

**INSTITUTO OSWALDO CRUZ**

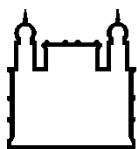
**Doutorado em Ensino em Biociências e Saúde**

**DIVERSIDADE SEXUAL, ESCOLA E FAMÍLIA:  
CONTRIBUIÇÕES PARA AS PRÁTICAS DE ENSINO**

**ROBERTA RIBEIRO DE CICCO**

**Rio de Janeiro**

**2017**



Ministério da Saúde

**FIOCRUZ**  
**Fundação Oswaldo Cruz**

## **INSTITUTO OSWALDO CRUZ**

**Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde**

**ROBERTA RIBEIRO DE CICCO**

### **DIVERSIDADE SEXUAL, ESCOLA E FAMÍLIA: CONTRIBUIÇÕES PARA AS PRÁTICAS DE ENSINO**

Tese apresentada à banca da Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz/ FIOCRUZ para obtenção do título de Doutora em Ciências

**Orientadora:** Prof. Dr<sup>a</sup>. Eliane Portes Vargas

**RIO DE JANEIRO**

**2017**

Cicco, Roberta Ribeiro De.

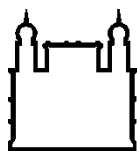
Diversidade Sexual, Escola e Família: contribuições para as práticas de ensino / Roberta Ribeiro De Cicco. – Rio de Janeiro, 2017.  
153f.; il.

Tese (Doutorado) – Instituto Oswaldo Cruz, Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde, 2017.

Orientadora: Eliane Portes Vargas.

Bibliografia: f. 134- 147

1. diversidade cultural. 2. sexualidade. 3. relações familiares. 4. políticas públicas. 5. ensino de ciências. I. Título.



Ministério da Saúde

**FIOCRUZ**  
**Fundação Oswaldo Cruz**

## **INSTITUTO OSWALDO CRUZ**

**Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde**

**Autor: Roberta Ribeiro De Cicco**

### **DIVERSIDADE SEXUAL, ESCOLA E FAMÍLIA: CONTRIBUIÇÕES PARA AS PRÁTICAS DE ENSINO**

**Orientadora: Dra. Eliane Portes Vargas**

Aprovada em: 07/07/2017

#### **EXAMINADORES:**

**Presidente:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Isabela Cabral Félix de Souza

**Membro 1:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marly Marques da Cruz

**Membro 2:** Prof. Dr. Francisco Romão ferreira

**Revisor e primeiro suplente:** Prof. Dr. Marco Antonio Ferreira da Costa

**Segundo suplente:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Larissa Escarce Bento Wollz

Rio de Janeiro, 07 de julho de 2017.

## *Agradecimentos*

*Agradeço à Vida pelos ensinamentos, desafios, oportunidades e conquistas até aqui.*

*Aos meus pais, irmãos, avó, tia, marido e familiares que desde o início de mais este desafio me apoiaram e compreenderam minha reclusa e concentração em momentos importantes. Vocês todos foram maravilhosos.*

*Às minhas amigas e amigos que entenderam minha agenda comprometida durante dias e dias. Agradeço àqueles que dividiram comigo os ensinamentos, aprendizados e trocas no curso EBS.*

*À minha querida orientadora Eliane Vargas que nessa parceria maravilhosa que trilhamos desde o mestrado, acreditou e apoiou mais uma vez o meu trabalho e minha proposta. Sua dedicação, amizade e orientação profissional sempre foram muito importantes para o meu aprendizado e amadurecimento.*

*À Pós-Graduação EBS pela oportunidade de realizar este trabalho e à CAPES pela disponibilização da bolsa de estudos.*

*A todos os professores da PGEBS pelos ensinamentos e discussões no âmbito do ensino de ciências.*

*À Instituição de ensino e toda a equipe pedagógica onde foi realizada a pesquisa pela oportunidade concedida, confiança, trabalho conjunto e aos atores institucionais por aceitarem o convite em participar deste estudo na qualidade de entrevistados.*

*Aos professores Lucia de La Rocque, Marly Cruz e Francisco Romão que contribuíram com questionamentos, propostas e avaliações durante o seminário de resultados e a qualificação deste estudo.*

*Ao professor Marco Antônio da Costa por aceitar o convite de revisar o manuscrito desta tese, contribuindo com sua enorme experiência e dedicação à área.*

*Aos professores Isabela Cabral Félix, Marly Cruz, Francisco Romão e Larissa Wollz por aceitarem com carinho o convite para compor a banca examinadora deste estudo.*

*Liberdade, essa palavra  
que o sonho humano alimenta  
que não há ninguém que explique  
e ninguém que não entenda!*

**Cecília Meireles**

# Sumário

1	INTRODUÇÃO.....	12
1.1	PRESSUPOSTOS E PERSPECTIVAS DO ESTUDO.....	17
2	ESCOLA, FAMÍLIA E SEXUALIDADE.....	21
2.1	DEBATES E AÇÕES CONTEMPORÂNEAS SOBRE SEXUALIDADE, GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: DILEMAS E DESAFIOS.....	23
2.1.1	A inserção da Diversidade Sexual nas políticas públicas e no ensino: breve panorama.....	26
2.1.2	Propostas e Programas voltados à Diversidade Sexual: entre iniciativas e recuos.....	35
2.1.3	Sexualidade e Gênero: Debates Contemporâneos e Novos Cenários de Práticas e Regulação.....	47
3	PERSPECTIVAS E REFERENCIAIS TEÓRICOS.....	53
3.1	ESCOLA E FAMÍLIA: LUGARES DE REPRODUÇÃO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES.....	53
3.1.1	A Escola.....	53
3.1.2	A Família.....	60
3.1.3	A relação Família-Escola: o que diz a literatura.....	67
4	CAMINHOS DA PESQUISA.....	75
4.1	O PASSO-A-PASSO: AS ETAPAS DA PESQUISA.....	76
4.1.1	Levantamento documental.....	76
4.1.2	A Escola: uma instituição pública.....	78
4.1.3	O grupo do Estudo.....	80
5	DISCURSOS E PRÁTICAS ESCOLARES SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL VISTA POR SEUS ATORES: DIREÇÃO, COORDENAÇÃO, PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS.....	84
5.1	A PERCEPÇÃO DOS ATORES SOBRE O ESPAÇO ESCOLAR: UMA “ESCOLA HOMOAFETIVA”.....	85
5.1.1	Identidade e Reconhecimento.....	88
5.1.2	Qual o meu lugar?: território, relações sociais e identidades em conexão.....	90
5.1.3	“Amigos até a página dois”: a interação com os pares vista pelos atores institucionais.....	93
5.2	A FAMÍLIA NA VISÃO DOS ENTREVISTADOS.....	94
5.2.1	Os diferentes arranjos familiares observados.....	94
5.2.2	As resistências à diversidade presente nos núcleos familiares na narrativa dos entrevistados.....	97
5.3	VÍNCULOS ESCOLA E FAMÍLIA: ENTRE COOPERAÇÃO E CONFLITOS.....	100

5.3.1	Contatos estabelecidos e os participantes .....	101
5.3.2	Diálogos e dissidências na relação família-escola .....	103
5.4	INTERAÇÕES E DESDOBRAMENTOS NA ESCOLA: O CASO DA DIVERSIDADE SEXUAL.....	107
5.4.1	A convivência e os inconvenientes do dia-a-dia.....	107
5.4.2	Co-participação da mídia .....	111
5.4.3	“Eu prefiro engolir o meu choque”: como os atores lidam com as discriminações sobrepostas .....	113
5.5	TEORIA X PRÁTICA: COMO FUNCIONA? .....	115
5.5.1	Propostas transversais e contextualizadas .....	115
5.5.2	Iniciativas e intervenções: situações cotidianas .....	120
5.5.3	Experiências, saberes e práticas: as demandas e condutas no espaço escolar.....	123
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	130
7	REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	134
8	ANEXO .....	148
8.1	PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA.....	148
9	APÊNDICE .....	149
9.1	ROTEIROS DE ENTREVISTAS.....	149
9.2	TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	152

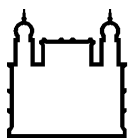


## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 4.1 – LEVANTAMENTO DO QUANTITATIVO DE ARTIGOS POR ASSUNTOS CONSULTADOS E/OU UTILIZADOS PARA CONSTRUÇÃO DA TESE .....	76
QUADRO 4.2 – PROGRAMAS ASSOCIADOS À TEMÁTICA DA DIVERSIDADE SEXUAL E SEUS PRINCÍPIOS E AÇÕES .....	77
QUADRO 4.3 – CARACTERIZAÇÃO DOS ATORES ENTREVISTADOS .....	81

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

ABGLT – Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, bissexuais Travestis e Transexuais.  
AEE – Atendimento Educacional Especializado  
BSH – Programa Brasil sem Homofobia  
CLAM – Consulado Britânico e do Centro Latino-americano em Sexualidade e Direitos Humanos  
CNEDH – Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos  
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
DS – Diversidade Sexual  
DST – Doenças Sexualmente Transmissíveis  
GDE – Gênero e Diversidade na Escola  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
LGBTT – Lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais  
MEC – Ministério da Educação  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PME – Plano Municipal de Educação  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos  
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático  
PSE – Programa Saúde na Escola  
PT – Partido dos Trabalhadores  
SDH/PR – Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República  
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  
SEED – Secretaria de Educação à Distância  
SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial  
SME – Secretaria Municipal de Educação  
SPE – Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas  
SPM – Secretaria de Políticas para as Mulheres  
STF – Supremo Tribunal Federal  
UAB – Universidade Aberta do Brasil  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância



Ministério da Saúde

FIOCRUZ

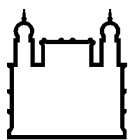
Fundação Oswaldo Cruz

## RESUMO

### DIVERSIDADE SEXUAL, ESCOLA E FAMÍLIA: CONTRIBUIÇÕES PARA AS PRÁTICAS DE ENSINO

A abordagem da sexualidade na escola transcende aos conteúdos tradicionalmente tratados no ensino de ciências e traz consigo a temática da Diversidade Sexual que tem sido palco de disputas de sentidos a partir dos crescentes casos de homofobia e violência contra homossexuais. Debates no campo das ciências sociais no Brasil tem fomentado o interesse na pesquisa sobre o tema criando a consolidação de uma cultura de respeito à diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero. Nesta direção, este estudo, norteado pela perspectiva socioantropológica tem como objetivo compreender através de uma pesquisa qualitativa como o tema da diversidade sexual se apresenta no contexto da Escola considerando a ótica de seus atores neste contexto institucional a partir de situações vividas no cotidiano. Na análise são consideradas as relações entre escola e família tendo em vista as novas configurações familiares contemporâneas, bem como as ações e/ou propostas do campo das políticas públicas voltadas à abordagem deste tema no ensino a partir de estudos socioculturais sobre escola, família, sexualidade e diversidade sexual a partir de investigações desenvolvidas no contexto do ensino e referenciais afins. O trabalho de campo foi realizado em uma escola pública municipal da Zona Norte do Rio de Janeiro entre outubro de 2014 a julho de 2015. A partir de observações e de entrevistas realizadas com alguns atores entrevistados (direção, coordenação, professores e funcionários) e atuantes neste espaço, o autodenominaram como instituição “homoafetiva” pelo fato de ser esta, na ótica destes sujeitos, uma escola aberta e acolhedora quanto à experiência da diversidade sexual. Isto não significa que predomine neste espaço exclusivamente relacionamentos homoafetivos entre os alunos, mas que os casos experienciados são aceitos de modo inclusivo na dinâmica da escola. Os dados produzidos nesta interação trazem para a nossa análise diferentes percepções associadas à temática da diversidade sexual: situações conflituosas vividas referentes às tolerâncias e manifestações das identidades que são trabalhadas neste contexto; as percepções dos atores sobre aspectos pertinentes à relação família-escola e o reconhecimento de diferentes arranjos familiares; a existência e importância do envolvimento nas atividades associadas à vida escolar do estudante, bem como inúmeras resistências e ambiguidades relativas ao tema da diversidade sexual. A pesquisa apontou também questões associadas às ações e/ou propostas vinculadas ao tema até aspectos sociais e pedagógicos que emergem a partir das relações entre os atores e da relação família-escola. Desta forma, e apesar de inúmeros esforços ao enfrentamento das atitudes discriminatórias relativas à sexualidade e homofobia, as ações de combate a estas práticas ainda requerem amplas ações para a superação dos estigmas e das violências presentes no espaço escolar, bem como a superação de entraves e lacunas para a implementação de propostas e/ou políticas públicas sobre diversidade sexual, mais apropriadas ao ensino de ciências.

**Palavras-chaves:** diversidade cultural; sexualidade; relações familiares; políticas públicas; ensino de ciências.



Ministério da Saúde

FIOCRUZ

Fundação Oswaldo Cruz

## ABSTRACT

### SEXUAL DIVERSITY, SCHOOL AND FAMILY: CONTRIBUTIONS TO TEACHING PRACTICES

The approach of sexuality in school transcends the contents traditionally treated in science teaching and brings with it the theme of Sexual Diversity that has been the scene of disputes of meanings from the increasing cases of homophobia and violence against homosexuals. Debates in the field of social sciences in Brazil has fostered interest in research on the subject by creating a culture of respect for diversity of sexual orientation and gender identity. In this direction, this study, guided by the socio-anthropological perspective aims to understand through a qualitative research as the subject of sexual diversity presents itself in the context of the School considering the perspective of its actors in this institutional context from situations lived in the daily life. In the analysis we consider the relations between school and family taking into consideration the new contemporary family configurations, as well as the actions and / or proposals of the field of public policies aimed at approaching this theme in teaching from socio-cultural studies on school, family, sexuality and sexual diversity based on research developed in the context of teaching and related references. The fieldwork was carried out at a municipal public school in the Northern Zone of Rio de Janeiro between October 2014 and July 2015. Based on observations and interviews with some interviewed actors (direction, coordination, teachers and employees) and actors in this space, they called themselves a "homoaffective" institution because it is, in the view of these subjects, an open and welcoming school about the experience of sexual diversity. This does not mean that only homoaffective relationships among students prevail in this space, but that the experienced cases are accepted in an inclusive way in the school dynamics. The data produced in this interaction bring to our analysis different perceptions associated with the theme of sexual diversity: lived conflictual situations referring to the tolerances and manifestations of the identities that are worked in this context; The actors' perceptions on aspects pertinent to the family-school relationship and the recognition of different family arrangements; The existence and importance of involvement in the activities associated with the student's school life, as well as numerous resistances and ambiguities regarding the subject of sexual diversity. The research also pointed questions related to the actions and / or proposals related to the theme, to social and pedagogical aspects that emerge from the relations between the actors and the family-school relationship. Thus, despite numerous efforts to combat discriminatory attitudes towards sexuality and homophobia, actions to combat these practices still require broad actions to overcome the stigmas and violence present in the school, as well as overcoming obstacles and obstacles gaps to implement proposals and / or public policies on sexual diversity more appropriate to science teaching.

**Key words:** cultural diversity; sexuality; family relationships; public policies; science teaching.

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino e a aprendizagem de conceitos e/ou conteúdos perpassam por estratégias que circundam o ensino formal escolar e vão além das propostas expressas em matrizes curriculares como, por exemplo, àqueles associados à sexualidade (BRASIL, 1997; 1998b). Perpassam por questões que abarcam a compreensão dos sujeitos sobre questões subjetivas à sexualidade e por aspectos sociais e culturais presentes nas interações que configuram o ensino formal.

Foi a partir da minha prática enquanto aluna de iniciação à docência no período da graduação e das atividades realizadas dentro de um espaço não-formal de ensino (Espaço UFF de Ciências) vinculado à Universidade Federal Fluminense onde me formei professora, que iniciei meu interesse pela temática da sexualidade. Nesse período desenvolvíamos diferentes estratégias lúdicas para utilização nas aulas de ciências e foi quando, em parceria com uma amiga de turma, adaptamos uma dinâmica sobre doenças sexualmente transmissíveis para nossas atividades de docência no curso de licenciatura.

Em termos de resultado esperado, a dinâmica foi bastante eficiente, uma vez que despertava o interesse e participação dos alunos, ao mesmo tempo em que abordava os conteúdos biológicos associados ao tema. No entanto, conforme as discussões aconteciam, percebi que apesar da proposta elencar de maneira correta os conceitos biológicos e as DST, outras nuances relativas à sexualidade emergiam a partir da prática escolar, embora meu maior questionamento ainda permanecesse na invisibilidade das demais infecções sexuais em relação à AIDS.

Cheguei ao mestrado com o questionamento da invisibilidade das demais DST e durante a minha trajetória no curso (PGEBS/IOC/FICORUZ, 2010-2012), a partir das disciplinas e dos estudos de orientação recebida, enveredei-me pelo campo das ciências sociais e da perspectiva sócio-antropológica que me permitiram compreender de maneira diferente os determinantes sociais envolvidos nas discussões acerca da sexualidade. O desenvolvimento da pesquisa de mestrado apresentou como resultado mais expressivo, o fato de que o tema das doenças sexualmente transmissíveis, assim como outras temáticas associadas à sexualidade, no contexto formal de ensino embora proposto como uma atividade curricular circunstanciada por aportes documentais oficiais dos campos da saúde e da educação são ainda articuladas, em muitos casos, nos materiais e nas aulas como informações complementares e atividades pontuais (DE CICCIO, 2012). Ainda com relação à temática das DST, os dados da pesquisa indicaram que as ações dos professores muitas vezes passam por dúvidas dos alunos, por projetos individuais ou atividades apoiadas pela distribuição de panfletos informativos e/ou preservativos pelos postos de saúde. Existe também o fato dos livros didáticos, por natureza encontrarem-se limitados para abordagens mais amplas relacionadas ao contexto e experiência sociocultural dos escolares, dificultando a compreensão de outros determinantes socioculturais (DE CICCIO; VARGAS, 2012).

Foi a partir deste estudo anterior e da percepção de que muitas questões envolvendo a sexualidade ainda são pouco consideradas no espaço escolar, que surgiu a necessidade de compreender como, apesar de existirem tantos projetos abordando a temática de Diversidade Sexual, ainda presenciamos no espaço escolar inúmeros episódios de agressões, desrespeito e bullying com relação à orientação sexual, bem como a discriminação da orientação homoafetiva, apontando, deste modo, uma persistente intolerância aos direitos sexuais dos cidadãos. Esta prática discriminatória, segundo Lionço (2009) representa, num contexto mais amplo, uma valorização das diferenças que promove desigualdades ou prejuízos para as partes desqualificadas.

O que se tem observado é uma lacuna entre a teoria e a prática a partir da premissa de que existe ainda uma dificuldade em traduzir as propostas oficiais

curriculares de modo geral em atividades e debates no espaço escolar comprometidas em considerar as expectativas do público alvo à que se destinam e as relações que abarcam a Escola e a Família no enfrentamento às questões relativas à diversidade sexual (BALL, 2009). Soma-se a isto, o fato de que há uma dificuldade de aproximação entre estas duas instituições sociais, na medida em que nota-se uma transferência de funções da família para a escola no que tange à educação e/ou apenas uma relação estreita quando o assunto envolve o sucesso ou fracasso escolar.

Neste caminho, este trabalho objetiva contribuir para o ensino de ciências focalizando a temática da Diversidade Sexual (DS) e as novas formas de organizações familiares a serem consideradas como temáticas relevantes nos processos formativos e inerentes ao contexto escolar tendo em vista o papel decisivo da escola e da família na construção do conhecimento e no processo de socialização dos sujeitos.

Neste trabalho, o termo *diversidade sexual* é compreendido a partir de duas dimensões: como uma construção histórica, cultural e social das diferenças que ultrapassa as características biológicas; e outra que aponta as variações nas experiências dos sujeitos quanto a sua sexualidade abarcando uma amplitude de definições e variações quanto a sua definição. Em outra perspectiva, predominante e historicamente alinhada ao discurso científico da biomedicina, predomina uma classificação binária da sexualidade em torno das categorias homossexual x heterossexual em referência às identidades e diferentes formas de expressão do desejo sexual (BUTLER, 2003, 2009; BRASIL, 2007b). Tal classificação, no entanto, se apresenta restrita e insuficiente na explicação do exercício da sexualidade em termos das variações observadas nas relações entre identidades e práticas sociais. No entanto, o uso de tais categorias encontra-se amplamente disseminada nos discursos sobre a sexualidade na sociedade contemporânea apresentando-se como referência nos sentidos do corpo produzidos pela escola.

Uma das temáticas inerentes à abordagem da sexualidade que transcende aos conteúdos tradicionalmente tratados no ensino de ciências, mas imersa no cotidiano escolar, é a denominada diversidade sexual<sup>1</sup>. Esta tem sido palco de disputas de sentidos, estando mais visível recentemente por sua divulgação na mídia, sobretudo, na apresentação de casos de homofobia e violência contra homossexuais. Este tema traz consigo debates também fomentados no campo das ciências sociais voltados à consolidação de uma cultura de respeito à diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero. As discussões e trabalhos acerca das diferenças sociais a partir dos estudos de gênero, da sexualidade e das relações étnico-raciais têm incentivado a ampliação dos conteúdos curriculares brasileiros e as práticas docentes, inclusive, a não reforçarem as desigualdades entre homens e mulheres, brancos e negros, heterossexuais e homossexuais.

Cabe esclarecer que esta tese não se propõe a investigar a inclusão deste debate no currículo escolar. Nem tão pouco analisa as diferentes práticas ligadas às identidades sexuais dos jovens escolares motivo pelo qual não houve um aprofundamento teórico destas questões tal qual se encontram presentes no campo das ciências sociais. Antes, e apoiado nos trabalhos deste campo, parte-se do princípio de que estas questões complexas repercutem no cotidiano escolar tendo consequência danosas para os jovens e, por isto, se faz necessário compreender sua expressão no cotidiano da escola. Nesta direção este trabalho afirma a necessidade de se refletir sobre esta problemática que envolve diferentes atores e transcende aos saberes científicos priorizados na sala de aula.

Pode-se observar algumas iniciativas governamentais, como será posteriormente apresentado, que visam à promoção de debates sobre a temática da diversidade sexual em geral e na escola. Apesar dos esforços e iniciativas neste campo, temos observado na sociedade brasileira, o que inclui o contexto escolar, inúmeros casos de expressão de homofobia. Tomamos aqui o termo homofobia no sentido proposto por Daniel Borrillo (2009) como uma atitude de

---

<sup>1</sup> O tema da sexualidade tem sido ampliado no âmbito do ensino de ciências como podemos observar nas últimas edições do ENPEC um representativo Encontro da área de Ensino de Ciências.



hostilidade para com os homossexuais que consiste em uma manifestação arbitrária que qualifica o outro visto como contrário, inferior ou anormal. Tais ocorrências são descritas na literatura das ciências sociais e humanas de modo a se tornar mais visível e conhecido os episódios de discriminação junto à população homoafetiva apontando uma persistente intolerância aos direitos sexuais e de cidadania<sup>2</sup>.

De acordo com o 2º Relatório sobre violência homofóbica da Coordenação de Promoção dos Direitos LGBT, da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), o número de denúncias cresceu 166% em 2012, saltando de 1.159 para 3.084 registros, além de um crescimento de 46,6% de violações dos direitos humanos com mais de um tipo de transgressão (SDH, 2013). Dados do Grupo Gay da Bahia (GGB) apontam que o ano de 2016 foi o mais violento desde 1970 contra pessoas LGBTs, registrando 343 mortes, entre janeiro e dezembro do ano passado (um assassinato a cada 25 horas), colocando o Brasil na qualidade de campeão mundial de crimes contra as minorias sexuais. Dos 343 assassinatos registrados em 2016, 173 das vítimas eram homens gays (50%), 144 (42%) trans (travestis e transexuais), 10 lésbicas (3%), 4 bissexuais (1%), incluindo na lista também 12 heterossexuais, como os amantes de transexuais (T-lovers), além de parentes ou conhecidos de LGBT que foram assassinados por algum envolvimento com a vítima. Dos estados brasileiros, o estado da Bahia ocupa a segunda posição com 32 mortes ficando atrás apenas de São Paulo, com 49 casos. O Rio de Janeiro apresenta 30 assassinatos e Amazonas, 28 (GAUTHIER, 2017).

Ainda sobre este aspecto, segundo pesquisa da UNESCO sobre juventude e sexualidade, o Brasil apresenta um crescente índice de atitudes e valores homofóbicos no espaço escolar (ABRAMOVAY, 2004, 2009) e na esfera familiar (ALTMANN, 2013) embora se observe também, diante destes dados impactantes, um crescente interesse das esferas institucionais em favor de ações mais

---

<sup>2</sup> O termo 'homoafetivo' utilizado no campo do Biodireito para se referir às uniões homoafetivas não coincidem necessariamente com as autoclassificações originárias do movimento social LGBT para o qual tensões e limitações para a compreensão das práticas sexuais e do exercício da sexualidade são observadas. Este debate também está presente no tema da reprodução envolvendo casais do mesmo sexo (Cf. Moás & Vargas, 2015),

abrangentes no enfrentamento da violência, do preconceito e de discriminação contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (BRASIL, 2009a). Os movimentos sociais e a produção de conhecimento associados à pesquisas envolvendo a diversidade sexual, homofobia e estudos *queer* passaram a dar também maior visibilidade para os debates sobre diversidade sexual (ALTMANN, 2013) no campo das políticas públicas e do ensino.

Na busca de compreender como as questões sobre sexualidade e diversidade sexual são desenvolvidas nas Escolas, este estudo procura averiguar como as relações e questões acerca da diversidade sexual emergem, entre os diferentes atores deste cenário institucional e sua relação com a família (com suas diversas configurações) nas situações cotidianas do espaço escolar tendo em vista as ações e/ou propostas do campo das políticas públicas voltadas à abordagem deste tema no ensino. Cabe observar que essas ações são intermitentes, com avanços e recuos em diferentes momentos históricos e/ou políticos a depender de agendas políticas e dos interesses atuais.

Para tal, o estudo tem por objetivo buscar compreender as percepções dos diferentes atores inseridos no espaço escolar e problematizar a relação família-escola de forma a apontar as contribuições para o ensino. Nesta perspectiva, buscamos como objetivos específicos: 1) elencar, a partir da consulta à documentos, as propostas e/ou programas para o ensino e as ações referentes aos novos cenários associados à temática da diversidade sexual; 2) identificar questões correlacionadas à diversidade sexual presentes do cotidiano da escola; 3) compreender como os diferentes atores institucionais abordam a diversidade sexual focalizando a relação família-escola e as possíveis interlocuções existentes com as propostas e/ou programas associados à diversidade sexual.

## **1.1 PRESSUPOSTOS E PERSPECTIVAS DO ESTUDO**

Na medida em que a temática da diversidade encontra-se associada a episódios de discriminação da população homoafetiva e à intolerância aos direitos sexuais dos cidadãos, parte-se do pressuposto, de que as discussões em torno da sexualidade, e especialmente da diversidade sexual no cenário escolar, envolvem valores culturais e percepções modeladas pelas representações sociais

sobre o tema. Nesta direção a pesquisa compartilha do pressuposto de ser a sexualidade, e as práticas e identidades envolvidas, uma construção histórica, cultural e social que ultrapassam as características biológicas informadas pelo modelo biomédico. É importante portanto, considerar a Escola também como um espaço potencial de socialização para a diversidade e outros determinantes socioculturais que ultrapassam a “lógica conteudista” pré-determinada sobre o corpo a partir das ciências naturais numa tentativa de compreender como as relações existentes neste espaço permeiam esta temática.

Dessa forma, nosso estudo tem como pressupostos as seguintes colocações: a Escola abordando ou não o tema da Diversidade Sexual, as questões correlacionadas são vivenciadas no espaço escolar; existem contextos escolares múltiplos que são favoráveis ou não à problematização da diversidade sexual; poucas pesquisas têm investigado as inter-relações entre Escola e Família para além do sucesso escolar; temos modelos de parceria Escola-Família engessados que ignoram as diferentes formas de organização familiar contemporâneas; as propostas políticas voltadas às Escolas acabam não sendo desenvolvidas conforme planejamento e; há uma culpabilização dos professores e demais atores institucionais pelas ações desenvolvidas dentro do espaço escolar.

Neste cenário, gestores institucionais, professores, os próprios estudantes e seus familiares apresentam interpretações diferenciadas em relação à temática da DS tornando complexos não só os debates a respeito, mas o desenvolvimento de propostas neste âmbito, sobretudo aquelas que visam a ampliação das discussões sobre a abordagem do tema no contexto do ensino. Assim, faz-se necessário ainda conhecer as propostas e/ou ações voltadas à temática da Diversidade Sexual no cenário escolar cujos modelos e valores são ressignificados em conjunto com os diversos núcleos e constituições familiares presentes na comunidade escolar. Neste sentido, a problematização em torno da relação escola-família no que tange ao tema da diversidade sexual pode descortinar aspectos pouco visíveis na formulação de propostas voltadas para a escola por meio de políticas públicas.

Tendo em vista as questões assinaladas, nossa pesquisa tem como pergunta: *Como a diversidade sexual e suas repercussões na relação escola-*

*família tem sido abordada pelos diferentes atores institucionais (gestores institucionais, professores e funcionários de apoio) no cenário escolar?*

A presente análise conjuga as perspectivas sociológicas e antropológicas conduzida a partir de uma abordagem qualitativa. Um levantamento foi realizado em documentos oficiais e/ou projetos associados à temática da diversidade sexual nas escolas somado, bem como foram identificadas algumas iniciativas e projetos que pretendem fortalecer o respeito à diversidade sexual, à legitimidade da conjugalidade entre pessoas do mesmo sexo e as novas relações familiares como parte da sociedade contemporânea. Estes documentos auxiliaram nossa análise inicial e contextualização do tema. O material que compõem nossos referenciais e perspectivas teóricas e contextualização do tema de pesquisa foi reunido por meio de um levantamento bibliográfico de trabalhos acadêmicos realizado da base de dados Scielo, Periódicos Capes e em Revistas da área de Ensino no período de 2013 à 2015. Os descritores utilizados para a busca foram: diversidade sexual; gênero; ensino; políticas públicas; escola; família; relação escola-família.

Um trabalho de campo foi realizado junto a uma escola de um bairro da Zona Norte do Rio de Janeiro no período entre outubro de 2014 a julho de 2015 que será descrito posteriormente. Nossa intenção foi compreender melhor como variadas situações relacionadas às experiências da sexualidade, envolvendo a temática da Diversidade Sexual, se expressam no contexto escolar. Nesta direção, procuramos trazer para esta análise as percepções e perspectivas a partir das narrativas dos diferentes atores envolvidos neste espaço.

Com bases na perspectiva teórico-metodológica adotada buscamos trazer referenciais teóricos do sociólogo Pierre Bourdieu que sustentou diversos estudos sobre a função da escola como local de reprodução e legitimação das desigualdades sociais, mas também de transformações, tendo a família como (co)participativa deste processo. As reflexões de autoras nacionais como Cláudia Fonseca, Cinthya Sarti apontam também a família como uma instituição social marcada por diversas dinâmicas e relações e que vem sofrendo modificações ao longo do desenvolvimento da sociedade moderna. Essas alterações influenciam fortemente a forma como ocorrem as interações familiares e nos modos de

relacionamento, bem como na participação em ações e projetos desenvolvidos nos espaços escolares que vêm ganhando diferentes significados.

## **2 ESCOLA, FAMÍLIA E SEXUALIDADE**

A escola tem sido historicamente considerada, a partir dos valores e modelos de conduta por ela transmitidos e produzidos na sociedade pela educação formal, como um local de debates e desenvolvimento de propostas neste âmbito (ALTMANN, 2013). Portanto, tem um papel decisivo, embora não exclusivo, na construção do conhecimento, no desenvolvimento de ações visando tal construção. No cenário contemporâneo reivindica-se que a relevância desta atuação afirme-se por meio de práticas pautadas no respeito às diferenças sociais, incluídas aquelas presentes na experiência da sexualidade, e no enfrentamento dos preconceitos em suas mais variadas vertentes. Pode-se destacar em meio às propostas vigentes, que a família tem sido apontada como uma parceira em potencial destes projetos, cabendo ser problematizada, no entanto, a visão de família que se encontra na base destas propostas e ações. Ou seja, pretende-se que a escola, se traduza, para a sociedade, como um espaço institucional privilegiado para a convivência social e para o estabelecimento de relações subjetivas favoráveis à promoção não só do conhecimento científico, mas também ao respeito à diversidade muitas vezes apenas tangenciadas e associadas às práticas de saúde no âmbito da escola. Mas qual a relevância deste tema no âmbito das práticas de ensino e do contexto escolar?

Na expectativa de uma ação pedagógica colaborativa e participativa, tem-se observado a partir dos anos 1980 uma atuação conjunta de gestores escolares, educadores e especialistas em prol de discussões e propostas que problematizem as situações vividas pelos distintos atores sociais da comunidade escolar, incluindo neste âmbito a família (NOGUEIRA, 1999; BIÁZZIO; LIMA, 2009). Desta forma, a família vem sendo convidada sutilmente a ser parte

integrante da comunidade escolar, se inserindo aos poucos nestes espaços, de modo que futuramente possamos (e desejamos) verificar uma estreita relação entre as instituições escolares e a família. Uma vez que atualmente esta atuação conjunta ainda é vista mais nos discursos do que na prática evidentemente.

Na abordagem de temáticas associadas à sexualidade dos jovens e o ensino das doenças sexualmente transmissíveis (DE CICCIO; VARGAS, 2013), observou-se a participação da família, amigos e a escola como principais fontes de informação no que se refere à gravidez e à contracepção. Desta forma, informações tais como estas ganham, portanto, um caráter mais institucional e a escola e conseqüentemente os professores ganham papel relevante neste processo. Somado a isto, supomos também que a relação família-escola possa ser estreitada e fazer diferença no que compete questões relativas à orientação sexual, onde a participação dos membros familiares contribua significativamente no debate e implementação de propostas voltadas a sexualidade, gênero e diversidade sexual nas escolas.

Outra possibilidade de inserção deste diálogo é a participação conjunta da elaboração e implementação de propostas intra e extraescolares no cotidiano das instituições. Ações objetivadas pela escola, tomadas de decisões e o próprio fazer pedagógico do professor requerem diálogo, discussão e posicionamento com todos os envolvidos no processo educacional (BIÁZZIO; LIMA, 2009). Contudo, tem se observado que ações efetivas viáveis a esta parceria ainda não são concretizadas de fato, dificultando o encaminhamento de soluções coletivas, tais como o debate e o respeito à diversidade sexual no espaço escolar.

Muitas escolas ainda não estão abertas aos diálogos seja acerca de questões pedagógicas ou de iniciativas e propostas inovadoras que discutam temas “mais polêmicos” como a diversidade sexual, embora se tenha observado ao longo dos anos que algumas escolas estenderam sua área de atuação para domínios que antes eram reservados aos núcleos familiares, como o aparecimento de serviços especializados – educação afetivo-sexual, antidrogas – de amparo às famílias (NOGUEIRA, 1999) e outras discussões com relação às identidades sexuais, de gênero e diversidade sexual. Estes empecilhos são em parte oriundos da estrutura da nossa sociedade e dos valores e normas por ela

impostos, bem como da própria composição das famílias que foram se estruturando ao longo do tempo, determinando limites em seu papel em relação à sua atuação na escola oriundos de ideais distintos decorrentes das diversas formas de organização familiar (BIÁZZIO; LIMA, 2009).

Contudo, mesmo diante destes empecilhos, modificações estruturais e no modo de vida das famílias e dos processos escolares tem contribuído para a constituição de um sistema de influências mútuas entre Família e Escola, onde caminhos diversos podem ser trilhados para o diálogo e implementação cadenciada de iniciativas no âmbito escolar. Partindo de uma análise preliminar das políticas públicas a partir da perspectiva das relações de gênero e o contexto em que estas são produzidas, Vianna (2012) nos aponta que há ainda uma discussão complexa acerca do processo de negociação de reformas, projetos, programas e ações articuladas e disputadas entre o Estado e os movimentos sociais, onde cada qual com seus interesses pressionam por novas políticas públicas.

## **2.1 DEBATES E AÇÕES CONTEMPORÂNEAS SOBRE SEXUALIDADE, GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: DILEMAS E DESAFIOS<sup>3</sup>**

Tem crescido a percepção da importância da educação e do ensino como viés para o enfrentamento de situações relativas à discriminação homoafetiva. Deste modo, a escola vem sendo convocada a contribuir para o enfrentamento destas questões, sendo um espaço decisivo para a construção do pensamento crítico e de práticas pautadas no respeito à diversidade e aos direitos humanos (BRASIL, 2009a). A Diversidade é um termo utilizado para definir as múltiplas expressões da sexualidade e permite demonstrar que não existe um padrão que possibilite definir o envolvimento afetivo e sexual de um indivíduo em relação ao outro. Assim, a necessidade do debate sobre diversidade na escola justifica-se pela possibilidade dos diferentes atores institucionais transmitirem, refletirem e orientarem a comunidade escolar sobre valores éticos importantes, como respeito e exercício da cidadania (KAMEL, 2008).

---

<sup>3</sup> Texto ampliado do artigo intitulado "Diversidade sexual na escola: iniciativas para o campo do ensino", publicado na Revista SbenBio, N.7, out/2014, p. 6599 -6609.



Discutir tais questões no âmbito da educação torna-se importante na medida em que se observa uma amplitude e incidência de crimes homofóbicos e violência de gênero no Brasil (ABRAMOVAY, 2004,; 2009, 2012; PNE, 2012). Isso se dá pela persistente violação dos direitos humanos, onde a homofobia é caracterizada pelo preconceito, discriminação e outras violências desencadeadas contra pessoas em função de sua orientação sexual e/ou identidade de gênero (SDH, 2012). Dados mais recentes da Secretaria de Direitos Humanos (SDH) da Presidência da República acerca da violência homofóbica datam de 2012, cujos números refletem apenas as violações reportadas, sem contabilizar as subnotificações destas violências. Os apontam 3.084 denúncias de um total de 9.982 violações relacionadas ao grupo homoafetivo, envolvendo 4.851 vítimas: um aumento de 166,09% em relação ao ano anterior. Mesmo diante das subnotificações, os números apontam ainda um grave quadro de violências homofóbicas no Brasil, com uma relação de 27,34 violações homofóbicas/dia (SDH, 2012). Somado a estes dados, ainda encontramos dificuldades em propor debates e inserir questões relativas a gênero, sexualidade, igualdade e diversidade sexual nas propostas curriculares das instituições de ensino. Iniciativas para entrada dessas temáticas na escola têm enfrentado resistência, tanto nas esferas institucionais, como nas esferas políticas (VIEIRA *et al*, 2015; VILELA, 2016; FNE, 2016).

Os debates das questões de gênero nas políticas públicas de educação, com destaque às demandas em torno da Diversidade Sexual, surgiram no campo da saúde pública e posteriormente em setores da sociedade civil e da educação, ganhando visibilidade e iniciativas no campo legislativo e dos direitos a partir dos anos de 1990 (VIANNA, 2012). Assim, as lutas pela igualdade de gênero e também pelo respeito à Diversidade Sexual tem sido constantes nas últimas décadas do século XX, onde inúmeros acontecimentos promoveram uma maior visibilidade de questões relacionadas aos gêneros e às sexualidades tanto na área da saúde e educação (nos currículos) quanto nas definições das agendas e políticas governamentais (FREIRE; SANTOS; HADDAD, 2009). Embora se tenha obtido avanços nestas lutas, não podemos negar os constantes retrocessos no âmbito destas políticas pautados em uma sociedade conservadora numa espécie de jogo político e social com enfrentamentos por vezes agressivos.

Assim, a partir do final da década de 1990, com a nova LDB – Lei 9.394/96 e elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e seus Temas Transversais, que a Educação Sexual na escola – através do tema transversal Orientação Sexual – e demais temáticas associadas, tornaram-se mais visíveis, alcançando status para o desenvolvimento de projetos e aulas voltados para esta linha da educação. A transversalidade, portanto, possibilitou estabelecer, na prática educativa, uma relação entre o conhecimento sistematizado dos campos disciplinares e à formação e vivências dos cidadãos. (BRASIL, 1998a). Assim, podemos afirmar que os PCN possibilitaram o início de um contexto educacional mais favorável à inclusão da Educação Sexual e da Diversidade Sexual nos currículos do ensino de ciências e biologia (FURLANI, 2008), embora esse não seja o único objetivo, uma vez que a perspectiva é que seja trabalhado de maneira transversal ou a partir das demandas que surgem no cotidiano da Escola. No entanto, o que se observa nos currículos atuais das instituições de ensino é a reprodução de práticas sexistas que através principalmente dos materiais didáticos e das disciplinas, não problematizam e/ou não abordam as questões de gênero que acabam por hierarquizar as desigualdades no ambiente escolar em defesa de uma norma (TEIXEIRA, 2010). E será que existe uma norma e/ou um desvio de comportamento? Seria a heteronormatividade uma norma padrão?

No espaço escolar, os procedimentos de ensino, o currículo, teorias, linguagem, materiais, todos eles são permeados e constituídos por distinções, bem como aqueles que os produzem. E eis aqui o pontapé para as discussões em torno da Diversidade Sexual, uma vez que é preciso compreender que o espaço escolar atual é permeado por diferentes linguagens, identidades e percepções que lutam pelos seus direitos e ganham terreno no enfrentamento das desigualdades. Quando se propõe um currículo disciplinar fragmentado por disciplinas os conteúdos são trabalhados individualmente e há grande dificuldade de relacioná-los com as questões práticas da sociedade. Ainda assim, muitas instituições de ensino ainda desenvolvem trabalhos a partir de um currículo fragmentado, com atividades e aulas tradicionais, sem que sejam consideradas às vivências dos alunos na construção do conhecimento. Quando avistamos uma articulação entre as temáticas transversais propostas e as diferentes áreas do

currículo, os temas transversais são direcionados e “encaixados” em espaços curriculares disciplinares ao invés de serem os eixos estruturadores do trabalho pedagógico curricular. Assim, não existe um manual que “caiba” para todos os sujeitos, são as experiências vivenciadas e os conflitos que nortearão a forma como conduzir estas questões no cotidiano escolar.

Na perspectiva pós-estruturalista é preciso que os professores compreendam os processos históricos e sociais relativos à temática da Diversidade Sexual de modo a possibilitar a produção de saberes na escola numa perspectiva multiculturalista baseada nas ideias de respeito, tolerância, convivência entre os sujeitos. (SILVA, 2011; TEIXEIRA, 2010). Ideias que ultrapassem os muros da escola, que considerem os diferentes atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem, seus conceitos e preconceitos e principalmente sua autonomia e discussão de fatos da realidade. No entanto, acabe lembrar que nem todos os profissionais da instituição estão engajados, preparados ou interessados em participar desta tarefa e este é mais um dos desafios a ser debatidos no espaço escolar. Existem inúmeras tentativas para mudar ou até mesmo flexibilizar as ideias ou “normas”, mas há movimentos também legítimos e contrários, na tentativa de afirmar uma perspectiva conservadorista.

Se pensarmos nas disciplinas escolares atuais e nos conteúdos tradicionais dos currículos veremos o quão ainda é difícil abarcarmos questões subjetivas envolvidas nas identidades dos sujeitos. Temos pela frente um grande desafio. Por esta razão observamos nas instituições escolares um crescente aumento de novos projetos pedagógicos envolvendo problemáticas locais e atuais, bem como de conteúdos e temas que focalizam a saúde, a sexualidade e o meio ambiente que vão muito além do currículo tradicional e por isso possuem um enfoque inovador.

### **2.1.1 A inserção da Diversidade Sexual nas políticas públicas e no ensino: breve panorama**

A Diversidade Sexual como tema de estudo, foi sendo inserido e desenvolvido gradativamente, sobretudo no campo das políticas públicas e do

ensino, contribuindo para a expansão de reflexões sobre o tema, de pesquisas, para a elaboração de documentos e de propostas voltadas ao espaço escolar.

As reflexões acerca da construção dos sujeitos, suas relações, gênero e sexo estiveram presentes no sistema escolar e nas propostas das políticas públicas brasileiras a partir dos anos 1960 como afirma Rosemberg (1985). Tais reflexões eram frequentemente voltadas para a normalização do espaço escolar, o disciplinamento heteronormativo dos corpos, das identidades e sexualidades segundo outros autores (FREIRE; SANTOS; HADDAD, 2009; BRASIL, 2007b). Estes dados apontam, portanto, que a inclusão de questões de identidade sexual, gênero, sexualidade e orientação sexual nas esferas educacionais brasileiras são recentes. Partem doravante, de uma perspectiva de valorização da igualdade de gênero e de promoção de uma cultura de respeito e reconhecimento da Diversidade Sexual que vem ganhando espaço nas agendas políticas e no ensino.

Ainda que sejam recentes as perspectivas associadas à diversidade sexual, os estudos sobre a saúde escolar no Brasil se deram a partir de 1850, alcançando maiores avanços, durante o Séc. XX, nas práticas educativas em saúde, no cotidiano didático-pedagógico das escolas e na consolidação da aliança entre os Ministérios da Saúde e da Educação. Essa aliança viabilizou em anos mais recentes o desenvolvimento de ações de promoção da saúde, inclusão dos temas transversais como saúde e sexualidade no currículo das escolas, produção de material didático-informativo para professores, alunos e comunidade escolar sobre temáticas da saúde e o desenvolvimento de políticas públicas associadas à sexualidade (BRASIL, 2006b).

A Educação Sexual, como viés para as discussões sobre Diversidade Sexual, apresenta uma contextualização histórica que iniciou-se na França, no século XVIII, quando educadores começaram a se preocupar com a educação sexual associada às repressões das manifestações da sexualidade infantil, com ênfase no combate à masturbação e manutenção da “pureza”. A preocupação com as doenças venéreas e o aumento de abortos clandestinos no final do século XIX também influenciaram a educação sexual nas escolas se estendendo até o início do século XX com iniciativas de ensinar os jovens a transmitirem a vida e a

relação existente entre o instinto sexual e a reprodução. Perpassando o período pós-guerra, os estudos e propostas para a introdução da Educação Sexual nas escolas foram retomados, culminando em 1973 com a oficialização do tema nos currículos escolares (SAYÃO, 1997b; ABRAMOVAY, 2004). Cabe deixar explícito, que nosso objetivo aqui não foi realizar uma reconstituição histórica acerca da Educação Sexual. Nosso propósito foi apenas localizar as discussões que apresentaram marcas históricas importantes para a consolidação do tema, sobretudo no contexto escolar brasileiro.

Poucos são ainda os estudos acerca da implementação da Educação Sexual no contexto escolar brasileiro. O que a literatura nos aponta, é que a Educação Sexual despontou com um enfoque médico-higienista incentivando o combate à masturbação e às doenças venéreas, assim como a preparação da mulher para o papel de mãe. A partir da década de 1920, os movimentos sociais, através principalmente da feminista Berta Luz, começaram a reivindicar a implementação do ensino oficial de educação sexual nas escolas (BRASIL, 2007b). No entanto, esta e outras iniciativas não seguiram adiante, pois um dos limitantes para que a Educação Sexual penetrasse formalmente no sistema escolar brasileiro, foi a Igreja Católica que se manteve repressiva em relação ao sexo e com uma posição estebelecida no cenário da educação nacional até meados de 1960, contendo a veiculação de informações e/ou manifestações sobre sexualidade (ROSEMBERG, 1985).

Somente no final da década de 1960, um projeto de lei que propunha a introdução obrigatória da educação sexual em todas as escolas brasileiras foi apresentado, mas até 1970 o mesmo ainda permanecia em tramitação por uma aprovação (SAYÃO, 1997b; ABRAMOVAY, 2004). Em meados de 1970, com a abertura política, integrantes de grupos políticos retomaram os debates sobre sexualidades, questões do corpo e diversidade sexual para as agendas políticas.

Nesta tendência, tivemos o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus no Brasil - Lei nº 5.692/1971 onde as ações de educação sexual passaram a ser da responsabilidade dos orientadores educacionais e professores da área de ciências ou programas de saúde a partir da criação da disciplina Programas de Saúde de caráter obrigatório nos currículos plenos de 1º

e 2º grau. (PINHEIRO, 1997; KAMEL, 2008). No entanto, somente em 1974, com o Parecer nº 2.264/74 do Conselho Federal de Educação que o ensino de educação sexual nas escolas se legitimou como de responsabilidade dos programas de saúde, através do surgimento de guias curriculares, bem como publicações de livros com conteúdos relacionados à saúde e educação sexual (PINHEIRO, 1997; KAMEL, 2008).

O interesse pela Educação Sexual só retomou impulso a partir de 1975 após as mudanças de comportamento dos jovens, as influências dos movimentos feministas e a necessidade de controle da natalidade. Documentos oficiais da época mencionavam então, a educação sexual em programas de educação da saúde e em guias curriculares para o ensino do primeiro grau. A partir de 1978, a educação sexual nas escolas voltou a ser mencionada e os congressos e encontros com profissionais da área e educadores contribuíram para intensificar o debate da inclusão do tema nos currículos escolares (SAYÃO, 1997b; ABRAMOVAY, 2004). Ainda nesta perspectiva, os Ministérios da Educação e o Ministério da Saúde, passaram a estimular projetos de educação sexual, nos finais dos anos 1980 e nos anos 1990 (BRASIL, 2007b).

Na década de 1990, observou-se também uma forte movimentação nas políticas educacionais brasileiras e o surgimento de discussões sobre inclusão da sexualidade nos currículos escolares e a associação do tema da sexualidade ao reconhecimento da diversidade sexual. Desta forma, nota-se que a retomada destas questões na área educacional se deu a partir de 1995 com a presença de temas como gênero e sexualidade nas agendas políticas (ROSEMBERG, 1985; 2001). Neste contexto, ressaltou-se, portanto, a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96) e a formulação de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os diferentes níveis de ensino em 1997 do Ministério da Educação e da Cultura (MEC), que incentivaram a institucionalização de um ensino pluralista valorizador da diversidade e a inclusão da educação sexual (entendida como orientação sexual nos PCN) de forma transversalizada.

A proposta transversal dos PCN, ia mais além, buscando se fazer representar como instrumento de referência para a construção do currículo numa

perspectiva de gênero/sexualidade em substituição ao currículo mínimo comum no intuito de desenvolver ações no espaço escolar relacionadas à temática de gênero, diversidade sexual e orientação sexual (BRASIL, 2007b; KAMEL, 2008; VIANNA, 2012; LIONÇO; DINIZ, 2009). Contudo, apesar dessa abertura no currículo escolar, parece não ter havido avanços nas discussões para além da desigualdade de gênero no que compete aos direitos sexuais, permanecendo invisível a consideração das orientações não heterossexuais e das identidades de gênero, uma vez que os projetos e propostas desenvolvidos são ainda limitados à questões envolvendo as desigualdades de gênero.

No final dos anos 80 e início dos 90, período de auge da epidemia de HIV/AIDS, o tema da sexualidade adquiriu grande espaço nas discussões educacionais, mas passou a ser limitado ao conceito de “sexo seguro”. Para César (2010), no início dos anos 90, a escola era vista como um lugar fundamental para propagar essa perspectiva:

A partir desse momento, o discurso da sexualidade nas escolas brasileiras foi definitivamente colonizado pela ideia de saúde e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e da gravidez na adolescência, tomadas como sinônimo de problema de saúde física e social. [...] Assim, projetos como prevenção de DST/AIDS, gravidez e do uso de drogas foram desenvolvidos com base na ideia de prevenção como paradigma do discurso sobre a educação sexual. (CÉSAR, 2010, p. 68).

Ainda na década de 1990, já na segunda metade, algumas campanhas acerca dos direitos sexuais e da diversidade sexual foram realizadas pelo movimento de lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e transexuais e outras entidades da sociedade civil. Contudo, as inúmeras iniciativas ainda focalizavam a prevenção da AIDS e das doenças sexualmente transmissíveis (DST) como pontos principais enquanto propostas pautadas em discussões sobre corpo, sexualidade, gênero, identidade de gênero e orientação sexual no ambiente escolar eram esparsas (BRASIL, 2007b). Isso nos aponta o fato de que discussões acerca dos direitos sexuais e da diversidade sexual ainda eram vinculadas à problemas de saúde.

Neste caminhar, a articulação entre educação, saúde e as demais instâncias foi um marco importante para ambos os sistemas, culminando na

política de atenção à saúde escolar brasileira denominada: Programa Saúde na Escola (PSE). A concretização do projeto se iniciou em 1995 com a reunião de esforços do Ministério da Saúde e o Ministério da Educação para que os temas em saúde sexual e saúde reprodutiva fossem trabalhados nas escolas através da disponibilização de preservativos e da integração entre as escolas e as unidades básicas de saúde (BRASIL, 2006a).

A proposta deste programa trazia para o ensino, uma articulação importante com a saúde, uma vez que o desenvolvimento de temas como este traduzem debates comuns às duas esferas e o desenvolvimento de práticas que promovem a orientação sexual e o aumento da autonomia das instituições frente a gestores/as e à política do próprio programa, viabilizando uma troca entre diferentes perspectivas profissionais. No entanto, outros entraves podem ter influenciado de maneira significativa em relação à disponibilização de preservativos: as questões morais, a falta de formação específica sobre o tema e a posição das instituições de ensino sobre questões relativas à sexualidade (ARREGUY, 2014; ARREGUY; COUTINHO, 2015; RUSSO; ARREGUY, 2015)

Com a inserção do PSE nos espaços escolares, surge em 2003 o Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE), uma ação conjunta entre os Ministérios da Educação e da Saúde, com o apoio da UNESCO e do UNICEF. O objetivo central do projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE) era a promoção da saúde sexual e da saúde reprodutiva, visando reduzir a vulnerabilidade de adolescentes e jovens às doenças sexualmente transmissíveis (DST) à infecção pelo HIV, à AIDS e à gravidez não planejada, através de ações articuladas entre as escolas e as unidades básicas de saúde (BRASIL, 2006a; BRASIL, 2008). Assim, podemos entender que SPE representou um marco na integração saúde-educação privilegiando a escola como um espaço para a articulação das políticas voltadas para adolescentes e jovens, mediante a participação da comunidade escolar.

Na perspectiva das discussões de gênero e diversidade sexual, foram lançadas ainda em 2003, a partir do Programa Nacional de DST/AIDS do Ministério da Saúde e do engajamento do movimento LGBTT, novas campanhas de prevenção no espaço escolar: “Homossexualidade na Escola: toda



discriminação deve ser reprovada” e “Travesti e Respeito: está na hora dos dois serem vistos juntos.” A primeira produziu materiais para profissionais da educação distribuídos para coordenações estaduais e municipais de DST e AIDS, ONGs e, pontualmente, para escolas que o solicitaram. A segunda abordava a necessidade de se combater a discriminação contra travestis no ambiente familiar, na escola, no trabalho e no cotidiano voltados, principalmente, aos profissionais da saúde e da educação (KAMEL, 2008; BRASIL 2007b).

O reconhecimento pela garantia dos direitos humanos de homossexuais, que desde os anos de 1980 vem sendo fortalecido, ganhou destaque a partir da elaboração em 2004, do Programa Brasil sem Homofobia (BSH): “Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB (Gays, Lésbicas, Transgêneros e Bissexuais) e de Promoção da Cidadania de Homossexuais” – uma articulação bem sucedida entre o Governo Federal e a Sociedade Civil Organizada – tendo como responsáveis por ações destinadas à promoção do respeito à diversidade sexual e ao combate as várias formas de violação dos direitos humanos todos os órgãos públicos, federais, estaduais e municipais, bem como à sociedade brasileira (BRASIL, 2004, LIONÇO; DINIZ, 2009).

Uma parceria entre o Ministério da Educação e da Cultura (MEC), a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), bem como a Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres em 2005, resultou no “Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero”. A proposta tem contribuído até os dias de hoje (chegando em 2014 à sua 10ª edição) para a produção científica e a reflexão acerca das relações de gênero, desigualdade entre mulheres e homens, feminismo e as variadas manifestações de discriminação, raça e orientação sexual (BRASIL, 2007b; LIONÇO; DINIZ, 2009).

Tivemos também em 2006, o lançamento oficial do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), iniciado anteriormente em 2003, com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), por meio da Portaria nº 98/2003 da SEDH/PR, com o objetivo de orientar a implementação de políticas, programas e ações comprometidas com a cultura de respeito e promoção dos direitos humanos. O PNEDH se destaca como uma

política pública ao apoiar a consolidação de uma proposta baseada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social e a construção de uma cultura de direitos humanos (KAMEL, 2008; BRASIL, 2007b, 2007c).

O MEC iniciou, ainda em 2006, em âmbito nacional um curso de formação de professores(as) acerca de questões ligadas às relações de gênero, orientação sexual, opressão sexual, cidadania e direitos humanos, fortalecendo deste modo as iniciativas de combate à violência presente no contexto escolar. A partir daí, houve a inauguração do curso à distância Gênero e Diversidade na Escola, com participação da Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SPM), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), da Secretaria de Educação à Distância (SEED/MEC), da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), do Consulado Britânico e do Centro Latino-americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM), problematizando os conceitos de cultura, diversidade cultural, estereótipo, preconceito e discriminação. Estas, no entanto, foram grandes iniciativas para a realização, em 2008, da 1ª Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (GLBTT), do Prêmio Nacional de Educação e Direitos Humanos e da inclusão de recomendações relacionadas à abordagem de gênero e ao enfrentamento da homofobia no Edital de avaliação e seleção de obras didáticas para construção do Guia de Livros Didáticos do 1º ao 5º ano do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD/2010 (KAMEL, 2008; LIONÇO; DINIZ, 2009).

Ao falar de diversidade num contexto amplo, ressaltamos a questão das diferenças. Estas são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio e no contexto das relações de poder (GOMES, 2007). No entanto, nem sempre as diferenças são respeitadas dentro de um contexto igualitário e democrático e o que presenciamos atualmente, no que compete a Diversidade Sexual, são diversos episódios de intolerância sexual por aqueles que julgam existir apenas uma modelo de sexualidade (o heterossexual) aceito na sociedade e projetos com o propósito de minimizar as discussões de gênero, identidade sexual e diversidade sexual no campo do ensino. Deste modo, os reflexos desta

intolerância e ações contrárias são inúmeras tentativas, por parte de organizações e grupos, de tornar pública esta luta, bem como de se conquistar espaços cada vez maiores na sociedade. Estas conquistas têm sido mais frequentes através dos diversos movimentos, da mídia e dos inúmeros projetos em desenvolvimento nas instâncias políticas e educacionais, que apesar dos esforços ainda encontram grandes resistências.

Cabe ressaltar, porém, que no panorama atual brasileiro, essas resistências ainda permanecem presentes, uma vez que são noticiados casos de instauração de processos de criminalização e de insegurança sobre as escolas, professores/as e práticas pedagógicas contrárias ao reconhecimento das diversidades e à promoção dos direitos humanos nos espaços educativos, o impedimento do uso de materiais didáticos que tragam referência às discussões de identidade sexual e diversidade sexual e sobretudo a censura à menção às categorias “gênero” ou “orientação sexual” nos planos de educação de algumas localidades brasileiras como formas de retrocesso às conquistas à promoção da diversidade étnico-racial, de gênero e diversidade sexual no ensino. (VIEIRA *et al*, 2015; VILELA, 2016; FNE, 2016).

O panorama histórico sobre a Diversidade Sexual e a perspectiva da temática no cenário atual aqui sumarizados, possibilita, identificar, os marcos fundamentais da consolidação das discussões acerca da diversidade sexual no contexto escolar brasileiro, bem como as ações das quais resultaram diversos programas e propostas neste âmbito que podem se somar às expectativas de uma ampliação das discussões sobre Diversidade Sexual nas escolas, uma vez que as políticas públicas atuais não traduzem a realidade, pois apesar dos avanços conquistados, encontramos inúmeros obstáculos na afirmação de políticas como estas. Vemos ainda poucas atividades e propostas colocadas em prática nas instituições de ensino, bem como a rara participação da Família no apoio, envolvimento e discussão desta temática. Desta forma, evidencia-se ainda uma lacuna existente entre as propostas dos programas sobre Diversidade Sexual e suas implementações nas Escolas, numa tarefa conjunta com a Família.

Considerando ainda os novos contextos políticos, nosso trabalho busca trazer reflexões importantes acerca do modo como a diversidade sexual pode ser

debatida nas escolas e dialogada com as propostas políticas do ponto de vista do respeito aos direitos sexuais sem que haja direcionamentos em favor de quaisquer perspectivas.

### **2.1.2 Propostas e Programas voltados à Diversidade Sexual: entre iniciativas e recuos**

O tema da Diversidade Sexual tem crescido e vem sendo debatido por diferentes instâncias da sociedade atual. Ao longo do tempo surgiram programas e propostas, no âmbito das Políticas Públicas e do Ensino, que buscam até os dias de hoje, dar conta da variedade de questões que envolvem o tema.

No entanto, antes de tudo, há de se compreender a *Política Pública* como uma área de conhecimento, refletindo sobre seus possíveis desdobramentos, conceitos, trajetórias e perspectivas, bem como a diferenciando da *Ciência Política*. A *Ciência Política* tem sua atenção voltada para a estrutura institucional, ou seja, para as políticas desenvolvidas pelos governos, suas forças, bem como o impacto delas na sociedade. Seu principal foco está voltado não para a política em si, mas para a estrutura institucional e os comportamentos associados na elaboração das políticas dentro de uma sociedade. Diferentemente, a *Política Pública (Policy)*, que nasceu como uma subárea da *Ciência Política*, aposta em conceitos e propósitos próprios (SOUZA, 2003, 2006a, 2007).

Para entender o termo *Política Pública*, surgiram ao longo do tempo, diferentes definições: Mead (1995) a definia como um campo dentro da política em que um conjunto de ações do governo iria produzir efeitos específicos; Peters (1986), no mesmo caminho afirmava ser a soma das atividades governamentais influentes sobre a vida dos cidadãos; Dye (1984) tentava defini-la como “aquilo que o governo escolhe fazer ou não fazer”; e Laswell apontava a política pública como sendo questionamentos acerca de “quem ganha o que, por que e que diferença faz”; e a clássica de Lowi: “uma regra formulada por autoridade governamental com a intenção de influenciar, alterar, regular o comportamento individual e coletivo através de sanções positivas ou negativas”. Apesar das inúmeras definições sistematizadas acima, há que se compreender que todos

acabavam enfatizando o papel da *Política Pública* na solução dos problemas sociais (SOUZA, 2003, 2006a, 2007).

“(...) Políticas Públicas são um conjunto de ações e decisões do governo, voltadas para a solução (ou não) de problemas da sociedade (...)”  
(LOPES; AMARAL; CALDAS, 2008; p. 5)

O campo das Políticas Públicas, como área de conhecimento, comporta desta maneira a formulação de programas e ações governamentais direcionadas ao bem-estar da sociedade e ao enfrentamento de problemas sociais de responsabilidade e interesse do governo. As ações depois de propostas e formuladas se desdobram em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistemas de informações bem como grupos de pesquisa voltados à solução dos problemas sociais. No entanto, é importante ressaltar que apenas a existência de grupos e setores da sociedade apresentando reivindicações e demandas não significa que estas serão atendidas, pois antes disso é necessário que as reivindicações sejam reconhecidas e ganhem força ao ponto de chamar a atenção das autoridades (SOUZA, 2003, 2006a, 2007; LOPES; AMARAL; CALDAS, 2008).

Podemos concluir, portanto, que é necessário percorrer um longo processo para que as reivindicações e demandas desdobrem-se em projetos ou programas voltados ao enfrentamento dos problemas sociais.

O processo de Formulação de Políticas Públicas, também chamado de Ciclo das Políticas Públicas, apresenta diversas fases: *Formação da Agenda* (seleção das prioridades); *Formulação de Políticas* (apresentação de soluções ou alternativas); *Processo de Tomada de Decisão* (escolha das ações); *Implementação* (execução das ações); e *Avaliação*.

A *Formação da Agenda* consiste no estabelecimento de uma lista das principais questões da sociedade que poderão ser tratadas pelo governo, uma vez que se tornem importantes para os formuladores de políticas. A este conjunto de questões/assuntos que despertam a atenção e o interesse dos formuladores, chamamos de *agenda governamental*. No entanto, como se sabe, nem todas as questões são consideradas momentaneamente, por isso, é elaborado um subconjunto de assuntos que serão consideradas por formuladores de políticas para se tornar uma política pública, ou seja, é formada uma *agenda decisória*.

Dessa forma, para que uma questão entre na agenda, três fluxos (problemas, soluções e dinâmica política) devem estar reunidos, uma vez que é necessário que um problema seja reconhecido, que haja uma solução disponível e que condições políticas se tornem favoráveis à ascensão da questão como uma política pública (SOUZA, 2003, 2006a, 2007; LOPES; AMARAL; CALDAS, 2008; RUA, 2009).

A partir do momento em que uma situação é vista como problema e, por isso, se insere na *Agenda*, é necessário definir as linhas de ação que serão adotadas para solucioná-los. Esse é o momento onde deve ser definido qual é o objetivo da política, quais serão os programas desenvolvidos e as metas almejadas, ou seja, a *Formulação de Políticas*. Depois de formuladas, é preciso que sejam escolhidas as melhores as ações – *Processo de Tomada de Decisões* – em resposta aos problemas definidos na *Agenda*. Essas ações na maioria das vezes são expressas em leis, decretos, normas ou resoluções que farão parte do processo de formação de uma política pública (SOUZA, 2003, 2006a, 2007; LOPES; AMARAL; CALDAS, 2008; RUA, 2009).

Com as ações/intervenções definidas, é o momento da execução das ações – *Implementação* – ou seja, onde o planejamento e as escolhas são colocados em práticas a partir do controle e monitoramento. Sabe-se contudo, que ao longo deste processo podem haver modificações devido as disputas de poder entre as organizações, bem como fatores internos e externos que afetam o desempenho das instituições fazendo surgir avanços ou retrocessos no processo de implementação (SOUZA, 2003, 2006a, 2007; LOPES; AMARAL; CALDAS, 2008; RUA, 2009).

Para que uma ação governamental tenha sucesso, é importante que haja uma *Avaliação* processual das políticas públicas de modo a maximizar os resultados obtidos com os recursos destinados à política pública. Em suma, o processo de avaliação deve considerar os impactos e funções da política, determinando sua relevância para a sociedade e analisar a eficiência, eficácia e sustentabilidade das ações desenvolvidas na tentativa de identificar novas demandas de decisões por parte das autoridades (SOUZA, 2003, 2006a, 2007; LOPES; AMARAL; CALDAS, 2008; RUA, 2009).

Deste modo, entender o processo de Formulação de Políticas Públicas nos possibilitou refletir sobre as iniciativas existentes no que diz respeito ao tema da Diversidade Sexual e como estas são ora colocadas em debates e em desenvolvimento e ora sofrem enormes recuos. Uma vez que a depender dos gestores e do cenário político, as temáticas (problemas) entram ou saem da agenda, de acordo com os interesses momentâneos, mudando assim, o seu foco. Percebe-se, portanto, que estes avanços e retrocessos não são apenas uma questão de Estado, e sim, uma questão de interesses ou perspectivas de governo.

No âmbito das Políticas Públicas, como exemplo recente, tivemos duas ações de recuo: a) nas diretrizes gerais do PNE – 2011/2020, que substituiu da sua versão atual o texto inicial do Inciso III do Art. 2º que fazia referência à “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, sendo substituído por “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (CLAM, 2014). Este recuo no texto do PNE demonstra que ainda encontramos setores que enxergam a diversidade sexual como uma afronta ao “controle social” e que pensam as questões de gênero e sexualidade sob uma ótica heteronormativa; b) na Base Nacional Curricular: o Ministério da Educação alterou o texto da nova versão retirando todas as menções às expressões “*identidade de gênero*” e “*orientação sexual*”. As mudanças, excluem estas expressões dos trechos que fazem referência à necessidade de respeito, à equidade e igualdade no ensino, ao exercício da empatia, resolução de conflitos e valorização da diversidade de indivíduos sem qualquer espécie de preconceito (CANCIAN, 2017).

Na contramão destas questões, é preciso, portanto, reconhecer a pluralidade de concepções em relação ao homem e a mulher, as diversas formas de expressões da sexualidade, bem como reconhecer que as vivências e experiências são construídas socialmente, podendo desta forma apresentar diferentes identidades de gênero e orientações sexuais que certamente estão presentes nos sistemas de ensino.

Outra iniciativa, que prevê uma articulação entre os campos da política pública e da educação é o *Programa “Brasil sem Homofobia”* que apresenta como objetivos centrais propostas de educação e mudança de comportamento dos gestores públicos através da implementação de novos parâmetros para a definição das políticas públicas e de um conjunto de ações destinadas à promoção do respeito à diversidade sexual e ao combate às várias formas de violação dos direitos humanos (BRASIL, 2004). O *Programa “Brasil sem Homofobia - Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB (Gays, Lésbicas, Transgêneros e Bissexuais) e de Promoção da Cidadania de Homossexuais”* é uma articulação bem sucedida entre o Governo Federal e a Sociedade Civil Organizada com o objetivo de promover a cidadania de gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas, respeitando a especificidade de cada um desses grupos populacionais.

O Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania de Homossexuais, Brasil sem Homofobia, sinaliza, de modo claro, à sociedade brasileira que, enquanto existirem cidadãos cujos direitos fundamentais não sejam respeitados por razões relativas à discriminação por: orientação sexual, raça, etnia, idade, credo religioso ou opinião política, não se poderá afirmar que a sociedade brasileira seja justa, igualitária, democrática e tolerante. (BRASIL, 2004, p. 13-14).

No campo do ensino, suas propostas de ações a favor da não discriminação por orientação sexual incluem a elaboração de diretrizes para os sistemas de ensino, apoio à formação inicial e continuada de professores na área da sexualidade, formação de equipes multidisciplinares para avaliação de livros didáticos na tentativa de eliminar aspectos discriminatórios, estímulo à produção de materiais educativos sobre orientação sexual e superação da homofobia, bem como a produção de materiais específicos de professores, primando pela universalidade dos direitos sociais (BRASIL, 2004; LIONÇO; DINIZ, 2009).

[...] apoio a projetos de fortalecimento de instituições públicas e não governamentais que atuam na promoção da cidadania homossexual e/ou no combate à homofobia; Capacitação de profissionais e representantes do movimento homossexual que atuam na defesa de



direitos humanos; Disseminação de informações sobre direitos, de promoção da autoestima homossexual e; Incentivo à denúncia de violações dos direitos humanos (BRASIL, 2004, p. 11).

Tais propostas são válidas na medida em que se sabe que são necessárias ainda a implementação de novas diretrizes para a discussão da temática nas instituições de ensino, e que a formação inicial de professores voltadas ao tema ainda não é contemplada nas instituições de ensino superior, bem como perpassam por questões de cunho pessoal no que diz respeito às discussões e adoções destas propostas no campo do ensino (DE CICCIO, 2012).

Dentre as iniciativas de produção de materiais educativos sobre orientação sexual e superação da homofobia e de materiais voltados à prática dos professores no ensino, encontra-se: a *Coleção “Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas”* (BRASIL, 2009a). O exemplar faz parte da *Coleção Educação para Todos*, lançada pelo Ministério da Educação e pela UNESCO em 2004, cujo objetivo é subsidiar um espaço para divulgação de textos, documentos, relatórios de pesquisas e eventos, estudos de pesquisadores/as, acadêmicos/as e educadores/as nacionais e internacionais, com o intuito de aprofundar o debate entre diferentes segmentos da educação. Este volume (nº 32) da *Coleção Educação para Todos* propõe uma série consistente e articulada de reflexões sobre a produção e a reprodução da homofobia na educação, especialmente no contexto da escola e nos espaços ligados a ela e busca fornecer subsídios para a formulação de políticas públicas na área da educação e do reconhecimento da diversidade.

Somando-se a coleção, temos também como iniciativa o *Projeto “Escola Sem Homofobia (ESH)”*, que tem como objetivo contribuir para a implementação do Programa Brasil sem Homofobia através de ações que promovam ambientes favoráveis à garantia dos direitos humanos e do respeito às orientações sexuais e identidade de gênero no âmbito escolar (BRASIL, 2014; BORTOLINI, 2011b).

O Projeto ESH apoiado pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECAD) foi planejado e executado em parceria entre a rede internacional Global Alliance for LGBT

Education – GALE<sup>4</sup>; a organização não governamental PATHFINDER<sup>5</sup> do Brasil; a ECOS<sup>6</sup> – Comunicação em Sexualidade; a REPROLATINA<sup>7</sup> – Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva; e a ABGLT<sup>8</sup> – Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Todas as etapas de seu planejamento e execução foram amplamente discutidas e acompanhadas de perto pelo MEC/SECAD (BRASIL, 2014; BORTOLINNI, 2011b).

O Projeto “Escola sem Homofobia”, no âmbito da produção de materiais, teve como produto um conjunto de recomendações elaborado para a orientação da revisão, formulação e implementação de políticas públicas que enfoquem a questão da homofobia nos processos gerenciais e técnicos do sistema educacional público brasileiro (BRASIL, 2014; BRANDÃO; SANTANA, 2011).

Propôs também a incorporação e institucionalização de uma estratégia para trabalhar a homossexualidade de forma mais consistente em contextos educativos com repercussões nos valores culturais atuais. Esta estratégia contou

---

4 A GALE é uma comunidade de aprendizagem com foco na educação sobre lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros (LGBT) que promove a inclusão plena das pessoas que estão em desvantagem por causa de sua orientação sexual, identidade sexual e sua expressão através da identificação, valorização e partilha de experiência educacional. A associação à comunidade é gratuita e aberta a qualquer um envolvido ativamente na educação sobre questões LGBT. GALE é um parceiro formal da UNESCO (GALE, 2014)

5 A PATHFINDER do Brasil é uma Organização Não Governamental brasileira com 26 anos de atuação no campo da saúde coletiva. Tem como compromisso precípua a redução das vulnerabilidades que afetam a saúde e a felicidade de mulheres, homens, transgêneros, lésbicas e gays, sejam adolescentes, jovens ou adultos. Como estratégia institucional, apoia estratégias de empoderamento coletivo com potencialidade para desestabilizar as formas que resistem à instauração da dignidade nas relações sociais, seja no campo da saúde, seja na vida cotidiana. Neste sentido e com essa intenção, a Pathfinder do Brasil desenvolve parcerias locais diversas, promove a participação comunitária e fortalece as capacidades gerenciais e técnicas de indivíduos e organizações (Pathfinder, 2014).

6 A REPROLATINA é uma organização não governamental localizada no Brasil, mais especificamente no município de Campinas em São Paulo, que busca melhorar a saúde sexual e a saúde reprodutiva das populações menos favorecidas da América Latina. Possui como uma de suas metas a melhoria do acesso e da qualidade de atenção em saúde sexual e saúde reprodutiva e, para atingi-la, baseia suas ações em seis Marcos de Referência, que interligados norteiam e determinam suas atividades em cada ação: Sistema Único de Saúde (SUS); componente de participação; sexualidade – gênero – direitos sexuais – direitos reprodutivos; desenvolvimento organizacional e qualidade da atenção em planejamento familiar (Reprolatina, 2014).

7 A ECOS - Comunicação em Sexualidade é uma Organização Não Governamental com 20 anos de atuação consolidada na defesa dos direitos humanos, com ênfase nos direitos sexuais e direitos reprodutivos em especial de adolescentes e jovens, com a perspectiva de erradicar as discriminações relativas a gênero, orientação sexual, idade, raça/etnia, existência de deficiências, classe social. As atividades da ECOS estão estruturadas em cinco eixos: comunicação; projetos e pesquisas; educação continuada/capacitação; advocacy e consultoria (ECOS, 2014).

8 A ABGLT - Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Travestis foi constituída em 31 de janeiro de 1995, na cidade de Curitiba, Estado do Paraná para lutar pelos direitos humanos e civis de pessoas LGBTQIA, cuja missão é unir esforços para a conquista de uma Sociedade Igualitária; promover a cidadania e contribuir para a construção de uma democracia sem quaisquer formas de discriminação afirmando a livre orientação sexual e identidades de gênero (ABGLT, 2014).

com a elaboração de um kit de material educativo – “*Kit Escola sem Homofobia*” (chamado também de “*Kit Contra a Homofobia*” ou “*Kit Anti-homofobia*” ou “*Kit Gay*”) – abordando aspectos da homo-lesbo-transfobia no ambiente escolar, direcionado para gestores(as), educadores(as) e estudantes, bem como a capacitação de técnicos(as) da educação e de representantes do movimento LGBTQT de todos os estados para a utilização apropriada do kit nas comunidades escolares (BRASIL, 2014; BRANDÃO; SANTANA, 2011).

O “*Kit Escola sem Homofobia*” foi elaborado no intuito de combater a violência contra homossexuais nas escolas públicas do país, e destinado à formação dos/das professores(as) em geral, fornecendo-lhes subsídios para trabalharem os temas no ensino médio de 6 mil escolas públicas previamente selecionadas (BRASIL, 2014; BRANDÃO; SANTANA, 2011).

Desenvolvido ao longo de dois anos, o *Kit* seria composto por um conjunto de materiais didáticos incluindo: *Bolehs* (Boletins Escola sem Homofobia), cartaz de divulgação, carta de apresentação para gestores/as e educadores/as, Caderno (Escola sem Homofobia) e Recursos Audiovisuais: Medo de Quê? Boneca na Mochila, Torpedo, Encontrando Bianca e Probabilidade. (BRASIL, 2014; BALESTERO, 2011). Em suma, trata-se de um conjunto de instrumentos didático-pedagógicos voltados à desconstrução de imagens estereotipadas sobre lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais com apontamentos de diretrizes, informações, conteúdos teóricos, marcos normativos e legais, conceitos básicos e sugestões de dinâmicas/oficinas práticas para educadores/as trabalharem o tema da diversidade sexual em espaços educativos visando à reflexão, compreensão, confronto e eliminação da homofobia no ambiente escolar (BRASIL, 2014; BRANDÃO; SANTANA, 2011).

A distribuição do “*Kit Escola sem Homofobia*” estava prevista para o segundo semestre de 2011 nas 6 mil escolas de ensino médio com um gasto total de R\$1,8 milhões na sua produção. Contudo, foi cancelada em maio do mesmo ano após pressão das bancadas religiosas, que convenceram a presidente Dilma Rousseff de que o material fazia “propaganda de orientação sexual” e que o “*kit gay*” – popularmente assim definido – seria distribuído para crianças com seis anos de idade, quando na verdade era destinado exclusivamente a alunos do

ensino médio. A proposta, no entanto foi equivocadamente lida como incentivadora da homossexualidade, evidenciando impasses políticos e morais, uma vez que o tema da diversidade sexual mobiliza valores pessoais, religiosos e éticos muito complexos (ALTMANN, 2013). A saber, o veto na verdade esteve vinculado ao material audiovisual, enquanto o restante do kit permanece com o Ministério da Educação, especificamente a Coordenação-Geral de Educação e Direitos Humanos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), aguardando o parecer final e aprovação (CHAGAS, 2013).

Entretanto, passados mais de dois anos, ainda não há uma definição para o Projeto “Escola sem Homofobia”, embora o MEC afirme desenvolver algumas ações para combater a homofobia nas escolas e ter firmado uma parceria com o Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia (Fenp) e dez universidades federais para debater e analisar todos os materiais educativos que abordem preconceitos, violência nas escolas e qualquer tipo de discriminação, entre eles, os materiais do “Kit Escola sem Homofobia”. Dentre as ações e iniciativas, o MEC procura oferecer apoio à cursos de pós-graduação em parceria com as universidades públicas para professores e gestores, à produção e divulgação de pesquisas, à inclusão da temática de forma adequada nos editais de avaliação e seleção de livros didáticos, à inclusão do debate nos currículos universitários, entre outras iniciativas sobre orientação sexual e da identidade de gênero (CHAGAS, 2013).

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC) também produziu os *Cadernos Secad*, com conteúdo informativo e formativo com questões que fundamentam e justificam o conjunto de programas, projetos e atividades que estão sendo implementadas a partir de 2004. A perspectiva adotada pelo Secad/MEC é de que temas como gênero, identidade de gênero e orientação sexual devem ser considerados pela política educacional, reconhecendo assim, as múltiplas formas de expressão de identidades e práticas sociais. Além disso, busca promover desde então, políticas e propostas didático-pedagógicas (em parceria com diversos setores da sociedade – sistemas de ensino, movimentos sociais, acadêmicos e órgãos do setor público) que reforcem a igualdade de direitos e oportunidades a todos os indivíduos, sem qualquer discriminação por gênero ou orientação sexual (BRASIL, 2007b).

No contexto do respeito à diversidade sexual e como exemplo destas ações e iniciativas, encontramos: o *Projeto “Gênero e Diversidade na Escola”*. O projeto é uma iniciativa bem sucedida do Governo Brasileiro em parceria com o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS)<sup>9</sup> e com o British Council<sup>10</sup> que tem por objetivo promover o debate com professores/as sobre questões relativas a gênero, sexualidade e orientação sexual de forma global e transversal em torno dos direitos sexuais e de processos sociais baseados em gênero e na orientação sexual (BRASIL, 2007a). Cabe ressaltar contudo, a existência de questionamentos e enfrentamentos também em projetos como este, uma vez que devemos considerar a existência de professores que não seguem a proposta, com orientações religiosas contrárias às ideias do curso ou até mesmo despreparados para lidar com o tema da sexualidade em sala de aula. Há que se considerar também elementos externos que podem vir reforçar estes “ataques”.

Nesse sentido, o importante é estimular na comunidade escolar que os debates são extremamente significativos na medida em que minimizam os episódios de violações dos direitos humanos e que o respeito pelas escolhas alheias é importante em se tratando de qualquer aspecto da vida social dos indivíduos.

A proposta do projeto supracitado problematiza os conceitos de cultura, diversidade cultural, estereótipo, preconceito e discriminação. As discussões de gênero e orientação sexual são também debatidas numa perspectiva transversal trazendo reflexões sobre a relação entre sexualidade e sociedade, aventando concepções de corpo, de identidade de gênero e orientação sexual, bem como as relações étnico-raciais (ROHDEN, 2009). No contexto do projeto, a escola é ainda

---

9 O Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM), criado em 2002 é um projeto do Programa de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Saúde do Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, instituição que há muitos anos desenvolve pesquisas em sexualidade, gênero e saúde. O Centro tem como finalidade principal produzir, organizar e difundir conhecimentos sobre a sexualidade na perspectiva dos direitos humanos, buscando, assim, contribuir para a diminuição das desigualdades de gênero e para o fortalecimento da luta contra a discriminação das minorias sexuais na região. Através do diálogo entre a universidade, movimentos sociais e formuladores de políticas públicas na América Latina, o Centro articula pesquisadores, militantes e outros parceiros interessados em fomentar o debate sobre a sexualidade e os direitos sexuais, coordenando atividades regionais no Brasil, Argentina, Chile, Peru e Colômbia.

10 O British Council é a organização internacional do Reino Unido para relações culturais e oportunidades educacionais que promove a cooperação entre o Reino Unido e o Brasil nas áreas de Direitos Humanos, Educação e Cultura.

problematizada como um ambiente para eliminação do preconceito e de práticas discriminatórias, onde são discutidas diferentes propostas voltadas à educação sexual. Ressalta-se ainda, a importância do tema da sexualidade, no ambiente escolar, estar associado às vivências e percepções dos adolescentes que estão mais próximas do universo simbólico dos estudantes (ROHDEN, 2009).

A iniciativa do projeto rendeu frutos e foi desenvolvido o curso: “Gênero e Diversidade na Escola” (GDE), uma experiência na formação de profissionais de educação à distância nas temáticas de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. O curso foi oferecido inicialmente em sua versão piloto no ano de 2006 em seis municípios (Porto Velho, Salvador, Maringá, Dourados, Niterói e Nova Iguaçu) priorizando professores (as) das disciplinas de ensino fundamental, de 5ª a 8ª séries. A partir de 2008, o curso GDE passou a ser oferecido através de edital da SECAD/MEC para diversas instituições públicas de Ensino Superior por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Assim, o GDE passou, no âmbito do Ministério da Educação e da Cultura, a integrar a rede de Educação para a Diversidade (BRASIL, 2009b).

Os dados apresentados anteriormente acerca das violências envolvendo o grupo homoafetivo (aumento de 166% em um ano – SDH, 2012), fortalecem a argumentação de que a Escola pode ser um ambiente importante para o desenvolvimento de iniciativas e propostas multiplicadoras que combatam a violência e o desrespeito e que iniciativas como estas estão trilhando o caminho correto.

Na mesma direção, encontramos o *Projeto “Diversidade Sexual na Escola”*, uma iniciativa da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), vinculada ao Programa Papo Cabeça, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (Secad/MEC) e a Secretaria Especial de Direitos Humanos. Este projeto tem como objetivo realizar atividades de formação e sensibilização junto a profissionais de educação da rede pública e estudantes da educação básica, além do desenvolvimento de materiais de orientação para educadores (BORTOLINI, 2008; BORTOLINI *et al*, 2008).

Desde 2006 o *Projeto “Diversidade Sexual na Escola”* desenvolve atividades (oficinas de sensibilização) junto a profissionais de educação com o

intuito de superar um ambiente de sexismo e homofobia nas escolas. A partir de 2007 foram realizadas também pesquisas, a fim de conhecer as percepções dos profissionais da educação sobre questões ligadas à homossexualidade, travestilidade, transexualidades, identidades sexuais, gênero, violência e discriminação. Assim, o projeto é um dos mais de 30 projetos, nacionalmente selecionados e conveniados pela Secad/MEC, no âmbito da *Formação de Profissionais da Educação para a Promoção da Cultura de Reconhecimento da Diversidade Sexual e da Igualdade de Gênero*, em cumprimento ao Programa Brasil Sem Homofobia (BORTOLINI, 2008, 2011a). Estes projetos tornam-se uma ferramenta interessante para dialogar acerca de temáticas como a DS, entretanto, não podemos deixar de ressaltar que foram projetos pontuais, com abrangência limitada, e que diante das inúmeras questões que emergem no espaço escolar, ainda há que se fazer muito mais.

Percebemos, portanto, que existem muitas ações e iniciativas no campo do ensino para a discussão da Diversidade Sexual nas Escolas. Contudo, pressupomos que diante dos inúmeros relatos e casos de violência e discriminação que nos é noticiado a cada dia (ABRAMOVAY, 2004; FNE, 2012), o debate e a implementação destes projetos ainda requer um trabalho mais amplo, concreto e com maior parceria, embora já existam diversas iniciativas em andamento (BRASIL; 2009a). Acredita-se, portanto, que o desenvolvimento de ações envolvendo a Diversidade Sexual perpassa por questões de cunho prático e objetivo que vão além do alcance institucional, da atuação dos professores(as) e gestores(as) e/ou da elaboração e disseminação de materiais educativos. Perpassam por questões que envolvem a Escola e a Família, seja ela considerada tradicional ou embasada pelos novos arranjos familiares da sociedade moderna, como pertencentes à comunidade escolar, tendo, portanto, voz ativa e participativa nas decisões das instituições escolares. No entanto, ainda vemos uma ausência quase que completa da Família nas questões que permeiam a temática nos espaços escolares, embora existam intensos debates e propostas compartilhados de incentivo à Diversidade Sexual nas escolas.

### **2.1.3 Sexualidade e Gênero: Debates Contemporâneos e Novos Cenários de Práticas e Regulação<sup>11</sup>**

Os debates das questões de gênero nas políticas públicas de educação, com destaque às demandas em torno da Diversidade Sexual, surgiram no campo da saúde pública e posteriormente em setores da sociedade civil e da educação, ganhando visibilidade e iniciativas no campo legislativo e dos direitos a partir dos anos de 1990 (VIANNA, 2012). Assim, as lutas pela igualdade de gênero e também pelo respeito à Diversidade Sexual tem sido constantes desde o século XX. A afirmação da diversidade sexual, bem como as mudanças que envolvem as definições de masculino e feminino ganharam destaque a partir das conquistas de direitos políticos dos movimentos feministas e LGBTT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais). Estas ações possibilitaram maior visibilidade às questões de gênero e sexualidade tanto na área da saúde quanto nas definições das agendas e políticas governamentais (FREIRE; SANTOS; HADDAD, 2009; BORTOLINI, 2011a, 2011b).

Todavia, existe ainda um predomínio de atitudes e convenções sociais naturalizadas com relação à sexualidade voltadas à heteronormalização das práticas sexuais, cujas ações restringem o desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos. Estas convenções partem do sentido de que possa existir um sujeito desviante em contraponto a um sujeito de referência estabelecendo-se o par heterossexualidade/homossexualidade como oposição decisiva e definidora de práticas e de sujeitos (LOURO, 2010, 2011). Sobre estes olhares e questões, Butler (2003) chama atenção para o modo como a cultura das sociedades modernas não admita um sujeito ser outra coisa além de um homem ou uma mulher refletindo um caráter heterossexual dos desejos e relações sexuais conhecido como heteronormatividade. Constituindo-se, desta forma, em um conjunto de relações de poder, que privilegia e promove a heterossexualidade em detrimento das demais orientações sexuais.

---

<sup>11</sup> Texto publicado "Diversidade sexual, gênero e novas formas de organização da família: questões para o ensino e a comensalidade". DEMETRA: Alimentação, Nutrição & Saúde. Vol. 11(3); p. 539-557, 2016. Número temático - "Alimentação, corpo, gênero e subjetividade.



O silêncio, o bullying e a invisibilização das potencialidades são formas de controle social e relações de poder sobre determinados grupos, agindo contra quaisquer manifestações de comportamento na orientação sexual ou na expressão do gênero. Deste modo, pessoas com desejos e comportamentos homoafetivos, muitas vezes, ocultam suas manifestações de afeto e relações amorosas bem como, aos quais, até pouco tempo lhes era negado o reconhecimento da união estável, bem como de entidade familiar.

A respeito do reconhecimento social e jurídico da união estável para as relações amorosas entre casais do mesmo sexo, o mesmo veio ganhando espaço nas discussões políticas desde o final dos anos 60, adquirindo maior visibilidade no final dos anos 80 e início dos anos 90. Países da Europa, desde já, possuíam amparo legal para as uniões homoafetivas, enquanto que nos Estados Unidos e França ainda permaneciam os debates acerca da mudança do entendimento legal do casamento na tentativa de contemplar todas as formas de relações amorosas (MELLO, 2005).

No Brasil, até meados dos anos 90, a principal luta voltava-se à proibição de discriminação por orientação sexual, em qualquer de suas formas, sendo reivindicada, somente posteriormente, a conquista dos direitos civis para os casais homoafetivos, embora, neste momento, não se tenha obtido êxito junto a Constituição Federal de 1988. As tentativas, portanto, foram redirecionadas para as esferas estadual e municipal em suas constituições e leis orgânicas (MELLO, 2005).

Mais uma tentativa brasileira de amparar legalmente as uniões homoafetivas foi difundida no ano de 1994, mais precisamente na campanha presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva do Partido dos Trabalhadores (PT), embora tenha sido rapidamente reprimida pelas lideranças católicas e pela percepção de que se exigia além de tudo, de uma aprovação do Congresso Nacional. A partir desta iniciativa, a reivindicação para as uniões homoafetivas adentrou os cenários políticos e esteve embasada em projeto de lei que legalizaria e ampararia estas uniões, embora soubessem de antemão das inúmeras resistências que receberiam de diversos setores da sociedade brasileira (MELLO, 2005).

A partir de 1995, a Deputada Marta Suplicy em parceria com especialistas e lideranças do movimento homossexual, definiu a proposta do Projeto de Lei 1.151/95 – composto por 18 artigos, prevendo o direito à herança, à sucessão, benefício previdenciário, seguro-saúde conjunto, declaração conjunta de imposto de renda e direito à nacionalidade no caso de estrangeiros – que em linhas gerais “disciplina a união civil entre pessoas do mesmo sexo e dá outras providências”. Este projeto foi a primeira tentativa de regulamentação da convivência entre pessoas do mesmo sexo (CORREIA, 1997; MELLO, 2005), embora não fosse no momento a principal reivindicação, que ainda voltava-se à proibição de discriminação por orientação sexual. Desta forma, a proposta do reconhecimento das relações amorosas estáveis entre pessoas do mesmo sexo repercutiu na mídia e na sociedade ganhando força nos movimentos homossexuais, embora tenha tido resistência de grupos religiosos em defesa da família e moralização da sociedade.

Até o final de 1998, o Projeto Lei havia sido apenas aprovado na Comissão Especial, não sendo levado a cargo da Câmara dos Deputados. Na forma de substitutivo, o projeto aprovado na Comissão Especial sofreu algumas alterações, principalmente no que dizia respeito ao nome do instrumento jurídico que de “união civil”, passou a ser “parceria civil registrada” desvinculando-o da perspectiva de casamento homoafetivo e/ou união estável, embora assegurasse os efeitos patrimoniais decorrentes desta parceria, garantindo, contudo, os direitos humanos. Como modificação mais substantiva, um adendo de que nos contratos de parceria civil registrada seriam vedadas quaisquer disposições sobre adoção, tutela ou guarda de crianças ou adolescentes em conjunto, mesmo que filhos de um dos parceiros (MELLO, 2005).

Apesar destas e outras modificações no substitutivo aprovado na Comissão Especial, notava-se a intenção de manter uma distinção entre os tipos de união e assegurar aos contratantes da parceria civil registrada os direitos próprios à esfera da família, com exceção dos direitos relativos à adoção mencionados anteriormente (MELLO, 2005). Perceber-se, portanto, que apesar das tentativas de denominar a união homoafetiva como uma parceria civil registrada, as uniões eram vistas e constituídas como uma nova modalidade de família, na medida em

garantia-se os mesmos direitos às pessoas casadas ou que viviam em união estável, embora não tivesse esta pretensão. Para a autora do Projeto Lei nº 1.151/95, na época deputada Marta Suplicy, negar este amparo legal às uniões homoafetivas poderia comprometer ainda a liberdade de orientação sexual. Afirmava ainda que o projeto não tinha o objetivo de caracterizar o casal homoafetivo como uma unidade familiar, o que amenizava os ânimos com a bancada religiosa, na medida em que não pretende causar nenhum impacto sobre a estrutura familiar.

Após inúmeras audiências e discursos parlamentares acerca do Projeto Lei, o reconhecimento social e jurídico da união estável entre casais do mesmo sexo, veio a ser julgado e aprovado pelo Supremo Tribunal Federal (STF) no dia 5 de maio de 2011, representando mais uma vitória para a comunidade LGBTT. As ações foram ajuizadas na Corte, respectivamente, pela Procuradoria-Geral da República e pelo governador do Rio de Janeiro, Sérgio Cabral. O relator ministro Ayres Brito também argumentou a favor do reconhecimento da união homoafetiva, com base no artigo 3º, inciso IV da Constituição Federal – *constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: IV- promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação* –, no sentido de excluir qualquer interpretação que impedisse a união entre pessoas do mesmo sexo como entidade familiar (Adpf 132). (RECONDO, 2011; STF, 2011). A Adpf 132 foi uma ação proposta pela Procuradoria Geral da República alegando que, dada a omissão do legislativo federal sobre o assunto, o não reconhecimento da união homoafetiva estaria contrariando preceitos fundamentais como igualdade, liberdade e o princípio da dignidade da pessoa humana, todos da Constituição Federal.

A Ministra da Cultura no momento, Marta Suplicy aliada à comunidade LGBTT continuou seu apoio à comunidade homossexual, com a apresentação do anteprojeto do “Estatuto da Diversidade Sexual” que defende entre muitos pontos a livre orientação sexual e identidade de gênero como direitos fundamentais. O Estatuto em suma, visava promover a inclusão de todos, combater a discriminação e a intolerância por orientação sexual ou identidade de

gênero e criminalizar a homofobia, de modo a garantir a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos individuais, coletivos e difusos. Somando-se a este ponto, demais direitos foram apresentados: livre escolha de modelo de entidade familiar; união homoafetiva com os mesmos direitos assegurados à união heteroafetiva; direito ao exercício da parentalidade, em relação aos filhos biológicos, adotados ou socioafetivos, individualmente ou em união homoafetiva e; proposta para que as instituições de ensino adotassem materiais didáticos que não reforçassem a discriminação, bem como programassem suas atividades escolares comemorativas, atentando para a multiplicidade de formações familiares, de modo a evitar qualquer constrangimento dos alunos(as) filhos(as) de famílias homoafetivas (SOUZA, 2013).

Em análise às propostas da ministra supracitada à união homoafetiva, bem como para as instituições de ensino, observa-se, portanto, uma correlação estreita entre estes e os projetos e iniciativas de inserção e discussão da temática diversidade sexual no espaço escolar, embora ainda existam muitas resistências de diversos setores (político e religioso) assim como, poucas instituições de ensino que se proponham a compartilhar, discutir e problematizar dessas ideias nos seus espaços e propostas escolares.

Como exemplo das resistências encontradas pelo caminho, tivemos recentemente, em 2015, a votação para aprovação do Plano Municipal de Educação (PME) pela Câmara Municipal de São Paulo, em que excluía de seu texto a palavra “gênero”, derrubando desta forma, uma das metas do plano: *a promoção da igualdade de gênero nas escolas*. A tendência é que esta aprovação estenda-se para o Plano Nacional da Educação (PNE), representando uma perda enorme na inclusão da diversidade de gênero nas instituições de ensino e propostas voltadas a esse espaço.

Outros exemplos de resistência foram alguns processos de criminalização impostos às escolas, professores/as e práticas pedagógicas que eram contrários ao reconhecimento das diversidades e à promoção dos direitos humanos nos espaços educativos e que faziam fortes críticas à abordagem da Diversidade Sexual em livros didáticos (FNE, 2012; VILELA, 2016). Ou seja, estes episódios representam um retrocesso em todas as lutas já estabelecidas anteriormente e a

continuidade de atitudes homofóbicas (episódios de bullying) nos espaços escolares e esferas da sociedade civil.

### 3 PERSPECTIVAS E REFERENCIAIS TEÓRICOS

#### 3.1 ESCOLA E FAMÍLIA: LUGARES DE REPRODUÇÃO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

##### 3.1.1 A Escola

A partir de meados do séc. XX, uma forte crítica à educação e à escola veio se acentuando, demonstrando o modo como a educação reproduz a sociedade. Dentre os maiores críticos da educação, destacamos Pierre Bourdieu cujas teorias enfatizam os problemas da educação e da cultura na sociedade contemporânea e, que, portanto, utilizaremos como referencial da nossa pesquisa (GADOTTI, 1995).

É importante antes de tudo compreender conceitos fundamentais da obra de Pierre Bourdieu, de modo a entender à luz da reflexão, as interrelações sobre o indivíduo e o sistema de ensino que o autor nos aponta. Para Bourdieu, o indivíduo é agente ativo estando sujeito à determinação das estruturas sociais, embora também considerado como sujeito determinante destas mesmas estruturas. Conseqüentemente, o autor compreende que indivíduo e sociedade estão relacionados e influenciando-se mutuamente (PIOTTO, 2009).

Para apreender concretamente a relação indivíduo-sociedade, ou seja, as relações de afinidade entre o comportamento dos sujeitos e as estruturas e condicionamentos sociais, Bourdieu usa como conceitos centrais o *habitus* e o *campo*. O *habitus* é um sistema de disposições, modos de perceber, de sentir, de fazer, de pensar, que nos levam a agir de determinada forma em uma dada circunstância, funcionando como um esquema de ação, de percepção, de reflexão, possibilitando-o fazer escolhas e tomar decisões. É considerado o

produto da experiência individual, histórica, coletiva e da interação entre essas experiências (ALMEIDA, 2005; SETTON, 2002; THIRY-CHERQUES, 2006; PIOTTO, 2009; CHAPENHOUDT, 2003). Segundo Bourdieu (2002), *habitus* é um:

“... sistema de disposições duradouras e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações, e torna possível efetuar tarefas infinitamente diferenciadas...” (BOURDIEU, 2002; p. 167).

Segundo Chapenhoudt (2003) e Almeida (2005), o *habitus* é formado durante a socialização do indivíduo/agente, desde os primeiros anos de existência, perpassando pelas fases posteriores de socialização, como a primeira educação, a escola, a religião e até o trabalho, incluindo todos os meios que contribuirão para a formação do indivíduo em determinado contexto social.

O conceito de *campo* para Bourdieu refere-se a certos espaços de posições sociais no qual determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado, no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem os diversos tipos de campos sociais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009; BOURDIEU, 2004). São micromundos – literário, artístico, político, religioso – que fazem parte de um todo social, sendo formado por agentes dotados de um *habitus* (THIRY-CHERQUES, 2006).

Isso quer dizer que dentro destes campos da realidade social, os indivíduos envolvidos passam a controlar a produção e o direito legítimo de classificarem e hierarquizarem os bens por eles produzidos. Assim, o *campo* faz referência à situação social em que os agentes sociais realizarão sua prática de acordo com o *habitus* apreendido, sendo considerados os produtos das experiências dos agentes (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009; THIRY-CHERQUES, 2006).

Bourdieu (2004) afirma que os princípios do campo são definidos através das estruturas das relações objetivas entre diferentes agentes determinando ou orientando as tomadas de posição onde estas dependem também do seu capital:

“... cada campo é o lugar de constituição de uma forma específica de capital. [...] Os campos são os lugares de relações de forças que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas” (Bourdieu, 2004; p.26 e 27).

A existência e manutenção do *campo* a partir da posição dos agentes são determinadas, portanto, por recursos que garantem e reproduzem as posições sociais, tais como as diversas formas de *capital*: econômico (acumulado por investimentos e transmitido por herança ou oportunidades lucrativas); cultural (qualificações intelectuais transmitidas pela família ou instituições sociais como a escola); social (adquirido a partir das relações sociais); simbólico (relacionado aos rituais e/ou regras de cada grupo social) (THIRY-CHERQUES, 2006). A partir disto, percebe-se que as hierarquias culturais reforçam, reproduzem e legitimam as hierarquias sociais mais amplas como a divisão de classes, grupos ou frações de classes (dominantes x dominados).

Nesta perspectiva, Bourdieu assume que cada indivíduo seja fruto de sua bagagem socialmente herdada, onde os sujeitos estão o tempo todo sob influência da sociedade, num jogo social de forças. Essa bagagem é, portanto, constituída por componentes objetivos e subjetivos que influenciam no desempenho e desenvolvimento destes na sociedade. Dos componentes objetivos, que influenciam decisivamente no sucesso escolar, inclui-se o *capital econômico* (bens e serviços a que se tem acesso); o *capital cultural* (relacionamentos sociais influentes da família) e; *capital cultural institucionalizado* (diplomas e títulos). Constituinte do componente subjetivo, a bagagem transmitida pela família – *capital cultural incorporado* – incluem a cultura geral, o gosto pelas artes, culinária, decoração, domínio da língua culta e as informações acerca das instituições de ensino, sendo este, o maior determinante para o destino escolar (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002).

Com a percepção de que a Escola não representa uma postura neutra na difusão do conhecimento e que é até hoje uma instituição capaz de revelar as desigualdades sociais, as ideias de Bourdieu destacam o *capital cultural*. Constituído por um conjunto de estratégias, valores e disposições proporcionados, sobretudo pela Família e pela Escola, o *capital cultural* explica de forma clara as diferenças de rendimento escolar obtido por crianças de classes sociais distintas, uma vez que essas desigualdades são reflexos da distribuição desigual, do capital cultural entre as classes. Portanto, suas teorias enfatizam que o desempenho escolar não é dependente, tão simplesmente, dos dons



individuais, mas da origem social dos alunos tais como: classe, etnia, sexo, local de moradia, entre outros (SETTON, 2002).

Assim, na concepção do autor, a Escola, se faz reconhecer como legítima, com um discurso não-arbitrário e socialmente neutro. Por conseguinte, e perdendo a sua neutralidade, passa a ser vista também como uma instituição de conservação social, uma vez que proporciona a aparência de legitimidade às desigualdades sociais e ratifica a herança cultural e o dom social como um dom natural. Em suma, a Escola reproduz e legitima os princípios e a cultura escolar das classes dominantes, uma vez que as diferenças no desempenho escolares, que correspondem à aproximação entre a cultura escolar e a familiar são vistas como diferenças de capacidades (dons). Em resumo, uma sociedade com valores conservadores e excludentes produzirá uma escola igualmente conservadora e excludente,

Consequentemente, a reprodução destas desigualdades reflete a dominação, compreensão e assimilação da cultura escolar em prol do sucesso escolar por aqueles alunos pertencentes às classes dominantes, assim como a legitimação das desigualdades se dá pela negação de privilégios culturais oferecidos apenas aos filhos de classes dominantes (BOURDIEU, 2014; NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002). Para Bourdieu,

“numa formação social determinada, o arbitrário cultural que as relações de força [...] colocam em posições dominante no sistema dos arbitrários culturais é aquele que exprime o mais completamente, ainda que sempre de maneira mediata, os interesses objetivos (materiais e simbólicos) dos grupos ou classes dominantes”. (BOURDIEU e PASSERON, 2014; p.30).

Nesse sentido a Escola se constitui como um instrumento mais acabado do capitalismo cuja função é de reproduzir as relações de produção e ideologia do sistema – teoria da escola enquanto *violência simbólica*. A Escola é atravessada por interesses que estão fora dos muros da escola, tais como as forças políticas, religiosas e econômicas que direcionam suas ações. As ações pedagógicas das instituições de ensino são então consideradas objetivamente, como violências simbólicas, impostas por um poder arbitrário que em suma, representa os ideais e objetivos da cultura dominante. Portanto, a ação pedagógica reproduz os ideais

culturais e sociais das classes sociais dominantes haja vista que o capital cultural e os valores implícitos e interiorizados sempre contribuem para definir as decisões de cada classe frente ao capital cultural e à instituição escolar (GADOTTI, 1995, NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002; BOURDIEU, 2003). Essas questões são geridas a partir de regras que fazem parte de uma estrutura mais ampla de caráter político e econômico, no qual alguns atores podem chegar reproduzi-los até mesmo sem de dar conta. Há que se perceber a existência de avanços e retrocessos de caráter individual e coletivo.

A literatura mais recente também nos aponta reflexões acerca das teorias de Bourdieu, afirmando ser difícil compreender as posições escolares dos alunos como reprodução direta do capital cultural (condições sociais, econômicas e culturais) de suas famílias, uma vez que a transmissão da herança cultural depende de um trabalho ativo e estreito realizado tanto pelos pais quanto pelos próprios filhos e que pode ou não ser bem sucedido a depender das suas atitudes a respeito da Escola (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002; PIOTTO, 2009). Ou seja, encontra-se presente no espaço escolar uma naturalização das diferenças e dos lugares sociais que acabam por reforçar as diferenças entre os indivíduos, contribuindo conseqüentemente, para sustentar as desigualdades sociais, envolvendo de maneira implícita as questões de gênero, identidade sexual e Diversidade Sexual.

As reflexões de Bourdieu sobre a escola e a participação da família – “*a ação pedagógica da escola deve ser precedida pela ação pedagógica primária: família*” – demonstram que as informações e formações recebidas segundo uma hierarquia social, refletem em determinados “*capitais culturais*” para a escola. Em suma, a forma como as diferentes classes sociais percebem e valorizam a escola dependem da posição social que ocupam na sociedade (GADOTTI, 1995).

Na mesma direção que a família, a Escola, e conseqüentemente o sistema de ensino, é responsável pela transmissão do capital cultural, contribuindo decisivamente para a manutenção e continuidade da estrutura social, haja vista que coopera para a transmissão de poder e privilégios que antes eram direcionados pela família. Observa-se então, que a legitimação da herança cultural familiar perpassa pela escola, e que ambas Escola e Família, de maneira

interdependente, podem transmitir uma herança cultural e econômica (PIOTTO, 2009; NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002).

Assim, o ponto de partida de Bourdieu, para a análise de sua teoria, sempre foi a relação entre o sistema de ensino e o sistema social que apontam trajetórias diversas para indivíduos de classes sociais distintas, embora, considere no todo a existência de diferentes causas para explicar o sucesso e o fracasso escolar – o que denomina de “herança cultural”. Neste pensamento, o autor aponta que pelo fato da cultura escolar estar próxima da cultura das classes, aqueles oriundos de meio social favorável tendem a ter uma formação superior aos de classe social inferior. Ou seja, para uns a aprendizagem da cultura escolar é uma herança natural, enquanto que para outros reflete uma conquista duramente obtida, demonstrando que a depender da classe de origem, existem diferentes trajetórias a serem percorridas (GADOTTI, 1995).

“... a transmissão da herança depende, para todas as categorias sociais (mas em graus diversos), dos veredictos das instituições de ensino, que funcionam como um *princípio de realidade* brutal e poderoso responsável, devido à intensificação da concorrência, por muitos fracassos e decepções” (BOURDIEU, 2012; p.587).

Portanto, na concepção de Bourdieu, o sistema escolar separa alunos com capital herdado pela família dos que não o possuem, mantendo, assim, as diferenças sociais preexistentes e contribuindo para que a estrutura social se reproduza. Desta forma, a Escola não é vista como uma instituição neutra, uma vez que a cultura escolar passa a ser uma cultura dominante dissimulada refletindo os interesses e objetivos das classes dominantes. A Escola, no âmbito geral, reproduz discursos de que não existem diferenças sociais e que há um esforço pessoal subentendido. No entanto, ela omite a realidade, ao esconder os conflitos que acontecem cotidianamente no espaço escolar e que reforçam essas diferenças.

Em sua trajetória, Bourdieu aponta diversos exemplos de “contradições da herança” onde as expectativas e projeções dos pais sobre os filhos, exigem-lhes o impossível, favorecendo o surgimento de um abismo entre as suas próprias realizações e as expectativas parentais. Há também, neste aspecto, que

considerar a participação da Escola, uma vez que o sucesso nas projeções e expectativas perpassa sem dúvida pela trajetória e pelo sucesso escolar. Desta forma, a Escola é parte importante na construção da identidade dos sujeitos (BOURDIEU, 2012).

“... a instituição do herdeiro e o efeito de destino que ela exerce hoje cabe também à Escola cujos juízos e sanções podem confirmar os da família, mas também contrariá-los ou se opor a eles, e contribuem de maneira totalmente decisiva para a construção da identidade” (BOURDIEU, 2012; p.587).

Os projetos de ascensão parentais enraizados pela perspectiva de uma herança cultural e social perpassam notoriamente pela vivência escolar e sem dúvida pela condição social, cujos reflexos e desenvolvimentos irão refletir em projeções positivas ou negativas na trajetória dos indivíduos. Fatores como o desenraizamento social, geográfico e até escolar podem contribuir negativamente para o desempenho social, intensificando uma distinção social que se projeta em traumas e baixo capital cultural e social a longo prazo (ACCARDO, 2012). No entanto, é possível encontrar outros caminhos ao sistema educacional que modifiquem essa trajetória, alterando, portanto, sua condição e posição social positivamente.

Sabe-se também que diferentes oportunidades ou escolhas entre os membros de uma mesma família, bem como a estrutura familiar, contribuem social e culturalmente para diferentes colocações na sociedade. As relações estruturais das famílias, de parentesco ou diferentes relações sociais e até os novos arranjos familiares são fatores que podem promover reflexos no desempenho escolar. Ou seja, problemas econômicos, familiares e sociais concentrados num mesmo espaço, repercutem decisivamente no desempenho escolar (SOULIÉ, 2012). E é justamente neste momento que a família é acionada como observado no estudo sobre família que compõe a tese.

Embora os esforços sejam para que haja uma relação estreita entre a Escola e a Família, os estudos apontam ainda que essa relação família-escola ainda é dificultada pela percepção que cada uma destas instituições tem do seu papel e da função da escola. Crescem as tentativas de aproximação entre as

partes para uma maior participação familiar na vivência escolar dos filhos sem, no entanto, transferir responsabilidades para ambas as partes (SOULIÉ, 2012).

### **3.1.2 A Família**

A Família, assim como a Escola, é um dos principais contextos de desenvolvimento humano, sendo considerada como a primeira “agência” educacional através da qual o sujeito se relaciona com o mundo. É o filtro através do qual se começa a ver e a significar o mundo (SARTI, 1999; RAMOS; NASCIMENTO, 2008).

No entanto, os estudos sobre Família apontam uma relação estreita entre a família e as discussões acerca do parentesco (SARTI, 1992, 2004a, 2004b, 2005, 2009). Ambos tratam de fatos básicos da vida. No entanto, o estudo da família corresponde ao estudo de um grupo concreto e o estudo do parentesco ao estudo dessa estrutura formal, que permeia e vai além deste grupo. Desta forma, percebe-se uma forte contribuição dos estudos de parentesco para a compreensão da Família.

As discussões em torno do parentesco deram-se através da análise de como os elementos que o constituem se articulam e combinam na sociedade seguindo características específicas da organização social. A Família até então era identificada como a família biológica, constituída basicamente por três relações básicas de parentesco: filiação (entre pais e filhos), afinidade (casamento) e consanguinidade (entre irmãos) (FONSECA, 2005). No entanto, o foco foi modificado e Lévi-Strauss redefiniu a unidade elementar do parentesco, considerando o caráter não natural da família a partir do que chamou de “átomo” do parentesco levando à “desnaturalização” e desuniversalização do modelo hegemônico de família e o resgate da análise contextualizada das diversas formas familiares considerando, sobretudo a aliança na constituição da família (SARTI, 1992, 2004a, 2004b, 2005, 2009).

Essa redefinição sugere que as relações que sustentam os sistemas de parentesco são formados por mais um par na constituição do parentesco – inclusão de um representante do grupo do qual o homem recebeu a mulher (irmão dela) – que se comunicam através da aliança. Portanto, há uma desnaturalização

da família separando-a da unidade básica (pai-mãe-filho) e introduzindo uma dimensão cultural às relações de parentesco que vão além da consanguinidade, considerando as alianças de grupos como constituição das famílias, uma vez que o mais importante são as relações estabelecidas dentro das famílias do que elas propriamente ditas (SARTI, 1992, 2004a, 2005, 2009, 2011).

Fonseca (2005) traz reflexões importantes acerca do conceito de família realizado pelo antropólogo Luis Fernando Duarte que aponta o valor “família” nas diferentes camadas da população, com significados diferentes a depender da categoria social. A família pode ter um valor interligado à linhagem (patrimônio) nas camadas de elite, enquanto que está atrelada às atividades do dia-a-dia e nas redes de ajuda mútua entre os grupos populares como apontado também nos estudos de Sarti (2011).

Identificar os membros e as redes familiares (laços consanguíneos, parentes por casamento, padrinhos e compadres e amigos) é papel difícil. Desta forma, percebemos que muitas são as dinâmicas e relações familiares que podem ser estabelecidas em contraponto a ideia de um único modelo ou unidade familiar. Por isso, Fonseca (2005) aponta que o laço familiar é a relação marcada pela identificação estreita e duradoura entre pessoas oriunda de laços biológicos ou territoriais, alianças conscientes como o casamento, adoção ou quaisquer atividades comuns que formem elos. Isso reflete, portanto, as inúmeras formações familiares existentes na sociedade atual.

Em contrapartida, as relações na família são tão naturalizadas na sociedade que se transformam em modelos, de base biológica (nascimento, acasalamento, crescimento e envelhecimento) a serem seguidos, tornando-se, portanto, um terreno fértil para discursos normativos que colocam como “desvios ou anormalidades” qualquer outro modelo (SARTI, 2004). Logo, há que se considerar como abordagem de Família, um *universo de relações* – histórias, gestos, atitudes, palavras, lugares e momentos – dos seus membros (SARTI, 1999, 2004a; FONSECA, 2005). E é este o referencial que adotamos no nosso trabalho: a Família como um universo de relações culturais construídas entre diferentes membros de uma mesma sociedade.

A família, também como participativa nas ações e projetos desenvolvidos nos espaços escolares e, caracterizada como instituição social, vem sofrendo modificações ao longo do desenvolvimento da sociedade moderna, cujas alterações têm influenciado decisivamente na forma de interação familiar, constituindo assim diferentes modos de relacionamento e de ressignificação (RAMOS; NASCIMENTO, 2008).

As instituições da sociedade são na maioria das vezes concebidas como formas naturalizadas de organização da vida coletiva refletindo padrões de comportamentos definidos. Desta forma, a instituição normatiza, legaliza e legitima os comportamentos do indivíduo em sociedade proporcionando estabilidade e segurança nas trocas sociais. Sendo assim, a instituição pode ser definida como um conjunto de normas, regras, valores e procedimentos sociais, presentes e reconhecidos na sociedade definindo aquilo que é ou não legítimo, bem como assumindo um papel influente nas relações entre os indivíduos. São elementos fundamentais para a compreensão do funcionamento e organização de uma sociedade. De tal modo, a instituição social pode ser então definida como uma “ferramenta” de socialização com o objetivo de gerenciar as relações interpessoais (RAMOS; NASCIMENTO, 2008).

Como exemplos de instituições sociais podemos citar a Educação, a Escola, a Família, o Estado, a Igreja, entre outros. A Educação, por exemplo, é uma instituição social associada à transmissão de valores, normas e conhecimentos produzidos pelo homem com o objetivo de formar cidadãos para a convivência em sociedade, ou seja, para o cumprimento do seu papel social (BERGER; BERGER, 1978). A Escola como instituição social apresenta uma configuração particular: objetivos e metas determinados no intuito de promover a aprendizagem e o desenvolvimento de funções psicológicas a partir dos conhecimentos socialmente produzidos (OLIVEIRA, 2000). Marques (2001) destaca ainda, que a função da escola no século XXI, tem o objetivo de estimular o aluno, levando em consideração as diferenças socioculturais, bem como as relações existentes, aspectos cognitivos, afetivos, sociais e históricos que estão presentes nas interações e relações entre os diferentes segmentos.

Sendo a Família também uma instituição social, ela se apresenta como a primeira instituição com a qual o indivíduo tem contato em sua vida. O conceito de Família pode ser interpretado de diversas formas, contudo, suas definições tradicionais baseiam-se em critérios como: restrições jurídicas e legais, aproximações genealógicas, perspectiva biológica de laços sanguíneos e/ou compartilhamento de uma casa com crianças (PETZOLD, 1996; RAMOS; NASCIMENTO, 2008). Ou seja, como vimos anteriormente, envolve as relações de parentesco, a regulamentação social das atividades biológicas (sexo e reprodução), bem como as suas vivências e onde a pessoa inicia sua construção da identidade refletida em valores familiares normalmente impostos pela sociedade. A partir destas considerações, a família pode ser considerada um grupo social especial, caracterizado por intimidade e por relações que perpassam gerações (PETZOLD, 1996; SARTI, 1999).

Todavia, as mudanças na sociedade têm alterado as formas de interação social dentro dos núcleos familiares, constituindo novos modos de relacionamento entre indivíduo/ambiente e entre indivíduo/indivíduo. Desta forma, tais mudanças são importantes na ressignificação da família enquanto instituição social uma vez que reforçam o lugar das relações sociais, beneficiando uma minoria em detrimento dos demais (BERGER; BERGER, 1978; RAMOS; NASCIMENTO, 2008).

Neste processo de ressignificação da família, observa-se uma tendência na naturalização da díade conjugal heterossexual com filhos como forma elementar de família. Neste sentido, identifica-se que há uma necessidade em dissolver tal naturalidade de modo a perceber a família como instituição que vem sofrendo modificações e conceber de forma variável as microinstituições – paternidade, maternidade, casamento – privilegiando diversos arranjos presentes na sociedade contemporânea (DURHAM, 1983; SARTI, 1999).

Na realidade empírica brasileira, observamos que a categoria Família, como instituição social, é constituída cultural e socialmente a partir de um modelo conjugal ou nuclear tradicional (pai, mãe e filhos/as). Em suas bases, a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), estabelece e reconhece como entidade familiar a união estável entre homem e mulher, ou a comunidade



formada por quaisquer dois pais e seus descendentes. Contudo, percebe-se que existem diferentes organizações familiares, com grupos maiores ou menores que o modelo nuclear tradicional, famílias matrifocais formadas basicamente por mães e filhos, o papel assumido pelas avós e os novos arranjos familiares que vem surgindo a partir da união entre pessoas do mesmo sexo (DURHAM, 1983; SARTI 1999).

Em virtude das diferentes organizações familiares e da ampliação conceitual acerca da denominação de família, observamos que os modelos familiares não se restringem somente à família nuclear tradicional. Há uma diversidade de famílias no que compete à multiplicidade cultural, orientação sexual e composições: a família homossexual ou casais homossexuais; a família extensa; famílias multigeracionais; família reconstituída ou recasada; família de mãe ou pai solteiro; casais que coabitam/vivem juntos (DURHAM, 1983; PETZOLD, 1996; SARTI, 1999).

Pela existência desta amplitude de definições nas formas familiares, não podemos negar o surgimento de novas modalidades de constituição familiar conjugal na sociedade moderna e normatizar as ações a partir de um modelo único e rígido que tenta ser imposto. A família pode e deve, portanto, ser compreendida como uma instituição em constante mudança, sofrendo impacto das transformações do campo social e onde novos arranjos são observados e devem ser interpretados.

A partir o final do séc. XX os estudos sobre família tem demarcado a diversidade das estruturas e configurações familiares, demonstrando desta forma as múltiplas organizações social e biológica na sociedade (ARIES, 198; DURHAM, 1983)

Ao longo destes últimos anos, acompanhamos no Brasil, modificações significativas nas representações sociais relativas à família. A busca pela legitimidade social e jurídica para as relações amorosas entre pessoas do mesmo sexo a partir da década de 1990, os avanços tecnológicos e as expressivas transformações sociais, políticas culturais e econômicas tem contribuído para redesenhar a família atual e para discussões acerca do ideário de família conjugal. Mello (2005) aponta ainda que questões como o divórcio, a

monoparentalidade, a autonomia em relação à conjugalidade e reprodução, a redefinição dos papéis de gênero e conjugais, contribuíram para mudanças na forma com a Família e o casamento são percebidos pela sociedade, analisados ainda, sob a ótica heteronormativa (BUTLER, 2003).

Junto ao advento da modernização, viu-se surgir, para além das hierarquias de classes, as hierarquias associadas ao gênero: de um lado, os proprietários industriais, e de outro, os não proprietários, os destituídos de condições e também as mulheres. Estas carregavam o estigma de serem incapazes de emancipar-se e não tinham direito à autonomia e à razão. Nesta conjectura, esse modo de categorização de indivíduo está diretamente vinculado à forma como as relações estabelecidas nesta categoria (indivíduo) se organizam socialmente (VAITSMAN, 1994; CARVALHO, 2004b). A definição de indivíduo acabava por não incluir as mulheres, pois se entendia pelo princípio da igualdade que seriam considerados como iguais àqueles que detinham o poder sobre seus corpos e sobre seu trabalho e, neste caso, as mulheres em questão (dado o momento histórico) não detinham tais controles. Assim, em associação aos acontecimentos, em alguns países, a noção de igualdade moderna junto à construção de gênero, impediu que os direitos de cidadania se aplicassem de forma igualitária a homens e mulheres. No entanto, a participação crescente das mulheres em atividades públicas e a conquista de seus direitos civis, desafiaram a hierarquia sexual moderna, outrora dominante, atingindo em cheio o seio da família (VAITSMAN, 1994).

A família conjugal moderna passou a se estruturar através de uma hierarquia, com a divisão sexual do trabalho e impedindo o exercício da liberdade e igualdade de forma equivalente a homens e mulheres, expressando-se através da dicotomia público e privado atribuída segundo o gênero. No entanto, a partir do momento em que estes fundamentos foram abalados e a possibilidade de escolha no casamento e na família passaram a ser permitidos, bem como a participação das mulheres no ensino superior, em atividades profissionais e redefinindo as fronteiras acerca do público e privado, o tipo moderno de família e o casamento entraram em “crise” (VAITSAMN, 1994). Ou seja, a participação da mulher nas diferentes esferas sociais e sua constituição como indivíduo abalaram as

estruturas da família conjugal moderna, uma vez que a possibilidade de uma ascensão para além da esfera privada desestabilizaria o casamento e a família.

Desta forma, o pós-moderno nos aponta a inexistência de um modelo dominante de família. Não havia um novo modelo nem tão pouco uma progressão de estágios dentro de uma lógica histórica de família, existia um universo de relações afetivas. Vaitsman (1994), a este respeito, afirmava ainda que:

“O pós-moderno no casamento e na família caracteriza-se pelo fato de que, em circunstâncias contemporâneas, diferentes padrões de institucionalização das relações afetivo-sexuais passaram legitimamente a coexistir, a colidir, a interpenetrar-se” (VAITSMAN, 1994, pg 52).

E neste aspecto, observa-se que o casamento moderno e a família conjugal moderna, cada vez mais, passaram a conviver com a pluralidade de casamento e família. A sexualidade e as relações amorosas também influenciaram nas rupturas ocorridas na instituição família, colocando em xeque muitos dos valores e arranjos familiares conservadores (VAITSMAN, 1994).

Na realidade empírica, observamos que a categoria Família, como instituição social, tem sido tradicionalmente constituída cultural e socialmente a partir de um modelo conjugal ou nuclear tradicional (pai, mãe e filhos/as). Contudo, percebe-se que há diferentes organizações familiares, com grupos maiores ou menores que o modelo nuclear tradicional, famílias matrifocais, formadas basicamente por mães e filhos e os novos arranjos familiares que vem surgindo a partir da união entre pessoas do mesmo sexo. Pela existência desta amplitude de definições nas formas familiares, não podemos negar o surgimento de novas modalidades de constituição familiar conjugal na sociedade moderna. A família pode, portanto, ser compreendida como uma instituição em constante mudança, sofrendo impacto das transformações do campo social e onde novos arranjos são observados (ARIES, 1981) Isto indica que apesar de existir um modelo hegemônico de família, os desdobramentos da diversidade de arranjos familiares começam a ganhar espaço e certamente influenciam as dinâmicas das relações sociais, inclusive dentro do espaço escolar.

### 3.1.3 A relação Família-Escola: o que diz a literatura

Antes mesmo de pensarmos em uma relação entre Família e Escola, há que se entender como a instituição escolar ordena seus pensamentos e condutas acerca das identidades e diferenças que emergem juntamente com a temática da Diversidade Sexual.

Identidade(s) e diferença(s) se encontram em uma estreita relação de interdependência, uma vez que a definição de “identidade” pode ser traduzida como aquilo que simplesmente somos – sou mulher, sou branca, sou heterossexual – e a lógica da “diferença”, em oposição à identidade, ela pode ser concebida como aquilo que o outro é – ele é negro, ela é mulher, ele é gay (SILVA, 2007). Diante dos determinantes de identidades e representatividades das condutas normalizadoras, damos de encontro ao termo heterossexismo. O termo, embora não muito debatido, é difundido na sociedade e (re)produzido pela Escola, reiterando dessa forma, o imperativo heterossexual em detrimento das outras formas de opção sexual, bem como a materialização de normas regulatórias onde passa-se a valorizar positivamente ou negativamente manifestações distintas da sexualidade (SILVA, 2007, LOURO, 2009, ROCHA FILHO, 2010; BUTLER, 2010).

Assim sendo, a Escola, desde a década de 1920 foi instituída pela Lei Brasileira como sendo um local propício para a implementação de políticas públicas visando à educação para a sexualidade, pensando no combate ao preconceito da discriminação e na prevenção de um sistema de opressão que polariza as múltiplas expressões da sexualidade (SAYÃO, 1997b; BORGES; MEYER, 2008). A Escola se configura como um local em que os alunos convivem de formas distintas com situações de vulnerabilidade, negação, autculpabilização e internalização das múltiplas fobias (OLIVEIRA JUNIOR; ROSA, 2015). Percebe-se ainda que esse “assujeitamento” ocorre com a participação ou omissão da família, da comunidade escolar e pela ausência de políticas públicas de promoção da cultura do respeito na agenda governamental do governo brasileiro, uma vez que, na prática, os membros da comunidade escolar apresentam diferentes formações, concepções e percepções que muitas vezes dificultam o desenvolvimento de uma cultura de respeito ao exercício da

sexualidade e de propostas no cenário escolar que minimizem as “diferenças” e as atitudes homofóbicas que afastam esses jovens dos sistemas de ensino (ABRAMOVAY, 2009; JUNQUEIRA 2009; OLIVEIRA JUNIOR; ROSA, 2015; FNE, 2012; VIEIRA *et al*, 2015).

Tanto a Escola quanto a Família compartilham diversas funções sociais, políticas e educacionais que certamente contribuem e influenciam na formação do cidadão, cada uma a seu modo. Na escola, os conteúdos curriculares asseguram a apreensão de conhecimentos com foco no processo ensino-aprendizagem e também de socialização, enquanto que na família, os objetivos, conteúdos e métodos favorecem a socialização e condições básicas de desenvolvimento nas esferas social, cognitiva e afetiva (DESSEN; POLONIA, 2007). Pesquisas acerca do envolvimento entre família e escola têm despertado ao longo dos anos o interesse de pesquisadores (FERREIRA; MARTURANO, 2002; OLIVEIRA *et al.*, 2002; POLONIA; DESSEN, 2005; CARVALHO, 2000, 2004a, 2004b; RIBEIRO, 2006) principalmente no que se refere às implicações para o desenvolvimento social e cognitivo do aluno e suas relações com o sucesso escolar.

Análises já realizadas em contextos estrangeiros mostraram que a participação dos pais na educação escolar tem sido constituída tanto como problema quanto como solução na produtividade escolar e no aproveitamento acadêmico, uma vez que o sucesso escolar depende, em grande parte, do apoio da família (CLARK, 1993; HENDERSON; BERLA, 1994; BHERING; SIRAJ-BLATCHFORD, 1999; Walker *et al*, 2004; CARVALHO, 2000, 2004a, 2006). No Brasil a relação família-escola ainda tem sido pouco estudada, embora se saiba que a participação da família brasileira no acompanhamento escolar também traga resultados positivos no aproveitamento acadêmico, uma menor probabilidade de suspensão, expulsão ou evasão escolar, e maior participação do estudante em atividades extracurriculares (CARVALHO, 2000, 2006; ABRAMOVAY, 2009, 2012). Esta relação família-escola torna-se importante na medida em que há de se compreender que é grande ainda o índice de famílias pouco escolarizadas (analfabetismo funcional) e uma necessidade maior de iniciar no mercado de trabalho cada vez mais cedo nas populações com menor renda familiar.

A participação da família como “educadora”, que antes se restringia aos anos iniciais da escolarização, atualmente, engloba os demais níveis de escolaridade, tornando-se muito importante. Observa-se ainda a incorporação de outras formas de atuação através de diferentes temáticas associadas ao espaço escolar contribuindo desta forma para novas reformulações curriculares (CARVALHO, 2000; CALLENDER; HANSEN, 2012). Essa perspectiva produz ganhos em todas as esferas (família, escola, aluno e sociedade), uma vez que essa parceria pode contribuir para diferentes resultados e convivência futuros.

No entanto, são poucas as pesquisas que têm investigado as inter-relações entre a Família e a Escola no intuito de conhecer melhor as nuances que se estabelecem entre estes núcleos, para além da participação da família no sucesso escolar. Tanto a Família quanto a Escola são ambientes de desenvolvimento, aprendizagem e socialização. Portanto, cabe analisar como as relações se constituem em cada um destes contextos e entre eles, possibilitando identificarmos aspectos ou condições que geram conflitos e ruídos nas comunicações e, conseqüentemente, nos padrões de colaboração entre eles (ABRAMOVAY, 2009, 2012). Cabe também identificar a forma como se estabelecem as comunicações e elos de parceria entre estes dois setores no desenvolvimento e no debate acerca de temas como a Diversidade Sexual.

No que tange a compreensão acerca do envolvimento entre essas duas instâncias – Escola e Família – há que se perceber que existem diferentes ações sobre a participação da família nas atividades escolares, bem como a diversidade que existe entre estes dois ambientes (POLONIA; DESSEN, 2005). Todavia, é importante que os envolvidos identifiquem e lidem com as similaridades e diferenças existentes nestes espaços de socialização, uma vez que isto não é um empecilho para o estabelecimento de relações entre a Escola e a Família. Planejar e implementar ações que assegurem parcerias entre estes dois contextos, são fatores importantes para a busca de objetivos em comum e de soluções para os desafios enfrentados na comunidade escolar (DESSSEN; POLONIA, 2007). De acordo ainda com as autoras, unir estes dois contextos torna-se tarefa importante para o estabelecimento de políticas e a implementação de programas educacionais.

Há que se saber, contudo, que o modelo de parceria família-escola destacados nos estudos ainda pressupõe a típica família de classe média cuja mãe se dedica exclusivamente aos filhos e ao lar e, portanto, desconhece as mudanças nas formas de organização familiar que vêm distanciando um grande número de famílias do modelo de família patriarcal. No mais, a política educacional, o currículo e a prática pedagógica articulam ainda os seus trabalhos educacionais realizados pela escola e pela família, segundo um modelo de família e papel parental ideal e com base nas divisões de sexo e gênero, subordinando muitas vezes a família à escola e sobrecarregando as mães, o que perpetua a iniquidade de gênero (CARVALHO, 2004b).

Percebe-se uma gradativa mudança nos padrões familiares, que têm se transformado a partir de mudanças que requerem adaptações e acomodações às realidades atuais. Desta forma os novos arranjos familiares ao poucos, provocam transformações nas relações familiares, nos papéis desempenhados por cada membro do núcleo familiar, nos valores, expectativas e desenvolvimento do indivíduo. Tudo isso nos leva a refletir, sobre como a Família representa um coletivo de atividades que se interligam e influenciam mutuamente, ou seja, não é um sistema privado de relações. Nesta perspectiva, ela favorece a transmissão de conhecimentos e significados, o compartilhamento de regras, valores, perspectivas e padrões de relacionamento importantes para a vivência dos sujeitos (DESSEN; POLONIA, 2007; ABRAMOVAY, 2009). Os autores Bhering e Siraj-Blatchford (1999) apontam ainda que as características da família (elos sociais, número de membros) podem influenciar na relação família-escola e que conseqüentemente, o envolvimento dos responsáveis pode variar segundo as culturas da Escola.

Neste caminho, buscamos compreender quais as responsabilidades, contribuições e parcerias que podem ser estabelecidas entre essas duas instituições no que tange as reflexões e ações que envolvem a temática da Diversidade Sexual no espaço escolar e que direções percorrer.

A educação de maneira geral é um processo constituinte da experiência humana e por isso se faz presente em toda e qualquer sociedade. Durante toda a nossa vida, realizamos aprendizagens de naturezas diferentes e, é neste

processo, marcado pela interação contínua entre o ser humano e o meio, no contexto das relações sociais, é que construímos nosso conhecimento, valores, representações e identidades. No entanto, a escolarização, em específico, é um dos recortes do processo educativo mais amplo ficando muitas vezes subordinados ao currículo e ao conteúdo propriamente dito. Raros são os momentos em que as opiniões ou preferências ganham espaço, embora sejam fundamentais para a construção do pensamento crítico escolar. Neste caminho, os profissionais envolvidos nas questões escolares, bem como os diversos educadores se questionam sobre o que ensinar e o que os alunos devem aprender e quais atividades devem ser privilegiadas nas suas escolas a fim de alcançar os objetivos comuns do planejamento escolar.

Sem o objetivo de aprofundar nas discussões sobre currículo e/ou planejamento escolar, estudos apontam que o modo como a Educação foi concebida historicamente, as diversas influências teóricas e os fatores socioeconômicos, políticos e culturais, trouxeram distintas concepções e reflexões à palavra currículo: (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização (BRASIL, 2013; MOREIRA; CANDAU, 2007).

A estruturação de um currículo envolve, deste modo, diferentes conteúdos e atividades que normalmente representam as tradições culturais e pedagógicas de uma localidade. Surge a partir desta perspectiva, uma noção associada ao controle do processo pedagógico, ao estabelecimento de metas, prioridades e conteúdos mantendo um padrão de conhecimento voltado a um público alvo específico com o objetivo de disciplinar o saber e obtenção de resultados (SILVA, 2011). Assim, pode-se dizer que é o elemento norteador das práticas escolares, uma vez que delimita os objetivos e os critérios de avaliação da ação pedagógica, assim como indica quais conteúdos e metodologias são considerados adequados para a sociedade.



Numa perspectiva pós-estruturalista, o currículo, evidencia a análise dos conceitos de cultura, linguagem e poder onde os conhecimentos se inter cruzam (FURLANI, 2011; SILVA, 2011; RIBEIRO, 2012), possibilitando uma associação com as propostas voltadas à educação escolar. Observamos, neste sentido, tentativas de incluir questões sociais a partir de um conjunto articulado e aberto de temas, que contemple sua complexidade e dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais – como os Temas Transversais. Esta iniciativa prevê, portanto, que o currículo ganhe flexibilidade ao priorizar as diferentes realidades locais e regionais (BRASIL, 1997a, 1997b, 1998a). Incluso nesta dinâmica, temos o respeito às diferenças, às desigualdades, às identidades e diversidade dos sujeitos e às relações de poder que tem sido incluso atualmente através de projetos e propostas educacionais e políticas voltados ao debate destas temáticas e nas iniciativas de formação continuada dos professores.

A Escola, neste contexto histórico, vai se apresentando como um local de distinção entre os gêneros, ao propor um ordenamento, uma hierarquização e classificações. Acaba por delimitar os espaços dos corpos e das mentes a partir de símbolos e códigos próprios, informando o “lugar” de cada um e dos grupos contribuindo deste modo em aprofundar as desigualdades e injustiças sociais (LOURO, 2011; FURLANI, 2005). Marcadores sociais, tais como as divisões de classe, raça, etnia, sexualidade e gênero estão também implicados nessas construções e desta maneira é preciso estar atento para perceber as múltiplas formas de constituição dos sujeitos neste espaço, seus arranjos e rearranjos.

Existe, portanto, uma consciência de que as propostas escolares não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São um conjunto de conhecimentos e práticas construídos em diversos contextos sociais e que contribuem para a construção de identidades sociais e culturais. Nesse sentido, podemos dizer que tudo isso é conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas e que os conhecimentos escolares apreendidos derivam das práticas socialmente construídas (BRASIL, 2013; MOREIRA; CANDAU, 2007).

Em resumo, o currículo pode ser considerado como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social contribuindo para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes através da difusão de valores, direitos e deveres dos cidadãos, das condições de escolaridade, da orientação para o trabalho e da promoção de práticas educativas. Neste sentido, deve incluir, para além dos componentes curriculares centrais obrigatórios, componentes flexíveis que atendam aos interesses, às necessidades e características de cada grupo de educandos (BRASIL, 2013; MOREIRA; CANDAU, 2007).

No que tange à temática da Diversidade e sua incorporação aos currículos escolares, há que se questionar como ela é pensada nos diferentes espaços sociais e como lidar com ela nas escolas, uma vez que vem ganhando terreno nos grupos de professores, no interior das instituições de ensino e nas propostas pedagógicas, embora encontrem fortes resistências de diferentes núcleos. No entanto, ainda nos perguntamos qual o lugar ocupado pela diversidade nos currículos?

Do ponto de vista sociocultural, a Diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças que ultrapassam as características biológicas e que são construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. E dentro do espaço escolar, a diversidade e o currículo sempre inter cruzaram, uma vez que encontramos alunos/as, professores/as de diferentes classes sociais, étnico-raciais, culturais imersos neste cotidiano (GOMES, 2007).

“A diversidade é norma da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. (...) Como toda forma de diversidade é hoje recebida na escola há a demanda óbvia, por um currículo que atenda a essa universalidade” (LIMA, 2006, p.17).

Os movimentos sociais atuais, a reflexão das ciências sociais, as políticas educacionais propostas e os projetos das escolas expressam um avanço nessa universalização do currículo, embora haja ainda uma necessidade de

aprofundarmos ainda mais sobre os debates acerca da Diversidade Sexual. Apesar dos avanços, observamos que ela está presente na parte diversificada do currículo, a qual ocupa um lugar menor do que o núcleo comum onde estão os conhecimentos historicamente acumulados e recontextualizados como conhecimento escolar (GOMES, 2007). Cabe então, aumentarmos de modo efetivo a visibilidade e as discussões dentro do espaço escolar para que a temática seja abordada, reconhecida e debatida no dia-a-dia das instituições, uma vez que os acontecimentos não são programados e é preciso saber lidar e dialogar com todos a respeito das diversas questões que surgem na escola.

## 4 CAMINHOS DA PESQUISA

As reflexões constantes da presente pesquisa conjugam as perspectivas sociológicas e antropológicas, considerando os estudos realizados do campo das ciências sociais e humanas sobre o tema, com os quais dialoga. Nesta direção, é conduzida a partir de uma abordagem qualitativa que se caracteriza por privilegiar o estudo das ações sociais individuais e grupais em uma perspectiva crítica (MARTINS, 2004).

A abordagem qualitativa, presente em pesquisas na área de ensino, alcança uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, influenciando diretamente no contexto da pesquisa e garantindo a compreensão de fenômenos e fatos da análise. Ou seja, o objeto da pesquisa qualitativa é construído progressivamente a partir da interação dos dados coletados do campo e as suas análises. (FONSECA, 1999; MARTINS, 2004; POUPART ET AL, 2008). No âmbito das políticas públicas, a pesquisa qualitativa tem muito a contribuir na medida em que tende a considerar os diferentes aspectos de determinada situação relacionando-os ao contexto geral, formulando proposições ligadas à ação e à prática. (POUPART et al, 2008).

Buscamos trazer neste trabalho as reflexões que permeiam os principais debates acerca da diversidade sexual e as perspectivas dos diferentes atores envolvidos no espaço escolar (gestores acadêmicos e familiares) acerca das conjunturas e dos programas/projetos que envolvem a temática. Essa é uma tentativa de compreender como se dão as relações entre estas duas instituições sociais (Família e Escola) quando temas como a Diversidade Sexual despontam nos sistemas de ensino e despertam diversas situações envolvendo estes dois

núcleos, considerando, sobretudo, os novos contextos de práticas sexuais e arranjos familiares.

#### 4.1 O PASSO-A-PASSO: AS ETAPAS DA PESQUISA

##### 4.1.1 Levantamento documental

Os referenciais e perspectivas teóricas, bem como os documentos analisados nesta tese foram reunidos entre 2013 e 2016 em base de dados (SciELO, Periódico Capes, Revistas da Área e outros) a partir dos descritores: diversidade sexual; ensino; políticas públicas; escola; família; relação escola-família.

O material levantado para construção da tese (contextualização do tema, referencial teórico e discussões), destacado no Quadro 1, inclui trabalhos e discussões que abordam os seguintes assuntos: a) “Gênero, Sexualidade e Escola”; “Diversidade Sexual e Homofobia”; “Diversidade Sexual, Gênero e Escola” em diferentes aspectos do ensino; b) as perspectivas de Ensino e a Escola como reprodução cultural; c) concepções de família, a construção social de família e os diferentes arranjos familiares; d) as relações entre família-escola envolvendo diferentes categorias de análise, embora o enfoque maior esteja normalmente associado ao sucesso escolar; e) políticas públicas e direitos civis conquistados que englobam os temas da diversidade sexual, identidade de gênero, sexualidade e homofobia.

**Quadro 4.1– Levantamento do quantitativo de artigos por assuntos consultados e/ou utilizados para construção da tese**

Assuntos	Número de Artigos
Gênero/ Sexualidade/ Homofobia/ Diversidade Sexual / Escola	49
Escola e Ensino	28
Família	17
Escola-Família	16
Políticas Públicas	16

Além dos conteúdos enumerados acima, foram pesquisados e consultados também documentos oficiais e/ou projetos associados à temática da diversidade sexual nas escolas e nas políticas públicas voltadas ao ensino – Quadro 4.2: Projeto *Saúde e Prevenção nas Escolas*; Coleção *“Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas”*; Programa *“Brasil sem Homofobia”*; Projeto *“Escola Sem Homofobia”*; Projeto *“Gênero e Diversidade na Escola”* e o Projeto *“Diversidade Sexual na Escola”*. O objetivo desta análise foi compreender melhor quais as ações e propostas estão direcionadas ao ensino e quais podem ou já são efetivamente utilizadas nos espaços escolares. É importante, no entanto, indicar que muitos destes programas foram impedidos de circular, uma vez que suas propostas e princípios não são facilmente aceitos.

**Quadro 4.2 – Programas associados à temática da diversidade sexual e seus princípios e ações**

Programas e Princípios	Principais Ações
<p><b>Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas</b></p> <p><b>Integração dos setores saúde-educação.</b></p> <p><b>Incentivo à articulação entre as diferentes instâncias governamentais e as organizações da sociedade civil, reconhecendo-se o sujeito integral como foco das diversas políticas públicas.</b></p> <p><b>Transformar os contextos de vulnerabilidade que expõem adolescentes e jovens à infecção pelo HIV e à AIDS, a outras doenças de transmissão sexual e à gravidez não-planejada.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incentivar o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a promoção da saúde sexual e saúde reprodutiva, na população jovem.</li> <li>- Ampliar parcerias entre escola, instituições governamentais e instituições não-governamentais visando à integração de esforços para a formação integral do educando.</li> <li>- Apoiar ações de formação continuada para profissionais de educação e saúde para responder às diferentes situações relacionadas à vivência da sexualidade no cotidiano dos adolescentes e jovens escolarizados.</li> <li>- Contribuir para a redução da evasão escolar relacionada à gravidez na adolescência e ampliar os recursos da escola para que desempenhe seu papel democrático no respeito e convívio com as diferenças.</li> <li>- Fomentar a inserção das temáticas relacionadas à educação no campo da sexualidade ao cotidiano da prática pedagógica dos professores.</li> <li>- Promover o diálogo na família, na comunidade e integrá-las ao Projeto “Saúde e Prevenção nas Escolas”.</li> <li>- Promover a elaboração de materiais didático-pedagógicos que possibilitem as Diretrizes para Implementação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas</li> </ul>
<p><b>Programa “Brasil sem Homofobia”</b></p> <p><b>Inclusão da perspectiva da não-discriminação por orientação sexual e de promoção dos direitos humanos de gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais, nas políticas públicas e estratégias do Governo Federal</b></p> <p><b>A produção de conhecimento para subsidiar a elaboração, implantação e avaliação das políticas públicas voltadas para o combate à violência e à discriminação por orientação sexual.</b></p> <p><b>O combate a todas as formas de discriminação e de violência</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar diretrizes que orientem os Sistemas de Ensino na implementação de ações que comprovem o respeito ao cidadão e à não-discriminação por orientação sexual.</li> <li>- Fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores na área da sexualidade e a produção de materiais educativos sobre orientação sexual e superação da homofobia;</li> <li>- Formar equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e a superação da homofobia;</li> <li>- Estimular a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o combate à violência e à discriminação de GLTB.</li> <li>- Criar o Subcomitê sobre Educação em Direitos Humanos no Ministério da Educação, com a participação do movimento de homossexuais, para acompanhar e avaliar as diretrizes traçadas.</li> </ul>

Programas e Princípios	Principais Ações
<p><b>Coleção “Diversidade Sexual na Educação”</b></p> <p>Divulgar textos, documentos, relatórios de pesquisas e eventos, estudos de pesquisadores/as, acadêmicos/as e educadores/as nacionais e internacionais, de modo a aprofundar o debate em torno da busca da educação para todos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a interlocução, a informação e a formação de gestores, educadores e demais pessoas interessadas no campo da educação continuada.</li> <li>- Reafirmar o ideal de incluir socialmente o grande número de jovens e adultos, excluídos dos processos de aprendizagem formal</li> <li>- Propor reflexões sobre a produção e a reprodução da homofobia na educação, especialmente no contexto da escola e nos espaços ligados a ela.</li> </ul>
<p><b>Projeto “Escola sem Homofobia”</b></p> <p>Contribuir para a implementação e a efetivação de ações que promovam ambientes políticos e sociais favoráveis à garantia dos direitos humanos e da respeitabilidade das orientações sexuais e identidade de gênero no âmbito escolar brasileiro</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar um conjunto de recomendações visando a orientação da revisão, formulação e implementação de políticas públicas que enfoquem a questão da homo/lesbo/transfobia nos processos gerenciais e técnicos do sistema educacional público brasileiro.</li> <li>- Alterar concepções didáticas, pedagógicas e curriculares, rotinas escolares e formas de convívio social que funcionam para manter dispositivos pedagógicos de gênero e sexualidade que alimentam a homofobia.</li> <li>- Promover reflexões, interpretações, análises e críticas acerca de algumas noções que frequentemente habitam a escola</li> <li>- Desenvolver a criticidade juvenil com relação a posturas e atos contra as crianças ou adolescentes.</li> <li>- Divulgar e estimular o respeito aos direitos humanos e às leis contra a discriminação em seus diversos âmbitos.</li> </ul>
<p><b>Projeto “Gênero e Diversidade na Escola”</b></p> <p>Implementação de um programa de oferta de cursos de formação para professores/as e profissionais da educação para a diversidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contribuir para a formação continuada de profissionais de educação da rede pública de ensino</li> <li>- Articular as relações de gênero, as relações étnico-raciais e a diversidade de orientação sexual</li> <li>- Ampliar o debate e o aprimoramento da formação em torno do respeito à diversidade e do combate às formas de discriminação envolvendo gênero, sexualidade e relações étnico-raciais no Brasil.</li> <li>- Desenvolver uma postura crítica em relação aos processos de naturalização da diferença entre homens e mulheres.</li> </ul>
<p><b>Projeto “Diversidade Sexual na Escola”</b></p> <p>Incentivar a reflexão sobre alguns aspectos relativos à diversidade sexual na Escola, contribuindo para a superação de um ambiente de sexismo e homofobia nas escolas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar atividades de formação e sensibilização junto a profissionais de educação da rede pública e estudantes da educação básica</li> <li>- Conhecer as percepções dos profissionais da educação sobre questões ligadas à homossexualidade, travestilidade, transexualidades, identidades sexuais, gênero, violência e discriminação</li> <li>- Desenvolvimento de materiais de orientação para educadores</li> </ul>

#### 4.1.2 A Escola: uma instituição pública

A Escola deste estudo, situada no bairro da Penha Circular, Zona Norte do Rio de Janeiro, atende em turno único alunos de 10 à 16 anos da rede pública do ensino fundamental II (com turmas do 6º ao 9º ano) e turmas de projetos de aceleração. Os alunos são oriundos, em sua maioria, das imediações do bairro e da comunidade Marcílio Dias – Favela da Kelson`s. A Penha Circular é um bairro de classe média da região da Leopoldina, zona norte do Rio de Janeiro (XI Região Administrativa do Rio de Janeiro), fazendo limite com os bairros da Penha,

Vila da Penha e Brás de Pina. Entretanto, para muitos é incluída no bairro da Penha.

Na região da Penha, encontrávamos praias, próxima ao mangue (onde atualmente está o viaduto da Lobo Júnior<sup>12</sup>). A região, por conta disto era chamada de “Mariangu”, nome indígena de uma ave abundante no recôncavo da Baía de Guanabara. Ali surgiu o Porto de “Maria Angu”, de onde partiam embarcações no período colonial, em direção ao centro do Rio. Grande parte do litoral da região da Penha era composto por um grande manguezal que foi aterrado no final da década de 1950 e começo dos anos 1960. Atualmente, toda a região de manguezal pertence à Marinha do Brasil e a região da antiga praia da Moreninha e a comunidade de pescadores Marcílio Dias (hoje conhecida popularmente como Favela da Kelson’s<sup>13</sup>) pertencem à Penha Circular.

A Escola apresenta uma ótima estrutura, atendendo alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e anos iniciais da Educação Especial. Apresenta em torno de 10 salas de aula, diretoria, secretaria, sala de professores e de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado (AEE) e sala de leitura. Conta com dois laboratórios (informática e ciências), almoxarifado e auditório. São aproximadamente 34 funcionários que trabalham nas dependências escolares que contam ainda com: refeitório, despensa, quadra de esportes coberta, cozinha, banheiros e acessos para todos os alunos (adequado também à alunos com necessidades ou mobilidade reduzida), pátio descoberto com área verde e uma horta com plantas e árvores frutíferas utilizadas também na alimentação dos alunos).

A escolha da escola como grupo de estudo, partiu de um convite para participação de atividades extracurriculares em parceria com um professor de

---

12 A tradicional Avenida Lobo Junior, é considerada uma das colunas da Penha. Responsável pela ligação com a Avenida Brasil, espinha dorsal da Cidade do Rio de Janeiro, foi também um marco da urbanização do bairro que era agrário e virou um pólo industrial na década de 1970. O que poucos sabem é que ela começa dentro da Maré! Tem início em frente ao cais da Kelson’s.

13 A Kelson’s foi construída entre os terrenos da Casa do Marinheiro e da fábrica da Kelson’s, a partir de 1948 por oito famílias de pescadores que ali ergueram palafitas. O seu nome é uma homenagem ao marinheiro da Armada Imperial Brasileira, Marcílio Dias. Em 1994 foi incorporada ao bairro Maré por uma lei da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro. A comunidade de Marcílio Dias cresceu com a construção do conjunto habitacional na época do Projeto Rio. É a comunidade mais distante do restante da maré, por ser dividida pela área militar da Marinha. Atualmente conta com uma população estimada de 12.000 pessoas e um comércio de pequeno porte.



Ciências. Neste momento, tive a oportunidade de conhecer um pouco mais da equipe pedagógica desta escola e o convívio foi bastante produtivo gerando grandes expectativas quanto ao desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que as primeiras impressões e conversas indicaram um campo amplo, reflexivo e atuante sobre a temática da Diversidade Sexual, diferenciando-a de outros contextos escolares. Nos primeiros contatos, a Direção e Coordenação Pedagógica da escola, se mostraram favoráveis e interessadas na colaboração com a pesquisa, indicando a escola como um espaço propício para reflexões, debates e pesquisa, uma vez que episódios relacionados ao tema são frequentes na instituição aliado ao fato da escola se colocar como articuladora (junto à família) das questões enfrentadas no espaço escolar.

Para realização da pesquisa em Escolas Municipais, a Secretaria Municipal de Educação (SME) também exige que o projeto seja submetido a uma análise do próprio órgão municipal. Os trâmites legais foram todos realizados e após alguns meses de análise do projeto e do parecer do comitê de ética<sup>14</sup> a SME deu parecer favorável à pesquisa na instituição e o trabalho de campo foi realizado entre outubro de 2014 e julho de 2015.

#### **4.1.3 O grupo do Estudo**

Foram realizadas 8 entrevistas semi-estruturadas com alguns atores institucionais (professores, funcionários de apoio e gestores pedagógicos) caracterizados no quadro 4.3. Estes sujeitos apresentam interpretações diferenciadas em relação à temática tornando complexos não só os debates a respeito, mas o desenvolvimento e a compreensão de propostas neste âmbito, sobretudo aquelas que visam a ampliação das discussões sobre a abordagem do tema no contexto do ensino. Cabe esclarecer, no entanto, que neste recorte dado à pesquisa, não foram entrevistados os alunos e seus familiares, embora este objetivo ainda esteja em futuros desdobramentos desta pesquisa.

---

14 O Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Oswaldo Cruz (CEP FIOCRUZ/IOC), em sua 193ª Reunião Ordinária, realizada em 13.05.2014, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, manifestou-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto através do parecer nº 644.845. O ajuste no título original do projeto foi realizado para melhor retratar o objetivo do trabalho em compreender as perspectivas dos atores institucionais a respeito das diversas discussões sobre diversidade sexual e as relações existentes entre família e escola, trazendo novas contribuições para o ensino.

Quadro 4.3 – Caracterização dos atores entrevistados

Atores	Idade	Sexo	Formação	Tempo de atuação na função
Prof. Ciências	46	M	Licenciatura em Ciências Biológicas	22 anos
Prof. História	53	M	Licenciatura em História	10 anos
Prof. Artes	39	F	Licenciatura em Artes readaptada na secretaria (8 anos)	15 anos
Direção	49	F	Prof. Educação Infantil e Orientação Pedagógica (15 anos)	17 anos
Direção Adjunta	51	F	Professora de Educação Infantil (16 anos)	4 anos
Coordenadora	59	F	Professora de Educação Infantil e Psicologia (17 anos)	4 anos
Ag. Educadora	38	F	Ensino Médio e estudante Pedagogia	3 anos
Merendeira /Portaria	33	F	Ensino Médio readaptada na portaria (1 ano)	6 anos

Cabe esclarecer, que a proposta foi apresentada a todos os sujeitos da pesquisa e que somente àqueles que se sentiram confortáveis em dialogar e expor suas impressões e considerações tiveram os seus dados expostos mediante autorização. Àqueles que não se sentiram confortáveis em dialogar sobre a temática da Diversidade Sexual devido às suas crenças ou posicionamentos, foram respeitados.

A escola eleita representa, para este estudo, um campo de pesquisa bastante rico, uma vez que encontramos muitos alunos com orientação sexual homoafetiva<sup>15</sup> atuantes e cientes dos seus direitos e dos espaços que vêm conquistando, bem como uma direção escolar e pedagógica bastante receptiva aos diálogos e gestão das questões correlacionadas ao tema envolvendo alunos/alunos ou alunos/familiares.

---

<sup>15</sup> Como já indicado na introdução deste trabalho este é um termo problematizado, por exemplo, no âmbito do movimento social LGBT. No entanto, trata-se de um termo assumido pela própria escola que se autodenomina 'escola homoafetiva' e por esta razão está designando para fins deste estudo a orientação sexual entre pessoas do mesmo sexo.

Para compreender melhor as percepções dos variados atores da escola, foi preciso entender, primeiramente, o contexto social à que estão imersos e observar suas atitudes cotidianas, uma vez que acompanhar essa rotina pode trazer diferentes dados de um mesmo aspecto. Desta maneira, foi necessário analisar os atores e os processos e padrões de ações que ocorriam neste espaço social organizado e integrado que é a Escola.

A escola deste estudo, no que se refere ao tema desta tese, se afirma como uma 'instituição homoafetiva' ao apoiar toda forma de expressão da sexualidade, ao possibilitar o diálogo e discussões deste assunto e a afirmação das minorias no espaço escolar. Procura instituir uma comunicação entre o grupo de alunos, professores, funcionários e familiares no intuito de minimizar os desentendimentos oriundos da dinâmica escolar e possíveis modelos de intolerâncias.

A dinâmica e funcionamento de uma escola dependem obviamente dos seus representantes legais, equipes e funcionários. A direção desta escola é composta pela Diretora e Diretora Adjunta que juntas, somam quase 20 anos de atuação na função de direção escolar, sem mencionar atuações em orientação pedagógica e em sala de aula que somam experiências fundamentais para a função que desempenham. Em colaboração com a Direção, há uma equipe pedagógica, constituída esta, de Professores de diferentes disciplinas (deste grupo, os/as professores/as de História, Artes e Ciências que participaram desta pesquisa possuem 10, 15 e 22 anos de magistério respectivamente) e uma Coordenadora com 17 anos de atuação no espaço escolar e formação em Pedagogia e Psicologia.

Não só de direção e equipe pedagógica vive a escola. Para toda essa dinâmica operar é necessário a colaboração de outros funcionários e também os nossos alunos. Os funcionários de apoio que compõem esta estrutura escolar são: os Secretários Escolares; os Agentes da Limpeza; a equipe da Portaria; os Agentes Educacionais (entre eles uma entrevistada com apenas três anos de experiência na função – bastante reticente com a sua postura – e na sua primeira escola); o pessoal da Cozinha (dentre eles, uma merendeira – integrante da

pesquisa e próxima dos alunos – com 7 anos de experiência na função e há um ano readaptada na Portaria).

Os alunos, estes, são claramente diversos em tudo que possamos imaginar. Desde a localidade onde mora, o modo como se vestem e/ou se apresentam para os outros, os grupos que compartilham na escola ou fora dela, a cor/raça e também a sua identidade e orientação sexual.

## **5 DISCURSOS E PRÁTICAS ESCOLARES SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL VISTA POR SEUS ATORES: DIREÇÃO, COORDENAÇÃO, PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS**

Para entendermos de maneira aprofundada sobre a realidade das ações e discussões sobre Diversidade Sexual nas Escolas é necessário compreender as percepções e opiniões dos atores diretamente envolvidos, tal como analisar as diversas dinâmicas que acontecem no ambiente escolar, associadas à temática.

A Escola, estando inserida na sociedade como um todo entreposta por valores, crenças e símbolos exige um olhar mais atento não só às ações e interações escolares, bem como sua relação com outras instâncias sociais como a Família. Por esta razão, este capítulo apresentará eixos de análise organizados em duas seções (e subseções) que apresentam a visão dos atores institucionais da escola de estudo. Na primeira seção, trazemos uma perspectiva desta escola a partir do modo como eles reconhecem a si mesmo e às diferenças, assim como as percepções quanto ao lugar que os indivíduos deste coletivo ocupam na comunidade escolar e na sociedade. A seção apresenta ainda a percepção destes atores acerca das opiniões e/ou enfrentamentos entre os jovens a partir da observação que fazem das interações dos jovens e seus pares neste ambiente. A segunda seção apresenta as percepções que os diferentes atores da escola têm sobre a Família, trazendo reflexões sobre as novas configurações familiares, os conflitos existentes sobre a atuação de cada uma, as resistências encontradas nos núcleos familiares no que diz respeito ao tema da DS e opiniões arraigadas por valores de uma sociedade heteronormativa.

Tendo como fundamento a perspectiva sócioantropológica adotada neste estudo, achamos interessante apresentar os aspectos mencionados acima, a partir das narrativas dos entrevistados, uma vez que representa de maneira aprofundada as vivências e experiências do cotidiano da Escola, aproximando o leitor desta realidade. A escolha por este modo de apresentação dos dados tece inspiração na leitura e interpretação da obra de Foote-Whyte, “*Sociedade de Esquina*”, onde retrata as interações do autor com seus sujeitos de pesquisa a partir da observação participante realizada.<sup>16</sup>

### **5.1 A PERCEPÇÃO DOS ATORES SOBRE O ESPAÇO ESCOLAR: UMA “ESCOLA HOMOAFETIVA”**

A Escola, produtora e reprodutora de modelos de sexualidade, nem sempre consegue explorar toda a sua potencialidade e dimensão. Para alguns autores, a Escola é vista como uma instituição social normatizadora e “reprodutora” de um saber/poder sobre os corpos, sobre as práticas e de uma pedagogia a respeito da sexualidade. Desta maneira, ainda se apóiam em uma pedagogia da sexualidade com base num discurso hegemônico e binário das ciências biológicas, sem, contudo, problematizar a identidade sexual como parte de uma construção social e cultural (CASTRO *et al*, 2004; FURLANI, 2003; ALTMANN, 2010, 2013; LOURO, 2011; BARROS, 2013). Por este motivo, a identidade homossexual, e os conflitos que emergem de questões associadas, acaba envolvida em um conjunto de representações que não a consideram como um elemento da identidade do sujeito ou de sua orientação sexual. Esforços para mobilizar as ações da Escola em favor do combate à homofobia e de contemplar de maneira ampla a diversidade sexual tem crescido a partir de movimentos sociais, políticas públicas e contribuições para a prática docente (ALTMANN, 2013).

Deste modo, as primeiras impressões do campo, em resumo, trouxeram inúmeras reflexões acerca das problemáticas que envolvem o tema da Diversidade Sexual no que compreende: as situações e debates vivenciados pelos sujeitos, a

---

16 Whyte, W. F. 2005. *Sociedade de esquina*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1ª Ed. 392p.

postura dos gestores pedagógicos diante de diferentes situações, bem como reflexões sobre estas questões e a necessidade de mais propostas voltadas para a realidade do ensino. Isto contribuirá para (re)pensarmos a forma como minimizar os conflitos e problemáticas que surgem a partir desta temática proporcionando um ambiente de maior respeito, de convivência e tolerância das diferenças.

A escola da qual falamos, não muito diferente das outras tantas da rede municipal de educação, que pode ser identificada produtora e reprodutora de modelos e normatizações presentes na sociedade, é permeada por uma diversidade de alunos. Ao contrário da homogeneidade, uma característica comumente atribuída à escola pública como espaço frequentado pelas classes populares, a escola do estudo apresenta grande diversidade entre seus alunos. Essa “mistura” pode ser observada a partir das narrativas dos atores entrevistados, ligados ao Ensino, que retratam criticamente tanto diferenças em: suas origens territoriais (Penha, Bonsucesso, Olaria, Caxias e Kelson`s), quanto de constituição de identidades relativas às suas orientações sexuais e maneiras encontradas para assumir essa diversidade:

*“Um negócio muito fantástico na nossa Escola é **observar em especial as estudantes** (nossa escola é de maioria negra), **como os cabelos afro estão presentes na nossa Escola**. Um negócio visual, você olha e vê que os cachos estão soltos, os cabelos crespos estão para cima **desafiando o racismo presente na sociedade**” (P. Hist., masc., 53 anos).*

A partir das observações e entrevistas alguns atores entrevistados (direção, coordenação, professores e funcionários) e atuantes neste espaço, o autodenominaram como instituição “homoafetiva” pelo fato de ser esta, na ótica destes sujeitos, uma escola aberta e acolhedora quanto à experiência da diversidade sexual. Isto não significa que predomine neste espaço exclusivamente relacionamentos homoafetivos entre os alunos, mas que os casos experienciados são aceitos de modo inclusivo na dinâmica da escola.

Nas ações e práticas do cotidiano da escola, uma conduta habitual que se observou durante o trabalho de campo, foi uma postura articuladora da instituição por meio destes atores em relação às situações de conflitos. A direção e a coordenação buscam escutar todas as versões de uma situação até que se esgote a história. Isto permite compreender que questões levaram às discussões existentes

evitando banalizar o assunto e coloca em questionamento as atitudes e os motivos que suscitaram o desentendimento, motivando uma reflexão e um diálogo sobre as questões sucedidas e o caráter individual dos envolvidos.

*“A gente nunca vai chegar e dar a devida atenção a uma coisa corriqueira (alunos brigando em sala de aula). E você possibilita uma abertura ao diálogo que permite eles se expressarem. **Eu acho que é isso que falta nas Escolas, essa abertura, esse diálogo... A Escola às vezes é o único lugar de fala que esse cara tem e às vezes a gente não dá este espaço**” (Diretora, fem. 49 anos).*

Episódios vivenciados durante a pesquisa de campo apontaram também outras discriminações envolvendo fatores tais como raça, classe, gênero e as atitudes e afirmações defendidas pela representatividade LGBTTT, que apesar de serem variáveis independentes e traduzidas em categorias de análise das ciências sociais, passam a ter interlocução nas situações cotidianas deste espaço escolar. Conflitos em contextos igualitários, ou seja, entre grupos com afinidades em termos de orientação sexual também estiveram presentes, onde se observaram agressões verbais entre os jovens, bem como acerca da rejeição de um membro do grupo devido à sua orientação sexual ou seu lugar de pertencimento na comunidade escolar. Ambas as ocorrências foram bem articuladas pela escola propiciando novas considerações diante destas atitudes e um ambiente oportuno para o convívio das diferenças.

As reflexões em torno de propostas referentes à diversidade sexual ou temas correlacionados são importantes, uma vez que no dia-a-dia das instituições de ensino, dificilmente encontramos programas ou projetos específicos em desenvolvimento. Nessa conjuntura, o que é, portanto, desenvolvido nas escolas, são ações individuais ou coletivas (em raros momentos) que buscam compreender e debater as questões a partir dos conflitos que surgem cotidianamente. Esta é uma maneira que esta e outras instituições de ensino encontram no dia-a-dia para desenvolver suas propostas em favor do respeito à diversidade sexual, uma vez que o desenvolvimento destes projetos envolve também o combate à homofobia, tão presente neste contexto. No entanto, como também apontado por Altmann (2013), nem sempre essas perspectivas são aceitas e encontramos obstáculos pelo caminho, pois requerem uma mobilização maior do que se tem, considerando o



corpo docente e a comunidade escolar, e são, equivocadamente vistas como ações incentivadoras da homossexualidade.

### 5.1.1 Identidade e Reconhecimento

A sexualidade, ao longo do tempo, tem sido associada às identidades dos sujeitos e às suas variadas formas de expressão. A forma como somos capazes de reconhecer e manifestar nossos desejos e preferências sexuais depende de fatores relacionados às relações de gênero, uma vez que sexualidade e gênero são afetados e transformados por valores sociais e culturais e constituirão a identidade pessoal de cada indivíduo (HEILBORN; CABRAL, 2006). Como já dito inicialmente na introdução deste trabalho, o objetivo aqui não é adensar uma ampla análise das práticas sexuais, de suas diferentes classificações e sentidos e suas ligações com as identidades sociais. Antes, pretendemos descrever como são expressas estes diferentes sentidos em termos de estratégias e práticas na apresentação de si no contexto de uma escola que autodenomina homoafetiva.

Um olhar mais atento sobre os entrevistados e as diversas dinâmicas que acontecem no ambiente escolar nos revelou diferentes discursos sobre a identidade e o reconhecimento dos sujeitos, assinalando desta forma, o modo como estes são compreendidos por diferentes grupos e um entendimento mais aprofundado da realidade. Observamos, de maneira sutil, eventuais expressões de violência simbólica (Bourdieu, 1989) que marcam estes discursos:

*“Tem alguns que falam mesmo abertamente – Eu sou! Mas tem outros que você vê que tem a coisa ali... Gente, esse garoto tá desse jeito porque vocês ficam falando. Porque ele olha pra menina, porque ele passa a mão na menina, não é possível! E se a pessoa faz isso, é porque o outro fica falando, porque parece que é “gay”, aí ele acha que é... se tá todo mundo falando, então ele acha que é... Tem também aquela dificuldade de mostrar o que ele é realmente em casa e isso atrapalha um pouco como ser humano, porque vai se enganando para a vida inteira... nunca consegue ser o que ele quer e nem o que os outros querem” (Merendeira, fem., 33 anos).*

O modo como se comportam ou o próprio modo de ser podem muitas vezes, na perspectiva dos entrevistados, serem indicadores de uma orientação homossexual. Outras vezes, as influências do grupo ou externas podem causar “confusões” na identidade sexual do próprio sujeito, fazendo com que este entre em

conflito com seus desejos e aspirações. Deste modo, nem sempre é preciso que se assumam publicamente para que sejam “reconhecidos” e por vezes discriminados pelos seus pares ou outros indivíduos por sua orientação sexual. Essa prática, na escola, estabelece, portanto, relações produtoras de violências simbólicas como forma de dominação sobre as identidades dos sujeitos.

Múltiplos fatores sociais e culturais podem estar relacionados com a maneira com que os sujeitos expressam a sua sexualidade. Segundo Heilborn e Cabral (2006), em contextos sociais restritivos em relação à “norma” sexual podem existir mais episódios de hostilidade e discriminação em relação à homossexualidade. No contexto da realidade escolar deste estudo, poucos ainda são os estudantes que se reconhecem ou se sentem confortáveis com uma identidade homossexual ou com “marcas” que indicam homossexualidade. As narrativas dos entrevistados apontaram situações em que existem afirmações de orientação sexual entre os estudantes, mas também indicaram existir diferenças de comportamento entre alguns estudantes quando estão na escola ou na presença dos responsáveis, refletindo a dificuldade de transparecer suas identidades e orientações sexuais diante dos seus familiares. Nestes casos, assumem posturas completamente opostas em diferentes situações que podem se estender por muitos anos, numa tentativa de aparentar ser aquilo que os outros desejam que eles sejam.

*“Tem aluno que é super despojado e quando o pai chega na Escola muda de comportamento completamente... fala grosso, se empoe. Muda de comportamento na frente do pai. São poucos os casos de que ele é igual na Escola e dentro da sua família” (Ag. Educ., fem., 38 anos).*

*“Essas mães não conhecem os filhos e eles falam o que você quer ouvir. Eles ficam atentos, te estudam... E isso acaba sendo um complicador, porque tem mãe que chega aqui e a gente percebe claramente que ela não está mentindo. **Ela não tem como acreditar na gente, porque o filho não é assim em casa. Só que ele está aprontando horrores... ela não quer acreditar que aquele filho ali não é aquele que ela conhece e isso acontece também na questão da Diversidade Sexual**” (Diretora, fem., 49 anos).*

A escola enquanto instituição social possui responsabilidade no processo de socialização na construção de identidades dos indivíduos. Por outro lado, ainda se ignora a construção social da sexualidade reproduzindo desta forma, um discurso binário sobre os corpos (BARROS, 2013). E em nome de uma sexualidade dita

normal, a homofobia passa a ser reconhecida por padrões culturais que condenam práticas não-heterossexuais. A sexualidade ao superar o binarismo macho/fêmea faz emergir questões de gênero e uma multiplicidade de papéis sociais interpretados por homens e mulheres (PRADO; MACHADO, 2008) que devem ser reconhecidos em ações dentro do espaço escolar. Para autoras como Lionço e Diniz (2009) muitos adolescentes que começam a reconhecer um desejo por pessoas do mesmo sexo tendem a se sentir introvertidos pela constante desvalorização da homossexualidade e tendem a omitir sua condição. Ainda, nestes casos, não encontram na escola ou em outros atores institucionais (como veremos em outro tópico adiante) uma referência para compartilhar suas sobre sexualidade, trazendo consequências negativas para a vivência desta sexualidade.

### 5.1.2 Qual o meu lugar?: território, relações sociais e identidades em conexão

Se reconhecer como integrante de um espaço modulado por diversas expressões é tarefa árdua. O espaço escolar preenchido por essa multiplicidade de diferenças se configurou, no contexto desta pesquisa, como um local com percepções variadas quanto ao lugar social ou de classe dos sujeitos escolares repercutindo positivamente em mudanças gradativas na comunidade escolar do entorno.

Os depoimentos dos/as entrevistados/as demonstram as diferentes expressões de uma mesma realidade, com situações que expressam violências simbólicas e diferenças nas identidades sociais e territoriais:

*“Era uma Escola conhecida como Carandirú... porque a gente tinha assim, um conjunto de coisas (um grande guarda-chuva) que resumia na palavra violência... Era uma violência muito focada no aluno. E quando a gente entra, a gente descobre que existem outras violências simbólicas e que na verdade alimentavam essa violência que se materializava nas reações dos alunos”*  
(Diretora, fem., 49 anos).

*“Tinha também uma questão muito mais urgente que a gente precisava trabalhar: que era a questão Territorial... Porque era assim um lance – Aqui nós é Kelson`s! – e que por isso podiam pichar, bater...”* (Diretora, fem., 49 anos).

Ao assumir o desafio de gerir uma escola, a diretora se viu diante de uma escola conhecida popularmente como “Carandiru”, uma vez que existiam inúmeras

situações que se resumiam em violências (alunos que jogavam ovos nas paredes da escola, amêndoas para quebrar o vidro da Escola e dos carros na rua, da violência que não respeitava os professores, as brigas entre os alunos e uma violência expressa pela premissa de que os alunos da Kelson`s não queriam nada). Todavia, ao iniciar o trabalho na instituição, a equipe de gestão pode perceber a existência de outras violências simbólicas que alimentavam a violência física demonstrada pelos alunos: a organização das turmas entre melhores e piores alunos; o modo como as mães dos alunos eram consideradas pela equipe da instituição (fedorentas e mal vestidas) e; a própria “fama” da escola que fazia com que os responsáveis já viessem “armados” para enfrentar a direção. Assim, o retrato da Escola denominada de “Carandiru” desenhado apresentava novos contornos incluindo a organização da escola como parte desta representação. Contudo, o trabalho diário, da equipe de direção atual, incentivou para que esta imagem violenta fosse aos poucos sendo desmistificada e a escola voltasse a receber estudantes de bairros adjacentes e de outras classes sociais. Houve também uma reafirmação das identidades dos estudantes desta escola que perpassa por assuntos como diversidade sexual, identidade social e de gênero, raça/etnia e questões territoriais. Todas estas mudanças contribuíram para minimizar as diversas situações de conflitos no espaço escolar, favorecendo uma conduta de respeito às diferenças.

*“O que eu posso dizer é que **houve um processo de mudança de olhar para o perfil dos pais da Kelson`s que possuíam uma perspectiva estereotipada...** Não havia aquela figura de mãe que a gente até então aprendeu a olhar. E no final não é nada disso... você tem algumas mães drogadas, você tem mães muito novas que largam o filho por conta da Escola, mas não é a maioria! **Você tem mães muito humildes, mas muito comprometidas com a Escola e nunca vinham aqui porque não eram chamadas... É aquela história, ela já vem armada porque acha que vai ser maltratada**” (Diretora, fem., 49 anos).*

*“De um modo geral, **eu percebo que a questão da Diversidade Sexual, ela não passa indiferente nessa Escola. As meninas já firmam o seu lugar, elas querem o seu lugar na quadra. Os meninos que têm a sua orientação sexual homossexual, eles já querem ser respeitados nas suas opções e os negros também... Hoje eu observo também uma afirmação dos grupos: o grupo dos Emos...a afirmação da etnia negra...a mistura meninos e meninas brincando e como os alunos homossexuais se assumem... Mesmo se estranhando, eles agora, eles brincam mais juntos, se aceitam, se respeitam mais**” (Diretora, fem., 49 anos).*

*“O que mais vem à tona aqui é a **questão da sexualidade e da negritude**. E outras questões que vem aqui... **questões de lugar que mora**... desfazendo que mora em tal lugar... Sei lá... porque ele mora no Largo do Bicão ele é melhor do que o outro que mora lá na Kelson`s. Então isso são três questões bem marcantes aqui” (Dir. Adj., fem., 51 anos).*

A violência, cada vez mais comum na sociedade, pode se apresentar de maneira complexa e multifacetada com origem em diversas causas: de natureza social, histórica e individual (ABRAMOVAY, 2012). Àquela oriunda de atitudes homofóbicas pode se apresentar a partir de fatores como gênero, relações raciais, família, mídia e contexto social. Estes fatores, certamente influenciam no cotidiano das escolas, criando uma espécie de violência particular que discrimina e fere esses sujeitos.

Os significados atribuídos aos diversos sujeitos, as identidades sexuais e também as condições socioculturais e econômicas são relevantes para compreender os conflitos e resistências que ocorrem nas escolas. Assim, como em outros grupos, existem neste conjunto, fortes resistências ao diálogo, opiniões diversas com relação aos “modelos de comportamento” dos sujeitos e múltiplos enfrentamentos quando temas importantes e emergentes são trazidos à discussão. Outras violências, como as que perpassam por histórias de vida, ocupam também a vida escolar através da rivalidade entre grupos, bairros ou comunidades causando desestabilização nas relações sociais dentro da escola. Atitudes que contradizem as regras de convivência, e muitas das vezes são naturalizadas, também estão presentes nas relações sociais da escola dando lugar a outras violências que perpassam pelos estudantes, profissionais da própria educação e da comunidade escolar como um todo (ABRAMOVAY, 2012).

Nesse sentido, precisamos estar preparados e/ou capacitados para lidar com atitudes como estas, com o objetivo de controlar e minimizar os conflitos existentes a partir destas temáticas, bem como colocá-las em debate dentro das escolas, uma vez que há uma diversidade de relacionamentos, percepções, atitudes e sujeitos envolvidos. Os caminhos para o combate às diferentes formas de violência, ao sexismo e à homofobia nas escolas já foram trilhados e aos poucos são implementados a partir do que se propõe em programas e projetos como: o Programa “*Brasil sem Homofobia*”, o Projeto “*Escola sem Homofobia*”, o Projeto

“*Gênero e Diversidade na Escola*” e o Projeto “*Diversidade Sexual na Escola*” que promovem o apoio à formação inicial e continuada de profissionais da educação, estimulam a produção de materiais educativos e debates sobre questões relativas a gênero, sexualidade, diversidade sexual e orientação sexual. Ainda assim, é necessário destacar que, como veremos mais adiante neste trabalho, poucos são os profissionais que se sentem preparados ou que buscam especializações para desenvolver ações a partir da diversidade de temas que despontam nas escolas.

### 5.1.3 “Amigos até a página dois”: a interação com os pares vista pelos atores institucionais

As interações entre os pares, muitas vezes, refletem os limites das diferenças presentes neste mesmo espaço que permite suas manifestações. Isso quer dizer que, em alguns momentos, existe um preconceito latente que pode se manifestar em opiniões momentâneas e controversas a respeito do outro. Nesse caso, o aceitável pode ser mutável o tempo todo, de acordo com o que é conveniente no momento, exibindo limites e tolerâncias para diferentes situações.

O trabalho de campo vivenciado na escola e a entrevista com a coordenação da escola nos mostram a existência de formas variadas de relacionamento entre os alunos que acontecem em outros tantos contextos:

*“Entre eles, eles se tratam assim (com apelidos ofensivos – grifo meu), enquanto convém. Enquanto é conveniente na brincadeira. Enquanto você é minha amiga, se eu te chamar de gorda, sapatão ou piranha... você vai rir (porque você é minha amiga). A partir do momento em que a gente tiver qualquer desentendimento, isso vira o maior palavrão do mundo, a maior ofensa do mundo. Então, entre eles também tem essa confusão de saber que uma coisa uma hora é palavrão... são valores que você não consegue mensurar” (Coord., fem., 59 anos).*

Esse discurso traduz uma afirmação de poder e/ou status entre os pares em contraponto às regras escolares. Acaba, por vezes, sendo comuns e engraçados, entre eles, embora, algumas vezes torne-se uma centelha para conflitos prejudiciais à dinâmica pedagógica escolar como também aponta Abramovay (2009). Nas narrativas dos entrevistados também estão presentes a existência de agressões verbais ao outro estabelecendo uma competição de ofensas mútuas com uso de

termos como “*seu viado, seu bibinha!*” que em alguns casos levam à enfrentamentos físicos.

Abramovay (2009) aponta em seu trabalho que a percepção que se tem dos seus pares é fundamental para entender a diversidade de relacionamentos que ocorrem no espaço escolar e que vão se modificando a depender do contexto. Podemos, portanto, dizer que não há um roteiro pré-estabelecido de papéis e que as relações vão se entrelaçando tornando-se mutáveis o tempo todo.

A partir destas primeiras impressões, traremos abaixo, de modo mais aprofundado, outros aspectos e reflexões que marcam o panorama da Diversidade Sexual no campo de estudo em consonância com os objetivos desta pesquisa.

## **5.2 A FAMÍLIA NA VISÃO DOS ENTREVISTADOS**

Não há uma definição única de família, uma vez que existem laços consanguíneos, parentescos oriundos a partir de casamentos, batizados, os amigos ou outras formas de construções dessa rede familiar. Por estas inúmeras definições autoras como Fonseca (2005) e Sarti (1999, 2004a, 2009, 2011) preferem falar em dinâmicas e relações familiares estabelecidas entre sujeitos que reconhecem entre si uma identificação estreita e duradoura. Deste modo, a família, ao longo do tempo, veio sofrendo modificações e atualmente observamos diferentes organizações e arranjos familiares. Este panorama reafirma a existência de novas modalidades de constituição familiar que influenciam as relações sociais modernas, incluindo neste cenário as famílias dos nossos escolares.

### **5.2.1 Os diferentes arranjos familiares observados**

No conjunto das famílias dos estudantes, encontramos, segundo os entrevistados “todos” os tipos de composições familiares, com as mais diversas combinações. Temos a “*família nuclear biológica*” – de pai e mãe biológicos, até composições em que se tem somente um dos pais biológicos ou um responsável legal, incluindo avós, tios e até vizinhos.

*“No conjunto da Rede Municipal do RJ nós vamos ter todos os tipos de composições familiares, das mais diferentes combinações possíveis existentes hoje*

*na realidade da nossa cidade, nós vamos ter todas as combinações (P. Hist., masc., 53 anos).*

***“Muitos moram com avó e muitos também morando com pai, mãe e irmãos. Famílias muito numerosas. Mas eu não sei dizer qual o impacto que os desenhos de família têm no cotidiano da Escola” (Diretora, fem., 49 anos).***

O professor de história, também entrevistado, aponta que as novas e diversas conformações familiares, discutidas atualmente, não costumam estar presentes na concepção da maioria dos estudantes, uma vez que quando perguntados sobre Família, ainda dão como primeira resposta “pai, mãe e filhos biológicos”, quando, no entanto, a realidade indica que uma parte significativa dos estudantes não se encaixa neste tipo de arranjo familiar. Há, desse modo, em alguns casos, uma tendência momentânea na naturalização da díade conjugal heterossexual com filhos como forma elementar de família, embora os dados apontem verdadeiramente para diferentes organizações familiares incluindo neste cenário as uniões homoafetivas. Autoras (KEHL, 2003; UZIEL, 2004) apontam ainda que há uma dificuldade de denominar de “Família” as conformações que divergem do “modelo tradicional”.

Ainda sobre este contexto, cabe ressaltar a existência de 3 alunos desta instituição (2 meninas e 1 menino) cujos responsáveis são mulheres que possuem relação afeita e estável com uma parceira do mesmo sexo biológico, ou seja, possuem duas mães. Nestes casos, as duas meninas, segundo informações das entrevistas, parecem aceitar e se relacionar muito bem com a situação familiar que possuem, porém, o rapaz não consegue ter a mesma compreensão em relação à sua formação familiar. Segundo Louro (2010), a norma social da heteronormatividade ainda é hegemônica na nossa cultura, mantendo cada vez mais seus espaços na sociedade. Assim, no contexto escolar isto também acontece: os sujeitos que fogem à norma (seja em relação ao sexo, gênero, sexualidade ou arranjos familiares) se afastam, se destoam ou são colocados à margem dos demais. É natural, portanto, termos diferentes perspectivas de uma mesma realidade e muitas vezes, as reações (de fuga ou negação) à determinadas situações são fruto das experiências que vivenciamos no dia-a-dia.

A Família, apesar de constituída cultural e socialmente por um modelo nuclear tradicional (pai, mãe e filhos/as), tem se apresentado com grupos diversificados: com famílias matrifocais, formadas basicamente por mães e filhos, por familiares e



vizinhos ou até outros padrões sociais (ARIES, 1981; MELLO, 2005; FONSECA, 2005; ABRAMOVAY, 2012; SARTI, 1999, 2004a, 2004b, 2009). Os discursos abaixo apresentam modificações em relação ao padrão tradicional de família, mostrando diferentes configurações familiares na comunidade escolar:

*“A família nuclear como a gente chamava antigamente é mínima. O que tem de mais frequente é uma mãe, que é chefe da casa, da família e os seus vários filhos... Aqui na Escola a gente costuma dizer que existem três ramos da Biologia, porque são todos primos, um é primo do outro e são todos entrelaçados”* (Coord., fem., 59 anos).

*“Ainda é a questão do pai/mãe, mas também é muito forte a presença da avó, da tia, até de pessoas desconhecidas... então é bem nítido esses diferentes arranjos... São as famílias que nós temos expostas hoje. Aquela família papai/mamãe, não temos há muito tempo”* (Dir. Adj., fem., 51 anos).

De acordo com Heilborn (2004), as transformações ocorridas na organização familiar são fruto do surgimento de novos modelos familiares, derivados de fenômenos sociais como as transformações nas relações de gênero, a inserção das mulheres no mercado de trabalho e as mudanças no campo da sexualidade.

Em alguns momentos, essas novas conformações acabam sendo também nomeadas como “famílias desestruturadas” com uma significação carregada de pré-conceitos enraizados por um modelo hegemônico de família (VIANNA; RAMIRES, 2008) que vem sendo superado.

*“É uma família desestruturada. Não é que tenha que ter mãe, pai, tio, avó, não é que tenha que ser.”* (Merendeira, fem., 33 anos).

Essa denominação parte do princípio que o modelo tradicional nuclear seja estruturado e os demais modelos, por não apresentarem uma configuração “desejada” deixam de ser estruturados como também afirma Abramovay (2009; 2012) em suas pesquisas. O depoimento abaixo sugere ainda uma correlação com um “modelo de família da década de 50” que supostamente apresenta-se no discurso como o padrão a ser seguido.

*“Dentro do padrão da normalidade social, da família ideal (pai, mãe, filhos e irmãos) é ZERO. Porque aqui muitos não tem pai, não tem mãe, muitos o pai de um irmão não é o mesmo pai de si. Então a família da Escola Pública ela está totalmente desvinculada dessa questão do modelo de família da década de 50...Sobre os arranjos familiares, não existe um padrão... não vou dizer desestruturação, mas há uma reestruturação de Família”* (P. Ciê., masc., 46 anos).

Acerca destes aspectos, Sarti (2004a) nos aponta que as experiências vividas e simbolizadas na família têm como referência diversos dispositivos disciplinares (jurídicos, médicos, psicológicos, religiosos e pedagógicos) da sociedade que constituirão os “modelos” do que é e deve ser a Família, ancorados por uma unidade biológica. Neste contexto, torna-se um desafio romper com um modelo institucionalizado onde ainda encontramos representantes das famílias “tradicionais”, embora possamos destacar novas formações familiares capazes de dissolver estes modelos engessados de Família.

### 5.2.2 As resistências à diversidade presente nos núcleos familiares na narrativa dos entrevistados

Na percepção dos/as entrevistados/as, persiste ainda nos núcleos familiares uma grande resistência às questões relativas à identidade de gênero e orientação sexual com circunstâncias de negação da família, preconceito, rejeição e agressões.

*“O preconceito vem de dentro das próprias famílias. E as manifestações de alguns indivíduos não acontece no âmbito familiar por conta da rejeição, das punições que vem embutidas nisso” (P. Ciê., masc., 46 anos).*

*“Tem um aluno aqui na Escola que eu já ouvi falar que os pais não aceitam, que aqui ele é de um jeito e em casa ele é de outro...E a gente vê que muitas pessoas da família viram as costas para a pessoa. Então a gente vê que eles ficam com medo do que vai acontecer mais pra frente com ele” (Merendeira, fem., 33 anos).*

A diretora destacou ainda que a negação é tão grande que os “pais” nem ousam falar do assunto, por medo de ouvir aquilo que rejeitam. Há uma grande preocupação em dizer “*Meu filho não é gay!*”. Nestas situações, o que acaba acontecendo é esconder da família sua identidade e orientação sexuais, passando, inclusive, a fazer programações às escondidas. Somente, em uma das situações, o pai veio conversar com a direção e coordenação pedagógica sobre diversidade sexual. O pai estava preocupado com os “trejeitos” do filho, que ia “dar uma coça no filho”, pois não aceitava um filho homossexual.

*“Eu só tive um pai que veio conversar comigo, ele estava preocupado com os trejeitos do filho... o que é que eu achava... que ia dar uma coça nele... que ele não tinha filho assim. E o engraçado era que ele tinha um filho bandido (isso não incomodava... disse que só tinha filho macho! O filho dele foi até assassinado há*

*pouco tempo) **Mas o gay incomoda!** E ele chegou a verbalizar isso até: **“Eu preferiria que ele fosse bandido do que fosse gay”** (Diretora, fem., 49 anos).*

Os indivíduos com orientação homossexual ainda tem sofrido discriminação no ambiente familiar. De acordo com outras pesquisas (IBOPE, 2008; REIS, 2009) os familiares apontam resistências ao parente homossexual, sendo por vezes capazes de castigá-lo e/ou forçá-lo a mudar de “condição”.

***“Já aconteceu de um menino dizer que a orientação sexual dele é homossexual. Aí eu chamei o pai para resolver o ‘problema’ e você nota que o pai rejeita a ideia, eles rejeitam completamente este tipo de coisa. Houve a tentativa até de justificar o fato do menino ser mau aluno por conta deste episódio. Tem também aqueles casos que o pai chega aqui e nega veementemente. Então eu diria que o que é predominante é a negação. A negação com propósito até de tirar o demônio do corpo do filho”** (Coord., fem., 59 anos).*

Sendo a Escola um local onde existem múltiplos sujeitos com histórias de vida próprias, influências familiares, culturais e religiosas e diferentes opiniões, foi possível perceber algumas contradições nos discursos sobre diversidade sexual que revelam um aspecto interessante sobre a questão: será que existe o certo ou errado?

O que existe são percepções que se confrontam entre uma posição religiosa e outros valores atribuídos aos sujeitos. Uma das entrevistadas evangélica afirma que as diferentes identidades sexuais são “coisas erradas” porque, segundo ela, Deus teria “criado o homem e a mulher”. Contudo, por ela ter um primo com orientação sexual homossexual, ela disse pensar diferente, uma vez que a escolha é dele e que ele “não está fazendo mal” a ninguém, somente para ele. Isso não o afeta como pessoa.

*Às vezes você não aceita, não quer dizer que você não aceita, mas você olha e não tá certo aquilo ali. **Não é que não tá certo... é a gente que vê que não tá certo e tem dificuldade...** Se eu for falar do evangelismo eu não posso, se eu falar a minha visão do que eu entendo, eu não posso. Então você tem uma dificuldade. **Não digo nem se é certo ou errado... ele é que está fazendo a escolha. O certo tem que ser o certo pra você, porque os outros cada um vai ter uma opinião e nunca vai ser o certo”** (Merendeira, fem., 33 anos).*

Para outra entrevistada, discutir diversidade sexual é algo com o qual se deve acostumar porque faz parte da convivência, mesmo que você não concorde em abordar o assunto. No entanto, ela também aponta ser preciso compreender estas

opções para que seja mais fácil aceitar o outro como ele é e entender suas escolhas. Nesta situação, fica evidente uma confusão em relação às suas convicções, uma vez que elas ora são complexas e ora se assemelham às suas ações. Outras situações envolvendo religião também surgem nas falas a partir de questões que tentam explicar a diversidade sexual através de acontecimentos sobrenaturais (*Eu acho que grande parte da família se omite e a família que tem uma religião, eu acho que busca através dela tratar, melhorar, que é um espírito que está 'endemoniado'* - Ag. Educ., fem., 38 anos).

Existem ainda discursos que tentam dar explicações acerca da identidade de gênero a partir de uma premissa cultural de criação dos filhos e de convívio familiar: quando um filho homem é criado ou convive só por mulheres, não tendo o homem como referência, ele terá características mais femininas porque foi criado e conviveu apenas com referências femininas e vice-versa:

***“Um filho que é criado só por mãe, não tem o pai e tem várias irmãs e ele vai ter a característica de puxar um pouco porque ele foi criado só com mulheres. Ou a menina, sendo criada apenas por pai e irmãos, ela vai ter coisas... ela vai jogar bola, vai soltar pipa”*** (Merendeira, fem.;33 anos).

*“Já me procuraram algumas vezes, para dizer, assim, nas entrelinhas que a Escola permitiu. Ele tem a individualidade dele, tem o direito de intimidade e eu não posso interferir. A mãe acha que o contato com outros meninos é que fez o filho dela ficar daquele jeito – Ele não era assim, disse ela – Então levou o menino para outra Escola, mas ele vive aqui com os colegas”* (Coord., fem., 59 anos).

Cabe deixar claro, que o conceito de gênero não está associado às distinções de caráter biológico (macho e fêmea), se coloca a favor da masculinidade e feminilidade, uma vez que se remete a construções sociais, históricas e culturais vinculadas a disputas materiais e simbólicas envolvendo processos de configuração de identidades, definições de papéis e funções sociais (BRASIL, 2007b).

Corroborando a posição da escola em utilizar do diálogo e de ações conjuntas como recursos para uma aproximação com a família e o estreitamento dos laços familiares, os entrevistados apontam sugestões a serem empregadas para minimizar as resistências e os preconceitos:

***“Então eu acho que é a questão do diálogo, da aproximação entre mães e filhos. É um caminho muito complicado, porque essas famílias já tem os seus preconceitos, então... geralmente é a mãe que mais compreende, o pai já não quer saber. E como a Escola pode contribuir com isso? Estreitar esses laços de diálogo”*** (Diretora, fem., 49 anos).

*“Eu entendo que para eles seja extremamente difícil, é obvio que eu entendo, eles são de outra geração, pensam de outra forma e eu acho que eles podem encontrar na Escola um canal para serem ouvidos, para desmitificar certas coisas e acalmá-los no sentido de não achar que é coisa do demônio ou que isso está ligado a um fundamentalismo qualquer” (Coord., fem., 59 anos).*

No dia-a-dia das instituições de ensino, o diálogo tem sido um recurso bastante empregado e eficaz para debater questões conflituosas que emergem no espaço escolar. Os envolvidos neste tipo de ação podem basear suas ações no aprendizado de debates entre profissionais da área promovidos em projetos sobre gênero e diversidade voltados às escolas (*“Gênero e Diversidade na Escola”* e *“Diversidade Sexual na Escola”*) ou em experiências vivenciadas no dia-a-dia da instituição. O sucesso desta ação parte do princípio de que não é necessário aguardar por ações programadas para colocar temas importantes, como o da diversidade sexual em debate. O desenvolvimento de uma cultura de respeito às diferenças, bem como o ensino e a aprendizagem de valores, ao serem incluídos nas práticas escolares cotidianas, sugerem resultados bastante positivos.

### **5.3 VÍNCULOS ESCOLA E FAMÍLIA: ENTRE COOPERAÇÃO E CONFLITOS**

Escola e Família são apontadas como as duas primeiras instituições socializadoras com funções educativas, por vezes, sobrepostas. Segundo Sayão e Aquino (2006) há tensões e conflitos entre estas agências no que diz respeito as suas atuações e responsabilidades no campo do ensino. O desenvolvimento do cotidiano escolar e as decisões perante os conflitos existentes dependem das interações estabelecidas entre os atores deste espaço social (ABRAMOVAY, 2006, 2012). Neste sentido, a literatura tem apontado para a inserção de políticas e propostas que promovam a interação entre Escola e Família (ABRAMOVAY 2012; CARVALHO, 2004b). Como esta é uma tese estruturada no âmbito de uma Pós-graduação em Ensino apontamos a importância do papel de cooperação entre ambas as instituições quando se discute a convivência nas escolas e/ou o debate de assuntos como a DS. No entanto, não se pode deixar de mencionar as dificuldades encontradas para o estabelecimento desse vínculo.

### 5.3.1 Contatos estabelecidos e os participantes

Toda e qualquer ação pedagógica requer a participação e a colaboração de toda a comunidade escolar, incluindo a Família. No entanto, devido a inúmeras razões tais como: a disponibilidade de tempo, fatores externos, preocupação ou importância dada às questões acadêmicas e valores associados, entre outros, essa participação é por vezes, esvaziada.

Nos achados do trabalho de campo, percebemos que nesta comunidade escolar, existe um grupo de responsáveis sempre presente, contudo, não representa a maioria da instituição. A direção pedagógica destaca, que a participação dos responsáveis (quando acontece), é no acompanhamento da vida escolar do estudante e raramente em ações em que são convidados a participarem voluntariamente. Todavia, existe uma grande participação dos responsáveis nas reuniões “obrigatórias” ou quando são solicitados devido a assuntos disciplinares dos estudantes.

*“A gente tem um grupo que frequenta as reuniões escolares, bimestrais, que vem quando são chamados. **Mas nós temos também um grupo muito grande que você só conhece quando o menino faz uma coisa muito errada e precisa ser chamado ou quando elas perdem o Bolsa Família...** Esse segundo grupo, só aparece quando são convocados. E aí você conhece toda a dinâmica do aluno quando conhece esse pai, ou essa tia, ou a pessoa que cria” (Coord., fem., 59 anos).*

Os dados indicam a falta de interesse da família que, na percepção da equipe de direção, acaba pouco interagindo com a vida escolar dos alunos. Observa-se ainda um descontentamento com o modo pelo qual o acompanhamento familiar vem acontecendo, afirmando que os parentes só se apresentam quando acionados por questões que interferem fortemente na dinâmica escolar ou para assuntos que afetam sua própria condição financeira (reuniões do programa Bolsa-Família). Neste sentido, os dados direcionam em conjunto com os resultados de Abramovay (2009, 2012), para reflexões com relação à interação destes atores onde se verifica a presença de alguns conflitos e diferentes interesses e perspectivas.

Como professora de ciências no Município do Rio de Janeiro, posso ratificar que as colocações da direção pedagógica não são diferentes da realidade da maioria das escolas da rede. A participação das famílias às atividades e vivências dos estudantes é mínima, e apesar dos diferentes convites realizados aos

responsáveis, nosso maior quantitativo ainda se dá no atendimento ao cadastro do programa Bolsa-Família. É compreensível, na maioria das situações, a ausência dos responsáveis, uma vez que muitos trabalham exaustivamente, raramente têm tempo para sentar e conversar com os seus filhos, dificilmente compreendem as necessidades da idade ou se julgam incapazes de lidar com determinadas situações que já fugiram ao seu controle e solicitam “ajuda” da Escola. Diante destas inúmeras situações, a Escola, com seu corpo docente e pedagógico, está sempre predisposta a ajudar e valoriza a presença e participação da Família no dia-a-dia dos seus estudantes, numa tarefa conjunta.

Se traduzirmos estes “episódios” para a percepção de capital cultural e econômico de Bourdieu (2007), a participação dos pais nas atividades escolares estaria a depender de tempo e/ou qualidade de vida para se dedicar ao acompanhamento dos “filhos” ou proporcionar uma melhor qualidade (capital econômico) ou ainda de um conhecimento atualizado dos conteúdos curriculares (capital cultural), questões estas que têm sido cada vez menos presentes na dinâmica escola-família da sociedade atual.

*“Em relação à família, um parcela pequena está presente em todos os momentos escolares. Uma parcela significativa, apenas quando são convocados e outros, pelas mais diferentes razões nunca estão presentes.” (P. Hist., masc., 53 anos).*

Como também apontado neste trabalho, as Famílias possuem dificuldades na aproximação com a Escola. De acordo com Abramovay & Castro (2006) algumas famílias possuem bloqueios que as impedem de se aproximar das escolas, não acompanhando o cotidiano dos seus filhos e não facilitando o diálogo e aproximação. No entanto, percebemos que existem famílias preocupadas e envolvidas com as atividades escolares dos seus jovens (POLONIA; DESSEN, 2005; BHERING; SIRAJ-BLATCHFORD, 1999). O envolvimento entre Escola e Família se aprofunda na medida em que as necessidades são identificadas e os atores se aproximam na tentativa de atuarem de maneira colaborativa em benefício dos alunos. É preciso, no entanto, refletir mais profundamente sobre as críticas que recaem sobre os responsáveis que “pouco” participam das atividades escolares para compreendermos esse esvaziamento e as expectativas da Escola sobre a atuação destes sujeitos.

### 5.3.2 Diálogos e dissidências na relação família-escola

A comunicação entre a Escola e a Família é importante em inúmeros aspectos, quer seja em relação a questões pedagógicas, quer seja em assuntos que perpassam os conteúdos didáticos e transversalizam o currículo. No que se refere ao tema da Diversidade Sexual esta parceria é fundamental no intuito de ultrapassar as barreiras sociais, os valores e as normas apostando em caminhos como: o diálogo, orientações e debates sobre as atuais transformações familiares; orientações sexuais e identidade de gênero; e a implementação de novas iniciativas de combate às intolerâncias no ensino.

*“A Escola por ser tão acolhedora é o primeiro lugar que ele manifesta as questões relacionadas a sua orientação. A gente tem alunos aqui que se manifestaram primeiramente aqui na Escola e que essa sua condição não é divulgada no âmbito da família (P. Ciê., masc., 46 anos).*

*“A interpretação de que papel a Escola está tomando pode ser vista de maneira negativa pela família. A Família achar que tá incentivando a homossexualidade, de que está incentivando a falta de moral, porque ainda se vê a homossexualidade como uma questão amoral, uma questão imoral, tudo por conta dos moduladores sociais, como a religião sendo o principal elemento dessa modulação” (P. Ciê., masc., 46 anos).*

Uma questão importante é colocada em destaque: ainda existe o pensamento entre os familiares, de que o fato dos seus filhos, filhas ou parentes receberem informações a respeito destes temas na Escola, “indicariam” nas entrelinhas que a sexualidade e suas variáveis estariam sendo estimuladas. E na verdade, a Escola teria como função apresentar e discutir de maneira imparcial (mas nunca indiferente) os temas que surgem no seu espaço, através de algum projeto desenvolvido pela instituição ou até mesmo através de ações individuais que surgem naturalmente no cotidiano escolar.

Cabe realçar, que são inúmeras as questões que surgem diariamente nas escolas, convivemos e conhecemos constantemente as histórias de vida dos nossos alunos e seus familiares. Muitas delas possuem acontecimentos recorrentes ou desfechos negativos, que impactam verdadeiramente o estado emocional e físico dos nossos alunos. Vão desde históricos familiares de rejeição, a agressões verbalizadas e físicas atravessadas por casos de negligências. É muito difícil a Escola e seus atores, se colocarem indiferentes a estas situações, acabamos, como



profissionais da área do ensino em contato diário com estes alunos, por compreender algumas ações e atitudes dentro do espaço escolar, que em qualquer outra situação, passaria despercebida. Procuramos, nestas circunstâncias, agir com o objetivo de debater as questões mais emergentes que fazem parte deste dia-a-dia, a partir de ações individuais, conversas em sala de aula ou mini-projetos que são pensados tão logo estes assuntos aparecem, sem necessariamente fazer parte de um planejamento inicial da instituição.

São inúmeras as escolas pelo país, inúmeros os estudantes com histórias e vivências diferentes. Entretanto, são todos jovens que experimentam as mesmas sensações e descobertas do corpo e da sexualidade quando chegam à puberdade, possuem as mesmas inseguranças no tocante à primeira relação sexual e participam com ou sem intenção, de atitudes que humilham, discriminam, excluem, rejeitam ou violentam física e psicologicamente o outro. Considerando, que existem realidades diferentes pelas escolas país a fora, as ações que se estabelecem no núcleo escolar desta pesquisa, apesar de não refletirem a realidade da maioria das instituições de ensino, não deixam de salientar o quão importante tem sido os diálogos estabelecidos com a família dos seus alunos:

*“Tem famílias que aceitam o acolhimento, tem famílias que aceitam orientação, **tem famílias que assumem a Escola como parceira. Outras não!** Outras assumem como adversária pelo fato até de uma questão de defesa, de ser a Escola um lugar que dita modelos e críticas...**As famílias só estão presentes quando são acionadas e chegam aqui com muito pouca vontade, porque acha que a Escola tem que dar conta de tudo e na verdade não é**” (P. Ciê., masc., 46 anos).*

*“**Não só a Diversidade Sexual como ensino religioso, são dois temas problemáticos porque a ignorância ajuda.** A mãe não quer o ensino religioso de qualquer outra espécie porque vai de encontro ao que ela não quer... isso ela tem a opção de negar. **Mas o tema da Diversidade Sexual não. Faz parte da transversalidade da Escola. Aí ela se preocupa porque o tema é tratado de uma forma natural (como se deve ser tratado) então ela também não quer, porque a religião dela não permite.** Então nesse tema vai se degladiar” (Coord., fem., 59 anos).*

Durante a pesquisa não observamos aspectos de um contato motivado apenas por situações de baixo rendimento escolar ou mau comportamento como apontam os trabalhos de Oliveira & Marinho-Araújo (2010) e Bhering (2003). Os

discursos apontam para diálogos que perpassam os conteúdos e desempenho escolares, envolvendo, portanto, outros aspectos importantes para o desenvolvimento e amadurecimento dos alunos, embora, vez ou outra, esbarrem em situações que perpassam por preconceitos ou tabus.

*“É uma trabalhadeira que a gente tem aqui na Escola pra acalmar os ânimos. Aí eu acho que **se tiver um projeto que abranja os pais para estar discutindo, talvez eles venham**. Porque se eles estão com essa dificuldade de estar abordando e estar conversando sobre isso, porque eu acho que é isso que acontece, **porque da forma como chegam aqui às vezes e a gente vai lapidando, vai tentando minimizar as situações de conflito, acho que eles participariam mais**” (Dir. Adj., fem., 51 anos).*

De acordo com o comentário acima, é oportuna a adoção de diferentes estratégias para atrair a família, como a participação em outras decisões da escola, evitando que os responsáveis sejam chamados somente em situações negativas que dizem respeito ao aluno individualmente. Quando os familiares não aceitam as escolhas e as condutas ou práticas sexuais dos seus parentes, é comum, como apontado anteriormente, que as pessoas com desejos e comportamentos homoafetivos ocultem suas manifestações de afeto e relações amorosas diante da sociedade e da família. Isso acontece com frequência porque ainda existem agressões verbais e físicas que atingem estas pessoas.

Perante estas situações, a Escola é traduzida como um local onde eles podem manifestar seus afetos e orientações sexuais, onde são acolhidos e onde encontram subsídios para o enfrentamento dos preconceitos junto à sociedade:

*“Pontos que deveriam ser trabalhados são a **aceitação e a agressão**. Porque há pais que batem mesmo. Tira do convívio dos colegas, prende dentro de casa achando que vai mudar... então eu acho que esses dois pontos são importantes.... Porque para aceitar é um pouco complicado. Eu acho que tem que ser apresentada a situação para que os pais tenham uma aceitação. Mostrar a realidade que hoje não é como antes, tem menos casos de pessoas agredidas. Porque às vezes, o medo do pai e da mãe é como será aceito lá fora! Então isso tem que ser passado para a família. **Aqui, muitas vezes parece a casa deles e a casa a Escola... pode ser a ausência de carinho de alguém em casa, de chegar e ter alguém pra receber. Eu vejo que a Escola está sendo o local que eles mais gostam de ficar**” (Merendeira, fem., 33 anos).*

*“**Aqui a gente trabalha com mediação de conflitos**...Agora, é uma coisa que ainda está sendo construída. **Acho até que eles se aceitam bem na medida do possível**. Que também é uma coisa que tá sendo assim, divulgada com uma frequência maior e é bem atual isso. Porque até então o pessoal era bem discriminado. Mas preparado acho que a gente ainda não está, estamos tentando” (P. Artes, fem., 39 anos).*

***“A Escola tem o papel de dar o suporte para que as famílias avancem no sentido da compreensão do caráter natural da diversidade sexual nos seres humanos e da compreensão, aceitação e incorporação desta orientação no interior da família... Da mesma forma como eu me orgulho tremendamente de ao longo da minha vida profissional ter contribuído para que vários meninos e meninas, moças e rapazes aprendessem a conviver com a sua orientação sexual e também heterossexuais, eu tenho aqueles e aquelas que só assumiram de forma mais pública a sua orientação sexual com a morte dos seus pais”***  
(P. Hist., masc., 53 anos).

Haja vista os aspectos elencados neste tópico, abordar essas duas instituições (Escola e Família) é fundamental para se estabelecer um canal efetivo de comunicação e diálogo. Diferentemente, do trabalho de Oliveira e Marinho-Araújo (2010) que aponta que as famílias não são vistas pelos professores como parceiras com objetivos comuns, o nosso trabalho aponta que as famílias são SIM parceiras em potencial para dialogar e fortalecer as discussões de temas e valores importantes para a formação dos nossos jovens. Cabe, no entanto, reconhecer que a participação das famílias pode ser realizada a partir de diferentes ações desenvolvidas no espaço escolar e que existe uma diversidade entre estes dois ambientes (Escola e Família) que claramente influenciam nas relações entre as duas instituições. Ribeiro (2006) aponta em sua pesquisa que é possível uma aliança eficaz entre Escola e Família uma vez que a participação dos pais para o alcance de objetivos comuns se mostra positiva, embora encontre ainda pelo caminho responsáveis pouco participativos.

Cabe à escola reconhecer os valores que a família transmite aos filhos, sem que se estabeleça uma competição, deixando os papéis claramente definidos (SAYÃO, 1997a). Tal conjectura pode explicar relacionamentos saudáveis entre pais e filhos, quando os genitores lidam de forma clara com assuntos relativos à sexualidade. A escola também assume lugar de destaque, na medida em que o convívio escolar favorece trocas e onde aspectos abordados na escola podem refletir-se nas atitudes de cada aluno (MANDÚ; CORRÊA, 2000; SAYÃO, 1997b). Assim, o que precisa ser planejado é a adoção de estratégias com objetivos comuns que permitam aos familiares acompanharem as atividades da Escola, uma vez que isto beneficia ambas as partes no enfrentamento dos desafios (DESSEN; POLONIA, 2007) e na melhoria das condições para um melhor aprendizado, desenvolvimento e no estabelecimento de políticas públicas e implementação de programas

educacionais que estejam associados às necessidades do que está presente nas escolas (POLONIA; DESSEN, 2005).

#### **5.4 INTERAÇÕES E DESDOBRAMENTOS NA ESCOLA: O CASO DA DIVERSIDADE SEXUAL**

Ao longo da história, a Escola já foi palco de políticas higienistas de controle à masturbação, de ações de combate às doenças sexualmente transmissíveis (DST/AIDS) e a gravidez na adolescência. Atualmente, ela vem se mobilizando para intervir no combate à homofobia, contemplando a diversidade sexual a partir de propostas que sugerem o respeito às diferenças (de gênero e sexualidade) e o combate a todas as formas de preconceito e violência (ALTMANN, 2013).

São diversas as situações que ocorrem no dia-a-dia das instituições de ensino envolvendo a temática da Diversidade Sexual. Esta seção trará aspectos das interações entre os próprios pares até as questões vivenciadas entre os diferentes atores. Essas relações, por ventura, estabelecem acontecimentos que ressaltam nas entrelinhas conflitos de religião, enfrentamentos escancarados ou sutis influenciados ou não pela mídia e por direitos adquiridos em lei e situações que envolvem diferentes formas de preconceito.

##### **5.4.1 A convivência e os inconvenientes do dia-a-dia**

As relações entre os atores se dão a partir da convivência com os seus pares, da formação dos seus grupos e das interações que estabelecem. Essas interações por sua vez possibilitam a construção de diferentes identidades (gênero, socioculturais, étnicas, religiosas e de valores) que promovem diferentes percepções de si mesmo e dos outros (ABRAMOVAY, 2009).

A partir das relações que são estabelecidas na Escola é possível entender melhor as diversas violências que podem acontecer neste espaço, além de propor estratégias mais eficazes para uma boa convivência escolar. Dentre as distintas violências, a discriminação pela opção sexual ainda é crescente, embora outros eventos como insultos, agressões físicas e/ou exclusões do convívio possam fazer parte deste contexto (ABRAMOVAY, 2004, 2009).

Os dados apontam a existência de todos os tipos de relações no ambiente escolar: desde aquelas em que o sujeito sabe lidar bem com as questões relacionadas ao tema, sem se expor demasiadamente; situações em que os indivíduos irão transparecer certo desconforto devido à sua crença religiosa; e aquelas em que a intolerância parece velada embora transborde a partir de minúcias verbalizadas. Estas, contudo, podem parecer sutis e pouco agressivas ou consideráveis, mas diferente de alguns discursos, podem causar, no final das contas, um desconforto significativo aos sujeitos que sofrem as ações.

A escola é um espaço de convivência entre pessoas de diferentes níveis e grupos sociais, contribuindo desta maneira para relações entre indivíduos com diferentes crenças, valores e perspectivas positivas e também negativas como aquelas carregadas de preconceito e discriminação. A percepção dos entrevistados com relação às interações no espaço escolar revela poucas situações preconceituosas e de bullying se comparadas com épocas escolares anteriores, visto que o entrosamento entre os diferentes grupos passou a ser maior e há uma maior aceitação das diferenças. Cabe, no entanto, ressaltar a existência de piadinhas que ferem os indivíduos muito mais do que possa parecer.

*“Tenho notado uma aceitação maior, eu tenho presenciado na Escola uma aceitação maior... **Você até vê de forma velada, sempre com aquela piadinha sutil, mas nada que cause um prejuízo grande do ponto de vista moral ou psíquico do indivíduo.** Nunca percebi... Entre o grupo de alunos eu percebo uma aceitação muito grande. E quando situações acontecem, elas são muito pontuais **e o resultado final não é um dano significativo** – pelo menos aparentemente ou manifestado – pelas pessoas envolvidas” (P. Ciê., masc., 46 anos).*

*“O professor... ele é evangélico (daqueles radicais) e o menino... aí ele faz uma atividade do tipo qual o seu talento. Aí o tal menino se inscreve pra cantar e chega lá e canta igual e Bayoncé... **E o professor fica injuriado, manda parar... que aquilo não é de Deus... E eu tenho que resolver esse tipo de conflito que não aceita que a Escola é laica e o menino que sabe que ele tem o direito de dançar o que ele quiser e fazer o que ele quiser.** Existem outros também que são completamente abertos... não eu nunca ... acho que tudo isso é lícito... a lei permite, então eu não vou reprimir o casal gay dentro da sala... ERRADO também. **Ele tem que assegurar uma postura que seja igual tanto para o casal hetero quanto para o casal gay.** Sala de aula não é lugar para você estar aos beijos. **Tem o preconceituoso, mas entende que tem que admitir aquela prática e depois fica, por trás, na sala dos professores ironizando, fazendo piadas, enfim...** Porque se você não respeita, pelo menos fica calado... porque se não você expõe o adolescente*

*à outras situações... enfim... Mas inevitavelmente, na sala de aula, esses conflitos são recorrentes” (Coord., fem., 59 anos).*

Os trechos destacados acima apontam o fato de o preconceito estar enraizado nas relações estabelecidas no espaço escolar, uma vez que estão presentes não só na relação entre os pares, como entre alunos e professores. É preciso estar atento, porque nem sempre a “vítima” tem condições de denunciar as agressões que sofre e, muitas vezes, os próprios “agressores” que cometem o bullying não tem noção dos danos que estão causando ao outro, imaginando que tudo faz parte apenas de uma brincadeira ou “zoação”. Dessa forma, a pouca relevância em relação às atitudes homofóbicas identificadas nos discursos dos atores, ressaltam ainda, o quanto tem se naturalizado aspectos heteronormativos nas relações sociais estabelecidas no espaço escolar como corrobora os estudos de Abramovay (2009) e Braz e Vieira (2013).

Existem ainda, alguns inconvenientes destacados nos nossos discursos que perpassam o convívio escolar e que atualmente têm sido fortemente confrontados por um grupo atento às diferentes formas de discriminação e por minorias empoderadas que reconhecem na legislação os seus direitos:

**“Nós já tivemos casos na Escola, de piadas vinda da parte de professor** *(de piada LGBTfóbica) inclusive citando estudantes e que num primeiro momento foi um negócio tão espantoso, no marco da nossa Escola. Mas no mesmo dia, nós já começamos a criticar e fazer o debate de forma que* **(minha opinião é que nós não convencemos a pessoa de que é uma monstruosidade o tipo de comportamento, mas conseguimos criar um ambiente de constrangimento** *aonde esse colega não se sente mais a vontade para fazer este tipo de piada ou de comentário” (P. Hist., masc., 53 anos)*

Na escola, comportamentos violentos referentes à homossexualidade acabam sendo reproduzidos, embora se perceba uma afirmação destas minorias que aprenderam ou ainda lutam para se manterem fortes e representadas nos espaços escolares. Essas atitudes intimidam aqueles que agredem, fazendo-os recuar, embora estes ainda mantenham suas convicções preconceituosas. Contudo, todas essas situações são importantes para colocar em evidência os direitos de todos os cidadãos no espaço escolar e inspirar mudanças nas atitudes dos sujeitos, apesar das “perseguições” ainda continuarem sendo feitas de maneiras diversas, através de agressões verbais ou rejeições. Nestes casos, a posição da escola é estar atenta

para minimizar estas situações, porque segundo a diretora são situações que estão presentes no cotidiano da instituição: “a discriminação, o preconceito, ele é muito sutil hoje em dia, porque a Lei grita mais. Então, hoje em dia como tem uma rede de proteção, as pessoas procuram punir de outra forma”.

Em situações de comportamento inadequado na instituição de ensino, todo aluno, independente da sua orientação sexual é chamado atenção. No entanto, há situações em que os comportamentos elencados como extremamente “desviantes” são renegados pela maioria e geram conflitos, enquanto que as condutas discretas são facilmente aceitas na sociedade:

*“Onde eu te falo dos paradoxos: nós temos professoras aqui assumidamente gays que moram com as parceiras e ninguém discrimina, muito pelo contrário, uma professora respeitadíssima dentro da Escola. **Aí eu entendo, que a coisa passa um pouco também pela questão do preconceito social e também pelo tipo assim: ‘Ok, eu sei que você é, mas como você é discreta, eu lido com você numa boa! Mesmo sabendo que você é (tá entendendo?)’.** Já os adolescentes, eles não tem essa polidez, já assumem sua condição publicamente” (Diretora, fem., 49 anos).*

A narrativa destacada acima, revela que os sujeitos homossexuais acabam sendo “bem aceitos” na sociedade, desde que possuam um comportamento aceitável (sem grandes manifestações da sua opção sexual e/ou afetividade) ou determinada posição social (ABRAMOVAY, 2009, 2012; BORTOLINNI, 2011a, 2001b). Este aspecto acentua o fato de que a discriminação e os diversos atos de intolerância operam sobre as regras de gênero influenciando os sujeitos a percorrerem um padrão hegemônico de masculinidade e feminilidade para que possam se “enquadrar” na sociedade (BRASIL, 2007b). Entre os adolescentes, as tentativas de se “enquadrar” em determinada posição são constantes. Os jovens estão em guerra permanente com sua “imagem”, num esforço para agradar o outro ou convencer a si mesmos, porém, esse processo de autodescoberta é gradual e segue em proporção as transformações que ocorrem durante a adolescência.

Os episódios de violência em direção ao outro dificilmente tendem a acabar. Normalmente eles parecem velados e a escola é um local onde os comportamentos violentos referentes à homossexualidade são reproduzidos com frequência (ABRAMOVAY, 2012; BORTOLINI, 2011a). No entanto, podemos considerar, a partir dos discursos, que as intervenções vêm sendo propostas, embora muitas vezes a

escola não crie um enfrentamento direto evitando que as situações ganhem proporções ainda maiores.

*“Hoje, os enfrentamentos se dão mais na sutileza. Mas mesmo quando a pessoa fala, eu sinto que é a pessoa lidando com o seu próprio conflito. **No trabalho pedagógico ainda tem preconceitos... só que isso é velado, é sutil... Como a gente combate isso? Estando atento às pequenas manifestações que passam despercebidas, mas que na verdade de ingênuas não tem nada**” (Diretora, fem., 49 anos).*

Apesar dos trabalhos pedagógicos apoiarem um enfrentamento às diferentes formas de preconceito, os alunos ainda sofrem discriminação dentro do espaço escolar. Na pesquisa de Carrara (2005), 40% dos adolescentes homossexuais entrevistados contaram já haver sofrido casos de discriminação dentro da escola.

*“Tem vários homossexuais... Aqui na Escola **eles são xingados de tudo que é nome**. Ainda bem que eles sabem se defender e a direção apóia em defesa dos alunos ofendidos... No dia-a-dia, já cheguei a interferir, porque eles começam a se ofender – Seu viado! Seu bichinha! – Aí quer dar soco e o outro quer revidar também. Eu falo... vamos parar, vamos respeitar, não quero isso aqui não!” (Ag. Educ., fem., 38 anos).*

As agressões verbais e enfrentamentos descritos acima refletem deste modo os meios de interação conflituosos que existem no espaço escolar, que por vezes levam a outros tipos de violência, como a agressão física, aos preconceitos e à discriminação: uma violência simbólica (Bourdieu, 1989) exercida pelo poder das palavras sobre o outro. Pode-se supor ainda, que as ofensas estejam vinculadas a demonstrações de poder para legitimar uma ordenação moral ou hierárquica ou que não sejam identificadas como tal pela maioria das pessoas passando por simples brincadeiras ou formas já interiorizadas de se referir ao outro.

#### **5.4.2 Co-participação da mídia**

As informações veiculadas na mídia e as inúmeras situações vivenciadas pelos grupos demonstram a existência de diferentes formas de discriminação, seja pelo que é exposto de casos individuais ou coletivos ou conjecturas sutis que indicam preconceitos das mais variadas formas e diferentes opiniões.

Vale ressaltar, no âmbito desta pesquisa, que vários assuntos procuram ser debatidos nos diferentes contextos desta escola, uma vez que este é um espaço



altamente favorável à discussão de temas como a sexualidade, diversidade, machismo, racismo e violência. Procura-se trabalhá-los, na medida em que surgem, discutindo-se as responsabilidades e deveres de cada um.

*“Impactou mais na comunidade escolar, no último período, os temas de violência contra a mulher e os temas de racismo... As manifestações de racismo nas redes sociais contra figuras públicas impactaram neste aspecto... **Não é possível que alguém seja morto em função de sua orientação sexual, não é possível que alguém seja assassinado em função do seu gênero**” (P. Hist., masc., 53 anos).*

*“O que se observa, está geralmente associado à violência, preconceito e discriminação. Aparece muito pouco a questão da diversidade como manifesto das passeatas LGBT... **a violência é sempre muito mais presente**... Você vê também alguma coisa relacionada à direito civil, por conta do casamento homoafetivo, das adoções ou quando uma celebridade assume a sua homossexualidade” (P. Ciê., masc., 46 anos).*

As situações que surgem a partir das mídias acabam por criar ocorrências de discriminação e agressões simbólicas (Bourdieu, 1989) que podem se estender para situações de violência física como apontado por um dos entrevistados. Bortolinni (2011a, 2011b) coloca ainda, em questão, que aquilo que inicialmente parece irrelevante, pode ser a explicação para o desenvolvimento de uma cultura de violência que exclui, que humilha, agride e pode levar à morte. Reflexo disto é o fato de que homossexuais já foram vítimas de algum tipo de preconceito e/ou já sofreram alguma forma de violência (CARRARA, 2005; REIS, 2009). Mesmo assim, diante de dados que exprimem uma violência gratuita sobre o outro, temos que reconhecer que as novas conquistas legais no âmbito dos direitos sexuais e a visibilidade e apoio das mídias tem favorecido afirmações cada vez mais freqüentes das identidades e orientações sexuais bem como dos direitos alcançados.

*“Mas com toda certeza, **essas leis e essas atitudes todas aí tiveram um impacto muito grande na forma como esses adolescentes vem as suas orientações defendidas pelo poder público**. Isso é importante para garantir a integridade deles. Eles sabem que não podem ser tirados de um restaurante porque são gays... Nesses anos todos de escola, eu nunca vi adolescentes de 13 e 14 anos reclamar de forma tão significativa e apontando... de falar: “D.Tereza, a Escola é homoafetiva agora né!” Como eles sabem disso? É porque eles sabem que a Escola é do jeito que a gente conhece... é laica, pública, homoafetiva” (Coord., fem., 59 anos).*

### 5.4.3 “Eu prefiro engolir o meu choque”: como os atores lidam com as discriminações sobrepostas

A discriminação é uma prática social que marca o cotidiano das escolas. Embora existam diversos parâmetros normativos nacionais – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – que afirmem o compromisso da educação com a igualdade, recusando discriminações e prejuízos sociais, estas questões ainda podem ser percebidas nos materiais escolares, nas situações de opressão e violência presentes no cotidiano das escolas e, ainda, nas tentativas de reajustar documentos que fazem referência à necessidade de respeito à “identidade de gênero” e “orientação sexual”.

A Escola é um lugar onde os diferentes atores vivenciam situações e são capazes de aprender a conviver com a diversidade cultural, enfatizando o respeito por diferentes culturas. A discriminação emana do preconceito que é um julgamento prévio e negativo, fundamentado em estereótipos (Abramovay, 2009, 2012). Sabe-se, portanto, que os preconceitos existentes na sociedade brasileira acabam por se entrelaçar, uma vez que esses fatores estão ligados ao fato das pessoas terem dificuldade de lidar com o “diferente”.

*“O preconceito está presente entre os estudantes que nós atendemos e desgraçadamente presente entre os professores e funcionários... Há uma dificuldade, apesar de por parte do corpo da direção da Escola existir orientações e conversas, ajudando à **compreensão de que as composições familiares são diversas e todas elas são existentes na sociedade** e portanto, não existe e nem deve existir um padrão de família. **Essa ideia de Estatuto da Família é uma ideia que tem que ser jogada na lata do lixo da História.** A questão é que as pessoas entram para a comunidade escolar com todos esses preconceitos e isto interfere no interior da Escola” (P. Hist., masc., 53 anos).*

Neste cenário de pesquisa encontramos para além da temática da Diversidade Sexual, discursos relativos à questão do racismo:

*“Um dos pontos em comum entre a maioria dos professores e professoras desta Escola é o **combate às formas de expressão e de opressão na sociedade...** Pegando o tema do racismo, um negócio muito fantástico aqui é observar, em especial, as estudantes com os cabelos afro, com cachos soltos e para cima, **desafiando o racismo presente na sociedade...** Mas uma das nossas batalhas é que o (a) estudante se reconheça, por exemplo, como negro. Porque a sociedade diz pra ele que ser negro é uma coisa ruim e, portanto, ele não quer ser. **E é todo um trabalho de valorização da cultura negra, da história do povo negro**”*

*que vai fazendo com que uma parcela significativa desses estudantes chegue no 9º ano com orgulho de parte do povo negro, de ter esta história, ser parte disto” (P. Hist., masc., 53 anos).*

A discriminação ressaltada na fala acima e que perpassa por cabelos e penteados utilizados pelos jovens negros também esteve presente nos dados de Abramovay (2006, 2009), ratificando episódios de racismo ainda presentes na sociedade atual. Uma situação sobre este aspecto ocorrida na escola foi uma aluna se referir a um aluno negro, num tom de deboche/brincadeira como “O *macaco*”. Assim como no estudo de Abramovay (2006, 2012) e de Abramovay & Castro (2006) expressões associadas à cor e à raça são comuns em algumas situações escolares. Estas, no entanto, ao serem consideradas como apelidos, podem acabar perdendo a conotação negativa e de ofensa para quem as usa, mas não necessariamente para quem escuta ou é assim nomeado.

Muito além do preconceito associado à orientação e diversidade sexual, encontramos elocuições com repressões racistas, de cunho religioso e até situações que são vivenciadas pelos atores e que vão de encontro às suas convicções e valores. As narrativas dos entrevistados apontam a existência de professores “impregnados” de preconceitos em contato com estes alunos – *“Uma professora senta perto do indivíduo e lê um trecho da bíblia pra dizer que ele tá errado, pra acalmá-lo. Dizendo que aquilo é um pecado”* – indicando uma dificuldade de trabalhar temas como diversidade sexual com professores evangélicos. Há ainda situações que “chocam” os entrevistados pela forma prematura com que os jovens atualmente vivenciam suas experiências:

*“...de primeira me choca perguntas do tipo – Que tipos de cuidado eu tenho que ter? – porque **eles são novos demais para ter uma relação daquele tipo**. Por outro, eu prefiro engolir o meu choque e dar a orientação para ele. **Porque não basta só dizer isso... não faça isso, você é muito novo... porque isso vai acontecer, ele vai fazer...** É obvio que essas questões não chegam pra mim e eu trato linda, livre, leve e solta a questão... claro que não! **Mas eu aprendi a dar uma disfarçada e levar o barco pra frente**” (Coord., fem., 59 anos).*

Todas estas situações apontam o crescimento de pequenos movimentos de combate às formas de repressão que já se iniciam no espaço escolar: *“eles estão muito mais embasados juridicamente, pessoalmente, eticamente. E os meninos de hoje com apoio da legislação vão cobrar o tempo inteiro. A mudança vai se dar por aí”*. Ainda segundo a fala da

coordenadora, a escola pode receber inúmeros convites para cursos de capacitação, mas, no entanto, segundo ela, a maior mudança, em qualquer aspecto relativo às diferentes formas de preconceito, será realizada a partir das ações desencadeadas pelos próprios alunos no convívio escolar.

## **5.5 TEORIA X PRÁTICA: COMO FUNCIONA?**

Do ponto de vista curricular e institucional, é clara a existência de diferentes propostas voltadas ao Ensino em se tratando de temas como a Diversidade Sexual (os PCN com seus Temas Transversais, os próprios planejamentos escolares, os diferentes programas propostos para formação continuada de profissionais do ensino e saúde, entre outros). Ainda assim, percebemos ao longo da pesquisa que existem outros enfrentamentos e situações emergindo no cotidiano da instituição de ensino, e que, por sua vez, perpassam e vão além das proposições indicadas em documentos oficiais. Requerem ações conjuntas e/ou debates mais amplos e contextualizados sobre diferentes formas de discriminação, estando livres de valores e convicções, bem como afirmando os espaços e direitos de cada cidadão dentro da sociedade. Nesta seção, abordaremos, portanto, os limites e potencialidades existentes entre as propostas teóricas e as ações correspondentes ao tema da Diversidade Sexual.

### **5.5.1 Propostas transversais e contextualizadas**

Contextualizar um tema se refere ao fato de colocar uma situação ou acontecimento ao ambiente que está inserido. Isso é importante, na medida em que transmite um sentido para determinada questão que passa a ser compreensível ao interlocutor. A Escola é um ambiente onde seus atores buscam trabalhar seus conteúdos ou temas de maneira contextualizada, de modo que aquela informação faça sentido para o outro.

A Escola é também um espaço de diálogo entre diferentes sujeitos e modos de significação do mundo, da sexualidade, do gênero, de si mesmo e do outro (BORTOLINI, 2011a, 2011b). Assim, na perspectiva de orientações que incorporem aos projetos políticos pedagógicos das instituições de ensino propostas transversais

e contextualizadas, percebemos discursos bastante eloquentes e uniformes de metodologias e planejamentos (ALTMANN, 2013; BRASIL, 1997a, 1997b, 1998a, 1998b). Todavia, sabemos que existem inúmeros obstáculos cotidianos e reais que não refletem a realidade ou que dificultam um resultado extensivo e equivalente às aspirações desejadas.

*“É possível falar de Diversidade Sexual nas escolas, de forma contextualizada, mostrando para o aluno as diversas situações que em essa diversidade está presente na vida dele”.* Essa é a fala do professor de ciências entrevistado. Sua colocação ainda é corroborada pela afirmação de que por lecionar esta disciplina, este tipo de tema apareça naturalmente quando se trabalha conteúdos da biologia reprodutiva dos seres humanos. No entanto, ele aponta que notícias da mídia, envolvendo preconceito e violências também são usadas para iniciar o debate em sala de aula, sendo uma estratégia bastante aceita pela equipe pedagógica da escola, uma vez que esta assume uma posição de “escola homoafetiva” a favor dos diversos grupos presentes na escola.

As disciplinas de ciências e biologia são apontadas como principal espaço para discussão de temas ligados à sexualidade (CASTRO, ABRAMOVAY, SILVA; 2004; RUA; ABRAMOVAY, 2001). Assim como no trabalho de Altmann (2003, 2006, 2007b) sobre “Orientação Sexual” em escolas brasileiras, observamos também que a sexualidade e temáticas associadas são recorrentemente debatidas a partir das aulas de ciências e biologia relacionadas ao conteúdo de reprodução humana ou através de palestras e/ou oficinas desenvolvidas por especialistas externos à escola (médicos, psicólogos e sexólogos) como apontado nas narrativas de outros/as entrevistados/as mais adiante.

Para o professor de História, não deveria haver preconceito de nenhuma espécie e o tema da DS surge nas suas aulas “*através do corte transversal*” e ele procura trabalhar na transversalidade temas como combate a “*LGBTfobia, racismo e machismo*” usando como “*pano de fundo*” temas da História. Os debates procedentes das suas atividades discutem as situações de discriminação e assassinatos oriundos da orientação sexual e usam como instrumentos textos e materiais políticos: “*Os materiais*

que consegui com o movimento social da Central Sindical CSP-Conlutas<sup>17</sup> falam numa linguagem mais próxima aos estudantes do que os poucos documentos oficiais que eu tive acesso. A cartilha LGBT da Assembléia Nacional dos Estudantes Livres (ANEL SP) fala uma linguagem mais compreensível e trabalha com exemplos em que os nossos estudantes se vêem nele, do que os documentos oficiais”.

A transversalidade consiste no desenvolvimento de um trabalho didático a partir de temas relevantes para o cotidiano de modo a integrá-los com as questões da vida real, minimizando a fragmentação do conhecimento e assumindo uma cultura interdisciplinar. Conquanto, essa é uma tarefa difícil de ser desenvolvida nas instituições de ensino. Cada qual acaba desenvolvendo ações individuais em suas disciplinas utilizando as “ferramentas” que possuem para abordar o tema, uma vez que organizar as ideias e desenvolver um planejamento conjunto numa escola requer disponibilidade dos seus diferentes atores, iniciativa e vontade, aspectos que dependem, por vezes, da individualidade de cada participante.

Na visão da direção, o desenvolvimento de ações com o tema da diversidade sexual requer muito mais que debates, requer o enfrentamento de tabus e preconceitos pessoais, a organização conjunta de propostas através do projeto político pedagógico da escola e ações a serem desenvolvidas a partir dos acontecimentos cotidianos, cujos objetivos serão construídos no dia-a-dia. Alguns/as entrevistados/as fazem referência a projetos, porém o entendimento sobre as suas diretrizes e ações parecem vagas.

*“O que eu acho é **que ainda precisa se discutir isso mais no âmbito da formação do profissional que trabalha na Escola. Por que eu sinto que isso ainda é um tabu... falar de diversidade sexual sugere que as pessoas antes derrubem alguns tabus sobre a diversidade sexual. E eu ainda percebo muito preconceito sobre isso...***

***Do ponto de vista curricular, ele já aparece até como uma exigência legal, por conta dos Parâmetros Curriculares Nacionais através dos temas transversais. E aqui na Escola ele aparece no nosso planejamento, até por conta dos próprios enfrentamentos cotidianos...***

*Eu diria pra você que **de uma forma consciente a Escola nunca parou pra discutir isso**, mas eu percebo que a nossa Escola, **ela já tem um nível de respeito maior do que alguns anos atrás em relação a isso. Tanto que nós temos alunos***

---

<sup>17</sup> A CSP-Conlutas pauta a sua atuação pela defesa das reivindicações imediatas e interesses históricos da classe trabalhadora, tendo como meta o fim de toda forma de exploração e opressão. Defende a autonomia e independência frente ao Estado, governos e partidos políticos, a construção da unidade como valor estratégico na luta dos trabalhadores e trabalhadoras, a ação direta, a mobilização coletiva de nossa classe como forma privilegiada de luta.

*que exercem lideranças dentro da Escola e que se assumem homossexuais...  
Você percebe quando a Escola trabalha muito essa questão da Diversidade Sexual,  
porque os alunos vão lidar com isso de uma forma mais tranquila” (Diretora, fem., 49  
anos)*

As propostas sugeridas como recomendações para o desenvolvimento de ações envolvendo a diversidade sexual são: a capacitação e formação de diferentes profissionais da educação em temáticas relativas a gênero e diversidade sexual (BRASIL, 1998a, 1998b, 2007a) e o desenvolvimento de propostas pedagógicas ao enfrentamento dos tabus e preconceitos. Neste último aspecto, assim como no trabalho de Bortolini (2011a) observa-se que a perspectiva heteronormativa (BUTLER, 2003) e reprodutiva ainda atravessa o currículo e também a prática pedagógica, incluindo programas e projetos voltados à sexualidade e diversidade sexual na escola. Isso, por sua vez, dificulta e tornam invisíveis as ações mais efetivas ao não contemplar outras dimensões da sexualidade.

Para entender melhor a questão, podemos mencionar os textos inscritos nos PCN (BRASIL, 1998a, 1998b), que ainda refletem um ponto de vista biológico interligado a diversas questões associadas ao controle do corpo (experimentações eróticas, prevenção da gravidez e DSTs) reforçando deste modo a influência higienista do cuidado corporal e aproximando a Escola do modelo biológico heteronormativo que se coloca em oposição às diferentes formas de identidade sexual (CASTRO *et al*, 2004; FURLANI, 2003; ALTAMANN, 2010, 2013). Em contrapartida, temos observado esforços em apoio ao crescimento de discussões em torno da diversidade e das identidades sexuais e de gênero nas escolas que fazem oposição à categorização biológica e binária da sexualidade (LOURO, 2010; ALTMANN, 2013). Isso acaba por demonstrar uma fragilidade à normatização das identidades sexuais reproduzidas pela sociedade e por instituições de ensino que ainda acentuam o preconceito e a discriminação sobre os sujeitos que “fogem” à regra.

Outras iniciativas elencadas como eficientes no desenvolvimento do tema da diversidade sexual são as palestras com a participação de alunos ou profissionais capacitados e que possuam uma linguagem capaz de “alcançar” os alunos, embora encontremos ações “engessadas” por abordagens teóricas ou didáticas que não são

suficientes para compreender a amplitude de questões associadas à diversidade sexual.

*“Já vi a Unidade de Saúde fazer palestras, **mas a palestra deles é muito científica** – A vulva, o óvulo, o espermatozóide – **Eu acho que dessa forma eles não conseguem alcançar a cabeça deles** porque é uma coisa muito científica e eles falam – Não quero saber! – **Tem que mudar a linguagem** deles para alcançar aquele aluno. **E muitos pais não tem esse esclarecimento.** É incrível, mas na minha época tinha muitas meninas grávidas” (Ag. Educ., fem., 38 anos).*

*“A Diversidade Sexual surge, geralmente na própria situação de conflito que acontece dentro da Escola. **Não é um tema, que apesar de estar na pauta, nos descritores como um tema transversal... e os professores trabalhem isso, mas eles trabalham de uma forma mais didática, teórica** (Coord., fem., 59 anos).*

O Ministério da Educação tem agido no intuito de implementar políticas públicas, em conjunto com as já existentes, – Programa Brasil sem Homofobia; Projeto Escola sem Homofobia; Programa Gênero e Diversidade na Escola; Projeto Diversidade Sexual na Escola (BRASIL, 2004, 2007a, 2009b, 2014; BORTOLINI *et al*, 2008; ROHDEN, 2009; BRANDÃO; SANTANA, 2011; NARDI; QUARTIERO, 2012) – para o enfrentamento da homofobia nos sistemas de ensino. Para isso, propõe ações que envolvam diferentes atores institucionais abrangendo gênero, orientação sexual, raça e etnia, a incorporação das perspectivas de gênero e diversidade sexual nas políticas das secretarias de educação do MEC e a criação de políticas específicas voltadas a essas temáticas.

Embora na teoria isso pareça funcionar, no dia-a-dia das instituições de ensino, essas propostas dificilmente chegam e são eficazes para lidar com as questões que surgem. As iniciativas têm perpassado por ações diretas e pontuais que envolvem sim os diferentes atores institucionais, mas esbarram em resistências que dificultam a incorporação das perspectivas de gênero e diversidade sexual nas políticas públicas, principalmente aquelas voltadas ao ensino. Temos acompanhado atualmente constantes avanços e retrocessos a respeito da inserção das discussões sobre identidade de gênero nas escolas, revelando um obstáculo ainda a ser enfrentado.



### 5.5.2 Iniciativas e intervenções: situações cotidianas

Estabelecer uma “intimidade” entre os saberes escolares curriculares fundamentais aos alunos e as experiências que estes trazem de suas vivências é uma maneira de contextualizar um assunto. Segundo Freire (1996) é importante discutir com os alunos a razão de ser de alguns saberes socialmente construídos, associados aos conteúdos, de modo a aproveitar as experiências que estes possuem.

*“A questão da cor, da orientação sexual e a prematura entrada deles na vida sexual que gera uma quantidade de adolescentes grávidas aos 12/13 anos... essa questão do corpo e da moda... e também a coisa de se cortar... Esses assuntos são assim, como eles diriam: Da hora! São urgentíssimos, porque a demanda de conflito que a gente tem hoje na Escola, parte essencialmente disto, da menina ficar incomodada porque é direito dela ter a namorada ou vice versa, do menino que é negro, e ele se orgulhar disso e ele se retrai” (Coord., fem., 59 anos).*

As discussões envolvendo as transformações corporais oriundas da entrada na puberdade, os desejos sexuais, as orientações sexuais e identidades de gênero podem ser desenvolvidas a partir dos conteúdos, numa aula de ciências, por exemplo, sem, contudo se desvincular de qualquer outra ação simultânea proposta pela instituição. Quando perguntados sobre ações e parcerias, os/as entrevistados/as apontam ser possível pensar em ações conjuntas ou novas parcerias como projetos futuros, – *“esses parceiros são importantes e essas questões urgentíssimas” (Coord., fem., 59 anos)* – embora saibamos que existem ainda dificuldades sociais e pessoais a serem enfrentadas e aspectos invisíveis a serem descortinados.

*“Nós temos um Projeto Pedagógico e ano que vem a gente vai trabalhar isso de uma forma mais sistemática, mas nós temos um projeto pedagógico que não é engessado, que as pessoas tem a opção de dentro desse projeto (que é pensado pelo coletivo) dar mais ênfase a esse ou àquele ponto, mas essa questão da DS ela é bem marcada dentro do nosso projeto...Quando a gente elabora no início do ano o Planejamento, dou sugestões, temos um trabalho conjunto, embora as minhas intervenções não sejam oficiais” (Diretora, fem., 49 anos).*

*“Sobre possíveis parcerias, eu nunca pensei sobre isso exatamente, mas como eu te falei, eu vi que outras coisas sobrepuseram a essa ideia... mas se eu tivesse que fazer, eu acho que nós poderíamos chamar pessoas ligadas à trabalhos com etnias, porque quando a gente fala de um trabalho de Diversidade Sexual, a gente tem a questão da mulher, a questão da mulher negra, mercado de trabalho – o lugar da mulher no mercado de trabalho – a questão da valorização...”*

*Essas questões são tão sociais, que você não consegue que um único profissional dê conta...*

***A gente poderia trazer pessoas da própria Escola, de todos os segmentos porque são olhares diferentes sobre a mesma questão...** tem que envolver pessoas da Escola e de preferência, pessoas dispostas a estar multiplicando essas questões, porque não adianta fazer uma palestra onde todo mundo vai ouvir e/ou que depois vai morrer ali...*

*O projeto é importante porque você obriga a pessoa a pelo menos tocar naquele assunto, mas **nada substitui a intervenção no momento em que as coisas acontecem**. Isso tem um efeito, um impacto muito grande, é uma intervenção despossuída de paixões... Então eu acho que **a grande questão é abrir uma roda de conversa onde a gente possa estar dando visibilidade à tensões que não são visíveis**" (Diretora, fem., 49 anos).*

Os discursos apontam ações envolvendo diferentes atores institucionais ou outros profissionais interligados à escola, uma vez que podem apresentar olhares diferentes sobre uma mesma questão e tornarem-se multiplicadores. Destaca-se ainda o incentivo ao desenvolvimento de projetos que estejam vinculados aos diferentes temas, embora a escola sugira como efeito positivo e mais imediato que as intervenções sejam realizadas no momento em que o conflito aparece na tentativa de minimizar ações puramente teóricas. O que na realidade acaba realmente sendo efetivo, posto que evita que determinadas ações "negativas" sejam reproduzidas em maiores escalas no espaço escolar.

*"Convidar pessoas do **posto de saúde** (isso a gente fez esse ano) que a Prefeitura tem convênio para falar com os meninos sobre Doenças Sexualmente Transmissíveis, importância do uso da camisinha, mostrar os índices de AIDS que voltaram a crescer entre os jovens, discutir a gravidez na adolescência que é uma coisa recorrente aqui na Escola... Uma outra que a gente pensa em estabelecer é com o **Instituto Geledés**<sup>18</sup> que é de mulheres negras.... O outro tem **organizações de LGBT e transgêneros** que já fizeram trabalho com teatro aqui... (Coord., fem., 59 anos).*

As ações envolvendo parcerias com terceiros, colocam em questão outra particularidade também vista em outros trabalhos: ao delegar esta função a outros especialistas pode haver perdas no trabalho sobre sexualidade e diversidade sexual, pois se cria uma descontinuidade e raro envolvimento destes profissionais com seu

---

<sup>18</sup> O instituto Geledés é formado por mulheres negras e atua frente às questões raciais, de gênero, de racismo e preconceito.

público alvo, dificultando o conhecimento das particularidades envolvidas nestes diferentes contextos (TONATTO; SAPIRO, 2002; SAYÃO, 1997a; SAYÃO, 1997b; DE CICCIO, 2012). O desenvolvimento de um planejamento voltado à educação sexual entre o grupo escolar de profissionais poderia trazer resultados mais satisfatórios a esta ação. Isto seria possível a partir da premissa de que quando abordamos este assunto, questões particulares e/ou afetivas dos indivíduos afloram promovendo uma entrega muito grande dos envolvidos o que requer o trabalho com pessoas em que haja uma relação maior de familiaridade e confiança.

Assim como outros trabalhos apontam, os representantes desta escola afirmam que estreitar os laços com a Família e toda a comunidade escolar é importante, uma vez que o envolvimento nas atividades o torna integrante do processo, bem como ajuda na construção de um ambiente propício a práticas escolares agradáveis (Abramovay, 2006, 2009). Acreditamos ser este o caminho a ser trilhado para que os debates sobre o tema sejam cada vez mais presentes nos sistemas de ensino.

O pensar e o agir certo fazem parte daquilo que entendemos como rejeição a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero acaba ofendendo o ser humano e fere os direitos dos cidadãos (Freire, 1996). No processo de formação dos que ensinam, é importante que haja uma reflexão crítica sobre a sua prática, fazendo-o pensar a respeito das suas ações e das mudanças capazes de serem desenvolvidas.

As ações e debates escolares que versam sobre diversidade sexual, costumam surgir a partir de: situações cotidianas de conflitos onde ouvimos que *“um ofende o outro por causa da sua opção sexual ou porque da sua cor de pele (P. Artes, fem., 39 anos)”*, de momentos *“quando se xingam... usam termos que nem eles sabem que estão denegrindo, que é crime (Coord., fem., 59 anos)* ou de atitudes que denotam afirmações sobre as escolhas e/ou orientação sexual dos sujeitos exemplificada pela fala da diretora adjunta: *“alguns alunos demonstram assim... querer mostrar que estão nessa situação. Então eles rebolam, se balançam muito”*.

É possível identificar nestas falas, assim como no estudo de Bortolini (2011a, 2011b), uma mudança no modo como jovens confrontam os padrões hegemônicos de gênero e identidades, afirmando cada vez mais o seu espaço na sociedade.

Essas iniciativas tendem a colocar a escola e toda a comunidade envolvidas em debates acerca das questões de gênero, sexualidade e diversidade sexual. As expressões de sexualidade que antes eram reprimidas e escondidas, hoje, passam também a ganhar espaço dentro da escola e os jovens estão assumindo identidades e enfrentando as resistências (entre seus pares, professores e direção) em prol dos seus direitos. Para alguns autores (Heilborn; Cabral; Bozon, 2006) isto é uma forma de descortinar a visão da norma da heterossexualidade desconstruindo as inúmeras formas de preconceito e garantir um posicionando resistente na sociedade.

*Nós temos uma série de alunos que muitas vezes se declaram homossexuais e aí essa questão aparece com muita força... porque aí você tem os conflitos em sala de aula, tem às vezes a fala mal colocada de um adulto, e aí, hoje em dia por conta dessa abertura que se tem desse tema de um modo geral, as pessoas já conhecem mais os seus direitos, então elas acabam questionando, buscando.... eu tento discutir de uma forma abrangente, não só do ponto de vista da lei, porque a lei nem sempre está presente e nem sempre é eficiente... mas também do ponto de vista do direito humano. Porque eu acho que a Escola enquanto instituição, ela precisa falar dessa questão do direito, do ponto de vista legal também, porque às vezes as pessoas não reconhecem o seu direito. Então isso aparece no dia-a-dia” (Diretora, fem., 49 anos).*

*“O homossexual que se apresenta como tal, é acolhido pela Escola na sua real condição. E aquele, que ainda não está totalmente pronto na questão de se assumir quanto à sua orientação, e que os outros por sua vez têm um julgo leviano em cima daquilo ali, por questões meramente de interpretação pessoal, a Escola interfere fazendo valer a integridade moral e social daquele indivíduo sem deixar que ele seja vítima do bullying ou outra ação negativa” (P. Ciê., masc., 46 anos).*

### **5.5.3 Experiências, saberes e práticas: as demandas e condutas no espaço escolar**

As relações entre sexualidade, diversidade sexual e práticas educativas demarcam limites e possibilidades para a formação profissional (ALTMANN, 2013). As diferentes maneiras de lidar com questões acerca do tema, bem como as demais formas de discriminação partem também em parte, da “bagagem” oriunda da formação profissional dos diferentes atores institucionais, dos seus interesses e experiências e das demandas que surgem no espaço escolar. É importante destacar, que no desenvolvimento de ações voltadas ao tema da diversidade sexual,

as experiências profissionais e as vivências são fundamentais para o sucesso dessas intervenções.

A realidade empírica, por vezes, traz grandes reflexões da nossa experiência enquanto pesquisadores e/ou educadores. Aponta-nos variadas contradições do dia-a-dia e demandas quanto ao respeito, intolerâncias, discriminações e conflitos nos fazendo refletir sobre as condutas a serem tomadas de modo que possamos sistematizá-las em benefício das estratégias que desejamos articular na nossa prática escolar.

Para os entrevistados/as a “*Escola que tem a competência de dar informação correta porque a informação que a Escola passa tem que ser uma informação desprovida de preconceito (P. Ciê., masc., 46 anos)*” ou ainda cabe aos profissionais “*inserir esse tema na prática, de uma forma lúdica, trazendo um fato que está na mídia (Coord., fem., 59 anos)*”. Ainda sobre a atuação dos atores institucionais, os/as entrevistado/as apontam que:

***Os profissionais que atuam na escola têm que ter formação para discernir daquilo que está sendo colocado como informação e não como opinião... O respeito ao próximo, o direito de cada um se expressar de forma natural e não de forma opressora. Porque muita das vezes os comportamentos são modulados por questões de opressão, da própria violência. Aceitar que o outro não é igual a mim que ele tem a sua própria opinião e formação de conceitos que está arraigada aos constructos que ele desenvolve ao longo da vida dele” (P. Ciê., masc., 46 anos).***

***“Importante primeiro é você tratar com naturalidade este tema. Não levar como um tema acadêmico, nesse sentido de dar uma aula sobre diversidade... Porque se a Escola não partir do princípio que ela é laica, ela vai tratar desse tema com muito rigor, um rigor carregado de preconceito” (Coord., fem., 59 anos).***

***“Eu tento conversar, explico dentro da minha experiência... tento passar pra eles... são várias situações que caem de pára-quadras e a gente tem que tentar resolver... Mas não sei se é só um preparo, acho que é uma coisa que vem da alma: você ver o outro passar por aquilo e não se sensibilizar, de tomar uma atitude de defesa, de ajudá-lo a se autodefender” (Ag. Educ., fem., 38 anos).***

Os relatos apontam certa dificuldade de discutir ou trabalhar a temática da diversidade sexual no espaço escolar, pois se esbarram em conflitos do tipo informação X opinião. Neste contexto e em tantos outros do ensino, encontramos sujeitos que se assumem como incapazes de desenvolver atividades ou debates sobre determinados temas no cotidiano das escolas (DE CICCIO, 2012). Essas

dificuldades podem ser traduzidas no fato de professores não saberem lidar com isso em suas vidas, forçando-os muitas vezes a se posicionarem ou ainda na falta de capacitação e preparo para discutir com os alunos estes temas, reduzindo as explicações a experiências pessoais (RUA; ABRAMOVAY, 2001; ABRAMOVAY, 2004; CASTRO; ABRAMOVAY, 2004). Segundo Altmann (2006), as dificuldades de efetivação de uma proposta transversal recaem ainda, sobre desencontros entre professores que trabalham em diversos locais, estrutura e material escasso, ausência de uma formação específica e receio em falar do assunto.

Existem ainda situações em que os sujeitos possuem dificuldades de apresentar uma conduta neutra, isenta de valores pessoais. Situações como estas são capazes de criar pequenos conflitos numa tentativa equivocada de expor suas opiniões pessoais ferindo, na maioria das vezes, os direitos do outro.

*“O tema também abrange questões de abuso, de discriminação, de homossexualismo... Então a gente tem muito medo em certos assuntos, a gente fica nulo, não se intromete. **Eu sou evangélica, se fosse me perguntar, eu falaria a minha visão, uma visão que eles não iriam aceitar, viriam como um preconceito. E a Escola tem que ser nula nessa parte... Tento lidar com a minha concepção, com o carinho que a gente tem, o olhar... a gente entende o lado da criança... eu tenho filha, sobrinhos, primos, então a gente olha por esse lado, com olhar de amor. Porque quem trabalha com educação que envolva esse tipo de coisa, tem que ter amor”** (Merendeira, fem., 33 anos).*

Observamos também discursos que ressaltam a existência do respeito à diversidade de gênero neste espaço de ensino. A escola é colocada como um espaço para a construção de seres humanos melhores, capazes de compreender a diversidade da nossa espécie e de considerar que no marco da diversidade e dos direitos todos são iguais: “Na orientação sexual não há uma normatividade dada pela natureza, e que isto é fascinante e interessante e é bom que seja assim (P. Hist., masc., 53 anos).” É ainda um local para que as atitudes de respeito às diferentes formas de expressão da sexualidade possam ser desenvolvidas:

*“As questões surgem, **a partir da manifestação preconceituosa de estudantes... e infelizmente também da manifestação preconceituosa de um ou outro(a) professor(a) ou funcionário(a) da escola.... nós fomos criando um ambiente de constrangimento à esse tipo de manifestação... Nós, os adultos, temos de uma responsabilidade muito grande porque os alunos são seres humanos em formação. Eles não conseguem trabalhar com tranquilidade com esses temas e cabe a nós (os adultos) ir fornecendo as ferramentas e o instrumental para que***

*eles possam trabalhar esses temas com tranquilidade e ser parte daqueles e daquelas que combatem essas opressões” (P. Hist., masc., 53 anos).*

A sexualidade e todos os temas a ela associados tem sido problematizada historicamente nos espaços de ensino, a partir de intervenções que tratam da compreensão do corpo a partir dos sistemas sexuais e reprodutores, das doenças sexualmente transmissíveis e das formas de prevenção às elas e à gravidez (ALTMANN, 2013; DE CICCIO, 2012). Atualmente, a Escola é mobilizada a intervir no combate à homofobia, trabalhando no sentido de contemplar a diversidade sexual (ALTMANN, 2013) em conjunto com diferentes áreas (movimentos sociais, políticas públicas e propostas para educação). A articulação destas diferentes áreas com a Escola tem como objetivo a promoção da igualdade de direitos, com respeito à diversidade sexual e combate às práticas discriminatórias e heteronormativas que encobrem as diferenças encontradas no espaço escolar e “criam modelos” a serem seguidos:

*“**Todo o debate** que eu possuo sobre o tema **são frutos ao longo do tempo de um estudo individual, de minhas relações de amizade com pessoas de orientação sexual diversas** que me ajudaram muito a compreender o tema, por exemplo: **a percepção de que não é uma opção sexual e sim uma orientação sexual, foi fruto de uma conversa com um amigo homossexual...** E é uma coisa de dar orgulho você perceber que fruto dos debates feitos em sala de aula, fruto das lutas travadas no espaço da Escola você ter estudantes “que saíram do armário”... isso é uma coisa que dá muito orgulho” (P. Hist., masc., 53 anos).*

*“Quando se fala em DS, eu penso que **tem uma questão assim... primeiro uma questão de gênero**, que isso hoje em dia está muito confuso. Até porque dizem... algumas pesquisas dizem que a definição é social. O que me vem à cabeça quando vem a questão de gênero é a **questão ética do direito...** Direito de ser o que ela se entende que é, direito de ir e vir, a liberdade de se pintar, de se vestir como quiser... da pessoa ser o que é. **A gente tá tão impregnado de caixinhas onde a gente tem que caber**” (Diretora, fem., 49 anos).*

Na fala da diretora acerca dos inúmeros acontecimentos na Escola, ficam perceptíveis as contradições que existem no cotidiano escolar. Há uma facilidade em caracterizar o outro, enquanto que é difícil enxergar as próprias vivências como similares as dos demais sujeitos. O respeito ao espaço e escolha do outro também são colocados como atitudes importantes a serem apreendidas na escola.

*“**Eu acho que a Escola é uma panacéia de contradições... Às vezes a gente condena coisas que a gente está fazendo, mas como a gente está de outro***

*lugar, aquilo não é visto como errado. Fica parecendo que as coisas, os temas, são abordados do ponto de vista do problema, que **só acontece na família do aluno**. É muito comum você ouvir - Ah porque essas famílias destruídas! – Quantos de nós já nos separamos, estamos no 2º casamento? Mas **no nosso caso é reestruturação familiar e no caso deles é família destruída**” (Diretora, fem., 49 anos).*

A escola possui grande responsabilidade no processo de constituição da identidade dos sujeitos sendo um ambiente favorável às discussões sobre sexualidade e diversidade sexual. Neste sentido, a escola deste estudo tem procurado abordar o tema a partir dos conflitos que surgem no cotidiano da instituição, do respeito ao espaço e escolhas do outro, do preconceito que se manifesta a partir de outros temas e de práticas pedagógicas de combate às opressões, embora esbarre algumas vezes em situações pessoais que vão além destas iniciativas.

*“A gente não trabalha partindo do princípio que eles sejam homossexuais ou qualquer outra coisa. **A gente trabalha partindo do princípio do conflito**. A gente **começou a trabalhar a partir das demandas**. Não há uma ação específica do ponto de vista de matriz curricular, embora estes temas apareçam na transversalidade dessas matérias.... Aí a partir das experiências deste ano, que a coisa foi fluindo, **a gente começa sentir necessidade de sistematizar isso como uma disciplina mesmo**, porque os casos estão ganhando forma e quantidade: casais homo e o preconceito racial, preconceito de corpo... **Então a gente está sentindo a necessidade de sistematizar isso de maneira a falar sobre todos esses assuntos**” (Coord., fem., 59 anos).*

*“**A gente não está preparado pra tudo não**. Mas o que **eu foco com eles é o respeito**. Assim como eles tem o direito de demonstrarem, de dizerem a que vieram, as outras pessoas que não estão preparadas para isso também devem ser respeitadas... **Quando eles perceberam que a gente não estava aqui para discriminar**, mas sim para respeitar e pedir para que eles respeitem também quem não gosta... porque eu não sou obrigada a gostar também... mas sou obrigada, na minha concepção, de respeitar o outro como ser humano, **houve muita demonstração** – como eles chamam de sair do armário” (Dir. Adj., fem., 51 anos).*

Assim como esta escola, a minha aposta como professora é que o debate destas questões deve estar presente no cotidiano das instituições. É claro que a existência de um projeto maior poderia ampliar as discussões e informações sobre o assunto atingindo um número maior de pessoas. Contudo, é importante que estes temas sejam trabalhados com naturalidade e como parte da proposta pedagógica da



escola, uma vez que as diferenças estão presentes em todos os espaços de socialização.

As políticas educacionais do Brasil sempre se mostraram inconsistentes, estando ou não como prioritárias a depender dos gestores políticos do momento. Ou seja, os debates sobre as políticas públicas implicam em responder à questão sobre o espaço que cabe aos governos na implementação de políticas públicas que apesar de uma autonomia relativa do Estado, dependem, obviamente, de fatores e dos momentos históricos que cada país vivencia (SOUSA, 2006; VIANNA, 2012). E o que se observou, é que na história brasileira são poucos os registros acerca de uma forte preocupação com políticas públicas educacionais. Somente a partir do séc. XX observamos as primeiras “lutas” por uma escola igualitária para todos (VALLE, 2009). Temas como a discriminação por raça, sexo ou deficiência passaram a fazer parte da agenda de formação escolar na última década, havendo um crescimento dessas discussões, inclusive nos materiais didáticos (LIONÇO; DINIZ, 2009).

A questão da diversidade foi inserida no cenário educacional brasileiro, nas últimas décadas (ALTMANN, 2013; CUSTÓDIO; FOSTER; SUPERTI, 2013; VIEIRA *et al*, 2015; VILELA, 2016), trazendo consigo um conjunto de múltiplos e complexos significados. Alguns autores consideram que, de modo geral, a Escola e profissionais da educação, assim como gestores/as e formuladores/as de políticas, estão pouco preparados/as ou sensibilizados para lidar com a diversidade de gênero (VIANNA, 2012; VIANNA; UNBEHAUM, 2004). Desta forma, notamos que devido à complexidade da questão, são raras as políticas públicas educacionais que dão atenção às questões relativas a gênero e diversidade sexual em suas proposições para os sistemas de ensino e para a prática educacional nas relações escolares (BRASIL, 2004, 2007a, 2009b, 2014; BORTOLINI *et al*, 2008; ROHDEN, 2009; BRANDÃO; SANTANA, 2011).

O Programa Saúde e Prevenção nas Escolas, com o objetivo central à promoção da saúde sexual e reprodutiva reduzindo a vulnerabilidade de adolescentes e jovens às doenças sexualmente transmissíveis (DST) e à gravidez não planejada, numa articulação entre as escolas e as unidades básicas de saúde foi proposto para que as diversas ações abrangendo estes temas fossem implementados em instituições de ensino (BRASIL, 2006a, 2008). No entanto, assim

como outros programas ou projetos, tem encontrado dificuldades no desenvolvimento desta tarefa e julgamos importante, portanto, promover maior incentivo às políticas voltadas a estas questões, bem como o desenvolvimento de ações cotidianas no universo escolar.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações enumeradas neste trabalho tomam como princípio os objetivos delineados durante a pesquisa e o contexto em que ela está inserida. Assim, as percepções e interpretações dos diferentes atores institucionais sobre aspectos correlatos à sexualidade e diversidade sexual trazem observações importantes que nos ajudam a compreender a maneira como essas questões são desenvolvidas e discutidas nos espaços escolares e os múltiplos aspectos que emergem a partir da relação família-escola.

As reflexões a respeito da Diversidade Sexual envolvendo as relações entre escola e família tiveram como objetivo compreender como as diversas questões associadas a esta temática estão inseridas no contexto escolar de modo que possamos ampliar as discussões e pensar, sobretudo, em estratégias para a abordagem destes conteúdos nas práticas de ensino.

Sob a ótica da perspectiva socioantropológica, dos estudos acerca da sexualidade e da diversidade sexual, bem como de investigações sobre ensino e família e dos referenciais que apoiam esta tese, os resultados encontrados são fruto da análise de documentos que apresentam propostas e/ou programas para o ensino e as ações referentes aos novos cenários associados à temática da diversidade sexual. Inclui ainda o (re)conhecimento de questões contemporâneas correlatas à diversidade, vividas no cotidiano da escola, presentes nas narrativas de atores institucionais de uma escola municipal do Rio de Janeiro. A tese, focaliza, de modo associado, a relação família-escola e possíveis interlocuções com programas a ela associados.

A escola deste estudo se caracteriza como uma instituição homoafetiva. Nesta conjectura, se coloca aberta ao diálogo e aos inúmeros debates envolvendo o respeito e a tolerância às diferenças, além de apoiar os cenários de afirmações de identidades sociais, uma vez que essas dimensões são variadas. A convivência entre diferentes sujeitos e suas percepções acerca das temáticas relativas à diversidade sexual retratam acontecimentos diferenciados. Entre o grupo de alunos, existem situações conflituosas, que evidenciam intolerâncias ou rejeições, e que, no entanto, são menos danosas que os eventos associados à família, religião ou de cunho político e social. Nestes casos, as resistências são mais psicológicas e sociais, trazendo reflexos mais intensos às manifestações das identidades. Há ainda que se considerar neste e em outros contextos a sobreposição de outras temáticas transversais que trazem afirmações de preconceito e intolerâncias.

As percepções dos atores sobre aspectos pertinentes à relação família-escola trazem dados interessantes: o reconhecimento de diferentes arranjos familiares e as formas como isso é percebido pelos diferentes grupos (escolares e familiares), o envolvimento dos responsáveis nas atividades individuais e coletivas associadas à vida escolar do estudante, bem como as resistências e ambiguidades com que se confrontam no que tange o tema da diversidade sexual. Neste caminho, é importante problematizar todas essas questões assumindo-os como fatores relevantes a serem analisados, para que pensemos em desenvolver propostas e debates que versem sobre o respeito aos direitos individuais e coletivos, eliminando qualquer tipo de discriminação ou intolerância homofóbica no ambiente escolar. Podemos somar a isto, momentos de retrocessos ou obstáculos relativos ao tema da DS que não esbarram somente nos desafios e despreparo dos professores ou de outros atores institucionais como muitos trabalhos apontam. Existem outras conjecturas que envolvem concepções pessoais, religiosas e opiniões controversas sobre as identidades e orientações sexuais dos sujeitos e que implicam neste quadro. Outra perspectiva é considerar que apesar da Escola deste estudo se colocar favorável às discussões acerca da Diversidade Sexual, existem muitas outras instituições que não possuem uma abertura ao diálogo e ainda são permeadas por violências simbólicas e físicas nos seus espaços.

O desenvolvimento desta pesquisa acerca da diversidade sexual também nos apontou outras questões a ela associadas, incluindo desde as ações e/ou propostas vinculadas ao tema até aspectos sociais e pedagógicos que emergem a partir das relações entre os atores e da relação família-escola. Os projetos e as ações voltados ao ensino e aos novos cenários sociais aparecem descritos nos documentos que foram consultados, assim como na literatura que versa sobre o tema. Encontram-se também presentes nas falas dos/as entrevistados/as, embora poucos tenham relatado conhecimento ou qualquer ação pedagógica associada. Cabe ressaltar, contudo, que estas iniciativas proporcionam maior visibilidade às questões sobre sexualidade, diversidade sexual e identidade de gênero e que estes registros têm oportunizado movimentos importantes, que evidenciam atuações dentro do espaço escolar de afirmações das identidades sexuais, do combate às diferentes formas de opressão e discriminação e, inclusive ações pontuais e/ou coletivas.

As ações, por vezes, parecem não ser claramente traduzidas em intervenções objetivas a priori, uma vez que existem inúmeros condicionantes envolvidos que se refletem em resistências nos diferentes núcleos da sociedade (instituições sociais como Escola e Família e nas políticas públicas). Entretanto, neste núcleo de ensino e em outros, os eventos são comumente abordados a partir de conflitos ou situações cotidianas, favorecendo o debate e a ampliação de questões no interior das escolas, minimizando dessa forma, a possibilidade de se encobrir discussões importantes.

Assim, a partir dos achados desta pesquisa é necessário ainda se refletir sobre os limites encontrados no debate de temas como este nas escolas e as lacunas existentes entre a teoria e a prática, uma vez que enquanto não reconhecermos a diversidade sexual como elemento indissociável da sociedade, estaremos repetindo através das dinâmicas sociais, das concepções familiares e das relações sexuais, a heterossexualidade. Faz-se necessário reiterar nos ambientes sociais o reconhecimento e o respeito à diversidade de valores e comportamentos relativos à sexualidade em suas diferentes formas de expressão e dar atenção às inúmeras violências simbólicas que também fazem parte do cotidiano escolar e se sobrepõem à DS.

Apesar de esforços ao enfrentamento das atitudes discriminatórias relativas à sexualidade e homofobia, as ações de combate a estas práticas no espaço escolar

ainda requerem amplas ações para a superação dos estigmas e das violências reais e simbólicas presentes. É importante ressaltar, que mesmo diante de todos os enfrentamentos e questões envolvendo esta temática, a implementação de políticas públicas sobre o reconhecimento da diversidade sexual ainda requer superar alguns entraves e lacunas existentes.

Dessa forma, nosso estudo traz como contribuições ao ensino, a necessidade de: se compreender as particularidades de cada contexto escolar, uma vez que por ser composto por diferentes sujeitos com experiências e concepções distintas, irá refletir dinâmicas e perspectivas múltiplas; criar nas escolas um ambiente favorável ao diálogo e as discussões sobre temas transversais de maneira que as ações promovidas se multipliquem através da comunidade escolar e; compreender os obstáculos e limites que emergem a partir da introdução desta temática nas relações família-escola com o objetivo de desenvolver estratégias transformadoras para o desenvolvimento de projetos que busquem minimizar as diferenças e intolerâncias no espaço escolar.

Como desdobramento deste estudo aponta-se a necessidade de conhecer as percepções das famílias e dos alunos acerca das propostas e ações escolares relativas ao tema da diversidade sexual e outras temáticas que emergem a partir das situações cotidianas, possibilitando compreender de maneira mais complexa as problemáticas que envolvem o tema no campo do ensino.

## 7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABGLT. Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, bissexuais Travestis e Transexuais. *Carta de Princípios da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Travestis*. Disponível em <<http://www.abglt.org.br/port/cartaprinc.php>>. Acesso em: 24 abr. 2014.

ABRAMOVAY, M. *Juventude e sexualidade* / Abramovay, M. Castro, M. G. e Silva, L. B. da. Brasília: UNESCO; Brasil, 426p, 2004.

ABRAMOVAY, M. et al. *Cotidiano das escolas: entre violências* / Coordenado por Miriam Abramovay. – Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 404 p, 2006.

ABRAMOVAY, M. *Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas*. Miriam Abramovay (Coord). Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana – RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, 496p, 2009.

ABRAMOVAY, M. *Conversando sobre violência e convivência nas escolas*. / Miriam Abramovay et al. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC, 83p, 2012.

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. *Caleidoscópio das violências nas escolas*. Brasília: Missão Criança; 76p, 2006.

ACCARDO, A. *Sina escolar*. In: BOUDIEU, P. (Coord). *A Miséria do mundo/ sob direção de/ Pierre Bourdieu; com contribuições de ACCARDO, A. et al ; 9ªed*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 595 -611, 2012.

ALMEIDA, L. R. da S. Pierre Bourdieu: a transformação social no contexto de “A reprodução”. *Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG*, n.30, v.1, p.139-155, 2005.

ALTMANN, H. *Orientação Sexual em uma escola: recortes de corpos e de gênero*. *Cadernos Pagu*. v. 21; p. 281-315; 2003.

ALTMANN, H. *Sobre a Educação Sexual como um Problema Escolar*. *Linhas*, v. 7 n. 1, 2006. Disponível em [www.periodicos.udesc.br](http://www.periodicos.udesc.br) acessado em 17 de maio de 2010.

- ALTMANN, H. A sexualidade adolescente como foco de investimento político-educacional. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n.46; p.287-31, 2007.
- ALTMANN, H. Educação sexual na escola: o conhecimento científico como critério de verdade. *Revista Instrumento: Revista de Estudos e Pesquisa em Educação*. Juiz de Fora, v. 12, n. 2, p.137-14, 2010.
- ALTMANN, H. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*. n.13 p.69-82, 2013.
- ARREGUY, M. E. Violência e ausência de psicólogos nas escolas. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 229-252, 2014.
- ARREGUY, M. E.; COUTINHO, L. G. Considerações sobre afetos e violências no espaço escolar: conversações com professores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.31, n.03, p. 279-298, 2015.
- BALESTERO, G. S. O direito à diversidade sexual no Brasil e os efeitos violentos do descaso do poder legislativo federal. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 11, n. 123, p. 05-16, 2011.
- BALL, S. J. Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação Sociologia Campinas*, v.30, n. 106, p. 303-318, 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> e <http://www.scielo.br/pdf>, acessado em 29 de setembro de 2011. Entrevista concedida à Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes
- BARROS, A. de S. A construção escolar da (in)diferença: a identidade homossexual diante da produção/reprodução do saber/poder sobre a sexualidade no ambiente da escola. Dossiê História e Gênero. Mnemosine Revista. Programa de Pós-graduação em História/UFMG. Vol. 4, n.2. Campina Grande: PPGH. p. 84-97, 2013.
- BERGER, P. L.; BERGER, B. O que é uma instituição social? Em: Foracchi; Martins, J. S. (Org.). *Sociologia e sociedade: leituras de introdução à Sociologia*. Rio de Janeiro: *Livros Técnicos e Científicos*, p. 193-199, 1978.
- BHERING, E. Percepções de pais e professores sobre o envolvimento dos pais na educação infantil e ensino fundamental. *Contrapontos*, vol.3 n.3, p.483-510, 2003.
- BHERING, E.; SIRAJ-BLATCHFORD, I. A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração. *Cadernos de Pesquisa*. n.106, pg. 191-216, 1999.
- BIÁZZIO, S. C. F. de; Lima, P. G. A participação da família no projeto político pedagógico da escola. *Educere et Educare – Revista de Educação*, Vol. 4 n. 7, 2009
- BORGES, Z. N.; MEYER, D. E. Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 59-76, jan./mar, 2008. DOI: 10.1590/S0104-40362008000100005.



BORRILLO, D. Homofobia. Em: Lionço, T. *Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio* / Tatiana Lionço; Debora Diniz (Organizadoras). Brasília: LetrasLivres : EdUnB, 196 p, 2009.

BORTOLINI, A. Diversidade sexual e de gênero na escola: uma perspectiva inter-relacional e intercultural, p.26-51. In: Bortolini, Alexandre (org.). *Diversidade sexual e de gênero na escola: Educação, Cultura, Violência e Ética* / Alexandre Bortolini (org.). 1ª edição – Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ. 105p, 2008.

BORTOLINI, A. Diversidade Sexual e de Gênero na Escola. Dossiê: Homofobia, Sexualidade e Direito – Ano XI. *Revista Espaço Acadêmico*. n.123, p.27-37, 2011a.

BORTOLINI, A. Pensando a política pública em diversidade sexual e de gênero na escola: uma experiência com análise de conteúdo. In: CANDAU, Vera Maria (org). *Diferenças Culturais e Educação: construindo caminhos*. Rio de Janeiro: 7Letras. P.151-174, 2011b.

BORTOLINI, A.; MARCHI, M.; BORTOLINI, R.; CASSAL, L. B. *Diversidade Sexual na Escola*. 1ª Ed. Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ. Rio de Janeiro, 64p, 2008.

BOURDIEU, P. *O Poder Simbólico*. 10ª Ed. Bertrand Brasil, 311p, 1989.

BOURDIEU, P. Estruturas, habitus e práticas. In: \_\_\_\_\_. *Esboço de uma teoria da prática*. Tradução Miguel Serras Pereira. Oeiras: Celta, p. 163-184, 2002.

BOURDIEU, P. *A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. In: *Escritos de educação*; Petrópolis: Vozes, p.41-64, 2003.

BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. Tradução: Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 86p, 2004.

BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Orgs.) . 9ª Ed. Petrópolis: Vozes, 251p, 2007.

BOURDIEU, P. (Coord.) *A miséria do mundo*. Tradução Mateus S. Soares Azevedo et al. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 747p, 2012.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução: Reynaldo Bairão; revisão: Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 275p, 2014.

BRANDÃO, P. de F.. SANTANA, T. O “kit gay”: na saúde e na educação um kit de polêmicas. *Caos. Revista Eletrônica de Ciências Sociais*. n. 18, p. 167-17, 2011.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEP, 146p, 1997a.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais* / Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEF, 436p, 1998a.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais: Orientação Sexual*. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 285-336, 1998b.

BRASIL. *Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual*. Brasília: Conselho Nacional de Combate à Discriminação. Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. *Diretrizes para implantação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas* / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde. Programa Nacional de DST e AIDS. Brasília: Ministério da Saúde, 24 p, 2006a.

BRASIL. *Escolas Promotoras de Saúde: experiências do Brasil* / Ministério da Saúde, Organização Pan-Americana da Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, série Promoção da Saúde n 6, 272p, 2006b.

BRASIL. *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais* / Org. Pereira, M. E., Rohden, F. ... [et al]. – Brasília/Rio de Janeiro: SPM/CEPESC, 108p, 2007a.

BRASIL. *Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC) /Orgs. Henriques, R.; Brandt, M. L. A.; Junqueira, R. D.; Chamusca, A, 87p, 2007b.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 76 p, 2007c.

BRASIL. *Revista Brasileira Saúde da Família*. Programa Saúde na Escola. Secretaria de Atenção a Saúde / Departamento de Atenção Básica. Brasília: Ministério da Saúde, n.20, 2008.

BRASIL. *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* / Junqueira, R. D. (organizador). – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 458p, 2009a.

BRASIL. *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília : SPM, 266, 2009b.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de currículos e Educação Integral. Brasília. 562p, 2013.

BRASIL. *Projeto Escola Sem Homofobia*. Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, bissexuais Travestis e Transexuais (AGBLT); Pathfinder do Brasil;

Comunicação em Sexualidade (ECOS); Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva (Reprolatina). Nota oficial, 2014. Em: <http://www.ecos.org.br/projetos/esh/esh.asp>.

BRAZ, E. P.; VIEIRA, J. S. A afirmação de identidades sexuais e o discurso heteronormativo. In.: III Simpósio Internacional de Educação Sexual: CORPOS, IDENTIDADES DE GÊNERO E HETERONORMATIVIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR, 2013, Maringá. *Anais...* Maringá – PR, p.1-17, 2013.

BUTLER, J. Problema de Gênero: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, J. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: *Civilização Brasileira*, 2003. Em: Brasil. *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* / Junqueira, R. D. (organizador). – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 458p, 2009.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 151-172, 2010.

CANCIAN, N. *Ministério tira “identidade de gênero” e “orientação sexual” da base curricular*. Folha de São Paulo. Educação. Brasília, 06 abr. 2017. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/04/1873366-ministerio-tira-identidade-de-genero-e-orientacao-sexual-da-base-curricular.shtml>. Acesso em: 06 abr. 2017

CARRARA, S.; RAMOS, S. Política, direitos, violência e homossexualidade. Pesquisa 9ª Parada do Orgulho GLBT – Rio 2004. Rio de Janeiro: CEPESC, 2005.

CALLENDER, S; HANSEN, A. *Family-School Partnerships: Information and Approaches for Educators*. National Association of School Psychologists, Helping Children at Home and School II: Handouts for Families and Educators, pg. 25-28, 2012.

CARVALHO, M. E. P de. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, n. 110, pg. 143-155, 2000.

CARVALHO, M. E. P de. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? *Revista Brasileira de Educação*. n. 25, Jan/Fev/Mar/Abr. pg. 94-104, 2004a.

CARVALHO, M. E. P de. Modos de Educação, Gênero e Relações Escola-Família. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 34, n. 121, pg. 41-58, 2004b.

CARVALHO, M. E. P de. O dever de casa como política educacional e objeto de pesquisa. *Rev. Lusófona de Educação*. Lisboa, n.8 jul, p. 85-102, 2006.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M.; SILVA, L. B. da. *Juventude e sexualidade*. Brasília: Unesco, MEC, Coordenação Nacional de SDT/Aids, Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, Instituto Airton Senna, 2004.

CÉSAR, M. R. de A. Sexualidade e gênero: ensaios educacionais contemporâneos. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*. Juiz de Fora, v. 12, n. 2, jul./dez, 2010.

CLAM. Centro Latino-americano em Sexualidade e Direitos Humanos. Por que o gênero assusta tanto? *Notícias CLAM*. 30 abr. 2014. Em: <http://www.clam.org.br/destaque/conteudo.asp?cod=11528>.

CLARK, R.M. Homework-Focused Parenting Practices That Positively Affect Student Achievement In Chavkin, Nancy Feyl (Ed.), *Families and Schools in a Pluralistic Society* Albany, NY: State University of New York Press, p.85–105, 1993.

CHAGAS, A. Dois anos após veto, MEC diz que ainda 'analisa' kit anti-homofobia. *Notícias Terra online*. 17 mai. 2013. Em: <http://noticias.terra.com.br/educacao/,62a3a67b302be310VgnVCM10000098cceb0aRCRD.html>.

CORREIA, J. D. União civil entre pessoas do mesmo sexo (Projeto de Lei 1151/95). *Jus Navigandi*. Aracaju, 1997 Em:<http://jus.com.br/artigos/554/uniao-civil-entre-pessoas-do-mesmo-sexo/2#ixzz2xgVP6pPN>.

CUSTÓDIO, E. S.; FOSTER, E. da L. S.; SUPERTI, E. Políticas públicas e diversidade cultural nas escolas no Amapá. *PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP*. Macapá, n. 6, p. 165-178, 2013.

DE CICCIO, R. R. *Potencialidades e limites do ensino das doenças sexualmente transmissíveis: um estudo qualitativo na perspectiva socioantropológica*. Dissertação (Mestrado em Ensino em Biociências e Saúde) – Ensino em Biociências e Saúde, Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2012.

DE CICCIO, R. R.; VARGAS, E. P. As Doenças Sexualmente Transmissíveis em livros didáticos de biologia: aportes para o ensino de ciências. *Revista Electrónica de Investigación em Educación em Ciencias*, v 7, n.1 p.10-21, 2012.

DE CICCIO, R. R.; VARGAS, E. P. Relations of Gender, Body and Sexuality: Students' Conceptions on Self-care Related to Teaching Sexually Transmitted Diseases. *American Journal of Educational Research*, Vol. 1, N. 9, p. 366-374, 2013.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. da C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia (Ribeirão Preto)* [online], vol.17, n.36, pp. 21-32, 2007.

DURHAM, E. R. Família e reprodução humana. In: Frachetto, B.; Cavalcanti, M.L.V.C.; Heilborn, M. L. (Orgs.). *Perspectivas Antropológicas da Mulher*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, p. 13-44, 1983.

ECOS. Comunicação em Sexualidade. *O que fazemos*. Disponível em <<http://www.ecos.org.br/oqfazemos.asp>>. Acesso em: 24 abr. 2014.

FERREIRA, M. C. T.; MARTURANO, E. M. Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15, 35-44, 2002.

FERREIRA, B. I.; LUZ, N. S. da. Sexualidade e Gênero na Escola. p.33-45. In: *Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola / organização: Nanci Stancki da Luz, Marília Gomes de Carvalho, Lindamir Salete Casagrande.*— Curitiba : UTFPR, 286 p, 2009.

FNE. Fórum Nacional de Educação. 36ª Nota Pública do Fórum Nacional de Educação – Contra notificações extrajudiciais que afrontam a autonomia escola, dos/as profissionais da educação e os direitos humanos. Brasília, 2016.

FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é um caso. *Revista Brasileira de Educação*, n. 10, p. 58-78, 1999.

FONSECA, C. Concepções de família e práticas de intervenção: uma contribuição antropológica. *Saúde e Sociedade* vol.14, n.2, p.50-59, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.* Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1996.

FREIRE, N.; SANTOS, E.; HADDAD, F. Construindo uma política de educação em gênero e diversidade. Em: *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais.*— Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM - Livro de conteúdo, 266p, 2009.

FURLANI, J. Educação Sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, G.L.; NECKEL, J.F. & GOELLNER, S.V. (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.* Petrópolis: Vozes. p. 66-81, 2003.

FURLANI, J. *Políticas indidentárias na educação sexual.* In: GROSSI, M. P.; BECKER, S.; LOSSO, J.C.M.; PORTO, R. M.; MULLER, R. de C. F. (Orgs.). *Movimentos sociais, Educação e sexualidades.* Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

FURLANI, J. Educação Sexual – quando a articulação de múltiplos discursos possibilita sua inclusão curricular. *Perspectiva.* Florianópolis, v. 26, n.1, 283-317, 2008.

FURLANI, J. *Educação Sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 190p, 2011.

GADOTTI, M. *História das ideias pedagógicas.* 3ª ed. Editora Ática, 319p, 1995.

GALE. Global Alliance for LGBT Education. *Welcome at LGBT education.* Disponível em: <<http://www.lgbt-education.info/>>. Acesso em: 24 abr. 2014.

GAUTHIER, J. Número de mortes de LGBTs bate recorde em 2016 no Brasil; Bahia teve 32 homicídios. Disponível em: <http://blogs.correio24horas.com.br/mesalte/numero-de-mortes-de-lgbts-bate-recorde->

em-2016-bahia-teve-32-homicidios/. Correio 24horas. Rede Bahia, 27 de janeiro de 2017. Acesso em 20 jun. 2017.

GOMES, N. L. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. BEAUCHAMP J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do (Orgs.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 48p, 2007.

HEILBORN, M.L. Introdução. *Família e sexualidade: novas configurações*. In: HEILBORN, M. (org.) *Família e sexualidade*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

HEILBORN, M.L.; CABRAL, C.S. As trajetórias homo-bissexuais. In: HEILBORN, M.L.; AQUINO, E. M. L.; BOZON, M.; KANUTH, D. R. (Orgs.). *O Aprendizado da Sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros*. Rio de Janeiro. Garamond e Fiocruz, p. 364-399, 2006.

HEILBORN, M.L.; CABRAL, C.S.; BOZON, M. Valores sobre sexualidade e elenco de práticas: tensões entre modernização diferencial e lógicas tradicionais. In: HEILBORN, M.L.; AQUINO, E. M. L.; BOZON, M.; KANUTH, D. R. (Orgs.). *O Aprendizado da Sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros*. Rio de Janeiro. Garamond e Fiocruz, p. 212 – 268, 2006.

HENDERSON, A., BERLA, N. (eds.). *A new generation of evidence : the family is crucial to student achievement*. Washington, DC: National Committee for Citizens in Education, 1994.

IBOPE. Pesquisa de opinião pública sobre assuntos políticos/administrativos JOB179. Brasília. 79p, 2008. Disponível em: [http://www4.ibope.com.br/opiniao\\_publica/downloads/08\\_03\\_12\\_relatorio\\_novasb.pdf](http://www4.ibope.com.br/opiniao_publica/downloads/08_03_12_relatorio_novasb.pdf). Acesso em: 15/08/2016.

JUNQUEIRA, R. D. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: SECADI/MEC, p. 13-52, 2009.

KAMEL, L. *Diversidade sexual nas escolas: o que os profissionais de educação precisam saber* / Kamel, L.; Pimenta, C. (Orgs.); Rio de Janeiro: ABIA, 48p, 2008.

KEHL, M. R. *Em defesa da família tentacular*. Artigos e ensaios, 2003. Disponível em: <<http://www.mariaritakehl.psc.br/PDF/emdefesadafamiliatentacular.pdf>>

LIMA, E. S. *Currículo e desenvolvimento humano*. In: MOREIRA, A. F.; ARROYO, M. *Indagações sobre currículo*. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, p.11-47, 2006.

LIONÇO, T; DINIZ, D. Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. Em: Lionço, T. *Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio* / Tatiana Lionço; Debora Diniz (Organizadoras). Brasília: LetrasLivres : EdUnB, p.47 - 72, 2009.

LOPES, B.; AMARAL, J. N.; CALDAS, R. W. Políticas Públicas: conceitos e práticas / supervisão por Brenner Lopes e Jefferson Ney Amaral; coordenação de Ricardo Wahrendorff Caldas – Belo Horizonte : Sebrae/MG, 48 p, 2008.

LOURO, G. L. *Heteronormatividade e homofobia*. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: SECADI/MEC, p. 85-95, 2009.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. Em: LOURO, G. L. (Org.). *O corpo Educado: pedagogias da sexualidade*. 3ª ed. Belo horizonte: Autêntica Editora, p.07-34, 2010.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p.61- 91, 2011.

MANDÚ, E. N. T.; CORRÊA, A. C. P. Educação Sexual Formal na Adolescência: Contribuições à Construção de Projetos Educativos. *Acta. Paulista de Enfermagem*. São Paulo, v.13, n.1, 27-37, 2000.

MARQUES, R. *Professores, família e projecto educativo*. Porto, PT: Asa Editores, 2001.

MARTINS, H. H. T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol.30, n.2, p.289-300, 2004.

MELLO, L. *Novas famílias: conjugalidade homossexual no Brasil contemporâneo* / Mello, L. Rio de Janeiro: Garamond, 232p, 2005.

MOAS, L. C. ; VARGAS, E. P. Gênero, conjugalidades e práticas reprodutivas: instâncias decisórias e reprodução medicamente assistidas em diferentes cenários. *Mediações - Revista de Ciências Sociais*, v. 20, p. 108-129, 2015.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. BEAUCHAMP J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do. (Orgs.) – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 48 p, 2007.

NOGUEIRA, M. A. Relação Família-Escola: um novo objeto na sociologia da educação. Em: XXIII Encontro Anual da ANPOCS, 1999, Caxambu, Minas Gerais. Anais... Minas Gerais.

NARDI, H.; QUARTIERO, E. Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. *Sexualidad, salud y sociedad*. Revista Latinoamericana. N. 11, p. 59-87, 2012.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n.78, p.15-36, 2002.

NOGUEIRA, M. A; NOGUEIRA, C. M. M. *Bourdieu & a Educação*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 128p, 2009.

OLIVEIRA, Z. M. R. Interações sociais e desenvolvimento: A perspectiva sociohistórica. *Caderno CEDES*, 20, p. 62-77, 2000.

OLIVEIRA, E. A., MARIN, A. H., PIRES, F. B., FRIZZO, G. B., RAVANELLO, C., & ROSSATO, C. Estilos parentais autoritário e democrático-recíproco intergeracionais, conflito conjugal e comportamento de externalização e internalização. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol.15 n.1, p.1-11, 2002.

OLIVEIRA, C. B. E. de; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: interseções e desafios. *Estudos de Psicologia*, vol.27 n.1, Campinas. p. 99-108, 2010.

PATHFINDER. *Quem somos nós*. Pathfinder do Brasil. Disponível em <<http://www.pathfinder-brazil.org/site/PageServer>>. Acesso em: 24 abr. 2014.

PETZOLD, M. The psychological definition of "the family". In M. Cusinato (Org.), *Research on family: Resources and needs across the world*, p. 25-44, 1996. Milão: LED-Edizioni Universitarie.

PINHEIRO, V. M. dos S. *História recente da educação sexual na escola e da sexualidade no contexto da realidade brasileira*. Vol.9, n.1 p.4-8, 1997. Disponível em <http://www.dst.uff.br/revista09-1-1997/5>. Acessado em 21 out. 2014.

PIOTTO, D. C. A Escola e o Sucesso Escolar: algumas reflexões à luz de Pierre Bourdieu. *Revista Vertentes*, n.33, 2009. Disponível em: [http://www.ufsj.edu.br/vertentes/edicao\\_33.php](http://www.ufsj.edu.br/vertentes/edicao_33.php). Acessado em 30 jul. 2015.

POLONIA, A. da C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, Vol. 09 n.2 pg. 303-312, 2005.

POUPART, J.; DESLAURIERS, J.; GROULX, L.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, Á. P. *A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* (tradução). Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PRADO, M. A. M.; MACHADO, F. V. *Preconceito contra homossexuais: a hierarquia da invisibilidade*. São Paulo: Cortez, 2008.

RAMOS, D. M. dos; NASCIMENTO, V. G. do. A família como instituição moderna. *Fractal, Rev. Psicol.* [online]. Vol.20, n.2, p. 461-472, 2008.

RIBEIRO, C. M.(Org.) *Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da Educação Infantil*. Lavras: UFLA, 532p, 2012.

RECONDO, F. STF aprova por unanimidade reconhecimento da união homoafetiva. *O Estado de São Paulo*. São Paulo, 05 mai. 2011. Em:<http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,stf-aprova-por-unanimidade-reconhecimento-da-uniao-homoafetiva,715367,0.htm>.

REIS, T. Homofobia e a Escola.p. 247-260. In: *Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola / organização: Nanci Stanckí da Luz,*



Marília Gomes de Carvalho, Lindamir Salete Casagrande.— Curitiba : UTFPR, 286 p, 2009.

REPROLATINA. Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva. *Institucional*. Disponível em <[http://www.reprolatina.org.br/site/html/quem\\_somos/missao.asp](http://www.reprolatina.org.br/site/html/quem_somos/missao.asp)>. Acesso em: 24 abr. 2014.

RIBEIRO, D. de F. A assimetria na relação entre família e escola pública. *Paidéia*, vol. 16 n. 35, p. 385-394, 2006.

ROCHA FILHO, J. S. O currículo escolar e as relações de heterossexismo e homofobia na educação básica. In: FAZENDO GÊNERO 9: DIÁSPORAS, DIVERSIDADE, DESLOCAMENTOS, 2010, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UFSC, p. 1-9, 2010.

ROHDEN, F. Gênero, sexualidade e raça/etnia: desafios transversais na formação do professor. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n.136, p. 157-174, 2009.

ROSEMBERG, F. Educação sexual na escola. *Cadernos de Pesquisa*, n. 53, São Paulo, p. 11-19, 1985.

ROSEMBERG, F. Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990. *Cadernos Pagu* (16), p.151-197, 2001.

RUA, M. das G. *Políticas públicas*. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC. Brasília: CAPES, UAB, p.37-38, 2009.

RUA, M. G.; ABRAMOVAY, M. Avaliação das ações de prevenção às DST/Aids e uso indevido de drogas nas escolas de ensino fundamental e médio em capitais brasileiras. Brasília: UNESCO, Ministério da Saúde, Grupo Temático UNAIDS, UNODC, 2001.

RUSSO, K.; ARREGUY, M. E. Projeto “Saúde e Prevenção nas Escolas”: percepções de professores e alunos sobre a distribuição de preservativos masculinos no ambiente escolar. *Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v.25, n.2, p.501-523, 2015.

SARTI, C. A. Contribuições da Antropologia para o estudo da Família. *Psicologia USP*, São Paulo 3 (1/2), p.: 60-76, 1992.

SARTI, C. A. Família e jovens: no horizonte das ações. *Revista Brasileira de Educação. Espaço aberto*. ANPED. N.11, p.: 99-109, 1999.

SARTI, C. A. A Família como ordem simbólica. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 15 n. 3, p.: 11-28, 2004a.

SARTI, C. A. *O jovem na família: o outro necessário*. In: VANNUCHI, P. e NOVAES, R. (org.) Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo; p. 115-129, 2004b.

SARTI, C. A. "Deixarás pai e mãe": notas sobre Lévi-Strauss e a família. *Revista Antropológicas*, ano 9, v.16 n.1 , p.: 31-52, 2005.

SARTI, C. A. Parentesco e Família. *ComCiência* n.108 Campinas, 2009.

SARTI, C. A. *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*. 7ª ed. ver. São Paulo: Cortez, 2011.

SAYÃO, R. *Saber o sexo? Os problemas da informação sexual e o papel da escola*. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus Editorial. 3ª ed., p. 97-106, 1997a.

SAYÃO, Y. *Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários*. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus Editorial. 3ª ed., p. 107-118, 1997b.

SAYÃO, R.; AQUINO, J. G. *Família: modos de usar*. São Paulo: Papyrus, 2006.

SDH. A violência homofóbica em números. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), 2012. Disponível em: <http://brasildebate.com.br/a-violencia-homofobica-em-numeros/>. Acessado em 19 fevereiro de 2017.

SDH. *II Relatório sobre violência homofóbica 2012*. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). Coordenação de Promoção dos Direitos LGBT. Brasília, 2013, Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/noticias/2013/junho/numero-de-denuncias-de-violencia-homofobica-cresceu-166-em-2012-diz-relatorio>. Acessado em 19 de janeiro de 2016.

SETTON, M. G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu. *Revista Brasileira de Educação*, ANPEd, n. 20, p. 60-70, 2002.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª Edição – 3ª reimpressão, Belo Horizonte: Autêntica, 156p, 2011.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 73-102. In: Oliveira Junior, I. B. de; Maio, E. R. (2015). *Diversidade sexual e homofobia: a cultura do "desagendamento" nas políticas públicas educacionais*. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, *Ahead of Print*, v. 10, n. 1, jan./jun.

SOULIÉ, A. Um sucesso comprometedor. In: BOUDIEU, P. (Coord). *A Miséria do mundo/ sob direção de/ Pierre Bourdieu; com contribuições de ACCARDO, A. et al ; 9ªed*. Petrópolis, RJ: Vozes, p.613-619, 2012.

SOUZA, C. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. *Cadernos CRH*, nº 39: p.11-24, 2003.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão de literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez, p. 20-45, 2006.

SOUZA, C. Estado da arte da pesquisa em políticas públicas. In: Hochman, G.; Arretche, M.; Marques, E. (Orgs.). *Políticas públicas no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, p. 65-86, 2007.

SOUZA, V. Marta Suplicy defende cota para homossexuais e “mudança de sexo” a partir dos 14 anos. *O Povo online*. 12 mai. 2013. Em: <http://blog.opovo.com.br/ancoradouro/marta-suplicy-defende-extincao-do-dia-das-maes-para-nao-ofender-gays/>.

STF. (Supremo reconhece união homoafetiva. *Notícias STF*. Supremo Tribunal Federal. 05 mai. 2011. Em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=178931>.

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. *RAP* Rio de Janeiro n.40 v.1, p.27-55, 2006.

TONATTO, S. E.; SAPIRO, C. M. Os novos parâmetros curriculares das escolas brasileiras e educação sexual: Uma proposta de intervenção em ciências. *Psicologia e Sociedade*, Porto Alegre, v.14, n. 2, p. 163-175, 2002.

UZIEL, A. P. *Homossexualidade e parentalidade: ecos de uma conjugação*. In: HEILBORN, M. L. *Família e Sexualidade*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

VALLE, B. B. R. do. *Políticas públicas em educação*. Vol.1 / Bertha de Borja Reis do Valle; Marly de Abreu Costa (Orgs.) - Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 128p, 2009.

VAITSMAN, J. *Flexíveis e plurais: identidade, casamento e família em circunstâncias pós-modernas*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

VIANNA, C. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. *Pró-Posições*, Campinas, Vol. 23, n. 2 (68), p. 127-143, 2012.

VIANNA C.; RAMIRES L. A eloquência do silêncio: gênero e diversidade sexual nos conceitos de família veiculados por livros didáticos. *Psicologia Política*, Vol. 8, n.16, p. 345-362, 2008.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121.p. 77-104, 2004.

VIEIRA, V. A.; MACHADO, B. F.; BUENO, M. E.; LEWIN, A. P. M. Gênero e diversidade sexual nas escolas: uma questão de direitos humanos. *Carta Capital* – 17 mai. 2015. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/genero-e-diversidade-sexual-nas-escolas-uma-questao-de-direitos-humanos-6727.html>. Acesso em 01 fev. 2016.

VILELA, S. *Polêmica sobre questões de gênero pode deixar alunos do Recife sem livros*. UOL Educação. Recife, 28 mar. 2016. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2016/03/28/polemica-sobre-questoes-de-genero-pode-deixar-alunos-do-recife-sem-livros.htm>. Acesso em: 30 mar. 2016.

TEIXEIRA, C. M. *Gênero de diversidade: formação de educadoras/es*. TEIXEIRA, C. M.; MAGNABOSCO, M. M. (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ouro Preto, MG: UFOP, 95p, 2010.

WALKER J. M. T; HOOVER-DEMPSEY K. V.; WHETSEL D. R.; GREEN, C.L. Parental Involvement in Homework A Review of Current Research and Its Implications for Teachers, After School Program Staff, and Parent Leaders. Vanderbilt University, Harvard Family Research Project, p.1-1, 2004.

## 8 ANEXO

### 8.1 PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA

#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Diversidade sexual e ações políticas voltadas para o ensino: a perspectiva dos diferentes atores inseridos no contexto escolar.

**Pesquisador:** Roberta Ribeiro De Cicco

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 27753814.7.0000.5248

**Instituição Proponente:** Fundação Oswaldo Cruz - FIOCRUZ/IOC

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 644.845

**Data da Relatoria:** 17/03/2014

##### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Oswaldo Cruz (CEP FIOCRUZ/IOC), em sua 193ª Reunião Ordinária, realizada em 13.05.2014, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

##### Situação do Parecer:

Aprovado

##### Necessita Apreciação da CONEP:

Não

##### Considerações Finais a critério do CEP:

O sujeito de pesquisa ou seu representante, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE apondo sua assinatura na última página do referido Termo.

O pesquisador responsável deverá da mesma forma, rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE apondo sua assinatura na última página do referido Termo.

## 9 APÊNDICE

### 9.1 ROTEIROS DE ENTREVISTAS

#### ENTREVISTA COM OS GESTORES, COORDENADORES PEDAGÓGICOS E PROFESSORES INSTITUCIONAIS PARTICIPANTES DA PESQUISA

**Projeto:** Diversidade sexual e ações políticas voltadas para o ensino: a perspectiva dos diferentes atores inseridos no contexto escolar

**Responsável:** Roberta Ribeiro De Cicco (pesquisadora)  
Eliane Portes Vargas (orientadora)

Endereço: Av. Brasil, 4365 - Manguinhos, Rio de Janeiro CEP: 21040-360 (21) 2562-1620

#### **ROTEIRO - ENTREVISTA**

Código de Identificação da Entrevista: \_\_\_\_\_

Escola \_\_\_\_\_

Instituição: Municipal  Estadual  Particular

Segmento: Fundamental II  Médio  Fundamental II e Médio

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: Fem  Masc

Coordenador ou Gestor Pedagógico: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação como coordenador pedagógico (em anos): \_\_\_\_\_

Tempo de atuação em outra função (em anos): \_\_\_\_\_ Qual? \_\_\_\_\_

Tempo de inserção na escola (em anos): \_\_\_\_\_

#### **Bloco 1 – DIVERSIDADE SEXUAL NO CONTEXTO DO ENSINO FORMAL**

1. Questões relacionadas ao tema da Diversidade Sexual têm sido bastante abordadas na mídia e no campo do ensino de ciências. Em sua opinião, como o tema da Diversidade Sexual tem sido associado ao campo do ensino e ao contexto escolar?
2. Que questões, em sua opinião e considerando sua prática profissional, estão envolvidas quando se fala em Diversidade Sexual?
3. Desde que assumiu a função de Coordenador/Gestor Pedagógico nesta instituição como tem percebido as questões relacionadas a esta temática no espaço escolar onde trabalha? Você identifica o surgimento destas questões entre, que grupos (alunos, professores, etc)? E em quais ocasiões e circunstâncias?
4. Como os professores lidam com as questões e problemas envolvendo o tema? E os alunos?
5. Em sua opinião, é possível falar de diversidade sexual nas escolas? O espaço escolar está preparado para acolher toda e qualquer forma de diferença?
6. Este tema vem sendo discutido/apresentado/trabalhado nesta escola? De que forma? Por quem?
  - a. Você participa/coordena alguma ação específica referente à Diversidade Sexual nesta instituição?
    - i. O trabalho/projeto desenvolvido tem participação de outros parceiros escolares?

- ii. Como é discutida esta questão entre a equipe institucional (coordenadores, professores, funcionários de apoio)? Que questões são consideradas?
    - iii. Como, em sua opinião, repercute no contexto escolar informações divulgadas na mídia sobre o tema. Poderia informar algum episódio específico, se pertinente?
  - b. Você já pensou em como desenvolver um trabalho relativo a esta temática nesta instituição?
    - i. Que parceiros institucionais seriam importantes para este debate?
    - ii. Que questões deveriam ser levadas em consideração no desenvolvimento de uma proposta voltada à Diversidade Sexual?
- 7. Qual sua opinião a respeito de uma iniciativa como esta?
- 8. Você já recebeu algum treinamento/capacitação para a abordagem deste tema no contexto da escola? Eles foram suficientes para uma abordagem sobre o tema? (Pesquisador: procurar registrar desde cursos de formação para professores, aulas, palestras, seminários, encontros da área, etc.)
- 9. O que e quais conteúdos na sua opinião devem constar na formação dos professores sobre o tema?

## **Bloco 2 – PROPOSTAS POLÍTICAS / DOCUMENTOS OFICIAIS**

1. Desde que assumiu sua função como Coordenador/Gestor Pedagógico tomou conhecimento acerca de algum documento oficial relativo à temática da Diversidade Sexual?
  - a. Qual/Quais? Que aspectos ele/eles enfatizava(m)?
2. Qual a sua opinião quanto ao conteúdo/aspectos da Diversidade Sexual encontrada neste ou em outros documentos voltados ao ensino?
3. Que relação você estabeleceria entre as propostas políticas voltadas à temática e as situações/ cotidiano do espaço escolar?
  - a. Há alguma correspondência? É possível fazer alguma associação entre as propostas e a prática?
4. Se recebesse um documento oficial voltado para a escola que indicasse o desenvolvimento de propostas e projetos relativos à temática você o utilizaria? Por quê? De que forma?
  - a. Que sugestões acrescentaria aos documentos existentes?
5. Já participou de alguma iniciativa de secretarias ou órgão à qual sua escola encontra-se associada que discutisse o tema? (Pesquisador: explorar o tipo de iniciativa - nível local, estadual ou nacional - tempo de duração, continuidade, etc).

## **Bloco 3 – RELAÇÃO ESCOLA/ FAMÍLIA**

1. Quais membros da comunidade escolar desta instituição participam ativamente das atividades escolares?
  - a. Qual constituição familiar predomina entre os membros da comunidade escolar? Você observa diferentes arranjos familiares? Quais?
  - b. Como isso tem sido percebido pela instituição e seus participantes?
  - c. Você vê alguma relação entre os arranjos familiares e o tema da Diversidade Sexual?
2. Em sua opinião, quais questões relativas à temática da Diversidade Sexual são pertinentes para o debate Escola/Família.
  - a. Os familiares estão presentes no debate desta temática? Como se expressam e em quais circunstâncias?
  - b. Como percebe as questões sobre este tema na maneira como se expressam, são debatidas, discutidas e/ou defendidas no espaço escolar?
  - c. É um tema que se apresenta como objeto de preocupação das famílias? Os familiares se dirigem à escola com preocupações e quais?
3. Em sua opinião, como ocorrem as relações entre Escola e Família envolvendo questões relacionadas à Diversidade Escolar?

## ENTREVISTA COM OS FUNCIONÁRIOS DE APOIO INSTITUCIONAIS PARTICIPANTES DA PESQUISA

**Projeto:** Diversidade sexual e ações políticas voltadas para o ensino: a perspectiva dos diferentes atores inseridos no contexto escolar

**Responsável:** Roberta Ribeiro De Cicco (pesquisadora)

Eliane Portes Vargas (orientadora)

Endereço: Av. Brasil, 4365 - Manguinhos, Rio de Janeiro CEP: 21040-360 (21) 2562-1620

### **ROTEIRO - ENTREVISTA**

Código de Identificação da Entrevista: \_\_\_\_\_

Escola \_\_\_\_\_

Instituição: Municipal  Estadual  Particular

Segmento: Fundamental II  Médio  Fundamental II e Médio

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: Fem  Masc

Atuação na escola: \_\_\_\_\_

Tempo de inserção na escola (em anos): \_\_\_\_\_

Outra função: \_\_\_\_\_

Tempo de atividade (em anos): \_\_\_\_\_

#### **Bloco 1 – DIVERSIDADE SEXUAL NO CONTEXTO FORMAL**

1. A Diversidade Sexual é um tema bastante abordado na mídia e no campo do ensino de ciências. Em sua opinião, como você percebe o tema da Diversidade Sexual relacionado ao contexto da escola?
2. Que questões, em sua opinião, estão envolvidas quando se fala em Diversidade Sexual?
3. No seu trabalho desenvolvido na instituição de ensino, em que ocasiões presenciou o surgimento deste tema? E quais situações foram relatadas a você por outros colegas?
4. Nas situações vivenciadas por você relacionadas ao tema durante suas atividades na escola, mencione quais foram e de que forma lidou com isso.
  - a. Você identifica ou já identificou alguma questão correlata junto aos alunos ou professores? E junto a outros grupos?
  - b. Como os professores lidam com a Diversidade Sexual na escola? E os alunos?
5. Tem conhecimento se este tema vem sendo discutido e trabalhado nesta escola? De que forma? Por quem?
6. Qual a sua opinião quanto ao desenvolvimento de propostas e atividades envolvendo a temática?
  - a. Que questões, em sua opinião, deveriam ser levadas em consideração no desenvolvimento de uma proposta voltada à Diversidade Sexual?
7. Que atores institucionais devem estar envolvidos no debate ao tema da Diversidade Sexual?
8. Qual sua opinião a respeito de uma iniciativa como esta?
9. Você já teve algum treinamento ou capacitação específica para a abordagem sobre o tema? Indique quais as oportunidades que teve de discutir ou ouvir sobre o tema.

#### **Bloco 2 – ESCOLA/ FAMÍLIA**

1. Quais membros da comunidade escolar desta instituição participam ativamente das atividades escolares?
  - a. Qual constituição familiar predomina entre os membros da comunidade no contexto escolar?
  - b. Você observa a existência de diferentes arranjos familiares entre os escolares? Quais?
  - c. Como lidar com estas questões no dia-a-dia do trabalho escolar? Existe algum obstáculo?
  - d. A quem as famílias recorrem para falarem sobre o tema no âmbito da escola?
2. Em sua opinião, que questões relativas à temática da Diversidade Sexual são pertinentes para o debate entre Escola/Família.
  - a. Os familiares estão presentes no debate desta temática? Como se comportam quando são convocados a opinarem?
  - b. Que questões são debatidas, discutidas e/ou defendidas acerca da temática no espaço escolar?
3. Em sua opinião, como poderia ser o diálogo estabelecido entre Escola e Família acerca da Diversidade Escolar?



## 9.2 TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA COORDENADORES, GESTORES PEDAGÓGICOS E PROFESSORES INSTITUCIONAIS

Projeto: **Diversidade sexual e ações políticas voltadas para o ensino: a perspectiva dos diferentes atores inseridos no contexto escolar.**

Responsável: Roberta Ribeiro De Cicco (pesquisadora)

Eliane Portes Vargas (orientadora)

Endereço: Av. Brasil, 4365 - Manguinhos, Rio de Janeiro CEP: 21040-360 (21) 2562-1620

Comitê de Ética em Pesquisa Fiocruz - telefone de contato (21)25614815 e (21)3882-9011

Nome da Instituição: \_\_\_\_\_.

Endereço: \_\_\_\_\_.

Nome do Participante: \_\_\_\_\_.

Endereço: \_\_\_\_\_.

RG: nº \_\_\_\_\_ Órgão Emissor: \_\_\_\_\_.

Declaro ter pleno conhecimento que:

1. Esta pesquisa tem por objetivo conhecer a percepção dos membros da comunidade escolar e dos gestores institucionais sobre os objetivos e finalidades das políticas públicas voltadas à Diversidade Sexual e das Propostas e Projetos associados à temática para compreendermos o estabelecimento e reconhecimento de políticas que qualifiquem o desenvolvimento e o trabalho destas propostas no campo do ensino.
2. Os benefícios esperados são que os dados levantados forneçam subsídios para a compreensão dos elementos relacionados à diversidade sexual que permeiam o espaço escolar e das lacunas existentes entre as formulações de políticas públicas e suas aplicabilidades, tornando-se relevante compreender como suas propostas são recebidas, discutidas e desenvolvidas no cenário escolar cujos modelos e valores transmitidos atuam decisivamente na construção do pensamento crítico.
3. Este estudo não pretende causar nenhum mal, mas pode causar algum tipo de constrangimento ao discutir temas de Sexualidade e Diversidade Sexual.
4. Terei acesso aos pesquisadores envolvidos podendo tirar dúvidas sobre o projeto e minha participação, agora e em qualquer momento da pesquisa, à forma de acompanhamento e assistência, assim como seus responsáveis;
5. A minha participação como membro pedagógico dessa Instituição será livre e individual, sendo excluídos aqueles que desejarem não participar;
6. Terei a liberdade de retirar meu consentimento e deixar de participar do estudo sem penalização alguma e sem prejuízo;
7. Meu nome não será divulgado durante as etapas desse estudo;
8. Os dados da pesquisa podem vir a ser publicados/divulgados, desde que garantido o disposto no item 7;
9. Não gastarei nada para participar dessa pesquisa;
10. As entrevistas feitas comigo serão realizadas com uso de gravador e não haverá nenhuma forma de identificação na pesquisa.
11. Poderei obter informações gerais sobre o estudo, com o pesquisador, quando desejar, através dos telefones (21) 25024872/ 96598017.

Deste modo, autorizo a minha participação no presente projeto de pesquisa

Assinatura do Informante: \_\_\_\_\_

Assinatura do Pesquisador Responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura do Orientador: \_\_\_\_\_

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
PARA FUNCIONÁRIOS DE APOIO DA INSTITUIÇÃO**

Projeto: **Diversidade sexual e ações políticas voltadas para o ensino: a perspectiva dos diferentes atores inseridos no contexto escolar.**

Responsável: Roberta Ribeiro De Cicco (pesquisadora)  
Eliane Portes Vargas (orientadora)

Endereço: Av. Brasil, 4365 - Manguinhos, Rio de Janeiro CEP: 21040-360 (21) 2562-1620

Comitê de Ética em Pesquisa Fiocruz - telefone de contato (21)25614815 e (21)3882-9011

Nome da Instituição: \_\_\_\_\_.

Endereço: \_\_\_\_\_.

Nome do Participante: \_\_\_\_\_.

Endereço: \_\_\_\_\_.

RG nº \_\_\_\_\_ Órgão Emissor: \_\_\_\_\_.

Declaro ter pleno conhecimento que:

1. Esta pesquisa tem por objetivo conhecer a percepção dos membros da comunidade escolar e dos gestores institucionais sobre os objetivos e finalidades das políticas públicas voltadas à Diversidade Sexual e das Propostas e Projetos associados à temática para compreendermos o estabelecimento e reconhecimento de políticas que qualifiquem o desenvolvimento e o trabalho destas propostas no campo do ensino.
2. Os benefícios esperados são que os dados levantados forneçam subsídios para a compreensão dos elementos relacionados à diversidade sexual que permeiam o espaço escolar e das lacunas existentes entre as formulações de políticas públicas e suas aplicabilidades, tornando-se relevante compreender como suas propostas são recebidas, discutidas e desenvolvidas no cenário escolar cujos modelos e valores transmitidos atuam decisivamente na construção do pensamento crítico.
3. Este estudo não pretende causar nenhum mal, mas pode causar algum tipo de constrangimento ao discutir temas de Sexualidade e Diversidade Sexual.
4. Terei acesso aos pesquisadores envolvidos podendo tirar dúvidas sobre o projeto e minha participação, agora e em qualquer momento da pesquisa, à forma de acompanhamento e assistência, assim como seus responsáveis;
5. A minha participação como funcionário dessa Instituição será livre e individual, sendo excluídos aqueles que desejarem não participar;
6. Terei a liberdade de retirar meu consentimento e deixar de participar do estudo sem penalização alguma e sem prejuízo;
7. Meu nome não será divulgado durante as etapas desse estudo;
8. Os dados da pesquisa podem vir a ser publicados/divulgados, desde que garantido o disposto no item 7;
9. Não gastarei nada para participar dessa pesquisa;
10. As entrevistas feitas comigo serão realizadas com uso de gravador e não haverá nenhuma forma de identificação na pesquisa.
11. Poderei obter informações gerais sobre o estudo, com o pesquisador, quando desejar, através dos telefones (21) 25024872/ 96598017.

Deste modo, autorizo a minha participação no presente projeto de pesquisa;

Assinatura do Informante: \_\_\_\_\_

Assinatura do Pesquisador Responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura do Orientador: \_\_\_\_\_