente. “Na verdade, são as instabilidades, as possibilidades de rematerialização, abertas por esse processo, que marcam um domínio no qual a força da lei regulatória pode se voltar contra ela mesma para gerar rearticulações que colocam em questão a força hegemônica daquela mesma lei regulatória” (BUTLER, 2016, p. 154). Dessa forma, sujeitos homossexuais, por não se renderem à força da norma (hetero) sexual, podem não materializar seus corpos à maneira como tenta a norma; podem se rematerializar, e questionar a norma. Assim, não se enquadram no padrão preestabelecido, são percebidos como sujeitos que optaram por não permanecer no modelo imposto pela norma heterossexual, atitude que seria uma dissidência.

[...] a sexualidade ela é um construto, né, não é algo que você... você não nasce, não é natural, você vai construindo. É um construto histórico, social, biológico [...] (Profa. Glória)

Segundo Louro (2014), os sujeitos podem viver sua sexualidade de várias maneiras possíveis, tanto com parceiros de sexos opostos, como de ambos os sexos, ou do mesmo sexo, ou até mesmo sem nenhum parceiro. Ao viverem suas sexualidades, constroem sua identidade sexual e, num contexto histórico e social, também constroem suas identidades de gênero – masculinos ou femininos – e tais identidades muitas vezes são confundidas devido à dificuldade em pensá-las como identidades distintas (LOURO, 2014).

[...] se ele realmente vai ser um ser masculino, vai decidir ser ser masculino, ou vai decidir ser feminino [...] eu vejo mais como gênero masculino e feminino. (Prof. Leandro)

Louro (2014) diz que a identidade de gênero não tem em relação total com a identidade sexual, uma vez que o sujeito identificado como masculino pode ser homossexual, bissexual, heterossexual e simultaneamente estar presentes em outras identidades culturais, como índio, negro, branco, negro, pobre, rico, dentre outras. Isso demonstra que as identidades não são dadas pela natureza, prontas e acabadas, mas são construídas e, com relação à identidade sexual, não se pode determinar um momento exato – infância, adolescência ou vida adulta – no qual ela é vista como estabelecida, ou seja, estão sempre em processo de construção; não são fixas (LOURO, 2014).

[...] existe as pessoas que gostam, amam, é... de pessoas, né? [...] pessoas que não gostam por sexo, gostam de pessoas, então acaba, assim, gostando de uma pessoa do mesmo sexo, e aí vai se descobrindo, achando que é homossexual, mas às vezes nem é, só foi uma atração... (Profa. Giovana)

Como não se fecham definitivamente, as identidades sexuais, assim como outras identidades, não são fixas e, além disso, os sujeitos podem transitar entre elas. Ao considerar o sentimento, o amor entre as pessoas, Profa. Giovana considera que indivíduos podem se relacionar em determinados momentos com pessoas do mesmo sexo, e em outros momentos com pessoas de sexo diferente. E a ideia de trânsito e da instabilidade das identidades fica evidente. As identidades não são fixas. Mas o trânsito entre as identidades hetero/homo ou mesmo a identidade bissexual muitas vezes é interpretada pela sociedade – situada numa hierarquia sexual de domínio heterossexual e em um modelo de oposição binária de sexualidade

hetero/homo – como indecisão sobre a suposta possibilidade de escolha da identidade sexual. A identidade sexual não é escolhida, é construída por meio das vivências, não há momento preciso de sua manifestação e estabelecimento definitivo; está em processo contínuo de construção. Não é fixa.

Atualmente, eu tenho tido uma visão assim bem, tem mudado, né? Porque eu enxergo a homossexualidade como sendo algo inato, natural. Eu... eu acho que a pessoa já nasce homossexual, né? (Profa. Glaucia)

Seja percebida a homossexualidade como natural, biológica, que tenha raízes genéticas, adquirida do ambiente, resultado de traumas na infância ou de decepções amorosas, uma forma alternativa de se comportar sexualmente, perversão, transtornos mentais ou qualquer outro fato conceitual ou causal, qualquer dessas percepções sobre essa manifestação da sexualidade podem sempre ser desconstruídas. Assim como afirmou a Profa. Glaucia na fala supracitada, as visões mudam. Nessa intenção, discuti nesta seção que a homossexualidade e as demais manifestações da sexualidade não são naturais. São construídas por significados sociais e culturais, a depender das vivências dos sujeitos, não em um momento específico da vida. E tal construção nunca se completa. A sexualidade não se resume aos aspectos biológicos dos sujeitos. Não nego que os atributos biológicos como características genéticas, fisiológicas, hormonais e anatômicas que diferenciam os corpos de homens e mulheres são aspectos que envolvem a sexualidade. Mas a vivência da sexualidade não se restringe ao ato sexual para fins reprodutivos.

Então, definir homossexualidade eu acho difícil, eu acho... eu prefiro dizer que é uma descoberta, é uma escolha que foi feita que é vista ainda hoje diferente do que se considera normal. [...] Essa escolha é a descoberta de algo que lhe complete, entendeu? Que lhe dê um prazer e que lhe faça feliz. (Profa. Gabriela)

A afetividade, os relacionamentos, o prazer, sentimento, amor, escolher viver sua sexualidade de modo que se alcance a felicidade são significados culturais de um grupo, e não aspectos biológicos ou consequência destes. Por envolver esses e outros componentes culturais, como sonhos, desejos, fantasias, rituais, a sexualidade vai além dos atributos biológicos e se constrói social e culturalmente (LOURO, 1998). Tais componentes sociais e culturais são vivenciados por qualquer manifestação da sexualidade. Nesse sentido, não se pode justificar a desqualificação da homossexualidade em razão de aspectos estritamente biológicos, como a

suposta incapacidade reprodutiva em um relacionamento homossexual. Da mesma forma não se pode entender a heterossexualidade como a única sexualidade válida em consequência da possibilidade reprodutiva da relação entre homens e mulheres. Portanto, defendo e sugiro que professores e professoras se informem, busquem conhecimento, desconstruam suas visões e passem a perceber a homossexualidade como um processo constante de (re) construção.

Esclareço que, por não perceber mais a sexualidade a partir da ideia do determinismo biológico, mas sim como um construto social e cultural, não foi o objetivo aqui discutir sobre quais saberes vêm sendo produzidos ao longo das décadas acerca das supostas causas da homossexualidade. Na realidade, procurei evidenciar que os saberes produzidos pelo discurso médico no passado atravessaram os séculos e, renovados ou não, ainda se fazem presentes no discurso de professores e professoras de Ciências que percebem a homossexualidade (assim como a heterossexualidade) pelo viés biologicista e, mesmo com a existência de teorias que apontam para a construção social e cultural da sexualidade, ainda está presente nos/as docentes – e, certamente, em grande parte dos cidadãos – a vontade de saber sobre essa manifestação da sexualidade humana que ainda causa tanto estranhamento a ponto de ser considerada um mistério a ser desvendado.

[...] eu tenho filhos adolescentes e eles hoje, eles... pra eles é um assunto, assim, tão normal, que na nossa época era um tabu, né? Pra eles é muito normal [...] (Profa. Glaucia.)

A geração à qual pertenço como professor ainda carrega muito daqueles discursos produzidos e reproduzidos ao longo dos dois últimos séculos acerca da homossexualidade. O exemplo dado pela Profa. Glaucia sobre seus filhos não encararem mais a homossexualidade como um tabu pode ser uma pequena esperança para que seja desconstruída a visão atual ainda presente e persistente na sociedade sobre a não normalidade da homossexualidade. Mas os empreendimentos para evitar que isso aconteça continuam sendo realizados. O ESP é um deles, por objetivar que na escola não sejam trabalhados temas que possam interferir no desenvolvimento “natural” das crianças e adolescentes, que supostamente ocorreria de acordo com seu sexo biológico. O ESP é uma ferramenta do dispositivo de sexualidade por tentar – dentre tantas outras intenções – regular a sexualidade dos sujeitos (FOUCAULT, 2015). E, caso venha a ser aprovado, o exercício dessa ferramenta será realizado na escola.

5.2 Viadinho? Presente, Prof.! Qualira? Presente, Profa.! Sapatão?... Sapatão?...: a homossexualidade na escola

A escola não pode ser vista apenas como um local em que o conteúdo, percebido frequentemente como pronto e acabado, é transmitido a alunos e alunas. Nesse local, professores e professoras não são meros transmissores de conhecimentos, assim como alunos e alunas não são páginas em branco a serem preenchidas; suas mentes não são como *pen drives* nos quais, gradativamente, professores/as depositam arquivos de mídia a serem facilmente acessados quando necessário. Como dito anteriormente, documentos oficiais defendem: que o ensino proporcione o desenvolvimento crítico nos/as alunos/as e que sejam capazes de exercer a cidadania (BAGDONAS; AZEVEDO, 2017); que a escola é local onde ocorre a socialização de um conhecimento que não está pronto e acabado, mas que é recontextualizado, produzido e difundido por meio das relações sociais ali existentes entre os/as estudantes e entre eles/elas e os/as professores/as (RAMOS; STAMPA, 2016); que nessas relações, alunos e alunas não apenas adquirem conhecimento mas também ampliam suas formas de ver e perceber o mundo; e que a escola é um local heterogêneo, onde se faz presente a pluralidade e a diversidade e onde alunos e alunas também produzem suas subjetividades (REIS; CAMPOS; FLORES, 2016; MATTOS et al., 2017; BORGES, 2017).

Por todos esses papéis atribuídos à escola para a formação do cidadão e construção da identidade dos sujeitos em meio à pluralidade ali presente, uma formação voltada para o reconhecimento dos direitos humanos não deixa de ser necessária. Em um local plural, no qual existem relações sociais entre sujeitos que estão se construindo, é fundamental que ocorra a problematização das violências e dos preconceitos. Mas pensar a escola somente por esses atributos e nas ações a serem feitas para o enfrentamento do preconceito é, na verdade, um pensamento simplista, que não reflete a realidade do ambiente escolar. Mesmo que se saiba que a escola é local de pluralidade, não é dada atenção às diferenças ali existentes. Segundo Junqueira (2009b), por mais que educadores/as saibam da relação entre o trabalho docente e os direitos humanos, é fundamental perceber que estão envolvidos em uma teia de preconceitos como o sexismo e a homofobia e, mesmo que bem-intencionados, muitas vezes colocam suas boas intenções em favor de uma educação que funciona dentro de um sistema heterossexista e sexista de dominação, o que termina por contribuir para a conservação desse sistema.

Como se encontra organizada dentro de uma norma heterossexual, a sociedade parte do princípio de que todos são (ou deveriam ser) heterossexuais e há um investimento constante, uma reiteração dessa norma para que ninguém se desvie do caminho cujo destino seria,

compulsoriamente, a heterossexualidade. Instâncias e instituições como a família a escola se ocupam no papel de impedir o desvio desse caminho supostamente natural. Na escola, o currículo aponta para esse destino compulsório (LOURO, 2015) e os materiais didáticos e paradidáticos marcam como tal os sujeitos que são considerados normais (FURLANI, 2008). E em uma norma heterossexual, esse processo ocorre como se não existissem outras manifestações da sexualidade na escola. Flui de forma tão naturalizada que é como se, segundo Miskolci (2005), alunos e alunas fossem neutros com relação à sexualidade no espaço escolar; como se sua sexualidade fosse uma vestimenta que pudesse ser retirada e não ser levada para a escola. Dessa forma, todos receberiam a educação sexual determinada pela norma.

A forma como a escola atua nesse empenho em tentar determinar e regular a sexualidade dos sujeitos não é recente e sofreu modificações ao longo dos séculos. Foucault (2015) diz que, embora possa se pensar que os colégios do século XVIII não abordassem assuntos relacionados a sexo e sexualidade – por ser considerado que as crianças não manifestam sua sexualidade - na verdade tratavam desses assuntos a todo momento. Todas as pessoas que tivessem alguma autoridade naqueles colégios se colocavam em vigilância para prevenir e penalizar com as devidas responsabilidades quaisquer atos relacionados à sexualidade. “O espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios (com ou sem separações, com ou sem cortina), os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono” (FOUCAULT, 2015, p.31), em toda essa organização do ambiente escolar, a sexualidade estava sendo tratada e regulada.

Atualmente, mesmo que a sexualidade seja abordada na escola, é atravessada pelo viés biologicista, o que também é uma forma de tentar regular a sexualidade de alunos e alunas por trabalhar nas aulas de Ciências apenas o que diz respeito à (hetero) sexualidade, considerada natural, desconsiderando outras sexualidades de muitos/as dos/as alunos/as ali presentes. Essa abordagem que está no currículo e chega aos professores e professoras através de artefatos culturais como os livros didáticos e paradidáticos, segundo Furlani (2008), não só marcam os sujeitos considerados normais, mas também aqueles/as que não se enquadram nesse modelo de sexualidade, que passam a ser vistos na escola como anormais e desviantes da norma. Uma dessas marcas dos ditos anormais seria a inversão de papéis de gênero, ou seja, mulheres lésbicas masculinas e homens *gays* femininos (FURLANI, 2008).

A gente consegue diagnosticar [...] Agora mesmo eu estava numa sala, eu vi... já anos que eu trabalho com esse rapaz e eu já vinha já acompanhando um lado muito afeminado, entendeu? (Profa. Gabriela)

Essas marcas produzidas pelo discurso das ciências médicas – e reproduzidas por médicos, professores/as, família, etc., como abordei anteriormente – se traduzem em um estereótipo homossexual. Uma marca significada tão fortemente que qualquer pessoa que tenha atitudes e comportamentos percebidos como contrários àquele correspondente a seu gênero, é percebido/a como homossexual, mesmo que não o seja. E em um ambiente como a escola, onde a heterossexualidade é reproduzida a todo instante; onde o currículo, os materiais didáticos e, conseqüentemente, professores/as de Ciências abordam a sexualidade a partir de um modelo biológico/reprodutivo/preventivo, alunos e alunas são levados a aprender – de forma impositiva e reiterada – sobre um padrão considerado ideal de comportamento (hetero) sexual. E, de fato, muitos o seguem ou ao menos tentam seguir.

[...] a gente olha alguém, algum aluno falando a respeito do, da pessoa que é homossexual aqui na escola, porque tem vários alunos nesse tipo, né, nessa linhagem. [...] às vezes é um ‘comentariozinho’ de fulano, de beltrano. (Profa. Gisele)

Fato é, também, que existem aqueles/as alunos/as que não seguem totalmente – ou de forma alguma – esse suposto padrão ideal. Para Miskolci (2005), esses sujeitos terminam por gerar incômodo nos demais alunos que seguem, ou tentam/querem seguir tal modelo, uma vez que estariam negando a concepção supostamente natural da sequência sexo-gênero-sexualidade. Por apresentarem comportamentos que os marcam como diferentes do modelo heterossexual, alunos/as que os manifestam incomodam, causam estranhamento e perturbação nos demais colegas da classe e se tornam diante deles, “um corpo estranho” (MISKOLCI, 2005, p.17). E esse sujeito fora do padrão, desviado do caminho, ao mesmo tempo em que atrai a atenção dos colegas por não ser igual aos demais - à identidade (heterossexual; positiva; normal) –, também os afasta por serem vistos como estranhos, como *o outro* – e constituírem a diferença (homossexual; negativa; anormal).

[...] os próprios alunos às vezes comentam que fulano é... não diretamente, mas pelos seus comportamentos, a forma de sorrir mais, é, afeminada, então às vezes eles... é claro que nesse processo eles vão aprendendo a conviver, né? Com uma pessoa diferente, com comportamentos diferentes. [...] mas com o tempo, é, a própria presença daquele indivíduo na sala, aquele aluno, aquilo se torna, as pessoas vão começando a aceitá-lo melhor, respeitarem mais [...] (Prof. Lucas)

Mas esses sujeitos estranhos estão ali, atraindo olhares dos/as colegas, sendo motivos de comentários, cochichos, risadas, agressões. Às vezes se aproximando de alguns/mas colegas, fazendo algumas ou até muitas amizades. Mas sempre serão percebidos com certo estranhamento em consequência de seus atos e de comportamentos que os denunciam a todo instante. E ali permanecerão durante todo o ano letivo. Durante toda a vida escolar. Sujeitos estranhos, que muitos preferiam que não estivessem ali. Mas, para uma norma heterossexual dominante e que assim pretende se manter, sua presença não é apenas inevitável, mas necessária. Eles precisam estar ali.

Mas isso não seria um paradoxo? Se a escola opera um sistema de reprodução de uma norma heterossexual, com o objetivo de evitar que alunos e alunas se desviem do suposto caminho para a heterossexualidade, que motivo existiria para a necessária presença desses sujeitos, desses ditos corpos estranhos? Para Louro (2015), tais sujeitos são percebidos como uma minoria à qual não se faz necessário dar atenção no que se refere ao currículo e à escola e, dessa forma, tornam-se corpos – além de estranhos – marginalizados na sala de aula. Porém, são necessários naquele ambiente, pois tornam-se o exemplo que retrata o que é anormal frente ao que se entende como normal; que delimita como se deve ser por se apresentarem na forma como não se deve ser, contribuindo assim para a construção dos sujeitos ditos normais e que se constituem naqueles que importam para o currículo (LOURO, 2015). Os demais, os marginalizados, são constituídos como seres abjetos.

De acordo com Butler (2016), o imperativo heterossexual, ao impor sua norma, tenta levar os sujeitos a se identificarem com a heterossexualidade, mas também, por nunca dar conta de se impor completamente a todos os corpos, possibilita as identificações com outras sexualidades, que são colocadas à margem, constituindo, de forma excludente, um grupo de seres abjetos. Os abjetos não são considerados de fato sujeitos, mas seres que ocupam um lugar externo àqueles indivíduos normais e dominantes que, esses sim, se constituem como sujeitos legítimos. Esse local externo corresponderia a “zonas ‘inóspitas’ e ‘inabitáveis’ da vida social, que são, não obstante, densamente povoadas por aqueles que não gozam do *status* de sujeito, mas cujo habitar sob o signo do ‘inabalável’ é necessário para que o domínio do sujeito seja circunscrito” (BUTLER, 2016, p.155). Dessa forma, o sujeito, aqueles/as que dominam, somente conseguem se constituir como tal através da exclusão, da formação de uma zona de abjeção que seria exterior em relação aos sujeitos dominantes, mas que também é, na realidade, um exterior “que está, afinal, ‘dentro’ do sujeito, como seu próprio e fundante repúdio” (BUTLER, 2016, p.155).

É interessante pensar que a existência dos sujeitos que se pensam – e são pensados como – normais, está relacionada à dependência da existência dos abjetos, dos anormais. Da mesma forma, para existir, a norma depende da transgressão; o heterossexual depende do homossexual; a heterossexualidade depende da homossexualidade. Sim! Afinal, o que seria da hegemônica heterossexualidade se não existisse a homossexualidade? Louro (2009), ao se utilizar da perspectiva pós-estruturalista que visa perturbar a fixidez do binarismo hetero/homo, nos diz que, na realidade, esses opostos têm uma relação de dependência um com o outro; um somente pode se definir a partir do outro, em um processo recíproco. E ainda nos diz que, mesmo sendo a sexualidade hegemônica, a heterossexualidade só assim se constituiu depois de ter instituído a homossexualidade. “A heterossexualidade só *ganha sentido* na medida em que se inventa a homossexualidade” (LOURO, 2009, p.89). Classificado e entomologizado pelas ciências médicas, o *homossexual* surge pela primeira vez em 1870 (FOUCAULT, 2015). Já o termo *heterossexual* surge, segundo Katz (1996), em 1892 – e ainda assim, com significado muito distinto do atual –, ou seja, somente após a definição da homossexualidade e do homossexual é que, segundo Louro (2009), foram nomeados aqueles que serviram como referência: a heterossexualidade e o heterossexual. “Até então, o que era ‘normal’ não tinha um nome. Era evidente por si mesmo, onipresente e, conseqüentemente (por mais paradoxal que pareça), invisível. O que, até então, não precisara ser marcado agora tinha de ser identificado” (LOURO, 2009, p. 89). A partir do momento em que esses termos foram inventados, os sujeitos passaram a ser, de acordo com eles, categorizados e assim identificados.

[...] a gente percebe, né, às vezes por gesto, pela voz, quem tende a querer ser homossexual de alguns alunos da gente. Mas, assim, são só comentários, assim, dizendo “eu acho que fulano de tal vai ser gay” ou então “fulano de tal tem um gestinho que denuncia ele”, querendo dizer que ele pode querer gostar de homem, mas está mais assim ligado aos meninos, das meninas não tá... (Profa. Giovana)

[...] é importante a questão da formação, que todo o corpo pedagógico deve passar, porque é uma coisa que ainda incomoda os olhares. Tipo assim: “o que?!”. É uma coisa tão preconceituosa que, meninas podem, é permitido. Você vê as meninas, elas andam de boa de mãos dadas, mas quando isso parte com os meninos, os olhares para eles são muito fortes. (Profa. Glória)

As marcas que compõem o estereótipo das pessoas homossexuais denunciam mais os *gays* do que as *lésbicas*. Isso ocorre, segundo Louro (2009) devido à aproximação do que se entende por sexualidade e por gênero em nossa cultura, que geralmente percebe como

homossexuais as pessoas que apresentam comportamentos que seriam do gênero oposto ao seu sexo biológico, e também pelo fato de a heteronormatividade ser exercida mais intensamente com relação aos meninos desde a infância. Os atos afetivos entre as meninas – abraços, demonstrações de amizade, toques, demonstrações de intimidade, dar as mãos, beijos – são, em nossa cultura, relacionados ao gênero feminino, o que pode mascarar o que é de fato amizade, ou talvez um relacionamento amoroso ou sexual. Essas práticas, comuns ao gênero feminino, não são estimuladas entre meninos e, mesmo que ocorram de certo modo entre os que são camaradas, são muito restritas se comparadas com as meninas, e também só ocorrem em situações específicas, como durante a prática esportiva, por exemplo (LOURO, 2009). Essa invisibilidade da lesbianidade sob a capa dos atos atribuídos ao gênero feminino não é recente. Uma pequena história que é atribuída à Rainha Vitória, no século XIX, quando da atualização das penalidades aplicadas a homens que se relacionassem sexualmente com outros homens, ao ser questionada sobre a não penalização das práticas sexuais entre mulheres “a rainha respondeu: ‘Como punir algo que não existe?’” (BORRILLO, 2010, p. 27).

A lesbianidade, por ser menos perceptível do que a homossexualidade masculina, não quer dizer que estaria mais autorizada socialmente. Para Borrillo (2010), por não ter sido perseguida como a homossexualidade masculina, também não significa maior tolerância, tratando-se na verdade de uma invisibilidade dada a ela também em consequência da misoginia, como por exemplo, quando a relação sexual entre mulheres é tida como um desejo masculino, assim como se observa em filmes de sexo explícito – nos quais o ato sexual entre elas ocorre com a finalidade única de excitar o homem, que, posteriormente, passa a conduzir a relação até o final. Ainda segundo o autor, no século XX os homens menosprezavam a sexualidade feminina, o que se transformava em violência quando as mulheres passaram a contestar o papel de esposa e mãe atribuído ao seu sexo. Médicos com posturas antifeministas começaram a declarar que se a mulher contesta tal papel, certamente é por não gostar de homens. Com isso, essa mulher passava a ser vista como lésbica, e a lésbica passa a ser invisibilizada, portadora de um desejo que poderia ser reversível pela ação “de um homem ‘de verdade’” (BORRILLO, 2010, p. 30).

Pessoas homossexuais – apresentando ou não as marcas culturais de um estereótipo *gay* ou lésbico –; pessoas que se identificam com qualquer manifestação de sexualidade ou gênero distintos da hegemonia; e pessoas heterossexuais, todas, foram, são e serão submetidas à norma do imperativo heterossexual, à heteronormatividade. E o exercício dessa norma relaciona-se ao exercício de um poder. Um poder produtivo, que circula nas relações sociais. Um poder que tenta normalizar os sujeitos. Um poder exercido através do dispositivo de

sexualidade. Mas não se trata de um poder comumente entendido como proveniente de alguma autoridade ou instância que o detém e o impõe, ou que estaria na lei. Trata-se daquele entendido a partir da perspectiva foucaultiana de poder.

Para Foucault (2015), o poder geralmente é percebido e aceito na sociedade a partir de uma concepção jurídica que o vincula e o restringe à ideia de interdição, o que teria como efeito a obediência dos sujeitos perante esse poder. Sua eficácia seria “nada poder, a não ser levar aquele que sujeita a não fazer senão o que lhe permite” (p. 93-94). Mas por que o poder é percebido dessa forma? Na realidade, é uma razão tática, que resulta nessa percepção: “é somente mascarando uma parte importante de si mesmo que o poder é tolerável. Seu sucesso está na promoção daquilo que consegue ocultar dentre seus mecanismos” (p. 94). Se o funcionamento do poder fosse claro e explícito, ele não seria aceito. Por isso, é secreto: para que possa ser exercido e obtenha seus efeitos. Um olhar mais rigoroso revela que, nos últimos séculos, esse poder não se exerceu sobre a sexualidade em uma concepção jurídica de interdição, como ocorre na perspectiva do direito, da lei. Na realidade, o poder é exercido de outros modos. A análise histórica realizada por Foucault revela “a presença de uma verdadeira ‘tecnologia’ do sexo, muito mais complexa e, sobretudo, mais positiva do que o efeito excludente de uma ‘proibição’” (FOUCAULT, 2015, p. 99).

Nessa perspectiva, o poder não é adquirível, mas sim, exercido a partir de situações pontuais que ocorrem em meio a relações de desigualdade. Esse poder não é externo às relações, mas sim, inerentes a elas; as relações de poder são causa e efeito das outras formas de relações nas quais há desigualdade. Em outras palavras, nas relações entre sujeitos onde há desigualdades entre eles, o poder ali se exerce, produzindo a desigualdade, e esta última se utiliza do poder para exercê-lo, reforçando a desigualdade entre os envolvidos na relação. Nesse sentido, o poder não é proveniente de instâncias superiores e soberanas. De acordo com Foucault (2015, p. 102), “o poder vem de baixo”; estabelece-se em “correlações de forças múltiplas que se formam e atuam nos aparelhos de produção, nas famílias, nos grupos restritos e nas instituições”. Proveniente dessas relações que ocorrem em uma posição baixa se considerarmos uma hierarquia de dominação, as relações de poder ali formadas atravessam as várias relações entre os sujeitos, reorganizam-se em novos arranjos, homogêizam-se e tornam-se suporte para efeitos de poder de maior amplitude. Dessa forma, é possível perceber que o poder não é macroscópico; é microscópico. É produzido nas relações sociais; estabelece-se em relações de poder, relações de forças que produzem e reforçam desigualdades; circula por outros tipos de relações, sendo assim, redistribuído; penetra socialmente de forma capilar, estabelecendo seus efeitos; e se constitui em suportes que, em conjunto, estabelecem efeitos

mais amplos. “As grandes dominações são efeitos hegemônicos continuamente sustentados pela intensidade de todos esses afrontamentos” (FOUCAULT, 2015, p. 103).

Ainda segundo o autor, o saber produzido sobre a sexualidade se deu em meio a relações de poder que a colocaram como objeto de investigação. Um saber produzido em situações pontuais e estratégias diversas. Um exemplo foram as já mencionadas situações confessionais. Relações estabelecidas entre o pecador e o confessor; entre o paciente e o psiquiatra envolvem diferentes discursos entre eles, de modo que a sujeição de um resulta na produção de saberes pelo outro. Saberes produzidos pontualmente em meio a relações de poder por instâncias de autoridade como a medicina. Saberes que se constituíram em discursos sobre a sexualidade que penetraram socialmente. Saberes produzidos, reproduzidos e transformados ao longo dos últimos séculos, que, assim, adquiriram seu efeito naturalizado. Um saber-poder que se concretiza em um dispositivo de sexualidade utilizado – para regular a sexualidade dos sujeitos – por uma norma sexual que é constantemente reiterada em meio a relações de poder: a produzida, construída e inventada heteronormatividade.

Discuti que o saber produzido sobre a sexualidade e a reiteração dessa norma que se apropriou desse saber se dá em meio a relações de poder. Já discuti também que o fato de essa norma precisar ser imposta reiteradamente, denuncia que os corpos nunca se acomodam totalmente a ela, e também por isso, denuncia a fragilidade da heterossexualidade (BUTLER, 2016). Quer dizer então que esse poder, exercido por uma norma heterossexual, para fazer com que todos se submetam a ela e sejam heterossexuais não dá conta de fazê-lo em sua totalidade? Quer dizer que a força remetida pela palavra “poder” não é intensa o suficiente para acomodar a todos dentro da heterossexualidade? O poder, na realidade não é forte, mas sim, fraco, por não ter efeito sobre tudo e todos? Na verdade, o poder tem sua força e tenta dominar, mas nunca completamente. Assim como já discutimos que não há sentido na existência de sujeitos que se consideram dominantes (identidade; positivos; normais; heterossexuais) sem que existam os dominados e abjetos (diferença; negativos; anormais; homossexuais) – ou seja, para que um possa existir como tal é necessária a existência do outro – o poder precisa ser exercido sobre alguém. Se todos se sujeitassem totalmente ao poder, não haveria sentido em sua existência, pois, se assim fosse, a quem o poder governaria? Como, para Foucault (2015, p. 104) as relações de poder são relações de forças – e entre forças – o autor diz que “onde há poder há resistência”. Nesse sentido, diante de um poder exercido por uma norma heterossexual, sempre haverá resistência.

[...] ele era bem, ele era assumido mesmo e ele fazia questão de mostrar para todo mundo os trejeitos, a forma de andar, de se portar, mas ele se vestia como homem, né? Então, na sala de aula se tinham aquelas... aquelas brincadeiras, né, até porque ele dava aquela abertura. Então, ele era muito próximo dos meninos, ele abraçava os meninos, ele tinha aquela... [...] Então, ele fazia já na intenção de realmente chamar atenção e aquilo ali às vezes atrapalhava. Às vezes não, atrapalhava a aula, né? Porque ele chamava, como dizia a história “chamava mais atenção do que a própria professora”, né? (Profa. Glaucia)

Ainda na perspectiva de Foucault, como o poder se exerce em meio a relações de forças, a resistência não é única e pontualmente localizada, e nem é singular. Trata-se de variados “pontos de resistência” que, na verdade “estão presentes em toda a rede de poder”; resistências que se manifestam de formas e intensidades variadas, mas que não podem ser percebidas como produto e resultado do exercício do poder, sempre mais frágil, cujo destino seria o fracasso (FOUCAULT, 2015, p. 104). Presentes nas relações de poder – que também são relações de forças – elas são o outro lado nas relações, portanto, a resistência também é força; é poder. Poder que resiste irredutivelmente, mas nunca de forma homogênea e regular: as resistências “disseminam-se com mais ou menos densidade no tempo e no espaço, às vezes provocando o levante de grupos ou indivíduos de maneira definitiva, inflamando certos pontos no corpo, certos momentos da vida, certos tipos de comportamento” (FOUCAULT, 2015, p. 104-105).

E se não houver um controle do professor na sala de aula, pronto, toma de conta, entendeu? A pessoa o quê, no caso ele vai se sentir mais à vontade, vai se soltar mais. (Profa. Gabriela)

Em uma perspectiva *queer*, Louro (2015) nos diz que, como ocorre em qualquer outra norma, no exercício da heteronormatividade existem aqueles/as que a ela se submetem e a repetem, mas há os/as que resistem e dela procuram se esquivar. Há ainda aqueles/as que a subvertem; que não se contentam somente em escapar dela, mas, além disso, são e fazem justamente aquilo contrário ao que ela tenta impor. Indivíduos que deslocam e desestabilizam a norma. E, ainda, indivíduos que se posicionam, enfrentam e a questionam sobre sua suposta legitimidade; que se apropriam daquilo de que a norma se utiliza para tentar posicioná-los como inferiores e desviantes. Em outras palavras, seria como se, no exercício da norma, nas tentativas de aplicação de sanções, ao serem xingados/as de viadinho/qualira/sapatão/mulher-macho, esses sujeitos subversivos respondessem “Sim! Sou viadinho/qualira/sapatão/mulher-macho, sim!”. Como se, quando acusados por chamar a atenção devido ao seu “jeito afeminado”, esses

sujeitos passassem a fazê-lo, por seu jeito de ser, e talvez chamar mais atenção do que a professora! Como se, nas “brincadeiras” os/as colegas de classe tentassem diminuí-los, os/as subversivos respondessem e brincassem com esses/as colegas na mesma forma como estavam sendo acusados. Enfim, como se “brincadeiras” fossem direcionadas a eles/as para tentar controlá-los, os/as subversivos se aproveitassem delas para se soltarem mais ainda, desestabilizando a norma que tenta controlá-los. Posicionam-se contrariamente à heteronormatividade, mostrando que são o que a norma tenta fazer com que não sejam e, assim, se fazem presentes.

A escola é local da pluralidade, da diferença. É local no qual o conhecimento é produzido nas relações entre estudantes e entre eles/as e professores/as. Nessas relações, também ocorre a ampliação das visões de mundo dos/as estudantes. Mas nessas relações, o fato de ali existir a pluralidade, também há desigualdade. E relações desiguais são também relações de força. Portanto, o poder ali se exerce. E, sob uma norma heterossexual, a diferença passa a ser alvo. Na escola, a homossexualidade também está presente. Logo, na escola há homofobia.

[...] aqui não, nunca aconteceu. De homofobia não, de serem destratados. Não. (Profa. Gabriela)

Nunca aconteceu. (Prof. Leandro)

Será que não mesmo? Nunca? É possível dizer que tal conclusão depende muito do que se entende por homofobia, da forma como ela é percebida pelos/as professores/as, de quais situações que ocorrem no ambiente escolar são ou não consideradas manifestações homofóbicas.

A homofobia seria qualquer comportamento, é, que viesse a... a causar danos, né, físicos, emocionais, psicológicos, a uma pessoa pela opção sexual dela. Então, essa pessoa teria a sua integridade agredida, né, do ponto de vista como cidadão, como direitos e deveres, né, eles devem ser respeitados na sociedade. [...] Isso pode ser expressado de forma física, né, pessoas agredirem uma pessoa por conta disso. É, ponto de vista psicológico, com palavras, tentar denegrir, desqualificar. E isso gera na pessoa, conse... com certeza, é, prejuízos emocionais, né? Então, a pessoa sentir preterida, se sentir, é, não valorizada. (Prof. Lucas)

A homofobia é, dentro de um conceito geral, a manifestação de atos hostis direcionados a pessoas homossexuais, no caso, gays e lésbicas (BORRILLO, 2010). Esses atos resultam de sentimentos negativos para com essas pessoas, como por exemplo “aversão,

desprezo, ódio, desconfiança, desconforto e medo” (JUNQUEIRA, 2009b, p. 370). Mas, para Borrillo (2010), tratando-se de sentimentos negativos, racionais ou não, ódio ou outros, o entendimento sobre a homofobia não pode ser limitado a esse conceito. A homofobia é também uma forma de inferiorizar os sujeitos em consequência da hierarquização das sexualidades, e seu exercício contribui para a manutenção da heterossexualidade em um *status* superior e, assim, inferiorizada, a homossexualidade torna-se um obstáculo para a realização de direitos comuns, uma vez que a homofobia também se traduz no medo do reconhecimento e valorização da identidade homossexual (BORRILLO, 2010). Dessa forma, a homofobia tem um espessamento em seu conceito, deixando de ser somente manifestações contrárias às pessoas homossexuais, passando “a ser vista como fator de restrição de direitos de cidadania, como impeditivo à educação, à saúde, ao trabalho, à segurança, aos direitos humanos [...]. Abrem-se aí novas frentes de batalhas, fogos cruzados, possibilidades e paradoxos políticos” (JUNQUEIRA, 2009b, p. 373).

Pensar o conceito de homofobia somente com relação a sentimentos negativos para com homossexuais, limita a compreensão sobre ela e, conseqüentemente, o combate é proposto somente para a minimização do comportamento homofóbico, e assim desconsidera-se o papel das instituições sociais que contribuem para esse fenômeno (PRADO, 2010). E uma dessas instituições é a escola. Segundo Louro (2016), a homofobia está presente na escola não só consensualmente, mas lá também é produzida e reproduzida. Alunos e alunas homossexuais comumente são desprezados, excluídos de grupos e colocados em situações de ridicularização; tratados/as como se sua sexualidade fosse transmissível, contagiosa, evita-se a aproximação e até mesmo demonstração de cordialidade para com eles/as, para que também os demais não tenham colocada a sua presumida heterossexualidade em dúvida perante outras pessoas (LOURO, 2016).

[...] “professora, olha ela... olha como ele se senta. Olha [...] como ele age. Professora, e ele... ele... ontem ele estava com um coleguinha”. [...] Então, isso foi num momento de sala de aula em que o aluno falou do colega e ele quis fazer, ele quis [...] Que todos ouvissem [...] ele quis diminuir o aluno, por uma questão lá deles, né? (Profa. Glória)

Para Borrillo (2010), a homofobia se assemelha a outras formas de discriminação, como o racismo, por exemplo, assim como também o antissemitismo e a xenofobia. Todas essas manifestações de preconceito consistem “em designar o outro como contrário, inferior ou anormal; por sua diferença irreduzível, ele é posicionado a distância, fora do universo comum dos humanos” (BORRILLO, 2010, p. 13). A homofobia, portanto, tenta posicionar o sujeito em

relação a ele mesmo e a outrem. As marcas culturais atribuídas às pessoas homossexuais, além de os denunciarem, são reclamadas nas manifestações homofóbicas e direcionadas a elas – mais frequentemente aos *gays* do que às lésbicas – os como ataque para desqualificá-las. Isso ocorre muitas vezes quando as vítimas ainda nem se reconhecem como sujeitos que se identificam em alguma manifestação de sexualidade. Lima (2018), em seu estudo sobre processos sociais de abjeção, observou entre as lésbicas que entrevistou, para poucas delas foram direcionadas as palavras *lésbica* ou *sapatão*, antes de que assim se reconhecessem. Já com os *gays* que entrevistou, a maioria deles foi chamado de *veado*, *bicha* e outros termos pejorativos, antes de se reconhecerem como homossexuais.

Homossexuais que apresentam tais marcas provocam mais incômodo. Na maioria das vezes, são aceitos/as somente aqueles/as que mascaram, que camuflam sua sexualidade (LOURO, 2016). Na escola, onde a educação parte do princípio da heterossexualidade compulsória, e onde também estão presentes alunos/as homossexuais – aqueles/as que precisam estar ali como modelo a não ser seguido – muitos/as estudantes ao tomarem os últimos como referência constroem suas identidades escondendo sua homossexualidade ou até mesmo, negando-a. Por se encontrarem em um ambiente hostil não é incomum que muitos/as alunos/as homossexuais se disponham em realizar ações que satisfaçam as expectativas dos demais alunos reconhecidos como heterossexuais e que muitas vezes passam a imitar os atos que são a eles atribuídos na tentativa de serem incluídos pelos demais de forma consentida. (JUNQUEIRA, 2009b).

[...] no ensino fundamental, é, de forma explícita, nós não temos, a gente não vê tanto comportamentos homossexuais, pelo menos explícito, né? Implícito talvez tem. Os implícitos... [...] ainda dentro do contexto escolar, é..., eu observo, por exemplo, aqui dentro dessa área Itaquí Bacanga, aqui nós temos um alto grau de marginalidade, violência e tal.[...] se alguém manifestar um comportamento dessa natureza, ele... ele... ele vai sofrer assim uma... uns bullying [...] (Prof. Lauro)

Diante da heteronormatividade que é imposta, reiterada, produzida e reproduzida constantemente em meio a relações de poder, aqueles/as que nela não se enquadram, que a ela resistem ou até mesmo a subvertem, são “os alvos preferenciais das pedagogias corretivas e das ações de recuperação ou de punição. Para eles e para elas a sociedade reservará penalidades, sanções, reformas e exclusões” (LOURO, 2015, p.16). Nesse sentido, a homofobia passa a ser um dos empreendimentos – senão o pior deles – para tentar normalizar os sujeitos que escapam à norma. E como a heteronormatividade é exercida sobre todas as pessoas para que adotem um

padrão de comportamento heterossexual em suas vidas, muitos gays e lésbicas também o adotam – isso explica porque a homofobia não é direcionada para qualquer pessoa homossexual, mas frequentemente para aqueles/as que não seguem o padrão heterossexual – e muitas vezes, ainda terminam por reproduzir a heteronormatividade (MISKOLCI, 2015).

[...] essa pessoa que se diz hétero ela... ela acha que ela tem o direito de interferir naquela situação de homossexualidade, né, ou, porque determinada pessoa é homossexual, então ela acha que ela pode interferir naquela situação ou xingando, ou batendo, ou matando.
(Profa. Glaucia)

Para Miskolci (2015) a homofobia é uma forma de violência que, além de atingir pessoas homossexuais, envolve todas as pessoas. Essa forma de violência não se trata somente de um ato violento, mas também do que o autor chama de “terrorismo cultural”, pois dentro de um sistema impositivo como o da heteronormatividade, todos sabemos que essa violência pode acontecer a qualquer momento, mas não sabemos quando e nem onde e, por isso, pela via do medo, nos obrigamos a nos portar de acordo com esse sistema que impõe a heterossexualidade compulsória; a adotarmos comportamentos heterossexuais para nos protegermos. Seja no ambiente escolar ou no meio social, a homofobia envolve todas as pessoas pelo fato de, em uma manifestação homofóbica, estarem envolvidos a vítima, quem a ataca e as testemunhas da cena e, não pouco frequente, “quem assiste não consegue agir e tende a ver na violência um alerta para aceitar a norma, caso não queira se tornar a próxima vítima” (MISKOLCI, 2015, p. 35). A homofobia, portanto, é um instrumento que, quando não elimina o sujeito – através da morte – tenta normalizá-lo. E não apenas ele, mas as demais pessoas que presenciem ou tomem conhecimento do ato.

Querer fazer com que a pessoa, por exemplo... achar que pode determinar uma mudança naquela situação ou não aceitar essa pessoa no meio social. [...] de achar que “ah, mas tu só vai ficar com a gente se tu mudar tuas atitudes, se tu falar de outro jeito, se tu te vestir diferente” [...] é quando você quer que o outro seja aquilo que você quer que ele seja (Profa. Gisele)

Tentando normalizá-los, a homofobia controla e regula os sujeitos; autoriza e desautoriza comportamentos; valida alguns e tenta invalidar outros; mantém alguns e tenta eliminar outros. A homofobia é uma forma de administrar os sujeitos, gerenciar seus corpos. Por isso, essa forma de violência que se manifesta contra ações não condizentes à

heterossexualidade compulsória, se relaciona ao exercício do que Foucault (2015) chamou de biopoder.

De acordo com Foucault (2015), no século XVII, a população passa a ser uma preocupação e sobre ela começa a ser exercido um poder sobre a vida; para geri-la e colocá-la em ordem. Esse poder teria se desenvolvido de duas formas: uma centrada no “corpo como máquina”, que envolveria a disciplina dos corpos, seu adestramento, desenvolver aptidões, extorquir suas forças, torná-los corpos úteis, dóceis e disciplinados. A outra forma, centrada no “corpo-espécie” envolveria as preocupações com os processos biológicos da vida e da espécie, como natalidade, mortalidade, saúde, expectativa de vida que, assumidas para serem controlados e regulados, constituem o que o autor chama de “biopolítica da população” (FOUCAULT, 2015, p.150). Esse biopoder, esse poder sobre o corpo-máquina e corpo-espécie, foi fundamental naquele momento para o desenvolvimento do capitalismo e, para que atingisse controle sobre os corpos e das populações, técnicas de poder se fizeram presentes “em todos os níveis do corpo social e utilizadas por instituições bem diversas (a família, o Exército, a escola, a polícia, a medicina individual, ou a administração das coletividades)” (FOUCAULT, 2015, p. 152).

Um poder sobre a vida, para Foucault (2015), não poderia ser aquele entendido no sentido jurídico da aplicação da lei que poderia penalizar com a morte, mas sim, um poder que se encarregaria da norma e que se encarregaria de técnicas de regulação e correção para aqueles que dela de desviassem. Trata-se de “novos procedimentos de poder que funcionam não pelo direito, mas pela técnica, não pela lei, mas pela normalização, não pelo castigo, mas pelo controle, e que se exercem em níveis e formas que extravasam do Estado e de seus aparelhos” (FOUCAULT, 2015, p. 98). Um poder que se exerce sobre os corpos para geri-los, num momento em que o crescimento e a saúde da população passam a ser uma preocupação frente ao desenvolvimento do capitalismo, o sexo passa a ter uma importância considerável. Isso porque em relação ao corpo-máquina, que teria como finalidade a produção, o sexo se relaciona com intensidade e com energia que, naquele contexto, precisaria ser economizada; e em relação ao corpo espécie, o sexo envolve a regulação da população.

E Foucault diz ter sido esse o motivo de a e sexualidade ter se tornado objeto de investigação no século XIX e conseqüente produção de tantos saberes: para que fosse regulada. Para que se tornasse “tema de operações políticas, de intervenções econômicas (por meio de incitações ou freios à procriação), de campanhas ideológicas de moralização ou de responsabilidade” (FOUCAULT, 2015, p. 158). E para conseguir esse objetivo, algumas manifestações da sexualidade precisaram ser atacadas, como por exemplo a sexualidade das

crianças, que passou a ser considerada uma ameaça, por comprometer futuramente a saúde do sujeito quando se tornar adulto e, conseqüentemente, da sociedade; a mulher histórica, patologizada, para que fosse tratada e pudesse exercer seu papel, cuidando dos filhos e da família e, assim, do futuro da sociedade; sexualidades consideradas perversão – aqui se inclui a homossexualidade – que necessitariam ser reguladas e submetidas a tratamentos disciplinares e de normalização (FOUCAULT, 2015)

Por isso, Foucault diz que a sexualidade, longe de ter sido reprimida ao longo dos últimos séculos, na verdade foi produzida. Um conjunto de saberes produzidos em meio a relações de poder, que se constituíram em um dispositivo de sexualidade cujo objetivo foi – e é – regular o sexo dos sujeitos, para desenvolvimento da população em relação ao caráter reprodutivo. Cuidados com o corpo, economia de energia, saúde, aumento das taxas de natalidade e disciplinamento, normalização das sexualidades desviantes. E violências como a homofobia, pela via do medo, tentam disciplinar os sujeitos; regulá-los com relação a seus comportamentos e suas práticas incompatíveis com a reprodução da espécie; normalizá-los para que se rendam à heterossexualidade compulsória, reproduzam-se e garantam o futuro da espécie, da sociedade. A homofobia também regula, disciplina, normaliza e impõe sua gestão sobre os corpos. A homofobia reforça a hierarquia das sexualidades. Forçosamente, mantém a supremacia heterossexual que se vê no direito de manter seu *status*.

[...] comportamento de intolerância [...] Não necessariamente é... contra o próprio homossexual, né, porque já tive leituras de pessoas que estavam simplesmente andando de mãos dadas, era o pai e o filho andando de mãos dadas e foram agredidos porque foram confundidos com homossexuais, então, homofobia não é uma intolerância contra os homossexuais, mas contra o comportamento homossexual, né, contra as manifestações da homossexualidade. (Prof. Lázaro)

Apontei que tanto a vítima, o/a agressor/as ou as testemunhas estão envolvidas nas manifestações homofóbicas. Também apontei sobre as marcas culturais que denunciam os sujeitos como homossexuais e são mais fortes em relação aos meninos do que às meninas. Mas essas marcas foram atribuídas por alguém a alguém. Não são absolutas. Essas marcas estão relacionadas às normas de gênero; aos comportamentos culturalmente construídos e socialmente aceitos relacionados a homens e mulheres. Aqueles/as que escapam desses comportamentos, manifestando-os de forma invertida do que se considera normal, são mais frequentemente os alvos da homofobia.

A homofobia é uma violência que não se manifesta em razão dos atributos reprodutivos da espécie, mas sim, em relação ao comportamento percebido como diverso ou contrário àquele que deveria ser o socialmente aceito em relação ao gênero da vítima. Por isso, Borrillo (2010, p. 16) nos diz que a divisão binária entre os gêneros aos quais o único desejo permissível seria o heterossexual não funciona como um “dispositivo de reprodução biológica da espécie”, mas na realidade como um “dispositivo de reprodução da ordem social”. E esse sistema binário de gêneros, segundo Junqueira (2009a, p. 375) também é “disciplinador, normatizador e normalizador graças ao qual a heterossexualidade só poderia ganhar expressão social mediante o gênero considerado naturalmente correspondente a determinado sexo”.

Transgredir, subverter o binarismo masculino/feminino é algo grave e inadmissível para a supremacia heterossexual. E para evitar que isso aconteça existe “um variado e dinâmico arsenal de normas, injunções disciplinadoras e disposições de controle voltadas a estabelecer e a determinar padrões e imposições normalizantes” (JUNQUEIRA, 2009a, p. 375). Assim a homofobia se faz guardiã das fronteiras de gênero e do desejo sexual, e quem cruza tais fronteiras, sofre sanções, não sendo seu alvo apenas pessoas homossexuais, mas também “todos aqueles que não aderem à ordem clássica dos gêneros: travestis, transexuais, bissexuais, mulheres heterossexuais dotadas de forte personalidade, homens heterossexuais delicados ou que manifestam grande sensibilidade...” (BORRILLO, 2010, p.16)

Segundo Borrillo (2010), a categorização dos sujeitos – não somente com relação à sexualidade, mas também à classe, raça e gênero – objetiva a produção de diferenças colocando-as como naturais, o que constitui um processo de dominação que resulta na exclusão de um grupo – os dominados – e a promoção de outro – os dominantes – ou seja, desigualdade. Para o autor, ocorrendo de forma cotidiana, a homofobia não se constitui apenas em violência física, mas também simbólica. E essa é uma realidade cotidiana na escola.

[...] os meninos não tratam mal, ficam só na gaiatice. Eu não vejo esse tipo de procedimento como algo homofóbico, entendeu? Eu vejo mais, assim, mais é para a molecagem aumentar. Porque é tipo assim, você está assim, aí eu vou te dar mais corda para ti te soltar mais ainda. (Profa. Gabriela)

Eu nunca vi essa questão mesmo de rejeição, de falta de respeito, porque aí, pelo contrário, eles convivem na brincadeira [...] E os rapazes brincam com eles, mas não vejo agressividade, brincam, conversam, respeitam, tudinho. (Prof. Leandro)

As ditas brincadeiras direcionadas a homossexuais na escola ocorrem a todo momento. E, por ocorrerem cotidianamente, tornam-se naturalizadas. Mas continuam sendo uma violência, do tipo simbólica. Para Bourdieu (2014), essa forma de violência é praticamente invisível, não sendo percebida como tal pela pessoa a qual é seu alvo, mas esse fato não faz dela uma violência pequena ou insignificante e que não tenha seus efeitos. Nessa situação os que se consideram dominantes realizam investimentos incessantemente, fazendo com que aqueles a quem consideram dominados, a eles se submetem, passando a ter a percepção de oposição entre eles como sendo natural, restando apenas ao dominados aceitarem sua natural condição de inferioridade, se autodepreciarem, se autodesprezarem (BOURDIEU, 2014). Essas brincadeiras, gaiatices, termos pejorativos, xingamentos que ocorrem cotidianamente terminam assumindo o caráter performativo que nos foi dito por Butler (2016), pois, ao serem mencionados repetidamente, produzem aquilo a que estão nomeando. E como a intenção dessa nomeação é a desqualificação, a humilhação, o menosprezo, faz com que a vítima dessa violência não se valorize e rejeite a si próprio/a. Por, muitas vezes, não ter o apoio de sua família e amigos, o/a homossexual sofre sozinho/a e essa autorrejeição pode levá-lo/a a atitudes como o suicídio (BORRILLO, 2010). Nesse sentido, a violência simbólica não é menos grave do que outras formas de violência.

[...] me incomoda muito a postura de determinados professores [...] esses termos pejorativos. Isso me incomoda. [...] termos que eu até não... aqui não me cabem falar, mas me incomoda muito. [...] Se eu fosse te dar uma estatística, eu diria que... é uma... é uma parte que eu considero importante. (Profa. Glória)

[...] quando você tá diante de um conselho de classe, que vem aquele fulano “ah!, isso aí é um viado”, isso é... Você descaracteriza a pessoa, você menospreza e você acaba é... prejudicando [...] eu observo que existe muita homofobia ainda aqui dentro. (Profa. Gabriela)

Respondendo àqueles questionamentos que levantei quando professores/as entrevistados disseram nunca ter ocorrido manifestações homofóbicas, creio que, após essa discussão, foi possível perceber que sim! A homofobia está presente nas escolas. Por não se restringir à violência física e verbal como palavras de ódio, as ditas brincadeiras, gaiatices, são manifestações homofóbicas. E a homofobia não está presente somente com relação aos alunos e alunas, mas também entre professores e professoras. Mas sim, a homofobia é de fato produzida e reproduzida nas relações sociais da escola. “Invisível, cotidiana, compartilhada, a

homofobia participa do senso comum, embora venha a culminar, igualmente, em uma verdadeira alienação dos heterossexuais” (BORRILLO, 2010, p. 17).

Fobia ao homossexual. [...] Talvez por desconhecimento, sei lá. (Prof. Luís)

[...] você é agressivo, você toma uma atitude errada quando você não tem conhecimento. [...] ser homofóbico é... é justamente você não tá aceitando aquilo por falta de conhecimento e se tornar mais agressivo. (Prof. Leandro)

Segundo Louro (2015), um dos binarismos questionados pela teoria *queer* é aquele entre o conhecimento e a ignorância no campo da educação. Dentro desse binarismo, a ignorância comumente é percebida como a ausência de conhecimento. Mas, de acordo com Louro (2015), o questionamento feito pela teoria *queer* procura mostrar que a ignorância é uma outra forma de conhecimento. Nesse caso, a ignorância não seria uma ausência de conhecimento, mas sim um conhecimento que é desconhecido por aqueles/as que julgam deter o conhecimento verdadeiro. A autora também diz que há quem sinta orgulho em ignorar as manifestações da sexualidade que se distinguem da heterossexualidade e que, por declararem sua ignorância, pretendem demonstrar que não se interessam e nem se envolvem nesses assuntos. E ainda, que a ignorância é uma resistência a um tipo de conhecimento resultante de um efeito performativo, ou seja, recusa-se sempre e repetidamente determinado tipo de conhecimento, e assim ele se concretiza na ignorância. No que diz respeito à Educação, a ignorância que anteriormente era repudiada, agora é importante valorizá-la (LOURO, 2015). Por isso, como a homofobia pode ser pensada como resultado de falta de conhecimento, é preciso pensarmos uma educação que revele o conhecimento que envolve a homofobia, o que está por detrás dela, suas origens, a construção das identidades sexuais, as instâncias, instituições e as relações de poder envolvidas nessa construção. Dessa forma é possível realizar questionamentos e desconstruir preconceitos, promovendo um ensino voltado para o desenvolvimento da cidadania.

E após descrever a presença da homossexualidade na escola a partir das marcas nos alunos que denunciam sua suposta sexualidade, dos estereótipos, da invisibilidade das alunas lésbicas, das “brincadeiras” e da homofobia por parte de alunos e professores/as, para finalizar esta seção, considero importante destacar que, na escola, no que diz respeito a alunos e alunas homossexuais, também há sentimento; também há paixão!

Eu já recebi cartas de alunas apaixonadas. [...] ano passado, eu recebi, tinha uma aluna que estava apaixonada por mim... por mim, entendeu? [...] eu disse “olha eu já tenho, eu sou... eu já tenho meu relacionamento, eu sou casada”. (risos) (Profa. Glória)

5.3 Cai na prova? A homossexualidade no ensino de Ciências

A abordagem de assuntos relacionados à sexualidade na escola geralmente é atribuída ao ensino de Ciências, pois, nessa área de conhecimento estudam-se aspectos biológicos da espécie humana como o corpo humano e a reprodução. Tal abordagem é condizente com documentos oficiais, como os PCNs (BRASIL, 1998b). Contudo, também é sugerida nesses documentos a abordagem da sexualidade de forma interdisciplinar, sendo a orientação sexual um dos temas transversais, por ser um aspecto humano considerado como uma demanda social urgente (BRASIL, 1998a). Segundo Louro (2015), a epidemia de AIDS na década de 1980, considerada como um câncer gay, fez com que a sexualidade tivesse sua discussão ampliada no Brasil em diversas instâncias e instituições, dentre as quais, a escola. A preocupação com a epidemia fez com que órgãos do governo como o MEC se engajassem em projetos de educação sexual e, por isso, incluiu a temática como um dos temas transversais. Contudo, essa inclusão terminou por aproximar mais a sexualidade à noção de riscos à saúde, o que fez com que a abordagem sobre as vivências e os prazeres relacionados a ela ficassem deslocados, não sendo considerados os assuntos mais importantes a serem trabalhados com relação à temática (LOURO, 2015).

E, de acordo com Junqueira (2009c), mesmo sendo o primeiro dos documentos oficiais do MEC a tratar a sexualidade relacionada ao prazer, os PCNs não encontraram condições para fixar nos sistemas de ensino e também deixaram de mencionar aspectos da sexualidade humana relacionados à diversidade sexual, como a homossexualidade e transgeneridade. Portanto, mesmo sendo um documento oficial, que passou por um processo de construção e, de certo modo, tentou propor uma abordagem da sexualidade que não ficasse restrita a aspectos biológicos, na prática não parece ter sido um documento que norteou de fato a abordagem na sexualidade na escola. E, não sendo acompanhado de políticas que estivessem voltadas para a diversidade sexual, também não seria de se esperar que esse documento surtisse algum efeito com relação à temática (JUNQUEIRA, 2009c). A não fixação dos PCNs nos sistemas de ensino, de fato, se percebe na escola. Se você, leitor/a é ou foi professor/a nos últimos anos, já procurou observar quantas vezes esse documento foi pauta de discussão em reuniões entre educadores/as

na escola? Costumava recorrer a esse documento para nortear alguma prática educativa que estivesse elaborando? Em minha experiência como professor do Ensino Fundamental e Médio, desde 2008, não tenho lembranças de ter escutado sequer uma menção ao documento nas escolas em que trabalhei. Penso que essa possa ser uma realidade comum a vários colegas de profissão.

A emergência das temáticas relacionadas a gênero e à sexualidade no Brasil, segundo Seffner (2016) está relacionada com a conquista da democracia quando, a partir da CF de 1988, tem-se iniciada a politização dessas temáticas e o fato de a educação ter passado a ser obrigatória contribuiu para as suas emergências no ambiente escolar, que passou, assim, a ser um local da pluralidade, inclusive no que diz respeito à sexualidade. A emergência de movimentos sociais, como o feminista e o LGBT, com suas lutas e conquistas relacionadas aos direitos humanos (SEFFNER, 2016), fez com que as minorias sexuais passassem a ter mais visibilidade nos dias de hoje, mas, entretanto, torna-se também um embate no qual adentram grupos com ideologias mais conservadoras (LOURO, 2015).

Para Louro (2015, p. 27), se a sexualidade nos últimos séculos foi objeto alvo para a produção de saberes e, conseqüentemente, discursos para que fosse regulada e normalizada, o fato de, na atualidade, ela ainda ser alvo de regulação, fez com que ocorra uma amplificação e diversificação nas formas de vigilância e regulação, “multiplicaram-se as instâncias e as instituições que se autorizam a ditar-lhe as normas, a definir-lhe os padrões de pureza, sanidade ou insanidade, a delimitar-lhe os saberes e as práticas pertinentes, adequados ou infames”. O Estado, as Igrejas e ainda a Ciência continuam sendo algumas dessas instâncias (LOURO, 2015). Por ser um aparelho ideológico do Estado, a escola também se mantém como uma dessas instituições. E por ser parte integrante de uma sociedade heteronormativa, possivelmente essa regulação da sexualidade pode ter contribuído para o não enraizamento dos PCNs. E, atualmente, é possível perceber com mais evidência a tessitura dessa rede que ainda se dispõe a regular e normalizar a sexualidade, pelo viés da heteronormatividade.

Currículo e Educação são locais de disputa política. Igrejas e o Estado (laico) se entrelaçam; partidos políticos ligados a Igrejas neopentecostais participam e defendem o *movimento* ESP e tentam incluir através de PLs os seus pressupostos na LDB, criminalizando a ação docente e tentando impedir que conteúdos contrários às convicções morais e religiosas da família – como vivências da sexualidade relacionadas ao prazer e diversidade sexual – sejam trabalhadas na escola. Representantes do *movimento* participaram dos debates acerca da construção da BNCC e, mesmo que não se possa afirmar se de fato interferiram na elaboração do documento (MACEDO, 2017) – que foi silenciado no que diz respeito à orientação sexual e

homofobia –, eles/elas estavam lá, defendendo seus pontos de vista conservadores, sua convicção de que viver a sexualidade de forma prazerosa (e não apenas reprodutiva) é um grave pecado. Ato conservadores que demonstram a renovação e o recrudescimento de ataques e estratégias que reclamam a “retomada dos valores tradicionais da família” (LOURO, 2015, p. 28), através das disputas políticas voltadas para a Educação e para o currículo, que agora passará a ser, em sua maior parte, determinado pela BNCC. E isso se reflete na Educação Sexual, na abordagem sobre a sexualidade e diversidade sexual na escola como, por exemplo, a homossexualidade.

[...] quando eu falo no assunto sexualidade, eu falo do ponto de vista biológico, estudar as características do homem, característica da mulher, né? E a questão da... da... da procriação do... do... das células, do espermatozoide, o óvulo. [...] se surgir numa sala de aula alguma... alguma pergunta, alguma coisa, [...] vai ser esclarecida a dúvida do aluno, mas de uma forma formal, eu não vou... não estou aqui pra tá defendendo um comportamento ou outro, isso aí é decisão do próprio aluno, né, qual orientação ele seguir. Mas, claramente, vai ser falado que existe a homossexualidade, pessoas que se atraem pelo mesmo... por pessoas do mesmo sexo, enfim, basicamente isso. Não seria levado esse assunto a esmiuçar, aprofundar, porque eu estaria influenciando na... na forma de... de comportamento do aluno, entendeu? (Prof. Lucas)

A abordagem sobre a sexualidade realizada por professores/as nas aulas de Ciências, predominantemente se fundamenta nos pressupostos biológicos, preventivos e reprodutivos da espécie humana. Vieira e Matsukura (2017), ao entrevistarem professores/as sobre suas práticas de ensino voltadas para a sexualidade, perceberam o predomínio desse modelo de educação sexual. Para as autoras, o ensino sobre a sexualidade centrado nos aspectos anatômico-fisiológicos, reprodutivos, preventivos com relação a ISTs, métodos contraceptivos, desconsidera as demandas pessoais de outros/as alunos/as. Assim como as autoras, considero relevante a abordagem desse modelo biológico/preventivo/reprodutivo. Não nego a importância do estudo sobre esses aspectos. Mas, segundo as autoras, tal modelo não satisfaz a demanda de muitos alunos/as que não se enquadram nessa abordagem – que, no caso, parte da perspectiva da heterossexualidade compulsória – e, portanto, não responde aos anseios desses/as alunos/as.

A escola, desde seu início, atuou na separação entre os sujeitos, tornando-os distintos, tanto entre os que estavam fora e os que dentro dela se encontravam, quanto entre esses últimos, por se incumbir de classificá-los, ordená-los e hierarquizá-los através de diversas estratégias e empreendimentos (LOURO, 2014). Ao longo dos séculos, sendo cada vez mais requisitada pelos/as que se encontravam fora dela, a escola precisou se diversificar, se transformar com

relação a sua “organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações” que, de uma forma ou outra terminariam e terminam por produzir entre os sujeitos, as diferenças, as desigualdades (LOURO, 2014, p. 61). A abordagem de um modelo biológico/preventivo/reprodutivo nas aulas de Ciências reforça um comportamento heterossexual, assim, prioriza-o e valoriza-o em relação a outras práticas sexuais como as homoeróticas, ou seja, defende-se um comportamento em detrimento de outros que, na ocasião de questionamentos com relação a estes últimos, são abordados superficialmente, com poucos esclarecimentos, apenas sendo mencionada sua existência. Prioriza-se a identidade heterossexual, estabelecendo, assim, desigualdades. É abordado o modelo biológico, para que os/as alunos/as não sejam supostamente influenciados por outras formas de viver sua sexualidade. Essas outras formas, a exemplo da homossexualidade, são silenciadas nas aulas de Ciências.

[...] eu parto do princípio, né, dentro da... da Ciência, né, que nós temos aqui, é, a Genética explica que temos esses cromossomos aqui, que determinam o macho e a fêmea. Existem outras, é, situações, é, dos cromossomos que determinam dimorfismo sexual, pessoa que nasce com dois sexo, enfim, eu tento, é, comparar com algumas situações, né, na própria existência humana genética, que acontece algumas mutações, mas não digo eles [...] “olha, a genética até aqui ela me diz assim: tem esses cromossomos aqui que determinam o macho, a fêmea, tem algumas situações aqui que acontece com o corpo dos seres humanos, né?” Dessa forma. Tá bom? “Agora, ainda estamos avançando nos estudos, né, sobre essa questão da homossexualidade, sobre a questão do terceiro sexo, os estudos estão acontecendo, mas até o momento as informações que nós temos são essas aqui.” (Prof. Lauro)

Dentro do modelo biológico/preventivo/reprodutivo, os determinismos biológicos são usualmente reclamados para a justificativa da sequência sexo-gênero-sexualidade. Para muitos professores/as, explicações genéticas são inquestionáveis. Como argumentei anteriormente, a Ciência tenta fazer com que o mundo adquira sentido através de seus saberes. Mas é importante lembrar que a Ciência é construída, inventada e, por isso, não logra explicar todos os fenômenos do meio físico e biológico. O próprio uso do determinismo biológico como justificativa revela a fragilidade do conhecimento científico em muitos momentos. Andrade (2011), em seu estudo sobre o determinismo biológico e questões de gênero nas práticas de docentes de Biologia, observou, durante os diálogos em um grupo focal, que uma das professoras participantes, ao relacionar o gênero masculino e feminino como inatos e vinculados aos cromossomos XY e XX, respectivamente, chega a mencionar outros arranjos cromossômicos como XXY e XXX.

Nesse caso, a professora considerou que o sexo é indeterminado nos sujeitos que apresentam tais arranjos. O autor percebe insegurança na professora ao apresentar tal argumentação, por não conseguir encaixar tais sujeitos em nenhuma das categorias binárias de sexo, e considera a fragilidade e a limitação dessas categorias que não abrem espaço para variações de arranjos entre cromossomos sexuais.

Além disso, Andrade (2011) também realizou a observação de aulas relacionadas a esse conteúdo. Percebeu que alunos/as tiveram dificuldade em entender sobre a qual sexo pertencem os sujeitos que apresentam alguma das síndromes resultantes de conjuntos de cromossomos sexuais distintos de XX e XY. Por exemplo, esses/as alunos, quando questionados sobre o sexo de pessoas que apresentam a síndrome de Klinefelter, cujo conjunto cromossômico é XXY, muitos/as dos/as alunos/ responderam que o sujeito seria *gay*, o que levou o autor a considerar que a fragilidade dos conceitos de sexo e orientação sexual faz com que a ausência de características percebidas como marcas masculinas e a presença de outras femininas no corpo desses sujeitos, faz com que ele seja reconhecido como fora do padrão social de gênero e termine por ser percebido como homossexual.

No caso da relação entre determinismo biológico e sexualidade, a situação não é diferente. Em questionamentos a seu respeito nas aulas de Ciências, quando se recorre ao determinismo genético como determinante da sexualidade vinculada ao sexo biológico, é reforçada a ideia da sequência sexo-gênero-sexualidade. Se aos olhos da Ciência, a heterossexualidade poderia ser assim justificada, o que poderia ser dito em relação à homossexualidade? Em que posição ela estaria colocada? O uso da determinação biológica como explicação reforça a ideia de naturalidade da heterossexualidade e se constitui um silenciamento com relação à homossexualidade. Segundo Louro (2014), em meio às relações de poder, a partir de uma localidade que se coloca como referência, é atribuída uma diferença em relação a ela. Assim, nessa relação, quando se parte de um determinismo biológico nas aulas de Ciências que coloca a heterossexualidade como referência a ser justificada pela Ciência, a homossexualidade passa a ser vista como a diferença em relação à qual a Ciência se silencia, à qual se alega não ter informações suficientes para explicá-la.

[...] nunca foi questionado [...] caso acontecesse, mas nunca... Interessante como nunca... já, já... tem salas, né, principalmente... desde quando eu dei aula, dava aula, percebia, né, quem era... tinha pessoas, né, tinha uma tendência, né, à homossexualidade, mas nunca nenhum deles se manifestar e perguntar sobre a homossexualidade, de perguntar sobre esse tema [...] (Prof. Leandro)

Nas aulas de Ciências, enquanto os/as alunos/as que se consideram – ou tentam se considerar – heterossexuais têm suas demandas atendidas pelo entendimento a partir da Ciência, aqueles/as que não se enquadram nesse padrão de sexualidade, como os/as homossexuais, contentam-se com a falta de informação e não têm seus anseios atendidos. Como já argumentei, eles/elas estão ali, e para a norma heterossexual, precisam estar ali. Mas a eles é reservado o silêncio, o mutismo sobre sua sexualidade. Mas o silêncio sobre a homossexualidade na escola não significa dizer que não se fala sobre ela. Na verdade, fala-se e muito! Só que que outra maneira. E qual seria essa maneira? Através do próprio silêncio.

Foucault (2015) nos diz que o silêncio sobre aquilo que se recusa ou está proibido ser mencionado não é o oposto do discurso e, portanto, não se pode fazer uma oposição binária discurso/silêncio. Na realidade, o silêncio funciona ao lado e em relação ao discurso. E ao invés de percebê-los como opostos, “é preciso tentar determinar as diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem e os que não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que forma de discricção é exigida a uns e outros” (FOUCAULT, 2015, p. 31). Estando ao lado do que é dito, o silêncio também tem seu efeito produtivo. E não “existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apoiam e atravessam os discursos” (FOUCAULT, 2015, p. 31). Nesse sentido, ao lado de discursos nas aulas de Ciências que partem de modelos e determinismos biológicos – discursos vestidos pela autoridade das Ciências Biológicas e reproduzidos pelos/as professores/as e que reforçam a heterossexualidade compulsória – está o silêncio sobre a homossexualidade, reforçando como não se deve ser.

De acordo com Santos (2010, p. 89), o conhecimento produzido pela ciência somente se realiza como tal ao se tornar senso comum, uma vez que a ciência reconhece nele algumas qualidades úteis para “enriquecer nossa relação com o mundo”. Para o autor, uma dessas qualidades é o fato de o senso comum se reproduzir facilmente e juntamente às vivências de um determinado grupo social, e assim se firma confiável e seguro. Dessa forma, o conhecimento científico penetra socialmente por meio de discursos e é facilmente reproduzido, sendo afirmado como científico e adquire efeito naturalizante. Na escola, ao se abordar a sexualidade apenas em relação ao conhecimento científico voltado para a heterossexualidade, esses discursos – tornados senso comum – são facilmente reproduzidos, sustentados pela perspectiva da Biologia, portanto, naturalizados. E, como o silêncio está ao lado e relacionado ao discurso, e não em oposição a este (FOUCAULT, 2015), o silêncio sobre a homossexualidade também reproduz esse conhecimento produzido pela Ciência que é o efeito naturalizado da diferença e da anormalidade atribuída a essa manifestação da sexualidade. E esse silêncio e está impregnado na escola, nos/as docentes, no currículo, nos materiais didáticos, etc.

O livro de Ciências [...] tem um texto lá que relata sobre homossexualidade, aí apenas diz assim “aceita, respeita o próximo”, esses termos, e a gente comenta tudo isso e o que eu reforço é isso, é o respeito e o amor para o próximo, não tem muito debate sobre isso.
(Prof. Leandro)

O livro didático é um artefato cultural, produzido em relação a um currículo determinado em um terreno de disputas políticas. Esse artefato costuma ser a principal fonte norteadora do trabalho docente que, na maioria das vezes, recorre somente a ele para o preparo de suas aulas. Reis, Duarte e Sá-Silva (2019), ao analisarem os temas “corpo humano, “gênero” e “sexualidade” em quatro coleções de livros didáticos de Ciências (um total de dezesseis livros) do ensino fundamental, encontraram uma discussão sobre a homossexualidade em apenas um dos livros. Considerando que tal livro apresenta caráter democrático, por incorporar o que é orientado pelos PCNs em relação à abordagem de temas considerados demandas sociais urgentes, a autora e os autores destacam que tal discussão apresenta contradições e também equívocos, colocando a homossexualidade como relacionada apenas ao ato sexual e, por destacar que adolescentes não devem ser rotulados como homossexuais em consequência de determinados comportamentos como ciúmes de amigos, por exemplo, a discussão leva ao entendimento de que o rótulo de sujeito homossexual é algo ruim. Nesse sentido, entendo que pequenos textos quando existem e abordam assuntos sobre a homossexualidade em um livro – que tem capítulos inteiros somente com conteúdos e representações relacionadas às vivências de pessoas heterossexuais –, além de contribuírem para o reforço de visões negativas da homossexualidade representam um silenciamento sobre a homossexualidade nesse artefato, na medida em que essa abordagem costuma estar reduzida a uma página ou menos.

Lionço e Diniz (2009), ao analisarem livros didáticos do ensino fundamental e médio, verificaram a reprodução apenas de conteúdos relacionados à heterossexualidade compulsória e, portanto, um silêncio sobre a diversidade sexual. Analisando categorias como a homofobia, as autoras consideraram que os livros didáticos não reproduzem a homofobia, pela ausência de enunciados que promovessem discriminação a pessoas que não se enquadram no padrão heterossexual. Optaram por analisar as obras somente pela presença de expressões de injúria nos textos dos livros. Mas afirmaram também que, se o silenciamento tivesse sido por elas considerado como significado de homofobia para a análise das obras, todas elas poderiam ser consideradas homofóbicas, mesmo que não tenham sido encontrados termos homofóbicos de forma explícita.

Respeito a observação e análise das autoras nessa importante investigação por elas realizada, até mesmo porque também analisaram verbetes como “gay” e “lésbica” em dicionários distribuídos para as escolas e, nesse caso, encontraram definições com injúrias homofóbicas explícitas. No entanto, como tenho argumentado, o silêncio, assim como o discurso, é produtivo, e está ao lado deste e não em sua oposição. Por negar atenção e invisibilizar a homossexualidade, o silêncio nos livros didáticos é consequência da construção de um currículo produzido sob a norma heterossexual e, por intencionar impor a heterossexualidade compulsória ao mesmo tempo em que silencia outras manifestações de sexualidade, nega a atenção e invisibiliza os sujeitos homossexuais, além de contribuir para a falta de acesso ao conhecimento sobre essa manifestação da sexualidade. Em outras palavras, o silêncio nos livros didáticos produz ignorância sobre a homossexualidade. Como já argumentei, a homofobia pode se manifestar em consequência da ignorância com relação à homossexualidade. Portanto, defendo que o silêncio sobre a homossexualidade nos livros didáticos, assim como em outros espaços da escola, é sim uma manifestação da homofobia.

Porque, vez por outra a gente fala, né? É normal você falar assim, principalmente na área de Ciências, você fala. Eu agiria naturalmente, né? Mostrando que existe a heterossexualidade, mas também existe a homossexualidade, que não é... que é... é uma coisa inata, né? A pessoa já nasce e é homossexual desde sempre, e que ela não de... não é diferente dos... das outras pessoas por conta dessa característica, né? E que não é uma escolha, que não é uma opção, como muita gente diz, né? [...] Não é uma opção, é uma condição, né? A pessoa já é e ela se aceita, e quem não é também precisa aceitar e respeitar. (Profa. Glaucia)

Falar sobre a homossexualidade uma vez ou outra ao longo dos duzentos dias letivos do ano, nos quais a heterossexualidade compulsória é reforçada constantemente, é de fato importante para aqueles/as alunos/as homossexuais que têm nesses raros momentos, parte de seus anseios atendidos. Mas também não deixa de ser um silenciamento – embora, não absoluto – diante dessa temática. Durante todo esse período, alunos/as homossexuais estão ali, na sala de aula. E não, muitos/as deles/as não se aceitam facilmente, uma vez que para isso é preciso superar muitos obstáculos. Para que se aceitem, esses/as jovens precisam abstrair os significados negativos que são atribuídos a gays e lésbicas e relacionados a doenças, a pessoas desviantes, anormais, etc. (LOURO, 2014). “Como se reconhecer em algo que se aprendeu a rejeitar e a desprezar? Como, estando imerso/a nesses discursos normalizadores, é possível articular sua (homo)sexualidade com prazer, com erotismo, com algo que pode ser exercido sem culpa?” (LOURO, 2014, p. 87). Sem dúvida, essa superação não é algo fácil para esses/as

jovens. Também por isso muitos/as preferem esconder seus desejos e tentam se submeter à norma.

Segundo Junqueira (2009b), descobrir e experimentar a sexualidade não é algo que muitos adolescentes – no caso, heterossexuais – encaram com tranquilidade, por mais que o contexto em que se encontrem não seja repressivo, se forem homossexuais pode ser ainda muito mais difícil. Poucos deles/as estão seguros o suficiente para se exporem e, muitas vezes, vão passar por autorrejeição de sua sexualidade e, assim, mesmo que de forma involuntária, terminam por contribuir para a invisibilidade da homossexualidade, reforçando a ideia de que praticamente todos os que naquele espaço se encontram são, presumidamente, heterossexuais (JUNQUEIRA, 2009b). Tal situação se constitui o que Borrillo (2010) chama de homofobia interiorizada, que se trata da existência de sentimentos homofóbicos em pessoas homossexuais, uma vez que a rejeição presente na sociedade pode culminar na rejeição de si mesma. De acordo com o autor, homossexuais crescem em locais – como a escola e a família – onde a homofobia se manifesta abertamente e todas as formas de violência homofóbica muitas vezes são interiorizadas por esses sujeitos, que passam a não aceitar sua sexualidade, o que resulta em sentimento de culpa, vergonha, depressão, podendo até mesmo levar ao suicídio.

Para Louro (2014), o fato de não se falar sobre a homossexualidade na escola pode ser percebido como uma intenção de eliminar os alunos/as homossexuais ou, no mínimo, fazer com que os/as demais alunos não queiram conhecê-los/as ou desejarem uma maior aproximação deles/as. Para a autora, seria como se não falar sobre eles/elas fosse uma forma de garantir a norma heterossexual naquele espaço. Não falar sobre a homossexualidade, resulta em desconhecimento em relação a esse aspecto da sexualidade e, para a autora, a ignorância pode ser percebida como um fator que mantém valores e comportamentos considerados como os ideais para aquele espaço e para a sociedade. O não reconhecimento desses/as alunos/as na escola pode terminar em agressões verbais, em termos pejorativos a eles direcionados nos diversos momentos e espaços da escola, e isso faz com que “jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos” (LOURO, 2014, p. 72). Assim, a linguagem, tanto no que se refere em relação ao que é dito, como também ao que não é dito, “não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças” (LOURO, 2014, p. 69).

[...] eu não interfiro muito porque é algo que ele chega na escola, ele já traz aquela situação e a gente não... não... não... força nada de querer fazer uma mudança, de querer que ele aja de uma forma diferente. A única coisa que a gente ainda faz é pedir com que ele se

respeite em sala de aula, que ele não... pra que os outros não fique tomando gosto, é... criticando [...] (Profa. Gisele)

[...] falei como eu gostaria que ele se comportasse para que tivesse respeito dos colegas, porque, digamos, entra e começa, eu diria o termo “avacalhação”, entendeu? [...] aí ele gosta... então, assim, “vamos fazer diferente. Você se comporte, seja você, mas se comporte, porque até mesmo você vai ter condições de tá caminhando na escola de cabeça erguida”. [...] Conversei com ele. Eu não brigo, rapaz. Conversei, disse como deveria, como seria melhor ele se comportasse. (Profa. Gabriela)

Muitos/as alunos/as aceitam a norma a eles/as imposta e tentam se adequar a ela, mesmo que não se reconheçam como heterossexuais. Mas os/as que são denunciados pelas suas marcas não têm muita escolha. E ainda há aqueles/as subversivos/as que, além de resistir às imposições da heteronormatividade, enfrentam-na, para mostrar que estão ali e se fazerem presentes na sala de aula, na escola. Mas a norma não deixa de ser a eles/as imposta. Desde o século XIX, quando ocorreu o que Foucault (2015, p. 114) chamou de “psiquiatrização do prazer perverso” os sujeitos foram analisados clinicamente em relação às formas de anomalias com relação à sexualidade, que foi patologizada e foram desenvolvidas estratégias para a correção dessas anomalias; para a normalização dos sujeitos. Estratégias que, por meio dos discursos das ciências médicas, compuseram os manuais médicos e livros de educação sexual do século XX, constituindo o que Sá-Silva (2012) chamou de *pedagogia dos manuais médicos*. Estratégias que se fazem presentes na escola, que consistem nas *pedagogias da sexualidade* (LOURO, 2016) e que ainda tentam, de formas renovadas, normalizar os sujeitos.

Segundo Louro (2016), essa pedagogia que objetiva disciplinar os corpos é frequentemente imperceptível, mas acontece constantemente, mostrando-se eficaz e com efeitos duradouros. Isso porque a escola investe em formar homens e mulheres considerados socialmente legítimos, ou seja, que homens tenham um padrão de masculinidade e mulheres um padrão de feminilidade aceitos pela sociedade. Essa pedagogia da sexualidade busca reiterar as identidades e as práticas da hegemonia, ao mesmo tempo que nega outras, ou seja, através de mecanismos e estratégias variadas, objetiva fixar identidades masculinas e femininas (LOURO, 2016). Ao lembrar algumas de suas vivências na escola, a autora relata que as atitudes das alunas consideradas subversivas eram repreendidas individual ou coletivamente, e às vezes, comunicadas aos pais. Alunos/as homossexuais que têm atitudes subversivas na escola, provocam incômodo e passam a ser alvo de repressão por parte dos/as colegas de classe e também dos/as educadores/as. Entendo que atitudes repressivas quanto ao comportamento de alunos/as homossexuais são formas de abordar a temática na escola, mesmo que

individualmente, pois assim é exercida a pedagogia da sexualidade, que tenta normalizar os sujeitos, para que ao menos tenham um comportamento socialmente aceito; comportamento de um sujeito considerado como aquele/a que se dá ao respeito, ou seja, mesmo sendo homossexual, que tenha atitudes semelhantes às de pessoas heterossexuais, para que, por esses últimos, possa ser respeitado, responsabilizando-o/a por qualquer violência física ou verbal que possa ser efetuada contra ele/a.

[...] eu não supervalorizaria como a sociedade tem feito agora, reforçado este comportamento. De forma alguma. Respeitaríamos a pessoa, mas iríamos tratar o conteúdo de uma forma bem é... formal mesmo, né? Falar da... das características do indivíduo masculino, feminino [...] (Prof. Lucas)

Muitos podem ser os motivos que levam professores/as a se silenciarem diante da temática. A sexualidade, de modo geral, é um tema atravessado por crenças, valores, costumes, normas sociais, fazendo com que sua abordagem ocorra sob certa cautela da parte dos/as professores/as. O que é ainda mais intensificado quando as discussões sobre o tema na escola partem para outras manifestações, como a homossexualidade. Mas o que leva docentes a se silenciarem? Longe da intenção de tentar desvendar os motivos pelos quais cada professor/a entrevistado/a evita a discussão da temática na escola, considero importante destacar o que alguns/mas autores/as pensam a respeito.

De acordo com Louro (2016), a escola se empenha e estimula alunos/as a se tornarem homens e mulheres “normais”, portanto, heterossexuais. Mas diz que, apesar desse estímulo, a manifestação da sexualidade na escola e na juventude, não é autorizada e, àqueles/as que a expressam são direcionadas correções e aumento da vigilância, passando a ser marcados como sujeitos desviantes do que se espera do comportamento dos/as aluno/as na escola. Assim, a escola estimula a formação de sujeitos heterossexuais, mas atua de forma que a manifestação da sexualidade seja adiada para a vida adulta, sendo necessário “manter a ‘inocência’ e a ‘pureza’ das crianças (e, se possível, dos adolescentes), ainda que isso implique o silenciamento e a negação da curiosidade e dos saberes infantis e juvenis sobre as identidades, as fantasias e os prazeres sexuais” (LOURO, 2016, p. 26). Mas, para a autora, isso não impede a curiosidade, as dúvidas e vivências e experimentações pelos/as alunos/as que, por não terem suas demandas atendidas nas aulas, passam a procurá-las secretamente, o que leva muitas vezes a desenvolvimento de sentimentos de vergonha e de culpa do que desejam e do que experimentam, uma vez que, em relação a essas questões, a escola atua por meio do silêncio e do controle.

Dessa forma, alunos/as são levados a entender que a sexualidade deve ficar restrita a momentos e ambientes privados, deixando de perceber que está envolvida nas dimensões social e também política, o que torna a situação ainda mais complicada para aqueles/as que não se enquadram na norma heterossexual (LOURO, 2016). Não se percebe, enquanto reservada à intimidade, que a sexualidade é um dispositivo de controle dos sujeitos, para que assim se tenha um controle social; uma ordem estabelecida a partir da heterossexualidade para a construção e manutenção de uma sociedade formada por casais heterossexuais, que tenham filhos/as heterossexuais e que frequentam escolas heterossexuais, para crianças e adolescentes heterossexuais. E que, numa dimensão política, há forte empenho para essa manutenção como se vê na construção do currículo, da BNCC e nas intenções do ESP.

Em um momento como o que vivemos atualmente, e no qual percebemos a emergência cada vez maior das “minorias” que reclamam por sua visibilidade e valorização, estratégias políticas tentam manter o silenciamento sobre a homossexualidade e restringir a Educação Sexual ao ambiente familiar – como intenciona o ESP – evitando, assim, que a ordem social heterossexual seja abalada. Dar visibilidade, abordar a temática e valorizar outras sexualidades distintas da hegemônica na escola, não é supervalorização. A escola, por incentivar a formação de sujeitos “normais”, sim, empenha-se em uma supervalorização, mas da heterossexualidade. Contudo, por ser percebida como natural e válida; por ser aquela manifestação da sexualidade que não precisa reclamar por seu reconhecimento, o efeito dessa naturalidade faz (tenta fazer) com que a heterossexualidade não seja percebida como superior e supervalorizada em relação a outras manifestações.

A abordagem sobre a temática nas aulas de Ciências talvez seja evitada por percepções da homossexualidade como, além de anormal e não natural, uma ameaça para uma sociedade organizada pela diferença entre os sexos, em consequência de aspectos biológicos, situação que Borrillo (2010) nos esclarece. Para o autor, o entendimento sobre o diferencialismo sexual é fundado a partir da natureza biológica na qual presença de órgãos sexuais fundamenta o tratamento é diferenciado entre homens e mulheres, sendo as últimas reservada à função reprodutiva. Consequentemente, são atribuídos papéis sociais distintos, sendo as mulheres, em razão de suas características maternais, vistas como mais carinhosas, cuidadoras, sensíveis e atenciosas, enquanto os homens seriam mais agressivos, com interesses mais voltados para o comércio e política. Essa diferenciação em um contexto social termina por legitimar as desigualdades entre os sexos e também a compreensão da sexualidade como uma consequência natural do sexo biológico. Por este pensamento binário presente na cultura, os sujeitos são impelidos a serem homens ou mulheres, heterossexuais ou homossexuais. Tal divisão não

deveria ser vista como uma consequência da natureza, mas como um sistema político, um dispositivo de uma ordem social que assim coloca e enquadra os sujeitos e, dessa forma, mantém a diferença entre os sexos e sexualidades. Por isso a reivindicação do reconhecimento de direitos por homossexuais é vista pela sociedade como subversiva, uma vez que tal atitude é considerada uma ameaça à ordem sexual, à hegemonia heterossexual (BORRILLO, 2010). Talvez esse fato possa levar professores/as a evitar a discussão sobre a homossexualidade nas aulas de Ciências, a fim de não valorizar uma possível ameaça à ordem social dominante.

[...] se eu tivesse que falar, eu tentaria falar só de uma forma sutil, sem querer me aprofundar muito nesses temas. [...] se eles chegassem para mim e perguntassem o que eu acho, né? Aí, eu ia dizer minha opinião. Agora só que, tem alunos que já vão dizer “ah, a professora concorda que tal pessoa seja gay”. Aí vai depender da, assim, da visão dos meninos, o quê que eles já entendem sobre isso, então eu acho que é um assunto delicado que eu evitaria ao máximo de falar, tá? Mas, já assim, se eu fosse questionada por algum deles eu ia, ou pra falar é... separadamente, só com ele, para esclarecer alguma dúvida que ele tivesse, mas evitaria de falar, assim, com sala cheia. (Profa. Giovana)

O receio em abordar a temática nas aulas de Ciências também se faz presente. A recusa ou resistência em discutir a homossexualidade se deve a alguns temores dos/as professores/as sobre as possíveis consequências dessa discussão. Para Louro (1998), é possível que docentes evitem falar sobre homossexualidade em suas aulas, pois tal fato, por ser uma demonstração de aproximação do/a professor/a com a temática, ou mesmo a demonstração de simpatia e acolhimento de alunos/as homossexuais poderia fazer com que outras pessoas, e mesmo os/as demais alunos/as, desconfiassem da sexualidade do/da docente, fazendo com que também fosse percebido como homossexual. Nesse sentido, optam então pelo silêncio para que sua presumida heterossexualidade não seja colocada à prova ou porque essa percepção possa ser condizente com a sexualidade que o professor/a tenta esconder, reservando sua vivência à esfera privada.

Louro (2014) nos diz que, embora se saiba que a escola opera com a censura e policiamento da sexualidade – orientada de forma que seja alcançada a heterossexualidade – a preocupação para que esse objetivo seja atingido não é demonstrada abertamente pela instituição e nem pelos professores/as. Por isso a autora destaca a possibilidade de que muitos professores/as ou gestores/as escolares, quando questionados sobre essa situação, cheguem se esquivar, ao afirmarem que em sua escola não existem “problemas” com relação à sexualidade, ou ainda que tais discussões devem ser realizadas pela família. Evitar tratar das questões que envolvem a sexualidade faz parecer que, agindo dessa forma, a sexualidade e os “problemas” a ela relacionados ficariam fora da escola. Mas é importante ter em mente que a escola não

somente reproduz as questões de gênero e sexualidade concebidas pela sociedade, mas também é local de sua produção; e que a sexualidade é parte dos sujeitos, dos/as alunos/as que ali se encontram, não sendo algo que possa ser retirado provisoriamente ou mesmo não existindo um botão que sirva para desligá-la (LOURO, 2014).

Evitando esses “problemas” – dentre os quais se inclui a homossexualidade – atribuindo-os como responsabilidade da família, a escola e professores/as assim se justificam para evitar a responsabilidade de dar conta desses “problemas”. E, se chegam a dizer que reconhecem a existência das sexualidades na escola e, talvez, demonstrem alguma intenção em trabalhar a diversidade sexual nas aulas, não o fazem pois, se o fizerem, podem vir a serem questionados pelos pais ou familiares, criando “outros problemas”, uma vez que o assunto é delicado. Essa resistência em abordar a temática nas aulas por medo da reação da família pode estar relacionada também ao conservadorismo que vem se acentuando atualmente e que, de forma renovada, tenta intimidar os/as professores/as. Tem sido comum a veiculação de notícias sobre vídeos produzidos por alunos/as durante as aulas, com a intenção de expor os/as professores/as. Essa prática causa intimidação nos/as docentes, ao perceberem que estão sempre sujeitos a serem filmados nas ocasiões em que abordarem temas considerados polêmicos e sensíveis. E o *movimento* ESP, de natureza extremamente conservadora, incentiva tal prática inclusive disponibilizando um espaço no seu *site* para a publicação desses vídeos. E essa onda conservadora que tem crescido no país – e que não envolve somente o ESP, que é apenas uma de suas manifestações – tem intimidado cada vez mais os/as professores/as, que percebem uma dificuldade cada vez maior em abordar tais temas, optando pelo silenciamento, para tentar se proteger.

Seja qual forem os motivos que levam a escola e professores/as ao silenciamento em relação à homossexualidade em suas aulas, uma coisa é fato: a escola e professores/as preferem não discutir a temática; optam por se esquivar do tema. Existe algum impedimento maior? Algo real, que impossibilite a abordagem da homossexualidade na escola? É contra a lei realizar essa discussão? O ESP já conseguiu aprovar algum de seus PLs em nível nacional, impedindo a discussão do tema na escola? Já discuti sobre os efeitos existentes em relação ao ESP, mesmo que ainda não tenha sido aprovado. Mas o fato é: não há impedimentos legais para a discussão da homossexualidade na escola e nas aulas de Ciências. Como nos diz Seffner (2011), a escola tem autonomia pedagógica para definir seus programas relacionados à abordagem de temas como gênero e sexualidade, e não necessariamente precisa ser de forma continuada à moral das famílias dos/as alunos/as. Segundo o autor, essa autonomia e construção dos programas de ensino são definidas pelas políticas públicas educacionais e pela legislação vigente no país e,

como não há nada na legislação que considere a homossexualidade um crime ou doença, a escola pode sim realizar a abordagem do tema, mas de forma desvinculada à relação com pecado – que é característico das religiões – uma vez que as políticas educacionais são construídas em um Estado laico, o que faz essa relação ser incompatível a elas.

[...] não é tabu, não tem que ser, tem que respeitar, é o... é o ser humano tem que ser respeitado. E essa... e como eu posso querer que o outro respeite se eu não respeito? Que postura é essa, né? (Profa. Glória)

Ainda que o ESP tente incluir na legislação e nas políticas educacionais os seus pressupostos vinculados às convicções religiosas, isso não é uma realidade. E mesmo que a BNCC se silencie com relação à temática, a ausência do tema nesse currículo construído não impede sua abordagem. Como evidenciei anteriormente, o currículo não é apenas o documento oficial ou o conteúdo do livro didático. Embora seja fundamental a presença da temática nos documentos oficiais e nos materiais didáticos, o currículo também é produzido cotidianamente. As sexualidades fazem parte dos sujeitos e, no ambiente escolar, não se pode negar as imprevisibilidades do cotidiano. É preciso deixar de abordar somente conteúdos que envolvem a heterossexualidade. A discussão da homossexualidade não é um tabu. Louro (2014), a partir de uma perspectiva foucaultiana, destaca que os sujeitos e suas identidades são fabricados ao longo de um processo contínuo e de uma sutileza que o torna praticamente imperceptível. Dessa forma, segundo a autora, não se deve observar somente as regulamentações que normatizam as instituições. Deve-se observar o cotidiano e as práticas nas quais se relacionam os sujeitos. “A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado com ‘natural’” (LOURO, 2014, p. 67).

São raros os momentos na escola em que alunos/as são estimulados e provocados a analisar e questionar a natureza, os valores, os pressupostos e a ideologia que está por trás da construção e da transmissão daquele conhecimento com o qual se deparam na sala de aula ao longo dos dias (SANTOMÉ, 2012). Por isso, é necessário que não somente professores/as, mas também alunos/as sejam estimulados a desconfiar da naturalidade com que a escola trabalha aspectos da sexualidade. É natural que se discutam na escola apenas os aspectos relacionados à heterossexualidade? É natural que ali não se discutam temáticas relacionadas à homossexualidade? É natural que não se dê atenção àqueles/as alunos/as homossexuais que se encontram na escola? É natural que nada seja discutido para atender aos anseios desses/as alunos/as que serão obrigados a procurar sozinhos/as esclarecimentos sobre suas dúvidas,

compreender seus desejos, fantasias e sentimentos? É natural que seja assim, porque a homossexualidade é um tabu, e por isso não se pode falar sobre ela na escola?

[...] trabalharia sobre conhecer, primeiramente, o corpo humano, você conhecer o seu corpo, né? [...] E segundo, nós partiríamos para o princípio, né, da origem desses comport... desse comportamento, o que leva as pessoas a esse comportamento, a essa atitude, né, o que levaria, tá bom, as pessoas a assumirem isso, quais seriam os prejuízos, qual seria... é, o que seria de positivo, o que seria de negativo? É uma pessoa diferente, merece ser desprezada, não se torna mais um ser humano comum? Então, nós partiríamos desse princípio, da Ciência para a origem e para o... o respeito, para, entendeu, ver o outro como, não diferente, né, mas como cidadão. (Prof. Lauro)

Venho tentando demonstrar ao longo deste texto que nada disso é natural. Defendo que as discussões sobre as sexualidades não devam ficar restritas aos aspectos biológicos, preventivos e reprodutivos, pois isso reforça somente a heterossexualidade. Além disso, essa abordagem não atende a todos os anseios nem mesmo dos alunos/as heterossexuais, pois o viés biologicista não envolve discussões sobre as vivências, os prazeres, as afetividades, que também são aspectos da sexualidade. E no que diz respeito à homossexualidade, entendo que não se deva realizar a discussão pelo viés da Biologia, tentando-se buscar esclarecimentos sobre suas possíveis origens, o que reforça o *status* superior da heterossexualidade. Para Borrillo (2010), ao se buscar as causas da homossexualidade, parte-se do princípio que a heterossexualidade seria a sexualidade natural, pronta, acabada, um dado pela natureza, a partir da qual são classificadas as outras manifestações da sexualidade que precisam ter sua causa esclarecida. Também considera que as variadas manifestações da sexualidade entre as pessoas merecem respeito, e que é próprio das democracias a valorização da pluralidade, por isso a abordagem não deveria estar voltada para as causas da homossexualidade, mas na origem da homofobia (BORRILLO, 2010). Dessa forma, um país que adota o regime democrático como o Brasil, assim como outras democracias, deveria valorizar a diversidade sexual e reconhecer os sujeitos que não se enquadram na heterossexualidade como cidadãos/ãs. Mas será que o faz?

[...] talvez, filmes, slides de comportamento, de relação. Eu voltaria mais pelo lado histórico, aí eu não mostraria, assim, um homem beijando, “olha, aqui está um homem” (Prof. Leandro)

Variadas são as metodologias e recursos didáticos passíveis de utilização para a discussão da homossexualidade na escola. Não é o objetivo deste trabalho discutir sobre a melhor ou pior metodologia ou quais seriam os materiais mais adequados ao contexto. Nada

disso. O que considero relevante são os fins aos quais se pretende chegar com a realização dessas práticas pedagógicas, amparadas com quaisquer que sejam os suportes e materiais pedagógicos. Elas realmente contribuem para a reflexão sobre a homossexualidade e superação dos preconceitos? Ou terminam por reafirmar as diferenças entre os sujeitos, mantendo assim a hierarquia sexual? Se é dito que pessoas homossexuais são – ou devem ser – considerados/as cidadãos/ãs como quaisquer outras pessoas, por que demonstrações de afetividades entre eles/as, como o beijo, não podem ser vistas ou exibidas, enquanto outros/as cidadãos/ãs – heterossexuais – têm plena liberdade e autorização da sociedade para fazê-lo? Retomando as palavras de Louro (2016), a pessoa homossexual aceita socialmente é aquela que não demonstra sua sexualidade, reservando-a para a esfera privada, já que a manifestação de afetos de forma explícita e pública é o que de fato incomoda outras pessoas.

Essa recusa em aceitar as manifestações de afeto entre homossexuais, de forma aberta, não deixa de ser uma forma de preconceito, que Borrillo (2010) chama de homofobia liberal. Nessa perspectiva, segundo o autor, a homossexualidade é considerada uma escolha do indivíduo e que deve ser reservada à sua intimidade. Por considerar que é uma escolha, ou seja, o sujeito é livre para escolher entre a homossexualidade e a heterossexualidade, essa perspectiva tolera a homossexualidade, mas não a reconhece. O Estado garante o exercício da escolha na vida privada, mas não reconhece qualquer reivindicação de igualdade de direitos na esfera pública. Assim é reafirmada a hierarquia das sexualidades quando os/as homossexuais devem manter a discrição, exercendo qualquer conduta como beijos, abraços, manifestações de afeto na esfera privada enquanto as mesmas condutas são exercidas livremente por pessoas heterossexuais. Enquanto as vivências homossexuais devem permanecer na intimidade sem quaisquer garantias de direitos diante de sociedade, as vivências dos casais e famílias heterossexuais extrapolam a intimidade e tem seus direitos defendidos e garantidos pelo Estado. A homofobia liberal operando na lógica da escolha justifica que se o/a homossexual não tem seus direitos garantidos é porque escolheu essa forma de exercer sua sexualidade, à qual é respeitada apenas na esfera privada, portanto, não pode ser vista, deve ser escondida (BORRILLO, 2010).

Nesse sentido, pessoas homossexuais, muitas vezes percebidas como cidadãos/ãs comuns, quando se trata de suas liberdades ou outros direitos, não os tem reconhecidos por aqueles/as que se consideram heterossexuais. Não é incomum escutarmos pessoas dizerem que manifestações públicas de afeto não devem ser realizadas por ninguém, sejam homossexuais ou heterossexuais. Essas pessoas também dizem que elas próprias não o fazem, para justificar a recriminação de tal ato. Optando por não demonstrarem seus afetos para com outra pessoa

publicamente, eu me pergunto: será que o incômodo que sentem ao presenciar beijos e abraços entre homossexuais é tão intenso quanto quando presenciam o mesmo ato entre um homem e uma mulher?

[...] eu acho que filme seria uma questão até melhor, contando sobre, por exemplo, cientistas, né, cientistas que eram homossexuais, que na época... grande... grande homem da história que eram homossexuais [...] para mostrar para eles que eram gênios naquilo que fizeram, fizeram coisas boas, [...] mostrar para eles, certo, como eles eram altamente, né, capazes, né... eu querendo mostrar para eles... mostrar que o homossexual não deve ser rejeitado. [...] Eu tentaria primeiro mostrar como eles são tão normais como a gente [...] Então, eu trazia histórias, histórias de grandes pessoas, tá certo?, que foram tão importantes, que fizeram algo importante, que são importantes... né? Computador... é Turing, né? (Prof. Leandro)

Sem dúvida, a utilização de estratégias e recursos pedagógicos com a intenção de valorizar os sujeitos percebidos como diferentes e anormais, na tentativa de fazer com que sejam compreendidos como sujeitos iguais a qualquer outro, parece ser uma excelente forma para levar a discussão da homossexualidade para as aulas de Ciências. É possível imaginar que, assim, os/as demais alunos supostamente heterossexuais possam passar a perceber aqueles sujeitos considerados estranhos como sendo praticamente normais e até se aproximarem deles/as que, dessa forma, passariam a ser incluídos. Afinal, a valorização da diversidade é própria das democracias, não é mesmo? Mas o que pode acontecer no fim das contas é justamente o contrário das intenções iniciais e as diferenças podem acabar sendo reafirmadas.

Para que a escola seja um local no qual alunos/as possam se desenvolver habilidades críticas, democráticas, e emancipatórias, é imprescindível a consideração da diversidade, uma vez que ela pode ser pedagógica por ser instigante, inquietante, e possibilitar outras formas de reconhecimento e assim contribuir para a desmistificação do que se imagina sobre as outras pessoas, sobre o mundo, sobre nós como sujeitos (JUNQUEIRA, 2009c). Nesse sentido, para o desenvolvimento da cidadania, o respeito à diversidade é fundamental (JUNQUEIRA, 2009c). De acordo com Miskolci (2015), desde o fim do século XX, a emergência das várias minorias e, conseqüentemente, de demandas que as reconheçam, provocou o surgimento de políticas governamentais em prol da diversidade. Para o autor, em uma perspectiva *queer*, o entendimento dessa forma de perceber a diversidade – também chamada multiculturalismo – leva à ideia de tolerância, o que é diferente de reconhecer e valorizar o outro, a diferença, ou seja, tolerar a diversidade não é sinônimo de aceitação. Tolerar o outro é mantê-lo naquela condição, naquele espaço, sem seu reconhecimento e valorização, inferior à cultura que,

tolerando-o, mantém-se hegemônica. E em uma perspectiva *queer*, os sujeitos vistos como o outro não devem ser tolerados, mas reconhecidos pela sua diferença, “mudando a cultura como um todo por meio da incorporação da diferença, do reconhecimento do Outro como parte de todos nós” (MISKOLCI, 2015, p.51).

Em práticas pedagógicas que Silva (2014, p. 97-98) classifica como “liberais” nas quais tem-se a intenção de produzir reflexões e sentimentos bons para com a diversidade, trabalha-se com a ideia de que a espécie humana é diversa, existindo várias formas de ser e de se expressar culturalmente, e todas “devem ser respeitadas ou toleradas – no exercício de uma tolerância que pode variar desde um sentimento paternalista e superior até uma atitude de sofisticação cosmopolita de convivência para a qual nada que é humano lhe é ‘estranho’”. Dessa forma, segundo o autor, alunos/as teriam contato com conhecimento sobre as variadas formas de expressões culturais, desenvolvendo uma percepção em relação à diversidade como algo bom, algo bonito. Mas como defende uma pedagogia da diferença – que não quer ser simplesmente tolerada – o autor diz que essa prática liberal não leva os/as alunos/as ao questionamento sobre as relações de poder que produziram a identidade hegemônica e as diferenças, o que levaria na verdade a uma reafirmação dos outros como diferentes, mas com a formação de outras “novas dicotomias, como a do dominante tolerante e do dominado tolerado ou a da identidade hegemônica mas benevolente e da identidade subalterna mas ‘respeitada’” (SILVA, 2014, p. 98).

Dessa forma, uma abordagem nas aulas de Ciências sobre a homossexualidade que apresente pessoas homossexuais como aqueles que também existem, aqueles que também podem, aqueles que também são inteligentes, aqueles que também são capazes, aqueles que por tudo isso devem ser respeitados pode levar ao sentimento de tolerância, mantendo-se a dicotomia nós/eles, identidade/diferença, dominantes/dominados. Considero importante também uma observação sobre o uso de filmes, no caso sobre o gênio mencionado na fala supracitada: Alan Turing. O filme estadunidense tem como título em português *O jogo da imitação* e retrata os feitos desse brilhante matemático britânico, além de apresentar as contribuições de Turing para a Segunda Guerra Mundial, ao desenvolver uma máquina para decifrar códigos nazistas. Também relata o que Turing viveu, ao ter sua homossexualidade descoberta: foi submetido à castração química para inibir seus desejos e os efeitos dessa repressão levaram-no ao suicídio. Portanto, apesar de ser uma boa intenção o uso de filmes para mostrar que homossexuais podem ser gênios – assim como os heterossexuais – pode também reafirmar a diferença e a visão negativa de uma sexualidade proibida, cujo destino não é a felicidade, não é o prazer em vivê-la.

Eles têm acesso à internet, às boas publicações em revistas, jornais, né, livros escritos por bons autores que tratam desse tema, então eu pesquisaria e eu ia... poderia 'tá' trabalhando se fosse o caso, né? [...] Mas seria especificamente se fosse um projeto da escola, algo assim. Mas, como eu te falei, não como aula, conteúdo... meu conteúdo, porque até isso não faz parte do conteúdo de Ciências. (Prof. Luis)

A homossexualidade, assim como outras expressões culturais que se enquadram na ideia de diversidade, por muitos/as pode ter desconsiderada sua abordagem nas aulas de Ciências, pois não se inclui como componente curricular dessa disciplina. Por estar comumente ausente nos materiais didáticos, o silenciamento em relação à homossexualidade nas discussões em sala de aula também é assim justificado. Na perspectiva dos Estudos Culturais, o currículo é local de disputa em meio a relações de poder que determinam quais conteúdos devem ser incluídos e quais serão excluídos. É um artefato cultural e, assim como a cultura, não é acabado e definitivo, mas sim, produzido constantemente, sendo desmontado e remontado, desconstruído e reconstruído, e em todos esses processos estão envolvidos conflitos e relações de poder (SILVA, 2006). Mas o currículo também é produzido cotidianamente, a partir das situações, dos sujeitos e das vivências escolares de todos/as que ali se encontram. Sendo o currículo oficial ou o cotidiano, está envolvido nas relações de poder que incluem e excluem e que constroem as identidades, não sendo, portanto, somente um artefato com a função de transmitir para os/as alunos/as aqueles conhecimentos que ali se encontram (SILVA, 2006). Na realidade, o “currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz” (SILVA, 2006, p. 27).

No amplo leque cultural da diversidade, várias são as culturas silenciadas no currículo. Santomé (2012), ao listar algumas, coloca entre elas as sexualidades lésbica e a homossexual, apesar de não realizar a discussão delas. O autor chama atenção para o fato de, ao se analisar os conteúdos presente nos currículos, a presença das culturas que se colocam hegemônicas é extremamente forte, enquanto as demais culturas que não têm uma estrutura para exercer o poder são comumente “silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação” (SANTOMÉ, 2012, p. 157). A homossexualidade então, silenciada no currículo, mantém-se estereotipada, enquanto a hegemônica heterossexualidade se firma, mantendo-se no currículo como a sexualidade ideal e, como o currículo produz identidades, tenta produzir somente sujeitos heterossexuais. Além disso, por se silenciar em relação à homossexualidade, mantendo deformadas as impressões sobre ela, o currículo produz

identidades heterossexuais, que desprezam a homossexualidade e pessoas homossexuais; constrói identidades homofóbicas. E os/as docentes, por geralmente seguirem o currículo oficial, mantêm o silêncio.

Santomé (2012) diz que devemos considerar o fato de os/as professores/as da atualidade serem oriundos de uma formação que priorizava a elaboração de suas aulas focadas nos objetivos e nas metodologias para o exercício da docência, e não foram estimulados a perceber os conteúdos culturais como passíveis de serem trabalhados e selecionados por eles/as. E isso levou ao desenvolvimento de uma tradição na qual os conteúdos são selecionados por outras pessoas, geralmente editoras que produzem os livros didáticos, o que, conseqüentemente, levou ao entendimento de que o conteúdo dos livros deve ser aqueles únicos abordados nas aulas. E isso pode ser constatado quando, ao se perguntar a professores/as quais outros conteúdos poderiam ser por eles incluídos nas suas aulas, é possível perceber dificuldades em pensar outros além daqueles que tradicionalmente compõem os livros didáticos (SANTOMÉ, 2012). Assim, a homossexualidade, silenciada no currículo e nos livros, mantém-se estereotipada e deformada, não sendo percebida como um conteúdo da área de Ciências e, portanto, não deve ser trabalhada nas aulas. Deve ser abordada de outras formas, como projetos.

Os projetos que comumente são trabalhados nas escolas geralmente ocorrem a partir de uma temática específica, passam por um período para a pesquisa e produção do material, e são finalizados em um dia no qual ocorre sua culminância, que costuma ser a socialização dos resultados do trabalho para a comunidade escolar. Considero que esta prática se relaciona com os dizeres de Silva (2014) sobre estratégias pedagógicas comumente utilizadas nas escolas, e que não especifica exatamente quais seriam, mas que condizem com a realização de projetos. Para o autor, nessas estratégias pedagógicas, alunos/as são apresentados a outras expressões culturais, mas através de uma visão muito superficial, fazendo com que essas expressões sejam percebidas como exóticas e curiosas. E, percebendo o sujeito também como exótico, como uma figura que desperta curiosidade, esse outro é reafirmado como diferente. Nesse caso, também não são questionadas as relações de poder que produzem as identidades e diferenças (SILVA, 2014).

A realização de projetos isolados, em algum dia do ano, pode cair no que Santomé (2012) discute como sendo um currículo turístico, no qual, vez ou outra, é trabalhada alguma expressão da diversidade cultural comumente silenciada, o que leva ao entendimento de algo distante, que não tem relação com a realidade da comunidade escolar, que é exótico e, até mesmo, uma situação problemática, cuja solução não estaria em nossas mãos. O autor destaca algumas ações que são tomadas como estratégias pedagógicas desse currículo turístico. Dentre

elas, a que se enquadra no modelo de projetos, é aquela que promove a desconexão da diversidade em relação ao cotidiano escolar. Seria como se no dia a dia a diversidade não estivesse presente e, para abordá-la na escola em algum momento é proposta a realização do que “conhecemos como ‘O DIA DE...’ Em apenas um determinado dia e, inclusive, numa única disciplina, nos detemos sobre esse tipo de problemática social; no restante dos dias do ano letivo essas realidades são silenciadas, quando não atacadas”. Nesse âmbito, realização de projetos para abordar a homossexualidade na escola, com um dia de culminância para a socialização dos resultados do projeto, além de reforçar a diferença, fariam com que alunos/as homossexuais passassem a ser percebidos/as como sujeitos exóticos, que despertam curiosidade, passando a ser alvo de questionamentos por seu exotismo e, possivelmente, de manifestações homofóbicas por parte dos/as demais alunos/as. Nesse sentido, a homofobia que é produzida e reproduzida na escola – e pouco ou nada se faz com relação à situação – seria intensificada.

Nunca perguntaram também para a gente falar a respeito [...] porque são crianças pequenas demais... 6º ano. (Profa. Gisele)

[...] talvez eu fizesse uma abordagem menos, digamos, menos metódica, de explicar o quê que significa o termo, o homo [...] orientação sexual, qual a diferença... Nem tanto. Mas eu traria mais a ideia da afetividade mesmo, do... de eles observarem que... que... a homossexualidade não é somente um aspecto carnal, mas também de afetividade, para mostrar para eles que... Na verdade, esses... os alunos, mesmo do Ensino Fundamental, eles têm uma vivência já disso, né? Inclusive, eles sabem o quê que é e muitos associam com coisas ruins, né, porque a gente vê que eles se xingam, né, “ah a bicha; viado; não sei o que”. Ia tentar trazer uma coisa, tentar tirar esse estigma, né, de que é uma coisa ruim, que chamar o outro colega de bicha é um xingamento.[...] eu acho que talvez também seja um reflexo do... da vivência que eles têm em casa, da família...tentar tirar essa carga pesada, né, até porque a gente sabe que eles estão em formação, né, sexual e podem [...]serem homossexuais, né? (Prof. Lázaro)

Quando se trata da abordagem de conteúdos relacionados à sexualidade nos anos finais do ensino fundamental, existe a preocupação com a idade dos/as alunos, que seriam muito jovens para aprender algo sobre a temática. Se a temática for a homossexualidade, a preocupação é maior ainda. Isso porque, lamentavelmente, quando se trata de sexualidade, muitas pessoas a relacionam somente a relações sexuais e não aos outros vários aspectos também relacionados a ela como “desejo, afeto, autocompreensão e até a imagem que os outros têm de nós” (MISCKOLCI, 2015, p.42). Para Furlani (2008), historicamente, o modelo de educação sexual voltado para a abordagem dos aspectos biológicos e reprodutivos, além de

contribuir para a sustentação da heterossexualidade como hegemônica, também reflete na predominante ausência nos materiais didáticos de outros aspectos da sexualidade como afetividade e relacionamentos amorosos. Trata-se de uma lógica na qual as pedagogias justificam a relação sexual para a reprodução, encontrando aí uma sustentação para a ideia de normalidade das relações sexuais, não sendo necessária a consideração das afetividades (FURLANI, 2008).

Sendo a afetividade geralmente desprezada e não incluída nos materiais didáticos de Ciências e, vinculada aos aspectos reprodutivos, a sexualidade comumente é encontrada nos livros didáticos e discutida nas aulas de Ciências somente no 8º ano do ensino fundamental, pois considera-se que alunos dessa faixa etária já teriam maturidade para a compreensão do assunto. Além disso, o fato de nessa idade ocorrerem transformações no corpo e amplificação dos desejos relacionados ao ato sexual, faz com que se pense que alunos dos anos anteriores não tenham – ou não deveriam ter – interesses sobre o assunto. E, uma vez que essa lógica pedagógica relaciona sexualidade à reprodução e desconsidera a afetividade, qual seria a necessidade da presença do tema da homossexualidade nos livros didáticos de Ciências, já que homossexuais não podem reproduzir entre eles/as e o afeto entre eles/as também é impensável?

Furlani (2008) analisou livros paradidáticos de Educação Sexual e observou o uso de termos neutros – como “pessoa”, por exemplo – no que diz respeito a abordagens nesses livros que envolvem carinho, afeto e atração sexual, entendendo que o uso desses materiais pode contribuir para a desconstrução da percepção hegemônica da heterossexualidade. Mas destaca que, para isso, cabe os/as professores/as que utilizam esses livros incluir a homossexualidade na discussão, apresentando a atração e afetividade entre pessoas homossexuais como também legítimas. A autora entende que, quando se trata de Educação Sexual para crianças, é importante considerar a afetividade como razão para o relacionamento entre as pessoas, não só no que diz respeito a namoro e casamento, mas também amizade, situação que é apresentada nos livros por ela analisados, e que não é uma abordagem comumente encontrada nos livros didáticos e paradidáticos. Entende também que a abordagem sobre a afetividade tem efeitos significativos no que diz respeito à identidade das pessoas homossexuais, pois contribui para a sua ressignificação perante a sociedade. “Afinal, o que ‘justifica’ a união e o envolvimento sexual entre as pessoas? O projeto pessoal da reprodução? Ou a legitimidade dos sentimentos afetivos e da atração física entre elas?” (FURLANI, 2008, p. 117).

Acrescento ao entendimento da autora de que a afetividade como o principal motivo para o envolvimento entre pessoas, independentemente do seu sexo biológico, deve ser abordada na Educação Sexual em todos os níveis de ensino, pois insistem na manutenção do

modelo biológico/reprodutivo/preventivo. Mas considero também que os efeitos advindos dessa abordagem podem ser maiores se começar a ser realizada quanto mais jovens forem os alunos/as. Isso porque, segundo Miskolci (2015), a sexualidade é geralmente vista como a parte mais íntima e secreta dos sujeitos e, por isso, é utilizada como dispositivo para a normalização das pessoas. Para o autor, a abjeção resultante de situações que envolvem a sexualidade tem dimensões amplificadas, uma vez que, por ser íntima e pessoal, os sujeitos se veem confrontados perante as normas impostas pela sociedade, independentemente se o seu envolvimento afetivo é para com pessoas de sexos diferentes ou do mesmo sexo, pois “qualquer espécie de norma social que venha a mexer com isso acaba sendo violenta” (MISKOLCI, 2015, p. 43). Nesse sentido, entendo que a falta de uma Educação Sexual que envolva a primordialidade da afetividade para o envolvimento entre as pessoas, possa contribuir para as situações que Prof. Lázaro descreve na fala supracitada, na qual alunos/as têm uma vivência de situações relacionadas à homossexualidade, em que a associam a coisas ruins e terminam por resultar em xingamentos e injúrias para com outros/as colegas na escola.

[...] aí eu conversei com eles, tentei, né, ver se melhorava um pouquinho ali a situação, aí levei os dois para conversar com a direção, né? [...] porque como a gente vê... a gente está numa sala de aula com 40 alunos, 35 alunos, então, determinadas situações fica difícil de você contornar ali naquele momento, né? Porque você tem dois aqui, mas já tem mais 40, mais 30 e tantos ali. Aí, às vezes eu peço ajuda, né? Vamos lá conversar e a direção tenta contornar a situação. (Profa. Gláucia)

As manifestações homofóbicas – frequentemente presentes no dia a dia do ambiente escolar – são situações que geralmente são encaminhadas para a supervisão/gestão da escola. Sem saber como agir, professores/as não se veem preparados para interferir na situação e conduzem os/as alunos/as envolvidos/as para que providências sejam tomadas. À mesma maneira que os problemas disciplinares, geralmente o/a agressor/a e a vítima da homofobia, após algumas conversas e medidas “emergenciais” – e paliativas – deixam o gabinete dessas autoridades da escola e retornam para suas salas de aula. Os/As demais alunos/as que estavam ali presentes, testemunhas da homofobia, com o retorno do/a agressor/a e da vítima para a sala de aula percebem que nenhum prejuízo maior foi causado ao primeiro. Dessa forma, entendo que tal situação contribui para o ensinamento e “autorização” da homofobia no ambiente escolar. Mas, se conduzir os envolvidos para a direção contribui para o ensino da homofobia, o que então poderiam fazer os/as professores/as diante dessa situação?

Em algum momento, na discussão de uma das falas supracitadas na qual a sugestão sobre a abordagem da homossexualidade nas aulas de Ciências estava relacionada à discussão de sua origem, mencionei a ideia de Borrillo (2010), por considerar que a abordagem da temática não deveria ser direcionada à sua origem, mas sim às causas da homofobia. Considerando a situação hipotética descrita acima, levanto alguns questionamentos: o que levou o agressor a uma atitude violenta para com o/a outro/a? Por que a identidade sexual do/a outro/a incomoda tanto o/a agressor/a a ponto de cometer atos violentos? Que motivos tem o/a agressor/a para se sentir tão incomodado? Por que o/a agressor/a se sente na posição de ter o direito de agredir o/a outro/a? Quem disse que a posição do/a agressor/a é superior à da vítima? É possível perceber nessa situação hipotética de homofobia na sala de aula que agressor/a e vítima, ocupam locais e posições diferentes, no qual um/a se julga superior ao/à outra, ou seja, um – o/a agressor/a – é considerada a identidade (natural; normal; válida; heterossexual; superior; positiva) e o/a outro/a – a vítima – é reduzida à diferença (não-natural; anormal; não-válida; homossexual; inferior; negativa).

Nesse sentido, é possível acrescentar aqui a ideia da pedagogia da diferença defendida por Silva (2014) que, numa perspectiva pós-estruturalista, trata das identidades e das diferenças como produções da cultura, e que tal processo envolve relações de poder, envolve interesses. “A pergunta crucial a guiar o planejamento de um currículo e de uma pedagogia da diferença seria: como a identidade e a diferença são produzidas? Quais são os mecanismos e as instituições que estão ativamente envolvidos na criação da identidade e de sua fixação?” (SILVA, 2014, p. 99). Relacionando ao contexto dessa discussão, acrescento outros questionamentos: como a identidade heterossexual e a diferença homossexual foram produzidas? Quais foram as estratégias, os mecanismos, as instituições que produziram o que entendemos na atualidade por essas identidades e diferenças? Como se deu esse processo de produção e de fixação da identidade heterossexual e da diferença homossexual? Como essa identidade se torna hegemônica e a diferença abjeção? A partir desses questionamentos, torna-se possível estimular o desenvolvimento do pensamento crítico nos alunos/as e levá-los/as a questionar, perturbar e desestabilizar a identidade hegemônica e, dessa forma, denunciá-la – assim como a diferença – como produto de uma construção cultural, portanto, não natural, mas sim artificial (SILVA, 2014).

Além disso, considero a discussão de Miskolci (2015), ao sugerir que, em uma perspectiva *queer*, podemos repensar o processo educacional utilizando como ponto de partida as situações de humilhação, xingamentos e injúrias que são direcionadas aos/as alunos/as por não se enquadrarem nas normas de gênero. Trata-se, para o autor, de ressignificar o que era

silenciado, o que não era dito e nem discutido, no caso, a colocação dessas situações de humilhação e injúria como estratégias para a normalização dos sujeitos; desestabilizar a heterossexualidade e trazer para a discussão suas normas e seu *status* hegemônico, questionando, assim, sua normalidade, sua naturalidade. Em vez de pouco se fazer diante das situações de humilhação e injúria na escola – o que termina por ser um consentimento para o exercício de uma estratégia forçosamente normalizadora, pois, através dessas manifestações homofóbicas muitos/as alunos/as se sujeitam à norma – pode-se usá-las para alterar o processo educacional (MISKOLCI, 2015). Portanto, situações como a descrita na fala supracitada, não deveria ser reduzida a uma manifestação homofóbica a qual comumente se busca repreender e/ou tomar alguma atitude para que possa tentar solucioná-la naquela sala de aula, naquele instante e, posteriormente, considerá-la resolvida.

A partir do discutido nas linhas acima e, respondendo ao questionamento feito sobre o que professores/as devem então fazer nessas situações – uma vez que, somente conduzir os/as envolvidos/as para a direção da escola pode, na verdade, contribuir para o ensino de práticas homofóbicas aos/às demais alunos/as –, digo que todas essas situações são oportunidades e meios para a problematização da homofobia e, conseqüentemente, da homossexualidade na sala de aula. Situações que não fazem parte do currículo oficial, mas constituem o currículo cotidiano, que é frequentemente silenciado e torna cúmplices da situação aqueles/as que se silenciam. Uma aula de Ciências preparada para a discussão da homossexualidade como tema central previsto em um planejamento pode, como foi aqui discutido anteriormente, reforçar a diferença, ao reafirmar a visão sobre um sujeito exótico e parte de uma diversidade a qual se pretende apenas tolerá-la.

[...] a gente sempre também aborda um pouco esse tema né, para esclarecer o quê que leva as pessoas a cometerem bullying e vitimizar os homossexuais [...] não só tem quem sofre o bullying, mas também quem pratica né, e essa pessoa também tem que ser..., não é somente apontar e dizer que 'tá' errado, mas também entender o porquê que ela acha aquilo errado e tentar mostrar que ela deve ter um pouco mais de empatia pra se colocar no lugar do outro, se ver. O que será que ela sentiria se tivesse passando por aquilo que a outra tá passando? Se fosse, na verdade, não ele que praticasse o bullying, mas que sofresse. E tem que entender também a história da pessoa, porque às vezes a pessoa é agressor, mas em um dado momento ela também foi vítima. É um pouco de... (risos). Um pouco de Psicologia, né, que a gente, às vezes, como professor tem que trabalhar, né. (Prof. Lázaro)

Em suma, em uma perspectiva *queer*, ao se utilizar as manifestações homofóbicas rotineiras no ambiente escolar como material para a problematização nas aulas de Ciências, é

possível questionar a produção das identidades e das diferenças; como se deu esse processo; as relações de poder, as instituições e instâncias que se ocuparam em produzir um saber sobre elas e que contribuíram para sua fixação e para visões equivocadas sobre a diferença que, conseqüentemente, resultou na produção de preconceitos. Como afirma Borrillo (2010), a discussão não deveria se dar em relação às diferenças entre a heterossexualidade e a homossexualidade, mas para o conjunto de discursos, instituições e práticas que, ao problematizar a homossexualidade, terminam por classificar os sujeitos como corpos sexualizados. Para o autor, a interpretação criada pela medicina e a psicanálise a respeito da homossexualidade, por si só, é homofóbica, pelo fato de não a ter colocado como uma das várias manifestações da pluralidade sexual, mas sim, integrando-a ao campo das patologias, das perversões, daquilo que é excêntrico.

Dessa forma, a compreensão da identidade (heterossexual) e da diferença (homossexual) como produtos, construções, invenções e o conhecimento sobre como foram produzidas em quais contextos e em meio a quais relações de poder, contribui para uma percepção de que o preconceito e a violência contra homossexuais não se justificam, pois o caráter atribuído à homossexualidade, assim como para heterossexualidade, é artificial. Foi produzido no e pelo contexto sociocultural. E essa produção não as coloca como um fim, mas como um processo contínuo. As identidades, assim como as diferenças, não são fixas. Os sujeitos podem transitar entre elas. Além disso, os significados a elas atribuídos não são eternos; transformam-se ao longo do tempo e refletem a cultura daquele contexto. Por não serem imutáveis, mas sim, produções contínuas, há aberturas e brechas para a uma discussão reflexiva, crítica, que possa ressignificar as percepções dos indivíduos para com a sociedade e sobre si mesmos (JUNQUEIRA, 2009c). E tal ação passa a ser uma responsabilidade dos/as educadores/as, pois estão envolvidos com a Educação e contribuem para a produção de conhecimentos (JUNQUEIRA, 2009c).

Eu procuraria mostrar que isso não é uma doença, procuraria mostrar as leis que amparam essas pessoas. É, colocaria situações “olha, se fosse um irmão de vocês, vocês abandonariam? Vocês tratariam assim se fosse alguém do seu sangue?” Então, eu colocaria situações, faria com que eles se reportassem na situação da pessoa e que... e principalmente assim, porque alguns anos atrás eu ouvi situações em que as pessoas alegavam que poderia ser doença, entendeu? Às vezes eles falam assim, tragicamente, “é sem vergonhice”. Então, eu procuraria fazer que as pessoas se reportassem, porque a gente só realmente respeita quando a gente se coloca no lugar do outro. (Profa. Gabriela)

A utilização dessas situações do contexto escolar, além de permitir a problematização da temática nas aulas de Ciências para a desconstrução das visões distorcidas sobre a homossexualidade e o sujeito homossexual, também promovem o exercício da empatia e da alteridade. Isso porque, segundo Miskolci (2015), uma educação não normalizadora, uma pedagogia da diferença, repensa o conceito de educar, considerando-o como uma prática dialógica, na qual aquelas situações não visibilizadas na escola e que costumam ser violentas são incorporadas ao cotidiano da sala de aula, sendo um convite para diálogos e também divergências, mas propõem a negociação dos conflitos, para que haja a transformação na vida daqueles sujeitos que ali estão envolvidos. Assim, uma educação realizada a partir das diferenças “é mais democrática porque nos convida a descobrir a alteridade como parte não reconhecida do que somos, em vez de um atributo ou a identidade de um Outro incomensuravelmente distinto de nós mesmos” (MISKOLCI, 2015, p. 53).

Para o autor, na perspectiva de uma educação não pautada na normatividade, é possível mostrar que a abjeção e todo o processo que marginaliza os sujeitos não se relaciona somente a eles por sua suposta anormalidade, mas ela também é parte integrante do que somos e que “a sociedade nos fez crer que é o que há de pior em nós” (MISKOLCI, 2015, p. 53). Como foi discutido anteriormente, nas classificações das oposições binárias, uma identidade para existir e assim se manter como tal, precisa da existência do seu oposto, da diferença. Na oposição normais/abjetos, a diferença que posiciona os últimos à margem “é sempre parte da definição e da constituição do ‘dentro’” (SILVA, 2014, p. 84), ou seja, dos normais. O modelo tradicional de educação, por reafirmar e exercer a heteronormatividade, constitui-se uma educação normalizadora, que silencia diante de outras sexualidades, produzindo e consentindo o preconceito e contribuindo para a produção dos sujeitos abjetos, deixando-os à margem. “A educação, infelizmente, até hoje se constituiu em um conjunto de técnicas que busca fazer o Outro ser do jeito que a gente quer. E isso é realmente muito triste, algo autoritário, normativo, violento” (MISKOLCI, 2015, p. 53). E, a partir da problematização da homofobia na escola, questionando e compreendendo a construção das identidades e diferenças e percebendo que os considerados abjetos também fazem parte do que somos, dos significados aos quais atribuímos a nós mesmos, nos tornamos capazes de exercer a empatia, a alteridade.

Teatro, fantoches, esse tipo de coisa. [...] Poderíamos também utilizar uma história, um vídeo [...] Ou poderíamos também pregar situações da sociedade, né, que a gente pega no Youtube. Trazer para que se fosse feito, digamos, uma avaliação, uma leitura da imagem, né? Fosse feita uma avaliação daquele vídeo que a gente está assistindo, entendeu?

Uma interpretação... “E se fosse você, o que você faria?” (Profa. Gabriela)

As manifestações da homofobia não necessariamente precisam ser problematizadas nas aulas de Ciências a partir de situações vivenciadas na escola. A homofobia é um problema social característico da nossa sociedade e, frequentemente – e infelizmente – notícias são divulgadas sobre agressões a pessoas reconhecidas como homossexuais. Além da mídia, também ocorre o compartilhamento de vídeos e imagens dessas situações pelas redes sociais. E, por incrível que pareça, há quem o faça com a intenção de valorizar e promover a homofobia, e não para preveni-la e combatê-la. Se existe a intenção da abordagem da temática, professores/as têm em suas mãos um grande acervo de materiais que podem não estar sendo percebidos: as manifestações homofóbicas ocorridas não só na escola, mas também na sociedade. Cabe ao/à professora a decisão de trabalhar a temática e a escolha da metodologia que achar conveniente para desenvolvimento de uma abordagem que, pela perspectiva das diferenças, exercite a alteridade e promova a cidadania.

Mas como o/a professor/a poderia em suas aulas realizar e conduzir uma discussão sobre homofobia sem conhecimento sobre a temática e sem formação adequada para realizá-la? Onde poderia encontrar propostas e metodologias para tomá-las como ferramentas norteadoras de suas práticas pedagógicas? E, mais especificamente, onde encontrar metodologias para trabalhar na perspectiva da pedagogia das diferenças?

Muitos são os questionamentos sobre o “como fazer”. Como professor que sou, tenho ciência e vivência disso. Devo esclarecer que não está entre os objetivos desta pesquisa a apresentação de propostas pedagógicas para a discussão da temática. Tal objetivo demandaria outras discussões e teorizações para a produção de diferentes e variadas estratégias, situações estas que estão além das intenções deste trabalho. Talvez eu possa vir a realizá-lo em trabalhos futuros. No entanto, acredito que, após toda a discussão apresentada, eu possa realizar um primeiro movimento, contribuindo com uma proposta pedagógica para os/as professores/as de Ciências que pretendam desenvolver em suas aulas uma metodologia voltada para a pedagogia das diferenças. Mas primeiramente, considero importante buscar problematizar o seguinte: a legislação vigente fornece amparo aos/às professores/as que se sintam receosos em realizar a discussão da temática na escola?

[...] falaria sobre o respeito e sobre as leis, porque a questão de homofobia, ela inclui também a questão da lei, né, contra a homofobia. (Prof. Luís)

Há décadas, o movimento LGBT tem lutado pelo reconhecimento como cidadãos/ãs de direito daqueles/as que se não se enquadram na identidade heterossexual. Essas pessoas não têm muitos dos direitos fundamentais reconhecidos em virtude de suas identidades sexuais e de gênero. A homossexualidade, assim como outras manifestações da sexualidade não heterossexual, por ser um aspecto da personalidade dos sujeitos, não deveria ser considerada como dado pertinente na construção daquele que é visto como cidadão e sujeito de direito (BORRILLO, 2010). E, no contexto brasileiro, ainda não há lei formal que garanta direitos comumente negados a pessoas homossexuais. As conquistas até o presente momento, apesar de importantes, são restritas a interpretações e também a decisões do STF como as que envolvem a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 132 e a ADI nº 4277 de 04 de maio de 2011, que reconheceram que as uniões homoafetivas são entidades familiares, o que permitiu o reconhecimento da união estável entre homossexuais e, conseqüentemente, todos os direitos decorrentes, como a adoção. Posteriormente, a Resolução Nº 175 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) publicada em 14, de maio de 2013, reconheceu o direito ao casamento civil entre homossexuais.

No que diz respeito à homofobia, a situação não é diferente. Embora não exista uma lei, em 13 de junho do presente ano, uma decisão do STF relacionada a Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão (ADO) nº 26 e ao Mandado de Injunção (MI), nº 4733 que enquadram a homofobia e a transfobia como crime de racismo de acordo com a Lei 7.716/89, na dimensão do racismo social, até que seja criada e aprovada legislação específica. Menciono novamente a recente Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018 que alterou o art. 12 da LDB “para incluir a promoção de medidas de **conscientização**, de **prevenção**, e de **combate a todos os tipos de violência** e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino” (BRASIL, 2018b, grifos meus). Sendo a homofobia uma forma de violência, a referida lei não somente autorizou – mesmo que não a tenha citado explicitamente – a abordagem da temática nas escolas, como determina sua promoção. Nesse sentido, a referida lei, juntamente com a recente e importante decisão do STF que criminalizou a homofobia, constituem-se importantes vias para oportunizar a problematização da temática nas salas de aula. Além disso, podem ser grandes barreiras para o avanço dos PLs que tentam incluir o Programa ESP entre as diretrizes e bases da educação nacional.

Para Borrillo (2010) a lei pode tornar mais fácil a mudança de visões com relação à homossexualidade e as pessoas homossexuais, mas certamente ela não será muito eficiente se não forem realizadas ações pedagógicas. Segundo o autor, uma educação para o enfrentamento da homofobia deve levar as pessoas heterossexuais a não considerarem a heterossexualidade

como inquestionável e compreender que outras manifestações da sexualidade podem existir sem ameaçá-la ou prejudicá-la. Para isso, entendo que uma pedagogia das diferenças – que tome como ponto de partida as humilhações, as injúrias sofridas por alunos/as homossexuais para o questionamento da naturalidade da heterossexualidade e da produção das identidades e das diferenças – possa ser uma das ações pedagógicas capazes de contribuir não somente para a eficiência das leis, mas para a desconstrução dos preconceitos, para o desenvolvimento crítico dos/ alunos/as e, conseqüentemente, da cidadania.

Nesse sentido, entendo que há amparo legal para que professores/as não somente possam realizar a discussão da temática em suas aulas, mas que a considerem necessária e urgente para a formação de um alunado, voltada ao exercício da cidadania. Uma vez que professores/as comumente não têm formação adequada para a discussão da temática, este texto se constitui um suporte teórico para que possam se apropriar e, posteriormente, realizar a discussão do tema nas aulas de Ciências. E como um primeiro movimento para possibilitar tal discussão, criei uma proposta pedagógica em formato de Sequência Didática (SD) para a problematização da homofobia na escola, e que apresento a seguir.

5.3.1 Uma Sequência Didática como proposta pedagógica para a discussão da homofobia na escola, na perspectiva da *pedagogia da diferença*.

Título sugerido para a SD: *Homofobia: O que é? Quem a sofre? O que fazer para combatê-la?*

Objetivo geral: Conhecer as concepções prévias dos/as alunos/as sobre a homossexualidade e a homofobia, assim como outros conceitos relacionados a esses fenômenos socioculturais, para que a partir delas, com o desenvolvimento da SD, seja possível problematizá-las e contribuir para a desconstrução de estereótipos e de preconceitos que contribuem para a manifestação da homofobia.

Procedimentos metodológicos: A SD proposta encontra-se dividida em etapas e serão necessários alguns encontros para que seja desenvolvida. Entendo que não é possível estimar quantos encontros serão necessários e tampouco o tempo para o desenvolvimento de cada etapa. Uma vez que a proposta é partir de manifestações de homofobia de um determinado contexto, diferentes demandas, questionamentos e discussões podem surgir durante o desenvolvimento da SD, o que impede a estimativa ou sugestão de tempo mínimo ou máximo. Portanto, para que os objetivos de cada etapa sejam atingidos, o/a professor/a deverá conduzir as discussões sem

que a preocupação seja o tempo ou número de encontros para o desenvolvimento das etapas da SD. Além disso, cada professor/a pode adaptá-la ao seu contexto, acrescentando, reduzindo e/ou modificando as etapas aqui propostas, fazendo-o da forma que considerar adequada em relação às demandas daquela comunidade escolar.

Etapa 1:

Objetivo: Promover nos/as alunos/as a percepção da homofobia como um problema social grave, por se tratar de violência, que ocorre até mesmo em ambiente escolar.

Será iniciada a problematização de algum vídeo que apresente cenas características de atitudes homofóbicas. A sugestão inicial é utilizar o videoclipe da música “Indestrutível”, que trata da homofobia e bullying (5 min, aproximadamente), de Pablo Vittar, tendo em vista ser uma artista envolvida nas questões LGBT¹⁶, ter visibilidade e representatividade, além de ser maranhense. O vídeo mostra cenas que retratam a homofobia na escola. Após o término do vídeo, será solicitado aos/as alunos/as que mencionem em uma ou poucas palavras (palavras-chave) o que pode ser visto no vídeo, tanto explícita quanto implicitamente. Essas palavras serão transcritas na lousa pelo/a professor/a. Dentre todas elas, em conjunto com os/as alunos/as, serão selecionadas algumas, as que estão mais relacionadas ao problema representado no vídeo. A partir daí, será proposta a primeira atividade que fará parte da avaliação: os/as alunos/as anotarão as palavras selecionadas e descreverão suas concepções sobre cada uma delas; pesquisarão notícias sobre situações que envolvam homofobia para fazer uma breve descrição e relatar como enxergam a situação.

Observação: A princípio, a pesquisa sobre as notícias será realizada em casa, para entrega de toda a atividade no próximo encontro. Caso seja possível a utilização de smartphones ou outros dispositivos móveis em sala de aula, a pesquisa poderá ser realizada *in loco* ainda no 1º encontro, desde que haja tempo suficiente. Nesse caso, serão organizados grupos em que ao

¹⁶ O movimento LGBT através de ações sociais e políticas, vai de encontro ao preconceito, discriminação e intolerância contra pessoas que vivem sua sexualidade de forma distinta à do modelo heterossexual. Trata-se de uma luta, que objetiva o reconhecimento e implementação de direitos inerentes à pessoa humana, que possibilitem a vivência de LGBTs na sociedade sem que sejam prejudicados/as em consequência de sua orientação sexual. Muitos são os/as representantes da sociedade civil, empresários/as, políticos/as e artistas que se envolvem com as causas LGBTs, como é o caso da referida.

menos um/a dos/as integrantes tenha o dispositivo, a fim de pesquisar as notícias. Porém, a atividade deverá ser realizada individualmente.

Material: computador, projetor, lousa, giz (ou pincel) e smartphones (se for permitido o uso).

Etapa 2:

Objetivo: proporcionar um momento para que alunos/as possam apresentar suas visões e concepções prévias sobre homofobia e conceitos a ela relacionados, através de discussão.

Alunos/as sentados/as em círculo ficarão à vontade para compartilhar as notícias de manifestações homofóbicas que pesquisaram e suas visões sobre a situação, além das suas concepções sobre as palavras selecionadas na aula anterior. Por envolver a problemática da homofobia, supomos que o próprio termo e outros relacionados à temática (como preconceito, discriminação, homossexual, *gay*, homossexualidade) possam aparecer, já que se tratam de atitudes contra pessoas vistas como homossexuais. A intenção é deixá-los/as livres para fazerem a exposição de suas concepções, evitando a interferência do/a professor/a em dizer o que está certo ou errado. Ao final da discussão, as atividades serão recolhidas.

Material: espaço da sala de aula.

Etapa 3:

Objetivo: Desconstruir estereótipos que marcam os sujeitos.

Serão projetadas imagens de pessoas: homens e mulheres, sozinhos/as ou acompanhados/as por outros homens e mulheres, que possam ser casais heterossexuais, ou homossexuais, amigos, pai e filho, mãe e filha, homens másculos que sejam heterossexuais e outros *gays*, homens nem tão masculinizados que podem ser heterossexuais e outros *gays*, mulheres delicadas que sejam heterossexuais e outras lésbicas, mulheres vistas como masculinizadas que sejam heterossexuais e outras lésbicas; homens e mulheres atuando em suas profissões que podem ser vistas como de homem ou de mulher e com isso definir suas identidades sexuais. Enfim, uma série de imagens na qual alunos/as poderão olhar e dizer

(julgar) se tal pessoa é homossexual ou heterossexual, se um é casal heterossexual ou homossexual. Para cada imagem, será anotada na lousa, na ordem de apresentação, a opinião dos/as alunos/as sobre a sexualidade de cada pessoa da imagem. Posteriormente, as imagens serão apresentadas novamente, mas com a verdadeira identidade com a qual cada pessoa se identifica. Ao comparar com as identidades identificadas pelos/as alunos/as listadas na lousa, serão analisados os acertos e erros, a fim de demonstrar que os estereótipos não se sustentam. Assim é possível relacionar a homofobia não só a homossexuais e transgêneros, mas também a pessoas heterossexuais que possam ser vistas como homossexuais. Pode-se também com isso compreender que a aparência ou jeito de ser de uma pessoa pode motivar atos de violência tão graves que podem levar à morte.

Material: computador, projetor, lousa e giz (pincel)

Etapa 4:

Objetivos: Compreender que o sujeito homossexual como é visto hoje foi produzido através do discurso das ciências médicas; desnaturalizar a ideia do determinismo biológico da sexualidade que aponta para a heterossexualidade como natural e, por isso, normal, enquanto a homossexualidade seria anormal.

Alunos/as organizados em círculo serão questionados/as sobre desde quando essa ideia que temos sobre a pessoa homossexual e homossexualidade existe. Espera-se uma certa variedade de respostas. Após certa interação dialógica, o/a professor/a interfere para apresentar a visão de Michel Foucault (2015) sobre a construção da ideia do sujeito homossexual a partir das ciências médicas com a intenção de desnaturalizar a ideia da heterossexualidade como o natural e desconstruir a visão da homossexualidade como anormal, uma vez que tal conceito foi construído pela ciência. Considero importante também a apresentação das ideias sobre a produção discursiva das identidades e diferenças apresentada por Silva (2014). Nessa ideia aquele que o é (heterossexual) descreve aquele que não o é (homossexual). Sendo o que ele é (heterossexual) caracteriza a sua identidade. Ao descrever o outro, ou seja, o que ele não é (homossexual) caracteriza a diferença. A identidade (heterossexual) assim produzida nas relações de poder, é vista como normal e positiva, enquanto a diferença (homossexual) é por este desqualificada e vista como anormal e negativa. Tal construção de identidade pode ser

ampliada para outras situações que vão além da sexualidade, como raça, etnia, gênero, classe, entre outras.

Material: espaço da sala de aula.

Etapa 5:

Objetivo: Apontar para a não sustentação dos preconceitos que movem as atitudes homofóbicas, após a desconstrução e desnaturalização dos conceitos e estereótipos.

Após todas as discussões e desconstrução de estereótipos e da visão negativa da homossexualidade, sugiro a apresentação da animação *Medo de quê?* (MEDO..., 2011) para reflexão. Trata-se de um vídeo de aproximadamente 18 minutos, sem diálogos, que retrata a vida de um garoto que se percebe apaixonado por um outro rapaz e os medos vividos por uma pessoa (homofobia, rejeição de amigos e família) que não se enquadra no modelo de identidade sexual hegemônica. Mostra também que quando as visões negativas são superadas, todos podem ficar bem e felizes. Em seguida, será realizada uma discussão, a fim de analisar a que conclusões os/as alunos/as chegaram sobre o vídeo.

Posteriormente, será apresentada ou entregue por escrito a segunda atividade para a avaliação: a partir dos assuntos discutidos ao longo do desenvolvimento das etapas da SD, alunos e alunas farão, em casa, uma nova análise sobre a notícia que apresentaram na primeira atividade, descrevendo como veem a situação ao se apropriarem da desconstrução de conceitos. Também apresentarão novas descrições das palavras selecionadas no desenvolvimento da etapa 1. Além disso, elaborarão uma proposta para que seja possível combater e solucionar o problema da homofobia na escola e na comunidade, fundamentada no que foi discutido. A atividade deverá ser entregue no próximo encontro.

Material: computador e projetor.

Etapa 6:

Objetivos: discutir as apropriações dos/as alunos/as sobre o tema, após o desenvolvimento da SD; apresentar propostas para o combate à homofobia.
(MEDO,

Alunos/as em círculo. Será aberto um diálogo para aqueles/as que se sentirem à vontade para falar sobre o que escreveram na atividade, sobre como veem o problema da homofobia a partir do que foi discutido nas etapas anteriores. Serão discutidas as propostas daqueles que quiserem apresentá-las, e em conjunto pensar como serão colocadas em prática. Nesse momento o restante da aula será dedicado às propostas, o que pode demandar mais encontros para tal. Findadas, as atividades serão recolhidas e avaliadas, comparando esta última com a atividade entregue no encontro subsequente à etapa 1, uma vez que deveria ter sido fundamentada nas discussões realizadas em aula.

Observação: Dependendo da quantidade e variedade de propostas (se serão de caráter individual ou se serão ações coletivas que podem ser desenvolvidas em forma de projeto na escola), pode surgir a necessidade de mais encontros para discuti-las.

Avaliação: A avaliação será realizada a partir da análise comparativa entre duas atividades escritas desenvolvidas. A primeira, iniciada no desenvolvimento da etapa 1 para ser entregue no encontro subsequente, consiste na descrição das concepções prévias sobre homofobia e outros conceitos que forem levantados após a exibição do vídeo no início da problematização e da pesquisa sobre uma situação de homofobia e as visões dos/as alunos/as sobre a situação. A segunda, apresentada na etapa 5 para ser entregue no encontro subsequente, consiste na descrição dos mesmos conceitos descritos na primeira atividade, porém fundamentada nas desconstruções e desnaturalizações discutidas durante a sequência didática. A comparação entre as duas atividades pode revelar até que ponto foi possível desconstruir os estereótipos e preconceitos relacionados à sexualidade. Também será avaliada a capacidade de apresentar propostas para a resolução do problema da homofobia na escola e comunidade.

Destaco aqui o fato de que compreender a desconstrução proposta por esta SD não significa mudança de atitude imediata em todos ou na maioria dos/as alunos/as. Mas a problematização se faz importante e necessária para proporcionar a eles/as reflexões e esclarecimentos sobre a temática, podendo posteriormente levá-los à condução de ações que valorizem as diferenças e diminuam as manifestações homofóbicas.

Entendo que o desenvolvimento desta SD com estudantes do ensino fundamental (entendendo que também pode ser desenvolvida com aluno/as do ensino médio) resulte em uma problematização direcionada à discussão e reconhecimento da homofobia como um problema social grave e que está presente na sociedade nas variadas instâncias e instituições, entre elas a

escola. Sendo a escola um ambiente plural, torna-se necessário trabalhar os olhares sobre a diferença, fazendo com que alunos/as compreendam o valor da convivência e do respeito ao outro. Mas como esse olhar é comumente negligenciado, a escola também se torna local para a produção e reprodução de preconceitos, em consequência do silenciamento dos/as educadores/as. No caso da homossexualidade, a prioridade heteronormativa é colocá-la como uma identidade sexual fora do padrão da sociedade hegemônica e assim a homofobia se manifesta de diversas formas e, muitas vezes, como também pude observar ao desenvolver esta pesquisa, é percebida de forma naturalizada.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nós nos vemos imersos atualmente em uma sociedade na qual o conservadorismo avança – de forma renovada, eficaz e por meio de diversas estratégias, que tentam interferir no campo educacional, impedindo discussões de temas não condizentes com a hegemonia – e, por isso faz-se importante a promoção de discussões que problematizem as ditas “minorias”, que vêm aos poucos obtendo algumas conquistas, ao mesmo tempo em que se tenta, cada vez mais, marginalizá-las. Sendo a escola um local no qual se faz presente a pluralidade e que contribui para a produção de identidades e subjetividades, tais discussões devem ser ali problematizadas; deve ser dada atenção às identidades subjugadas pela hegemonia, como a das pessoas homossexuais. Como local para o exercício da norma heterossexual, a escola se faz heteronormativa, ao se silenciar sobre a homossexualidade, concorrendo para o posicionamento dos/as alunos/as homossexuais à margem das preocupações da instituição, do currículo e para a percepção equivocada de uma suposta anormalidade – atribuída a essa manifestação da sexualidade no século XIX – que ainda se faz presente na sociedade. Essa percepção contribui para a produção de preconceitos que se manifestam em violências física e simbólica contra homossexuais.

Neste contexto, esta pesquisa buscou conhecer os discursos de professores/as de Ciências dos anos finais do ensino fundamental sobre as suas concepções sobre a homossexualidade, o sujeito homossexual, a homofobia, como percebem o tema na escola e sobre a abordagem da temática na escola. Tendo como suporte teórico os Estudos Culturais em Educação e pressupostos dos estudos *Queer*, o conteúdo dos discursos foi analisado e os resultados discutidos em uma perspectiva de desconfiança e de denúncia sobre a construção das identidades sexuais dada em meio a relações de poder, em que determinado grupo – heterossexual – por meio da classificação e patologização buscou posicionar o outro – homossexual – em um local inferior na hierarquia das sexualidades, a fim de atingir e se manter hegemônico.

Os discursos sobre a homossexualidade e o sujeito homossexual demonstraram a presença ainda forte do viés biologicista, no qual os determinismos biológicos apontariam para uma natural heterossexualidade dos sujeitos, mas que situações podem resultar em mudanças nessa ordem natural e ocasionar a homossexualidade. Situações incertas, mas possivelmente envolvidas com determinismos genéticos, adquiridas do ambiente por meio de uma criação inadequada, convívio, ou ainda resultado de abusos sexuais ou decepções amorosas. Descrições sobre essas possíveis causas revelam que ainda persiste a vontade de saber sobre a

homossexualidade; aquela vontade que no século XIX levou à produção de saberes sobre essa manifestação da sexualidade. Saberes que a consideraram patológica, sinônimo de perversão e que levaram à produção de pedagogias para a normalização dos sujeitos. Percepções sobre os estereótipos que marcam os sujeitos homossexuais ainda se fazem presentes nos discursos, mesmo quando estão relacionados a crianças, quando estas ainda nem têm consciência do desejo sexual que sentirão quando em idade mais avançada

Ainda em um viés biologicista, a homossexualidade também é percebida como natural, assim como a heterossexualidade, sendo considerada inata e normal por alguns/mas professores/as. Ainda que este seja um olhar diferenciado e mais acolhedor, nesta pesquisa procurou-se discutir a ideia das sexualidades como construções, invenções, cujas identidades dos sujeitos que nelas se encontram também são construídas a partir da norma heterossexual, que se impõe sobre os sujeitos de forma performática e reiterada ao longo da vida. Aqueles/as que a ela se submetem são construídos como heterossexuais. Os/as que a ela resistem tornam-se abjetos, reconhecidos por homossexuais. No entanto, foi discutida a não fixidez e a instabilidade das identidades, existindo aqueles/as que cruzam as fronteiras da limitada oposição binária das identidades heterossexual/homossexual.

Mesmo que tenha sido percebida a presença de visões sobre a homossexualidade que remetem a uma condição, uma atração – o que leva ao entendimento de que esta manifestação da sexualidade envolve apenas aspectos carnis – foi forte a relação da homossexualidade a outros aspectos da sexualidade humana que não envolvem somente a relação sexual, como por exemplo sentimentos, amor, prazer, felicidade, relacionamentos e afetividade entre pessoas do mesmo sexo. Essa percepção revela uma possível visão mais positiva da homossexualidade por parte de alguns/mas professores/as. Também foi apontada como um comportamento alternativo, uma outra tendência fora de um padrão pré-estabelecido, sendo resultado de uma opção de vida, portanto, uma possibilidade dissidente. De encontro a essa ideia, a forte reiteração da norma heterossexual e sua própria necessidade de exercício denuncia a não naturalidade da heterossexualidade e, por isso, é possível perceber que o dito padrão é estabelecido socialmente e não biologicamente.

Apesar da forte presença do viés biologicista e da percepção da homossexualidade como uma dissidência, outras visões também se fizeram presentes como a existência de normas sociais que impedem a felicidade das pessoas, o conhecimento sobre a heteronormatividade e a visão da sexualidade não como um dado na natureza, mas como resultado de uma construção. Nesse sentido, diante de um contexto no qual o conservadorismo tenta se implantar na Educação por meio de diversas estratégias, dentre elas o ESP, pode-se perceber, caso este venha a ser

aprovado, a possibilidade de ações de resistência, a partir dos discursos de alguns/mas professores/as, uma vez que apresentam visões mais ampliadas sobre a temática.

A escola, como um local plural, tem alunos/as homossexuais e foi possível perceber nesta pesquisa que as marcas relacionadas à inversão de papéis de gênero denunciam e tornam possível a identificação dos alunos *gays*, caracterizados como afeminados, diferentes e que estes são aceitos pelos colegas. No entanto, a escola heteronormativa, ao tentar normalizar os/as alunos/as ao mesmo tempo que não dá conta plenamente de sua imposição, necessita que alguns/mas não se submetam à norma, para que representem o modelo ao qual não se deve seguir. Dessa forma, a heterossexualidade para se fazer existir, depende da presença de seu outro oposto, a homossexualidade, sem a qual ela nada significaria, e vice-versa. As marcas são muito mais fortes nos meninos do que nas meninas. Foi possível perceber a praticamente nulidade de alunas reconhecidas como lésbicas pelos/as professores/as. Os contatos e proximidade entre meninas são mais autorizados, enquanto a heteronormatividade é mais forte sobre os meninos. Portanto, os toques e demonstrações de afeto entre meninas podem mascarar uma possível relação além da amizade entre as meninas, fazendo com que exista uma falsa ideia de que não existem alunas lésbicas no ensino fundamental.

A percepção sobre a presença de alunos *gays* não se deu somente em relação àqueles que não se enquadram na norma, mas também sobre a existência daqueles que subvertem a norma e a perturbam, desestabilizam. Como a heteronormatividade se impõe sobre os sujeitos em meio a relações sociais que também se constituem em relações de poder, há resistência. E por vezes a resistência se configura na subversão, pois a resistência também é poder. Nesse âmbito, alunos *gays* que não aceitam as tentativas de normalização e subvertem a norma heterossexual na escola, chamam a atenção, e precisam ser controlados pelos/as professores/as, por perturbarem e desestabilizarem a ordem, a norma heterossexual.

Caracterizada pelos/as professores/as como forma de violência, agressões verbal e física, rejeição a homossexuais, a homofobia também foi percebida como uma forma de violência que não ocorre nas escolas. No entanto, foi discutida a ideia de escola como local de produção e reprodução da homofobia de forma consensual, uma vez que há o silenciamento de professores/as e da instituição diante de manifestações homofóbicas. Uma vez que a homofobia não deve ser reduzida à visão de hostilidade contra homossexuais, ela também é uma forma de hierarquizar as sexualidades, mantendo o *status* superior da heterossexualidade, o que também faz dela uma guardiã das fronteiras de gênero, que através de um poder sobre os corpos, de um biopoder, tenta normalizar os sujeitos – pela via do medo – que apresentam comportamentos distintos daqueles que se enquadram no modelo heterossexual, como homens heterossexuais

delicados, ou mulheres heterossexuais de personalidade forte. Portanto, a homofobia não tem como alvo somente *gays* e lésbicas.

Presente na escola, a homofobia foi percebida por alguns/mas professores/as como uma violência ausente na escola. Mas foi possível denunciar a presença constante da homofobia que, muitas vezes não é percebida como tal, sendo consideradas como brincadeiras, o que faz com que essa forma de violência tenha um efeito naturalizado, passando a ser invisível, mesmo que seja exercida cotidianamente. Dessa forma, consentida na escola, a homofobia também assume o papel de uma violência simbólica, sem efeitos aparentes, mas faz com que os dominados se submetam a ela e passem a aceitá-la, reconhecendo-se como inferiores, podendo resultar no autodesprezo e até mesmo no suicídio. A forma naturalizada de se referir pejorativamente a alunos/as homossexuais por meio de termos proferidos por colegas docentes que lecionam nas mesmas escolas também foi denunciada por alguns/mas dos/s professores/as entrevistados/as.

Professores/as apontaram a homofobia como sendo resultado de falta de conhecimento. Dessa forma, faz-se necessária a discussão sobre temáticas relacionadas à homossexualidade e à homofobia na escola, a fim de proporcionar aos/às alunos/as o acesso a um conhecimento o qual a sociedade e escola geralmente recusa a aproximação, o que resulta na alienação dos/as heterossexuais em relação à homossexualidade e, com isso, construção de visões preconceituosas que muitas vezes se manifestam em homofobia.

Questionados sobre a abordagem da temática nas aulas de Ciências, alguns/mas professores/as relataram que fariam a discussão a partir do biologismo, dos determinismos biológicos e, posteriormente, mencionariam a existência da homossexualidade. Compreendendo a intenção dos/as professores em incluir a temática na discussão, considero importante destacar que o a problematização envolvendo primeiramente uma abordagem biologistica reforça a percepção de normalidade da heterossexualidade e anormalidade da homossexualidade, o que termina por ser um exercício da heterossexualidade compulsória e do heterossexismo que busca legitimar o *status* superior da heterossexualidade e por manter a inferioridade da homossexualidade. Dessa forma, uma abordagem mais restrita em relação à temática não deixa de ser um silenciamento.

O silêncio sobre a temática foi percebido tanto nos materiais didáticos como nas aulas de Ciências e variados podem ser os motivos. Pensando em alguns possíveis, a discussão foi direcionada para a possibilidade do não reconhecimento dos/as alunos/as homossexuais; por receio em realizar uma discussão que resulte em consequências relacionadas ao que será pensado sobre a sexualidade do/da professor/a; questionamento dos pais com base em suas

convicções morais; por ser um “problema” para a família resolver; e autocensura consequente da veiculação de vídeos que expõem docentes. Contudo, não há impedimentos legais sobre a abordagem da homossexualidade, que mesmo assim continua sendo silenciada. E como o silêncio também é produtivo, a não discussão sobre a temática na escola produz autorrejeição nos/as alunos/as homossexuais, que se manifestam sob várias formas, e há também a ignorância, que resulta em manifestações homofóbicas. E, para aqueles/as alunos/as subversivos, que chamam a atenção, que se fazem presentes, o silêncio a eles não é negado. Seu comportamento é discutido, mas em situação particular, longe dos/as demais alunos/as, e pelo viés do controle, da normalização, da utilização de pedagogias da sexualidade, cuja argumentação supõe que, uma vez normalizados e somente assim, tais alunos/as serão respeitados/as pelos/as demais colegas e na sociedade.

Dentre as possibilidades para a abordagem da temática, independentemente das metodologias e recursos didáticos que poderiam ser utilizados pelos/as professores/as entrevistados, forte foi a intenção de esclarecimentos sobre a homossexualidade e pessoas homossexuais. Intenções que variaram entre discussões sobre as possíveis origens desse aspecto da sexualidade ou ainda a ideia de pessoas normais, cidadãos/as como quaisquer outras. No entanto, essa intenção de valorização pode se aproximar da ideia de um multiculturalismo que termina por produzir a tolerância e não a valorização das diferenças. A tolerância reafirma e atualiza a oposição binária hetero/homo, passando a ser heterossexual/tolerante/acolhedor x homossexual/tolerado/acolhido. Por isso, foi sugerida nesta pesquisa a ideia de pedagogia da diferença, que possa estimular alunos/as a questionarem a hegemonia, a compreenderem que a produção das identidades e das diferenças se dá na cultura, em meio a relações de forças, relações de poder e que resultam em desigualdades. Para tanto, as situações do contexto como as manifestações de homofobia se constituem material para a problematização na sala de aula, para questionamentos sobre os motivos que perpetuam a violência contra as pessoas que não se enquadram no modelo heterossexual, determinado como o padrão na sociedade. Através desses questionamentos, é possível provocar e estimular alunos/as a compreenderem como se deu a produção da homossexualidade e do sujeito homossexual, como as marcas foram a eles/as significadas e resultaram em discursos preconceituosos, que desqualificam as pessoas homossexuais, como esses discursos atravessaram os séculos e ainda se fazem presentes nos dias de hoje, nas salas de aula de uma instituição que deveria valorizar as diferenças, mas que, na tentativa de normalizar os/as alunos/as, termina por produzi-las ao mesmo tempo em que se silencia diante delas.

À medida em que o conservadorismo avança, ou tenta avançar, outras frentes se fazem presentes. A Lei nº 13.663, por promover na escola a prevenção e combate a todas as formas de violência, dá legitimidade para a discussão sobre a temática. A recente decisão do STF, que criminalizou a homofobia, reforça a necessidade da abordagem do tema nas escolas, uma vez que de nada adiantariam as leis e as decisões judiciais se não forem realizados trabalhos pedagógicos. E, mesmo que esta pesquisa tenha revelado ainda visões que, mesmo que bem intencionadas, podem contribuir para o reforço naturalidade/normalidade da heterossexualidade e da anormalidade da homossexualidade, para a ideia de tolerância e para o silenciamento diante da homossexualidade e da homofobia; mesmo que não tenha sido percebida uma real abordagem da temática nas aulas de Ciências, sendo aqui descritas falas de professores/as com descrições somente voltadas para possibilidades de discussões acerca do tema em suas aulas, também foi possível perceber a abertura de professores/as para uma problematização que possa ser relacionada com a pedagogia da diferença; possibilidades de abordagens que estimulem alunos e alunas a se colocarem no lugar do outro; que exercitem a empatia e a alteridade, para a promoção da cidadania

Trata-se de um desafio. Muito ainda precisa ser feito e discutido. Falta aos/as professores/as formação adequada, tanto inicial como continuada. Faltam políticas educacionais voltadas para a diversidade sexual. Políticas estas que o conservadorismo tenta evitar que existam. E como onde há poder, há resistência, esta pesquisa procura denunciar as intenções, os interesses do conservadorismo em realizar estratégias para manter a hegemonia por meio da Educação. E também foi possível perceber a possibilidade de ações de resistência dentre os/as professores/as entrevistados/as. Enquanto políticas educacionais voltadas para a diversidade educacional não sejam produzidas e apropriadas pela Educação nacional, a fim de que também resultem na promoção da formação de professores/as, espero que este texto possa contribuir para que professores/as de Ciências possam dele se apropriar e desenvolver um outro olhar para a temática que leve à desconstrução de percepções distorcidas sobre a homossexualidade; para a percepção das sexualidades como construções sociais em terreno de disputa e que, portanto, não são naturais. E que, dessa forma, estimule professores/as de Ciências para o desenvolvimento da pedagogia das diferenças.

REFERÊNCIAS

- ALGEBAILLE, E. Escola sem partido: o que é, como age, para que serve. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola sem partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 63-74.
- ANDRADE, F. L. **Determinismo biológico e questões de gênero no contexto do ensino de Biologia**: representações e práticas de docentes do Ensino Médio. 2011. 352. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: <
https://ppgefhc.ufba.br/sites/ppgefhc.ufba.br/files/francisco_leal_de_andrade_-_mestrado_-_determinismo_biológico_e_questoes_de_genero_no.pdf>. Acesso em: 10 maio 2019.
- ASSIS, A. E. S. Q. Escola sem partido: projeto sem substância. **Revista Exitus**. Santarém-PA. v. 8, n. 2, p.15-33. maio/ago., 2018.
- BAGDONAS, A.; AZEVEDO, H. L. O projeto de lei “escola sem partido” e o Ensino de Ciências. **Alexandria**. Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 259-277, novembro, 2017.
- BAGGENSTOSS, G. A. Análise da pertinência jurídica do programa escola sem partido com base no critério da proporcionalidade e nos controles de evidência e justificabilidade aplicados pelo supremo tribunal federal. **Revista de Argumentação e Hermenêutica Jurídica**. Curitiba, v. 2, n. 2, p. 22-40, jul./dez., 2016.
- BÁRBARA, I. S. M. S.; CUNHA, F. L.; BICALHO, P. P. G. Escola sem partido: visibilizando racionalidades, analisando governamentalidades. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola sem partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 105-120.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 279p.
- BITTENCOURT, R. N. A impossível neutralidade discursiva na práxis educacional e a improbidade ideológica da escola sem partido. **Revista Espaço Acadêmico**. n. 191, p. 117-133, abril, 2017.
- BORGES, L. P. C. O conhecimento escolar em disputa: vozes discentes sobre uma “escola sem partido”. **Currículo sem Fronteiras**. v. 17, n. 3, p. 617-632, set./dez., 2017.
- BORRILLO, D. A homofobia. In: LIONÇO, T.; DINIZ, D. (orgs.). **Homofobia e educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres, 2009. p. 15-46.
- BORRILLO, D. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 141p.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**: a condição feminina e a violência simbólica. Rio de Janeiro: BestBolso, 2014. 172p.

BRASIL. Comissão especial destinada a proferir parecer ao projeto de lei nº 7180, de 2014, do Sr. Erivelton Santana, que “Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996” (Inclui entre os princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa”, e apensados. **Câmara dos Deputados**, Brasília, 2018a. Disponível em:

<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=33F11CD6681198837E2E5898608C4E39.proposicoesWebExterno2?codteor=1657686&filename=Tramitacao-PL+7180/2014>. Acesso em: 20 jun. 2018.

_____. Conselho Federal de Psicologia. **Resolução nº 001/99, de 1999**. Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da Orientação Sexual, Brasília, DF, 22 mar. 1999. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/1999/03/resolucao1999_1.pdf>. Acesso em: 21 out. 2017

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 15 jun. 2018.

_____. **Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018**. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Brasília, 2018b. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13663.htm> Acesso em: 18 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: 2ª versão revista**. Brasília: MEC, 2016a. 652p.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017a. 392p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: temas transversais**. Brasília: MEC; SEF, 1998a. 436p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC; SEF, 1998b. 174p.

_____. Projeto de Lei do Senado PLS 193, de 2016. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o “Programa Escola sem Partido”. **Diário do Senado Federal**, Brasília, 04 maio 2016b. p. 179-184. Disponível em:

<<http://legis.senado.leg.br/diarios/BuscaDiario?tipDiario=1&datDiario=04/05/2016&paginaDireta=00179>>. Acesso em: 21 out. 2017.

_____. Projeto de Lei PL 7180/2014. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Câmara dos Deputados**, Brasília, 2014. Disponível em:

<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=33F11CD66811>

98837E2E5898608C4E39.proposicoesWebExterno2?codteor=1230836&filename=PL+7180/2014>. Acesso em: 09 jun. 2018.

_____. Projeto de Lei PL 867/2015. Inclui entra as diretrizes e bases da educação nacional o “Programa Escola sem Partido”. **Câmara dos Deputados**, Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2018.

_____. Tribunal Regional Federal (1. Região, 14. Vara). **Liminar nos autos da Ação Popular nº 1011189-79.2017.4.01.3400**. Autores: Rozangela Alves Justino e outros. Réu: Conselho Federal de Psicologia – CFP. Juiz: Waldemar Cláudio de Carvalho. Brasília, 15 set. 2017b. Disponível em: <<http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Decis%C3%A3o-Liminar-RES.-011.99-CFP.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2017

BUTLER, J. Corpos que pesam: os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 151-172.

CITELI, M. T. Fazendo diferenças: teorias sobre gênero, corpo e comportamento. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 9, n.1, p. 131-145, 2001.

DI FANTI, M. G. C. Implicações axiológicas e a escola sem partido: (entre) olhares dialógicos e ergológicos. **E-escrita**. Nilópolis. v. 8, n. 2, p. 65-75, maio/ago., 2017.

ESCOLA sem Partido. **Quem somos**. [201-]. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/quem-somos>. Acesso em: 15 jun. 2018.

ESPINOSA, B. R. S.; QUEIROZ, F. B. C. Breve análise sobre as redes do escola sem partido. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola sem partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 49-62.

FELIPE, J. Sexualidade nos livros infantis: relações de gênero e outras implicações. In: MEYER, D. E. E.; ZEN, M. I. H. D.; XAVIER, M. L. M. de F. (orgs.). **Saúde e sexualidade na escola**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 111-124

FOUCAULT, M. **História da sexualidade: a vontade de saber**. São Paulo: Paz e Terra, 2015. 175p.

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do escola sem partido: esfinge e o ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola sem partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 17-34.

FURLANI, J. Mulheres só fazem amor com homens? A educação sexual e os relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo. **Pro-Posições**. v. 19, n. 2 (56) p. 111-131, maio/ago., 2008.

HEUSER, E. M. D. Em tempos de escola sem partido, perguntemo-nos: qual a função da educação em uma sociedade? o que cabe à escola e ao professor? **EDT-Educação Temática Digital**. Campinas-SP, v. 19, n. esp, p. 206-216, jan./mar., 2017.

JUNQUEIRA, R. D. Educação e homofobia nas escolas: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009a. p. 367-444.

JUNQUEIRA, R. D. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009b. p. 13-52.

JUNQUEIRA, R. D. Políticas de educação para a diversidade sexual: escola como lugar de direitos. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora (Orgs.) **Homofobia & Educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: LetrasLivres: EdUNB, 2009c. p. 161-194.

KATZ, J. N. **A invenção da heterossexualidade**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996. 272p.

LIMA, N. G. **“Bota a cara no sol, querida!”**: processos sociais de abjeção e desestabilização dos limites das “normalidades” em alterescritas ficcionais. São Luís, 2018. 290f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018. Disponível em: <<http://tedebc.ufma.br:8080/jspui/bitstream/tede/2422/2/NILVANETELIMA.pdf>>. Acesso em 08 maio 2019.

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

LOPES, M. C.; RECH, T. L. Inclusão, biopolítica e educação. **Educação**. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 210-219, maio/ago., 2013.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014. 184p.

_____. Heteronormatividade e Homofobia. In JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 85-94.

_____. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. 96p.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (org). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 07-34.

_____. Sexualidade: lições na escola. In: MEYER, D. E. E.; ZEN, M. I. H. D.; XAVIER, M. L. M. de F. (orgs). **Saúde e sexualidade na escola**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 85-96.

MACEDO, E. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. **Educação & Sociedade**. v. 38 , n. 139, p. 507-524, abr./jun., 2017.

MATTOS, A.; MAGALDI, A. M .B. M.; COSTA, C. M.; SILVA, C. F. S.; PENNA, F. A.; VELLOSO, L. LEONARDI, P.; ALBERTI, V. Educação e liberdade: apontamentos para um bom combate ao projeto de lei escola sem partido. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola sem partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 87-104.

MATOS, M.; LIMA, I. V. D. L.; RIOS, N. T.; MACIEL, C. M. Ensino de biologia e políticas públicas conservadoras: possibilidades de reflexão e resistência na formação continuada de professores. **Revista da SBEnBio**. n. 9, p. 3096-3108, 2016.

MEDO de quê?.Gaycombr. **Youtube**. 12 jun. 2011. 18min34s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cIoeUqBxhi0>>. Acesso em 14 mar. 2018.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MISKOLCI, R. **Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte. Autêntica, 2015. 82p.

_____. Um corpo estranho na sala de aula. In: ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V. R. (orgs). **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. Campinas: Papirus, 2005. p. 13-26.

OLIVEIRA, D. L. de. Sexo e saúde na escola: isto não é coisa de médico? In: MEYER, D. E. E.; ZEN, M. I. H. D.; XAVIER, M. L. M. de F. (orgs). **Saúde e sexualidade na escola**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 97-110.

OROFINO, P. S. **Concepções de educadores da área de ciências da natureza associadas ao programa escola sem partido e à ideologia de gênero**. Bauru-SP, 2018. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2018. Disponível em: <https://alsafi.ead.unesp.br/bitstream/handle/11449/153556/orofino_ps_me_bauru.pdf?sequence=3&isAllowed=y> . Acesso em: 16 maio 2018

PENNA, F. A. O escola sem partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola sem partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 35-48.

PRADO, M. A. M. Homofobia: muitos fenômenos sob o mesmo nome. Prefácio. In: BORRILLO, D. **Homofobia: História e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 7-11.

PROFESSORES contra o Escola sem Partido. **Sobre nós**. [201-]. Disponível em: <https://professorescontraoescolasempartido.wordpress.com/sobre/>. Acesso em: 15 jun. 2018.

PROGRAMA Escola sem Partido. **Por uma lei contra a liberdade de ensinar**. [201-]. Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/>. Acesso em: 15jun. 2018.

RAMOS, M. N. Escola sem partido: a criminalização do trabalho pedagógico. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola sem partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 75-86.

RAMOS, M. S.; SANTORO, A. C. S. Pensamento freireano em tempos de escola sem partido. **Inter-Ação**. Goiânia, v. 42, n. 1, p. 140-158, jan./abr., 2017.

RAMOS, M. S.; STAMPA, I. Subversão e resistência docente: notas sobre a ditadura militar e o programa escola sem partido. **Espaço do Currículo**. v. 9, n. 2, p. 249-270, maio/ago., 2016.

REIS, G. R. F. S.; CAMPOS, M. S. N. FLORES, R. L. B. Currículo em tempos de escolas sem partido: hegemonia disfarçada de neutralidade. **Espaço do Currículo**. v. 9, n. 2, p. 200-214, maio/ago., 2016.

REIS, H. J. D. A.; DUARTE, M. F. S.; SÁ-SILVA, J. R. Os temas ‘corpo humano’, ‘gênero’ e ‘sexualidade’ em livros didáticos de Ciências do ensino fundamental. **Investigações em Ensino de Ciências**. v. 24, n. 1, p. 223-238, abr., 2019.

REIS, J. F. Orientação sexual: homossexualidade e escola. In: TEIXEIRA, A. B. M.; DUMONT, A. (orgs). **Discutindo relações de gênero na escola**: reflexões e propostas para a ação docente. Belo Horizonte: FUNDEP, 2009. p. 95-108.

SÁNCHEZ, F. L. **Homossexualidade e família**: novas estruturas. Porto Alegre. Artmed, 2009. 136p.

SANTOMÉ, F. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012. p. 155-172.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortes, 2010.

SANTOS, L. H. A Biologia tem uma história que não é natural. In: COSTA, M. V; VEIGANETO, A. et al. (orgs). **Estudos culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... .Porto Alegre: Editora da URRGS, 2004. p. 229-256

SANTOS NETO, J. L.; CARDOSO, H. R. Sobre a autonomia universitária, liberdade de cátedra e o projeto de lei “escola sem partido”. **Revista de Teoria e Filosofia do Estado**. Maranhão. v. 3, n. 2, p. 76-94, jul./dez., 2017.

SÁ-SILVA, J. R. **Homossexuais são**: revisitando livros de medicina, psicologia e educação a partir da perspectiva queer. 2012. 400f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012. Disponível em: <
http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3445/homossexuais_sao.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 set. 2017.

SEFFNER, F. Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação: tempos difíceis e novas arenas políticas. **Reunião Científica Regional da ANPED**. Curitiba-PR, p. 1-17, julho, 2016

SEFFNER, F. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis. v. 19, n. 2, p. 561-572, maio/ago., 2011.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte. Autêntica, 2009. 156p.

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, R. F.; OLIVEIRA, T. F. A doxa e o logos na educação: o avanço do irracionalismo. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola sem partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 121-132.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**. São Paulo, n. 20, p. 121-135, 2011.

VIEIRA, P. M.; MATSUKURA, T. S. Modelos de educação sexual na escola: concepções e práticas de professores do ensino fundamental da rede pública. **Revista Brasileira de Educação**. v. 22, n. 69, p. 453-474, 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este documento visa solicitar sua participação voluntária na pesquisa DISCURSOS DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE CIÊNCIAS SOBRE O TEMA DA HOMOSSEXUALIDADE, que objetiva compreender as concepções dos (as) docentes sobre o tema da homossexualidade no ensino de Ciências, a fim de contribuir para uma discussão mais aprofundada acerca da Educação para a Diversidade no estado do Maranhão.

Por intermédio deste são-lhes garantidos os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) sigilo absoluto sobre nomes, apelidos, datas de nascimento, local de trabalho, bem como quaisquer outras informações que possam levar à identificação pessoal; (3) ampla possibilidade de negar-se a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à sua integridade física, moral e social; (4) opção de solicitar que determinadas falas e/ou declarações não sejam incluídas em nenhum documento oficial, o que será prontamente atendido; (5) desistir, a qualquer tempo, de participar da pesquisa.

“Declaro estar ciente das informações constantes neste ‘Termo de Consentimento Livre e Esclarecido’, e entender que serei resguardado pelo sigilo absoluto de meus dados pessoais e de minha participação na pesquisa. Poderei pedir, a qualquer tempo, esclarecimentos sobre esta pesquisa; recusar a dar informações que julgue prejudiciais a minha pessoa, solicitar a não inclusão em documentos de quaisquer informações que já tenha fornecido e desistir, a qualquer momento, de participar da pesquisa”.

São Luís, ____ de _____ de 2018

Pesquisador: _____

Endereço: _____

Tel.: _____ E-mail: _____

Participante: _____

Endereço: _____

Tel.: _____ E-mail: _____

Assinatura do Pesquisador

Assinatura da/o Participante

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada acerca do tema da homossexualidade no ensino de Ciências

- 1- Professor/a, para você o que é a homossexualidade?
- 2- Como você percebe o sujeito qualificado como homossexual?
- 3- O que vocêalaria numa aula de Ciências se o tema da homossexualidade aparecesse (questionamentos dos alunos ou numa situação explícita de homofobia)?
- 4- Como você discutiria o tema da homossexualidade nas aulas de Ciências?
- 5- O que você utilizaria como recurso didático para abordar o tema da homossexualidade no ensino de Ciências?
- 6- Você já presenciou situações em sala de aula ou na escola (pátio, entrada da escola, cantina, etc.) que envolvessem o tema da homossexualidade? Como foi a referida situação? Como você agiu ou se posicionou?
- 7- Professor/a, fale o que você entende por homofobia.
- 8- Professor/a, o que você entende por Educação para a Diversidade?
- 9- Baseando-se no que você conhece do cenário atual acerca do tema da diversidade no campo da Educação, o que você diria a respeito da abordagem da temática da homossexualidade nas aulas de Ciências?
- 10- Como você percebe o papel da escola no enfrentamento da homofobia na sociedade em que vivemos?
- 11- Por fim, você gostaria de falar mais alguma coisa sobre o que conversamos nessa entrevista? Fique à vontade.

Obrigado!

APÊNDICE C – Quadros de categorização

Professores/as	C1: “A homossexualidade é...”	Observações
Profª. Gabriela	Bem, o que eu entendo de homossexualidade seria, é... a busca do prazer, da... da sua forma, da forma com que ele realmente... porque eu defendo da seguinte forma: se você é feliz desse jeito, pronto. Tá?	Prazer, desejo.
	[...] é uma descoberta em que tem uma, uma... tem uma diversi... diversidade de incógnitas [...]	Alguma coisa provoca a homossexualidade Causa.
	Em momentos eu já pensei que poderia vir, de repente o menino foi aliciado, a moça foi aliciada quando criança, então aquilo desenvolveu, né? Numa brincadeira, é... também aconteceu o aliciamento, ou, eu conheço homossexuais que surgiram pós-casamentos, entendeu? Então, decepções amorosas. Não sei se tem algo a ver com a questão do código genético. Certa vez já foi discutido isso também, né? “Ah, porque o tio é, então isso aí vem lá da árvore genealógica dele”, então tem <i>ene</i> situações que eu acredito que hoje não foi comprovado nada.	É preciso alguma explicação. Busca-se a causa da homossexualidade. Adquirida. Abuso. Decepção amorosa. Genética. Comprovação.
	[...] quando você falou de, da questão de sexualidade, eu não fui pra vertente de homossexualismo	Para outra perspectiva... homossexualismo... Não é entendido dentro da ideia de sexualidade. “sexualidades periféricas”. Diferente.
	Então, definir homossexualidade eu acho difícil, eu acho... eu prefiro dizer que é uma descoberta, é uma escolha que foi feita que é vista ainda hoje diferente do que se considera normal. [...] Essa escolha é a descoberta de algo que lhe complete, entendeu? Que lhe dê um prazer e que lhe faça feliz.	Vai além do biológico. É viver a sexualidade. É prazer, é felicidade.
	Eu queria saber assim, eu tenho uma grande curiosidade se realmente existe alguma pesquisa, existe alguma... alguma... eu digo não, que possa dizer que essa questão do homossexualismo vem lá do efeito embrionário, do código genético. Se existe uma vertente pra isso. [...] Não tem nada ainda não, né? [...] Eu acho assim, é como o cérebro, tá difícil de ser fechado algo, né?	Necessidade de comprovação. É preciso alguma explicação.

	[...] uma forma de comportamento alternativa sobre [...] os dois gêneros que nós temos como evidência genética, o homem... o macho e a fêmea. [...] nós vemos como uma opção [...] Não seriam questões genéticas, seriam comportamentais [...] assumir uma outra ideologia, né, fora do padrão preestabelecido [...] Um comportamento diferente	Alternativa; fora do padrão: anormal; não natural Diferente.
Prof. Lauro	Eu vejo, assim, que eles têm assim como um comportamento, uma atitude que alguém resolveu mudar[...] eles vê como... é, como algo que foi, que a pessoa adquiriu no longo do tempo, não que nasceu com aquilo. Eu percebo isso, que ele não acredita que nasceu homossexual ou nasceu lésbica, né, mas que a pessoa adquiriu, então eles têm esse... esse comportamento, né?	Adquirida. Opção
	Eu não vejo na Genética, dentro dos parâmetros biológicos, celulares, uma explicação pra... pra essa mudança [...] há uma escolha posterior do indivíduo, da pessoa, do ambiente em que ele vive, né, que levou a ele assumir um comportamento do seu gênero, talvez contrário ao próprio gênero dele.	É uma escolha. O ambiente influencia. Opção. Adquirida
	[...] dados que eu tenho, de alunos que conversam comigo sobre isso, parece que partiu, né, desse princípio de um abuso, de uma decepção, né, parece que a gente tem essa ideia de que a pessoa muda, de parceiro, muda o comportamento por causa de algum trauma. [...] eu já observei que uma tendência homossexual partiu de uma, de um abuso durante a infância, por um parente [...]	É preciso alguma explicação. Busca-se a causa da homossexualidade. Vontade de saber. Trauma. Abuso. Decepção amorosa.
Prof. Giovana	[...] a questão do sentimento que a pessoa desenvolve, gostando de pessoas do mesmo sexo.	Sentimento. Afetividade
	[...] existe as pessoas que gostam, amam, é... de pessoas, né? [...] pessoas que não gostam por sexo, gostam de pessoas, então acaba, assim, gostando de uma pessoa do mesmo sexo, e aí vai se descobrindo, achando que é homossexual, mas às vezes nem é, só foi uma atração... E aí, pra mim, assim, eu não posso julgar, dizer que sou contra ou a favor. Eu deixo a pessoa livre pra escolher o que ele tá querendo.	Afetividade. Identidade não é fixa.
Prof. Lázaro	[...] é um dos aspectos da sexualidade humana, né, referente à orientação sexual, que quando que define quando a pessoa é do mesmo... se sente atraída por outra pessoa	Um dos (vários) aspectos da sexualidade. Atração. Afetividade.

	do mesmo sexo. [...] é esse comportamento humano de afetividade, atração sexual entre indivíduos do mesmo sexo.	
	[...] um comportamento humano que... é...um dos aspectos relevantes do comportamento das pessoas, do comportamento humano, dentre muitos outros, que não necessariamente define caráter, mas é um aspecto importante.	Aspecto relevante do comportamento. Não define caráter.
Profa. Gisele	[...] o aluno tem uma outra, uma outra tendência, né? [...] é, assim, mais ativo, né, pra outros lados, não gosta só de menina, gosta de menino também [...] Tem opções diferente.	Tendência diferente. Opção.
	Olha, eu não tenho... Eu não vou te dizer, assim, eu... É algo que eu acho que... que tá bom. [...] é algo que a gente não pode é interferir em certas situações. Quando você descobre que alguém tem a homossexualidade diferente do outro, a gente aprende a procurar entender, né, o lado dessa pessoa e viver normalmente, sem interferência nenhuma.	“tá bom”: Tolerância? Quais situações? Em outras pode? Normalização.
	Não é algo que vem porque alguém quis que a pessoa fosse assim, tá entendendo? E sim porque aquilo é de natureza dele, ele já tem... já traz aquilo consigo. Aí, não é que a gente vai poder mudar uma situação dessa, não é?	Natural. Inato. Mas tenta-se mudar através do silenciamento, da busca pela causa.
Prof. Leandro	[...] são opções, né? São comportamentos que certas pessoas adquire, né, dentro da seu [...]querer conviver.	Opção. Adquirida.
	[...] se ele realmente vai ser um ser masculino, vai decidir ser ser masculino, ou vai decidir ser feminino [...] eu vejo mais como gênero masculino e feminino.	Confunde com gênero
	O comportamento porque [...]conversando com a pessoa, né, você começa a entender melhor se... se ele aceita seu gênero [...]eu sei que ele é masculino, mas tem umas atitudes, né, um pouco determinante pro lado feminino, ou então a pessoa é [...] mulher e o comportamento está partindo pro lado, um comportamento mais masculino, aí você já... você só vai perceber isso quando você está conversando e tá entendendo aquela pessoa, percebendo as atitudes, alguma coisa.	

	[...] eu já li [...] que realmente existe um... uma questão genética de a pessoa do gênero masculino se tornar, né, com atitude, uma decisão feminina. [...] Eu acho que o ambiente, a formação de criação favorece muito. [...]... é ambiente, eu acho que é a criação, é... eu... tá mais voltado pro comportamento no... no seu dia a dia.	É preciso alguma explicação. Busca-se a causa da homossexualidade. Vontade de saber. Genética. Ambiente. Criação. Adquirida
	Então, eu tenho essa tendência de achar que é comportamento, que é ambiente, que é atitude, onde ele ficou, que é o grupo todo, mas não é também uma coisa hoje comprovada, né?	Necessidade de comprovação Criação. Ambiente.
	Acho que o ser humano, ele é normal, acho que ele já nasce homem e mulher ao mesmo tempo, viu? Né? Quando eu digo assim, homem e mulher, não de sexo, mas ele nasce com a vontade de querer fazer, porque tudo é amor, né, você amar a pessoa [...]o ser humano gosta do ser humano, como o animal gosta do seu animal, da sua raça [...] o amor ele tá tão forte, tá certo?, que você não vê mais diferença [...] o ser humano, ele é muito afetivo, ele é muito amoroso, ele gosta... tanto é que ele se pega até com animal, com objeto, imagina com o mesmo ser, da mesma espécie. Então, esse amor, tá certo?, esse amor que ele tem pro próximo, se for ele homem, ele gostar, ele vai gostar, por mais que ele tenha casado. Se for mulher, o amor dele for mulher, ele vai gostar também.	Amor. Afetividade.
	[...] eu acho normal, acho normal não, que é normal [...]	Normal. Natural.
Profa. Gláucia	[...] é o relacionamento entre pessoas do mesmo sexo, né? Homem com homem, mulher com mulher.	Relacionamento. Afetividade.
	Atualmente, eu tenho tido uma visão assim bem, tem mudado, né? Porque eu enxergo a homossexualidade como sendo algo inato, natural. Eu... eu acho que a pessoa já nasce homossexual, né?	Mudança de visão Inato. Natural.
	[...] eu tenho filhos adolescentes e eles hoje, eles... pra eles é um assunto, assim, tão normal, que na nossa época era um tabu, né? Pra eles é muito normal [...]	Mudança de visão. Juventude com menos preconceito.
Prof. Lucas	A homossexualidade seria, é, a atração, no caso, de pessoas de... de mesmo sexo, né? No caso, seria uma afetividade aí... é, entre homem e homem, e mulher com mulher.	Atração. Afetividade.

Prof. Glória	[...] pra mim é algo extremamente natural [...] É uma coisa que eu vejo de uma forma tão normal que eu não... eu dev... não... não... eu nem te di... poderia te dizer o que definir. [...] É a questão da minha... da orientação de cada um, a forma como você se... vai de encontro ao outro, se do mesmo sexo, né, a questão da... se do sexo oposto.	Normal. Natural. Orientação.
	[...], eu não vejo nada diferente, nem que possa me... me dizer... Não tem definição, é a orientação de cada um [...]	Orientação.
	Eu sei que é uma questão, a sexualidade ela é um construto, né, não é algo que você... você não nasce, não é natural, você vai construindo. É um construto histórico, social, biológico [...]	Construção. Vai além do biológico.
	[...] questão da orientação sexual, quando você, seu caminho, seu desejo vai para a pessoa do mesmo sexo. Se meninos, para meninos, meninas para meninas, né?	Orientação. Desejo.
Prof. Luís	É a condição sexual da pessoa, [...] é a orientação do que ela... é... é... do que ela é no concernente à sexo. [...] É, se ele... se a pessoa, ela se sente, é... atraída por [...] sexos do mesmo sexo.	Condição sexual. Atração. Desejo.
	Eu vejo que é algo natural como pra quem não é homossexual [...] a sociedade impõe determinada conduta, e aquilo que acontece dentro da pessoa, que eu entendo que seja o natural. Então, a homossexualidade é algo que já tá dentro da pessoa, como alguém que não é homossexual [...] acho que seja mais biológico mesmo, não algo que a sociedade queira impor e determinar que seja e “pá”, acontece.	Inerente ao sujeito. Natural. A sociedade se esforça para determinar e impor. Heteronormatividade

Professores/as	C2: Quem é o homossexual?	Observações
Profa. Gabriela	<p>Todo lugar que se chega tem regras, a família tem regras, o trabalho tem regras, então, essas pessoas, elas... se a gente fosse pegar as regras, as normas, as leis, <i>cê</i> não vai conseguir viver isso. Então, eu acredito que quando vem, uma pessoa se descobre ser algo diferente, não é doença, ele se descobre e ele não leva em conta nada que está ao seu redor, ele vai ser feliz, entendeu? Porque ele <i>tá</i> buscando isso, ele tem que buscar a sua felicidade independente dos outros fatores que estão lhe acusando.</p>	<p>Ser diferente. Busca a felicidade Normas. Regulação. Enfrentamento.</p>
	<p>[...] a gente não quer isso pra nossa família, mas uma mãe nunca abandona um filho dentro de um quadro como esse. Um filho ou uma filha, tanto faz.</p>	<p>Não é desejado pela família.</p>
	<p>É algo assim, que ele <i>tá</i>, ele <i>tá</i> assim um jeito feminino, ele <i>tá</i> demonstrando aquilo e a família não <i>tá</i>, ela <i>tá</i> enxergando, mas ela não <i>tá</i> aceitando, entendeu? [...] É desse jeito que eu vejo. E já evolui.</p>	<p>Estereótipo; marcas.</p>
	<p>Eu, como pessoa, eu já evolui muito. Eu acho que há alguns anos atrás eu era homofóbica. [...] E aí veio a minha mudança de religião e a minha proximidade. Tenho muitos amigos que são homossexuais e a descoberta de saber que não são pessoas chatas, são pessoas legais, entendeu? E eu fui, fui, é... digerindo tudo isso e mudando.</p>	<p>Religião pode afastar. Acredita-se que são pessoas “chatas”. É difícil aceitar, digerir. Mudança de visão.</p>
	<p>E ele, assim, o que me chama atenção é que não tem um comportamento plausível [...] você <i>tá</i> afeminado e você não se, não se valoriza, fica assim, rebolando, anda rebolando, anda se oferecendo, sabe aquela coisa assim?</p>	<p>Estereótipo; marcas</p>
	<p>[...] eu acho bonito quando você é um homossexual, mas um homossexual que se respeita. Porque, assim, eu como mulher, você tem valores, então eu queria que tivesse isso. Então, tem alguns que não tem esse comportamento, faz questão de <i>tá</i> chamando atenção.</p>	<p>Precisa “dar-se ao respeito”, se comportar; questão de valores. Normalização. É feio.</p>
	<p>[...] hoje eles já têm legitimidade, já têm lei, já tem proteção, eles já podem dar o grito deles e poder denunciar [...]</p>	<p>Política de identidade. Enfrentamento. Lei?</p>

	[...] como eu tive uma criação muito fechada, então, aquele que a gente acha que é o diferente causava um pavor. Então, a minha aproximação me fez ver que são pessoas normais, comuns, tiveram que... que também, eu digo assim, que levantam suas, seus direitos com... eu diria que tem mais coragem que qualquer um que seja considerado normal, entendeu? Porque eles vão, é uma questão de enfrentamento que eles fazem diante da sociedade para buscar os seus direitos e a sua forma de viver e ser feliz.	Mudança de visão. Diferença causa pavor. Enfrentamento. Política de identidade.
Prof. Lauro	um sujeito comum, um sujeito com os mesmos direitos, como qualquer pessoa, né? [...] Apenas de... com um comportamento diferente [...]	Cidadão que tem seus direitos. Comportamentos diferentes.
	[...] eu vejo ainda da própria pessoa homossexual, [...] de alunos que já tem esse comportamento, que eles ainda não tem assim uma... uma ideia de que realmente é essa palavra, parece que eles não entendem, né? [...] “não, professor, eu gosto de curtir tanto com homem, como com mulher” [...] “professor, eu tive uma decepção com um namorado e hoje eu optei por namorar com mulher por causa dessa decepção” [...] parece que essas pessoas, elas mudam, parceiros ou mudam comportamento por uma situação que... um abuso, um abuso sexual por alguém na família [...]	Vítimas
Profª. Giovana	Eu.. eu não sou assim de... de recriminar. Tenho amigos que são, então eu sempre vejo como eu tô... tivesse olhando um heterossexual, até em relação, assim, comentários de alguns colegas que diz assim “ah, fulano de tal <i>tava</i> se beijando e deixou uma criança olhar” [...] aí quer recriminar porque se trata de casal do mesmo sexo, então <i>tá</i> ensinando uma criança a... a tender pra esse lado.[...] Então, eu acho que bem aí que <i>tá</i> a questão da discriminação, porque às vezes a gente tem... tende a desaprovar por se tratar [...] de pessoas do mesmo sexo, mas pra mim seria fundamental que não fosse nem entre heterossexuais, nem entre homo.	Mas recrimina? Demonstração de afeto. Restrito a intimidade. Mas heterossexuais podem...
	[...] a sociedade recrimina muito, porque até, assim, essa questão das eleições, né, que, no caso, muita gente fala “ah, que o presidente que foi eleito ele não gosta de gays, ele vai dificultar, assim, a questão do homossexualismo”, então, muita gente eu acho que aprovou essa ideia, comprou essa ideia.	Política. Abjeção

	<p>[...] no caso, o gay. Tem uns que [...] exageram, eles fazem gestos, se vestem, assim, querendo... de forma feminina, então eu acho que é um exagero, porque se ele gosta de uma pessoa do mesmo sexo, então o comportamento dele seria pra ser um pouco mais centrado nele, ou então na pessoa, e não querer chamar a atenção de... gesticulando, chamando atenção, que isso daí eu acho que já mancha a imagem de um gay, porque “ah, fulano é gay”, “ah, a bicha doida”. Então, eu acho que, por esse lado, é um... eu olho de forma negativa, então eu acho que a maioria deve também achar... não sei... mas, pra mim, assim, se ele se comportasse de forma, é... menos exagerada, tentando chamar atenção, fazendo gesto e tal, ou se vestindo de forma que não fosse adequado pro... pro corpo dele, não teria muita coisa pra falar, assim, de negativo <i>dum</i> homossexual.</p>	<p>Estereótipo. Marcas. Comportamento exagerado. Normalização Visão negativa.</p>
Prof. Lázaro	<p>Como eu falei que eu considero apenas uma parte do comportamento humano, o meu olhar seria o de uma pessoa normal. Não que a homossexualidade de uma pessoa classificada como homossexual vai definir o que eu observo ou o que eu penso dela. O que vai definir são todos os outros aspectos da vida dela né, o comportamento dela na sociedade, a forma como ela trata as outras pessoas e não só ela ser classificada como homossexual, é só mais um aspecto do conjunto humano que ela representa</p>	<p>Normal. O sujeito não se define somente por sua sexualidade.</p>
	<p>[...] muitas pessoas [...] geralmente falam “ah, ele é gay, mas não parece”; “ah, mas ele é tão legal, ele é uma pessoa boa”, sempre tem o “mas”, né? E, muitas vezes associam isso, né, a uma não-normalidade, no sentido de normalidade ser aquilo que é... que cabe no padrão social, né? [...] que é o quê, é a pessoa ter os seus comportamentos mais voltados para a heterossexualidade, né, que é a questão da heteronormatividade, [...] quando as pessoas observam uma pessoa homossexual e sempre comparam com o padrão de comportamento que a sociedade considera mais... que seria o ideal.</p>	<p>Heteronormatividade.</p>
Profa. Gisele	<p>É... como se não tivesse, não tem diferença nenhuma, é uma pessoa normal [...] tratada como um igual a todos os outros que estão na sala de aula [...] Ele pode até ser tratado diferente forma, mas lá fora, aqui a gente trata por igual.</p>	<p>Normal. “tratada como igual”, mas não é. Abjeção. A sexualidade é “deixada fora da escola”</p>
	<p>Tenho amigos nessa situação. Não tenho nada contra, não falo nada a respeito da situação, devo... eu trato como se fosse, não tivesse nem acontecendo nada, como se ele fosse mesmo, não tivesse problema nenhum com a homossexualidade</p>	<p>“nessa situação”. “como se”: mas está acontecendo? Há problema?</p>

		Será que conversa sobre os afetos dos amigos, suas angústias e outras coisas?
Prof. Leandro	[...] lógico que é homossexual, você percebe pela estrutura que você sabe. [...] quando ele perde um padrão que a gente tem desde criança [...] quando você percebe que o... que o lado feminino [...] fica mais... mais sólido, mais grosso, aí você “ixe!, isso aí tem atitudes de, procedimentos de homem”, e quando percebe que o ser... o masculino já tem uma coisa mais meiga, mais sensível, mais, assim, muito mais educado que a mulher, isso é uma coisa padrão, esse aí já... já está passando (risos). [...] Então você percebe quando muda as... os procedimentos padrões que foram nos ensinado, né? Ensinado ou visto na vida.	Estereótipo; marcas Padrão.
	“Eu estou brigando, eu quero mostrar, pra sociedade me aceitar”, porque realmente eles têm que fazer isso até aceitar e essa... e essa briga, às vezes, cria situações desagradáveis. [...] E o homossexual não precisa <i>tá</i> numa mesa conversando contigo também fazendo todo uma... uma alegoria da vida... “ah, não sei o que”, aquela coisa toda. [...] eu aceito a homossexualidade, mas rejeito... não é rejeitar, [...] mas eu fico um pouco até chateado quando alguns querem se mostrar, aí que eu boto entre aspas, eles querem se mostrar porque eles querem forçar mudança, eu <i>tô</i> acreditando assim, e não por putaria, por sacanagem. Então, querem se mostrar que são gays, às vezes <i>tão</i> numa praça e querem se beijar, querem se abraçar. Olha, eu nunca saí com minha esposa no shopping e parei numa mesa de bar e fiquei beijando, parando em qualquer lugar, fazendo zoada pra o pessoal me escutar. [...] Então, tem alguns homossexuais que <i>tão</i> exagerando nessa situação [...] mas eu aceito, aceito e fico chateado, porque eu percebo que é uma mudança e essa mudança vai criar muita... muitas dificuldades pra eles. Vai chegar um ponto que eles não vão <i>tá</i> fazendo isso, que nós vamos <i>tá</i> aceitando, é uma coisa “ <i>pô</i> , vocês tem que me aceitar”, eles estão lutando pra aceitar.	Política de identidade. Enfrentamento. Dar-se ao respeito. Normalização Demonstração de afeto. Restrito a intimidade.
	[...] existe algumas críticas, algumas brincadeiras justamente por alguns homossexuais [...] tentarem se fantasiar, ou então se... fazer uma alegoria no rosto, nas atitude, pra chamar atenção. Isso não tem necessidade.	Normalização. Visão negativa.
	[...] eu percebo alguns homens, alguns rapazes, né, que tiveram a opção de mudança de atitude de gênero, ou com mulheres também, mas aí pra ti, até mulher eu não... se tem também o estilo. Vamos dizer assim, o estilo não dá pra perceber.	Estereótipo; marcas Homossexualidade masculina.

	O que apenas às vezes critico são as atitudes, alguns procedimentos externos que eles fazem, que é pintura, é ser muito chamativo, muito folclórico.	Dar-se ao respeito. Normalização
Profa. Gláucia	[...] essa juventude atual, eles estão, é... me parece que <i>tá</i> se tornando um assunto, assim, bem comum entre eles, e eles <i>tão</i> naquela busca de... de experimentar coisas novas, né? Ele não... não se... não se vê como homossexual, mas ele quer ter aquela experiência, né, pra ver se... se é ou se não é. O que eu via há um tempo atrás, era que a pessoa já se sentia desde criança, né, homossexual, e hoje não, eu já percebo essa... essa mudança, que é mais é uma busca de novas experiências.	Identities não são fixas.
	Normal, como qualquer outra pessoa, porque eu tenho amigas que são homossexuais, tenho pessoas na minha família que são homossexuais, e não muda nada. Eu vejo como uma pessoa, como um hétero, a única diferença é que ele... essa pessoa tem... a... a sua relação afetiva não me diz respeito. [...] Se é uma pessoa que tem caráter, que tem honestidade, que... que me trata bem, que... que não comete nenhum crime, qual seria o problema dessa pessoa ser homossexual? Pra mim, eu me relaciono muito bem, entendeu?	Normal. Não define caráter.
	[...] eles ainda são vistos muito como se fossem pessoas diferentes. Você vê logo pelas profissões, né? [...] os homossexuais masculinos, eles são muito estigmatizados, assim, tem aquela profissão cabeleireiro e maquiador [...] Então, é muito difícil de eles se enquadrarem, se encaixarem no mercado de trabalho.	Estigma da profissão do gay.
	[...] homossexuais que já trabalharam comigo e que trabalham comigo, são excelentes profissionais, sabe? Eles se destacam, acho que uma maneira de mostrar que eles são iguais, que são iguais a todo mundo, é eles fazerem o que fazem e fazem bem feito, entendeu? Mas a sociedade ainda não... não enxerga dessa maneira.	Se esforçam mais para serem reconhecidos; se enquadrarem na norma.
	[...] chegou a mim foi que ele morreu por conta de uma bactéria no pulmão. Eu não sei se foi tuberculose, não sei se foi pneumonia, não sei o que foi. [...] mas eu relatei, assim, com a questão do HIV, né? Porque pensei... não sei se tem algum a ver... coisa a ver.	Relaciona a HIV porque era homossexual.

	[...] porque eles são bem jovens e tem alguns que eles, desde pequenininhos, eles já apresentam, né? Você percebe, né, a diferença assim, no comportamento...	Estigma. Marcas.
	[...] os meninos, eles, normalmente, você percebe mais, né? Alguns a gente percebe mais, pelo modo de andar, de se portar. Mas às vezes tem algumas meninas que elas, você... eu não consigo perceber, entendeu?	Estereótipo. Marcas. Homossexualidade masculina.
Prof. Lucas	É um cidadão como outro qualquer [...]tem que ter seus direitos assegurados e ter seu... sua forma de vida respeitada, né? A sua escolha. [...]do ponto de vista como cidadão, é, que tenha seus direitos e deveres estabelecidos, nada diferente de uma... de um outro cidadão qualquer brasileiro.	Cidadão. Tem seus direitos. Não é diferente (do ponto de vista como cidadão)
	[...] é claro que a pessoa que... que decide, né, que tem a sua sexualidade do ponto de vista homossexual, ele sabe que ele não... ele é uma pessoa que não vai ter como gerar filhos, né, ele... é, até pela própria questão biológica, né? Existem outras formas da pessoa, digamos, é, exercer esse aspecto da família, né? Um novo conceito que tem-se colocado na sociedade em que os indivíduos podem adotar uma criança, podem, de repente, utilizar embriões de outras pessoas doadoras. Enfim [...]	Não podem gerar filhos. Novo conceito de família “colocado”; alternativo. É diferente Corpo sexuado. Situa-lo na diferença. Heterossexuais também adotam e utilizam embriões.
Profa. Glória	[...] enquanto professora eu consigo reconhecer vários. Inclusive, aqueles que eu consigo ver, de pequenos, na sua fase de 6, 7 anos, de já... já reconhecer que ele tem a sua orientação já.	Estereótipo. Marcas.
	[...] ele é um ser humano antes de tudo [...] não tem que tratar diferente [...]	Ser humano. Não é diferente.
	[...] eu tô lidando com seres humanos, eu não tenho que reconhecer [...]	Contradição. Disse que reconhece na 1ª fala.
	Eu noto alguns alunos, né, que são bem resolvidos com relação a essa postura, mas que quando estão presentes perto dos pais não tem, ou seja, tem aquela questão familiar do medo, da não aceitação, família.[...] Eu já ouvi caso de mãe dizer que “eu preferia ter um filho drogado do que um filho gay”. [...] Tem pais que falam “prefiro morto do que gay”.	Regulação. Auto regulação. Eficiência do dispositivo.

	Ele não tem que ser visto como ser diferente, ele não tem que ser visto. Ele é um ser humano, gente, eu <i>tô</i> lidando com um ser humano, que tem a sua orientação sexual, quer seja pro lado... se ele menino, pra com menino; se menina, pra com menina.	Ser humano. Não é diferente.
	[...] eu conheço vários casos de pessoas que não assumem a sua orientação sexual, porque eles sabem que vão ser, ver a questão familiar, né, que a família vai cair em cima [...] porque ele sabe o que ele vai enfrentar.	Regulação. Auto regulação. Eficiência do dispositivo. Normalização.
Prof. Luís	Eu percebo que tem ainda a pressão da sociedade com relação a isso [...] que, é, ainda... ser, de certo modo, marginalizado [...]	De certo modo... (alguns são e outros não? alguns menos que os outros?) Abjeção.
	a sociedade ainda tem... hum... certas barreiras [...]. Não é bem aceito ainda. Então, eu percebo que tem essa dificuldade do pessoal em expor a sua... a sua conduta.	Regulação. Normalização Aprende-se a partir dos corpos estranhos como não se deve ser. Abjeção.
	é sujeito igual a todo mundo. Não tem como qualificar “ah, ele é... ele tem uma conduta homossexual, ele anda de cabeça pra baixo...”. Não tem como... aí ele não faz nada diferente do que os outros façam... ao olhar. Se ele faz alguma coisa diferente, ele fez escondido, porque olhando pra ti, olhando pra fulano, olhando pra sicrano, pra mim é tudo igual... não tem, não tem algo específico. A menos se você quiser é... detalhar especificamente sobre... é... travesti, aí você percebe alguma coisa diferente. Ele já se traz diferente, já tem um comportamento diferente	Estereótipo; marcas.

Professores/as	C3: “Presença do tema na escola”	Observações
Prof. Gabriela	A gente consegue diagnosticar [...] Agora mesmo eu <i>tava</i> numa sala, eu vi... já anos que eu trabalho com esse rapaz e eu já vinha já acompanhando um lado muito afeminado, entendeu?	Um corpo estranho. Estereotipo. Marcas.
	[...] alguns anos atrás eu tive uma aluna assumida lésbica, ela ficava na sala, às vezes se agarrava com, assim, passava o braço, ficava naquele chamego de beijar, beijar a outra [...]	A afetividade chama a atenção. Incomoda? Um corpo estranho.
	Existe uns, como tem um rapaz, nós passamos por ele, <i>tava</i> sentado <i>bem ali</i> , ele é assumido mesmo [...] é um rapaz bonito.	É bonito, mas... tem seu comportamento... Um corpo estranho.
	E se não houver um controle do professor na sala de aula, pronto, toma de conta, entendeu? A pessoa o quê, no caso ele vai se sentir mais à vontade, vai se soltar mais. Às vezes é... a fuga, faz com que, de repente, só aqui ele seja assim, em casa não seja.	<i>Queer</i> . Normalização. Regulação. Pedagogia de sexualidade.
	[...] aqui não, nunca aconteceu. De homofobia não, de serem destratados. Não.	Homofobia não?
	[...] o menino <i>tá</i> meio desvirtuado, você desconfia que sejam, como eu tenho alguns colegas que falam “fulano de tal é da sala, eu acho que aquela sala <i>tá</i> cheio de viado”, então a expressão é usada dessa forma aqui. (risos) [...]“ali é tudinho” [...] É, professores. É, “e fulano tudinho, não sei o quê”.	Professores demonstram preconceito
Prof. Lauro	[...] eu já me deparei com algumas situações, né, sobre alunos que já... já... já tem essa... esse comportamento meio que assumido, né, declarado [...]	
	[...] no ensino fundamental, é, de forma explícita, nós não temos, a gente não vê tanto comportamentos homossexuais, pelo menos explícito, né? Implícito talvez tem. Os implícitos... [...] ainda dentro do contexto escolar, é..., eu observo, por exemplo, aqui dentro dessa área Itaqui Bacanga, aqui nós temos um alto grau de marginalidade, violência e tal.[...] se alguém manifestar um comportamento dessa natureza, ele... ele... ele vai sofrer assim uma... uns <i>bullying</i> [...]	Normalização. Pedagogia de sexualidade.

	Xingando, né, não partindo pra agressão física, com palavras, assim, de desprezo, né, de reprovação, né...	Homofobia.
Profa. Giovana	[...] porque a gente percebe, né, às vezes por gesto, pela voz, quem tende a querer ser homossexual de alguns alunos da gente. Mas, assim, são só comentários, assim, dizendo “eu acho que fulano de tal vai ser gay” ou então “fulano de tal tem um gestinho que denuncia ele”, querendo dizer que ele pode querer gostar de homem, mas tá mais assim <i>ligado</i> aos meninos, das meninas não tá...	Sobre colegas professores: Professores demonstram preconceito Estigma. Marcas. Invisibilidade da lesbianidade.
Prof. Lázaro	[...] alguns professores já comentaram, né, que tem um indivíduo, um mocinho, eu acho que é rapaz, que ele é homossexual, pelo jeito dele [...]	Professores. Um corpo estranho.
	Só quando os alunos se agriem se chamando de “ah, viado, gay” [...] é tão recorrente que às vezes a gente deixa até passar	Silenciamento. Comportamento naturalizado. Homofobia
Profa. Gisele	E muito.	Sobre a presença do tema na escola.
	[...] a gente olha alguém, algum aluno falando a respeito do, da pessoa que é homossexual aqui na escola, porque tem vários alunos nesses tipo, né, nessa linhagem. [...] às vezes é um ‘comentáriozinho’ de fulano, de beltrano	Um corpo estranho. Estereótipo. Marcas.
Prof. Leandro	[...] até tem muitos amigos mesmo, meninas, eles tão mais... se aproximam mais das meninas, interessante isso, né?	Contagioso. Meninos se afastam.
	Olha que eu trabalho aqui 15 anos nessa Escola, só... só os rapazes com atitudes homossexuais.	Um corpo estranho. Marcas. Invisibilidade da lesbianidade.
	Nunca aconteceu.	Homofobia, nunca?
Profa. Gláucia	[...] eu tive um aluno, que inclusive ele faleceu esse final de semana, e ele era bem, ele era assumido mesmo e ele fazia questão de mostrar pra todo mundo os trejeitos, a forma de andar, de se portar, mas ele se vestia como homem, né? Então, na sala de aula se tinham aquelas... aquelas brincadeiras, né, até porque ele dava aquela	Um corpo estranho. Estereótipo. Marcas. <i>Queer.</i>

	abertura. Então, ele era muito próximo dos meninos, ele abraçava os meninos, ele tinha aquela... aquela... mas foi o máximo que eu consegui ver, sabe?	
	Então, ele fazia já na intenção de realmente chamar atenção e aquilo ali às vezes atrapalhava. Às vezes não, atrapalhava a aula, né? Porque ele chamava, como dizia a história “chamava mais atenção do que a própria professora”, né?	<i>Queer.</i> Um corpo estranho.
	[...] outro dia teve um que xingou o outro, mas essas coisas assim de adolescente bem jovem, né? Nada agressivo demais, mas um xingamentozinho, aquela coisinha. Já teve aqui.	Xingamentos. Coisa de adolescente? Homofobia.
Prof. Lucas	[...]eu ainda não presenciei, mas a gente, é, durante as aulas, percebe comportamentos, às vezes fala de alunos, né? Mas, é... isso de uma forma bem, ainda, implícita, né? Eles não, não tocam. As pessoas respeitam a forma deles pensarem, mas assim, nunca vi atos ou comportamentos que viessem, em sala de aula, a manifestar o comportamento homossexual. Não vi.	Contradição. Não se olha para o sujeito. O vê, mas ignora. Abjeção.
	[...] os próprio alunos às vezes comentam que fulano, é... não diretamente, mas pelos seus comportamento, a forma de sorrir mais, é, afeminada, então às vezes eles... é claro que nesse processo eles vão aprendendo a conviver, né? Com uma pessoa diferente, com comportamentos diferentes. [...] mas com o tempo, é, a própria presença daquele indivíduo na sala, aquele aluno, aquilo se torna, as pessoas vão começando a aceitá-lo melhor, respeitarem mais [...]	Um corpo estranho. Estereotipo. Diferença. Demanda tempo para “aceita-lo melhor”. Ele precisa estar ali como o modelo a não ser seguido.
Profa. Glória	[...] me incomoda muito a postura de determinados professores [...] esses termos pejorativos. Isso me incomoda. [...] termos que eu até não... aqui não me cabem falar, mas me incomoda muito. [...] Se eu fosse te dar uma estatística, eu diria que... é uma... é uma parte que eu considero importante.	Professores demonstram preconceito
	[...] é importante a questão da formação, que todo o corpo pedagógico deve passar, porque é uma coisa que ainda incomoda os olhares. Tipo assim: “o que?!”. É uma coisa tão preconceituosa que, meninas podem, é permitido. Você vê as meninas, elas andam <i>de boa</i> de mãos dadas, mas quando isso parte com os meninos, os olhares pra eles são muito fortes.	Educadores demonstram preconceito. Invisibilidade da lesbianidade.

	[...] termos pejorativos com relação aos colegas [...] Isso acontece quase que frequentemente.	Xingamentos frequentes. Homofobia.
	[...] “professora, olha ela... olha como ele se senta. Olha [...] como ele age. Professora, e ele... ele... ontem ele estava com um coleguinha”. [...] Então, isso foi num momento de sala de aula em que o aluno falou do colega e ele quis fazer, ele quis [...] Que todos ouvissem [...] ele quis diminuir o aluno, por uma questão lá deles, né?	Homofobia.
	[...] meninas que foram pegadas no banheiro, meninos que foram pegos no banheiro. [...] eu não estava na escola. Eu soube do ocorrido, né, e mais uma vez eu lhe digo [...] Eu não vi como nada anormal, mas os colegas “ai, porque eles <i>tavam...</i> ”.	Afetividade. Colegas. Professores demonstram preconceito.
	Eu já recebi cartas de alunas apaixonadas. [...] ano passado, eu recebi, tinha uma aluna que estava apaixonada por mim... por mim, entendeu? [...] eu disse “olha eu já tenho, eu sou... eu já tenho meu relacionamento, eu sou casada”. (risos)	Afetividade.
Prof. Luís	Aquela coisa da agressão “ah, seu viado” e xingar o outro [...] já vi casos em que teve que levar pra direção da escola, pra chamar pai porque, quando chega na agressão, mesmo, física, ou então quando é muito repetitivo, que é o tal do <i>bullying</i> , aí nesses casos é preciso chamar a coordenação da escola, com supervisora, com os pais pra poder conversar com a família.	Homofobia
	[...] ela trabalhou um tema desse com textos com relação a como surgiu essa questão [...] Dos alunos com relação à homossexualidade. Ela trabalha com textos também. Então, não é só a gente de Ciências [...] Língua Portuguesa. Os textos são trabalhados como tema transversais mesmo nas aulas.	Há quem trabalhe o tema. Transversalidade.
	Ah, mas na de manhã eu posso te falar um caso. Quando a gente vai fazer o projeto e tema e tudo... surge... surge na discussão aquela questão “ah, esse tema aqui não serve pra esses alunos” e alguns... surge mesmo questões de briga, de discussão mesmo quente entre os professores [...] “Não, eu não vou trabalhar”, porque tem uns que são evangélicos, aí “não, não quero trabalhar porque isso é um absurdo e tal”. Tem uma professora que nem participou porque ela era evangélica e na visão dela não tinha que ser trabalhado aquilo.	Resistência de professores em trabalhar o tema. ESP

Professores/as	C4: Percepções sobre a homofobia	Observações
Prof. Gabriela	[...] os meninos não tratam mal, ficam só na <i>gaiatice</i> . Eu não vejo esse tipo de procedimento como algo homofóbico, entendeu? Eu vejo mais, assim, mais é pra molecagem aumentar. Porque é tipo assim, você <i>está assim</i> , aí eu vou te dar mais corda <i>pra ti te soltar</i> mais ainda.	Verbal. Gaiatice. Não é homofobia? Naturalização.
	[...] é a não aceitação da pessoa da forma como ela é. Comportamental, é... sexual. É achar que o outro, ele é diferente, ele é doente, entendeu? E não respeitar, não respeitar como outro [...]	Não aceitação. Rejeição É diferente. Doente. Não respeitar.
	É quando, que acontece muito por aí de grupos chegarem, baterem, né, em homossexuais.[...] se eu olhar de uma forma diferente, se eu me dirigir sem, com uma falta de respeito a eles, [...] eu <i>tô</i> sendo homofóbica ele já... é uma questão judicial.	Agressão física, verbal. Não respeitar.
	Eu acredito que existe até pessoas que é capaz de ser assim “não me toca porque <i>tu é</i> lésbica, vai me passar isso”.[...] que nessa sociedade tem pessoas que pode dizer assim “não me toca porque <i>tu é</i> homossexual, pode me transmitir isso”. [...] É, eu acredito que tem gente assim, que sabe que não é, mas é uma forma de menosprezar.	Manter distância. Contagioso. Menosprezar. Homofobia. Hierarquia de sexualidade.
	[...] quando você <i>tá</i> diante de um conselho de classe, que vem aquele fulano “ah!, isso aí é um viado”, isso aí é... Você descaracteriza a pessoa, você menospreza e você acaba é... prejudicando [...] eu observo que existe muita homofobia ainda aqui dentro.	Menosprezar. Prejudica, (des) classifica por ser homossexual. Professores demonstram preconceito.
Prof. Lauro	Ele me perguntou: “Professor, o senhor... o senhor é homofóbico?”, eu digo “Não, não sou. Apesar de eu não concordar com o teu comportamento e nem você concordar com o meu, né, mas isso não me dá o direito de te ofender, não dá o direito <i>deu</i> , né, lançar sobre ti algum tipo de agressão, seja física ou verbal. Apenas eu não concordo com o seu comportamento, assim como você não pode concordar com o meu também”	Ofensa. Agressão verbal, física.

	“[...] Homofobia é se eu tivesse lhe agredindo pela sua escolha que você tem, eu não tenho nada a ver com essa escolha [...]” [...]	Agressão.
	Desde verbais até físicas, né? Eu acho que parte por aí o que a gente mais se observa.	Agressão verbal, física. “mais se observa”: o que menos se observa?
Prof. Giovana	[...] são as pessoas que não aceitam o homossexual. No caso, é pessoas que quando olha, assim, uma pessoa, uma mulher... um homem vestido de mulher, fala alguma coisa que vá agredir, ou mesmo parte pra briga, maltrata.	Agressão física e verbal. Rejeição. Transfobia.
	Xingamentos. É, quando a pessoa passa e vê que, por exemplo, tem um rapaz que ele veste blusinhas, acho que ele toma hormônio pros seios cres... pro peito dele se desenvolver, as mamas. Então, quando ele passa, ele passa meio assim, andando macio, como uma mulher, querendo fazer gestos de mulheres. Então, quando ele passa as pessoas ficam chamando, apelidando ele, rindo dele... atitudes homofóbicas. Essas são as mínimas, né, porque a pessoa passa, às vezes se sente agredido, mas depois pode passar. Mas no caso de uma briga, a pessoa que parte pra cima querendo espancar ou então espanca tanto que até deixa a pessoa sem vida.	Agressão física e verbal. Transfobia. Agressão verbal é “mínimo”
Prof. Lázaro	[...] mas nem é tanto agressão porque, na verdade, é o modo deles se tratarem aqui. Aqui é assim que eles se tratam, né?	Naturalização dos xingamentos.
	[...] comportamento de intolerância [...] Não necessariamente é... contra o próprio homossexual, né, porque já tive leituras de pessoas que tavam simplesmente andando de mãos dadas, era o pai e o filho andando de mãos dadas e foram agredidos porque foram confundidos com homossexuais, então, homofobia não é uma intolerância contra os homossexuais, mas contra o comportamento homossexual, né, contra as manifestações da homossexualidade.	Homofobia. Comportamento homossexual. Pessoa reconhecida como homossexual.
	A mais visível é a agressão, né, mas não... a agressão não é necessariamente física, né, pode ser verbal, mas também pode ser por pensar coisas sutis, né? Como, é... você mostrar um incômodo por ter uma pessoa homossexual próxima, ou então, é... agir com desprezo, com, é... deboche, enfim, é... não... não ser urbano, não ter urbanidade com a pessoa só pelo fato dela ser homossexual [...]	Agressão física e verbal. Incômodo. Rejeição. Desprezo. Deboche.

Profa. Gisele	Às vezes é um estilo assim, tipo uma brincadeira, <i>tá</i> entendendo? Nada mais grave, assim, de querer agressão, de querer cuspir na cara do colega, fazer alguma coisa... nada disso [...]	Naturalização das “brincadeiras”.
	[...] a pessoa não aceitar o outro como ele é, né? Querer fazer com que a pessoa, por exemplo... achar que pode determinar uma mudança naquela situação ou não aceitar essa pessoa no meio social. [...] de achar que “ah, mas tu só vai ficar com a gente se tu mudar tuas atitudes, se tu falar de outro jeito, se tu te vestir diferente” [...] é quando você quer que o outro seja aquilo que você quer que ele seja [...]	Não aceitação. Regulação. Rejeição. Homofobia. Hierarquia de sexualidade.
	Quando você agride alguém que você considera diferente. [...] É xingamento, querer bater, né, fazer... humilhar na frente dos outros.	Agressão física e verbal. Humilhação.
Prof. Leandro	Eu nunca vi essa questão mesmo de rejeição, de falta de respeito, porque aí, pelo contrário, eles convivem na brincadeira [...] E os rapazes brincam com eles, mas não vejo agressividade, brincam, conversam, respeitam, tudinho.	Naturalização das “brincadeiras”. Não é homofobia? Violência simbólica.
	é você não aceitar, né? No caso, ser homofóbico é você ser contra [...] é você não aceitar o... a atitude do próximo. E isso, você não aceitando, você acha que tem que ter o direito, né, de te impor a tuas opiniões.	Não aceitação. Ser contra. Homofobia. Hierarquia de sexualidade.
	você é agressivo, você toma uma atitude errada quando você não tem conhecimento. [...]ser homofóbico é... é justamente você não <i>tá</i> aceitando aquilo por falta de conhecimento e se tornar mais agressivo.	Ignorância. Falta de conhecimento.
	Quando começa a ter agressividade.[...] verbal e física [...] chegar ao ponto de... de usar palavras que você percebe que palavras de ódio, ou então você não usa palavras mas usa a rejeição mesmo, de sair de sala, é uma rejeição, isso aí é uma agressividade [...]	Agressão verbal, física. Ódio. Manter distância. Rejeição.
	E será que aquela pessoa que <i>tá</i> brincando [...] “ah, aquele viado, filho da mãe ali”, aquela brincadeira toda e depois <i>tá</i> sorrindo, conversando. [...] fazer brincadeiras com homossexuais, com gays, bicha, né? Aqueles, por exemplo, o cara dizia assim “ah, são paulino, é uma... aquelas meninas, aquelas bibas”. Isso não é uma atitude homofóbica? Eu acho que não. Porque no momento <i>ele</i> tá falando isso, mas se sentar	Naturalização das “brincadeiras” Não é homofobia? Violência simbólica.

	um perto dele, ele não vai sair correndo, não vai empurrar.[...] eu não vejo rejeição, então não é homofóbico.	
	[...] eu vejo que ainda é uma aceitabilidade, é aquela coisa de... Eu acho homofóbico quando deixa, quando rejeita mesmo. Rejeita, ou por atitude, ou por gesto, por agressividade [...]	Questão de aceitabilidade. Rejeição.
Prof. Gláucia	[...] questão de homofobia diretamente não, mas essas brincadeiras, né? Que é uma... não deixa de ser, né? Que tá assim por ... por debaixo dos panos, né, aquela brincadeira, aquelas indiretas.	Naturalização das “brincadeiras” Indiretas.
	Seria uma aversão ao homossexualismo, né? Então, são... é... que é pro... provocado por pessoas que não aceitam, né, a homossexualidade de maneira alguma, e eles se sentem no direito de interferir numa situação que não lhe diz respeito. Então, pelo fato de uma pessoa ser homossexual, o outro acha que deve bater, que deve xingar, que deve espancar e até mesmo matar, né? Pra tentar interromper aquela... aquela situação ali, que não lhe diz respeito, né?	Aversão.. Não aceitação. Agressão física e verbal. Intervenção. Homofobia. Hierarquia de sexualidade.
	[...] quando [...] essa pessoa que se diz hétero ela... ela acha que ela tem o direito de interferir naquela situação de homossexualidade, né, ou, porque determinada pessoa é homossexual, então ela acha que ela pode interferir naquela situação ou xingando, ou batendo, ou matando.	Agressão física e verbal. Intervenção. “pessoa que se diz hétero” Homofobia. Hierarquia de sexualidade.
Prof. Lucas	E às vezes há, num primeiro momento, a questão de uma... é... de uma... eu não diria, é, talvez seja comportamento homofóbico, mas a forma mais simples de risadas	“talvez seja”: talvez? Naturalização.
	Eu ainda não presenciei casos de homofobia, é, agressões físicas, agressões verbais, é... a não ser no, às vezes acontece assim, um aluno, é... digamos, ali, alterado por alguma coisa, chateado, você não sabe o quê que passa na cabeça de um aluno quando ele chega em sala de aula... ele, de repente, fala “ah, você é uma... um... é uma bicha”. Esses outros, essas outras palavras que são utilizadas pra, que são pejorativas, né, a desqualificar essas pessoas por esse comportamento.	Palavras pejorativas, para desqualificar: Não é homofobia? Naturalização.
	A homofobia seria qualquer comportamento, é, que viesse a... a causar danos, né, físicos, emocionais, psicológicos, a uma pessoa pela opção sexual dela. Então, essa pessoa teria a sua integridade agredida, né, do ponto de vista como cidadão, como	Agressão física e verbal. Danos: Físicos e psicológicos Direitos.

Professores/as	C5: “Numa aula de Ciências eu falaria...”	Observações
Prof. Gabriela	<p>Eu procuraria mostrar que isso não é uma doença, procuraria mostrar as leis que amparam essas pessoas. É, colocaria situações “olha, se fosse um irmão de vocês, vocês abandonariam? Vocês tratariam assim se fosse alguém do seu sangue?” Então, eu colocaria situações, faria com que eles se reportassem na situação da pessoa e que... e principalmente assim, porque alguns anos atrás eu ouvi situações em que as pessoas alegavam que poderia ser doença, entendeu? Às vezes eles falam assim, tragicamente, “é sem vergonhice”. Então, eu procuraria fazer que as pessoas se reportassem, porque a gente só realmente respeita quando a gente se coloca no lugar do outro.</p>	<p>Leis. Alteridade. Empatia.</p>
	<p>É como se dissesse “se eu fosse uma lésbica vocês teriam que me respeitar. Não interessa, eu sou a professora, a lésbica eu sou lá fora e aqui dentro você teria que respeitar. Se você soubesse, você tivesse firmamento disso, você não ia jogar pedra, papel, nada. Você iria me aceitar”.</p>	<p>Sexualidade fica fora da escola</p>
Prof. Lauro	<p>[...] eu parto do princípio, né, dentro da... da Ciência, né, que nós temos aqui, é, a Genética explica que temos esses cromossomos aqui, que determinam o macho e a fêmea. Existem outras, é, situações, é, dos cromossomos que determinam dimorfismo sexual, pessoa que nasce com dois sexo, enfim, eu tento, é, comparar com algumas situações, né, na própria existência humana genética, que acontece algumas mutações, mas não digo eles [...] “olha, a genética até aqui ela me diz assim: tem esses cromossomos aqui que determinam o macho, a fêmea, tem algumas situações aqui que acontece com o corpo dos seres humanos, né?” Dessa forma. Tá bom? Agora, ainda estamos avançando nos estudos, né, sobre essa questão da homossexualidade, sobre a questão do terceiro sexo, os estudos estão acontecendo, mas até o momento as informações que nós temos são essas aqui.”</p>	<p>Genética, determinante do sexo, o “normal” Reforça o biológico “normal”, assim discute homossexualidade como “anormal”, negativa. “estudos estão acontecendo” vontade de saber</p>
	<p>[...] como educador dentro da sala de aula, independentemente da minha... da minha formação, seja rela religiosa, seja ela cultural, mas nós sempre procuramos mantermos o respeito, independentemente da opção de quem que seja, né? Seja ela</p>	<p>Tem diferença? Tem! “nós” e “eles” Identidade e diferença</p>

	<p>homoafetiva, homossexual, ou seja, religiosa. Nós sempre procuramos, é, passar pra eles a questão da “tem diferença? Tem, mas acima da diferença, tem o respeito” e esse tipo de comportamento, de atitude que eu tento passar pra eles, tanto que eu tenho muitos alunos que são homossexuais, que eles têm um profundo respeito por mim por essa questão, apesar de eu não concordar, como eu digo pra eles, mas eu tenho essa questão do respeito. Então, pra eles... eles muito valorizam isso.</p>	<p>hierarquia</p>
<p>Profa. Giovana</p>	<p>[...] se eu tivesse que falar, eu tentaria falar só de uma forma sutil, sem querer me aprofundar muito nesses temas. [...] se eles chegassem pra mim e perguntassem o que eu acho, né? Aí, eu ia dizer minha opinião. Agora só que, tem alunos que já vão dizer “ah, a professora concorda que tal pessoa seja gay”. Aí vai depender da, assim, da visão dos meninos, o quê que eles já entendem sobre isso, então eu acho que é um assunto delicado que eu evitaria ao máximo de falar, tá? Mas, já assim, se eu fosse questionada por algum deles eu ia, ou pra falar é... separadamente, só com ele, pra mim esclarecer alguma dúvida que ele tivesse, mas evitaria de falar, assim, com sala cheia.</p>	<p>“Se tivesse que falar”. Silenciamento. “nesses temas”: recusa. Falaria individualmente. Evitaria sala cheia</p>
	<p>[...] eu já chamaria em particular ou até mesmo conversaria com a turma toda, pra todos entenderem que não deve agir dessa forma, chamando atenção, que a gente tem que respeitar o que as pessoas decidirem pra cada um, é ele que vai ter que cumprir, arcar com as consequências. Se o mundo hoje não aceitarem eles do jeito que eles querem ser, eles vão passar por dificuldade até ser aceito, então a gente sempre vai abrir os olhos, abrir a mente deles pra eles tentarem ver as pessoas com mais respeito.</p>	<p>Em caso de bullying: Respeito. Mas é “ele que vai ter que arcar com as consequências”: é algo ruim? Apontamento. Modelo a não ser seguido. desconstrução.</p>
<p>Prof. Lázaro</p>	<p>a gente sempre também aborda um pouco esse tema né, pra esclarecer o quê que leva as pessoas a cometerem bullying e vitimizar os homossexuais [...] não só tem quem sofre o bullying, mas também quem pratica né, e essa pessoa também tem que ser..., não é somente apontar e dizer que ‘tá’ errado, mas também entender o porquê que ela acha aquilo errado e tentar mostrar que ela deve ter um pouco mais de empatia pra se colocar no lugar do outro, se ver. O que será que ela sentiria se tivesse passando por aquilo que a outra tá passando? Se fosse, na verdade, não ele que praticasse o bullying, mas que sofresse. E tem que entender também a história da pessoa, porque às vezes a pessoa é agressor, mas em um dado momento ela também foi vítima. É um pouco de... (risos). Um pouco de Psicologia, né, que a gente, às vezes, como professor tem que trabalhar, né.</p>	<p>Empatia. Alteridade.</p>

	<p>[...] talvez eu fizesse uma abordagem menos, digamos, menos metódica, de explicar o quê que significa o termo, o homo [...] orientação sexual, qual a diferença... Nem tanto. Mas eu traria mais a ideia da afetividade mesmo, do... de eles observarem que... que... a homossexualidade não é somente um aspecto carnal, mas também de afetividade, pra mostrar pra eles que... Na verdade, esses... os alunos, mesmo do Ensino Fundamental, eles têm uma vivência já disso, né? Inclusive, eles sabem o quê que é e muitos associam com coisas ruins, né, porque a gente vê que eles se xingam, né, “ah a bicha; viado; não sei o que”. Ia tentar trazer uma coisa, tentar tirar esse estigma, né, de que é uma coisa ruim, que chamar o outro colega de bicha é um xingamento.[...] eu acho que talvez também seja um reflexo do... da vivência que eles têm em casa, da família...tentar tirar essa carga pesada, né, até porque a gente sabe que eles estão em formação, né, sexual e podem [...]serem homossexuais, né?</p>	<p>Afetividade. (considerando a faixa etária). Desconstrução.</p> <p>Preconceito muitas vezes é reflexo da vivência em casa, família.</p> <p>*Heterossexualidade compulsória.</p>
Profª. Gisele	<p>No nosso caso, 6º ano... algum aluno que fala pro colega “ei, por que tu é assim... assim?”, eu “olha, procura respeitar, né? Ninguém é obrigado a ser o que os outros querem. Ele é o que ele é e pronto”. Às vezes eu falo pro outro colega, né? Quando eles começam a fazer qualquer tipo de... de fala que desagrada o colega, né? Aí eu começo falar pra eles que eles não podem <i>tá</i> fazendo crítica, porque cada uma pessoa é uma, é única, ninguém tem nada a ver com a situação do outro, tá entendendo? Assim, de querer criticar, de fazer alguma coisa. Ele é livre pra fazer as escolha dele.</p>	<p>Respeito. Tenta apaziguar. “Ele é o que ele é”; “nada a ver com a situação do outro”; “ele é livre pra fazer a escolhas dele”: apontamento?</p>
	<p>[...] algum aluno começa “ei, tia, fulano de tal ‘tá’ fazendo assim, assado”, <i>tá</i> querendo vestir uma outra... usar um batom, <i>tá</i> fazendo uma coisa, eu digo “olha, cada um tem as suas escolha, não temos porquê dizer que ele não deve fazer, ele que sabe o que ele vai fazer da vida dele”.</p>	<p>Regulação. O aluno que arque com as consequências.</p>
	<p>Nunca perguntaram também pra gente falar a respeito [...] porque são crianças pequenas demais... 6º ano.</p>	<p>Não precisam de esclarecimento? Não fala porque são crianças? Ou, por serem crianças não se interessam em perguntar?</p>
	<p>[...] eu falaria o seguinte: “olha, eu nunca cheguei a procurar o signi...o porquê dessas situações, né? Caso elas... vocês queiram saber mais, algo aprofundado, vamos fazer um estudo, vamos pesquisar, pra que a gente possa descobrir o porquê dessas situações, porque é algo como... a pessoa já nasce. É uma genética? A pessoa já nasce</p>	<p>Buscar a causa (porque é um problema). Dispositivo de sexualidade.</p> <p>Só depois trata que é questão do indivíduo.</p>

	com aquilo? com aqueles desejo... às vezes nasce num corpo, mas aí já é... tem uma outra visão da vida”. Então, eu falaria de uma forma abrangente pra ‘num’... determinar, assim, “não, foi... foi incentivado por alguém, alguma coisa”. Não. Algo que já vem do interno, do interior dele, da vida... do eu dele, então ele já vem com essa situação, ele vai se desenvolvendo e vai percebendo que ele não é aquilo que ele realmente tá naquele momento.	
Prof. Leandro	Eu já começaria a dizer pela reprodução, né, do ser masculino com o ser feminino, né? O homem e a mulher, né... que, na sua... na sua consequência, eles têm um acasalamento, o animal, eles têm um amor entre eles e nasce uma criança, que ele vai ter um gênero masculino ou feminino. [...] a tendência é essa, mas o comportamento, certo, a sua opção de ser masculino e feminino, isso pode mudar. Na sequência vou dizer pra eles, isso pode mudar.	Modelo biológico/reprodutivo. Tendência: heterossexualidade compulsória
	[...] vou entrar numa discussão, que é uma opção, que tem que ter respeito, que tem... né... que não é o gênero que vai mudar a atitude ou o caráter dessa pessoa.	Opção; respeito.
	[...] nunca foi questionado [...] caso acontecesse, mas nunca... Interessante como nunca... já, já... tem salas, né, principalmente... desde quando eu dei aula, dava aula, percebia, né, quem era... tinha pessoas, né, tinha uma tendência, né, à homossexualidade, mas nunca nenhum deles se manifestar e perguntar sobre a homossexualidade, de perguntar sobre esse tema [...]	Silenciamento: nunca perguntaram, então não falei.
	Eu ia dizer que somos todos iguais, que o amor é igual pra todos, é um ser humano que tem as mesmas dores, os mesmos sentimentos, né, vamos respeitar. Aí eu até completo depois “o que eu não me agrado...”, eu sempre digo, e a maioria até concorda na hora, mas não sei se também... só não me agrado é justamente, é querer extrapolar, forçar, tá certo?, querer mostrar pro ambiente que ele é isso. Não tem necessidade de ser isso. [...]	Regulação, normalização. Pedagogia da sexualidade
	O livro de Ciências [...] tem um texto lá que relata sobre homossexualidade, aí apenas diz assim “aceita, respeita o próximo”, esses termos, e a gente comenta tudo isso e o que eu reforço é isso, é o respeito e o amor pro próximo, não tem muito debate sobre isso.	Silenciamento: tem no livro só isso, falo só isso.

	Falar sobre homossexualidade, eu acho que não precisa ser específico de Ciências [...] Por que o professor de Geografia não pode, o professor de Filosofia? [...] A Geografia, o Português, todos podem falar sobre homossexualidade. [...] dentro da Ciência seria até, talvez, mais fácil porque tá falando sobre o corpo humano [...] reprodução [...] A Ciência mostrou o lógico, aí vem o lado comportamental. [...] é uma Ciência, mas é uma ciência filosófica, é uma ciência de história, é uma ciência de geografia, de matemática [...]	É transversal. Mas... Ciências = biologismo apenas?
Profa. Glauca	[...] dependendo da situação, a minha postura seria de tentar, é, mostrar pros alunos que a homossexualidade é algo natural, né? E que as pessoas que são homossexuais, no caso, os envolvidos na... na história aí em questão, que eles merecem o respeito que... que... quem não é, quem é hétero também merece, né? Que a homossexualidade... a sexualidade só diz respeito à pessoa, né? Só diz respeito a mim e a mais ninguém.	É natural. Respeito. É íntimo; particular.
	Ai, gente, eu ia pedir ajuda aos universitários. (risos). Acho que eu, assim, eu ia tentar ali na sala de aula de um... tentar amenizar um pouquinho a situação, mas eu ia pedir uma ajuda ao... um suporte, né? Ao... alguém da área pedagógica da escola, uma coordenadora ou alguém que pudesse me... me salvar daquela situação, porque não deve ser muito fácil, né?	Dificuldade em situação de homofobia. Pedir ajuda; sair da situação. Silenciamento docente.
	Porque, vez por outra a gente fala, né? É normal você falar assim, principalmente na área de Ciências, você fala. Eu agiria naturalmente, né? Mostrando que existe a heterossexualidade, mas também existe a homossexualidade, que não é... que é... é uma coisa inata, né? A pessoa já nasce e é homossexual desde sempre, e que ela não de... não é diferente dos... das outras pessoas por conta dessa característica, né? E que não é uma escolha, que não é uma opção, como muita gente diz, né? [...] Não é uma opção, é uma condição, né? A pessoa já é e ela se aceita, e quem não é também precisa aceitar e respeitar.	“vez por outra” se fala. Silenciamento. Inato. É condição, não opção. Homossexual precisa se aceitar e ser aceito, o que não acontece com o heterossexual. Homofobia interiorizada.
Prof. Lucas	[...] repreenderia o comportamento homofóbico por parte dos... dos alunos, né, pertencente àquela sala, àquela aula, naquele dia, e daria os devidos esclarecimentos sobre essa questão da... da segurança, do ponto de vista sexual, como prevenir doenças sexualmente transmissíveis, [...] falaria da importância da questão do... do homem e da mulher como um agente reprodutor, né, que possa perpetuar a espécie,	Modelo biológico/preventivo/reprodutivo Não falaria; silenciaria; a abordagem do tema poderia “deixar o aluno gay constrangido” Silenciamento.

	<p>você possa gerar gerações e gerações, [...] mas ele seria respeitado, de forma alguma a gente levaria a aula pra deixá-lo constrangido dentro do ambiente de sala de aula.</p>	
	<p>.É, formalmente, eu... é... falaria a eles que seria, é um comportamento que vem se acentuando na sociedade, alguns movimentos vem, é, defendendo esse tipo de sexualidade, mas, é... trataria de uma forma [...] a não supervalorizar. Trataria a sexualidade, [...] a homossexualidade como uma opção sexual, entendeu? Não iria dar minha opinião pra ele, eu como instrutor, né, levando o aluno a ter acesso às informações, então eu debateria o tema de uma forma, é, razoável [...] de forma [...] A respeitá-lo e fazer com que as pessoas ao redor o respeitassem</p>	<p>“esse tipo”: desvalorização “não supervalorizar”; “forma razoável.”: restringe a discussão do tema. Silenciamento. Opção. Normalização.</p>
	<p>Eu não vou, é, de alguma forma, constrangê-lo, dizer que algo é mais natural do que a outra. Cada um tem sua opinião a respeito desse assunto, eu trataria de uma forma, é... digamos assim, é, comum, tanto quanto a outra forma de sexualidade, a heterossexualidade. Falaria a diferença dos dois e respeitá-los... o ponto de vista do aluno, esclareceríamos qualquer, é, dúvida, qualquer pergunta sobre sua questão da saúde, quais os riscos, é, não chegaria a um mérito que tá correto e errado, cada um sabe, é, o que escolher, né, a sua... o seu comportamento sexual.</p>	<p>Trataria de forma comum para não o constranger? Silenciamento Esclareceria sobre saúde e riscos: isso não reforçaria o “certo e errado”? Higienismo Na primeira fala, disse que abordaria aspectos reprodutivos para perpetuação da espécie.</p>
	<p>[...] eu não supervalorizaria como a sociedade tem feito agora, reforçado este comportamento. De forma alguma. Respeitaríamos a pessoa, mas iríamos tratar o conteúdo de uma forma bem é... formal mesmo, né? Falar da... das características do indivíduo masculino, feminino [...]</p>	<p>“não supervalorizar”: restringe a discussão do tema. A sociedade supervaloriza? Silenciamento. “reforçado esse comportamento”: e a hegemonia não reforça? “bem formal”: modelo biológico Afirmação das diferenças.</p>
	<p>[...] eu falaria o tema primeiro sobre sexualidade, do ponto de vista biológico, ensinar a questão do indivíduo masculino e feminino. É, mas que existe comportamento, é... hoje em dia, as pessoas devem ser respeitadas pela sua opção sexual, falaria das duas, heterossexualidade e homossexualidade. É, basicamente isso. Eu trataria de uma forma bem formal, eu não reforçaria nem o comportamento hétero e nem homossexual, eu trataria o tema e cada um... é, entender sobre o, ter o seu entendimento, né, fazer a sua escolha.</p>	<p>“bem formal”: modelo biológico Não reforçaria? Mas falar do ponto de vista biológico é reforçar a heterossexualidade. Afirmação das diferenças. Silenciamento.</p>

	<p>[...] quando eu falo no assunto sexualidade, eu falo do ponto de vista biológico, estudar as características do homem, característica da mulher, né? E a questão da... da... da procriação do... do... das células, do espermatozoide, o óvulo. [...] se surgir numa sala de aula alguma... alguma pergunta, alguma coisa, [...] vai ser esclarecida a dúvida do aluno, mas de uma forma formal, eu não vou... não tô aqui pra tá defendendo um comportamento ou outro, isso aí é decisão do próprio aluno, né, qual orientação ele seguir. Mas, claramente, vai ser falado que existe a homossexualidade, pessoas que se atraem pelo mesmo... por pessoas do mesmo sexo, enfim, basicamente isso. Não seria levado esse assunto a esmiuçar, aprofundar, porque eu estaria influenciando na... na forma de... de comportamento do aluno, entendeu?</p>	<p>Modelo biológico/reprodutivo Defende a heterossexualidade por abordar o modelo biológico. Apenas “vai ser falado que existe a homossexualidade” sem aprofundar. Silenciamento. “estaria influenciando”: influencia? Ou esclarece ao aluno, dá conhecimento e contribui para aceitação?</p>
Prof. Glória	<p>“vamos estudar a história, vamos procurar compreender de como... tudo é uma questão de como se vive, esse contexto social hoje. Gente, anos atrás já era comum acontecer... hoje, por quê que vocês têm que ver diferente? Vocês não acham que a gente tá nesse mundo pra ser feliz como a gente quer? E é uma escolha difícil. Não pensem vocês, por isso é que eu disse “não pensem vocês que pra ele agir como ele agiu, pra que vocês vissem, é uma coisa fácil, porque ele sabia que ele ia ter esse tipo de comportamento bem aí. Então é muito difícil pra ele, né?”</p>	<p>Contexto. História. Escolha em assumir.</p>
	<p>[...] minha forma de atuação na mesma hora foi repreender, do respeito ao outro. [...] Eu falei “e qual o problema?” [...] Aí todos me olharam, tipo assim “a tia tá dizendo qual o problema?”. “Professora, ele <i>tava</i> beijando um menino”, eu falei “qual o problema?”, “como qual o problema, tia?”, eu falei “sim, mas eu quero que você me diga em quê que você está vendo isso. Qual o problema?”</p>	<p>Respeito.</p>
Prof. Luís	<p>[...] eu tentaria responder nessa visão mais atual da sociedade, em que as pessoas tem mais liberdade de ser o que são, né, da questão do respeitar o outro, as individualidades. Eu ia mais pra esse campo, porque tendo respeito, acho que é o fundamental, tanto pra quem é homossexual, pra quem não é, pra quem... seja o que for, né?</p>	<p>Tem mais liberdade... Respeito</p>
	<p>[...] baseado nessa visão atual, que eu acho muito boa, de ter a liberdade, das pessoas poderem falar e ser o que são, ir nesse sentido do respeitar, né, que é o que a gente tá buscando hoje enquanto sociedade, enquanto indivíduo.</p>	<p>Poder ser o que são... pode? Quem pode? Quais podem?</p>

	[...] falaria sobre o respeito e sobre as leis, porque a questão de homofobia, ela inclui também a questão da lei, né, contra a homofobia.	Leis. Ainda não há lei federal.
Professores/as	C6: “Discutiria o tema da seguinte forma...”	Observações
Profa. Gabriela	Eu traria uma pessoa detentora desses conhecimentos pra ministrar primeiro uma palestra, entendeu? E eu acredito que os questionamentos seriam bem menores, porque eu traria uma pessoa com respaldo, né? E talvez pudesse trazer alguém que não fosse dessa redondeza pra ser entrevistado. [...] Porque poderiam surgir argumentos, entendeu, em que eu não pudesse é... saciar a informação, porque, de saciar a informação você poderia dar resposta qualquer, eu queria algo eu fosse plausível mesmo, entendeu? Pra tirasse, assim, toda e qualquer questão homofóbica do meu aluno, porque o que você trabalha em sala, muitos levam pra casa e podem ensinar até seus próprios pais, tanto é que a questão ambiental, se você trabalhar de pequeno, funciona, mas depois que estão grande fica até mais difícil.	Outra pessoa... Não tem conhecimento. Ou se esquivava do tema? Tem que ser desde pequeno como a questão ambiental... Em outro momento diz que são muito crianças para entender e pode ter complicações com a família...
	[...] somos pesquisadores, né? [...] todos nós temos competência pra isso. Buscamos informação. Eu poderia o que, tirar uma dúvida com uma pessoa especialista em questão de sexualidade e trazer, eu mesma ministrar tudo	Se não fosse outra pessoa... Em último caso, o faria.
	Teatro, fantoches, esse tipo de coisa. [...] Poderíamos também utilizar uma história, um vídeo [...] Ou poderíamos também pregar situações da sociedade, né, que a gente pega no <i>Youtube</i> . Trazer pra que se fosse feito, digamos, uma avaliação, uma leitura da imagem, né? Fosse feita uma avaliação daquele vídeo que a gente <i>tá</i> assistindo, entendeu? Uma interpretação... “E se fosse você, o que você faria?”	Uso do contexto para a problematização. Colocar-se na situação. Empatia. Alteridade.
	[...] falei como eu gostaria que ele se comportasse pra que tivesse respeito dos colegas, porque, digamos, entra e começa, eu diria o termo “avacalhão”, entendeu? [...] aí ele gosta... então, assim, “vamos fazer diferente. Você se comporte, seja você, mas se comporte, porque até mesmo você vai ter condições de <i>tá</i> caminhando na escola de cabeça erguida”. [...] Conversei com ele. Eu não brigo, rapaz. Conversei, disse como deveria, como seria melhor ele se comportasse.	<i>Queer</i> . Pedagogia de sexualidade Normalização. Posiciona o sujeito, heteronormatividade.

	[...] então a gente tem que respeitar, a gente não tem... não tem que fazer com que o outro mude e sim aceitar como ele é.	Contradição com a fala acima
	[...] seriam palestras, exatamente, mais uma vez pra minimizar, pra ir fazendo, digerindo como eu... fui digerindo e, uma visão... a minha visão foi mudando, de aceitação, entendeu?	
	você tem que ser imparcial quando você <i>tá</i> diante de uma situação como essa e levar o que é realmente verídico. Eu não posso defender, é como eu fosse dar aula de religião, eu sou evangélica, eu vou trabalhar uma coisa que vai bater contra os santos, então eu tenho que ser imparcial, eu tenho que seguir o que <i>tá ali</i> , entendeu?	Sobre colegas professores preconceituosos: Imparcial, no sentido de não demonstrar ou tratar com preconceito alunos/as homossexuais
Prof. Lauro	[...] como é Ciências, nós partiríamos, é, do princípio da própria genética humana, porque [...] nós teríamos uma... uma visão maior de que, como é que a sexualidade ela é formada a nível biológico, né? A partir daí nós entrariamos num debate acerca se [...] é algo genético, é constituído pelo corpo humano, existe, né, um cromossomo que determina isso? [...] daí, nós partiríamos para a questão de um debate, é, cultural, social, né, que levaria isso a um [...] um comportamento homossexual assumido, né, pelas pessoas.	Primeiro o reforço do biologismo (normal) Depois debate sobre o que levaria ao comportamento
	[...] trabalharia sobre conhecer, primeiramente, o corpo humano, você conhecer o seu corpo, né? [...] E segundo, nós partiríamos para o princípio, né, da origem desses comport... desse comportamento, o que leva as pessoas a esse comportamento, a essa atitude, né, o que levaria, <i>tá bom</i> , as pessoas a assumirem isso, quais seriam os prejuízos, qual seria... é, o que seria de positivo, o que seria de negativo? É uma pessoa diferente, merece ser desprezada, não se torna mais um ser humano comum? Então, nós partiríamos desse princípio, da Ciência para a origem e para o... o respeito, para, entendeu, ver o outro como, não diferente, né, mas como cidadão.	Primeiro o reforço do biologismo (normal) Discussão da origem do comportamento através de questionamentos. Quais seriam os prejuízos... o que seria negativo...
	[...] partiria de um tema sobre, é, a homossexualidade, mas partindo de um tema mais científico, por exemplo, tipo assim, é, “nascido homossexual”. Em cima desse ‘nascido homossexual’, nós trabalharíamos “qual o fator? É um fator genético, é um fator do ambiente?” Então, dividiria um grupo que defenderia a questão científica e um grupo que defenderia a questão cultural [...] cada um fazendo a sua defesa, né, entre os prós, os contras. [...] uns defenderiam que “olha, não, não tem nada a ver	Debate sobre a causa. Reforçaria que é um problema, que busca-se uma explicação.

	com a genética, <i>tá bom</i> , é uma questão de comportamento”, e os outros “não, é uma questão cultural, uma questão social, é uma questão de abuso”.	
	a direção da escola, ela... ela intervém nesse particular [...] só que nós não reforçamos isso dentro sala de aula [...] A gente opta, como educador, de nós nos mantermos imparciais, né, como a escola ela é [...] inclusiva, não é exclusiva, não devemos excluir, <i>tá bom</i> ? E a gente procura tentar que o ofensor, ele... não venha a se repetir a ofensa que ele realizou, de uma maneira bem explícita, né, na frente de todos, porque a pessoa que sofre, ela fica numa situação muito... muito constrangedora, né?	Chama a direção. Silenciamento docente. Homofobia na frente de todos: causa apenas constrangimento? Tenta que o ofensor não repita na frente de todos. E se não fosse explícito?
Profa. Giovana	[...] assim, eu tentaria trazer alguma coisa de reportagem, algum caso que tivesse acontecendo, assim, próximo deles... saber se na família tem, se tem amigos, pra fazer eles entenderem que o homossexualismo não é uma coisa, não é uma doença, não é uma coisa que vai prejudicar ninguém, então é pra eles terem uma noção de respeito. Aí abordaria de forma, assim, como se eu tivesse fazendo um trabalho de temas transversais [...] Não só minha palavra, né? Porque eu acredito que eles vendo, assim, reportagens, notícias de algum caso de <i>bullying</i> ou então em casos de agressão com gays ou lésbicas, que tentasse esclarecer a mente deles pra que... violência não é a melhor coisa, <i>bullying tá errado</i> , fazer eles aceitarem de uma forma melhor.	Contextualizar para problematização. Discussão em sala “aceitem melhor”: tolerância?
	[...] eu traria as <i>xerox</i> dessa reportagem e entregaria, assim, pra dupla, é uma equipe, pra gente fazer a leitura e, em cima disso, saber a opinião, né, deles, se eles já tem uma opinião formada sobre esse assunto. Se tiver, pra eles falarem [...] Que nem um debate.[...] depois eu falaria, tentava passar pra ele o meu ponto de vista. No caso, o professor também se envolve falando um pouco do que já sabe sobre esse assunto, já tem uma ideia formada e tal... tentando ajudar eles a esclarecer mais o assunto, que pra eles pode ser uma coisa muito complicada, que isso não se fala, isso não se faz, é... rejeita.	Dialogo. Discussão em sala. Debate. Opinião do professor. Complicado para os alunos? Ou para o docente?
	Se fosse em casos de <i>bullying</i> [...] eu chamo ele em particular e converso, tento falar com ele a respeito da atitude dele, o que foi que ele fez, pra ele repensar, que são atitudes que não são bem-vindas nem pra ele, nem pra escola, porque a escola é um lugar de bons exemplos e ele tá dando um mau exemplo, e chamaria também a pessoa que sofreu, né, pra também não ficar pensando que a escola é só mau tratos e tal...	Conversa particular. Agressor e vítima. Pensar atitudes; escola lugar de bons exemplos: Não ser homofóbico é bom exemplo. Vítima: amenizar a situação; sofrimento.

	tentar chamar a pessoa e conversar pra tentar amenizar a situação, se ela tá sofrendo, se ficou alguma sequela sobre isso.	
	[...] como eles falam que professor é pai, é mãe, é psicólogo, a gente tenta fazer um pouquinho de cada coisa, pelo menos a meu ver conversa é sempre bem-vinda, né, pra esses meninos, porque às vezes eles nem tem com quem conversar às vezes e o professor pode tá auxiliando nessa parte.	Conversa. Ausência da família.
Prof. Lázaro	[...] a minha abordagem seria, principalmente, com relação à afetividade, eu tenho uns vídeos, né, uns curtas de desenho até bem legais, desses que você vê em Youtube [...] Eu iniciaria com a exibição desse filme [...] aí depois partiria para os questionamentos, o que eles entenderam sobre a relação mostrada no filme, né, e aí a partir das respostas deles, né, eu tentaria ir introduzindo o assunto pra desenvolver sobre a temática. [...] aí eu passaria pra expor, pra explicar o quê que de fato é e porquê que a gente tá trazendo essa temática dentro de Ciências, o quê que é... Aí tentaria explicar o quê que é homossexualidade, heterossexualidade, é... identidade de gênero, essas coisas.	Vídeo para problematização. Discussão. Aula expositiva. Afetividade.
	[...] apresentação no PowerPoint que mostra a relação entre é... sexo biológico, gênero e orientação sexual, né, sobre o sexo biológico, definido como macho e fêmea, masculino e feminino, homo e hétero, e as... o que tá entre, né, porque não é só essa bipolaridade, né, não é uma coisa que é ou um ou outra, é um gradiente o que existe entre.	Slides. Aula expositiva. Vai além dos opostos binários.
Profa. Gisele	[...] eu não interfiro muito porque é algo que ele chega na escola, ele já traz aquela situação e a gente não... não... não... força nada de querer fazer uma mudança, de querer que ele aja de uma forma diferente. A única coisa que a gente ainda faz é pedir com que ele se respeite em sala de aula, que ele não... pra que os outros não fique tomando gosto, é... criticando [...]	Não força? Trabalhar o biologismo faz com que o próprio aluno se perceba diferente e tente mudar. Normalização. O aluno é que tem que se comportar para que não “tomem gosto” Pedagogia da sexualidade.
	Eu não chegaria a discutir o assunto, primeiramente. Surgiu a oportunidade de saber o porquê [...] “tia, por que eu sou assim?” [...] eu agiria assim, de uma forma que viesse a ter uma pesquisa mais aprofundada sobre a... própria pessoa, pra ir olhando mais o passado [...] Se houve algum caso parecido na família pra que ele possa se identificar com alguma coisa. [...] então eu agiria de uma forma que ele viesse a se	Problematização individual. Buscaria fazê-lo entender porque ele e assim. Com os heterossexuais não se faz o mesmo. Heterossexualidade compulsória.

	olhar pra dentro de si mesmo e procurasse as resposta, né? Porquê que ele é assim, porquê que ele age dessa forma [...] procurar, se investigar pessoalmente, aqui, né, individualmente, pra que possa chegar a um consenso, né?	
	[...] no sentido de que todos e em se, se conscientizar, né, haver uma conscientização de que... o que... o que é homossexualidade e o porquê, assim, que deveríamos dar mais atenção, né, pra esse ponto, né, da homossexualidade, para que eles não fossem vistos de uma forma diferente, como alguém diferente um do outro, né? Então, a gente ia discutir o assunto nesse sentido, de igualitário, assim, no sentido “você é um ser humano, como... eles são um ser humano como outro qualquer” ou elas, né, porque às vezes tem menina também, né?	Se fosse preciso discutir com a turma. Causa. Ser humano. “às vezes tem menina também”? Invisibilidade do lesbianismo.
	Traria, mostrar as figuras do corpo humano, de como era o ser, né, de “não é porque ele é desse, assim, homossexual que ele não tem a mesma... a mesma... o mesmo corpo de uma pessoa que não é homossexual, né, que é bi, ou que é hétero, alguma coisa assim parecida, né, no caso. Aí, só pra ver que não existe diferença corporal, né, e sim a mental [...] do pensamento da pessoa, né, que ele ia agir conforme o pensamento dele.	Figuras do corpo. O corpo é igual. Diferença é no comportamento; atitudes.
	[...] quando ouve eles comentarem, a gente “olha, vamos parar, vamos respeitar”. Já chamei, a diretora já chamou, então a gente apenas manda... faz com que eles entendam que é um amigo e eles não pode ser tratado de forma diferente.	Apenas manda parar. Pede respeito. Silenciamento. Não trabalha desconstrução.
Prof. Leandro	[...] quando eu <i>tô</i> com meus alunos, quando tem um fala assim, eu disse “não, tudo bem, vamos ser, mas não vamos fazer teatro, né?”...	Atitudes de chamar a atenção, maquiagem Pedagogia de sexualidade, normalização
	[...] aproveitaria que, dentro do conteúdo, né, do 8º ano, tem um momento que eu te falei, que vai falar sobre sexualidade. Poderia pegar, justamente, quando chegasse nesse capítulo ou então quando houvesse necessidade de você ter observado algum momento na sua escola, na sua sala ou na hora do intervalo.	Uso do contexto para a problematização.
	[...] já que não tem, não <i>tá</i> tendo nenhuma coisa que faça eu... eu... eu parar “ <i>epa!</i> , <i>vamo</i> parar, <i>vamo</i> fazer alguma coisa... <i>bora</i> falar desse tema, que esse tema eu <i>tô</i> vendo aqui que a escola <i>tá</i> um pouco ruim”, aproveitaria essa capítulo, reunia grupo e jogaria. Seria interessante até ver a opinião deles.	Não <i>tá</i> tendo? Chegou a mencionar “brincadeiras” em outro momento. Escola é local de produção da homofobia

	<p>[...] talvez, filmes, slides de comportamento, de relação. Eu voltaria mais pelo lado histórico, aí eu não mostraria, assim, um homem beijando, “olha, aqui <i>tá</i> um homem” [...]</p>	<p>Reservado a intimidade. Não pode ser visto</p>
	<p>[...] eu levaria só fotos e filmes... eu acho que filme seria uma questão até melhor, contando sobre, por exemplo, cientistas, né, cientistas que eram homossexuais, que na época... grande... grande homem da história que era homossexuais [...] Pra mostrar pra eles que eles eram gênios... pra mostrar pra eles que eram gênios naquilo que fizeram, fizeram coisas boas, comunidade [...] mostrar pra eles, certo, como eles eram altamente, né, capazes, né... eu querendo mostrar pra eles... mostrar que o homossexual não deve ser rejeitado. [...] Eu tentaria primeiro mostrar como eles são tão normais como a gente [...] Então, eu trazia histórias, histórias de grandes pessoas, <i>tá</i> certo?, que foram tão importantes, que fizeram algo importante, que são importantes... né? Computador... é Turing, né?</p>	<p>Filmes conta historias Mostrar que não podem ser rejeitados por ser altamente capazes? E quanto a ser pessoa humana? Se não fosse “altamente capaz” poderia ser rejeitado? Nós e “eles” Turing sofreu perseguição, punição e se matou.</p>
	<p>Seria um recurso bem direcionado com o sexo masculino, feminino, com a função, né, função... por que é homem, por que nasceu homem, por que nasceu mulher?... <i>tá</i> aí. E depois trazia essas... essas histórias de grandes pessoas, né, personalidade.</p>	<p>Primeiro o reforço do biologismo (normal) Depois “essas histórias de grandes pessoas” (anormais)</p>
	<p>Naquele momento eu ia ter que intervir [...] Aí eu teria que explicar que é o mesmo ser, é uma opção, né, é uma opção dessa pessoa. Deveria respeitar, que deveria conhecer melhor, que você não... né? [...] Se tivesse brigando [...]Tinha que separar e dizer “olha, depois conversa”. Se fosse uma discussão? [...] ia chamar os envolvidos naquele momento, não ia deixar pra depois, pra explicar... pra explicar o respeito, né, o que <i>tá</i> acontecendo, o que foi, por que fez isso... reconhecer a atitude, pode ser que ele seja um radical que não queira mesmo, vai tentar mudar a ideia dele, né? Aquela pessoa que é homossexual pode ser, aquela situação, ele quisesse se expor de uma maneira que não era pra ele fazer em sala de aula, num ambiente. Quer dizer, ia ter todo um... um... uma informação pra que pudesse os dois ter o mesmo respeito, mas, em contrapartida, nós tivemos uma plateia, alunos lá fora que escutaram, que não entenderam, teria que chamar, aí sim teria que chamar.</p>	<p>A pessoa homossexual pode ter “dado motivo”...</p>
	<p>Eu levaria para o... pro reino animal, né? Pra eles... eles perceberem que a homossexualidade, ela... ela <i>tá</i> presente não só na espécie humana, mas existem</p>	<p>Aula expositiva. Reino animal.</p>

<p>Profª. Gláucia</p>	<p>outras espécies animais em que... que lá está presente a homossexualidade, né? Eu iria tentar mostrar desse lado, e que... e que lá é natural, né? Ocorre naturalmente. [...] Seriam, é, reportagens ou vídeos, algo do tipo.</p>	
	<p>[...] eu conversava com ele pra ele manejar um pouquinho, né, pra ele diminuir, porque ele era muito exagerado, né? Tudo que ele faziam ele era muito exagerado [...] pedia pra ele diminuir mais, pra ele, na hora da aula ele se manter mais um pouquinho, mas assim... minha... era mais diretamente pra ele porque, como ele era, tinha esse jeito dele, então os outros se sentiam na liberdade de... de dizer o que... que queriam, né? E ele levava na brincadeira também. Então, pra... pra ele tentar reduzir mais o <i>jeitão</i> dele lá.</p>	<p><i>Queer.</i> Pedagogia de sexualidade Normalização. Posiciona o sujeito, heteronormatividade.</p>
	<p>[...] aí eu conversei com eles, tentei, né, ver se melhorava um pouquinho ali a situação, aí levei os dois para conversar com a direção, né? [...] porque como a gente vi... a gente está numa sala de aula com 40 alunos, 35 alunos, então, determinadas situações fica difícil de você contornar ali naquele momento, né? Porque você tem dois aqui, mas já tem mais 40, mais 30 e tantos ali. Aí, às vezes eu peço ajuda, né? Vamos lá conversar e a direção tenta contornar a situação.</p>	<p>Conversa particular. Chama a direção. A situação poderia ser problematizada. Silenciamento diante dos demais alunos.</p>
<p>Prof. Lucas</p>	<p>[...] caso houvesse alguma dúvida por parte dos alunos, talvez, se eles propusessem ou talvez eu poderia propor um debate sobre o assunto, mas sempre do ponto de vista, é, respeitar o indivíduo, né? E de... tanto de respeitá-lo, como dele respeitar a opinião dos demais, né? Aí seria um agente, no caso, moderador, né, dentro da sala de aula, porque poderia ocorrer algum... durante essas exposições e abordagens sobre esse assunto, poderia ocorrer algum... é... um... como é o nome? Evento de homofobia, que viesse a constranger o aluno.</p>	<p>“respeitar o indivíduo”: o que seria o respeitar? Não aprofundar no tema, como já disse? “Respeitá-lo e ele respeitar os demais”: um vs vários? O que a homofobia causa é constrangimento no aluno? O constrangimento ocorreria por “essas exposições e abordagens sobre o assunto”</p>
	<p>[...] fazer uma roda de... de perguntas, se eles têm alguma dúvida sobre o assunto [...] Eu poderia perguntá-los a sua opinião a respeito do assunto, o quê que eles acham. Poderiam fazer cartazes, né, sobre a sua... o seu aspecto, do seu ponto de vista</p>	<p>Interação, diálogos</p>
	<p>Então, a gente tem um... um... um posicionamento de repreender este aluno, né, por <i>tá</i> agredindo a... a... a pessoa, né, um ser humano como outro qualquer, e esses comportamentos são totalmente, digamos assim, não são reforçados, são... as intervenções são feitas de forma a cessar, né, aquele abuso, aquela... aquela violência,</p>	<p>Apenas repreende. Silenciamento. Aí então, a turma começa a respeitar?</p>

	ali, à pessoa, né, em forma de palavras ou gestos, o que for, e a partir daí a gente começa a ter, é, a turma respeitando aquele cidadão, né, ou cidadã. Aquele aluna ou aluno.	
Profa. Glória	[...] é a questão de saber lidar desses... dessas coisinhas que acontecem em sala de aula e do respeito ao outro, do livre arbítrio, da liberdade de ser como ele é, como ele quer ser. Isso pra mim é importante. É essa pra mim, é a demanda mais importante, enquanto professora [...]	Saber lidar: melhor seria problematizá-las.
	[...] eu acho que eu teria que fazer uma pesquisa, né, dentro de alguma temática de filmes [...] porque o quê que prende um aluno? Filme. Se disser assim “vamos assistir um filme”. Depois diz “vamos discutir essa temática. O quê que vocês verificaram nisso?” A partir daí a gente pode formar os grupos. Vamos buscar “o quê que vocês acharam do cole... do garoto que go...?” Primeiro com uma coisa que eles gostem de fazer e, a partir disso, começar a questionar, a buscar, entendeu? Eu acho que o livro [...] umas literaturas muito boas pra se trabalhar, numas temáticas de alguns autores que <i>tão</i> trazendo isso. <i>A menina que não nasceu pra ser princesa</i> , né, porque ela não gosta de boneca [...] Filmes e livros. Eu, enquanto professora, eu sou... a minha sala quem manda sou eu. Eu tenho essa autonomia, mas eu também preciso ter um apoio do... da gestão, né?	Filmes e livros. Algo que alunos gostem. Questionamento. Discussão. Problematização. Faria a discussão, mas só com apoio da gestão. Já buscou apoio? A escola impede? Será? Evita o tema?
	Até perguntaram pra mim se meus filhos eram gays, eu falei “não sei se são. Se são, se... é uma coisa que pertence a eles.” Né? “Nossa, tu fala isso com uma naturalidade”. Eu falei “Sim, e por quê que não é natural? E por que não haveria de ser?”. [...] o que me chama atenção, não é saber isso, é saber porquê que [...] eles, enquanto professores, pessoas que se leem, por quê que ainda conseguem não ver como algo natural?	Discussão entre professores. Entendo que faria o mesmo com alunos. Discussão rasa a questionamentos.
	[...] não é tabu, não tem que ser, tem que respeitar, é o... é o ser humano tem que ser respeitado. E essa... e como eu posso querer que o outro respeite se eu não respeito? Que postura é essa, né?	Não é tabu Respeito mútuo.
	Eles têm acesso à internet, às boas publicações em revistas, jornais, né, livros escritos por bons autores que tratam desse tema, então eu pesquisaria e eu ia... poderia ‘tá’ trabalhando se fosse o caso, né? [...] Mas seria especificamente se fosse um projeto	Não discutiria em aula. Projeto. Tenta se esquivar da discussão do tema, transferindo a responsabilidade a projetos

Prof. Luís	da escola, algo assim. Mas, como eu te falei, não como aula, conteúdo... meu conteúdo, porque até isso não faz parte do conteúdo de Ciências.	Não é conteúdo de Ciências. Tem que ser trabalhado só o que é o currículo determina?
	sempre chamo atenção pra... pra questão do respeito, pra não-violência, porque é um tipo de violência... chama atenção, pra conversar e orienta. [...] quando não é uma coisa que você percebe que é um princípio... que é um começo... que é uma coisa mais simples, você pode intervir ali, chamando atenção, dando um conselho.[...] a gente chama atenção e manda parar.	Inicialmente pede respeito Depois diz que manda parar. Silenciamento. Controle da situação “é suficiente.”
	é trabalhado na escola, em forma de projetos [...] a minha escola de manhã trabalhou isso ano passado e trabalhou isso esse ano [...] Toda essa parte de orientação sexual... das orientações, com relação aos cuidados com o corpo, pedofilia, a gravidez na adolescência, as doenças sexualmente transmissíveis e em um momento ou outro entra também a questão da violência contra os homossexuais, da homossexualidade	Projeto. Primeiro biológico/preventivo. Depois “em um momento ou outro”: evita-se falar do tema. Silenciamento