

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICA SOCIAL**

**ARIANE CELESTINO MEIRELES**

**POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL NA EDUCAÇÃO E  
VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS LÉSBICAS NA ESCOLA:  
NOTAS SOBRE A CIDADE DE VITÓRIA**

VITÓRIA  
2012

ARIANE CELESTINO MEIRELES

**POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL NA EDUCAÇÃO E  
VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS LÉSBICAS NA ESCOLA:  
NOTAS SOBRE A CIDADE DE VITÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Política Social, na área de concentração: Políticas sociais, Subjetividades e Movimentos Sociais.  
Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eugênia Célia Raizer.  
Co-orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lilian Rose Margotto.

VITÓRIA  
2012

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
Eugenia Magna Broseguini-Keys (Bibliotecária – CRB-12/ES nº 408)

---

M514p Meireles, Ariane Celestino  
Políticas públicas sobre diversidade sexual na educação e vivências pedagógicas de professoras lésbicas na escola: notas sobre a cidade de Vitória / Ariane Celestino Meireles. - 2012.  
156 f.

Orientadora: Eugênia Célia Raizer.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas.

1. Direitos humanos – orientação sexual. 2. Educação – Homossexualidade – Vitória. I. Raizer, Eugênia Célia . II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas. III. Título.

CDU: 342.7

---

Para minha mãe, dona Adélia, hoje minha ancestral, sempre  
minha luz.

Para todas as mulheres pretas do planeta azul, que me compõem.

Para as Yabás, que me alimentam de axé.

## AGRADECIMENTOS

Tentarei nomear as muitas pessoas que estiveram presentes na construção desta dissertação com apoios solidários de muitas maneiras, diversas, múltiplas e todas valorosas.

Agradeço à Maria Alayde Alcântara Salim (Marieta) pelo enorme incentivo antes e durante o período no mestrado.

Agradeço às mulheres lésbicas e bissexuais da Liga Brasileira de Lésbicas de todo o Brasil, que contribuem na minha construção de sujeito político.

Agradeço às professoras lésbicas e bissexuais do sistema de ensino municipal de Vitória que fizeram possível esta dissertação a partir de seus preciosos relatos.

Agradeço à prof<sup>a</sup> Eugênia Raizer, minha orientadora, que afirmou confiar em mim desde o primeiro encontro e “levou fé” até o final, alertando-me sempre para “baixar a bola” nos excessos e motivando-me a “ir em frente” quando eu desanimava.

Agradeço às professoras Lilian Margotto e Beth Aragão pela acolhida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da UFES e às(aos) colegas do grupo de supervisão pelas leituras e críticas dos meus ensaios de dissertação.

Agradeço à professora e irmã de fé Kiki Givigi pela generosidade do tamanho dela mesma.

Agradeço às minhas irmãs, amigas, amigos e colegas da dança afro que compreenderam, com paciência, minha ausência em muitos momentos de encontros festivos.

Agradeço à Edileuza Penha de Souza, minha mana, pela disponibilidade na leitura do trabalho com valiosas críticas e pela presença constante na minha construção de gente.

Agradeço ao Carlos Eduardo Pini Leitão, revisor de português e professor na reta final.

Agradeço àquelas pessoas que não nomeei, mas que estiveram no processo contribuindo a suas maneiras.

***“Quero ver todos/as meus filhos e filhas  
aos pés de Xangô com anel de doutor”***

“Mãe Aninha” - D. Eugênia Ana dos Santos, Iya Oba Biyi (1869-1938). Yalorixá fundadora do Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá, em Salvador.

## RESUMO

Este trabalho dedica-se a investigar a dinâmica do debate sobre sexualidade, homofobia e temas correlatos nas escolas da Prefeitura Municipal de Vitória, a partir de depoimentos de professoras lésbicas e bissexuais que atuam na educação básica. Interessou compreender se a identidade sexual dessas professoras é elemento importante nesse contexto e investigar em quais instrumentos se materializam as políticas públicas em educação para a diversidade sexual na Prefeitura de Vitória e nacionalmente. A análise das subjetividades da construção do sujeito político lésbica ou bissexual a partir dos depoimentos das professoras participantes e das que se recusaram a participar evidenciou a ocultação da sexualidade não normativa para garantir o respeito profissional. Evidências de homofobia institucional problematizadas nos depoimentos apontaram que estudantes e professoras(es) são alvo de atitudes de preconceito por orientação sexual na escola, sugerindo insuficiente investimento da prefeitura e da Secretaria Municipal de Educação nas políticas públicas de diversidade sexual na educação. Os instrumentos nacionais analisados evidenciam tendência de promoção da educação sexual na perspectiva heterossexista, com ênfase na prevenção de gravidez e doenças sexualmente transmissíveis, omitindo tanto o debate sobre equidade de gênero e sexual, como a valorização de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. Destaca os instrumentos que abordam a diversidade sexual, cuja implementação é dificultada pela homofobia institucional. Propõe ações para promover políticas públicas de equidade de gênero e sexual na Secretaria Municipal de Educação de Vitória.

**Palavras-chave:** Professoras lésbicas e bissexuais; diversidade sexual na escola; políticas públicas de sexualidade na educação.

## ABSTRACT

The study investigates the dynamic of debate on sexuality, homophobia and related themes in the public schools of the County of Vitória, based on evidence of statements made by lesbian and bisexual female teachers who teach students belonging to the primary education up to the eighth year. The objective is to determine if the sexual identity of such female teachers is an important element in such context and to investigate which instruments materialize the public policy for sexual diversity in education, at the local level of the County of Vitória public school system, as well as at the national level. The analysis of subjectivities in the construction of the political lesbian and bisexual subject, based on the statements of the respondents who were willing to participate and on the refusal of others, brought evidence of the hiding of non-normative sexuality in order to secure professional respect. Evidence of institutional homophobia brought by the statements indicates that students and teachers, both female and male, are target of discrimination on basis of sexual orientation in the schools. Such evidence reveals the lack of investment by the County in the public policy for sexual diversity in education. The additional analysis of the instruments used at the national level suggest a trend towards promoting sexual education based on a heterosexual perspective, with emphasis on preventing pregnancy and sexually transmitted diseases, but lacking both the debate on gender and sexual equity and any attempt to enhance the social status of lesbians, gays and transsexuals. The study highlights the instruments which deal with sexual diversity, but whose implementation is hindered by institutional homophobia, and proposes actions to promote public policies directed to gender and sexual equity in the public school system of the County of Vitória.

**Keywords:** Lesbian and bisexual teachers; sexual diversity at school; public policies for sexuality in education.

## LISTA DE SIGLAS

AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
BSH	Programa Brasil sem Homofobia
CAVVID	Centro de Atenção às Vítimas de Violência e Discriminação
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
DST	Doença Sexualmente Transmissível
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
LBL	Liga Brasileira de Lésbicas
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNCDH-LGBT	Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
PNPM	Plano Nacional de Políticas para as Mulheres
PPGPS	Programa de Pós-Graduação em Política Social
PPP	Projeto Político Pedagógico
PMV	Prefeitura Municipal de Vitória
SEME	Secretaria Municipal de Educação de Vitória
SEMCID	Secretaria Municipal de Cidadania e Segurança Urbana de Vitória
SPM/PR	Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>CAPÍTULO 1- SOBRE A PESQUISA</b> .....	26
1.1 QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS .....	26
1.2 SOBRE O TRABALHO DE CAMPO .....	32
1.3 SOBRE AS ENTREVISTAS E PROFESSORAS ENTREVISTADAS .....	40
1.4 SOBRE OS DOCUMENTOS ANALISADOS .....	51
<b>CAPÍTULO 2 – HOMOFOBIA E LESBIANIDADE</b> .....	53
2.1 PROBLEMATIZANDO A HOMOFOBIA NO ESPAÇO ESCOLAR .....	53
2.2 DOCENTES SEXUADAS: MULHERES LÉSBICAS E PRÁTICA DOCENTE...63	
2.2.1 <b>A construção do sujeito político lésbica: desafios e perspectivas</b> .....	71
2.2.2 <b>Lesbianidade no espaço laboral: trajetória de professoras</b> .....	73
<b>CAPÍTULO 3 - DIVERSIDADE SEXUAL: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS</b> .....	79
3.1 UM PANORAMA DA ÁREA DE ESTUDOS: BREVE NOTA DA LITERATURA .....	79
3.2 SEXUALIDADES NO ESPAÇO ESCOLAR: A EDUCAÇÃO SEXUAL EM FOCO .....	93
3.2.1 <b>Por que (ou para que) uma educação sexual nas escolas?</b> .....	103
<b>CAPÍTULO 4 - POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE SEXUAL</b> .....	111
4.1 PRINCIPAIS INSTRUMENTOS NACIONAIS SOBRE SEXUALIDADE NA ESCOLA .....	115
4.1.1 <b>Diretrizes para uma Política Educacional em Sexualidade (1994)</b> .....	115
4.1.2 <b>Parâmetros Curriculares Nacionais (1998)</b> .....	116
4.1.3 <b>Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2004 e 2008)</b> .....	119
4.1.4 <b>Programa Brasil sem homofobia (2004)</b> .....	122
4.1.5 <b>Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT (2009)</b> .....	124

4.2 INSTRUMENTOS MUNICIPAIS DE VITÓRIA (ES) SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA .....	130
4.2.1 <b>Breve comentário sobre os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas de Vitória</b> .....	130
4.2.1 <b>Programa Vitória sem homofobia</b> .....	133
4.2.2 <b>Programa Educação em Direitos Humanos</b> .....	136
4.2.3 <b>Comissão Gênero e Sexualidade na Escola</b> .....	138
<b>CAPÍTULO 5 - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES</b> .....	141
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	145
APÊNDICE 1- Consentimentos informados .....	153
APÊNDICE 2 - Roteiro de entrevistas .....	155

*Sem a sexualidade não haveria curiosidade e sem curiosidade o ser humano não seria capaz de aprender (Deborah Britzman).*

## INTRODUÇÃO

Lembro perfeitamente das idas à feira livre no bairro São Torquato, em Vila Velha, cidade do Espírito Santo, com minha mãe que ensinava: “filha, procure comprar nas barracas das mulheres. É importante que a gente coloque nosso dinheiro nas mãos das mulheres negras e das outras mulheres também. É uma maneira de elas se tornarem independentes, mais fortes, mais livres”. Esse ensinamento de mãe, aos meus 6 anos de idade, faz parte de uma série de outras aprendizagens que adquiri ao longo da vida e que deram sentido à minha existência. Acompanhados desse aconselhamento vieram inúmeros outros alertas sobre as armadilhas que o racismo imprime nas nossas mentes a fim de convencer que pessoas são “naturalmente” inferiores a outras pelo pertencimento racial; ensinamentos sobre o respeito às pessoas que são de alguma forma inferiorizadas, quando dizia que “cada cantiga tem seu lelé”, numa menção de que eu deveria me habituar a ler nas entrelinhas, buscar conhecer além da aparência e tentar, minimamente, ser justa.

Desta maneira, aprendendo com as palavras e atitudes da sábia mãe costureira, pouco escolarizada, mulher negra da periferia, fui introduzida aos debates sobre a questão dos direitos das mulheres muito antes de ouvir falar em feminismo, mas completamente ciente de que as lutas das mulheres não eram para garantir êxitos apenas para as mulheres, e sim para todas as pessoas. Parece coisa de aprendizado com as ancestrais. De alguma forma, minha mãe sabia que a luta das mulheres negras não foi inaugurada pela invasão europeia e a instauração da hegemonia cristã nas regiões africanas, uma vez que suas ações políticas “[...] precederam a criação do feminismo, ainda que seu grau de influência para a criação deste ainda permaneça invisível”, confirma Jurema Werneck<sup>1</sup> (2008, p. 80). Sabia, porque ensinou uma educação para a autonomia,

---

Esta dissertação teve como orientações de composição e escrita as normas da ABNT. Entretanto, assumo um "modo feminista de escrever", inspirando-me e utilizando-me das palavras de Jimena Furlani (2009, p. 293) para explicar que: 1) Nas citações bibliográficas, ao longo do texto, visibilizo a autoria citando o prenome e o sobrenome das autoras e autores quando da sua primeira aparição. 2) Oponho-me a qualquer linguagem sexista que tenha a forma masculina como regra geral. Explicito o masculino e o feminino ao longo do texto, ora com linguagem inclusiva (ex.: meninas e meninos), ora, quando possível, utilizando termos neutros em gênero (ex.: estudantes). 3) Escrevo na primeira pessoa, colocando-me dentro do texto. Assumo, portanto, uma postura contrária à suposta "neutralidade da ciência moderna".

inteiramente distante do que Elena Belotti (1975) denuncia na obra “Educar para a submissão”, em que apresenta os diversos canais de condicionamento da mulher para uma vida em sociedade alienada de direitos e perspectivas de equidade.

Viagens à feira livre, conversas ao redor da máquina de costura, análises sobre os conteúdos das novelas que traziam histórias e mais histórias com mulheres submissas e pessoas escravizadas marcaram infância que precedeu outras descobertas na adolescência. E definiram caminhos para a vida adulta. Me apoio nas palavras de Maria Luiza Heilborn (2003, p. 190) para afirmar que, realmente, “[...] as decisões que constroem uma carreira profissional são um misto de interesses intelectuais, afetivos e pragmáticos”. Se for possível pensar num escalonamento entre esses interesses, colocaria o afetivo no primeiro lugar para justificar esta pesquisa que ora apresento.

Desde a adolescência venho participando de rodas de conversa em que o tema do preconceito racial e contra lésbicas, travestis e gays<sup>2</sup> (lesbofobia<sup>3</sup>, transfobia e homofobia) sempre está em pauta. Nascida e criada no bairro São Torquato, periferia da cidade de Vila Velha, bastante conhecido e marginalizado em todo o estado pela intensa zona de prostituição na década de 1970, lésbicas, travestis e gays faziam parte da convivência com minha numerosa família, em que me situava no lugar de “caçula”. A convivência também me fazia perceber, ainda menina, que essas pessoas algumas vezes eram alvo de escárnio e agressões verbais na vizinhança, de violência em suas casas, na escola, na rua.

Vem à minha memória que, aos 15 anos, participei da montagem, na escola, da peça de teatro “Ópera do Malandro”, de Chico Buarque. Nessa obra, dirigida e interpretada por adolescentes como eu, tecemos algumas reflexões sobre a personagem Geni, uma travesti também objeto de escárnio da população da cidade. Uma infância-adolescência

---

Registro que gostaria de evitar o uso do termo *homossexuais* (e derivados como *homossexualidade* e *homossexualismo*) nesta pesquisa para referir-me às lésbicas e gays em função do caráter médico (vinculado a doença) em que ele foi cunhado e que confere um lugar discriminado e abjeto àquelas e àqueles a quem o termo se refere, ademais de considerar que o uso do termo invisibiliza o sujeito lésbica, objeto deste estudo. No entanto, com o propósito de não dificultar a leitura, o termo aparecerá na maior parte da pesquisa haja vista que as autoras e autores consultados o utilizam.

Lesbofobia é a expressão de horror às lésbicas, assim como a homofobia refere-se à aversão aos gays e a transfobia aos travestis e transexuais. Considero importante a sinalização destes termos porque favorece a compreensão de que os sujeitos que transgridem a normatização heterossexual não constituem um grupo homogêneo. Inspiro-me em Heleieth Saffioti (2004, p.48) ao ponderar que “[...] como a língua é um fenômeno social e, portanto, sujeito permanentemente às mudanças, é interessante criar novas palavras, que expurguem o sexismo”. No entanto, seguindo o mesmo raciocínio de não dificultar a leitura e em função das referências nas quais me apoio, utilizarei o termo *homofobia* nesta dissertação.

permeada por essas vivências e também outras de muita alegria, superação, coragem e determinação com essas mesmas pessoas, contribuiu sobremaneira no desenho da minha trajetória de ativista social no movimento de negras e negros, no movimento de mulheres lésbicas e de pesquisadora nos temas relações raciais, gênero e sexualidade.

Mais tarde, já na condição de professora de educação física, passei a observar que a rejeição às lésbicas e gays na escola era pauta cotidiana na sala das professoras e professores, na sala de aula, na quadra de esportes, na fila da merenda, nas pichações dos banheiros, no momento da saída da escola. Qualquer sinal de “desvio” do padrão tradicional de *ser menina* e de *ser menino* era motivo de suspeita de que algo andava errado com aquela pessoa, ainda que fosse uma criança da escola infantil. Aquela que preferisse a bola ou os carrinhos no lugar da boneca teria que ser observada, bem como aqueles que gostassem de jogar queimada no lugar do futebol deveriam ser incentivados a praticar *esporte de macho*, para usar as palavras das(os) colegas professoras(es). São aqui acionados os dispositivos de vigilância das fronteiras de gênero, como ressaltam Guacira Louro (2010), Sérgio Carrara (2009) e Déborah Britzman (1996), entre outras autoras e autores. Dispositivos que insistem em estabelecer uma relação direta entre sexo do corpo e a conduta desempenhada por mulheres e homens, meninas e meninos. Sobre isso, Heilborn (2010, p. 19) reforça que

[...] As brincadeiras e os brinquedos infantis são bem delimitados em “para meninas” e “para meninos”. É comum as meninas serem estimuladas desde cedo a gostar de cores suaves; são presenteadas com bonecas e miniaturas de utensílios domésticos que as aproximam das tarefas de casa como cozinhar, lavar ou cuidar de bebês. [...] Meninos são ensinados a apreciar esportes de ação, aventura e certa violência. Recebem como brinquedos armas, bolas, carrinhos; são preparados para lutar e se apresentar de forma mais agressiva e assertiva na relação com seus pares [...].

Nessa mesma direção, Louro (2010, p. 62) discute a “fabricação das diferenças”, citando Foucault na conhecida obra *Vigiar e Punir* (1987). A autora indaga sobre a separação de brinquedos e brincadeiras por sexo e questiona a falta de reflexão de professoras e professores, que consideram “naturais” essas separações. Em suas palavras:

[...] como professoras de séries iniciais, precisamos aceitar que os meninos são ‘naturalmente’ mais agitados e curiosos do que as meninas? E quando ocorre uma situação oposta à esperada, ou seja, quando encontramos meninos que se dedicam às atividades mais tranquilas e meninas que preferem jogos mais agressivos, devemos nos ‘preocupar’, pois isso é indicador de que esses/as alunos/as estão apresentando ‘desvios’ de comportamento?

Ademais, a ideia de que a criança pode se “contaminar” com a homossexualidade por experimentar brinquedos ou brincadeiras socialmente definidos por gênero, por mais que pareça absurda, mostra-se como fala corrente na cotidianidade da educação infantil. É provável que muitas(os) pensem que a escola da atualidade já superou essas questões, mas lamentavelmente

ainda prevalece na cotidianidade escolar [...] um arsenal heteronormativo (composto de enunciações, discursos, representações, significados e adoções práticas) que, ao ensinar a construção e o exercício da [feminilidade e] masculinidade os vincula a um conjunto de representações e práticas ligadas a um modelo de [mulher e] “homem de verdade” (Rogério JUNQUEIRA, 2009a, p. 20).

Esse referido arsenal heteronormativo, oriundo de uma educação sexista propagada pelo discurso androcêntrico na sua essência, estabelece regras, atribui sanções, impõe a assimetria de gênero bem como uma moralidade conservadora e excludente, inculca ideologias e determina destinos. Desse ponto de vista, a escola não se posiciona na neutralidade. O currículo oculto (e muitas vezes até mesmo o currículo oficial) contribui para a perpetuação de relações de desigualdades raciais, socioeconômicas, sexuais e de gênero pelas omissões, silenciamentos e/ou “vistas grossas” às expressões de preconceito e discriminação presentes na escola.

A experiência como professora de educação física desde 1991 me permitiu transitar na educação infantil, no ensino fundamental e médio ao longo de vinte anos. A pós-graduação em educação especial abriu portas também na docência no ensino superior. Essa experiência docente me permitiu viver, conhecer e participar das contradições morais e éticas impressas nas práticas escolares quando do debate acerca das “diferenças” sejam étnicas, culturais, territoriais, de geração, de gênero ou sexuais, entre outras. A ocorrência de algum “caso” de prática racista contra negras(os) na escola, por exemplo, levava (e leva!) as pessoas do corpo técnico-pedagógico a buscarem resposta junto a mim e/ou outras professoras ou professores negros, no entendimento de que o fato de ser negra e integrar o movimento social de negras e negros me credenciaria a resolver todo e qualquer problema referente a este assunto. Legitimada essa prática, as professoras brancas ou de outra origem étnica se eximiam de tentar solucionar os conflitos dessa natureza.

Esta questão, muito presente no cotidiano escolar, me levou a perceber que essa prática se repete quando de situações polêmicas, que o corpo técnico-pedagógico se sente despreparado para conduzir. Quando não sabe o que fazer diante do preconceito contra estudantes praticantes de religiões de matriz africana (umbanda e candomblé, por exemplo), a escola solicita à professora ou professor religioso que aceite conduzir a

questão, valendo lembrar aqui que invariavelmente a perspectiva operada é de cunho moral cristão. Quando diante de preconceito contra pessoas com deficiência, alguém que entenda de *educação especial* é solicitado. E... quando frente às situações de preconceitos de gênero ou contra lésbicas e gays? A quem a escola chama? Qual é a marca identitária da professora ou professor que poderá responder “adequadamente” à solução do problema? Quem mostrará a saída? Como se posicionam professoras lésbicas e professores gays frente às situações de homofobia e/ou lesbofobia contra estudantes ou contra si mesmas(os)? E, mais ainda, a escola pensa em saídas? As instâncias da política educacional no país têm em conta tais questões? Estas questões e outras que virão ao longo da dissertação são motivadoras não só da pesquisa, mas do desejo de compreender a dinâmica que envolve as questões relacionadas à sexualidade e gênero na escola, na intersecção com outros *marcadores sociais da diferença* como raça, geração e classe social, entre outros.

Aponto que na trajetória profissional na educação e na condição de integrante do movimento social de lésbicas feministas Liga Brasileira de Lésbicas (LBL)<sup>4</sup> desde o ano 2005, experimentei uma intensa aproximação com grupos de mulheres de diferentes orientações sexuais, com predomínio de lésbicas e bissexuais, que se agrupam em organizações não governamentais dirigidas a esse público, em que observei, por meio das narrativas dessas mulheres, diversas formas de manifestação da lesbofobia nos mais variados espaços sociais. Entre elas, encontram-se algumas professoras que expressam suas preocupações em se manifestarem na escola quando se veem diante de situações de preconceito ou discriminação contra lésbicas e gays que se exprimem nas atitudes preconceituosas de estudantes entre si, partindo do corpo técnico-pedagógico para estudantes, de estudantes para professoras(es) ou de professoras(es) entre si. Temem “levantar suspeita” sobre sua orientação sexual caso demonstrem interesse em debater tais temas. Temem o ônus da visibilidade, ou seja, que passem a ser alvo de assédio moral, preconceito ou discriminação caso descubram sua orientação sexual no trabalho. Consideram que silenciar é uma alternativa de manter a tranquilidade na escola, por isso ocultam suas opiniões, ocultam sua sexualidade, omitem fatos da vida privada e, com isso, constroem estratégias de sobrevivência que de alguma forma as aproxime da sexualidade “normal”, “insuspeita”. Paula Ribeiro (2009, p.204) comenta que esse ocultamento

[...] se justifica pelo fato de ser a escola um dos mais refratários espaços para essa revelação e por essa dimensão identitária supervalorizada. Uma

---

Sobre o movimento social lésbico feminista LBL, ver dissertação de Maria Célia Orlatto Selem (2008).

professora que, entre tantas outras características, é lésbica, correrá o risco de ser vista, antes de tudo (ou somente) como “professora lésbica” – e, quem sabe, por isso, menos professora. Com efeito, é a partir da identidade sexual que todas as demais construções identitárias do sujeito se ordenam, em outras palavras, essa dimensão da vida torna-se totalizadora de sua identidade, e quando dela se fala, é para lembrar, em primeiro lugar, sua identidade sexual.

A preocupação das professoras lésbicas e/ou bissexuais em silenciar o debate acerca das expressões de discriminação por orientação sexual e de gênero denuncia a escola como lugar de repressão e vigilância. Assumir-se neste espaço não é tarefa fácil, nem para estudantes, nem para professoras ou professores. Louro (2010, p. 30) observa que a escola

[...] é sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém “assuma” sua condição de homossexual ou bissexual. Com a condição de que só pode haver um tipo de desejo e que esse tipo – inato a todos – deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece muito poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, como lugar do desconhecimento e da ignorância.

Compreendi que não tratar do tema da sexualidade, dos preconceitos e discriminações sexuais por medo de expor sua identidade sexual tem sido um recurso utilizado por algumas professoras lésbicas e bissexuais com quem tive a oportunidade e o privilégio de conversar nas muitas rodas de conversa Brasil a fora, em encontros, cursos e oficinas de que participei ao longo dos últimos seis anos<sup>5</sup>. Essas vivências, somadas à minha experiência profissional como professora do sistema de ensino de Vitória, capital do estado do Espírito Santo, contribuiu para provocar a inquietação que me levou à realização desta pesquisa de mestrado, que se somou a outras que vieram no processo de construção do estudo. Nesse sentido, me perguntei a respeito da posição de colegas professoras lésbicas e/ou bissexuais do sistema de educação municipal de Vitória sobre o que pensam quanto às questões de sexualidade e diversidade sexual que se apresentam na escola. E quanto ao enfrentamento às expressões de preconceito e discriminação sexual nesse espaço? Que fazem quando acontece alguma situação neste sentido? E quando o preconceito e discriminação atingem a elas mesmas como sujeitos? Como reagem?

Vinculei a essas indagações que passaram a povoar meus pensamentos, a noção de que “[...] a superação das discriminações implica a elaboração de políticas públicas

---

Além da LBL, também integro a Santa Sapataria, coletivo de Lésbicas e Bissexuais do Espírito Santo, que realiza atividades diversas relacionadas aos direitos humanos deste segmento populacional.

específicas e articuladas” (BRASIL, 2009b, p. 28). Partindo da ideia que “[...] política pública é a intervenção do Estado na vida dos membros da sociedade a partir de demandas, pressões e disputas provenientes desta mesma sociedade<sup>6</sup>” (informação verbal), refleti sobre a conturbada associação movimento social e reivindicação de política pública. Utilizo a expressão “conturbada” neste caso unicamente porque a questão da visibilidade ainda marca profundamente os limites de atuação de mulheres lésbicas e bissexuais na reivindicação de direitos no cenário nacional (SELEM, 2008; Regina FACCHINI, 2005), não sendo diferente no estado do Espírito Santo, bem como na capital Vitória.

Não se pode ignorar que a demanda dos muitos movimentos sociais formados por Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT<sup>7</sup>) tem proporcionado avanços consideráveis no que diz respeito à garantia de direitos desse segmento populacional nas áreas da educação, saúde, segurança pública, previdência e outros. No entanto, nota-se expressivo o número de gays e travestis nos grupos que conformam esses movimentos sociais, ao passo que as mulheres lésbicas e bissexuais perfazem um quantitativo bastante reduzido (Patrícia LESSA, 2008), o que não diminui a notória eficiência no processo de reivindicação e garantia de políticas públicas para mulheres em geral e lésbicas em particular. Em outras palavras, são poucas as lésbicas e bissexuais ativistas quando comparadas à quantidade de gays e travestis presentes no movimento social de LGBT.

Cabe acrescentar aqui a realidade dos conflitos internos nos diferentes grupos que conformam o movimento social de LGBT. As políticas educacionais que abarcam a sexualidade, educação sexual, relações de gênero e temas afins que partem do movimento social de LGBT contemplam especificidades inerentes às mulheres lésbicas a partir de acirradas disputas internas desse segmento no conjunto que conforma o movimento social de LGBT. Não é tarefa fácil garantir voz e vez para mulheres no universo masculinizado deste movimento social. O apoio de outros movimentos sociais (movimento feminista e movimento de negras e negros) reforça sobremaneira a importância das bandeiras de luta das mulheres lésbicas e bissexuais. No entanto, para

---

FERRAZ, Ana Targina. **Conceituação de política social e políticas públicas** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <arianemeireles@globo.com> em 24 dez. 2010.

A sigla LGBT é acrescida de outras letras T, referindo-se a Transexuais e Transgêneros, bem como da letra I, referente às pessoas Intersexuais (LGBTTI), em algumas obras literárias e para parte do movimento social latino-americano. No entanto, opto pela sigla LGBT para facilitar a leitura, sem desejar omitir as outras expressões de sexualidade representadas pelas demais letras.

muitas professoras no geral e lésbicas e bissexuais em particular, o desconhecimento dessas políticas é notório. Pode-se inferir que poucas compreendem que tais políticas resultam de duros embates internos nos movimentos sociais de LGBT em que a desigualdade de gênero se estabelece frontalmente. Ademais destes, as pressões sociais do conjunto de movimentos sociais de LGBT sobre o poder público para garantia destas políticas revelam outro cenário igualmente ignorado por essas professoras: a existência da homofobia institucional que se materializa, entre outras formas, na recusa de gestoras e gestores da educação em fazer das questões de gênero e sexualidade prioridades para implementação de políticas públicas.

A partir dessa realidade, infiro que no interior das escolas o panorama não é diferente. Em outras palavras, suponho que as professoras lésbicas ou bissexuais se expressam mais timidamente no momento de reivindicar ações político-pedagógicas que incluam temas da sexualidade. Trago esta suposição não a partir de comparações com as atitudes de professores gays com respeito ao tema, mas pela elevada preocupação em se expor, em ter sua orientação sexual desvelada e as possíveis consequências desse desvelamento. Assim, tanto as atuações no sentido mais próximo, como a inclusão de temas relacionados ao gênero e sexualidade no Projeto Político Pedagógico (PPP), como ações mais amplas como a reivindicação de políticas de gênero e sexualidades ao poder público municipal (leia-se Secretaria Municipal de Educação – SEME) são inibidas e muitas vezes inexistentes em razão do receio de ter a identidade sexual revelada. Ou simplesmente por desinteresse pelo tema.

Essa questão que trago acerca do grau de envolvimento político das professoras lésbicas e bissexuais com as temáticas relacionadas a gênero e sexualidade na educação me desperta particular interesse para estudos posteriores a este, que se limitou a investigar quais as políticas educacionais que a Prefeitura Municipal de Vitória (PMV) implementa a respeito das questões de gênero e sexualidade, entrecruzando com as políticas de âmbito nacional sobre o tema. Além do conhecimento de tais políticas, me interessou conhecer o ponto de vista de algumas professoras lésbicas e bissexuais da rede de ensino municipal de Vitória acerca do tema da sexualidade na educação e do enfrentamento à homofobia nas escolas em que atuam, na perspectiva de pensar, a partir de suas narrativas e das reflexões sobre as políticas em questão, possibilidades de contribuir com o debate acerca do enfrentamento aos preconceitos e discriminações sexuais e de gênero no sistema de ensino da PMV.

Assim, coube a esta pesquisa investigar como as políticas públicas sobre diversidade sexual de âmbito nacional, no sentido macro, e no âmbito municipal de Vitória têm se

inserido na escola com vistas a promover uma educação sexual sem preconceitos. Os projetos político-pedagógicos das escolas em que atuam ou atuaram as professoras entrevistadas foram analisados na perspectiva mencionada. Interessou igualmente a esta pesquisa problematizar o modo como temas relacionados à educação sexual se dá nas escolas públicas de educação infantil e ensino fundamental do município de Vitória a partir de entrevistas com professoras lésbicas e/ou bissexuais. Para tanto, as seguintes questões delinearam a pesquisa que intitulo “Políticas públicas sobre diversidade sexual na educação e vivências pedagógicas de professoras lésbicas na escola: notas sobre a cidade de Vitória (ES)”, situada na linha de pesquisa “Política social, subjetividade e movimentos sociais” do Programa de Pós-graduação em Política Social (PPGPS) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES):

- a) Existem no município de Vitória políticas públicas direcionadas ao tema da sexualidade na escola? Em quais instrumentos, mecanismos e práticas se materializam?
- b) Como o tema da sexualidade na escola é tratado nas vivências pedagógicas das professoras lésbicas e/ou bissexuais entrevistadas?

Nessa direção, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar como o tema da sexualidade é abordado nas unidades escolares do município de Vitória a partir das políticas públicas educacionais e do ponto de vista de professoras lésbicas e/ou bissexuais. Destaco como objetivos específicos os que se seguem:

- Analisar políticas/programas/projetos da Prefeitura Municipal de Vitória que abordem a temática da sexualidade na educação entrecruzando-os com as políticas nacionais sobre o tema;
- Investigar a abordagem do tema sexualidade e afins nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas onde trabalham ou trabalharam as professoras entrevistadas.
- Investigar qual o conhecimento das professoras entrevistadas sobre as políticas públicas nacionais e/ou municipais sobre a temática da sexualidade na educação;
- Analisar os relatos das professoras entrevistadas sobre a educação sexual e seus desdobramentos na escola em que atuam.

Os objetivos apresentados foram delineados a partir da constatação de alguns fatores que justificam o interesse pela temática e a relevância da pesquisa: o interesse particular em analisar problemáticas relacionadas à sexualidade com que me deparo cotidianamente no cumprimento das minhas atividades profissionais em escolas da rede municipal de Vitória; o interesse pelo estudo das políticas públicas considerando minha inserção no movimento social de LGBT e movimento social de negras e negros; o

desejo de realizar pesquisa com mulheres lésbicas e/ou bissexuais, considerando a lacuna de investigações destes (com estes) sujeitos no cenário acadêmico brasileiro<sup>8</sup>.

No que diz respeito à coleta de dados, esta pesquisa se pautou pela revisão de literatura acerca da sexualidade na educação formal, considerando nos seus desdobramentos a abordagem sobre identidade, gênero, diversidade sexual e homofobia.

Os principais instrumentos das políticas públicas nacionais e municipais sobre a sexualidade e diversidade sexual na escola foram analisados criticamente à luz de literatura especializada. Dentre os documentos nacionais, destaquei as Diretrizes para uma Política Educacional em Sexualidade (1994), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), os Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres (2004 e 2008), o Programa Brasil sem Homofobia (2008) e o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT (2009). Os documentos locais analisados foram: Diretrizes Curriculares Municipais de Vitória para o Ensino Fundamental (2004); Diretrizes Curriculares Municipais de Vitória para a Educação Infantil (2006); Programa Vitória sem Homofobia (2005) e projetos/ações desenvolvidos a partir dele; Programa Educação em Direitos Humanos (2006); Projetos Políticos Pedagógicos das escolas em que atuam ou atuaram as professoras entrevistadas e as ações da Secretaria Municipal de Educação por meio da Comissão de Gênero e Sexualidade na Escola (2006-2011).

O aprofundamento sobre o percurso metodológico desta pesquisa será mais detidamente abordado no capítulo 1. No entanto, nesta introdução considero importante justificar o interesse pela pesquisa na cidade de Vitória a partir de algumas considerações:

Além de moradora do município, também sou professora da rede municipal de ensino da cidade desde o ano 2004 e, por isso, vivenciei experiências na docência municipal no que se refere às questões da sexualidade no espaço escolar durante alguns anos e; como servidora da Secretaria de Educação da Prefeitura de Vitória, tive oportunidade de integrar a equipe da Comissão de Estudos Afro-Brasileiros (CEAFRO) e da Comissão de Gênero e Sexualidade (2004 a 2010), experiências profissionais que me oportunizaram atuar como facilitadora em diversos cursos de formação, seminários, reuniões e outros eventos formativos, em que mantive contato direto com

---

Apresento no capítulo 2 uma pesquisa documental que realizei a respeito dos estudos acadêmicos que registram as mulheres lésbicas ou bissexuais como temas centrais, onde observo baixa produção acadêmica em relação aos estudos mais gerais envolvendo “homossexuais” ou LGBT. Respaldo-me também em Junqueira (2009a) que confirma esta assertiva, quando revela a baixa produção acadêmica no Brasil com/sobre mulheres lésbicas e bissexuais.

professoras(es), estudantes e corpo técnico pedagógico das unidades de ensino municipais de Vitória. Esses contatos me possibilitaram conhecer, com alguma intimidade, as facilidades e dificuldades destas e destes profissionais e estudantes com o trato dos temas sobre relações raciais, de gênero e sexualidade na escola.

Despertou-me muita curiosidade o lugar de destaque que a cidade de Vitória ocupa no cenário nacional quando o assunto é preconceito contra lésbicas, gays e travestis na escola. Sobre esse segundo ponto, me detenho um pouco mais com uma breve apresentação da pesquisa que oferece tal informação:

Abordando o tema das sexualidades no espaço escolar, a pesquisadora Miriam Abramovay (2004) realizou um estudo promovido pela UNESCO posteriormente publicado sob o título *Juventudes e Sexualidades*, em 14 capitais brasileiras, Vitória entre elas. Nesse estudo se analisa a forma de pensar de estudantes dos últimos anos do ensino fundamental e médio em relação às distintas dimensões das sexualidades, bem como se investiga a percepção de familiares e corpo técnico-pedagógico acerca do tema.

Nos resultados, a autora aponta indicadores de homofobia nas escolas brasileiras com o seguinte dado: Vitória e Maceió – capital do estado das Alagoas – aparecem como campeãs em homofobia por parte de estudantes, expressa nas respostas à pergunta dirigida às e aos estudantes sobre ter colegas homossexuais na classe, indicando que mais de 44% rejeitam esses colegas. Também nessa pesquisa, percebe-se a legitimação da violência contra gays e lésbicas por parte dos estudantes: numa lista de cinco formas graves de violência, a pesquisa aponta que os meninos consideram bater em homossexuais como uma das violências menos graves (p. 279).

Os resultados apontam também que o percentual de professoras e professores que declaram não saber como abordar o tema sobre homossexualidade em sala de aula vai de 30,5% em Belém a 47,9% em Vitória, com o mais alto índice nacional.

A autora destaca que “[...] muitos professores desempenham uma convivência não assumida com discriminações e preconceitos contra homossexuais, ao considerarem que expressões de conotação negativa em relação a esses seriam *brincadeiras, coisas sem importância*” (p. 289). Observa, ainda, que há professoras e professores que assumem também outras posturas ante as situações de preconceitos contra lésbicas e gays vivenciadas na escola. Dizem, por exemplo, que reconhecem as atitudes de preconceitos contra gays, lésbicas e travestis como manifestações graves que merecem atenção mais especial da escola, mas defendem que tais casos só ocorrem entre estudantes. No

entanto, outras(os) afirmam que há expressões de preconceito que se originam de professoras(es) para com estudantes.

Um dos temas abordados na pesquisa foi sobre a percepção do corpo técnico-pedagógico de que a homossexualidade é uma doença. Das 14 capitais pesquisadas, Vitória ocupa o terceiro lugar na afirmação de que a homossexualidade é uma doença. Contraditoriamente, quando indagado acerca do conhecimento suficiente sobre homossexualidade, o corpo técnico-pedagógico pesquisado de Vitória ocupa o primeiro lugar, indicando proficiência no tema. Infiro que para o grupo participante da entrevista, a vinculação da homossexualidade à doença é fato inquestionável, daí responderem que têm amplo conhecimento sobre o tema. Percebo também que a postura de “conhecedora” ou “conhecedor” sobre o assunto da homossexualidade se baseia, fundamentalmente, nas noções estereotipadas difundidas no senso comum e amplamente abordadas pela ciência médica da cultura ocidental do século XIX, que preconizava a homossexualidade como doença relacionada às anomalias e perversões. Neste sentido, cabe ressaltar que

As principais autoridades científicas internacionais deixaram de classificar a homossexualidade como uma doença a partir dos anos 1970. Esse processo culminou no dia 17 de maio de 1990, quando a Assembleia Geral da Organização Mundial da Saúde – OMS retirou o termo e o conceito de ‘homossexualismo’ de sua lista de doenças mentais, declarando que ‘a homossexualidade não constitui doença, nem distúrbio, nem perversão’. No dia 22 de março de 1999, o Conselho Federal de Psicologia do Brasil estabeleceu, por meio da Resolução nº001/99 as ‘Normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da orientação sexual’. Elas determinam que os psicólogos não devem exercer qualquer ação que favoreça a patologização de comportamentos ou práticas homoeróticas, nem devem colaborar com eventos e serviços que proponham ‘tratamento’ e ‘cura’ da homossexualidade (BRASIL, 2009b, p. 126)

Outro dado importante que a pesquisa aponta é sobre a percepção de familiares sobre o tema da homossexualidade da escola. As famílias que *não* gostariam que sua filha ou seu filho tivessem colegas homossexuais na sala de aula respondem num percentual que varia de 17,4% no Distrito Federal a 60% em Fortaleza e no Recife (p. 290). No caso de Vitória, este índice foi de 29,6%. Os estudos sobre a sexualidade na escola e seus desdobramentos, como a abordagem sobre a homofobia, apontam, desde finais dos anos 1920 até nossos dias, que o peso da opinião de familiares acerca do tema determina as políticas educacionais nessa direção, somado ao domínio religioso sobre, também, este assunto. A ideia de que a homossexualidade pode “contaminar”, influenciar ou “perverter” jovens heterossexuais, a princípio, é uma das razões apontadas (BRITZMAN, 1996), além da ideia de que os sujeitos homossexuais deveriam,

primeiramente, “normalizar-se” para depois ser incluídos na escola, no entendimento de que a homossexualidade é uma “escolha” do indivíduo (Fernando SEFFNER, 2009).

Uma evidência imediata do trabalho de Miriam Abramovay remete a considerar que o preconceito contra lésbicas e gays habita o ambiente escolar, afirmando uma visão das sexualidades baseada em padrões heteronormativos e que resulta, não poucas vezes, em representações negativas com repercussões diretas na vida dos sujeitos que transgridem a norma imposta. Tais representações também estão presentes nas mentes de gestoras e gestores de políticas públicas, o que implica a homofobia institucional, assunto brevemente abordado no capítulo 2 desta dissertação.

Postas as justificativas pela escolha dos sujeitos da pesquisa (professoras lésbicas e/ou bissexuais que atuam na rede municipal de ensino de Vitória) e pela escolha da cidade de Vitória como lócus, apresento a seguir a organização dos capítulos da dissertação.

O trabalho está organizado em quatro capítulos centrais, desdobrados em temas correspondentes. O primeiro deles aborda os caminhos metodológicos para a realização da pesquisa, com apresentação das principais questões teórico-metodológicas que orientaram a investigação; como se deu a seleção e os contatos iniciais com as professoras informantes; o processo do trabalho de campo; um panorama sobre as entrevistas e as entrevistadas e breve abordagem sobre os documentos analisados.

A homofobia enquanto fenômeno histórico é abordada no segundo capítulo, com as nuances de sua manifestação no ambiente escolar e na vida de mulheres lésbicas que, a partir dos preconceitos e discriminações sexuais expressos pela homofobia, dentro ou fora do espaço laboral – escola – apresentam relatos em que manifestam distintas atuações enquanto educadoras frente às questões de sexualidade que o cotidiano escolar oferece. A complexidade da formação do sujeito político lésbica é também abordada neste capítulo, uma vez que a atuação enquanto sujeito político é uma premissa para a reivindicação de políticas públicas.

O terceiro capítulo traz um panorama conceitual das principais noções e conceitos que abarcam o tema da sexualidade no espaço escolar. Ainda nesse capítulo, o controverso histórico da introdução da educação sexual nas escolas brasileiras é abordado à luz de pesquisadoras e pesquisadores que centram seu foco de estudos nesta área, como Fúlvia Rosenberg (1985); Maria José Werebe (1977); Carmen Barroso e Cristina Bruschini (1982) entre outras e outros. Os parâmetros curriculares nacionais são aqui também abordados, uma vez que se trata do primeiro documento oficial expedido pelo Ministério da Educação (MEC) que traz o tema das sexualidades numa perspectiva do

prazer e não unicamente da prevenção às doenças sexualmente transmissíveis (DSTs) e HIV/AIDS, ainda que seja alvo de acirradas críticas devido a seu conteúdo demarcar a heterossexualidade como norma, entre outros fatores.

O quarto capítulo versa sobre noções gerais das políticas públicas, centrando a atenção nos principais documentos que orientam as políticas educacionais que tratam da sexualidade (recebem o nome de diversidade sexual, na sua maioria), sempre a partir de uma leitura crítica que problematize as circunstâncias de criação de tais políticas, o público a quem se destina bem como as ações de implantação no aspecto macro (governo federal) e micro (governo municipal de Vitória). Também neste capítulo a problemática das representações sociais sobre a população LGBT é destacada, uma vez que a homofobia institucional se expressa também na omissão de gestoras e gestores da educação em implementar políticas educacionais que favoreçam sujeitos que para muitas e muitos não são dignos de tal deferência. As decisivas ações dos movimentos sociais LGBT para elaboração e implementação das políticas educacionais para a diversidade sexual também são aqui tratadas.

Os relatos das professoras lésbicas e bissexuais acerca das questões levantadas nas entrevistas sobre a sexualidade na escola transpassam a dissertação, apresentando um panorama das suas vivências cotidianas nas escolas de ensino infantil e fundamental da Prefeitura Municipal de Vitória. O diálogo com as professoras se entrecruza com ponderações de pesquisadoras e pesquisadores na área da educação sexual, numa análise que pretende contribuir para ampliar o debate sobre o tema na rede municipal de ensino de Vitória.

Nas conclusões, permito-me discorrer sobre o sujeito político lésbica que localizei em cada professora participante da pesquisa, as entrevistadas e as não entrevistadas, afirmando os lugares de importância que todas ocupam na viabilização de uma educação sexual inclusiva. Abordo ponto de vista sobre as políticas públicas nacionais de sexualidade na educação materializadas nos documentos analisados apontando os avanços e desafios. Discorro sobre as ações da Prefeitura Municipal de Vitória na promoção da equidade de gênero e enfrentamento à homofobia a partir da Secretaria Municipal de Cidadania e Direitos Humanos (SEMCID) e Secretaria Municipal de Educação (SEME), tecendo comentários críticos e algumas recomendações para ações nas políticas públicas municipais para a diversidade sexual na educação, destacando o enfrentamento à homofobia e a promoção da equidade de gênero.

## CAPÍTULO 1 - SOBRE A PESQUISA

### 1.1 QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Desenvolvo meu ponto de vista sobre esta pesquisa tomando emprestadas as palavras da professora Tania Navarro-Swain (2004, p. 9): “[...] o que interessa são as questões; as respostas, sempre ambíguas, têm valor transitório”. De fato, trago muitas indagações nesta pesquisa, que parece ousada e pretensiosa, principalmente porque incursiona por um campo pouco estudado no meio acadêmico atual. Não falo das homossexualidades ou homofobia, já que esses temas têm recebido crescente atenção da opinião pública, de pesquisas acadêmicas importantes e da gestão pública em áreas como educação, saúde, segurança pública e previdência, para mencionar alguns. Falo de colocar em pauta a voz de mulheres lésbicas e bissexuais, profissionais da educação, grupo altamente invisibilizado nos espaços onde gays e travestis transitam com muito mais frequência quando falamos em pesquisas acadêmicas, lugar na mídia, na opinião pública e nas políticas públicas. Observo que quando afirmo “transitam com mais frequência” de modo algum interpreto como transitar com tranquilidade. Muito ao contrário. São incontáveis os embates que as pessoas LGBT enfrentaram e enfrentam para fazer valer suas vozes para assegurar existência digna em plenitude e, pode-se afirmar, são indispensáveis nos dias de hoje, em que raivosos fundamentalistas dão vazão à homofobia com agressividade e violência crescentes, seja de maneira criminal, como temos notícia a cada edição das “paradas LGBT” Brasil a fora, seja no poder decisório de proibir a circulação de materiais didáticos que discutem a homofobia nas escolas, assunto a ser abordado mais adiante.

Falo de mulheres lésbicas e bissexuais e acrescento a essas identidades o exercício do magistério. Professoras lésbicas em particular e mulheres lésbicas em geral: que lugar têm na história? Que pensam sobre a homofobia no espaço escolar? Como se sentem nos seus locais de trabalho? Como expressam suas opiniões acerca das questões que envolvem a educação sexual? Em que medida a orientação sexual dessas mulheres influencia suas ações pedagógicas?

Estas perguntas iniciais que compõem o espectro de muitas outras indagações nesta pesquisa têm na familiaridade um componente importante na pesquisa social, minha opção metodológica nesta investigação. Familiaridade porque me identifico como professora lésbica e porque me insiro nos debates sobre políticas sociais a partir das atuações nos movimentos sociais, assim assumindo ausência de neutralidade neste estudo. Desdobro este pensamento justificando a escolha pela pesquisa social considerando a necessidade e desejo de documentar o que ainda não está documentado

na escola, em outras palavras, investigar não apenas documentos que abordem a sexualidade nas políticas públicas da educação, mas dar a conhecer o ponto de vista de educadoras lésbicas e bissexuais sobre esta temática e compreender a dinâmica escolar na abordagem de temas relacionados à sexualidade ou educação sexual a partir de seus depoimentos. O foco na pesquisa social, também, auxiliou sobremaneira a compreensão dos sistemas de significados culturais das professoras entrevistadas referentes às suas práticas docentes e relações profissionais tendo os preconceitos por orientação sexual e de gênero como pano de fundo.

Ainda sobre a familiaridade com o tema, importa dizer que meu particular estreitamento com mulheres lésbicas e bissexuais nas atuações no movimento social e nas atividades profissionais na educação – o que pode causar estranheza por parte das pessoas adeptas da ideia de neutralidade científica – resultou na aproximação com mulheres que, segundo suas palavras, *não toparia[m] conversar sobre isso com gente estranha, com quem não fosse lésbica, entende?* (fragmento da entrevista da professora Sol, que será oportunamente apresentada no decorrer da dissertação). Em outras palavras, afirmo que a experiência de realizar pesquisa com este singular grupo populacional – mulheres lésbicas e bissexuais – se tornou possível em razão do meu envolvimento com estas pessoas profissional e pessoalmente e, sobremaneira, por ser identificada por todas as entrevistadas como “uma igual”, dado conhecerem minha orientação sexual, o que permitiu a aproximação. Por outro lado, esta posição de “igualdade” num caso específico gerou certo incômodo a uma das candidatas que seria entrevistada, fato que abordo neste capítulo.

Gilberto Velho (1978, p. 36) explica que “[...] a noção de que existe um envolvimento inevitável com o objeto de estudo e de que isso não constitui um defeito ou imperfeição já foi clara e precisamente enunciada”. Deste modo, a familiaridade e o vínculo cultural com as professoras entrevistadas e com o tema da pesquisa a partir das minhas incursões nos estudos lésbicos e gays, distante de prejudicar a investigação, favoreceram o processo de pesquisa uma vez que, entre as pessoas LGBT, são as mulheres lésbicas e bissexuais os sujeitos de menor visibilidade e de menor expressão, como observei anteriormente e tratarei de aprofundar adiante em seção específica.

Neste sentido, estar por dentro, ser identificada como igual, tornou-se fator determinante para a realização desta pesquisa, inclusive nas situações em que candidatas a dar entrevista recusaram-se a fazê-lo. Realizar pesquisa com um grupo social considerado minoria na perspectiva dos direitos políticos e sociais resulta numa tarefa complexa, fundamentalmente quando o que se pretende é ouvir a narrativa dos próprios sujeitos da história. Minoria aqui não se refere ao sentido quantitativo, mas sim a uma “[...]”

qualificação jurídica daqueles grupos cultural e historicamente contemplados com um cabedal menor de direitos efetivamente assegurados, que outros que detêm o poder ou que se encontram em posição de dominação” (Vanessa SANCHES, 2009, p. 15).

Quando esses sujeitos são mulheres, a importância e compromisso aumentam, uma vez que suas histórias foram negligenciadas pelos registros históricos oficiais. As ações das mulheres sofreram apagamentos pelos discursos androcêntricos por meio da escrita tradicional da história. Passaram pelo que Navarro-Swain (2004, p. 15) chama de “Política do esquecimento”:

O que se sabe da História da humanidade depende de certa racionalidade impressa aos fatos, é uma *história*, uma narração cujas conexões são arbitrarias. Isso significa que os olhos veem o que querem e podem ver através de uma ‘política do esquecimento’: apaga-se ou se destrói o que não interessa à moral, às convicções, aos costumes, à permanência de tradições e valores que são dominantes em determinada época.

A autora convida a refletir que a história é sempre apresentada a partir dos olhares interpretativos de quem a registra. O não lugar das mulheres na história se deve, entre outras, a esta questão. Os livros didáticos, nas palavras de Gilvan Silva (2009, p. 56), também colaboram não apenas para omitir feitos importantes de mulheres, mas reforçam modelos estereotipados destas, pois “[...] continuam presos a lugares de memórias e preconceitos que simplesmente sabotam qualquer tentativa pedagógica de incluir a mulher como objeto de conhecimento e como sujeito ativo do processo histórico”. Esta sabotagem a que se refere o autor se repete em outros meios além dos livros didáticos, reproduzindo uma ideia de que às mulheres (não apenas) cabe lugar secundário na história, que se reproduz sexista ao considerar a hegemonia masculina naturalizada como a regra.

No entanto, ao se falar em mulheres, há que considerar que estas conformam um grupo populacional altamente heterogêneo, com identidades múltiplas e diferenciadas. Para os interesses desta pesquisa, as lésbicas e bissexuais são os sujeitos centrais e, também entre estas, assimetrias raciais, econômicas, culturais, geracionais e outras são relevantes na demarcação das diferenças entre elas. Se as mulheres de um modo geral são pouco representadas nas produções científicas e nos feitos históricos, as mulheres lésbicas, como afirma Junqueira (2009a, p. 32) ocupam lugar ainda mais marginalizado, pois

[...] basta notar que o fato de as mulheres serem sujeitos historicamente relegados a um plano secundário em praticamente todos os campos sociais, agrava-se ulteriormente no caso das mulheres homossexuais. A invisibilidade lésbica (mais do que a feminina em geral) foi excluída ao longo da História (e

na historiografia), nos discursos sobre a sexualidade, a homossexualidade, a militância e a diversidade em geral. Vetores discriminatórios que operam no mundo social contra as mulheres em geral acirram-se no caso das mulheres lésbicas [...].

Pode-se afirmar que nos últimos anos têm sido expressivas as pesquisas das representações das homossexualidades e dos sujeitos homossexuais, tendo gays, travestis e transexuais como foco central no interesse de pesquisadoras e pesquisadores. Observa-se uma lacuna no que se refere às mulheres lésbicas e bissexuais. O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), publicou em 2009, a obra *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia na escola*. Essa obra, que reúne os mais importantes nomes nos estudos sobre a diversidade sexual na educação do país, não reserva um só artigo que discuta especificamente as questões relacionadas às mulheres lésbicas ou bissexuais. O próprio organizador observa que

A invisibilidade lésbica materializa-se ‘tanto no **menor número de estudos e pesquisas sobre a vivência lésbica** – quando comparados aos estudos sobre a homossexualidade masculina – quanto no maior número de homens com visibilidade social e militância homossexual ostensiva’ (JUNQUEIRA, 2009a, p. 32). (grifo meu).

Em pesquisa realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) em agosto de 2010, foram capturadas 46 dissertações e nenhuma tese sobre mulheres lésbicas e/ou bissexuais. Quando efetuada a pesquisa com as palavras-chave *gays* e *homossexuais*, registrou-se mais de 500 trabalhos, entre teses e dissertações. Das dissertações localizadas com as palavras-chave *lésbicas*, *lesbianidade* e *homossexualidade feminina*, apenas uma trata da história de vida de professora lésbica, com o título *A diversidade entra na escola: história de professoras e professoras que transitam pela fronteira da sexualidade e do gênero*, da autoria de Neil Franco, da Universidade de Uberlândia, defendida no ano 2009. Na introdução do trabalho, Franco (2009) explica que seu universo de pesquisa consta de três professores gays, duas professoras travestis e uma professora lésbica. Relata ainda que desejava pesquisar apenas professores gays, considerando que suas experiências masculinas seriam suficientes para discutir o tema da homofobia no espaço escolar, tendo mudado de ideia no decorrer da pesquisa. Segundo ele,

[...] pensávamos investigar somente a homossexualidade masculina, pois acreditávamos que as problemáticas que as envolviam fossem suficientes para justificar e permitir-nos identificar quais conflitos e deslocamentos docentes que transitam pelas fronteiras das sexualidades e do gênero poderiam desencadear no contexto escolar (NEIL, 2009, p. 37).

A conclusão do autor de que a abordagem masculina é insuficiente para se discutir o universo das mulheres e de pessoas com identidade de gênero feminina o conduziu a uma pesquisa ainda mais aprofundada e coerente com os pressupostos dos estudos de gênero aos quais este estudo se vincula: decidiu pesquisar, também, professoras lésbicas e travestis.

As demais dissertações tratam da vivência lésbica nos seguintes espaços: telenovelas (três dissertações), saúde (19 dissertações), movimentos sociais (uma dissertação), família/conjugalidades (13 dissertações), discriminação no mercado de trabalho (uma dissertação), visibilidade lésbica/violência/discriminação (oito dissertações). Este panorama demonstra a incipiente produção de pesquisas sobre lésbicas e/ou bissexuais, em comparação com pesquisas sobre outros grupos compreendidos no universo LGBT. Ademais, apresenta uma lacuna significativa no que se refere à vinculação lesbianidade-prática docente.

Ouvir essas mulheres, registrar suas narrativas, conhecer a forma como atuam frente à temática da sexualidade na escola são alguns dos objetivos desta investigação. A prática/escuta das narrativas, de acordo com Walter Benjamin (1985), é um potente instrumento para fazer ouvir essas histórias silenciadas, histórias que não são registradas pelos instrumentos oficiais. Assim, utilizo a técnica da História Oral como recurso metodológico. Paul Thompson (1992, p. 22) afirma que a História Oral “[...] pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação; [...] pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras”. Reiterando esta perspectiva, Janaina Amado e Julieta Ferreira (1996, p. 4) afirmam que o recurso da história oral, “[...] dá atenção especial aos dominados, aos silenciosos e aos excluídos da história (mulheres, proletários, marginais etc.), à história do cotidiano e da vida privada [...], à história local e enraizada [...]”.

Como a perspectiva da História Oral como técnica de pesquisa, este trabalho se insere na abordagem qualitativa, haja vista que esta abordagem

[...] responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (Maria Cecília MINAYO, 1993, p. 21).

Uma das técnicas de coleta de dados utilizada foi a entrevista. Esta opção se apoia na orientação de Maria Rosa e Marlene Arnoldi (2006, p. 16) quando argumentam que

[...] a opção pela técnica da coleta de dados através da Entrevista deve ser feita quando o pesquisador/entrevistador precisa valer-se de *respostas mais profundas* para que os resultados da sua pesquisa sejam realmente atingidos e de forma fidedigna. E só os sujeitos selecionados e conhecedores do tema em questão serão capazes de emitir opiniões concretas a respeito do assunto.

Nesse sentido, reconheço como conhecedoras do tema as professoras que atuam nas escolas municipais e que têm em seu fazer pedagógico cotidiano experiências que atendem aos objetivos desta pesquisa. Pretendi inicialmente coletar depoimentos de dez professoras lésbicas e/ou bissexuais que trabalhassem (na atualidade ou no passado) em escolas de ensino fundamental ou educação infantil no município de Vitória. Explicarei ao longo deste capítulo as situações de adesão e recusa entre estas professoras contatadas.

Os depoimentos foram coletados em locais da escolha das entrevistadas, sendo asseguradas as premissas fundamentais para que ocorressem com tranquilidade e gerassem o resultado esperado, a saber: local privado com pouco ou nenhum ruído externo, onde a entrevistada pudesse sentir-se segura e confortável, de modo a estabelecer uma relação de confiança com a entrevistadora. A identidade das professoras entrevistadas foi mantida em sigilo, sendo as transcrições de suas narrativas indicadas por pseudônimos por elas mesmas escolhidos: Sol, Mel, Purpurina e Flor. Neste sentido, Rosa e Arnoldi (2006, p. 43) alertam que a entrevistadora

[...] deve dar ciência ao entrevistado de todos os procedimentos a serem utilizados para a manutenção do sigilo, devendo também transmitir-lhe tranquilidade a esse respeito, verificando quais as consequências para ambos se o sigilo não se mantiver.

Assim, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que disponibilizo no apêndice 1, foi apresentado a cada entrevistada, cuja concordância e assinatura era condição necessária para que as entrevistas fossem realizadas.

As entrevistas foram gravadas em áudio, orientadas por um roteiro (apêndice 2) cujo objetivo foi o de garantir o máximo de informação sem restringir-se às perguntas propriamente ditas, mas proporcionar uma direção sobre o tema discorrido, ao mesmo tempo em que permitisse à entrevistada abertura para discorrer sobre o tema proposto com comentários adicionais às questões. Organizei um diário de campo após cada entrevista, de modo a registrar observações adicionais não gravadas (Thompson, 1992)

e foi por meio deste instrumento que pude registrar, entre outros fatos, as recusas de algumas professoras eleitas para participarem da pesquisa. Cada depoimento foi acompanhado de uma ficha da informante com seus dados pessoais que, segundo Thompson (1992, p. 143), “[...] registra a situação atual do informante, que sempre influencia sua memória dos fatos [...]”.

O levantamento e estudo bibliográfico e documental ofereceu suporte teórico à pesquisa fundamentalmente no campo da diversidade sexual na educação e políticas públicas educacionais para LGBT. Nesse campo, autoras e autores como Werneck (2008), Sueli Carneiro, Vanda Menezes, Verônica Lourenço, Vilma Reis e Wânia Sant’anna (BRASIL, 2010b); Navarro-Swain (2004); Louro (2004 e 2010); Marco Prado (2008); Junqueira (2009); Judith Butler (2001 e 2010), Daniel Borrillo (2010), entre outras(os), subsidiaram o debate e análises .

## 1.2. SOBRE O TRABALHO DE CAMPO

Discorro nesta seção sobre particularidades vividas e observadas no trabalho de campo que, para os fins a que esta dissertação se destina, oferecem subsídios para ampliar a visão acerca do sujeito professora lésbica e as implicações da orientação sexual no cotidiano, não apenas profissional, mas também em outras dimensões da vida dessas mulheres. As entrevistas realizadas tomaram como ponto de partida o roteiro previamente elaborado, mas se desenvolveram de modo significativamente diferente a partir das particularidades e vivências pessoais/profissionais de cada professora, o que resultou, sem dúvida, numa ampliação dos pontos de vista acerca de temas comuns. Neste sentido, concordo com Malinowski, citado em Navarro-Swain (2007, p. 15), ao afirmar que

O investigador não leva ao campo hipóteses a serem confirmadas, mas perguntas de inspiração teórica, que têm um caráter flexível, pois serão reformuladas durante o trabalho de campo, o qual também colocará novas perguntas ao pesquisador. Assim, as categorias de análise, os sistemas de classificação, as representações sociais etc. devem emergir a partir do trabalho de campo.

O trabalho de campo foi realizado em agosto e setembro de 2011. A ideia inicial seria entrevistar dez professoras lésbicas e/ou bissexuais com atuação em unidades escolares da rede municipal de ensino de Vitória, a saber, Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs). Consegui contatar nove professoras, número reduzido para cinco a partir dos primeiros contatos, de acordo com o que exponho abaixo, sendo finalizado com a realização de quatro

entrevistas. As professoras contatadas são minhas conhecidas pessoais na sua maioria e o critério do número de participantes foi estabelecido em razão das pessoas que se mostraram disponíveis inicialmente, desde o momento em que ingressei no PPGPS da UFES, em março de 2010, período em que comecei a fazer os primeiros contatos.

Conversei informalmente com nove professoras, sendo que cinco delas apresentaram recusa imediata. Nas justificativas, alegaram não gostar do assunto, ter dificuldade em falar sobre o tema e ter preocupação com o risco da visibilidade, ou seja, que suas identidades fossem declaradas ainda que “acidentalmente”, para usar a expressão de uma delas. Das cinco professoras que recusaram de imediato, três são da área da educação física, uma pedagoga e uma professora de português. Todas tinham no mínimo três anos de atuação na rede municipal de ensino de Vitória à época do contato, e todas atuam no regime de trabalho estatutário, sendo professoras do quadro efetivo da secretaria de educação. Considero relevante esta informação uma vez que, a partir de estudos e nas minhas incursões com mulheres lésbicas e bissexuais ao longo de alguns anos, um dos motivos apresentados por algumas mulheres lésbicas para manter em segredo sua orientação sexual é o medo de ser demitida do emprego. No entanto, não houve, no contato inicial com essas professoras, nenhum relato quanto ao temor de perder o emprego. Registro a informação apenas para ilustrar um quadro não raro de discriminação laboral por razão da orientação sexual<sup>9</sup>.

Entre as professoras de educação física desse grupo, duas trabalhavam em CMEIs e uma em EMEF, assim como a pedagoga e a professora de português. Identificarei as professoras citadas pelos numerais de 1 a 5, diferentemente das que participaram da entrevista que, como citei anteriormente, escolheram seus pseudônimos.

Desse grupo de professoras, que aqui chamarei de “grupo de recusa”, infiro que nenhuma delas tem uma posição política de “assumida” no que diz respeito à sua orientação sexual. Esta inferência se dá por algumas razões que apresento na sequência. Destaco que todas são professoras do meu entorno profissional, apesar de não haver trabalhado diretamente com nenhuma delas no cotidiano escolar, mas sim em outras circunstâncias: duas dessas professoras (nº 1 e nº 2) conheciam minha atuação no movimento social de lésbicas, e três delas (nº 3, nº 4 e nº 5) participaram de palestras e/ou curso de formação sobre gênero e sexualidade em que eu estive no papel de facilitadora. Refiro-me especialmente a estas três professoras que, apesar de terem sido

---

<sup>9</sup> Sobre este tema, ver dissertação de Sanches, 2006: A discriminação por orientação sexual no contrato de trabalho.

contatadas em separado, apresentaram a recusa na participação com argumentos semelhantes. A professora nº 5 ilustra esta afirmação com suas palavras:

*Acho até legal este trabalho que você faz, acho importante, mas não quero participar disso porque já tenho problemas demais na minha vida* (professora nº 5).

Para este pequeno grupo de professoras, que ousou generalizar para um significativo grupo populacional de lésbicas e bissexuais, qualquer ameaça de visibilidade aciona o temor às repercussões negativas na convivência social, seja no trabalho, na família, no lazer. O temor à reação negativa das outras pessoas ante a sua orientação sexual, a homofobia, entra em cena e tira de cena prováveis depoimentos que enriqueceriam sobremaneira a pesquisa que ora apresento.

Considerando o respeito à ética para preservar o direito de escolha na participação de pesquisas, optei por não insistir com nenhuma delas. No entanto, solicitei-lhes a indicação de alguma outra professora lésbica ou bissexual que eu pudesse contatar em substituição e obtive a negativa como resposta, no argumento comum de que *isso é um negócio muito complicado. As meninas que conheço também não vão topa*, respondeu a professora nº 3.

As outras duas professoras do “grupo de recusa” conheciam minha atuação no movimento social lésbico feminista e chegaram a participar de atividades em que atuei também na condição de facilitadora – fora do ambiente escolar ou dos espaços institucionais de formação de professoras e professores, em atividades do movimento social. Ambas participaram de atividades culturais da Santa Sapataria, movimento social de lésbicas e bissexuais do Espírito Santo. O contato com essas professoras, ao contrário das demais, foi realizado em conjunto; em outras palavras, contatei ambas ao mesmo tempo, após uma das atividades da Santa Sapataria. As professoras disseram gostar da ideia da pesquisa, mas afirmaram que estavam ainda *estudando a ideia de um dia participar de coisa parecida* (professora nº 2). A princípio, segundo a professora nº 2, seria impossível participar, porque tinha medo de que descobrissem sua orientação sexual na escola. Nas suas palavras: *estou ainda no início de carreira, não dá pra sair me queimando assim. Acabo de sair do período probatório*.

Entendo que a negação desse grupo em participar da pesquisa, longe de significar uma perda para este trabalho, significou a abertura de novo campo de investigação, também pouco estudado academicamente e que me desperta particular interesse: as consequências da homofobia na saúde psíquica de lésbicas e gays. O medo de ser descoberta, a apreensão, a vergonha, a negação da homossexualidade, as máscaras para

ocultar a orientação sexual (uso de acessórios femininos, invenção de história de namorado ou noivo), enfim, o estresse cotidiano em razão do medo da “descoberta do segredo” afetam sobremaneira a saúde mental das mulheres lésbicas<sup>10</sup>. Este é apenas um campo que me chama a atenção, no entanto compreendo as recusas como uma vasta possibilidade de investigação com vistas a conhecer as subjetividades das mulheres lésbicas e pensar políticas que minimizem ou eliminem a lesbofobia/homofobia internalizadas e manifestas em todos os espaços sociais.

A partir deste momento, trato de abordar a participação das quatro professoras entrevistadas, que se pautou em três eixos principais: percepção da discussão sobre sexualidade no espaço escolar, abordando os preconceitos sexuais; conhecimento e opinião sobre políticas públicas na educação que abordem o tema da sexualidade e implicações entre orientação sexual lésbica e/ou bissexual com a prática docente.

No primeiro contato, expliquei a todas que aguardaria o momento oportuno para iniciar a pesquisa de campo a partir da evolução no curso e da aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFES. Todas as professoras demonstraram curiosidade, na ocasião, sobre o sigilo de suas identidades, o que foi prontamente confirmado. A partir da autorização do Comitê de Ética, em agosto de 2011, novos contatos com as professoras foram efetuados por meio de telefonemas, para agendamento de uma conversa sobre a pesquisa, com a intenção de colocá-las a par do tema com maior profundidade, marcar data e local do encontro, bem como estabelecer os critérios da entrevista como a leitura prévia das perguntas e algumas exigências que poderiam aparecer por parte das entrevistadas.

Teço comentário sobre a recusa de uma dessas professoras, a quem chamarei de Ana, pois considerei relevante e emblemática a situação vivida com ela, distinguindo-se das demais professoras do “grupo de recusa” já abordado. Ana atuava, à época desse contato, como diretora de uma EMEF e se mostrou bastante acolhedora quando solicitei a primeira agenda para apresentar a pesquisa. Seguindo sua sugestão, fui até a EMEF onde trabalha para o encontro. Logo de início, ela revelou que a minha presença na escola já “denunciava” que eu trataria de tema relacionado à sexualidade ou racismo, uma vez que *todo mundo da rede te conhece pela atuação nestas duas áreas*, nas suas palavras.

---

Sobre isso, ver: Regina Facchini; Regina Maria Barbosa: Dossiê saúde das mulheres lésbicas: promoção da equidade na integralidade, da Rede Feminista de Saúde, 2006.

Perguntei na ocasião se essas marcas identitárias que possuo, a partir do seu ponto de vista, provocavam algum incômodo, ao que ela respondeu que *não, mas prefiro conversar num lugar reservado, onde ninguém vá entrar para ouvir a conversa*. Infiro que essa preocupação com o que poderiam pensar de sua conduta ou identidade sexual, por estar na companhia de uma lésbica assumida, revela mais uma vez a tensão provocada pelo medo à visibilidade da orientação sexual.

Durante a conversa, após apresentar sumariamente a pesquisa e seus objetivos, percebi uma propensão à recusa a partir de alguns gestos corporais de Ana. Este fato afirma o que Heilborn (2003, p. 192) observa quando comenta da importância da própria pesquisadora ou pesquisador realizar as entrevistas no campo, uma vez que estando frente a frente ao sujeito, é possível perceber nuances que um gravador jamais captaria. A observação direta, apesar de não ter sido a técnica empregada neste trabalho, foi em alguma medida utilizada devido a meu contato com as entrevistadas por, pelo menos, duas vezes. Segundo a autora, “[...] a observação presente na coleta das entrevistas ajuda a compor o retrato que fizemos de nossos entrevistados [...]”, pois existe “[...] uma série de informações que são passadas quando o sujeito fala [...]”. Neste sentido, percebendo a possível recusa, me adiantei em perguntar se ela havia passado por alguma situação de preconceito por orientação sexual em alguma escola onde trabalhou, ao que ela respondeu que não. Mas, em seguida, revelou que na primeira vez em que se candidatou a diretora daquela EMEF, houve uma candidata adversária que *fez jogo sujo, falando para as pessoas, pais de alunos e para os alunos também um monte de palhaçada*, revelou.

Perguntei o que ela chamava de “palhaçada”, mas a professora não respondeu de imediato. No entanto, no decorrer da conversa, deixou nítido que se tratava de insinuações acerca de sua orientação sexual como recurso da adversária para comprometer a avaliação positiva de sua candidatura entre estudantes e familiares. Chamou-me atenção que, ao mesmo tempo em que disse nunca haver sofrido preconceito, revelou uma situação alarmante de preconceito, em que a candidata adversária utilizou de sua orientação sexual lésbica para colocar em dúvida sua competência profissional.

Abro aqui um parêntesis para comentar que a vinculação do gênero e da sexualidade com a competência profissional está fartamente permeada por inúmeros preconceitos, sendo notório no imaginário popular, por exemplo, a ideia de que homens são mais competentes que mulheres em inúmeras profissões. Pesquisas sobre a divisão sexual no trabalho e índices estatísticos de órgãos governamentais confirmam esta assertiva ano a

ano. No entanto, pouco se fala nesse debate sobre os preconceitos no trabalho em razão da orientação sexual, relacionando a competência profissional à sexualidade. Destas poucas pesquisas conhecidas por mim, destaco o que traz a pesquisadora Marylúcia Mesquita (2001, p. 3), que problematiza a questão acima suscitada, discorrendo sobre a dimensão pública da sexualidade e as implicações na prática profissional. Ela afirma que

[...] A orientação sexual assume caráter público no sentido de que não há justificativas, senão de cunho moralista e conservador, que incorporem legitimidade quando cerceiam direitos considerados fundamentais. De outro modo, o que justifica que pessoas, instituições se reivindicuem autorizados a determinar como os indivíduos devem se relacionar afetivo-sexualmente, a pôr em xeque sua competência e compromisso profissionais a partir da orientação dada às suas práticas sexuais?

Ainda sobre este assunto, Alexandre Bortolini (2008, p. 14), numa publicação sobre diversidade sexual na escola, traz o debate sobre a orientação sexual da professora ou professor e a implicância da homossexualidade ou heterossexualidade na atuação profissional, a partir do que pensam e dizem seus pares. O autor começa o debate com a provocação: “Um professor homossexual pode criar problemas para a escola? Provavelmente sim, não pela sua sexualidade, mas pelas reações preconceituosas que podem surgir a partir da orientação sexual declarada ou prejulgada desse educador”. O autor ainda argumenta que “[...] Profissionalismo não tem nada a ver com falar grosso ou fino, com andar assim ou assado, vestir essa ou aquela cor. Profissionalismo tem a ver com ética, compromisso com o trabalho, dedicação, capacidade, respeito [...]”.

Assim, percebe-se que as raras publicações que abordam a orientação sexual não normativa como elemento ameaçador da competência profissional se confirmam nesta experiência com a professora Ana. Outro fato que chama a atenção nesta conversa inicial é que Ana não menciona a palavra lésbica ou qualquer outra que indique sua orientação sexual na sua fala, quando diz que sua adversária de campanha “[...] fez jogo sujo, falando para as pessoas, pais de alunos e para os alunos também **que eu era**” (grifo meu).

Sobre esta dificuldade em nomear-se como sujeito político lésbica, Luis Octávio Rodrigues Aquino (1995, p. 34) argumenta que

Se o termo homossexual foi aceito e incorporado por aquelas mulheres que optam por relacionar-se sexual e afetivamente com outras mulheres, o mesmo não acontece com o termo lésbica. A autoidentificação como lésbica, parece ser um "privilégio" das homossexuais feministas que, ao se reconhecerem assim, procuram enfatizar o aspecto político da opção (*sic*) homossexual: a

recusa, na prática, da relação de poder estabelecida pela heterossexualidade, onde o homem domina a mulher.

Uma vez que a professora Ana não havia revelado sua orientação sexual na escola, infiro que os “ataques” da candidata adversária tendo a orientação sexual lésbica como argumento podem ter se baseado apenas na suposição de sua lesbianidade, uma vez que Ana possui uma aparência masculinizada, se forem levadas em conta as características de expressão de gênero assim reconhecidas socialmente. Mais uma vez assistimos à materialização da vigilância das fronteiras de gênero, como discutido nas páginas introdutórias desta dissertação, como instrumento de repressão às “fugas” da heteronormatividade. Guilherme Almeida (2005) confirma, sobre este tema, que as mulheres lésbicas masculinizadas, as “fanchas”, têm maior dificuldade em se estabelecer como sujeito de direitos e merecer o respeito e aceitação em comparação às lésbicas mais femininas. No imaginário social é inclusive comum a aceitação de que “pode até ser gay ou lésbica, mas não precisa ser afetado nem machona”, frase comumente expressa quando se trata do que Bortolini (2008, p. 13) chama de *aceitação condicionada*. Em outras palavras, a aceitação é até possível, desde que se abra mão da suposta identidade de gênero que não corresponde ao que é esperado para uma mulher. Neste sentido, a professora Ana, pelo menos esteticamente, pareceu incomodar os olhos e concepções de “ser mulher” da candidata adversária, não se condicionando ao estereótipo feminino, sendo “acusada” de ser lésbica e, por isso, menos apta a exercer a função de diretora da escola.

Após apresentar-lhe o termo de consentimento livre e esclarecido e o roteiro das perguntas para a entrevista para que o analisasse em outro momento, Ana disse que iria pensar, mas de imediato poderia me colocar em contato com outra diretora e professora “igual a nós”, numa menção de que se tratava de uma mulher lésbica, e que pensava que esta aceitaria participar sem nenhum problema. *Ao contrário. Ela vai até gostar, porque ela não está nem aí. Ela vai até gostar de te dar entrevista*, comentou. No mesmo momento, telefonou para a sua colega e me colocou em contato com ela, que prontamente agendou um encontro para conhecer a pesquisa.

Durante a conversa, Ana revelou que não gostava deste assunto (homossexualidade) e que tampouco concordava com as atuações dos movimentos sociais de LGBT. Percebi que ela relacionou a pesquisa à minha atuação no movimento social lésbico e expressou sua opinião negativa quanto às atividades de movimentos sociais de LGBT que conhece, fundamentalmente porque, segundo suas palavras, *as pessoas envolvidas no movimento social de LGBT perdem a noção das coisas, não respeitam ninguém, querem sair beijando no meio da rua, escandalizando. Pra mim isto é ridículo*. A partir deste

comentário, tratei de conduzir a conversa para expor minha concepção de movimento social de LGBT, no entendimento de que as trocas de afetos entre casais publicamente expressam apenas um direito que todas as pessoas heterossexuais desfrutam livremente e que, também, deve ser desfrutado por pessoas não heterossexuais. Fundamentalmente, a troca de afetos em público é apenas um entre diversos outros direitos cerceados às lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais no que diz respeito à cidadania plena, como direito à uma educação livre do sexismo e da homofobia, entre outros. No entanto, a conversa foi interrompida pela sirene da escola que anunciava o horário da saída, o que impossibilitou o prosseguimento do diálogo.

Ana se comprometeu a fazer contato por telefone para dar uma resposta quanto à sua participação, não chegando a fazê-lo até a data do fechamento desta pesquisa. Tampouco a procurei, considerando como negativa sua resposta em razão do silêncio, pelo teor da conversa neste encontro e pela indicação de sua colega como participante, que me soou como “dever cumprido” na colaboração com a pesquisa.

As demais professoras, somadas à diretora indicada por Ana, aceitaram prontamente participar da pesquisa. Por meio de contatos telefônicos, marcamos o encontro inicial seguindo o protocolo que estabeleci para realização das entrevistas, que se compôs de: contato prévio no início do curso de pós-graduação; contato posterior, a partir da autorização do Comitê de Ética em Pesquisa; visita para apresentação formal da pesquisa, disponibilizando o roteiro de entrevistas e o TCLE; agendamento da entrevista com escolha do local a critério da participante e entrevista propriamente dita.

Todas as quatro entrevistas transcorreram como planejado, com pontualidade e de acordo com o local escolhido pelas entrevistadas, com duração média de 60 minutos cada uma. Foram gravadas em áudio, em local de escolha das entrevistadas. Apresento quadro resumindo a descrição das entrevistadas:

Entrevistada 1: professora Sol, atua em CMEI, área de conhecimento Educação Física.

Entrevistada 2: professora Mel, atua em EMEF, área de conhecimento História.

Entrevistada 3: professora Purpurina, atua em EMEF, área de conhecimento Português.

Entrevistada 4: professora Flor, atuou em CMEI, área de conhecimento Pedagogia.

Como mencionado anteriormente, as entrevistadas foram estimuladas a escolher um nome de fantasia, considerando o objetivo de omitir suas identidades reais. Adotaram o critério de gosto por animais (Sol e Mel são nomes de animais das entrevistadas), palavra que lembra a mãe (Purpurina) e elemento que agrada a entrevistada (Flor).

Relato na sequência breve abordagem sobre as entrevistas realizadas, reiterando a informação de que os relatos aparecem em diversas seções ao longo da dissertação.

### 1.3. SOBRE AS ENTREVISTAS E PROFESSORAS ENTREVISTADAS

- Professora Sol

Professora Sol, 33 anos, se autoidentifica como homossexual, se declara branca e da religião católica. Atua nos CMEIs, com crianças de idade entre zero e seis anos, há três anos, na função de dinamizadora de educação física. A entrevista se deu em sua residência, com duração de 60 minutos, sendo que a visita total durou cerca de duas horas. A professora mostrou-se à vontade para debater o tema, apresentando interesse e simpatia pela pesquisa. Rememoro aqui os eixos em que se pautaram as entrevistas para os fins desta pesquisa: percepção sobre a discussão sobre sexualidade no espaço escolar, abordando os preconceitos sexuais; conhecimento e opinião sobre políticas públicas na educação que abordem o tema da sexualidade e implicações entre orientação sexual lésbica e/ou bissexual com a prática docente. A ordem das respostas não segue estritamente a ordem de apresentação dos eixos e nem tampouco das perguntas do roteiro de entrevista, ficando cada entrevistada à vontade para abordar os temas de acordo com o desenvolvimento da entrevista, sem, contudo, comprometer a lógica da pesquisa. Algumas vezes ocorria de a entrevistada lembrar-se de fatos que correspondiam a outro eixo/pergunta já abordado, e voltava ao tema, ficando completamente à vontade para fazê-lo, segundo o que foi acordado entre as partes. Apresentarei fragmentos das entrevistas à medida que apresentar as professoras, abordando os temas que mais se destacaram no processo.

Sobre o conhecimento a respeito de políticas públicas educacionais sobre sexualidade, Sol revelou que não conhece muito de políticas públicas para LGBT, mas considera de fundamental importância que o poder público invista nessas políticas. Nas suas palavras:

*Porque... eu acredito assim: toda parcela da sociedade que sofre algum tipo de preconceito ou algum tipo de violência, acaba que chega a um determinado ponto que precisa ter um estatuto, algum tipo de lei pra garantir àquela parcela da população, os direitos, até mesmo de ir e vir. Eu acho que... é... a questão homossexual chegou nesse ponto. A gente sabe de situações em que, além do preconceito existe a violência. Eu que sou professora, por exemplo, tenho receio de morar perto do CMEI e de repente andar com uma namorada e alguém interpretar mal e sofrer algum tipo de violência. (Professora Sol).*

A vinculação da violência à temática das políticas públicas relatadas pela professora Sol reflete o medo da exposição pessoal de sua orientação sexual, o que parece ser fato comum entre muitas mulheres lésbicas. Durante a entrevista, o tema da violência apareceu outras vezes, sendo vinculado às experiências pessoais, por considerar que está *vulnerável só pelo fato de ser homossexual*, segundo ela.

A professora, quando estimulada a lembrar-se de situações em que o tema das sexualidades foi suscitado nas escolas em que trabalha ou trabalhou, detalhou situações que correspondem, desde o ponto de vista deste estudo, às experiências de educação sexual. Segundo ela, são vivências que acontecem quase todos os dias. Ilustro uma delas, ocorrida com crianças de 5 anos, a partir de suas palavras:

*Lembro... é... tem um recente. Eu tava sentada na rodinha com as crianças de quatro anos de idade e um menininho virou e falou: menino não chora. Tinha uma criança machucada e aí o outro bateu no outro menininho e aí... não, mas homem não chora, tia. E aí eu falei... aí eu comecei a conversar. Parei, né, tudo que eu tava fazendo e comecei a conversar com eles... por que é que homem não chora? Ah, porque não. Ah, mas... o homem também não lava roupa? Não. Homem não faz comida em casa? Não. Quem faz isso? Mulher. Mas por que é que homem não chora, não ajuda a arrumar a casa, não lava a roupa? Aí uma criança virou e falou assim: porque é, é gay! Aí eu virei e perguntei: e o que que é gay? Ah, é boiola, tia. E o que que é boiola? Viado!*

A professora Sol também comenta que esse momento de conversa com as crianças implica trabalhar solitária neste campo. A escola não toma parte do tema em nenhum momento. Como trabalha em espaço aberto, geralmente quadra de esportes ou pátio, relata que nesses espaços transitam diversas pessoas do corpo técnico-pedagógico da escola, mas ninguém se envolve com o debate. No entanto, relata que não perde uma só oportunidade de debater o tema com as crianças, sempre que elas o suscitem. Ao lado das conversas sobre sexualidade, gênero e orientação sexual, Sol comenta que sempre aborda temas sobre a diversidade de um modo geral. Nas suas palavras,

*Temas da diversidade sexual, do ensino religioso, da questão negra dentro da escola, do preconceito com relação ao gordinho... a gente tem criança na escola com obesidade. E essas crianças são tratadas pelos outros coleguinhas, são chamados "ô seu gordo!" Não dá pra deixar pra lá. Tem que conversar.*

A professora acrescenta que esses outros temas, que não a sexualidade, são também abordados pelas outras colegas na escola, mas geralmente quando há a manifestação de algo sobre sexualidade, as outras professoras mandam as crianças se calarem, alegando que isso não é assunto para elas. Ao lado desses comentários, Sol relata que não tem muita preocupação que descubram sua orientação sexual na escola. Comenta que,

inclusive, foi convidada por uma diretora para uma conversa a este respeito, e ela prontamente revelou que é homossexual. Disse que passou muito tempo omitindo esta identidade e que já começa a cansar-se, não importando com o ponto de vista das colegas. Segundo ela, ainda não se propõe a “levantar bandeira” e participar de movimentos sociais LGBT, mas não deixa de abordar o tema todas as vezes que tem oportunidade. Neste ponto da entrevista, perguntei se ela relaciona sua orientação sexual ao interesse pelo tema da sexualidade na escola. Na sua resposta, Sol revela uma ambiguidade, pois ao mesmo tempo em que evita tocar no assunto na sala das professoras e professores quando de comentários preconceituosos contra gays e lésbicas porque [...] *vão logo pensar que gosto do assunto porque sou homossexual [...]*, ela diz que

*Eu já tô numa fase que eu não sei se eu não gostaria que soubessem. Eu já tô, assim, começando a entrar num processo assim, mais pessoal, que eu acho que eles têm mais é que saber mesmo, até mesmo para calar a boca de muita gente. Porque eu sei, enquanto profissional de educação física, eu mando bem meu recado. Então, talvez seria um ponto assim, para eles perceberem que o homossexual não é doente, que o homossexual ele é competente, e que isso não é um problema. Não é um problema, é só uma diferença. E que não interfere no meu jeito de ser, com o meu lidar com criança, com o modo de lidar com os meus colegas de trabalho e nem no meu trabalho em si.*

Louro (2010, p. 138), sobre isso, comenta que “[...] se uma pessoa fala, de modo simpático, sobre gays e lésbicas, ela se torna suspeita de ser homossexual” e este sentimento de medo de exposição pode resultar em inibição para debater o tema na escola. No entanto, a professora Sol, por sentir-se incomodada com a pressão social para não levantar a suspeita de sua orientação sexual, alega estar no limite, pouco se importando com o que podem pensar sobre ela. Aciona, nesse processo, um dispositivo que chamo de compensatório, mostrando-se competente na ação profissional para *calar a boca de muita gente*, nas suas palavras.

Outros relatos da professora Sol aparecerão ao longo da dissertação, bem como todos os demais relatos. Atenho-me, neste capítulo, a realizar uma apresentação breve das professoras entrevistadas. Assim, trago a professora Mel, na sequência.

- Professora Mel

Professora de história, Mel atua na rede municipal de Vitória há mais de dez anos. Sempre trabalhou em EMEFs com turmas de séries finais do ensino fundamental. Declara-se branca, católica não praticante e diz não se enquadrar em nenhuma das letras que compõe o segmento LGBT. Relata que gosta de relacionar-se com mulheres e

também com homens e rejeita qualquer tipo de enquadramento quanto à sexualidade. A entrevista durou exatos 60 minutos, realizada na sua residência.

No seu relato, Mel traz algumas questões curiosas a respeito do debate acerca do tema da sexualidade nas escolas em que atuou, apresentando emblemática situação de homofobia em que um professor foi alvo de ataque de estudantes. Assim descreve a situação:

*[...] a gente teve um professor lá que foi uma passagem relâmpago. O professor até com uma formação muito boa, com mestrado... professor de português. Era um professor homossexual, um gay, com muito jeito de gay, com todo o estereótipo, características, traços, né? E eu me lembro que, este professor, os alunos, assim, acabavam com... como todo professor gay sofre isso. Os alunos ridicularizavam ele. Eu acho que ele não ficou nem uma semana. Ele chegou num ponto, que ele abandonou, ele saiu correndo da escola e foi embora, foi embora. Não ficou. Largou. “Eu não fico mais neste lugar!” ele gritava. Ele deixou pauta, deixou tudo, foi embora e aí eu tinha amigos em comum com ele. E ele se traumatizou. Ele falou: nunca mais quero dar aula pra crianças, nunca mais vou pisar neste lugar, nunca mais quero passar por isso. [...] ele saiu daquele perigo que era... o que todo professor passa, que é um professor gay começar a dar aula.. .porque os meninos pegam no pé mesmo.*

Quando afirma que todo professor gay passa por humilhações na escola, Mel revela um ponto de vista que se coaduna com o que perpassa o imaginário social. No entanto, não se pode afirmar que seja uma regra este ponto de vista, uma vez que a inscrição corporal como marcadora de diferença (professor que dá “pinta” ou professora com “tipo masculino”) parece ser relevante na construção deste imaginário. Em outras palavras, as professoras lésbicas ou bissexuais que correspondem ao estereótipo feminino e que não revelam sua identidade sexual, provavelmente não passariam por tais constrangimentos, assim como o professor gay ou bissexual que se enquadrasse no “tipo masculino de ser”. Quando seus corpos indicam uma sexualidade não normativa, as pressões, assédios, ofensas e humilhações se expressam de modo mais evidente (RIBEIRO, 2009; FRANCO, 2009).

Outra observação importante no seu relato diz respeito à “suspeita” da identidade sexual do professor em questão, uma vez que quando perguntada se ele havia revelado sua identidade sexual, a professora respondeu que não, *[...] nem precisava, né? Ele tem todo jeito de gay, todo mundo via.* Não é demais lembrar os dispositivos de vigilância das fronteiras de gênero de que tenho tratado desde a apresentação desta dissertação. A vigilância que exige o aprisionamento do sujeito em determinado papel de gênero, não permitindo qualquer nuance indicativa de violação desse lugar reificado.

Este alarmante caso de preconceito relatado pela professora Mel suscitou a curiosidade sobre a sua repercussão na escola. Quando perguntada sobre quais medidas a escola tomou a partir deste fato, a professora comenta que

*Isso aconteceu e ninguém, é... ninguém colocou isso em crítica, entendeu? Ninguém parou: ah, por que... todo mundo: ah, ele era gay, não aguentou, foi embora. As pessoas não pararam pra pensar, ninguém conversou com os alunos, ninguém se mobilizou.*

Este silêncio sobre o fato revela, nas palavras de Louro (2010), a invisibilidade sobre os homossexuais, na intenção nítida de eliminá-los do ambiente escolar. Neste raciocínio, Britzman (1996, p. 80) alerta para um mito que surge a partir do silenciamento de que tratamos aqui: debater o tema sobre homossexualidades na escola pode encorajar práticas e identificações homossexuais entre alunas e alunos. A autora afirma que este mito assume um caráter preventivo: o não conhecer protege da homossexualidade. A escola, quando se omite em debater este tema mesmo diante da grave situação ocorrida com o professor, parece indicar uma posição política com o “não conhecer” para “proteger” que Britzman denuncia.

Segundo a professora Mel, esse fato foi rapidamente “abafado”, de acordo com suas palavras. O cotidiano escolar, com suas diversas ações, absorveu o grupo com outras questões e não se tratou mais do assunto, observa. Nesta oportunidade, lhe perguntei se ela considera importante debater o tema na escola e se, em sua opinião, deveria haver uma disciplina que cuidasse do assunto ou uma professora ou professor designado para a tarefa.

Em resposta, Mel afirmou ser importante debater o assunto na escola, porém sem uma disciplina exclusiva e nem tampouco professora ou professor encarregado de discuti-lo. Para ela

*Acho que a educação sexual... eu não acredito numa educação sexual assim: a disciplina de educação sexual. Agora a gente vai aprender a não ser preconceituoso. Acho que isso não existe. Eu acho que isso tá difundido na nossa prática geral. A educação sexual dá-se a todo momento. Eu tô dando aula de história, eu tô dando aula de educação física, eu tô convivendo... eu acho que ela tá difusa nas nossas práticas.*

*Eu acho que, quando ela pega e ganha um lugar, uma disciplina, ela perde toda a potencialidade do termo, né, educação, porque ela passa a ser uma norma que se enquadra dentro desse modelo que a gente tem de educação. Então eu acredito educação como algo maior, como algo de... uma consciência, uma postura maior diante de todas as coisas e em todos os momentos. Não acredito se você falar assim: ah, agora a gente vai ter aula de educação sexual. Não acredito nisso. [...] por exemplo, eu tô*

*dando aula de história e quando eu falo pros meus alunos da Grécia, eu falo que... por exemplo os filósofos, os gregos, a sociedade grega, as relações homossexuais entre homens era uma coisa permitida e aliás até tida como superior em relação ao relacionamento entre homem e mulher.*

*Eu mostro pra eles que o que a gente tem hoje é uma construção histórica, essa não permissão. Mas falo também que para os gregos, por exemplo, a relação entre duas mulheres era proibida, porque a mulher lá era nada, né, era submissa. Então, no momento que eu tô fazendo isso, nesse momento específico, eu tô falando de sexualidade, de educação sexual, sem ter um lugar. Eu acho que quando você põe um lugar você tira a potência que isso pode ter.*

A concepção de educação sexual da professora Mel se coaduna com a perspectiva apresentada por Louro (2010). A autora afirma que é incoerente a ideia de um único modelo, uma receita geral, para o exercício de uma prática educativa não sexista e não homofóbica, enquadrada em programas e temas pré-estabelecidos que, certamente, não abarcariam a multiplicidade de situações vividas em diferentes contextos por todo o país. Para ela, deve haver um “[...] afinamento das sensibilidades para observar e questionar e talvez seja esta a conquista fundamental para a qual cada um/uma e todos/as precisaríamos nos voltar [...]”. A autora prossegue afirmando que as ações transformadoras das práticas cotidianas atuam como atos políticos importantes para uma educação sexual transformadora.

Observo que, ainda que desconhecidas uma para a outra, as professoras Sol e Mel coincidem em algumas questões importantes para este estudo, entre elas, a atuação no debate acerca das sexualidades dentro de seus espaços de trabalho, ainda que isoladamente. Vemos no relato da professora Purpurina, a seguir, suas impressões acerca deste tema nas escolas em que atuou até o momento da entrevista.

- Professora Purpurina

Professora de língua portuguesa, Purpurina atua em EMEFs do sistema de ensino de Vitória há cerca de 20 anos. Atua no ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na ocasião da entrevista, estava ocupando o posto de diretora de escola. É simpatizante do kardecismo, segundo suas palavras, se autodeclara “uma mulher branca do cabelo alisado”. Quanto à orientação sexual, assim responde:

*Eu acho que, assim, até agora eu não descobri se sou lésbica ou se sou bi, tá, ainda estou tentando. E eu não acho que tem que definir também não. Acho que nós estamos num momento em que temos que fazer opções: o cara é legal? Ok. A menina é legal? Ok. Acho que não tem que dizer, para alguns, é mais facilmente assim: eu só quero mulher, eu só quero rapaz, e outros ficam em cima do muro. Eu sempre fui uma pessoa em cima do muro.*

Talvez por ocupar a função de diretora de escola, a entrevista com a professora Purpurina abarcou o tema das políticas públicas com um pouco mais de ênfase que as anteriores, ainda que suas experiências na regência de classe tivessem sido de suma relevância para esta pesquisa. Neste sentido, relata que sente ausência de ações mais contundentes da Prefeitura de Vitória sobre temas relacionados à sexualidade na educação. Quando perguntada se conhecia o Programa Brasil sem Homofobia ou o seu desdobramento local, o Programa Vitória sem Homofobia, Purpurina respondeu que

*Olha só, se eu ouvi falar, está na minha zona proximal de conhecimento, tá? Porque eu não gosto só de ouvir falar, eu tenho que ler alguma coisa, e isso nunca bateu na minha mão. E, como estou na direção da escola, deveria ter chegado de uma maneira oficial e não chegou. Então é aí que eu te digo, não há uma política pública que pelo menos chegue lá na escola oficialmente.*

Como demonstra interesse pelo tema, Purpurina relata haver participado de um curso oferecido pela Secretaria da Saúde do município, em que se tocou em diversos assuntos com o tema da sexualidade, principalmente a prevenção de Doenças Sexualmente Transmissíveis e uma abordagem sobre homossexualidade. No entanto, foi por sua própria iniciativa a participação nesse curso, não havendo qualquer estímulo da Secretaria da Educação nesse sentido. Purpurina relata que o curso a ajudou a despertar o interesse para a temática da sexualidade na escola. Em suas palavras:

*[...] eu achei que foi um curso interessante. Falou como se coloca camisinha, colocamos camisinha em cenoura, conversamos sobre a questão de homossexualismo, como encarar isso na sala de aula, como encarar num posto de saúde, como acolher estas pessoas que são discriminadas e, sinceramente, aí que eu fui despertar... nunca destratei aluno, ao contrário, sempre acolhi aqueles que eu acreditava que precisavam mais.*

Na sua narrativa, Purpurina mencionou algumas vezes que considerava de extrema importância que houvesse políticas públicas na educação sobre sexualidade e que as professoras e professores deveriam participar frequentemente de cursos de formação sobre a temática, considerando que por muitas vezes, não apenas no posto de diretora mas também na regência de classe, as(os) estudantes apresentavam questões que ela nem sempre estava apta a responder. Disse que essa realidade é presente na escola e que as professoras e professores tampouco sabem muito bem o que fazer, a não ser dar respostas de cunho biologicistas sobre DSTs e prevenção da gravidez.

Aproveitando a abordagem que fazia, lhe perguntei sobre a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola em que atuava e se este contemplava temas referentes à sexualidade e gênero. Em sua resposta, Purpurina demonstrou certo constrangimento ao

revelar que o PPP, que ela conhecia muito bem, não aborda explicitamente temas relacionados à sexualidade.

*Agora especificamente voltado para a questão da sexualidade, não tem. Não tem um lugar no Projeto Político Pedagógico, que eu conheço de cabo a rabo, que diga assim: neste projeto é para trabalhar a questão da sexualidade, do homossexualismo, não tem, tá? Enfim, infelizmente. Agora eu vejo que é uma falha. Em algum desses projetos deveria ter claro, alguma ação deveria voltar para este tema. Afinal de contas, na escola, nós temos uma professora de artes que não se declara gay, mas percebe-se, né? À tarde, nenhum. À noite, dois professores e a diretora. Então, assim, é um público considerado relativamente consistente dentro de uma escola, e mesmo assim este assunto não vem, não aflora.*

Nesta resposta, Purpurina deixa a entender que o fato de haver pessoas lésbicas e gays no corpo pedagógico da escola poderia facilitar a entrada do tema não apenas no PPP, mas nas ações cotidianas no debate sobre sexualidade. Esta interpretação se aproxima de uma das questões motivadoras desta pesquisa, que é compreender se a escola remete o tema das sexualidades às professoras e professores declarados lésbicas ou gays, assim como remete as questões do racismo às professoras e professores negros da escola, a partir das minhas experiências na educação. Purpurina menciona que a professora não se declara *gay* e nem tampouco afirma que os dois professores que trabalham à noite o façam. Subentende-se que, por sua parte, há uma ‘suspeita’ acerca da orientação sexual de sua (seus) colega(s). Neste sentido, disse que nenhuma dessas pessoas levanta questões referentes à sexualidade ou homossexualidade na escola, nem mesmo ela, que revela ter certa dificuldade em tratar do tema abertamente com as(os) estudantes, por receio de ter revelada sua identidade sexual, como já discutimos aqui. Ela assim relata:

*eu acho que pelo fato de eu ser entendida, isso me trava um pouco, porque aí a pessoa vai dizer assim: ela tá defendendo porque é o peixe dela.*

Não por coincidência, esta é a mesma resposta dada pela professora Sol, transcrita há algumas páginas atrás, que dá indícios de resposta a uma das questões levantadas no início: a escola remete às professoras lésbicas e professores gays as questões relacionadas à sexualidade?

Ao tratar deste assunto, Purpurina comenta sobre uma professora da escola onde trabalha que debate este tema abertamente em qualquer espaço, inclusive na sala de professoras e professores. Ela relata que, certa vez, essa professora chamou a atenção de todas(os) as(os) colegas sobre o tratamento que estavam dando a um rapaz chamado de gay pelo grupo. A professora falou com propriedade que era uma falta de respeito o que

acontecia ali e que todas(os) deveriam assumir uma postura mais responsável sobre este assunto. Purpurina relata este episódio com muita admiração pela coragem da professora em tratar o tema deste modo, ao mesmo tempo em que justifica:

*Esta professora é casada, frequenta a igreja regularmente, coisa que eu não faço, tem uma filhinha. [...] isso eu achei muito bonito. Eu me reconheci na fala dela, não com a mesma competência.*

A matriz heterossexual declarada da professora em questão, neste caso, a salvaguardava de qualquer suspeita sobre um “desvio” sexual que pudesse denunciá-la: casada (com homem), vai à igreja, tem uma filha. Prerrogativas de “normalidade” acima de qualquer suspeita e que permite a abordagem sobre o tema da sexualidade sem correr riscos. Sem levantar suspeitas. Purpurina revela uma posição dúbia acerca desta temática, pois suas afirmativas não se coadunam, uma vez que, ao mesmo tempo em que considera incoerente haver pessoas lésbicas e gays no corpo técnico pedagógico da escola e o tema da sexualidade não entrar no PPP da escola, revela que a professora aparentemente heterossexual pode tratar do tema com tranquilidade porque não levanta suspeita.

Sem desejar tecer qualquer julgamento a este respeito, compreendo as afirmativas a partir de alguns pontos de vista: o tema da sexualidade e das homossexualidades não é corrente nas conversas do dia a dia de muitas pessoas que atuam no magistério. Assim, as contradições aparecem justamente porque o pensamento não está elaborado sobre a abordagem, por falta de exercício; infiro que o fato de ter uma identidade lésbica ou bissexual não resulta necessariamente em estar apta ou interessada em tecer reflexões sobre sexualidade, muito menos em tomar para si este discurso na vida profissional.

Purpurina compreende o momento da entrevista como uma espécie de “despertar” para a temática, pois começa a elaborar ideias antes impensáveis. Segundo suas palavras:

*Olha só, eu acho que todas as diretoras deviam ser entrevistadas. Diretoras e diretores, porque tem vários diretores gays, a gente sabe, são casados, tem companheiros e tal. Mas acho que todos deveriam passar por uma entrevista assim, porque também é uma forma de despertar. Você tá lá na escola, você é diretora, sendo gay ou lésbica, isso não vem ao caso. Mas o que você está fazendo lá? Que encaminhamentos, que toques você está dando lá na escola, mesmo que esta política não chegue lá, mas a gente já está lá na escola. Se a gente está lá, isso deveria vir de baixo para cima, e não de cima para baixo. E a gente fica esperando ainda. Eu acho que é discriminação mesmo. Por mais que a gente diga: eu sou gay, no meio da família da gente, mas no local de trabalho, ninguém vai ficar batendo no peito, balançando bandeira, colocar uma bandeira arco íris aqui na entrada da escola, até porque aí dá muita discriminação. Uma coisa é a gente dizer: olha eu não gosto deste diretor. Outra coisa é dizer: eu não gosto dele porque ele é gay.*

- Professora Flor

Trago, para finalizar esta apresentação das entrevistadas, a professora Flor: 45 anos, declara-se de cor parda, é pedagoga e professora com experiência da educação infantil ao ensino superior. Não tem religião. Diz acreditar na vida, no universo, no pensamento positivo, *mas religião, não*, reitera. Quanto à orientação sexual, revela que é considerada uma pessoa homossexual, mas na sua autoidentificação, considera-se bissexual. No sistema municipal de ensino, atuava na educação infantil, com crianças de zero a quatro anos de idade.

Assim como as demais entrevistadas deram ênfase a um ou outro aspecto das várias questões que o roteiro de entrevista suscitava, Flor destacou no seu relato as implicações da sua orientação sexual na convivência com outras pessoas na escola. Sua atuação na educação infantil em CMEIs da Prefeitura de Vitória é permeada por diversos questionamentos a respeito da construção das diferenças que resultam nas desigualdades de gênero e sexual, o que a conduz a não hesitar nos enfrentamentos seja com colegas de escola, com diretoras e outras pessoas que compõem o coletivo escolar. Neste sentido, trago sua experiência como professora num CMEI da PMV, em que ela relata haver sido convidada pela diretora para uma conversa em seu gabinete, cujo teor eram os comentários de colegas professoras que suspeitavam que ela fosse lésbica. Em suas palavras:

*Enquanto professora da educação infantil eu fui vítima de um preconceito muito grande de uma escola de Educação Infantil do município de Vitória. Uma escola com profissionais com característica extremamente cristã, né... neste momento eu conheci a minha companheira, e era uma pessoa que ia me buscar na escola. Geralmente no final da tarde, não era todos os dias, mas uma vez por outra ela ia me buscar. Então eu fui chamada na sala da diretora e ela me disse que era pra eu tomar muito cuidado com as minhas atitudes na escola porque os professores estavam fazendo comentários muito desagradáveis a meu respeito, inclusive na sala dos professores. E aí o meu posicionamento com ela naquele dia foi de... eu perguntei a ela em que momento ela tinha alguma queixa a fazer sobre a minha atuação enquanto profissional naquela escola. Ela disse que nenhuma, que eu era uma profissional excelente, muito competente, eu pertencia ao conselho de escola, que eu era uma referência na escola. Aí eu disse pra ela: qual foi o dia que eu cheguei atrasada na escola? Ela disse nenhum. Qual foi o dia que eu faltei e não avisei, não comuniquei à escola? Também não há registro disso. Eu disse a ela: então, olha só, o que diz respeito à minha vida particular e pessoal, diz respeito à minha vida. Em que momento eu tive alguma atitude que viesse a desabonar o meu caráter aqui na escola, que colocasse as pessoas em dificuldade? Ela disse assim: nunca. E eu perguntei: e qual foi o dia em que esta pessoa a quem você se refere (eu já disse que era minha companheira, né?), entrou na escola? Também nenhum dia. Eu disse: então, olha, você vá dar o recado para esses professores que estão fazendo esses comentários que, se isso continuar acontecendo, eu irei abrir um processo contra esta escola, contra a sua administração e contra esses*

*professores. Porque não há nada na minha conduta que venha a denegrir a minha imagem. Agora a minha vida pessoal diz respeito a mim e eu não admito que ninguém se intrometa.*

Flor, quando relata esta situação, ilustra uma questão pouco debatida ainda que bastante vivenciada não apenas por mulheres lésbicas no ambiente de trabalho, mas também por muitas pessoas GBT: o assédio moral provocado por preconceito sexual. A literatura consultada não oferece subsídios para aprofundamento na temática, ainda que esse tema se traduza como uma expressão de homofobia. No entanto, é possível tecer alguns comentários que se coadunam com o que venho abordando nesta pesquisa, fundamentalmente relacionados às políticas públicas na educação. Assim, Flor dá a entender, por sua reação ao assédio originado da diretora e do grupo de colegas professoras e professores, que conhece de direitos e que poderia chegar a fazer denúncias, ainda que não tenha explicitado em qual ou quais órgãos se apoiaria para efetivá-las.

Essa postura de Flor revela que, apesar de ela mesma haver declarado em outro trecho da entrevista que não assume abertamente sua orientação sexual, não se sente inibida em enfrentar os preconceitos no espaço laboral e nem tampouco em outros lugares onde manifesta sua opinião direta a respeito de temas relacionados à sexualidade e à homossexualidade. Flor revela uma postura de “consciência política” (Facchini, 2005) por apresentar informações relevantes acerca das conferências de LGBT e do conhecimento sobre a Comissão de Gênero e Sexualidades que atua na Secretaria Municipal de Educação de Vitória, além de ações que envolvem educação sexual em outras secretarias do município de Vitória.

No imaginário social geral e no universo escolar em particular, a visibilidade que a participação nesses espaços oferece vem acompanhada, não raramente, da “suspeita” de ser lésbica ou bissexual, para justificar o interesse no tema, como já discuti anteriormente à luz das palavras de Britzman (1996) e Louro (2010). Por isso, quando Flor traz esta experiência, nota-se que não há, realmente, uma uniformidade nos modos de reagir e pensar a sexualidade e seus desdobramentos na opinião de cada uma das entrevistadas. Para todas, as políticas públicas voltadas para o tema da sexualidade na escola são pertinentes e necessárias, mas observo uma lacuna nas respostas quando o trato do tema se aprofunda, com exceção da professora Flor que, ademais de conhecer algumas políticas para a diversidade sexual na educação no âmbito nacional e local, revela ter interesse nos estudos sobre o tema *para meu crescimento pessoal e profissional*, em suas palavras.

Deixo de desenvolver estas ideias aqui, uma vez que elas serão retomadas ao longo dos outros capítulos, cumprindo, deste modo, a tarefa de apresentar sumariamente cada uma das professoras entrevistadas em seus aspectos comuns e particularidades.

#### 1.4. SOBRE OS DOCUMENTOS ANALISADOS

Os documentos analisados no âmbito nacional trazem, em linhas gerais, propostas governamentais de implementação da educação sexual a partir da perspectiva de prevenção de doenças e de gravidez indesejada, como as Diretrizes para uma Política Educacional em Sexualidade (1994) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) no volume que trata dos temas transversais, sendo o primeiro de pouca expressão nacional, ao passo que o segundo provocou um forte movimento nas escolas no sentido de se discutir a sexualidade, tendo a epidemia da AIDS como pano de fundo.

Os documentos nacionais seguidos a estes tiveram nos movimentos sociais de mulheres, de negras e negros e no movimento social de LGBT as reivindicações fundamentais para sua criação, execução e monitoramento, enquanto políticas públicas focalizadas para mulheres e para a população LGBT. São os Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres (2004 e 2008); o Programa Brasil sem Homofobia (2004) e o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT (2009), sobre os quais tratarei no capítulo 3.

No âmbito local no município de Vitória, as Diretrizes Curriculares Municipais de Vitória para o Ensino Fundamental (2004) elenca, entre os conteúdos relativos à vida cidadã, o tema da sexualidade. No entanto, ao longo de todo o documento, o tema não mais aparece. As Diretrizes Curriculares Municipais de Vitória para a Educação Infantil (2006), por sua vez, tratam a sexualidade como núcleo conceitual destacado dentre outros que apareceram como centrais nas preocupações de profissionais, familiares e crianças da educação infantil. Esse documento teve a peculiaridade de ser construído a partir de fóruns temáticos, em que profissionais da educação, familiares, crianças e intelectuais da área da educação infantil em alguns encontros delinearão o perfil do documento. O termo homossexualidade aparece no documento como “[...] fato difícil de ser enfrentado no cotidiano da Educação Infantil” (VITÓRIA, 2004, p. 73).

Ainda no âmbito local, a Secretaria Municipal de Cidadania e Direitos Humanos (SEMCID) aparece como o órgão municipal que mais desenvolve ações relacionadas às questões da sexualidade na educação, em parceria com a SEME e outras Secretarias, como a da Saúde e a de Segurança Pública, para citar algumas. No Programa Educação

em Direitos Humanos, há ações diretas na formação de servidoras e servidores municipais nas temáticas gênero, sexualidade e prevenção à homofobia, além de formação específica nesses temas, também, para estudantes das escolas municipais. Com o Programa Vitória sem Homofobia, diversos projetos vêm sendo desenvolvidos pela SEMCID com participação direta da população LGBT local tanto na formulação dos projetos como na sua execução e monitoramento.

A SEME, além das parcerias com a SEMCID na formação de professoras, professores, estudantes e corpo técnico administrativo e pedagógico das unidades escolares nas temáticas citadas, possui a Comissão de Gênero e Sexualidade no órgão central (2006-2011). Essa Comissão promove formação de pessoal da Secretaria, além da capacitação de gestoras e gestores sobre gênero e sexualidade, na perspectiva de favorecer a construção de uma política de gênero e sexualidade na SEME e nas unidades de ensino, a exemplo de algumas secretarias de educação em outros municípios brasileiros. A comissão atua a partir, fundamentalmente, do engajamento pessoal de suas (seus) integrantes, uma vez que até o fechamento desta pesquisa ainda não havia sido oficializada.

Os Projetos Políticos Pedagógicos das unidades escolares de atuação das professoras entrevistadas foram analisados na perspectiva de identificar a abordagem sobre sexualidade, gênero, orientação sexual ou temas afins, gerando a constatação de que tais temas, quando aparecem, estão diluídos entre outros e não conformam material consistente para orientar ações pedagógicas que promovam a educação sexual.

Uma vez abordado o modo como se processou a pesquisa, a apresentação sumária das professoras entrevistadas e dos documentos analisados, abordarei no capítulo seguinte a questão da homofobia e as implicações desta no modo de vida de algumas mulheres lésbicas.

## CAPÍTULO 2 - HOMOFOBIA E LESBIANIDADE

### 2.1. PROBLEMATIZANDO A HOMOFOBIA NO ESPAÇO ESCOLAR

Algumas indagações me chegaram originadas de pessoas que demonstravam interesse na presente pesquisa e que, por isso mesmo, ponderavam outra perspectiva para o desenvolvimento do tema. Em outras palavras, questionavam se realmente na escola há homofobia ou esta percepção se dá apenas entre pessoas que estão demasiadamente atentas à questão e, por isso, enxergam problemas onde não existem, numa menção de ser esse o meu caso. Retorno à introdução deste trabalho, em que me apresentei como professora e ativista de movimento social, para seguir às reflexões que ora destaco. Para muitas pessoas, o vínculo afetivo com o tema de estudo pode parecer um problema, em vez de um vetor de facilitação, e sobre isso Velho (1978) foi enfático ao afirmar que esta é uma questão superada nas Ciências Sociais, como registrei no primeiro capítulo desta dissertação. Reivindicando-me aprendiz de feminismo, como sujeito real, histórico, com interesses concretos e específicos, recorro a Louro (2010, p. 154) para reforçar a ideia de que “[...] nenhuma pesquisa é desinteressada ou neutra. A pesquisa feminista é, assumidamente, uma pesquisa interessada e comprometida, ela fala a partir de um dado lugar”. Ademais,

Uma das contribuições mais provocativas e férteis dos Estudos Feministas consiste em reconhecer que os comportamentos, as crenças, as representações das/dos pesquisadoras/res feministas interferem nos resultados de suas pesquisas – **da mesma forma que interferem as de qualquer pesquisador ou pesquisadora** (grifo meu).

Neste raciocínio, penso ser importante ponderar que a escola é, por excelência, um universo repleto de contradições como qualquer outro ambiente social. Nela está presente a homofobia explícita por meio de piadinhas, pichações ou agressões físicas, ao mesmo tempo em que forças resistentes de estudantes e de profissionais da educação atuam favorecendo um debate inclusivo acerca do tema, com proposições e atuações que fazem a diferença na vida de muitas meninas lésbicas, meninos gays ou jovens travestis. Sem esquecer aquelas pessoas que expressam sua homossexualidade de modo afirmativo<sup>11</sup> e garantem espaço de respeito e admiração no ambiente escolar, uma vez

---

O termo usado “afirmativo” possui a perspectiva de encarar a homossexualidade com naturalidade em qualquer espaço, sem omissões, sem máscaras, sem medos.

que “[...] não custa reafirmar que os grupos dominados são, muitas vezes, capazes de fazer dos espaços e das instâncias de opressão, lugares de resistência e de exercício de poder” (LOURO, 2010, p. 33).

Assim, compreendo que na escola não se processa apenas a homofobia, a misoginia ou o racismo todo o tempo, mas coexiste uma correlação de forças que desestabiliza o poder hegemônico heterossexual, masculino e branco para dar outras nuances às relações sociais. Nesta correlação de forças, destaca-se o lado positivo da questão, como cantou o poeta: “Não existiria som, não fosse o silêncio”<sup>12</sup>. A grande questão é que este “outro” (pessoas cuja sexualidade foge à norma heterossexual), que dá vida ao seu oposto, ocupa papel abjeto nas relações e este é o ponto que instiga a presente pesquisa. Para algumas estudiosas e estudiosos do tema, existe, na verdade, uma necessidade do “outro”, do “diferente”, do que escapa às normas, justamente para garantir a sobrevivência do hegemônico. Louro (2010, p. 31), sobre isso, pondera que

[...] as instituições e os indivíduos precisam desse "outro". Precisam da identidade "subjugada" para se afirmar e para se definir, pois sua afirmação se dá na medida em que a contrariam e a rejeitam. Assim, podemos compreender por que as identidades sexuais "alternativas", mesmo quando excluídas ou negadas, permanecem ativas (e necessárias): elas se constituem numa referência para a identidade heterossexual; diante delas e em contraposição a elas a identidade hegemônica se declara e se sustenta.

Parto dessa assertiva, reconhecendo a escola como espaço de diversas expressões de identidades e como arena de conflitos entre o poder hegemônico heterossexual e as forças contrárias, para discutir a homofobia no ambiente escolar. No entanto, antes de entrar no tema da homofobia propriamente dita, considero necessário tecer algumas considerações sobre a homossexualidade.

Com origem nas teorias ocidentais biomédicas do século XIX, o termo *homossexualismo* foi cunhado para indicar “[...] anomalias e perversões em termos de comportamento sexual [...]”, segundo preocupações médicas e morais da época (BRASIL, 2009b, p. 124). Mais tarde, ressignificada pelo movimento social de lésbicas e gays e incorporada ao discurso pelos direitos humanos de LGBT, a expressão *homossexualidade* passa a ser utilizada para designar a orientação do desejo sexual e afetivo para pessoas do mesmo gênero, em negação ao cunho de doença inscrito no sufixo *ismo* antes utilizado.

---

Trecho da música *Certas Coisas*, da autoria de Lulu Santos, cantor e compositor brasileiro.

No entanto, para grupos do movimento social LGBT, a palavra homossexual carrega a essência biomédica (com vieses biopolíticos) de sua origem, daí a substituição do termo único para falar de pessoas que mantêm relações afetivas e sexuais com outra(s) do mesmo gênero (homossexuais) para nominar os sujeitos que têm essas práticas, como *lésbicas* (pessoas de gênero feminino que se relacionam com outras do mesmo gênero) e *gays* (pessoas do gênero masculino que se relacionam com outras do mesmo gênero). Adoto preferencialmente essa concepção neste trabalho, conforme expus inicialmente, na nota de rodapé nº 2.

Borrillo (2010, p. 13) explica que

“homo”, elemento de composição, antepositivo, deriva do grego *homós*, que significa “semelhante”, “igual”; a distinguir de seu homônimo “homo”, nominativo latino de *homo*, *hominis*, ou seja, “o homem”, “o gênero humano”, “um homem”.

A partir de sua explicação, argumento que todas as vezes que utilizar o termo *homossexual* ou *homofobia* nesta dissertação, estarei me referindo à concepção que dá ao prefixo *homo* o sentido de “semelhante”.

Observada esta questão semântica de cunho político importante, trago para reflexão a mudança de foco dada sobre a homossexualidade nos tempos atuais. Em outras palavras, a preocupação social, nos dias de hoje, não está centrada nos sujeitos homossexuais ou na busca de conhecer as origens da homossexualidade, como historicamente a ciência médica ocidental se debruçou; mas, na *homofobia* que se estabelece a partir das expressões de ódio, hostilidade, desprezo, preconceito e discriminação contra as pessoas que não atendem ao padrão hegemônico de sexualidade considerada a “normal”: a heterossexualidade. Ademais, a homofobia é percebida também como um fenômeno banal:

[...] quantos pais ficam inquietos ao descobrir a homofobia de um(a) filho(a) adolescente, ao passo que, simultaneamente, a homossexualidade de um(a) filho(a) continua sendo fonte de sofrimento para as famílias, levando-as, quase sempre, a consultar um psicanalista? (BORRILLO, 2010, p. 17).

Também sobre esta mudança de foco da homossexualidade para a homofobia, Borrillo (2010) explica que a perspectiva operada, historicamente, era da busca das causas da homossexualidade. A ideia era a de buscar meios de “curar” homossexuais da doença ou pecado a que estavam submetidos. Atualmente, a mudança de foco dessa perspectiva aponta para a importância de se compreender a inferiorização que se processa socialmente contra alguns sujeitos a partir de sua orientação sexual. Para ele

A recente preocupação com a hostilidade contra os gays e as lésbicas modifica a maneira como a questão havia sido problematizada até aqui: em vez de se dedicar ao estudo do comportamento homossexual, tratado no passado como desviante, a atenção fixa-se, daqui em diante, nas razões que levaram a atribuir tal qualificativo a essa forma de sexualidade. De modo que o deslocamento do objeto de análise para a homofobia produz uma mudança tanto epistemológica quanto política: epistemológica porque se trata não tanto de conhecer ou compreender a origem e o funcionamento da homossexualidade, mas de analisar a hostilidade desencadeada por esta forma específica de orientação sexual; e política porque deixa de ser a *questão homossexual* [...], mas precisamente a *questão homofóbica* que, a partir de agora, merece uma problematização específica.

Nesse sentido, reforço que o termo *homofobia* é aqui empregado em referência a um conjunto de emoções negativas (tais como aversão, desprezo, ódio, desconfiança, desconforto ou medo) e a preconceitos e mecanismos de discriminação e violência contra pessoas homossexuais, bissexuais e transgêneros (em especial, travestis e transexuais) ou identificadas como tais. Não apenas nessas pessoas a homofobia produz estigma ou gera sentimento de inferiorização, mas também naquelas que são “suspeitas” de ser homossexuais, pelas inscrições corporais que se diferenciam dos padrões habituais e aceitos socialmente. “A homofobia vigia e acusa tudo o que considera ser um ‘desvio’ do masculino na direção do feminino e vice-versa, controlando as fronteiras do ‘natural’ das relações ‘entre os sexos’” (BRASIL, 2009b, p. 152).

No Brasil, superados os arcabouços jurídicos (século XIX) e pseudocientíficos que faziam da homossexualidade um crime ou uma doença (Prado, 2008; Peter Fry, 1984), a homofobia ainda encontra respaldo no discurso religioso e em um conjunto difuso de representações moralistas e desumanizantes em relação às pessoas LGBT. Mesmo que a lei não mais criminalize a homossexualidade, vigora um forte preconceito contra as pessoas LGBT. A elas são associados comportamentos de risco que as culpabilizam, por exemplo, em relação à AIDS, e não é raro ouvir comentários acerca da integridade moral de professores gays ou professoras lésbicas, associando-as à pedofilia ou à perversão de suas(seus) alunas(os) (BORTOLINI, 2008; BRITZMANN, 1996; Ariane MEIRELES, 2010). Não por acaso, o Brasil mantém-se, há vários anos, como o país com um dos mais altos índices de assassinatos de natureza homofóbica (Luíz MOTT, 2000) e a cidade de Vitória se destaca nesse cenário de horror, como registra a Associação de Gays do Espírito Santo (AGES) nas ações de denúncia contra crimes homofóbicos na capital.

A homofobia se expressa sobremaneira quando retira a homossexualidade da esfera íntima e privada (em que costuma ser até “tolerada”) e a coloca na cena pública, onde a reivindicação por direitos equivalentes aos heterossexuais torna-se visível. Não é raro

ouvir frases como “eu tenho amigos gays, mas eles são superdiscretos, tranquilos, educados, não fazem escândalos”. Além de vincular a imagem de lésbicas e gays à promiscuidade, escândalos e outros atributos ou comportamentos não aceitos socialmente, esse imaginário invariavelmente remete à ideia de passividade, em que a reivindicação por equivalência de direitos não entra na ordem do dia. Assim, simples atitudes como andar de mãos dadas com a companheira ou companheiro significa afronta à moral, para muitas pessoas. Segundo Borrillo (2010, p. 22), nas sociedades modernas, grupos estigmatizados são simpáticos a grande parte da sociedade. No entanto, esta mesma sociedade “[...] considera inaceitável qualquer política de igualdade a seu respeito”. Marco Prado e Frederico Machado (2008, p. 8) reforçam essa ideia ao afirmarem que as expressões de homofobia se acentuam na medida em que as lésbicas e gays (bem como as pessoas transexuais e bissexuais<sup>13</sup>) passam a visibilizar-se e tornar-se sujeitos reivindicadores de direitos. Para eles, “[...] é a partir da politização das sexualidades que podemos observar o preconceito e os enfrentamentos em torno da visibilidade e dos direitos homossexuais”.

Na publicação “O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam”, resultado de uma pesquisa realizada no ano 2002, na qual foram aplicados questionários a cinco mil docentes nas 27 unidades federativas do Brasil, de escolas públicas e privadas, o capítulo *Percepções dos professores* traz informações acerca do que pensam sobre a sexualidade. Quando inquiridos sobre a possibilidade de ter homossexuais como seus vizinhos, 72,0% dos entrevistados responderam ser indiferentes, ao passo que 21,2% expressaram que não gostariam de ter vizinhos homossexuais, e 6,8% responderam que gostariam de ter esses sujeitos na sua vizinhança. O *ser indiferente* permite inferir o que Borrillo (2010, p. 67) traz: as pessoas homossexuais são até aceitas, mas passam pela necessidade de modelar a relação com as(os) outras(os) e o mundo, “[...]modelar a personalidade, a subjetividade e o próprio ser de um indivíduo[...]”, na intenção de ser aceita(o), desde que “bem comportada(o)”.

Atendendo ao que o autor chama de “modelagem” da personalidade para ser aceita ou, pelo menos, passar despercebida como lésbica ou bissexual, a professora Flor relata:

*Mas também tem outra coisa, né? Eu busquei também potencializar o meu lado feminino, o meu lado mulher. Exatamente porque existe um estereótipo de que a mulher lésbica é masculina, né? Então este foi um lado meu que eu trabalhei muito, trabalho muito, gosto muito de ser muito feminina, e talvez seja também uma forma de esconder*

---

A homofobia se estende às pessoas trans e bissexuais ainda que estas não mantenham relações sexuais e afetivas com outras do mesmo gênero em alguns casos. Nestes casos, a homofobia se expressa como a “polícia” no controle dos padrões de gênero.

*o outro lado também, porque quando as pessoas veem uma mulher extremamente feminina, não passa pela cabeça delas que existe uma outra expressão sexual ali sendo vivenciada, né?*

A estratégia de sobrevivência da professora Flor, que afirma sua feminilidade também para escapar da homofobia generalizada, satisfaz àquelas e àqueles que fazem da vigilância das fronteiras de gênero o objeto de controle sobre os corpos e pessoas. No entanto, suas práticas sexuais e afetivas com mulheres permanecem inalteradas. Cabe problematizar em que medida essa vigilância surte efeito, caso tenha como objetivo impedir relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo/gênero. Outra reflexão importante parte da adequação ao gênero feminino, que Flor relata gostar muito, o que não acontece com inúmeras outras mulheres lésbicas, bissexuais ou mesmo heterossexuais. A não adequação ao estereótipo de gênero difundido socialmente, para muitas mulheres, resulta, entre outros efeitos, em problemas de ordem emocional, resultado da homofobia.

Outro efeito nocivo da homofobia se manifesta quando lésbicas e gays são impedidos de compartilhar experiências de desafetos ou mesmo do ostracismo com familiares e amigos em razão da orientação sexual. Não é raro que crianças e jovens busquem apoio na família ou entre amigas e amigos para compartilhar os sofrimentos causados por diferentes formas de preconceito ou discriminação que sofrem. No entanto, para lésbicas, gays, travestis e transexuais, é exatamente o ambiente familiar o espaço mais hostil que encontram. Essas experiências podem implicar a *homofobia interiorizada*, uma forma de sofrimento psíquico que resulta muitas vezes em sentimentos de culpa, vergonha, ansiedade, depressão ou mesmo no suicídio.

Problematizando o heterossexismo, Borrillo (2010) argumenta que a ideologia que preconiza a raça branca é conhecida como racismo, assim como a xenofobia denota antipatia por um grupo estrangeiro. Do mesmo modo que ambas essas noções organizam um tratamento segregacionista tendo a cor da pele ou origem geográfica como fontes primeiras de discriminação e são denunciadas com certo vigor pelo conjunto da sociedade (que exige leis de proteção, entre outras políticas), o heterossexismo é um tratamento segregacionista em relação à orientação sexual e merece, igualmente, empenho social para ser também denunciado. O heterossexismo é definido como

[...] a crença na existência de uma hierarquia das sexualidades, em que a heterossexualidade ocupa a posição superior. Todas as outras formas de sexualidade são consideradas, na melhor das hipóteses, incompletas, acidentais e perversas; e, na pior, patológicas, criminosas, imorais e destruidoras da civilização (BORRILLO, 2010, p. 31).

No entanto, o que se observa nas sociedades ocidentais é que o heterossexismo não é percebido como uma ideologia dominante, que subjuga as demais formas de sexualidade; ao contrário, é percebido como a única forma legítima de relacionamento sexual e afetivo entre pessoas. Daí a ausência de empenho social para sua eliminação, a exemplo do racismo e da xenofobia que Borrillo destaca. O que é mais grave, neste contexto, não é o silêncio da sociedade quanto ao tratamento segregacionista que o heterossexismo impõe, mas, sim, a mobilização social para garantir sua existência. Pessoas orgulham-se em se reivindicarem heterossexuais e mobilizam-se neste sentido em manifestações fundamentadas essencialmente em preceitos religiosos, apregoando, entre outras questões, a garantia da existência da família (tradicional, nuclear e monoparental) e da procriação. No entanto, negam ou ignoram as inúmeras possibilidades de arranjos familiares não tradicionais e as novas tecnologias de fertilização em que a relação sexual entre homem e mulher é desnecessária.

A homofobia atua de modo tão intenso e “natural” na sociedade que não surpreende o fato de somente a homossexualidade aparecer como uma discriminação inscrita formalmente na ordem jurídica. Nenhum outro grupo ou categoria da população é destituído de direitos pela cor da pele ou sexo, ou seja, pelas inscrições físicas e culturais impressas no corpo. A homofobia, assim, aparece formalmente e, em muitos casos, como medidas de “bom senso”, para grande parte da população geral (PRADO, 2008).

Nesse sentido, é preciso entender em que medida a escola brasileira se configura como um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no interior e em torno da qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de crianças, jovens e pessoas adultas LGBT, tanto estudantes quanto profissionais da educação. A falta de solidariedade por parte de profissionais ou da instituição escolar diante das mais corriqueiras cenas de assédio moral contra estudantes LGBT anima agressoras(es) a continuarem agindo. Além da falta de solidariedade, observa-se uma escassez de dados oficiais acerca da homofobia nas escolas brasileiras. O silêncio sobre o assunto é um dos motivos dessa dificuldade de precisar dados e, por consequência, exigir políticas públicas específicas. Quantas são as travestis e transexuais que abandonaram a escola motivadas pela homofobia? Que tipo de currículo é praticado nas escolas que, de alguma forma, privilegia a heterossexualidade e os sujeitos heterossexuais, deixando de tratar de qualquer questão que coloque a diversidade sexual e os sujeitos cujas relações afetivas e sexuais são homoeróticas, num lugar positivo na história? Quantas e quais são

as meninas e mulheres lésbicas que deixaram a (ou foram deixadas pela) escola por não suportarem as pressões sociais impostas pela heteronormatividade?

Esta escassez de dados não significa a inexistência do problema, mas, sim, a indiferença. A homofobia institucional produziu, até agora, entre formuladoras(es) de políticas educacionais, uma atitude de indiferença ou de pouca sensibilidade em relação ao quadro de discriminação e violência a que estudantes estão submetidas(os). Pouco se sabe, por exemplo, a respeito do desempenho acadêmico, das ocorrências de agressão verbal e física no ambiente escolar e da evasão ou abandono escolar associada a estudantes homossexuais e transgêneros<sup>14</sup>. No entanto, Junqueira (2009a) elenca uma série de desvantagens sofridas pelas(os) estudantes homossexuais (ou percebidas/os como homossexuais pelos seus pares), considerando que as expressões de lesbofobia, homofobia e outros modos de preconceito e discriminação sexual na escola resultam, em qualquer circunstância, em sofrimento de diversas ordens:

Afeta-lhes o bem-estar subjetivo; incide no padrão das relações entre estudantes e destes com profissionais da educação; interfere nas expectativas quanto ao sucesso e o rendimento escolar; produz intimidação, estigmatização, insegurança, segregação e isolamento; estimula a simulação para ocultar a diferença; gera desinteresse pela escola; produz distorção idade-série, abandono e evasão; prejudica a inserção no mercado de trabalho; enseja uma visibilidade distorcida; vulnerabiliza física e psicologicamente; tumultua o processo de configuração e expressão identitária; afeta a construção da autoestima; influencia a vida socioafetiva; dificulta a integração das famílias homoparentais e de pais e mães transgêneros na comunidade escolar e estigmatiza seus filhos e suas filhas (p. 24).

Se no âmbito nacional há carência de informações sobre homofobia nas escolas, na cidade de Vitória a realidade se repete. Se no âmbito nacional as desvantagens provocadas pela homofobia elencadas por Junqueira acarretam prejuízos em diversos planos às(aos) estudantes, na cidade de Vitória a realidade, também, se repete. As narrativas das professoras entrevistadas, neste sentido, contribuem para dar visibilidade para essas questões desde o interior das escolas. A professora Mel, a esse respeito, relata a experiência de uma jovem na escola municipal de Vitória em que atuou por quase duas décadas:

*Teve uma menina que tinha várias questões de aprendizagem, de comportamento... ela tava na 7<sup>a</sup> Série. [...] E parece, né? Eu não fui ver na internet, que ela... como ela não*

---

Sobre a evasão escolar de travestis e transexuais na cidade de Vitória, conferir Leyse Cruz: “Da escola para a pista: tecendo reflexões sobre as transexuais, travestis e a EJA no contexto do PROEJA”, 2011.

*tinha muita noção das coisas, ela achou que se ela postasse um vídeo dela com uma menina beijando, ela ia ficar, ia fazer sucesso. Ela tinha isso, né?*

*Ela postou num desses meios aí da mídia, né? Não sei se é Orkut, não sei. Ela botou um vídeo dela com a menina. E isso caiu na escola. E foi o contrário. Pela ingenuidade dela, eu percebi que ela achou que fosse fazer sucesso, mas ao contrário, ela foi execrada pelos colegas. A escola ficou um alvoroço. Todo mundo só falava nisso. E quando ela chegou, eu não estava, eu não vi esta cena, foram meus colegas que contaram. Quando ela chegou na escola, a escola toda, um grupo grande, os maiores, né? Porque os pequenos não fazem isso, mas os maiores, ficou todo mundo gritando: “sapatão, sapatão, sapatão”! A escola gritando: “sapatão, sapatão, sapatão!”.*

*Aí tiveram que chamar os pais. Aí o pai falou: “mas minha filha nem sabe o que é sapatão”. E aí ela falou: “pai, eu sei sim”. Os pais também não queriam saber. Resultado: como resolveram o problema? Tiraram a menina da escola. A menina foi transferida. Eu acho que não era o caminho, o da transferência. Eu acho que a menina tinha que ficar. A escola tinha que conversar. Professores, alunos, tinham que... É assim que se aprende. Você não pega aquilo que te incomoda e joga fora, e tira, né? Você convive com o incômodo. Todos nós temos incômodos, preconceitos, né?*

*E aí eu falei: gente, mas ela foi transferida? Isso era pra ser lidado, era pra ser resolvido. Não resolvido, mas conviver com isso. Eu acho que esta não é uma experiência boa nem para os alunos que gritaram, que chamaram a menina; nem para ela, nem para ninguém.*

A emblemática situação de homofobia na escola cuja experiência a professora Mel vivenciou oferece uma indicação de que fatos semelhantes podem acontecer em outras escolas municipais de Vitória com final, também, banalizado. Ao questionar às(aos) colegas o modo como foi desenvolvida e encerrada a questão, a professora demonstra contrariedade pela ação da escola e traz outro elemento importante para as reflexões acerca da homofobia: todas as pessoas são atingidas, de uma forma ou outra.

*Eu acho que esta não é uma experiência boa nem para os alunos que gritaram, que chamaram a menina; nem para ela, nem para ninguém (professora Mel).*

Dito de outro modo: a homofobia não prejudica apenas os sujeitos inscritos fora da norma heterossexual, mas atinge a todas as pessoas, o que corresponde ao que Borrillo (2010, p. 106) argumenta:

Na realidade, a homofobia constitui uma ameaça aos valores democráticos de compreensão e respeito por outrem, no sentido de que ela promove a desigualdade entre os indivíduos em função de seus simples desejos, incentiva a rigidez dos gêneros e favorece a hostilidade contra o outro.

Uma vez que a homofobia atinge a todas as pessoas, é ilusória a ideia de que se acaba com o problema eliminando da convivência a pessoa em situação de violência homofóbica. Essa equivocada, arbitrária e antipedagógica postura da escola parece ser a tônica de muitas instituições que, ademais, responsabilizam os sujeitos agredidos pela violência que sofrem, uma vez que consideram que estes “escolheram” viver fora da

norma (heterossexual) estabelecida. A controversa ideia de “escolha” ou “opção” pela homossexualidade será discutida adiante, mas aqui cabe problematizar em que medida um grupo social ou instituição se veem autorizados a expulsar alguma pessoa da convivência entre pares pelo argumento da orientação sexual diferente da norma e qual o papel pedagógico adequado para casos semelhantes. Nesta atitude da escola, está subentendida a posição política heterossexista que julga, condena e elimina quem não pertencer ao padrão normativo de sexualidade que ideologicamente defende.

[...] Há casos em que, por impeditivos legais, a expulsão é dissimulada com um ‘convite a se retirar’ ou com uma transferência compulsória, convencendo pais, mães ou responsáveis e estudantes de que mudar de escola será melhor para elas/eles. Devolve-se para aquele/a que é discriminado/a a responsabilidade pela discriminação e a ele/ela se encarrega da solução do problema (BRASIL, 2009b, p. 173).

É indiscutível que a expulsão ou transferência não constituem ações pedagógicas favoráveis ao enfrentamento à homofobia. As consequências da ação lesbofóbica dos(as) estudantes da escola de Vitória acompanharão a menina transferida para qualquer escola que vá, isto é, se ela não entrar para a estatística (imaginária) das pessoas que desistem da escola por causa da homofobia. Borrillo (2010, p. 109) aponta que “[...] a primeira tarefa pedagógica consistiria em questionar essa ordem heterossexista e enfatizar que a hierarquia das sexualidades é tão detestável quanto a de raças ou de sexos”. Com o cuidado de não tecer juízo de valor sobre a maior ou menor gravidade das consequências dos preconceitos elencados pelo autor, entendo que falar abertamente sobre essas questões contribui para colocar em prática a tarefa pedagógica de que ele trata. Não silenciar, chamar à reflexão e pensar alternativas são, minimamente, as ações esperadas para uma escola que se pretenda inclusiva e que se pautar pela defesa dos direitos humanos de todas as pessoas, e não apenas de algumas.

Discutir questões sobre sexualidade e os desdobramentos do tema não fazem parte do cotidiano escolar. Apesar de presente nas inúmeras práticas pedagógicas diárias, a sexualidade vivida e praticada na escola tem um tom normativo heterossexual com ênfase na reprodução e prevenção de doenças, quando dela se fala. Sobre isso tratarei no capítulo 3, mas adianto aqui que é nesta educação sexual normativa que meninas e mulheres lésbicas e bissexuais aprendem modos de ser e viver, algumas vezes opondo-se frontalmente à normatização e vivem livremente sua sexualidade, muitas vezes rendendo-se ao poderio hegemônico heterossexual e passam toda uma vida omitindo-se frente à questão. Delas tratarei na próxima seção: mulheres lésbicas, professoras e a construção necessária destes sujeitos políticos.

## 2.2. DOCENTES SEXUADAS: MULHERES LÉSBICAS E PRÁTICA DOCENTE

“[...] Uma professora que, entre tantas outras características, é lésbica, correrá o risco de ser vista, antes de tudo (ou somente) como ‘professora lésbica’ – e, quem sabe por isso, menos professora [...]” (RIBEIRO, 2009, p. 204).

A afirmação da pesquisadora Paula Ribeiro, ao tratar da marca identitária lésbica no campo da educação, traz uma realidade pouco discutida no mundo acadêmico (JUNQUEIRA, 2009a, MEIRELES, 2010), nos fóruns de debate sobre gênero, sexualidade e temas afins, nas rodas de conversa entre ativistas do movimento de mulheres feministas (incluindo-se aí as lésbicas), nas telenovelas, nas festinhas fechadas de lésbicas, enfim, em quase todos os lugares: a discriminação por orientação sexual no ambiente de trabalho. Ribeiro fala da escola, mas podemos ampliar o exemplo para qualquer área laboral em que haja mulheres lésbicas ou bissexuais declaradas ou “suspeitas”.

Desde as primeiras páginas desta dissertação venho tratando da pouca visibilidade que as mulheres lésbicas e bissexuais têm no cenário dos movimentos LGBT, se comparadas aos outros grupos representados nesta população. A invisibilidade das mulheres lésbicas é uma questão inquietante e quase sempre resulta do receio dessas mulheres em sofrer alguma expressão de violência por exporem sua identidade. Essa pouca visibilidade se estende a outras dimensões sociais incluindo a família, o mundo acadêmico, os espaços de lazer e na atenção à saúde, para citar algumas. Infirmo que as pressões sociais sobre as mulheres em geral e sobre as mulheres lésbicas e bissexuais em particular são determinantes para este comportamento de omissão da orientação sexual e, também, da recusa em se reivindicarem lésbicas ou bissexuais como sujeitos políticos. Afinal, a quem interessa esta particularidade da existência? Qual o problema em manter no anonimato a sexualidade? Por que dar visibilidade a uma dimensão da existência que supostamente deveria ser vivida no âmbito privado?

Estas questões que trago para discorrer nesta seção são provenientes de falas de mulheres lésbicas e bissexuais com as quais tive contato a partir das atividades no movimento social. Dessas mesmas mulheres ouvi relatos de “estupros corretivos”<sup>15</sup>

---

Estupro corretivo é uma prática de violência sexual de origem lesbofóbica e machista que resulta em estuprar mulheres e meninas lésbicas ou bissexuais na ideia de corrigir seus “defeitos” ou “desvios” sexuais. A alegação é que as mulheres lésbicas ou bissexuais não conhecem o “verdadeiro macho”, por isso não são heterossexuais. Esta prática é usual em algumas famílias e na atualidade possui adeptos recrutados também pela internet. O filme “Meninos não choram” trata deste tema.

perpetrados pelo pai, padrasto, irmãos, primos. Também delas ouvi queixas inúmeras de outros tipos de violência dentro da própria casa como humilhações, espancamentos e expulsão do lar, porque “descobriram seu segredo”. Ouvi algumas dizerem que passaram a sentir dores de cabeça e no corpo, ocasionadas pelas tensões no ambiente de trabalho por serem constantemente questionadas sobre namorados e maridos e, por isso, buscarem uma vida dupla: namorando homens para responder de alguma maneira às investidas de colegas de trabalho ou criando histórias de relações heterossexuais, entre outras “saídas” às investidas das(dos) colegas. Também ouvi que raramente vão à ginecologista por entenderem que não terão problemas ginecológicos, uma vez que não se relacionam sexualmente com homens. Ouvi outras dizerem que tiveram dificuldade em alugar imóvel para morar por se tratar de um casal de mulheres. De outro casal de mulheres ouvi que a escola em que o filho estudava não sabia tratá-las como mães do menino, o que as incomodava sobremaneira. Ouvi mais histórias vividas por elas mesmas, vividas por alguém que conheciam, vividas por alguém de suas famílias, vividas por outras que apareceram no jornal ou que passaram a ser notícia a partir das “fofocas” do bairro.

As mulheres que fazem as indagações trazem também as narrativas brevemente esboçadas. Ouso dizer que as respostas às questões iniciais levantadas por elas já estão dadas nas suas próprias narrativas, uma vez que todas as situações apresentadas redundam na omissão da sexualidade lésbica ou bissexual para garantir um mínimo de sobrevivência, ainda que sob fortes *efeitos colaterais*, na ideia generalizada que mantém a heterossexualidade como norma. Em nome deste imaginário (heterossexista), violências são experimentadas cotidianamente por inúmeras mulheres e meninas lésbicas e bissexuais, doenças de origem psicológica e ginecológica acometem outras tantas, direitos são sumariamente negados para muitas. O ocultamento da lesbianidade, o medo de falar de si, a negação da sexualidade surgem como resultado, entre outros tipos, da violência simbólica e psicológica a que as mulheres de modo geral estão sujeitas unicamente por serem mulheres, mas ulteriormente agravadas quando outros marcadores sociais incidem sobre seu gênero, como a orientação sexual e raça, para citar dois exemplos.

Valéria Busin (2008, p. 60) lembra que a violência psicológica é menos perceptível, em comparação à violência física ou sexual, mas é decodificada pela maioria das pessoas. Trata-se de

[...] ação (ou omissão) que se destina a controlar comportamentos de outra pessoa, com uso de intimidação, humilhação, isolamento ou qualquer outra forma de conduta que traga prejuízo à saúde psicológica ou ao desenvolvimento pessoal.

Quanto à violência simbólica, a autora a entende como

Uma forma de coação invisível que se apoia em crença e preconceitos coletivos. A violência simbólica se baseia na contínua construção de crenças nos processos de socialização, o que faz uma pessoa perceber e avaliar o mundo seguindo critérios e padrões do discurso dominante (p. 61).

A noção de violência simbólica se corresponde diretamente com o desconforto mental das mulheres lésbicas e bissexuais, uma vez que “[...] a violência simbólica, marcada pela desvalorização pública do patrimônio afetivo e das práticas corporais dessas mulheres, também é apontada como um forte componente passível de afetar seu conforto mental” (FACCHINI, 2006, p. 25).

Tomás Tadeu da Silva (2000) reforça a concepção da violência simbólica com a noção da *performatividade da linguagem*, que neste caso, funciona não para descrever algo, mas para inculcar nas mentes questões que passam a ser verdades, fazendo sentido e dando sentido às coisas. Desta maneira, as reiteradas afirmações de que a homossexualidade é um pecado, coisa feia, nojenta, suja, aberração, relacionada à pedofilia (BUSIN, 2008) povoam pensamentos de grande parte da sociedade. E nesta sociedade estão, também, as mulheres lésbicas e bissexuais. Esse pensamento, tantas vezes reiterado, pode modelar a percepção de si, uma vez que a linguagem é ação e produz consequências (Mary Spink, 2004). Borrillo (2010, p. 100) aponta como uma consequência destas afirmações negativas a “homofobia interiorizada”, explicando que “[...] o ódio da sociedade contra os homossexuais pode transformar-se em ódio a si mesmo [...]”, uma vez que as lésbicas e os gays crescem em um ambiente que desenvolve abertamente sua hostilidade contra homossexuais. O autor acrescenta que

Os atributos outorgados por uma maioria heterossexual dominante a uma minoria homossexual dominada produzem uma consciência e uma identidade autoestereotipadas. [...] A maneira como os/as homossexuais são “rotulados” pelo olhar dos dominantes modela a maneira como os gays e as lésbicas se percebem a si mesmos/as.

Busin (2008) traça uma analogia do racismo com o sexismo para a compreensão da violência simbólica: no racismo, há a difusão da ideia de uma suposta superioridade das pessoas brancas nas mais variadas formas como piadas, brincadeiras, ditos populares etc., o que faz com que muitas pessoas negras se sintam inferiores às brancas, a ponto de algumas chegarem a negar sua negritude. No sexismo, a heteronormatividade se impõe com a suposta superioridade de que fala a autora, colocando os sujeitos não heterossexuais em lugar abjeto, a ponto, também, de muitos negarem sua sexualidade.

A autora também destaca que “[...] é útil recordar que as mulheres, de forma geral, internalizam tais ensinamentos e se sentem culpadas até mesmo quando sofrem agressões, incluindo aí o estupro” (p. 68). Somada a essa ideia, há que se considerar que muitas pessoas lésbicas, gays, bissexuais ou transexuais se descobrem portadoras de um estigma por entenderem que sua orientação sexual as desqualifica frente a outras pessoas consideradas “normais”; em outras palavras, sentem-se inferiorizadas diante das pessoas heterossexuais. Como diz Erving Goffman (1988), esta percepção de si contribui para que tenham sua identidade social deteriorada e sua autoimagem negativa.

Acrescento às reflexões da percepção negativa de si enquanto lésbica ou bissexual a potência do fundamentalismo cristão, que contribui de forma significativa para demarcar um campo de normalidade e legitimidade em relação à sexualidade, com ideias muito precoces de pecado, vergonha e culpa que marcam profundamente e desenham um modo clandestino de sobrevivência, dadas as possíveis consequências de uma lesbianidade revelada. Sobre isso, a professora Flor comenta:

*E aí nós ficamos muito vulneráveis a um pensamento muito forte na sociedade, de origem fundamentalista, né? Vivemos numa sociedade extremamente cristã. Vitória então, e o Espírito Santo de um modo geral, é extremamente cristão. Então não há espaço para a expressão de uma sexualidade diferenciada daquela que segue os padrões.*

O recurso do ocultamento usado pela professora Flor para viver uma vida *menos vulnerável* dada as consequências negativas que podem advir da lesbofobia, considerando sua bissexualidade (como ela se define), é acrescido de um outro recurso por ela e por muitas outras mulheres lésbicas e/ou bissexuais também usado: marcar a feminilidade a partir dos estereótipos difundidos socialmente, na perspectiva de *não levantar suspeitas*.

A professora Flor, assim como as outras professoras entrevistadas e as professoras do “grupo de recusa”, não assume abertamente sua lesbianidade ou bissexualidade em espaço público. Assim, sempre que sai com sua namorada, ambas portam-se como amigas. No trabalho, nunca a leva para as festinhas de fim de ano e nem tampouco ostenta fotografias do casal nas mesas, carteiras pessoais ou telefone celular, como acontece com grande parte das mulheres lésbicas ou bissexuais. Entre as entrevistadas e entre o “grupo de recusa” a professora Sol foi a única a comentar que já está chegando a um ponto de não importar-se mais com o que pensam sobre sua sexualidade, o que pensam sobre ela. Nas suas palavras:

*Eu já tô, assim, começando a entrar num processo assim, mais pessoal, que eu acho que eles tem mais é que saber mesmo [referindo-se às/aos colegas da escola em que trabalha], até mesmo para calar a boca de muita gente.*

No entanto, em outro momento da entrevista, Sol comenta que se preocupa com a visibilidade por medo da violência:

*Porque a gente trabalha com comunidades, que são comunidades carentes, são do morro<sup>16</sup>... e a gente sabe que nem todos... não só por isso, a gente sabe que nem todos tem essa clareza, né, de lidar com essa situação. E você sendo professora de uma escola, você não sabe que tipo de preconceito você pode sofrer por estar trabalhando com os filhos deles. Então já tive essa preocupação, sim.*

Para investigar a questão da visibilidade lésbica e bissexual e buscar minimamente compreender os motivos pelos quais muitas mulheres mantêm no anonimato sua orientação sexual, algumas barreiras se impõem no processo. Aqui destaco duas delas: pouca ou quase nula pesquisa sobre o tema e a dificuldade em encontrar depoentes que desejem falar sobre o assunto. Sobre estas barreiras, tratei de ilustrá-las no capítulo anterior ao descrever os caminhos traçados para garantir as entrevistas desta pesquisa. Obviamente não ousou generalizar a situação a partir desta experiência, mas chamo a atenção para uma das raras fontes de pesquisa publicadas no Brasil que discute a vulnerabilidade das mulheres lésbicas no trato da saúde, que possui relação com as dificuldades que aqui encontrei para tratar do tema educação.

Abordo a publicação Dossiê Saúde das Mulheres Lésbicas, do ano 2006, da Rede Feminista de Saúde (Facchini; Barbosa, 2006, p. 4). Nesta obra, a epígrafe traz o seguinte enunciado: "A invisibilidade da população composta por estas mulheres e de suas demandas implica desperdício de recursos com atenção à saúde e baixa eficácia no tratamento efetivo de suas necessidades". A continuação, o texto evidencia que

A invisibilidade individual contribuiria assim para a vulnerabilidade individual dessas mulheres e para a invisibilidade social, que por sua vez dificultaria o atendimento de suas necessidades por parte de programas e políticas públicas, reforçando a vulnerabilidade social e individual (p. 5).

As mulheres lésbicas, segundo o dossiê, têm especificidades que necessitam ser reconhecidas pela saúde pública, exigindo de profissionais que atuam nessa área uma formação adequada para lidar com esta parcela da população. Muitas são as mulheres lésbicas que não visitam o consultório ginecológico com a regularidade que as mulheres

---

A vinculação da violência com a pobreza, sugerida pela professora Sol, instiga a um debate que fugiria ao propósito desta dissertação. Destaco a questão dada a importância que o tema suscita e que merece maior aprofundamento em outro estudo.

heterossexuais o fazem simplesmente porque consideram a visita desnecessária, uma vez que supõem a relação sexual com outras mulheres isenta de qualquer risco à saúde sexual e saúde reprodutiva. Outras alegam não visitar por se sentirem incomodadas com as práticas preconceituosas de trabalhadoras(es) do serviço de saúde, expressas em olhares, cochichos, piadas. Nelas, a incidência de câncer de colo de útero e de mama é maior que nas mulheres heterossexuais, além de outras doenças provocadas pelo alto consumo de álcool e fumo (FACCHINI, BARBOSA, 2006, p. 31).

As autoras relacionam os motivos para a menor procura dos serviços de saúde pelas mulheres lésbicas e bissexuais aos seguintes fatores: “1) à existência de discriminação; 2) ao despreparo dos profissionais para lidar com as especificidades desse grupo populacional; 3) às dificuldades das mulheres em assumirem a homo ou a bissexualidade; e 4) à negação do risco” (FACCHINI, BARBOSA, 2006, p. 19). (Grifo meu).

As autoras elencam a dificuldade das mulheres em assumirem sua homo ou bissexualidade como um dos fatores importantes da pouca procura aos serviços de saúde. Entendo este mesmo fator como causa da baixa reivindicação dessa população por políticas públicas em outras áreas, como educação e assistência social, o que as torna ainda mais vulneráveis socialmente. As autoras tratam a invisibilidade como o fator mais agravante para a garantia de uma vida mais íntegra. Para elas

A invisibilidade e a ausência de políticas adequadas afetariam os profissionais e serviços de saúde que, na ausência de informações sobre essa população, agiriam a partir de estereótipos socialmente disseminados. As mulheres, por sua vez, temendo o preconceito e despreparo dos profissionais, se afastariam dos serviços ou resistiriam a relatar aos profissionais questões ligadas à sexualidade. No plano do "conforto mental", o preconceito disseminado socialmente poderia produzir agravos à saúde, na medida em que, tanto a manutenção da estratégia de ocultação social de suas práticas e desejos quanto o constante enfrentamento social pela estratégia de "sair do armário", poderiam se ver associados ao estresse e ao isolamento. O encobrimento de desejos e práticas privaria essas mulheres de suportes sociais importantes, como de familiares, amigos ou mesmo suporte religioso, especialmente em momentos de dificuldades relacionadas à vida afetiva, como em casos de separação, falecimento da companheira ou situações de abuso ou violência na relação afetivo-sexual. Ou seja, nas situações em que outras mulheres contariam com uma rede de proteção social, sendo frequentemente projetadas a um papel de vítima, são descritas como tendo um efeito contrário quando se trata de um relacionamento homoafetivo. A existência de ex-companheiros e/ou pais de filhos tenderia, em muitos casos, a agravar essa situação, na qual a família de origem da mulher e a família de origem do ex-companheiro atuariam como agentes de condenação.

A visibilidade lésbica, bandeira de luta dos movimentos sociais de lésbicas e bissexuais de todo o país, tornou-se alvo da campanha pela Livre Orientação e Expressão Sexual promovida pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) no ano 2006, cujo lema foi: “O amor fala todas as línguas – Assistente Social na luta contra o preconceito”. Tal campanha foi uma ação política concreta que trouxe para dentro do Serviço Social a discussão da lesbofobia e homofobia, caracterizada não somente pelas práticas de violência ocorrida contra esse público, mas também pela negação de direitos e a violação da dignidade humana desses sujeitos. Um dos expressivos avanços dessa campanha se deu a partir do estabelecimento de normas vedando condutas discriminatórias ou preconceituosas, por orientação e expressão sexual por pessoas do mesmo sexo, no exercício profissional da(do) assistente social.

Trouxe, a título de ilustração, duas valorosas experiências acerca da importância da visibilidade da orientação sexual para exigências e garantias de direitos amplamente ofertados a pessoas heterossexuais. Uma, na área da saúde, apresenta informações acerca dos prejuízos significativos à saúde mental, sexual e reprodutiva que as mulheres lésbicas experimentam pela não visibilidade. Outra, na área da assistência social, estimula profissionais da área a criar e exercitar outro olhar sobre a população usuária dos serviços sociais, na perspectiva de garantir a essa população os mesmos direitos de tratamento dado às pessoas heterossexuais. Na área da educação, todavia, as políticas públicas que têm as mulheres lésbicas e bissexuais como sujeitos centrais são tímidas, quando não subsumidas nas demandas gerais do segmento LGBT, assunto a ser abordado no capítulo 3.

Obviamente que nenhuma destas ações encontrou campo aberto para implantação. Resistências se apresentaram originadas da homofobia institucional, mas forças resistentes de mulheres lésbicas, bissexuais e outras ativistas sociais se colocaram firmes e garantiram tanto a viabilidade do dossiê quanto da campanha do CFESS. Precisaram se expor para reivindicar. Precisaram deixar o espaço privado para buscar garantir, no espaço público, o direito de exigir políticas.

Estas reflexões, até aqui tratadas, instigam a questionar o público e o privado nas relações afetivo-sexuais. O que legitima que pessoas de uma determinada orientação sexual possam mostrar-se publicamente e, a partir dessa visibilidade, receber, inclusive, apoio, respeito e admiração de grande parte da sociedade (pessoas heterossexuais casadas, com família nuclear constituída, que demonstram afetos em lugares públicos, que ostentam fotografias de seu par na mesa do escritório, que têm direitos garantidos pela Carta Magna do país), em contraposição a casais de pessoas do mesmo sexo ou

mesmo gênero, cujas manifestações de carinho como andar de mãos dadas pela rua ou dar um abraço denota afronta e “falta de respeito” às “pessoas de bem”?

Borrillo (2010) nos convida a problematizar a ideia de que a heterossexualidade é o único comportamento sexual a merecer a institucionalização em todos os tempos e em quase todas as sociedades, retirando a concepção de que as práticas sexuais têm dimensão apenas privada. Desse modo, o Estado brasileiro sempre proporcionou as garantias de políticas públicas para as “famílias” heterossexuais. Apenas para essas famílias, necessariamente nucleares e monogâmicas. Somente a partir do ano 2011, no Brasil, o Supremo Tribunal Federal passa a reconhecer a união homoafetiva como legítima e os direitos de casais homossexuais passam a ser idênticos aos casais heterossexuais. São conhecidos casos, por exemplo, de casais de lésbicas ou de gays que, por ocasião do falecimento de uma das cônjuges, a outra nunca pôde receber os direitos de herança. Esse direito, assim como o de receber pensão alimentícia ou adotar filhas e filhos, soma-se a mais uma centena de outros direitos que eram exclusivos de casais heterossexuais. Essa conquista decorre de incansáveis investidas dos crescentes movimentos sociais de LGBT, apoiados pelo movimento feminista e movimento de negras e negros no âmbito nacional. Decorre da exposição pública da sexualidade de muitas mulheres lésbicas e bissexuais professoras, cozinheiras, juízas, garis, desempregadas.

A conquista deste direito, que beneficiará uma imensa parcela da população brasileira (pela primeira vez pesquisada pelo censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – 2010<sup>17</sup>), requereu empenho, insistência e visibilidade de mulheres lésbicas, bissexuais, transexuais. Exigiu destas abrirem mão do conforto da intimidade do espaço privado para ir às ruas e confrontar-se diretamente com políticos que, invariavelmente, usavam do poder atribuído para postergar votações de leis que garantiriam estes e outros direitos, amplamente usufruídos pelas pessoas reconhecidamente heterossexuais.

Estas experiências evidenciam que a dimensão pública ou coletiva das práticas sexuais interpela pela garantia de sua objetivação, sem que sejam interdidas suas múltiplas expressões, sejam elas bissexuais, homossexuais ou heterossexuais. Mesquita (2001) pondera que a dimensão pública da sexualidade necessita ser discutida, afirmada e visibilizada, fundamentalmente no que concerne às exigências de garantia de direitos humanos.

---

Segundo o censo do IBGE 2010, existem no Brasil 60 mil casais homossexuais declarados.

A autora, ao afirmar que a prática sexual supõe uma dimensão pública, concorda com Borrillo (2010), de quem trouxe essa afirmação algumas linhas acima. A visibilidade aparece como elemento necessário à exigência de direitos e garantia de equanimidade nas relações interpessoais, tanto no campo laboral quanto nas demais áreas sociais.

Interessa a esta pesquisa abordar as percepções e atuações de professoras lésbicas frente às demandas da educação sexual nas escolas onde atuam. Para isso, vale lembrar as representações sociais sobre lésbicas que até aqui abordamos, acrescentando a dimensão do mundo do trabalho, onde entendemos que não é difícil encontrar situações de desrespeito às mulheres lésbicas a partir das representações sociais amplamente difundidas. Bastante difícil é encontrar pessoas que notifiquem, denunciem, exponham as situações de assédio moral e outras violências por que passam, fundamentalmente pelo receio às consequências de uma lesbianidade declarada.

### **2.2.1. A construção do sujeito político lésbica: desafios e perspectivas**

Nas linhas em que apresento as professoras entrevistadas e as professoras do grupo de recusa, mencionei brevemente a dificuldade dessas mulheres em nomear-se como lésbicas. Nenhuma das professoras com quem conversei afirmaram ser lésbicas. Para se identificarem, algumas usaram termos como homossexual, entendida, bissexual ou “em cima do muro”. Outras, para referir-se à sua orientação sexual, expressaram frases como “ela sabia que eu era” ou “falo com você porque você também é”.

A dificuldade em nomear-se advém do apagamento da lesbianidade na história. Navarro-Swain (2004, p. 19) ilustra esta compreensão:

Não se fala, logo, não existe. [...] no século XVII, a Inquisição, para julgar mulheres acusadas de práticas homossexuais, não dispunha de uma palavra com a qual nomeá-las: eram chamadas de ‘sodomitas’. Isso é extremamente significativo, pois ao nomear-se, cria-se uma imagem, cria-se um personagem no imaginário social. As mulheres homossexuais não tinham direito a um nome, logo, à existência.

Borrillo (2010, p. 27) vai um pouco mais adiante na História para falar da mesma questão: a rainha Vitória, ao tratar da atualização das penas contra as relações sexuais entre homens no século XIX, foi interrogada sobre a impunidade das relações sexuais entre mulheres. Na sua resposta: “como punir algo que não existe?”, a rainha deixa evidente a invisibilidade lésbica no seu tempo.

A invisibilidade das mulheres na história, já lembrou Navarro-Swain (2004), não se deu por outro motivo que não pela “política do esquecimento”. A eficácia dessa política do esquecimento se apresenta no empoderamento masculino e, por outro lado, na subjugação feminina na história. Isso se reflete, também, na não aceitação da palavra lésbica na autoidentificação dessas mulheres, o que pode ser ocasionado pela desinformação de sua origem, para algumas ativistas do movimento social de lésbicas. Trago um fragmento do boletim Chanacomchana (1983, p. 1), publicação do Grupo Ação Lésbico Feminista (GALF), de São Paulo, acerca da importância em se conhecer a origem da palavra lésbica:

[...] A palavra lésbica deriva de Lesbos, ilha grega onde viveu uma das maiores poetisas da Antiguidade, Safo, cuja obra sobreviveu ao tempo e à repressão da misoginia cristã, embora fragmentariamente, mas que simbolizou e ainda simboliza, não só o amor entre mulheres, mas, também, principalmente, a revolta contra a opressão masculina que sempre deu às mulheres o papel de escravas e meros aparelhos de reprodução. Safo imortalizou o amor entre mulheres em poemas de extremo brilho, ultrapassando, em muito, os objetivos da preparação para o casamento propostos pelos círculos femininos onde se ensinava arte às mulheres, em sua época. De sua coragem e seu amor pelas mulheres, na ilha de Lesbos, surgiu esta palavra tão ‘mal-dita’ que o sistema patriarcal constantemente procura deturpar. Para nós, portanto, nos autodenominarmos lésbicas representa não só uma forma de afirmação de nossa sexualidade específica, mas, muito mais que isso, significa uma postura política de recusa ao papel submisso e dependente atribuído às mulheres e uma proposta de desobediência e autonomia na busca de novas formas de ver o mundo. (grifo meu).

Conhecer a história de Safo de Lesbos e compreender a origem do nome utilizado por essas mulheres para reivindicar-se enquanto sujeitos políticos é, para as ativistas lésbicas feministas, um primeiro passo para sair do anonimato e ganhar o espaço público e, por conseguinte, passarem a ‘existir’ como sujeito de direitos.

Numa outra publicação (Chanacomchana, 1985, p. 4), o boletim traz a seguinte afirmativa: “[...] a palavra lésbica significa muito mais do que simplesmente mulher que transa com mulher. Ela designa também uma mulher comprometida com a luta das mulheres por seus direitos, sua autonomia e autodeterminação”.

A lesbianidade política, que é parte das teorizações feministas desde a década de 1970 (Lessa, 2008), tem buscado, entre outras prioridades, dar visibilidade à existência lésbica na perspectiva de alterar a ideia difundida de modo distorcido sobre as mulheres lésbicas. No entanto, assim como as demais ações feministas que a história registra, existe, neste movimento, certa elitização, chegando a um restrito quantitativo de mulheres as informações acerca de temas sobre as implicações políticas de assumir-se enquanto lésbica, inclusive, nomeando-se.

Como a nomeação dá direito à existência e este é um requisito para a exigência de políticas de equidade, percebo como um grande desafio para o movimento social de mulheres lésbicas alcançar as mulheres que não ocupam lugares privilegiados como as escolas ou universidades, por exemplo. Não no sentido de convencê-las a aderir ao movimento social, mas, fundamentalmente, na perspectiva da solidariedade feminista, contribuir para que se tornem sujeitos políticos e cidadãs plenas. Esse papel, no entanto, não cabe tão somente aos movimentos sociais, mas, fundamentalmente, à escola que deve oferecer um currículo não sexista e não homofóbico a todas as(os) estudantes, com perspectivas de equidade de gênero, racial e sexual em todos os momentos pedagógicos.

### **2.2.2. Lesbianidade no espaço laboral: trajetórias de professoras**

A pioneira publicação “Lesbianas y discriminación laboral em América Latina”, de IGLHRC<sup>18</sup>(2006) é uma das raras fontes de pesquisa sobre o tema, e apresenta relatos de mulheres lésbicas e bissexuais que estiveram em situação de assédio moral, preconceito e discriminação no trabalho em cinco países da América Latina, constando o Brasil entre eles. A obra também apresenta alternativas de superação do problema, além de apresentar um inédito panorama sobre a existência lésbica nos países pesquisados. Nessa pesquisa também estão registradas diferentes situações em que mulheres lésbicas optaram pela omissão nos casos em que sofreram com assédio moral em seus locais de trabalho. Infere-se, assim, que o silêncio sobre as diferentes formas de violência por que passam as mulheres lésbicas torna-se uma estratégia para uma pretensa garantia na preservação ou conquista do emprego.

Daniela Knauth (2009, p. 45), a propósito da pesquisa que realizou com mulheres lésbicas na cidade de Porto Alegre, confirma que

[...] das experiências relacionadas ao trabalho, várias das mulheres pensaram em acionar a justiça fazendo uma denúncia da discriminação vivenciada. No entanto, ao ponderar as consequências, todas elas declinaram dessa intenção. As razões mencionadas para tanto estão focadas, por um lado, na dificuldade de provar que foram discriminadas e, por outro, no temor em uma maior exposição pública que um processo judicial poderia acarretar.

Recordemos a situação de assédio moral vivido pela professora Flor, quando da conversa com a diretora da escola a respeito dos comentários das colegas sobre sua suposta homossexualidade (cap.1) No seu relato, Flor reage fazendo vários

---

Comisión Internacional de los Derechos Humanos para Gays y Lesbianas.

questionamentos acerca do vínculo entre sua sexualidade e desempenho no trabalho, além de afirmar conhecer os caminhos de reivindicar direitos no caso do assédio moral que estava vivenciando na escola. A esta situação, ela acrescenta:

*Eu tive situações, por exemplo, do meu telefone celular tocar e colegas pegarem o meu telefone antes de mim, correr na frente e pegar, pra verificar quem estava me ligando. Até por isso eu passei. Então simplesmente é ridículo, pessoas extremamente desrespeitosas, mas lamentavelmente são profissionais que estão aí educando, formando conceitos. Então esta foi a minha experiência pessoal.*

A professora Sol relata uma situação em que foi igualmente convidada pela diretora para uma conversa sobre sua sexualidade. No entanto, não interpretou a conversa (que se deu por duas vezes) como assédio moral. Em suas palavras:

*Inclusive comigo, na escola que eu trabalhei o ano passado à tarde, é... a diretora me procurou, num período em que eu não tava dentro da escola, ela me procurou e começou a me questionar algumas coisas. Aí eu falei com ela: pergunte o que você quer saber que eu vou te falar. Até que eu falei isso várias vezes e ela me perguntou. Eu falei pra ela, né, que eu era [lésbica], como era e tal. Tempos depois, ela vem me procurar novamente para uma outra conversa. Aí eu falei: bom, tem alguma coisa errada. E aí ela me questionou se eu tinha aberto a minha opção sexual, a minha situação, para alguma outra professora. Eu falei que não, que a única pessoa que sabia era ela. E ela comentou que numa rodinha, no horário de recreio entre as professoras, houve comentário a respeito. Um comentário, que segundo ela, foi um comentário bem baixo. Então, assim, de presenciar esta discriminação, eu não presenciei. Mas que esta discriminação acontece nas nossas costas ou nas costas da família, isso acontece sim. Abertamente não. Pelas costas, sim.*

Infiro, pela conclusão da professora Sol, que não perceber as indagações da diretora da escola como situações de assédio moral em razão da lesbo/homofobia faz parte do repertório de violências simbólicas mencionadas por Valéria Busin (2008). Provavelmente não haverá, nessa e em outras escolas da Prefeitura de Vitória ou de outro canto do Brasil, investidas semelhantes de diretora de escola para uma professora na intenção de investigar sobre sua heterossexualidade. A naturalidade como a homofobia se expressa nas ações de diretoras ao “convidar” para uma conversa acerca da sexualidade de uma professora alvo de comentários é também percebida como “atitude de bom senso” pela sociedade em geral. Deste modo, a homofobia se legitima no espaço escolar.

Indago se as atitudes de coerção vividas no ambiente escolar como as apresentadas pelas professoras Flor e Sol, bem como outros vetores de intimidação que inibem a visibilidade da orientação sexual, influenciam professoras lésbicas e bissexuais a se manifestarem na escola no trato do tema sobre sexualidade ou mesmo sobre a

homofobia na escola. Ou a vivência lésbica assume outra perspectiva, noutras palavras, passa a estimulá-las a tratar das temáticas afins? Trago a seguir os pontos de vista das professoras entrevistadas:

*Eu não tenho dúvidas disso não, tá? Eu acho que pra você trabalhar um assunto desses, você não pode ter preconceitos. Todo mundo tem, mas você tem que ser uma pessoa com uma visão mais ampla, assim mais liberal. Tem que ser mais liberal. Se você coloca uma pessoa, por exemplo, que segue rígidos preceitos religiosos, como é que uma pessoa dessas vai falar sobre sexo com o menino? Então eu acho que a galera que é entendida, vamos dizer assim, né? Acho que esse pessoal toca melhor. Porque é mais aberto mesmo, porque aceita com mais facilidade, e também porque sofreu na pele, às vezes, um dia, uma discriminação, né? Alguém dizendo: olha, isso não pode, isso está errado. E você tá ali pra dizer para o menino que pode sim, que dá certo sim, que cada um faz o que quer, que o corpo de cada um, cada um é que vai deliberar o que vai fazer com ele... eu acho que dá uma certa liberdade sim (Professora Purpurina).*

Afirmando que a lesbianidade é um fator que favorece a disponibilidade pessoal para tratar de temas relacionados à sexualidade, Purpurina apresenta uma resposta às indagações iniciais desta pesquisa. Esta resposta é também compartilhada pela professora Flor, que traz no seu depoimento também a confirmação de que sua orientação sexual contribui positivamente para suas ações pedagógicas, mas destaca a necessidade do anonimato para conseguir estabelecer relações na escola para o desempenho do trabalho.

*Com certeza. Não só otimiza a competência profissional, mas competência na vida. A gente precisa desenvolver estratégias e habilidades de empatia, de paciência, de tolerância, de perspicácia para entender qual é o momento que você pode se colocar, em quem você pode/deve confiar, quem são os seus amigos, os seus colegas no trabalho. Por que de uma certa forma, quando isso é percebido [a orientação sexual lésbica ou bissexual] você fica num processo de exclusão muito grande. Você não se aninha com os outros, né? Você é fora do ninho mesmo. Então há todo um estranhamento dos demais em relação a você (Professora Flor).*

Para a professora Sol, igualmente, a homossexualidade interfere diretamente nas ações pedagógicas nas escolas onde atua:

*Eu acho que positivamente. Ser homossexual me ajuda a discutir também outras coisas, não só isso. Eu acho que ajuda a discutir a questão do respeito de forma muito mais ampla, de ser mais tolerante, de forma muito ampla. De aprender a entender as diferenças. Porque na escola, é um ambiente onde tem muita diversidade, de todos os tipos. E as pessoas que estão, às vezes, muito fechadas, ela não conseguem aproveitar isso (Professora Sol).*

Para a professora Mel, a vivência lésbica ou bissexual (ela prefere não definir a orientação sexual) pode ou não influenciar na sua forma de atuar frente a temas sobre sexualidade ou homofobia. Em suas palavras:

*Talvez, talvez por eu não me enquadrar dentro desta forma que chega para ser discutida, né? E ao mesmo tempo eu não quero propor outra, eu não penso outra. [...] Talvez pela minha postura de não querer discutir a sexualidade a partir de lugares, normas, assim, se é L, se é G, se é B, sei lá... todas as letras que vocês têm aí, né? Talvez isso atrapalhe até como fazer isso, como fazer, que eu acho que não é um desafio só para mim, acho que é um desafio para o próprio movimento social, né? Um desafio muito maior, né? Mais profundo, né? Mesmo filosófico, assim. Como tratar isso que não seja enquadrando. Eu acho que eu tenho uma postura muito antiga ainda, que hoje, nos dias de hoje, está meio fora de moda, mas acho que a gente tem que pensar no sujeito. [...] Acho que a gente tem que pensar em categorias mais universais, eu acredito nisso ainda. Que foi destruída pela crítica que se faz a este próprio conceito de sujeito universal, que este sujeito universal acabou sendo o homem, branco, heterossexual, né? Este é o sujeito universal. Claro que a gente tem que desconstruir isso, mas eu sempre acho melhor você pautar suas ações na escola dentro do respeito que você tem pela pessoa, pelo sujeito, sabe? Com categorias gerais, está entendendo? Respeito é tudo, né? Convivência... a todas as pessoas, a todas as formas de existir, de se relacionar, a todas as formas das experiências sexuais, a todas as cores, enfim, é nesse sentido que eu vou, eu acredito nisso, né? (Professora Mel).*

A professora Mel, na sua resposta, não deixa nítido se considera a sua bissexualidade um fator favorável para abertura em debater o tema da sexualidade com estudantes e reitera que opta por tratar das questões gerais, seja de sexualidade ou de outro tema, percebendo o sujeito como ser humano, independentemente da especificidade sexual, racial ou outra qualquer. No entanto, a professora depara-se com sua contradição ao reafirmar a existência de um tipo de ser humano mais humano em termos de direitos, que é o homem branco, heterossexual, bem sucedido etc. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que afirma não pensar de modo segmentado as categorias de pessoas, afirma que estas, sim, existem.

A orientação sexual como fator facilitador para o debate das questões da sexualidade e outros temas relacionados no fazer pedagógico, entre a maioria das entrevistadas, mostrou-se relevante. A vivência lésbica, segundo as professoras, favorece uma melhor compreensão da importância da questão e amplia as possibilidades pedagógicas, uma vez que as professoras entendem estarem mais “abertas” a compreender a diversidade sexual justamente por situarem-se fora da norma.

Concordo, no entanto, com Seffner (2009) quando sugere que uma premissa para o desenvolvimento das atividades pedagógicas sobre sexualidade na escola deve pautar-se no interesse das professoras ou professores – independentes da orientação sexual – pelo

tema e que estas(es) sintam-se confortáveis e bem orientados para o desempenho da função. Vincular o exercício da educação sexual aos sujeitos inscritos fora da norma heterossexual traria, entre outras dificuldades, a responsabilidade apenas a estas pessoas, eximindo as demais a terem a mesma responsabilidade com a eliminação da homofobia e dos demais preconceitos sexuais e de gênero que a escola apresenta.

No entanto, tratar do tema da sexualidade, gênero ou homofobia sem observar as reais situações cotidianas em que os sujeitos não universais (não brancos, não cristãos, não heterossexuais, não homens) se encontram apresenta-se como uma perspectiva futura (e utópica) em que as diferenças não são transformadas em desigualdades. Em outras palavras, no Brasil e em outros inúmeros países ocidentais, a questão dos preconceitos e discriminações sexuais e de gênero necessitam ser tratadas com políticas públicas focalizadas, que alterem a dinâmica de exclusão e que garanta o exercício pleno da cidadania para todas as pessoas.

Nesta seção em que discutimos as implicações da visibilidade lésbica e bissexual na vida privada e pública, as repercussões dessa visibilidade diretamente na vida de muitas mulheres, as ações do sujeito político que exige e propõe direitos em diferentes áreas sociais e a relação da orientação sexual com as ações pedagógicas, percebemos um mosaico de interpretações que configuram a diversidade humana.

As limitações deste estudo não permitem percorrer caminhos que aprofundem as subjetividades de cada mulher-lésbica-bissexual-professora que se apresentam às vezes contraditórias, às vezes convictas; algumas vezes temerosas, outras altivas e seguras; algumas vezes aprendizes, outras tantas vezes, mestras. Todas, ao seu modo, buscando fazer da sua existência lésbica ou bissexual uma possibilidade de prazer em viver, garantidas pela coragem de ousar experimentar a sexualidade não normativa, com as dores e delícias que esta ousadia oferece. Todas, ao seu modo, fazendo da docência uma possibilidade de ampliar horizontes para que estudantes e colegas de trabalho estendam os olhares sobre os sujeitos não normativos e façam da docência uma possibilidade de construção de um mundo mais equânime para todas as pessoas.

Para muitas(os), esta postura resulta insuficiente e as mulheres lésbicas ou bissexuais que não ousam nomear-se não são consideradas sujeitos políticos; estas não levantam bandeiras e não vão às ruas exigir direitos e fazer protestos com símbolos do movimento lésbico estampados nas flâmulas; não participam dos fóruns de mulheres lésbicas e nem tampouco posicionam-se frontalmente diante de situações de preconceito contra pessoas LGBT. Para outras(os), os sujeitos políticos estão em todas estas

mulheres. Às que dão resposta com o silêncio e às que se permitem desvendar falando com outras “iguais”; às que mostram indignação frente ao tratamento desigual que estudantes recebem pela orientação sexual fora da norma e às que temem posicionar-se. A todas, o empoderamento é um exercício cotidiano a ser praticado e as políticas públicas na educação sobre sexualidade e gênero se apresentam como poderoso instrumento a favor da construção do sujeito político lésbica.

Na sequência, discutirei mais detidamente as conceituações teóricas que envolvem a abordagem deste trabalho, apoiando-me em autoras e autores que fazem da educação sexual um campo de conhecimento expressivo para a formação de sujeitos políticos autônomos.

## CAPÍTULO 3 - DIVERSIDADE SEXUAL: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS

### 3.1. UM PANORAMA DA ÁREA DE ESTUDOS: BREVE NOTA DA LITERATURA

Antes de iniciar qualquer abordagem sobre os conceitos que envolvem o tema da sexualidade na escola, inicio este capítulo assumindo algumas limitações ou fragilidades a respeito da apresentação deles nesta dissertação. Percebo a cada dia que o exercício de “desmontar” o arcabouço polarizado sexista e machista sob o qual também fui moldada me faz avançar pouco a pouco na perspectiva de vir a ser algo diferente do que a hegemonia capitalista apregoa, com todos os seus desdobramentos. Desse modo, vejo-me caindo em armadilhas ao utilizar termos como “diversidade”, ou mesmo “lésbicas masculinizadas”, polarizando as demarcações de gênero socialmente construídas, dado o hábito de lidar com esses temas sem as devidas e profundas reflexões que merecem, mas também pelo desconhecimento de outros termos que os substituam de modo a satisfazer minha intenção na escrita. Valho-me das palavras de Louro (2004, p. 31) quando afirma que “[...] aprendemos a pensar e a nos pensar dentro dessa lógica e abandoná-la não pode ser tarefa simples [...]”.

Assim, entendo que o debate sobre a diversidade sexual na escola remete à compreensão de que a escola é um espaço onde a sexualidade se manifesta e, assim sendo, necessita ser abordada de modo a provocar um aprendizado que conduza a formação de sujeitos diferentes que se conheçam, se reconheçam e possam conviver de modo a se respeitarem entre si. No entanto, este tema nunca entrou na escola de modo tranquilo. O legado conservador de raízes ideológicas pautadas nos princípios religiosos sob a qual a educação brasileira se fundamenta provocou (e ainda provoca) polêmicas sobre a introdução do tema nas escolas, como se a sexualidade estivesse fora deste espaço. Louro (2004, p.131) é enfática ao afirmar que

[...] as questões referentes à sexualidade estão, queira-se ou não, na escola. Elas fazem parte das conversas dos/das estudantes, elas estão nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros; e não apenas aí, elas estão também de fato nas salas de aula – assumidamente ou não – nas falas e atitudes de professoras, dos professores e estudantes.

No entendimento de que o tema realmente está presente na escola, ainda que suscite calorosos debates sobre sua validação neste terreno, cabe localizar brevemente alguns conceitos que estão imbricados à noção de sexualidade, válidos para o que se propõe

esta dissertação. Assim sendo, trago as noções de gênero, identidade, sexualidade e orientação sexual na tentativa de provocar melhor compreensão do que seja a diversidade sexual. Fruto de processos históricos, sociais e culturais, gênero, identidade, sexualidade e orientação sexual, além de serem conceitos fortemente relacionados, se interseccionam de maneira complexa e dinâmica em diversas áreas sociais e requerem contribuições analíticas que considerem ações transdisciplinares e, ao mesmo tempo, os considerem no plano da ética e dos direitos humanos, numa perspectiva emancipatória. É importante observar que de nenhum modo me proponho a reduzir tais conceitos a uma única perspectiva e nem tampouco cerrar a análise neste trabalho. Por isso mesmo, valho-me de autoras e autores que se inspiram em perspectivas teóricas opostas ao essencialismo para construir as ideias que se seguem.

Início pela noção que elejo como a mais complexa, a de gênero, campo altamente discutido e discutível, e que poucas(os) estudiosas(os) ousam tentar definir. Tratarei de abordar o tema apoiada nos estudos de renomadas pesquisadoras feministas como Jurema Werneck, Judith Butler, Joan Scotth, Heleieth Saffioti, Beatriz Preciado e Guacira Louro, entre outras. Considero importante destacar que os principais estudos trazem que o termo gênero surge a partir das feministas europeias na década de 1960, que o utilizaram para diferenciá-lo de *sexo*, na ideia de destacar o caráter social das diferenciações baseadas no sexo das pessoas (Joan Scott, 1995). No entanto, é relevante levar em conta a ponderação de Beatriz Preciado (2009, p. 20), ao afirmar que

Lejos de ser una creación de la agenda feminista de la década de 1960, la categoría de *género* pertenece al discurso médico de fines de los años 40. Durante el período de la guerra fría, los Estados Unidos invertieron en la investigación sobre el sexo y la sexualidad una cantidad de dólares sin precedentes en el mundo [...]. Recordemos que los períodos de la Segunda Guerra Mundial y de la posguerra constituyen un momento sin precedentes de visibilidad de las mujeres en el espacio público, pero también de emergencia de las formas visibles de homosexualidad masculina en las fuerzas armadas estadounidenses.

Sem pretender me aprofundar no debate acerca do surgimento da categoria gênero – apesar de considerá-lo de suma importância, fundamentalmente pelos interesses políticos que se desenham a partir do controle dos corpos das mulheres em geral e das lésbicas e gays em particular –, prossigo nas formulações para a compreensão desse conceito, mais próximas aos interesses deste estudo. Nesse sentido, cabe uma separação entre a noção de gênero e a noção de sexo, uma vez que existe no imaginário social a ideia de que necessariamente ambas as noções se traduzem. Sexo diz respeito às características físicas e anatômicas dos corpos, isto é, o sexo refere-se às características que distinguem o corpo do homem do corpo da mulher, como os órgãos genitais. Já o conceito de gênero aponta para o conjunto de fatores socioculturais atribuídos aos

corpos, estabelecendo a ideia de masculino e feminino. Em outras palavras, a condição de gênero está vinculada aos significados que indicam o que é ser homem ou ser mulher e não à anatomia dos corpos.

Nesse mesmo raciocínio, Heilborn (1997, p. 47) afirma que as ciências sociais enfatizam que as identidades masculina e feminina não são construções biológicas, são culturais,

[...] engendradas sobre os corpos e variáveis através da história, ou seja, as diferenças de gênero são principalmente diferenças estabelecidas entre homens e mulheres por meio das relações sociais que se dão na história, fazendo de gênero uma categoria de classificação dos indivíduos, assim como a classe social e a raça/etnia.

Desse modo, ao se falar em gênero, a referência se dá pelas construções e expectativas sociais sustentadas em relação às mulheres e aos homens, às meninas e aos meninos. Gênero diz respeito ao modo como a sociedade constrói representações sobre ser homem e ser mulher e pressupõe que sejam naturalmente estabelecidas. Considero relevante trazer a ponderação de Louro (2004) sobre representação social que, para ela, está para além da descrição do real. A autora convida a refletir que a representação social não age apenas como um reflexo da realidade, mas como sua constituidora. Em outras palavras, o que se pensa e se diz sobre determinado sujeito não apenas o descreve, mas o constitui. Assim, as representações surtem efeito tal sobre as pessoas que constroem inclusive suas subjetividades. Esta reflexão ajuda a compreender os lugares que determinados sujeitos ocupam socialmente dada a representação elaborada sobre eles. Neste caso estão as mulheres e meninas, com todos os atributos do “feminino” socialmente difundidos e muitas vezes incorporados, e também os homens e meninos, com as exigências de “masculinidades” que requerem deles uma performance rígida, nada flexível.

Trago para ilustrar as representações acerca de feminilidades e masculinidades, pesquisadas por Belotti (1985, p. 37), do que é tradicionalmente esperado de meninas e meninos no ambiente escolar:

Meninas: apáticas, tranquilas, dóceis e servis; disciplinadas e obedientes; metódicas e cuidadosas, são perseverantes; arrumadas, conservam-se limpinhas e asseadas; dependentes do conceito da professora, pedem aprovação e ajuda com frequência; choronas e emotivas; fracas de caráter e pouco solidárias com as colegas. Meninos: dinâmicos, barulhentos e agressivos; indisciplinados e desobedientes; negligentes, não são aplicados; escrevem devagar, são desarrumados e sujos; autônomos, não dependem, com constância, de afeto, aprovação e auxílio; seguros, não choram com facilidade; solidários com outros do mesmo sexo e aguçado senso de amizade.

Ainda que algumas dessas representações já não ocupem o imaginário de muitas professoras e professores na escola atual (haja vista que a pesquisa de Belloti data da década de 1980), não é raro ouvir na atualidade frases do tipo, vindas de professoras e professores: “sente-se direito, menina, como uma mocinha educada” ou “eles são bagunceiros assim mesmo, é muita energia, coisa de meninos”.

Em relação às (aos) jovens que ensaiam a entrada nas relações sexuais, as prescrições sobre a postura e condutas sociais também demarcam fronteiras sobre o que se espera de meninas e meninos (BRASIL, 2009b, p. 52):

**Moças:** que se guarde o máximo possível, retardando a iniciação sexual; que seu leque de experimentação sexual seja reduzido, não chegue próximo ao dos homens para não serem chamadas de “galinhas”; que não seja “atirada”, embora a mídia ressalte a sensualidade dos corpos femininos; que tenha o casamento e a maternidade como horizontes próximos. **Rapazes:** que antecipe o máximo possível a primeira experiência sexual; o prazer de reunir múltiplas experiências sexuais, às vezes simultâneas; um apetite sexual intenso, como prova de sua virilidade, estimulada desde pequenos por homens próximos a ele quando apontam corpos de mulheres na TV ou nas ruas; certo desprezo pelo cultivo dos sentimentos amorosos.

Não se pode negar que a construção das relações de gênero na escola carece de maior aprofundamento sobre o significado de tais representações na formação identitária de cada estudante. Nascer do sexo feminino não significa ser “organizada e dócil”, assim como nascer do sexo masculino não pressupõe a obrigatoriedade do “não chorar” ou mostrar qualquer sensibilidade. É importante alertar para o fato de que

Educadores e educadoras têm a possibilidade de reforçar preconceitos e estereótipos de gênero, caso tenham uma atuação pouco reflexiva sobre as classificações morais existentes entre atributos masculinos e femininos se não estiverem atentos aos estereótipos e aos preconceitos de gênero presentes no ambiente escolar (BRASIL, 2009b, p. 51).

Scott (1995, p.72) acrescenta que o conceito de gênero se coloca em contraposição a concepções essencialistas, naturalizantes, presas a distinções de caráter biológico, que camuflam as razões sociais e históricas das diferenças e desigualdades entre homens e mulheres. Esse conceito expressa “[...] uma rejeição a um determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual [...]”, ao trazer à tona o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas em tais conceitos.

Gênero, então, remete às construções sociais, históricas, culturais e políticas que dizem respeito a disputas materiais e simbólicas que envolvem processos de configuração de identidades, definições de papéis e funções sociais, construções e desconstruções de

representações e imagens, diferentes distribuições de recursos e de poder e estabelecimento e alteração de hierarquias entre os que são socialmente definidos como mulheres e homens e o que é – e o que não é – considerado *de mulher* ou *de homem*, nas diferentes sociedades e ao longo do tempo (Saffioti, 2004). Nesse sentido, a escola definitivamente se apresenta como um espaço onde esse conceito (e a ênfase na desigualdade de gênero) se materializa nos diversos momentos do seu cotidiano, desde a fila de entrada, às vezes separada por sexo, até à hora da saída, passando pela disposição das mesas, a postura da professora ou professor, pelas brincadeiras no pátio, na hora da merenda e em todos os inúmeros momentos vividos num período de aulas.

O conceito de gênero, pelo amplo arcabouço que contempla, traz algumas problematizações, como mencionei no início desta seção, e trago para este debate uma que interessa especialmente a este estudo: a equivocada ideia de que, ao se falar em mulheres, fala-se de um grupo social homogêneo. Scott (1995) critica as produções publicadas ou faladas que utilizam o termo para abarcar as mulheres sem referenciá-las explicitamente e propõe a interseção do conceito com as noções de raça e classe, afirmando que as desigualdades de poder são constituídas com base em pelo menos estas três dimensões – gênero, raça e classe. No entanto, a problematização que Scott traz sobre o uso do conceito de gênero foi – e ainda é – pauta de debate que as feministas negras e lésbicas têm levantado à medida e desde que perceberam “[...] o conceito como extremamente marcado por sua origem acadêmica, branca, de classe média [...]” (LOURO, 2004, p. 34). É comum ouvir, entre as feministas negras, queixas da arrogância e prepotência das “companheiras” não negras que não reconhecem as múltiplas opressões a que estão sujeitas pelo fato de serem negras. Entre as feministas lésbicas não é diferente. A vigilância sobre suas formas de vestir, posicionar-se e expressar a sexualidade é frequentemente controlada pelas feministas heterossexuais. As mulheres lésbicas e negras, neste sentido, levantam reivindicações que variam desde o direito à fala para a imprensa quando acontecem manifestações sociais em locais públicos até a ocupação de assento para representar o segmento de lésbicas em Conselhos de Direitos, para citar apenas dois exemplos. Os modos de opressão perpetrados a partir do modelo sexista de pensar políticas se repagina nas atitudes de mulheres e homens que pensam o gênero sem considerar a multiplicidade de mulheres e homens que estão contidas(os) nesse conceito. As particularidades das mulheres ficam, assim, subsumidas no conceito, não sendo diferente com os homens.

Werneck (2005, p. 17) reforça essa questão quando aborda a interseccionalidade como fator a ser levado em conta ao se falar em políticas de gênero. Este conceito refere-se à interseção das desigualdades de gênero e raça, somadas a outras com origem na classe,

geração, orientação sexual, territorialidade e que “[...] resultam num conjunto indivisível de perversidades e violações de direitos, fruto da interatividade entre eles”. Para ela, é na interseção, cruzamento e coexistência das discriminações que as desigualdades se potencializam. Deste modo, é necessário destacar que, ao se tratar das desigualdades de gênero, deve-se descartar a ideia generalizada de que as mulheres ali contempladas formam um conjunto homogêneo. Ademais, os conflitos presentes no interior dos movimentos de mulheres e movimentos feministas denunciam as dissonantes vozes das mulheres que os compõem, pelo menos nesse sentido, como mencionei nos exemplos apresentados.

Furlani (2003, p. 70) incorpora à problematização do conceito de gênero o que ela chama de “armadilhas da linguagem”, quando afirma que o ocultamento do feminino nas expressões cotidianas do vocabulário corrente e/ou nos textos utilizados na escola tem uma intencionalidade política. A autora pondera que

[...] a escolha das palavras, por nós educadores(as), não é um processo neutro, sem implicações. Referir-se a meninos e meninas ou a homens e mulheres, sempre na forma masculina, independente da proporção numérica, longe de parecer um ato inofensivo – aprisionado na comodidade da norma instituída – favorece a manutenção de uma tácita “superioridade” de um gênero sobre o outro e inviabiliza a menina, a garota, a mulher, a idosa [...].

A partir do exposto, entende-se que a noção de gênero, por menos que se discuta no espaço escolar, está impregnada em cada ação, fala ou silêncio de professoras e professores, estudantes e demais integrantes da sociedade escolar, por vezes reforçando comportamentos sexistas de maneira “natural”, por vezes suscitando vozes que reclamam a alteração da ordem.

Assim como o conceito de gênero requer uma ampla abordagem, postas as inúmeras problematizações que suscita, o conceito de identidade provoca reflexões de complexidade semelhante. O trecho da crônica de Clarice Lispector (1999, p.79) é emblemático para iniciar a reflexão: “[...] Eleger a própria máscara é o primeiro gesto voluntário humano. E é solitário”.

Na provocação da escritora, relaciono eleger máscara à ideia de escolher o papel que o sujeito poderá desempenhar a partir dos seus interesses pessoais, políticos, econômicos, entre outros. Escolher a identidade que irá assumir em determinado tempo e lugar. Tomo como alegoria esse pensamento para incluir no debate sobre identidade a ideia de que esta noção transcende o mero desempenho de papéis, passando a constituir de fato o sujeito (LOURO, 2004). O texto de Lispector também infere a possibilidade de várias

identidades num só sujeito, e é este o caminho eleito para argumentar sobre o conceito de identidade neste trabalho.

Stuart Hall (1999) atribui ao conceito de identidade a ideia de o mesmo não se constituir como essência, mas sim como um posicionamento. Ademais, afirma que as identidades – no plural – cambiantes e instáveis, se transformam e podem até mesmo ser contraditórias –máscaras eleitas? Para ele, assim como o gênero institui a identidade do sujeito, a etnia, a classe e a nacionalidade também o fazem. Louro (2004, p.24), em alusão às ponderações de Hall, afirma que “[...] o sentido de pertencimento a diferentes grupos – étnicos, sexuais, de classe, de gênero etc. – constitui o sujeito e pode levá-lo a se perceber como se fosse empurrado em diferentes direções”. Deste modo, uma mulher que se reivindica lésbica, negra e professora sobrepõe identidades que, para ela, soam pertinentes para dado momento histórico e político. Kathryn Woodward (2000, p.55) ainda argumenta que “[...] as posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades [...]”. Para esta autora, concordando com Hall, o termo “posição de identidade” é adequado para uma melhor compreensão e aplicação do termo.

Falar de identidades compreende necessariamente falar – novamente e sempre – de representação social. Nesse sentido, o ato solitário de eger máscaras que a escritora traz no início desta discussão pode ser ressignificado, uma vez que a identidade se forma, também, a partir das representações, a partir do outro, a partir da outra. Não se constitui como um ato solitário. Woodward (2000, p.17) convida a pensar que a identidade, além de ser constituída a partir da representação, necessariamente está vinculada à diferença. Em outras palavras, a dicotomia “nós” e os “outros”, os marcadores sociais da diferença, se apresentam como elementos constituintes da identidade.

Há que se considerar, neste debate, o aprisionamento aos sistemas dominantes de representação que buscam situar o sujeito em determinado lugar, tomando como “diferente” qualquer posicionamento afastado desse tal lugar. Assim, a identidade se constitui a partir da negação do outro, daquilo que “não sou”, como argumenta Silva (2000, p. 82):

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e excluir. [...] dizer “o que somos” significa também dizer “o que não somos”. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído [...]. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles” [...].

Obviamente que, ao se tratar de quais são os grupos sociais contidos no “nós”, remete-se aos grupos dominantes, localizados na “norma” e naturalmente aceitos. Neste lugar estão os homens brancos, preferencialmente cristãos, fisicamente “perfeitos”, heterossexuais e não pobres. Os “outros” e as “outras”, qualquer uma ou um que se afaste deste modelo, ocupam lugares menores, estando as lésbicas e os gays neste lugar, muitas vezes, assim como as pessoas negras, as pessoas pobres, as não cristãs etc. Silva (2000) chama a atenção para a forte relação de poder que está implícita no uso dos pronomes “nós” e “eles”, indicando que as demarcações de diferenças para constituição da identidade estão intrinsecamente relacionadas com o poder. O autor nos brinda com um trecho da fala de Audre Lorde (1992), que problematiza:

Como uma mãe – feminista, socialista, lésbica, negra, de 49 anos – de duas crianças, incluindo um menino, e como membro de um casal inter-racial (sic), com muita frequência vejo-me pertencendo a um grupo definido como estranho, desviante ou inferior ou simplesmente errado (SILVA, 2000, p. 47).

O autor reforça, a partir desse exemplo, que por mais que algumas identidades possam referir-se a “aspectos pessoais da vida”, como a sexualidade, o simples fato de posicionar-se como mãe, como traz o exemplo citado, suscita um imaginário permeado dos discursos dominantes sobre a heterossexualidade e a maternidade. A imagem de mãe diariamente veiculada nas telenovelas, propagandas comerciais, painéis nos murais das escolas e livros didáticos não se coadunam com as identidades expressas pela feminista Audre. Há um estranhamento aqui, relata Audre, porque ela transgredir o “ser mulher e mãe” socialmente difundido. No Brasil, particularmente, acompanhamos os infundados debates sobre o direito à adoção por casais de lésbicas ou gays, cujas argumentações das posições contrárias se baseiam na ideia de que estas e estes não poderiam educar de maneira digna as crianças, simplesmente por não se encaixarem no padrão de sexualidade dominante. Sendo lésbicas e/ou gays, poderiam influenciar suas filhas e filhos a serem, igualmente, homossexuais. Esta lógica, de tão absurda, ignora, entre outras coisas, que a absoluta maioria de lésbicas e gays é proveniente de famílias heterossexuais. Mas, em definitivo, questionar os escusos argumentos para promover a discriminação por orientação sexual – e também de outras ordens, como a discriminação racial – é um exercício árduo e nem sempre exitoso, que a escola deveria desafiar-se a fazer com mais frequência.

Esse “estranhamento” de que fala Audre também se materializa a cada vez que uma mulher de “aparência feminina” se declara lésbica numa consulta médica, para citar outro exemplo. A professora Flor relata um alarmante fato vivido por ela, neste sentido:

*E a última experiência que eu passei também foi com o meu cardiologista, que quando eu fui dizer pra ele, né? Quando ele me perguntou: por que é que você está com a pressão alterada? Investigando a minha vida, se tinha alguma questão, ele me perguntou sobre meu companheiro. E eu disse pra ele: companheiro, não: companheira. Ele ficou extremamente desolado quando eu disse isso. Ele disse: eu não acredito. Você é uma mulher extremamente linda, você é mulherão, você é super feminina, não pode, eu não acredito. E diante disso, ele não satisfeito, tentou me beijar no consultório. E eu disse pra ele: meu amigo, simplesmente você está ultrapassando limites, você está deixando de ser profissional, de ser ético, de ser um médico. Você está pensando o quê de mim? E aí eu encerrei aquela consulta e nunca mais voltei àquele consultório. Mas isso também fala do despreparo da pessoa que lida com pessoas e ainda se assusta, se espanta diante de uma colocação de uma paciente que diz que neste momento tem uma parceira.*

Apesar de haver relatado anteriormente que não declara sua orientação sexual publicamente, a professora Flor trouxe para a consulta médica sua orientação sexual na perspectiva de contribuir com as informações solicitadas pelo médico, o que resultou no abuso do profissional. Essa experiência reafirma os resultados da pesquisa de Facchini e Barbosa (2006) a respeito da vulnerabilidade das mulheres lésbicas no campo da saúde, como visto no capítulo 2. É a partir deste “estranhamento” à dita ordem natural das coisas que busco reunir elementos que se aproximem do que se entende por identidade sexual e identidade de gênero, a continuação.

Identidade de gênero diz respeito à percepção subjetiva de ser masculino ou feminino, conforme os atributos, os comportamentos e os papéis convencionalmente estabelecidos para homens e mulheres. Ao se falar em identidade de gênero, fala-se na maneira como alguém se sente, se identifica, se apresenta para si e para os demais e como é percebida(o) como “masculina(o)” ou “feminina(o)”, ou ainda uma mescla de ambos, independentemente do sexo biológico e da orientação sexual.

A expressão “identidade de gênero” foi utilizada primeiramente no campo médico-psiquiátrico justamente para designar o que estas disciplinas consideravam “transtornos de identidade de gênero”, isto é, o desconforto persistente criado pela divergência entre o sexo atribuído ao corpo e a identificação subjetiva com o sexo oposto (Miriam GROSSI, 2005, p. 46).

Uma vez mais notamos a ciência médica marcando os corpos e determinando destinos, como citado anteriormente e como abordarei na continuação desta dissertação. Prado (2008, p. 141), sobre identidade de gênero, afirma que

[...] independente do sexo com o qual nasceu, alguém pode se identificar ou apenas desempenhar papéis do sexo oposto. Alguém pode nascer biologicamente em um sexo mas identificar-se com outro. Nesse caso, pode ser desejável corrigir o próprio corpo, uma vez que o sexo psicológico é incompatível com o sexo biológico (transexual). Pode-se também modificar o

próprio corpo em direção ao sexo oposto, sem negar a genitália (travesti). Outras identificações podem advir da diversidade de identificações de gênero possíveis, como *crossdressers*, *dragqueens* ou *kings* (vestir-se exageradamente com roupas do sexo oposto).

No entanto, assim como o termo gênero foi cunhado pela medicina e apropriado pelas feministas a partir do que nos informa Preciado (2009), as próprias pessoas que se identificam como travestis, transexuais e intersexuais<sup>19</sup> têm retomado esse conceito, seja para questionar a perspectiva que avalia essas variações como patologias, seja para reivindicar direitos relativos ao reconhecimento social da identificação com o sexo assumido pela pessoa, quando a aparência e os comportamentos são diferentes daqueles esperados para o sexo atribuído no nascimento, tendo como base as características anatômicas. Alguns fatos marcam o enfrentamento que as pessoas transexuais vivenciam para garantir direitos políticos e sociais, uma vez que a identidade de gênero que assumem ainda é motivo de questionamento tanto por parte do poder público para garantir o nome social nas escolas, como exemplo, quanto por parte do movimento social de lésbicas e bissexuais, para citar outro exemplo.

Abro aqui um parêntese para ilustrar brevemente ambos os fatos: na Prefeitura Municipal de Vitória tramitou a proposta de resolução para o uso do nome social por pessoas transexuais no sistema municipal de ensino. Esta reivindicação das pessoas trans é pauta de um movimento nacional que exige esse direito, não apenas na escola, mas também em outros campos da sociedade. Deste modo, se uma pessoa tem o nome civil de Pedro mas é conhecida socialmente por Paula, é este o nome social que deverá ser registrado nos documentos escolares – principalmente na lista de frequência –, caso seja seu desejo. A escola, assim, se vê obrigada a acatar essa determinação legislativa, independentemente da vontade da professora ou professor. Esta proposta esteve em discussão no Conselho Municipal de Educação de Vitória (COMEV) por dois anos, quando foi aprovada e publicada pela SEME no dia 4 de fevereiro de 2012.

Outro recente e não menos polêmico fato a este respeito trata da participação de pessoas transexuais nos Encontros Lésbico-Feministas de América Latina e Caribe<sup>20</sup>

---

Intersexuais são as pessoas que nascem com ambas as genitálias e têm, por isso, o sexo de nascimento indefinido. Em inúmeros casos, a família promove a “correção” ainda na fase de bebê, autorizando a cirurgia; em outros, como no filme XXY (ver nas referências), a própria pessoa intersex decide o que fazer com a sua sexualidade, sendo este caso bastante raro.

Este importante evento político de fortalecimento do movimento social de lésbicas e bissexuais dos países que conformam a América Latina e Caribe acontece a cada dois anos e, na sua 11ª edição na Guatemala, em 2010, apresentou uma nítida divisão dos grupos de lésbicas e bissexuais feministas que se posicionam a favor ou contra a entrada e permanência das pessoas transexuais no movimento social de lésbicas. Deste modo, dois encontros acontecerão em 2012: um no Paraguai, com participação das pessoas transexuais, e outro na Colômbia, em que a participação das transexuais é vedada.

(ELFLAC), em que grupos consideram inviável tal participação enquanto outros defendem a entrada e permanência das pessoas transexuais. Esta polêmica me remete aos registros históricos dos anos 1970, em que, na efervescência do feminismo no ocidente, as mulheres lésbicas e bissexuais, principalmente as que assumiam uma identidade de gênero masculina, eram rechaçadas pelas demais mulheres – heterossexuais, bissexuais e também lésbicas – do movimento feminista, que consideravam uma aberração a forma como elas se apresentavam publicamente pelas vestimentas e trejeitos, sem contar as aparições públicas com suas namoradas.

As identidades de gênero, como vemos, tampouco ocupam o lugar do privado na vida de quem transgride a normalização, de quem não corresponde ao que se espera da relação sexo(genitália)-gênero. O cenário público é palco desse estranhamento. Inúmeros preconceitos e discriminações entram em cena, inclusive na escola, onde a transfobia também se manifesta.

*A transfobia* representa uma das expressões mais violentas e nocivas da hostilidade por preconceito sexual. Enquanto os homens e as mulheres homossexuais têm a possibilidade de manter sua orientação em segredo – o que é frequentemente vivido como uma condenação ao silêncio – no caso dos travestis (e, em certa medida, dos e das transexuais), acontece o inverso: pela sua expressão de gênero, elas estão permanentemente expostas a agressões. **A carência de oportunidades é marcada em muitos casos pelo abandono da escola.** A situação de marginalidade em geral se aprofunda no final da infância, quando a escolha do gênero se apresenta como uma afirmação já clara, desencadeando muitas vezes a expulsão da família e a entrada na prostituição (BRASIL, 2009b, p. 153, grifo meu).

No imaginário linear e normatizador sobre a sexualidade existe também a concepção de que as pessoas com identidade de gênero não correspondente ao sexo biológico são, necessariamente, homossexuais. Muitas meninas e mulheres heterossexuais que optam por vestir-se de modo não feminino são confundidas como lésbicas e, por isso, experimentam as pressões sociais que exige delas uma “adequação” ao “jeito de ser mulher”. Não foram poucos os relatos que ouvi de mulheres e meninas nessa condição nas minhas incursões pelo movimento social de lésbicas. Um deles, de uma assistente social na cidade de Porto Alegre, chama a atenção pelo seu conteúdo instigante: segundo ela, havia abusadores sexuais na região onde morava quando criança e adolescente. Vestir-se como menino era uma forma de não parecer sensual e “provocadora” de abusos<sup>21</sup>. Para proteger-se, então, assumia uma identidade de gênero

---

Registro que a concepção de que as mulheres provocam o abuso sexual por mostrarem-se sensuais é nada mais que um cruel subterfúgio machista, amplamente difundido, para justificar as ações de abusadores, responsabilizando-as pela violência. O movimento feminista de cada parte do país se

masculina. Assim, ainda que se autodeclarasse heterossexual, essa mulher invariavelmente era confundida como lésbica. Sobre isso, Beto de Jesus (2006, p. 37) comenta que:

uma pessoa pode ter uma identidade de gênero – masculina, feminina, ambas ou nenhuma –, apresentar características fisiológicas do sexo oposto ao seu e, ainda assim, ser hetero, homo ou bissexual. Ao contrário do que comumente se tende a crer, pessoas identificadas por transgêneros (travestis ou transexuais) **não são necessariamente homossexuais**, assim como homens homossexuais não são forçosamente femininos ou afeminados e tampouco mulheres lésbicas são necessariamente masculinas ou masculinizadas (grifo meu).

Acrescento ao seu comentário que tanto mulheres como homens que se vestem ou têm um comportamento de gênero diferente do que delas e deles se espera, tampouco são forçosamente lésbicas ou gays.

Ao trazer esse comentário, Jesus (2006) introduz a noção de identidade sexual, que é compreendida como o modo como a pessoa se percebe em termos de sua orientação sexual. Em outras palavras, é o modo como ela se reconhece enquanto lésbica, gay, travesti, mulher transexual, homem transexual etc. Importante destacar que este modo de perceber-se não se conforma em uma identidade fixa, podendo esta fluir para um ou outro campo no exercício da sexualidade. Sobre isso, Louro (2008, p. 28) alerta que o grande desafio para as estudiosas e estudiosos não é apenas assumir que as posições de gênero e sexuais se multiplicaram e, então, que é impossível lidar com elas apoiadas em esquemas binários; mas admitir que as fronteiras vêm sendo constantemente atravessadas e – o que é ainda mais complicado – “[...] que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira”. Estar nessa fronteira, diferentemente da conotação de estar “indefinida” ou “indefinido”, é justamente o lugar ocupado por três das professoras entrevistadas nesta pesquisa: Mel, Purpurina e Flor. As professoras reivindicam esse lugar de fronteira quando perguntadas sobre sua orientação sexual. Nas palavras de Mel:

*Bom, eu posso até responder embora eu não goste deste termo orientação sexual. Acho que é um termo importado dos Estados Unidos e por isso já não gosto; acho que é um termo que antevê que a nossa sexualidade tem um caminho, tem uma orientação e eu acho que a nossa sexualidade é difusa, ela não pode ser apreendida em lugares e caminhos...eu acho que ela é produzida a todo momento. Então é por isso que eu não simpatizo com este termo orientação sexual. Eu posso dizer pra você que eu tenho*

---

empenha em desconstruir este imaginário, na perspectiva de promoção de uma conscientização entre todas as mulheres.

*relação sexual com homens e com mulheres. E você dê o nome que quiser aí* (professora Mel).

A professora Purpurina, respondendo sobre a mesma questão, argumenta que sempre esteve *em cima do muro*, segundo suas palavras. Acrescenta que

*Eu acho que não estou orientada ainda não, sabe, mas estou casada, muito feliz no meu casamento, mas eu acho que as pessoas não têm que se orientar não. Acho que elas têm que viver com quem elas acreditam que seja a melhor pessoa pra ela, que é alma gêmea, a metade da laranja, o outro chinelinho* (professora Purpurina).

Já a professora Flor, relata:

*Sou considerada como homossexual, mas me identifico como bissexual* (professora Flor).

Faço breve comentário acerca do uso do termo orientação sexual buscando explicar sua diferenciação de *opção sexual*, uma vez que o uso de ambos os termos como sinônimos permeia os discursos e imaginários de pessoas que estão de alguma forma debatendo o assunto da sexualidade e/ou diversidade sexual. Entende-se que o termo opção está relacionado diretamente à escolha entre uma (ou mais) coisa e outra. Ocorre que estudiosas(os) do tema compreendem que o termo é inadequado, uma vez que a atração sexual por pessoa do mesmo sexo ou de sexo diferente não passa por escolha, mas por um “[...] direcionamento da atração física e/ou emocional para pessoas do mesmo sexo (homossexual), do sexo oposto (heterossexual) ou de ambos os sexos (bissexual)” (PRADO, 2008, p. 142). A este direcionamento, marcado pelas experiências culturais e sociais de cada sujeito, dá-se o nome de orientação sexual. O objeto do desejo sexual não é uma opção ou escolha consciente da pessoa, considerando que se trata do resultado de um processo profundo, contraditório e extremamente complexo de constituição, no decorrer do qual cada indivíduo é levado a lidar com uma infinidade de fatores sociais, vivenciando-os, interpretando-os, reproduzindo e alterando significados e representações, a partir de sua inserção e trajetória social específica.

Entro, neste momento, no conceito de diversidade sexual. Obrigatoriamente a abordagem deste conceito – diversidade – requer um olhar sobre um conceito correlato, que é a *diferença*, o qual já trouxe neste capítulo e que considero pertinente voltar para fins de melhor compreensão. Me apoio em Silva (2000) para abordar brevemente este tema, juntamente com outras autoras e autores que compõem a obra *Identidade e Diferença*. O autor problematiza que, ao se falar e proclamar a diferença, o *respeito à diferença* – bordão muito presente nos discursos que se propõem progressistas – acontece um destaque daquele ou daquela que ocupa o inquestionável lugar do

“normal”, do “modelo”, do “padrão”. Assim, numa sociedade onde prevalece a supremacia branca, como a brasileira, por exemplo, ser branca é natural, não é étnico nem racial. Aquelas e aqueles não brancos conformam o grupo dos “diferentes”, “exóticos” e sempre são assim identificados. Não se ouve falar, por exemplo, em “beleza branca”, da mesma forma que se proclama a “beleza negra”, na suposição de que a beleza já é naturalmente branca, não sendo necessário destacá-la, ao passo que a beleza negra é uma raridade, justificando a menção especial. Em outras palavras, a proclamação da diferença e da diversidade tem sempre um padrão hegemônico como o ponto de referência do discurso legitimado (Teresa de Lauretis, citada em LOURO, 2004) e, ao se reivindicar a diversidade, o direito à diferença, destaca-se o lugar do “normal”.

Neste raciocínio, fazer parte da diversidade sexual implica estar num grupo fora do heterossexual, considerado como a referência. Assim como no imaginário da diversidade racial a pessoa branca é a referência do “normal”, a partir da qual todas as demais raças e etnias se estruturam, na diversidade sexual estão contidas todas e quaisquer identidades sexuais que não a heterossexual. A diversidade, então, somente existe baseada na premissa de que há um grupo – o modelo, o padrão – que dela não participa, dado que sua supremacia inquestionável estabelece as diferenças a partir de si.

Reivindicar o respeito à diferença ou proclamar a diversidade como “boa” para o exercício da “tolerância” ao diferente torna-se uma cilada que só confirma a hegemonia de um grupo social sobre os demais. Silva (2000, p. 100) convida a estimular nas e nos estudantes não o respeito e aceitação da diferença e reconhecimento da diversidade, mas a compreensão de como se produzem as diferenças. Em suas palavras:

[...] Antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida. [...] Uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las.

Neste sentido, é importante ter em conta que a diversidade sexual pressupõe heterossexualidades e homossexualidades como plurais, sem supremacias, sem padrões. Defende que seu exercício deve ser livre, autônomo e reconhece a mobilidade e fluidez das expressões de feminilidades e masculinidades. Ao mesmo tempo, corrobora com a não demarcação de territórios de discriminação sexual, de gênero, religiosa ou étnica, entre outras. Falar em diversidade sexual requer situar questões relativas a gênero e sexualidade no terreno da ética democrática e dos direitos humanos, apelando para a

necessidade de se reconhecerem como legítimas as múltiplas e dinâmicas formas de expressão das subjetividades, dos corpos e das práticas sexuais.

Junqueira (2009c, p. 184) ainda reforça que o debate sobre diversidade sexual

[...] exige a promoção de políticas e pedagogias atentas à complexidade, produtoras de posturas flexíveis voltadas para garantir a igualdade de direitos, as oportunidades e a interlocução. Conclama indivíduos e grupos a, em um esforço dialógico, não descartarem *a priori* as vivências, as experiências ou os saberes do outro e aceitarem construir novas formas de intersubjetividade de interação social. Pede atenção contínua às convergências entre representações e mecanismos heteronormativos, sexistas, heterossexistas, misóginos, homofóbicos e racistas. Comporta ter presente que a sexualidade tem muito a ver com a capacidade para a liberdade e com os direitos civis e que o direito a uma informação adequada é parte daquilo que vincula a sexualidade tanto com o domínio imaginário quanto com o domínio público.

Conhecer os múltiplos significados que compõem o conceito de diversidade sexual como os que aqui brevemente apresentei é fundamental para avançar na discussão acerca da educação sexual e compreender a complexa trajetória deste campo de conhecimento no Brasil. Vale ainda mencionar que, mais que situar o sujeito homossexual nesta história, importa problematizar a inferiorização a que muitas pessoas estão submetidas cotidianamente do ponto de vista público e político a partir da homofobia.

Postas estas notas introdutórias acerca dos conceitos que viabilizam a compreensão sobre a diversidade sexual, temos na educação sexual um conceito fundamental para avançar na discussão sobre políticas públicas na educação para a diversidade sexual, temas a serem apresentados a seguir.

### 3.2. SEXUALIDADES NO ESPAÇO ESCOLAR: A EDUCAÇÃO SEXUAL EM FOCO

Nesta seção, trato da abordagem sobre a educação sexual na escola a partir das inquietações levantadas por Louro (2004, p.128) no que tange à construção e legitimação deste campo do conhecimento, no passado e na atualidade:

A educação sexual é uma questão do âmbito do privado, a ser encaminhada e tratada exclusivamente pela família ou a escola dela deve participar (ou dela deve se incumbir)? É conveniente falar sobre sexualidade ou isso pode incitar precocemente as/os jovens? Se tais questões forem discutidas na escola,

devem ser desenvolvidas numa disciplina específica ou devem ter um caráter multidisciplinar? Devem ser compartilhadas por várias disciplinas? Num horário regular? Obrigatório? Extra-classe? Opcional? Que tipo de formação devem ter os/as professores/as encarregados/as dessa atividade? Qual o caráter de suas aulas? O objetivo (ou preocupação) deve ser informar? Prevenir? Orientar? Moralizar?

As questões apresentadas remetem ao histórico das muitas iniciativas de introdução da Educação Sexual nas escolas brasileiras. Surpreende e ao mesmo tempo estarrece como tais questões, que estavam presentes na pauta de gestoras e gestores públicos como políticos e diretoras(es) de escola no início do século XX permanecem vivas nos debates atuais sobre o tema, no início do século XXI. Um século se passou e as questões permanecem.

Esta seção se dedica a este histórico marcado por polêmicos debates com o tema educação sexual na escola, somado aos desdobramentos deste com o cunho moral marcado por posturas conservadoras de caráter quase sempre religioso e que influenciam diretamente a formulação e implementação de políticas educacionais nessa área. Tratarei de apresentar, também neste espaço, os pontos de vista das professoras entrevistadas acerca do tema, apoiando-me também em autoras e autores que percebem na educação sexual uma possibilidade de promover o conhecimento sobre as complexidades que a sexualidade humana provoca, de modo a permitir o exercício de reflexão permanente sobre o tema.

Na esteira das indagações, trago a problematização do conceito *educação sexual*. Início com Helena Altmann (2001, p.2) que adota a expressão *educação sexual* para tratar de temas relacionados à sexualidade humana no espaço escolar ou fora dele. A autora diz preferir o termo *educação sexual* ao termo *orientação sexual*, adotado no Brasil nos anos 1980 em documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Para ela, *orientação sexual* é uma expressão que se confunde com *opção sexual*, assunto já abordado na seção 1 deste capítulo. Altmann reforça que os PCN não analisam diferenças da expressão orientação sexual em relação à educação sexual e tampouco justificam o porquê da escolha daquele e não desse. No documento esses termos são considerados semelhantes. Recebem diferentes denominações em trabalhos similares, tais como educação sexual, educação em sexualidade, educação afetivo-sexual, entre outros (BRASIL, 1998, p. 299). Por outro lado, ainda que não explicita essa distinção, adota a expressão educação sexual para referir-se a educação recebida na família, enquanto a orientação sexual ocorreria na escola.

Outra noção de educação sexual, correspondente à ideia de Altmann, é abordada por Mary Neide Figueiró (2009, p. xviii) que a compreende como

[...] toda ação ensino-aprendizagem sobre a sexualidade humana, seja no nível do conhecimento de informações básicas, seja no nível do conhecimento e/ou discussões e reflexões sobre valores, normas, sentimentos, emoções e atitudes relacionadas à vida sexual.

As professoras entrevistadas, por sua vez, apresentam seus pontos de vista acerca do tema.

*Quando me vem a palavra educação sexual eu penso em tudo que seja relacionado à questão sexual, seja ela homossexual, hetero... todos os questionamentos que estão dentro, né? Que envolvem a questão da sexualidade (professora Sol).*

A professora Mel, por sua vez, problematiza a expressão, em suas palavras:

*Educação sexual? Talvez seria... é... com relação ao professor, ele tentar pensar né, na sua prática como professor, tentar com suas ações, com suas falas, é... mostrar, indicar a diversidade de experiências e sentidos e sentimentos que as pessoas têm, né? Não trabalhar com normas, com preconceitos. Acho que a educação sexual... eu não acredito numa educação sexual assim: a disciplina de educação sexual (professora Mel).*

Para a professora Flor, o termo oferece problemas.

*Olha, eu não gosto muito da expressão educação sexual. Eu não acho que se educa ninguém sexualmente, não é? Este é um ponto de vista meu. Também não sei se está correto. Eu penso desta forma. É... mas aquilo que nós vemos na escola, né, é voltado para um caráter mais repressor da sexualidade. Por isso não gosto do termo (professora Flor).*

A compreensão do que seja a educação sexual ou qual a finalidade da educação sexual na escola permeia o imaginário das entrevistadas e das estudosas e estudiosos sobre o termo, de modo a não haver um consenso no debate. Ademais, a própria expressão *educação sexual* traz consigo uma gama de abordagens que tratarei de apresentar nesta seção. Há teóricas e teóricos que rejeitam o termo educação sexual, optando por outros mais abarcadores, desde seus pontos de vista. Na bibliografia consultada, encontrei variações como *orientação sexual* (BRASIL, 1998); *educação das sexualidades* (R. Johnson, 1996, citado em Louro, 2004, p. 132); *informação sexual* (Mary Neide Figueiró, 1996) e *educação para a diversidade* (Junqueira, 2009). Opto, neste trabalho, pelo termo educação sexual por considerar que seu uso promove uma maior compreensão sobre o tema, seguindo a perspectiva de pesquisadoras e pesquisadores como Guacira Louro (1997), Isaura Guimarães (1995), Fernando Seffner (2009), Déborah Britzmann (1996) e Carmen Barroso (1982) entre outras e outros que adotam igualmente a terminologia Educação Sexual.

A educação sexual ou a abordagem de temas relacionados à sexualidade nas escolas brasileiras não é tão recente como se imagina, dado os calorosos debates que se travam na atualidade sobre o tema, fundamentalmente em razão das políticas educacionais de enfrentamento aos preconceitos sexuais na escola. Nos anos 1980, Rosemberg (1985, p. 12) inaugura seu texto a respeito da história da educação sexual no Brasil com a irônica frase “[...] pela enésima vez o Brasil redescobre a educação sexual”. Podemos tranquilamente nos apropriar dessa frase ainda hoje, uma vez que a validade ou não do tema educação sexual nas escolas tem sido pautado nos diversos fóruns de debate que abarca desde instâncias macro como o Ministério da Educação até as salas de professoras e professores nas escolas de todo o país.

A ironia tem seu fundamento em razão da longa e controversa história de entradas e saídas da educação sexual nas escolas brasileiras. Registros apontam que o tema das sexualidades na educação ronda as escolas brasileiras desde os anos 1920 e 1930, sempre marcado por opiniões diversas e divergentes sobre sua validação no espaço escolar (Rosemberg, 1985; Altmann, 2001; Isaura Guimarães, 1995; Werebe, 1977). Importante destacar que as entradas do tema nas escolas são invariavelmente marcadas por algum advento de ordem médica ou jurídica, na perspectiva de formar cidadãos e cidadãs moralmente íntegros e com saúde perfeita (Rosemberg, 1985), leia-se: livres de doenças sexualmente transmissíveis adquiridas por um modo de vida sexual promíscuo.

Assim, entre 1920 e 1930, em razão do grande surto de sífilis presente no país, a abordagem de uma educação sexual voltada para orientar as(os) jovens para uma vida sem doenças sexuais se tornou um imperativo. Os chamados *desvios sexuais* – categoria jurídica correspondente às pessoas *marginais* como prostitutas e gays à época –, abandonam o status de crime para adquirir o sentido de doença. Altmann (2001, p. 6) afirma que nesse período “[...] a escola passa a ser tida como um espaço de intervenção preventiva da medicina higiênica, devendo cuidar da sexualidade de crianças e adolescentes a fim de produzir comportamentos normais”. É também nesse período que, no cenário internacional, os ideais de Rousseau, que defendia a ignorância como principal forma de preservar a pureza infantil, são o pano de fundo das primeiras discussões sobre a Educação Sexual nas escolas. Na medida em que essa total ignorância não podia ser garantida, iniciou-se um processo de repressão da sexualidade que visava, primeiramente, a preservar as crianças dos supostos perigos que cercavam a sexualidade.

Rosemberg (1985) relata as pressões exercidas pelas elites familiares e a igreja católica para que o tema não entrasse no currículo escolar, uma vez que, para estas, a educação sexual seria um assunto de âmbito privado, de cunho familiar. A autora acrescenta ainda que a igreja católica constituiu um dos freios mais potentes para que a educação sexual não fizesse parte do sistema educacional brasileiro até a década de 1960. Dois fatores explicam o fato: a postura repressora diante do tema e forte influência no sistema educacional nacional, que tinha a adesão de grande parte dos políticos. Segundo ela, “[...] grandes editoras católicas (ed. Vozes e Paulinas) publicavam livros de orientação que transmitiam uma imagem pecaminosa da manifestação da sexualidade” (ROSEMBERG, 1985, p.12).

Inferese-se que, por essa razão, no período entre 1930 e 1960 não se encontram registros significativos da educação sexual nas escolas brasileiras. Este fato se deve a alguns fatores elencados por Rosemberg (1985), entre eles: a fase de arbítrio político que, pela censura enrijecida, provocou o desaparecimento das experiências em curso; no panorama geral das insuficiências na educação do país, a educação sexual nunca foi prioridade; até a década de 1970, havia um padrão acadêmico no país que rejeitava experiências vividas, colocando-as num lugar não científico. Esses fatores explicam a quase nula produção acadêmica sobre educação sexual até a década de 1980, segundo dados de Figueiró (2001).

No entanto, apesar das dificuldades apontadas acima, Barroso, Bruschini (1982) e Guimarães (1995) localizam algumas iniciativas neste campo e acrescentam que as primeiras discussões sobre educação sexual nas escolas brasileiras, com forte influência do pensamento médico-higienista predominante na Europa, também tinha como prioridade a preparação da mulher para exercer seus papéis de mãe e esposa, o que se esperava de uma mulher, não cabendo aí abordagens mais ousadas.

As autoras afirmam que algumas ações isoladas ajudaram a compor o cenário nacional no campo da Educação Sexual, entre as quais se destacaram as lutas de movimentos sociais na década de 1920, entre eles o movimento feminista, que reivindicava a implantação de uma educação a favor da proteção à infância e à maternidade. Outro importante movimento nessa época foi um congresso de educadoras e educadores em que se aprovou a proposta de implantação da Educação Sexual nas escolas, em 1928. Na década seguinte, dois fatos marcaram a inserção da Educação Sexual no contexto educacional brasileiro, ambos no estado do Rio de Janeiro: a publicação, pelo jornal “Diário da Noite”, de pesquisa que demonstrava grande apoio de setores da sociedade à Educação Sexual e a inclusão do tema no currículo do Colégio Batista do Rio de

Janeiro, o que resultou em processo jurídico contra o professor responsável pelo projeto. A intolerância da sociedade fluminense à iniciativa do professor é ilustrada por César Nunes (1987, p. 122) no que se segue:

Sua iniciativa foi rancorosamente atacada por todos os segmentos institucionais do Rio de Janeiro. A igreja, a imprensa, as associações de pais, o Colégio Militar, a opinião pública rechaçaram impiedosamente o projeto, acusando de incitar à permissividade da juventude e promover a ruína da família e dos valores religiosos e morais que permeiam a sociedade. Seu comportamento social foi questionado, sofrendo perseguição profissional até ser demitido sem indenização [...].

A literatura sobre o tema afirma que nesse período as iniciativas de implementação da educação sexual nas escolas brasileiras eram casos isolados, não havendo neste período (1930-1980) importantes investidas governamentais. A história registra também que, entre esse fato – da perseguição e demissão do professor, na década de 1940 – e o início da década de 1950, a educação sexual escolar sofreu forte repressão pela igreja católica, etapa que não conta com grandes iniciativas de sua implantação nas escolas brasileiras. Guimarães (1995) afirma que, nesse período, a população manteve o acesso às discussões sobre sexualidade por meio de guias sobre o assunto que se mantinham escondidos em algumas casas, bem como por meio de publicações de livros médicos.

Outro fato que se destaca no cenário educacional foi a iniciativa de se inserir, na rede pública de ensino do estado de São Paulo, aulas de educação sexual para meninas da quarta série primária entre os anos de 1954 e 1970, ano em que foram interrompidas pela Secretaria da Educação do estado, por determinação do Ministério da Educação. Nesse mesmo período, outras iniciativas semelhantes foram observadas no país, como o programa de educação sexual para alunos do então denominado “quarto ano ginásial” de um colégio de Minas Gerais e a inclusão do tema em colégios do Rio de Janeiro, sendo que, como consequência da implantação de tal programa, ocorreu a exoneração da diretora de uma das escolas cariocas, a suspensão de professores e expulsão de alguns alunos (Guimarães, 1995).

Nas décadas de 1960 e 1970, foram desenvolvidas algumas políticas públicas que tiveram forte influência, principalmente negativa, sobre o quadro de aparente progresso que a educação sexual começou a apresentar na década de 1960, como afirma Werebe (1978). Foi também nesse período, em 1968, que a deputada federal Julia Steimbruck apresentou um projeto de lei que tornaria obrigatória a educação sexual nas escolas primárias e secundárias de todo o país. Esse esforço, entretanto, sofreu forte repressão da Comissão Nacional de Moral e Civismo do Ministério da Educação, que apresentou

relatório de sentido moralista, condenando tal projeto. Rosenberg (1985) traz detalhes dos pareceres em que destaca que tal comissão foi uma das criações do governo militar, portanto, recheada de palavras de ordem de cunho conservador e repressor. Segundo a autora, num dos pareceres, o almirante Benjamim Sodré afirmou que “[...] a expressão educação sexual deveria ser substituída por educação da pureza” (p.14).

Esse veto inibiu outras iniciativas de educação sexual nas escolas, ainda que não houvesse uma lei que proibisse o tema. Barroso e Bruschini (1982, p. 23) explicam que

[...] curiosamente, não havia nenhuma lei ou proibição formal contra a educação sexual. A interdição era difusa e, talvez, por isso mesmo, mais eficiente. O assunto era tabu, existia, mas não se falava mais sobre ele. Orientadores, professores e educadores, de modo geral, passaram a assumir a interdição, temendo represálias e obedecendo a uma lei que, na verdade, nem mesmo existia.

Uma das intervenções do estado na educação nacional nesse período resultou da implantação das Diretrizes e Bases para o Ensino de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus, Lei Nº5.692, de 11 de agosto de 1971, que determinou a inclusão de programas de saúde no currículo escolar que, por sua vez, direcionaram os raros programas de educação sexual a partir de uma visão médico-higienista, com vistas principalmente aos aspectos da saúde e da reprodução (WEREBE, 1978).

Ante tal repressão, principalmente aquela amparada pela legislação então vigente, a década de 1970 foi caracterizada por um acentuado recuo das experiências de se implantar uma educação escolar voltada para a sexualidade. No final dessa década, com a intensificação do rigor da censura estabelecida pelo regime militar, aconteceu o que Werebe (1978) chamou de “onda de puritanismo”, que deixou na clandestinidade as poucas tentativas de se discutir a sexualidade nas escolas brasileiras.

O fato, porém, é que as experiências inovadoras como as que se realizaram em São Paulo, não tiveram vida longa. Os próprios ensaios de renovação pedagógica foram interrompidos porque as escolas onde se implantaram foram fechadas por razões políticas. O país vivia então o período negro<sup>22</sup> da ditadura militar. Aliás, no fim da década de sessenta, observou-se um certo recuo em matéria de educação sexual. Uma onda de puritanismo invadiu o país [...] (p. 174).

---

Sem a intenção de discutir o valor acadêmico/científico da obra da pesquisadora Maria José Werebe, observo que a expressão período negro possui conotação notadamente preconceituosa, sendo aqui reproduzido somente por obediência às normas técnicas de citação exigida nos trabalhos acadêmicos.

Rosemberg (1985) relata, também desse período, o acontecido a uma professora numa escola particular em São Paulo, que adotara um livro considerado obsceno pelo pai de uma estudante. Esse pai, que era um militar, exigiu a retirada do livro como recurso didático da escola. A diretoria ponderou que a súbita retirada do livro provocaria mais curiosidade e o efeito seria contrário ao esperado. O pai da estudante abriu processo contra a escola e contra a professora que havia adotado o livro, provocando a expulsão dela e garantindo a retirada do livro, como havia ameaçado.

Nesse contexto, as pesquisadoras Maria Amélia Azevedo Goldberg, Maria José Garcia Werebe e o pesquisador Celso Ferretti aproveitaram-se do acontecimento do IV Congresso Brasileiro de Orientação Educacional, realizado em 1976, para realizar uma pesquisa de reconhecimento dos trabalhos de educação sexual que haviam sido interrompidos, os que continuavam sendo desenvolvidos e os que haviam surgido em meio ao regime ditatorial. Utilizaram como método de coleta de dados a aplicação de questionários às(aos) participantes do evento. Uma das principais constatações, apesar dos números que indicaram um grande recuo na quantidade de trabalhos sobre sexualidade desenvolvidos nas escolas, foi que “[...] apesar das dificuldades decorrentes de um clima pouco favorável, senão hostil, à Educação Sexual, esta prática não desapareceu das escolas brasileiras” (ROSEMBERG, 1985, p. 23).

Um importante dado sobre a posição oficial do governo federal a respeito da inclusão do tema educação sexual nas escolas na década de 1970 é trazido por Rosemberg (1985, p. 15) ao relatar a participação da professora Edília Coelho Garcia, do Conselho Federal de Educação, que representou o Brasil no I Seminário Latino-americano de Educação Sexual, onde expôs o que se segue: “[...] Entendemos no Brasil que é primordialmente à família que compete uma educação nos problemas de educação sexual [...]. Realmente, no Brasil, em regra geral, **somos contrários às chamadas aulas de educação sexual [...]**” (grifo meu).

Com um posicionamento marcadamente contrário à inclusão da educação sexual no ensino brasileiro, a conselheira indica naquele período um dos argumentos que influenciaram as tomadas de decisão a esse respeito durante longos anos subsequentes e que persiste nos dias atuais: a questão da prioridade. Para aquelas e aqueles que desejam escapar dos julgamentos morais para negar a importância da educação sexual na escola, argumentar que existem temas muito mais relevantes para serem priorizados na educação é um forte alibi, com inegável poder de convencimento. Assim, prioridade naquela época seria eliminar a desnutrição para promover uma educação escolar mais eficiente às crianças e jovens.

Nesta questão das “prioridades” que as(os) gestoras(es) públicas elencam na área da educação, abro aqui um parêntesis para aludir à constatação de Junqueira (2009b) quando da sua pesquisa sobre as estratégias discursivas adotadas por agentes públicos da educação diante de propostas voltadas a reconhecer a diversidade sexual nas escolas (desde secretárias/os de governo no âmbito federal a secretárias/os de educação nos âmbitos estadual e municipal, além de diretoras/es de escolas). Na pesquisa, o autor entrevista 54 agentes públicos que, entre outras respostas que esquivam o debate aberto sobre a educação sexual nas escolas, revelam haver sempre outras prioridades a serem tratadas na educação. A essa estratégia o autor classifica como *hierarquizadora*, uma vez que tais agentes públicos elegem uma série de outras prioridades que a escola reivindica, muito mais importantes que os problemas causados pelo sexismo, misoginia ou homofobia, desde seus pontos de vista.

Entre as escusas, destaco as que se seguem a partir da fala das(dos) agentes entrevistadas(os) por Junqueira (2009b, p. 181): “[...] Devemos primeiro enfrentar a falta de escolas / o analfabetismo / a pobreza / a evasão escolar / a distorção idade-série / o racismo”. O autor comenta tais posturas, revelando as frágeis bases nas quais as(os) agentes se apoiam para argumentar o desinteresse pelo tema:

Pode parecer acaciano lembrar que a hierarquização tende a se (re)definir com base em um mosaico de disputas (sociais, simbólicas, econômicas, políticas etc.), que, por sua vez, se desdobram ao sabor de limitações objetivas das estruturas, da fluidez das conjunturas, das capacidades de articulação, pressão e cálculo de cada indivíduo ou setor envolvido. No entanto, é menos óbvio que, por vezes, tais disputas se fazem acompanhar da produção de uma moralizadora “matemática da culpa ou do horror”, por meio da qual o foco não é o da construção de indicadores sociais que orientariam políticas específicas, mas o da competição em torno da demarcação de quem seria a maior dor, a maior urgência, quem mereceria maior atenção, quem deveria ser atendido ou esperar, permanecer dentro ou fora, ser defendido ou abandonado.

E conclui com instigantes questionamentos:

Seriam essas agendas excludentes e inconciliáveis ou deveriam receber tratamento integrado? Para que servirão as escolas às travestis que ficarão fora delas? Além do mais, se o racismo tiver de ser totalmente eliminado para só depois lidarmos com a homofobia, praticamente nunca nos ocuparemos dela, ainda mais se não percebermos a mútua alimentação entre esses dois fenômenos. A derrota dar-se-ia em ambas as frentes (JUNQUEIRA, 2009b, p. 184).

Ainda sobre as prioridades que estariam acima de um debate sobre educação sexual na escola, a professora Mel comenta sobre um explícito caso de homofobia vivido por um

professor na escola em que atuava e a (não) reação do corpo pedagógico da escola quanto ao problema. Quando perguntada sobre como a escola problematizou o caso, Mel responde:

*E eu lembro que...o que acontece na escola? Isso aconteceu e ninguém, é... ninguém colocou isso em crítica, entendeu? Ninguém parou. As pessoas não pararam pra pensar, ninguém conversou com os alunos, ninguém se mobilizou. Talvez também porque hoje a gente vive muito fechado às nossas próprias necessidades. Ainda mais que na escola em que trabalhei, uma escola pequeno-burguesa, de classe média, né? Que tinha outras necessidades, ela não estava muito ligada nisso não.*

O caso (ou descaso) que traz a professora Mel a partir de uma situação vivida na sua escola, juntamente com o que Junqueira aborda, oferece uma dimensão de como anda o interesse pelos temas que se vinculam à sexualidade na escola. Se na década de 1970 uma representante oficial do governo federal revela publicamente que esta temática não é prioridade, frente a tantas outras por ela (ou pelo governo da época) elencadas, podemos indagar quanto de avanço foi alcançado em relação à mudança de mentalidade de gestoras e gestores públicos acerca deste tema nos dias de hoje. As “outras” necessidades, como relata a professora Mel, absorvem a atenção. São “prioridades” que remetem a uma importância menor questões de violência homofóbica que resultam, inclusive, em afastamento de professora ou professor, sem contar com expulsão de estudantes.

Rosemberg (1985, p. 18), ao final do seu artigo sobre educação sexual na escola, lança uma instigante “previsão” dos argumentos que seriam usados pela gestão pública, em diferentes níveis, sobre as prioridades que estão acima do interesse pela inclusão da educação sexual neste espaço:

Esse argumento das metas prioritárias em educação será provavelmente o obstáculo que se enfrentará daqui para a frente não apenas para a introdução da educação sexual na escola, mas para qualquer iniciativa que possa vir a usar tempo dos alunos (ou de professores) e recursos.

Sem sombra de dúvidas, a epidemia da AIDS nos anos 1980 foi um marco decisivo na criação e implementação de programas de educação sexual em todo o Brasil, obviamente com o recorte higiênico da prevenção da síndrome, mas também abrindo o debate para tratar de temas até então ausentes nas iniciativas anteriores, como as relações sexuais homoeróticas. Ainda que o vínculo das relações homoafetivas viesse ao debate com o peso de ser a causadora da “peste gay” (como era pejorativamente conhecida a AIDS nessa época), o tema entra na cena pública tanto nas esferas

governamentais quanto nas escolas e lares de todo o país, como nunca antes havia acontecido (Altmann, 2001).

Algumas pesquisadoras e pesquisadores opinam divergentemente a este respeito: trazer o debate das relações homoeróticas à tona a partir do estigma da doença somente produz prejuízos, argumentam algumas(alguns); para outras(os), o tema da homoafetividade, não importa como venha, é produtivo para dar visibilidade às lésbicas e gays que, em muitos casos, parecem invisíveis, parecem não existir (Louro, 2001) . Na riqueza deste debate, tratarei adiante dos PCN, criados exatamente nesse período, como um tema transversal dedicado exclusivamente a debater a educação sexual, que aparece neste documento com o nome de “orientação sexual”. Este documento, por se consolidar como um dos primeiros a tratar de forma ampla, em todo o território nacional, da temática da educação sexual, será analisado no capítulo 4, conjuntamente com as demais ações no campo da educação sexual propostos pelo governo federal e também pelo poder público municipal de Vitória.

Conhecer as tentativas de introdução da educação sexual nas escolas do Brasil a partir da revisão histórica instiga uma crucial indagação: para que ou por que uma educação sexual na escola? Este é o tema da próxima seção que buscará abordar, a partir das opiniões das professoras entrevistadas e dos argumentos de estudiosas(os) sobre o assunto, as finalidades da educação sexual desde um ponto de vista que abarque os direitos humanos e o questionamento da construção das desigualdades baseada na representação negativa das identidades culturalmente construídas – sexuais, de gênero, de raça e outras.

### **3.2.1. Por que (ou para que) uma educação sexual na escola?**

A questão que abre esta seção, além de provocadora da presente pesquisa, resulta em opiniões diversas e divergentes acerca do tema. A expressão educação sexual, como já mencionei, admite uma variante de compreensões que vão desde o caráter disciplinador dos corpos ao mais transgressor pensamento sobre sexualidade no espaço escolar, defendido pela teoria *queer*, que abordarei neste espaço.

Para que uma educação sexual nas escolas? Para se tornar disciplina normalizadora que fixará oficialmente as meninas e meninos nos modelos de gênero tradicionalmente difundidos? Ou servirá a educação sexual para levar as(os) estudantes a questionar toda e qualquer forma de desigualdade, desde suas formulações às suas manifestações? Servirá a educação sexual para promover um espaço de “tolerância” às diferentes

expressões de sexualidades? Ou servirá para problematizar as representações negativas socialmente impostas às pessoas com identidades sexuais diferentes da norma?

Ao lado dessas indagações, outras se fazem pertinentes, quando questionamos como seria abordada a educação sexual na escola. Seria uma disciplina especial, com professora ou professor especializado no tema? Ou tomaria a forma transversal, em que todas as pessoas teriam condições de abordar temas relacionados independentemente da atuação na escola? Comporia a “grade” curricular, enquadrando-se no modelo tradicional de ensino? Ou seria objeto de curiosidade, com proposições de estudantes, professoras e professores, num mosaico de ideias e ações que instigassem o interesse pelos temas relacionados à sexualidade?

Trago para esta “conversa”, relatos das professoras entrevistadas sobre o assunto, permeados pela literatura correspondente ao tema, na intenção de compreender minimamente como se apresenta a educação sexual nas práticas escolares das professoras nas escolas onde atuam ou atuaram, e nas perspectivas teóricas atuais.

Para a professora Flor, a educação sexual pode ser problemática pela forma como é abordada nas escolas em que trabalhou. Em suas palavras:

*Olha só, na área em que eu atuei, com a educação infantil, por exemplo, graças ao universo aí, eu não ouvi falar em uma disciplina para abordar educação sexual. Que bom, porque se houvesse seria colocar numa grade curricular toda uma expressão da sexualidade da criança, né? Mas, no ensino fundamental as disciplinas de ciências, principalmente na 5ª série e na 6ª série, ela trabalha muito com o corpo, bem na questão biologizante do corpo. Então: o corpo serve pra que? A grade curricular traz muito isso dentro da perspectiva do corpo masculino e o corpo feminino, o funcionamento deste corpo. Para reprodução e, obviamente, numa relação heterossexual. É nesta perspectiva que é abordado. Isso pra mim é um problema. Quando você me pergunta como eu vejo, isso pra mim é um problema porque reforça um padrão que já está constituído na nossa sociedade, mas ao mesmo tempo em que reforça, você não fala de outras expressões sexuais. Então, aquele adolescente, aquela adolescente que está num processo de construção da sua sexualidade, de identificação com outra expressão da sua sexualidade, sofre. Gera um sofrimento, porque não é dito, não pode ser dito, não é falado e não encontra espaço para esta expressão como sendo um percurso natural da vida.*

O entendimento da finalidade da educação sexual, para a professora Flor, tem uma conotação negativa, remetendo ao modelo tradicional discutido na seção anterior. Uma educação sexual voltada para “tolher”, inibir, adequar e reprimir corpos infantis e jovens, numa perspectiva de manutenção da hegemonia conservadora de modelo de menina e menino, de homem e mulher, tendo a heterossexualidade imponente,

subjugando expressões diferentes da norma. Nessa educação sexual, Flor não acredita. E acrescenta que não se educa ninguém sexualmente, desde aquele ponto de vista.

Educar sexualmente, ainda que suscite à imaginação a vinculação com as expressões de sexualidade erótica à primeira vista, é uma abordagem que envolve uma imensa gama de possibilidades, que vão desde fazer uma leitura crítica de livros de contos de fada em que as princesas brancas invariavelmente incorporam atitudes passivas de submissão aos heroicos e másculos príncipes (num reforço da representação tradicional de homens e mulheres no mundo real), até responder à curiosidade de crianças que questionam à professora “por que a xereca pisca quando vejo um beijo na boca na novela?” ou mesmo quando explicam seus desenhos: “o bebê primeiro fica na barriga da mamãe e depois sai pela perereca”<sup>23</sup>. Estas são algumas das formas em que a sexualidade emerge na escola de educação infantil, contexto laboral da professora Flor. Outras, de outras ordens, também aparecem no cotidiano pedagógico. Todas demandam respostas e, nessas respostas (mesmo os silêncios ou repreensões), se pratica uma educação sexual.

Problematizo as inquietações tratadas nas falas das crianças dos exemplos acima considerando que foram retiradas de uma revista de circulação nacional de orientação para professoras e professores, a revista Nova Escola. O tema da sexualidade, muito presente nessa publicação, invariavelmente afirma a heteronormatividade e limita uma compreensão mais ampla do trato das diferenças e desigualdades sexuais e de gênero produzidas e reproduzidas no espaço escolar e fora dele (Débora K. STUMPF, 2003). O olhar reflexivo e crítico de cada professora ou professor se constituem como os maiores desafios para abordar tais temas nas suas aulas.

As respostas a essas questões, para muitas professoras, provocam mal-estar que geralmente culmina em encerrar o assunto. Outras buscam respondê-las com subterfúgios, sem falar abertamente sobre o tema, ao passo que para algumas, responder a essas questões e aprofundar o debate suscitando outras parece ser uma tarefa desafiadora e prazerosa, ainda que solitária. A professora Sol traz uma experiência neste sentido:

*Agora, a questão de sentar e conversar é um esquema tão enrustido que nem as crianças comentam que conversaram sobre esse assunto e muito menos as outras pessoas, por ser um tema que as pessoas têm um tabu muito grande de conversar. Então quando eu faço isso, já conversei ao ar livre, em rodinha ao ar livre...não passa pedagogo, não passa diretor...não passa ninguém. E mesmo os assistentes que estão*

---

Relato de professora de educação infantil entrevistada na Revista Nova Escola, jan. fev. 2010.

*comigo também não me questionam nada, elas deixam conduzir. Fico sozinha nessa, mas não deixo passar a oportunidade* (professora Sol).

Sol relata que temas sobre sexualidade, quando surgem, são tratados geralmente ali no espaço da aula de educação física (pátio ou quadra), sem maior participação das demais professoras ou integrantes do corpo pedagógico da escola. Algumas circulam pelo espaço da quadra e escutam as conversas, mas não participam ainda que convidadas. Em suas palavras: *elas viram e falam que isso não é coisa de criança, quando convido pra conversar junto.*

Tratar das desigualdades de gênero expressa nos contos de fada, responder às dúvidas sobre a reação corporal frente à excitação ou problematizar a correspondência entre choro de menino e homossexualidade são possibilidades da educação sexual que, distantes de buscar domesticar indivíduos, tratam de incitar questionamentos que provoquem instabilidade da norma comodamente assentada nas salas de aula e currículos oficiais. Não há dúvida de que o debate aberto com crianças da educação infantil causa estranhamento (e aberta rejeição) muitas vezes entre as pessoas adultas; igualmente não há dúvida de que evitar o debate em nome de tabus fixados por paradigmas de cunho machistas e conservadores não é a melhor escolha. Tampouco há dúvida de que a educação sexual, ainda que não oficializada, não contida no currículo nem compondo nenhuma “grade”, está presente na escola e fora dela, e dela se trata todo o tempo, nos mais diferentes espaços.

No cotidiano escolar, a sexualidade está presente das mais variadas formas: nos pressupostos acerca da conformação das famílias, dos papéis e dos comportamentos de homens e mulheres; nos textos dos manuais e nas práticas pedagógicas; em inscrições e pichações nos banheiros e nas carteiras; em olhares insinuantes que buscam decotes, pernas, braguilhas, traseiros; em bilhetes apaixonados e recadinhos maliciosos; em brincadeiras, piadas e apelidos que estigmatizam os rapazes mais ‘delicados’ e as garotas mais ‘atiradas’ etc. (BRASIL, 2009b, p. 115).

Todas as professoras entrevistadas apresentaram suas opiniões sobre o que pensam sobre a educação sexual e, neste tema, seus pontos de vista acerca de quem deveria tratar da discussão na escola ou mesmo se o tema mereceria um lugar específico no currículo oficial, em outras palavras, se deveria haver uma disciplina específica de educação sexual. A professora Mel expõe sua opinião:

*Não, não acredito nisso: a disciplina Educação Sexual. Aí é você cair nas normas da escola, do sistema escolar, que é isso que a gente fala, é... por que você vai disciplinar a sexualidade em um lugar? Ela tem que estar espalhada... o professor de educação física tem que ter esta postura, não é futebol para os meninos. Igual, o professor de biologia tem que falar de sexualidade, o de história, o de geografia, o de artes, o de*

*português. Ela não pode estar em um lugar. E mais, a educação ela não é uma disciplina, não é uma doutrinação, eu não acredito em doutrinação pra ninguém.*

A professora Mel traz um questionamento que foi e ainda é objeto de discussão quando do debate acerca da educação sexual: deve ser uma disciplina específica? Deve ter uma professora ou professor especialista? Ou estaria a educação sexual difusa nas práticas ou “espalhada” como pondera a professora?

Ainda que as questões referentes à sexualidade estejam presentes na escola em diversos tempos e espaços, o imaginário social predominante remete à professora ou professor de ciências a tarefa de desenvolver temas relacionados à sexualidade na sala de aula, como se estas e estes fossem “especialistas” autorizados em difundir a educação sexual na escola (Figueiró, 1997)<sup>24</sup>. Invariavelmente, junto a este imaginário está a ideia de sexualidade produzida a partir da ótica médica ou biológica (BRASIL, 1998; 2009b), em que a tônica é estudar os aparelhos reprodutores (e a prevenção da gravidez na adolescência) e a prevenção de DSTs e AIDS, numa perspectiva heteronormativa, distante da curiosidade pulsante das e dos jovens estudantes sobre os temas correlatos, distante da perspectiva de prazer, distante das reflexões sobre a produção das desigualdades a partir da sexualidade. A essa perspectiva Furlani (2009, p.150) chama de “abordagem médico-higienista”, sendo a que prevalece na educação sexual escolar.

Todos os professores, qualquer que seja a matéria que ministram, desempenham, consciente ou inconscientemente, uma ação no campo da educação sexual, assim como todos eles ensinam o vernáculo. Esta ação se dá por meio do que representam no plano familiar e social, pela maneira de ser, de se vestir, de agir, pelas ideias e valores que transmitem e, particularmente, pelo tratamento que dispensam aos alunos.

Em correspondência com o que a professora Mel pondera sobre as formas difusas de abordar a educação sexual na escola nas aulas de história, ciências ou educação física, Figueiró (1997, p. 274), argumenta que “[...] não é válido estar prefixando de maneira delimitada, restrita, a quem cabe o papel; menos ainda, é pensar em termos de exclusividade de alguma área profissional”. Para a autora, profissionais de outras áreas como medicina, enfermagem, comunicação ou publicidade poderiam igualmente atuar com educação sexual em outros espaços que não a escola, ou mesmo dentro dela. Este debate, ainda que suscite problematização, não será aqui desenvolvido em razão dos

---

Na sua pesquisa sobre o estado da arte da educação sexual no Brasil entre 1980 a 1993, Figueiró destaca que, entre as(os) profissionais destacadas(os) para tratar este tema na escola, estão professoras(es) em 1º lugar (de biologia ou ciências), seguido de profissionais da saúde (enfermeiras), concluindo que “[...] não há uniformidade de opiniões quanto à quem deve assumir a Educação Sexual” (FIGUEIRÓ, 1997, p. 273).

interesses desta pesquisa, dado as limitações do volume de páginas. Seffner (2009, p. 137) quando argumenta a quem caberia tratar da educação sexual na escola, pondera que “[...] a escola deve escolher professoras e professores que se sintam preparados e com vontade de debater este tema com os alunos [...]”. Esta ponderação vai ao encontro do que pensa a professora Purpurina, em suas palavras:

*Olha só, eu sei que eu falei uma coisa, né? Mas quando a gente vê a professora de ciências trabalhando a sexualidade daquele jeito, um jeito só para a reprodução, né, então a gente fica se perguntando: será que não deveria ter alguém que nem fosse de ciências, mas que tivesse jeito, que tivesse tino... acho que vai muito da vontade da pessoa de querer trabalhar, né? As vezes a pessoa quer trabalhar este tema e pega o aluno e rasga o verbo mesmo e fala em camisinha, e leva a camisinha pra sala, e leva uma cenoura, e leva lubrificante... tipo o curso que eu fiz? E olha que eu fiz e eu morria de vergonha. Tinha de colocar a camisinha na cenoura, eu segurei a cenoura e fiz uma colega colocar porque não me senti... sei lá, confortável. Mas acho que na sala de aula o menino tem que ter. Mas nem sempre você vai contratar aquele profissional e ele vai dar conta do recado. Aí é que eu falo: seria importante? Seria interessante. Desde que as pessoas fossem escolhidas, assim, criteriosamente. Acho que deveria, sim, ter um profissional designado para isso (professora Purpurina).*

Se na educação infantil é possível atuar com a educação sexual nas perspectivas apontadas, como nos exemplos ilustrados, no ensino fundamental, ao tratar o tema com jovens, Furlani (2009) destaca que pela educação sexual é possível, por exemplo, problematizar junto às (aos) estudantes as articulações entre identidade cultural e formas de preconceito, como, por exemplo: às mulheres, relacionam-se a misoginia, o sexismo e o machismo; aos gays, a homofobia; às lésbicas, a lesbofobia etc. Ademais, a educação sexual pode se propor a discutir outras formas de subordinação em que marcadores sociais sobrepujados acentuam as desigualdades. Neste caso, como exemplo, relacionar o mito da sexualidade da mulher negra ao racismo contribui para desmistificar imaginários preconceituosos e etnocêntricos acerca da sexualidade tomando em conta a multiplicidade étnica. A esse respeito, vale salientar que

Existe uma representação secular que aproxima africanos(as) e seus(suas) descendentes da selvageria. Nesta aproximação foram reproduzidas ideias de sexualidade exacerbada associada à bestialidade. [...] Através desta perspectiva, fazer referência à sexualidade de pessoas negras significa falar de modelos generalizados que se relacionam a pensamentos androcêntricos, brancos e hegemônicos por meio dos quais se manifestam mecanismos de poder, marginalização, discriminação e dominação (BRASIL, 2010a, p. 95).

A educação sexual, neste sentido, atua para provocar reflexões acerca da construção de estereótipos e da produção das desigualdades a partir destes, no sentido de frisar que esses aspectos marcadores de diferença são construções sociais que merecem ser

problematizadas e alteradas, numa perspectiva de igualdade de direitos e de tratamento entre todas as pessoas. Esta abordagem da educação sexual tem o movimento social de lésbicas e gays como elemento propulsor para desenhar o atual contexto de discussão em que a hegemonia heteronormativa é instabilizada. Este modo de atuar na educação sexual é conhecido como *pedagogia queer* (LOURO, 2008; 2001).

O termo *queer* tem sua tradução como *estranho* e foi cunhado, na língua inglesa, “[...] como expressão de homofobia para humilhar e envergonhar pessoas definidas como esquisitas, estranhas, ou seja, por apresentarem sua identidade sexual e de gênero fora dos padrões de ‘normalidade’ instituída e esperada” (FURLANI, 2009, p. 313). Contrário à abordagem médico-higienista predominante nas escolas historicamente, o modo *queer* de pensar a educação sexual se propõe a abalar as questões conceituais que produzem os discursos que definem as representações acerca das identidades. Este modo de pensar a educação sexual provoca reflexões que visibilizam outros sujeitos, muitas vezes colocados à margem, nos discursos sobre sexualidade; entre esses sujeitos encontram-se professoras lésbicas, travestis ou transexuais, além de professores gays ou bissexuais. Entre esses sujeitos encontram-se, igualmente, estudantes com identidades sexuais múltiplas e que exigem, à sua maneira, alterações na ordem do cotidiano escolar, de modo a serem contempladas(os) como detentoras(es) de direitos.

Nesta perspectiva, a escola é chamada a observar-se desde dentro, porque ao mesmo tempo em que discursa sobre sua importância na eliminação das desigualdades e na busca de cidadania plena, oferece um currículo em que apenas algumas identidades são representadas; oferece livros em que a heteronormatividade e a desigualdade de gênero prevalecem; tem professoras e professores que se furtam a debater temas relacionados à sexualidade em nome de sua religião; silencia-se nos flagrantes casos de homofobia que expulsam a cada ano centenas de pessoas das salas de aula e da vida laboral docente.

Importante também destacar que existe aberta intencionalidade presente nas relações sociais escolares no que diz respeito às relações de poder, pois são notórias as ações interventivas que buscam “fabricar” um determinado modelo de sujeito de acordo com uma lógica dominante. Nessa mesma lógica, pesquisadoras(es) que adentram temas como diversidade, direitos sexuais e questões de gênero, muitas(os) delas(es) oriundas(os) do movimento social de lésbicas e gays, denunciam a forma como a sexualidade é apresentada nos documentos oficiais, nos currículos, nas falas e nas ações que conformam o espaço escolar, apresentando um modelo de sexualidade tradicional que exclui tudo o que não está contido numa norma padrão pré-estabelecida.

Nesta educação sexual sob a perspectiva pedagógica *queer* não cabem as “grades” de que tratou a professora Flor e nem tampouco uma disciplina especial, como criticou a professora Mel. Nela cabem possibilidades de intercâmbios com movimentos sociais de lésbicas e gays, cabem discussões abertas e aprofundadas sobre as representações sexuais, raciais e de gênero, tanto nos materiais didáticos como nos jornais, revistas e filmes de interesse das(dos) estudantes; cabe problematizar os modelos de família socialmente difundidos; cabem as perguntas e o estímulo à crítica e a autocrítica; cabem as dúvidas de todos os lados (estudantes, professoras e professores) e a tranquilidade em buscar respostas, talvez nunca exatas, mas abertas a novas descobertas.

O debate do porquê da educação sexual na escola, concisamente desenvolvido nesta seção, teve como objetivo nada mais que provocar reflexões, uma vez que “[...] as múltiplas diversidades sociais construídas ou percebidas no país produzem ou possibilitam condições também muito distintas de intervenção” (LOURO, 2010, p. 121). Aguçar a sensibilidade de professoras e professores, bem como de gestoras(es) e familiares para observar e questionar a dinâmica das desigualdades provocadas por questões culturais pode ser uma caminho possível para se pensar numa educação sexual mais dinâmica, interessante, viva e perturbadora das “verdades” impostas. A disposição política para promover as mudanças pode advir desse caminho. É sobre algumas dessas políticas que o próximo capítulo tratará, tendo o movimento social organizado de lésbicas e gays como propulsores da sensibilidade que aqui abordo. Há que se levar em conta, no entanto, que as desigualdades produzidas pela aversão à orientação sexual não normativa, a homofobia, tem se acentuado de forma expressiva, fundamentalmente porque os sujeitos que se encontram na subversão da norma estão se posicionando politicamente, exigindo direitos, propondo políticas, convidando a sociedade a rever conceitos até então considerados fixos, imutáveis. Estas políticas na área da educação para a diversidade sexual serão tratadas no capítulo 4, a seguir.

## **CAPÍTULO 4 - POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE SEXUAL**

*A lesbofobia compromete a cidadania das mulheres no país e requer políticas públicas direcionadas para ser superada.*

Nilcéa Freire

Trago à memória um trecho da definição de políticas públicas elaborada por Ferraz (2010), citada no capítulo 1 desta dissertação: “[...] política pública é intervenção do Estado na vida dos membros da sociedade a partir de demandas, pressões e disputas provenientes desta mesma sociedade”. Se as políticas públicas nascem a partir das demandas sociais, é justamente aqui que reside uma grande controvérsia ao tratar-se do tema para a população LGBT: a visibilidade. Abordei a questão da invisibilidade lésbica e as repercussões desse “ocultamento” na vida dessas mulheres no capítulo 2 e reforço a continuação do raciocínio nas palavras da ex-ministra da Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM-PR) no enunciado que abre este capítulo. Aqui, a conexão entre a visibilidade do sujeito político e a demanda por política pública é importante, diria melhor, essencial. Sobre esta conexão tratará este capítulo, ademais de apresentar as principais políticas públicas na educação para a diversidade sexual (ou a insuficiência delas) tanto na esfera nacional como na municipal de Vitória.

Aqui afirmamos que a garantia das políticas públicas prescinde de demanda popular dos setores sociais organizados. Por esse motivo, os movimentos de LGBT em todo o Brasil manifestam a necessidade de dar visibilidade à existência lésbica, gay, travesti, bissexual, transexual e outras expressões de identidades sexuais na perspectiva de organizar-se para exigir políticas. Uma das mais contundentes expressões do movimento LGBT por visibilidade são as “paradas LGBT”, manifestos geralmente festivos de afirmação de identidade sexual, reivindicação de políticas públicas e de denúncias de violação de direitos humanos, entre outras intenções. O modo como se manifestam as “paradas LGBT” desperta opiniões diversas e contraditórias no público em geral e também em muitas pessoas que compõem a população LGBT. A visibilidade necessária à organização do segmento é muitas vezes concebida como aberração e resulta em opiniões contrárias ao movimento, muitas vezes expressas em agressões que culminam até em assassinatos, como ilustram os jornais a cada edição das paradas nos grandes centros urbanos, como São Paulo e Rio de Janeiro, por exemplo. São os crimes homofóbicos que ocorrem nos espaços públicos e privados em todo o território nacional

e que têm ocupado lugar frequente na mídia brasileira, colocando grande parte da sociedade a debater o assunto. Esta reflexão levanta a preocupação acerca das implicações em ser ou não visível, em reivindicar ou não o espaço político e aponta um paradoxo sobre as políticas públicas para LGBT. Mostrar-se para organizar-se e reivindicar direitos é necessário. Mas mostrar-se também pode significar correr riscos.

O modo como a sociedade em geral representa as lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais afeta o modo de vida dessas pessoas, ajuda a constituir sua própria representação e incide, também, nas políticas públicas para o segmento. Essas representações, quando negativas, expressam-se na homofobia institucional quando de impedimentos ou negação de políticas para a população LGBT em nome dos “valores morais” de gestoras e gestores públicos. Quando a escola admite namoros na hora do recreio entre jovens heterossexuais e impede o mesmo direito para casais de meninas ou casais de meninos dá mostras de homofobia institucional, que se expressa também quando o currículo apresenta tão somente a afirmação da heterossexualidade em todas as áreas de conhecimento. Seffner (2009, p. 132) defende que “[...] se a escola estabelece limites para os namoros em termos de contato físico, estas regras devem servir para os diferentes tipos de casais que se constituem. E todos devem cumpri-las”.

Ademais das normatizações explícitas ou implícitas que geram a homofobia nas escolas, também fora dela não são poucos os exemplos de manifestações contrárias à igualdade de direitos das pessoas LGBT expressos por gestoras(es) públicos e parlamentares em nome da “moral” conservadora que não admite a livre orientação sexual. Em documento oficial sobre políticas para as mulheres (BRASIL, 2010b, p. 15), o governo brasileiro reconhece que

As mulheres negras e lésbicas ocupam vários espaços da sociedade e são parte integral de sua organização. No entanto, a mentalidade congelada sobre “o lugar” destas mulheres as coloca sob a neblina política que impede gestores, servidores públicos, mídias, poderes de justiça, legisladores, de pensarem as políticas tendo as mulheres negras ou lésbicas como público preferencial, em função do lugar de desigualdade que ocupam.

A “mentalidade congelada sobre o lugar das mulheres” de que trata o documento citado refere-se, uma vez mais, às representações sociais atribuídas a determinado segmento populacional. Uma reflexão a ser feita para pensar o peso das representações sociais sobre as políticas públicas parte da ideia de que os “fazedores de políticas” (parafraseando Janete Azevedo, 2004) se informam naquelas primeiras para elaborarem as últimas, em outras palavras, se apoiam nas representações sociais concebidas e

generalizadas sobre determinado grupo social para elaborarem e implementarem as políticas públicas. A autora afirma que

[...] as políticas públicas, como qualquer ação humana, são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm curso. Constroem-se, pois, a partir das representações sociais que cada sociedade desenvolve a partir de si própria. Segundo esta ótica, as políticas públicas são ações que guardam intrínseca conexão com o universo cultural e simbólico, ou melhor dizendo, com o universo de significações que é próprio de uma determinada realidade social. As representações sociais predominantes fornecem os valores, normas e símbolos que estruturam as relações sociais e, como tal, fazem-se presentes no sistema de dominação, atribuindo significados à definição social da realidade, que vai orientar os processos de decisão, formulação e implementação das políticas (p. XIV).

Deste modo, a valoração pela sociedade, representada por parlamentares, gestoras e gestores da educação neste caso específico, de determinado grupo populacional influencia diretamente os modos de pensar e fazer acontecerem as políticas públicas. Izildo Leite (2008, p. 91) alerta ao afirmar que

Tais valores – dos quais os profissionais podem ou não estar conscientes – orientam escolhas acerca de diversos assuntos. Dentre estes, podemos citar: prioridades a serem estabelecidas, formas de intervenção, delimitação das populações que serão atendidas, modos de relacionamento com estas, benefícios e serviços prestados, dimensão e distribuição dos dispêndios implicados, formas de financiamento desses gastos e – algo que nem sempre recebe a devida atenção – os objetivos fundamentais que se almeja alcançar por meio das políticas desenhadas e executadas.

Se, de acordo com os valores de algumas(uns) profissionais que elaboram e implementam as políticas públicas, as lésbicas, gays, travestis, bissexuais e transexuais são concebidos como *não sujeitos*, pode-se temer que as políticas públicas demandadas encontrarão obstáculos de implementação. Exemplo vivo deste fato é a posição do deputado federal Jair Bolsonaro<sup>25</sup>, que juntamente com alguns integrantes da bancada religiosa da Câmara dos Deputados, manifesta declarada homofobia em nome da *moralidade*, fundamentalmente para opor-se ao Projeto de Lei 122/06<sup>26</sup>, que criminaliza a homofobia, e para criticar os materiais educativos de enfrentamento à homofobia produzidos pelo Ministério da Educação em 2010, o conhecido Kit Anti-Homofobia, sobre o qual tratarei mais adiante.

---

Deputado do Partido Progressista (PP), Rio de Janeiro, eleito em 2010.

Este projeto de lei criminaliza atos de homofobia, estendendo a eles as mesmas punições impostas ao crime de preconceito racial.

Também no ambiente escolar, instância de implementação de políticas públicas, existem opositoras(es) à inclusão de pessoas lésbicas, gays e travestis e das políticas que lhes garantem igualdade de tratamento. Seffner (2009, p. 127), sobre isso, comenta que

[...] quando se trata de assegurar a inclusão de travestis, jovens gueis (sic) e jovens lésbicas, a discussão muda de figura e aparecem outras questões, habitualmente ligadas às concepções que os professores e as professoras têm acerca dessas orientações sexuais. Para algumas professoras, a aluna lésbica é uma ‘sem-vergonha’, e o jovem guei (sic), um ‘abusador’ em potencial. E não merecem ser incluídos. Eles deveriam mudar primeiro de comportamento, para depois serem incluídos. O fato revela um pensamento de fundo que articula as noções de quem merece ser incluído, e quem não merece. Há um código de valores que precisa ser abordado [...].

Para problematizar esse *código de valores que necessita ser abordado* não apenas na escola, mas em todos os espaços em que se discutam direitos humanos, o movimento social de LGBT no Brasil empenha-se desde a década de 1970, quando de seu surgimento (Facchini, 2005). Nesse período, os grupos de ativismo homossexual trouxeram à cena o anseio da livre expressão e orientação sexual, na perspectiva de que toda forma de amor e desejo pudessem ser vividas sem repressão. Na década seguinte, com o surgimento da AIDS, “[...] esta disposição ativista definhou e a chama libertária que a havia inspirado ameaçava aniquilar-se de vez em meio ao rastro de violência e morte deixado pela epidemia HIV/AIDS” (SIMÕES in FACCHINI, 2005, p. 13).

A agenda de direitos civis passou a ser pauta do movimento social LGBT a partir da década de 1990, período em que surgiram as primeiras paradas do orgulho LGBT. A partir desse período, o movimento LGBT assume o protagonismo não apenas nas demandas de políticas públicas, mas também na elaboração, monitoramento e avaliação de tais políticas. Nos anos 2000 acirram-se as ações quanto às políticas públicas por meio, fundamentalmente, das Conferências de Mulheres e de LGBT em níveis municipais, estaduais e nacional. Dentre os principais campos de ação do ativismo LGBT para garantia de políticas públicas, a educação se apresenta como um dos mais férteis, tendo em vista os instrumentos elaborados (ainda que nem sempre aplicados) com a finalidade de promover a inclusão e permanência das pessoas LGBT na escola e a alteração do currículo escolar quanto à temática da sexualidade, gênero, prevenção à homofobia e afins, além de outras importantes ações como cursos de formação de professoras e professores sobre a temática e produção/aquisição de materiais didáticos com representações positivas de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e pessoas transexuais. Sobre alguns destes instrumentos discorro na sequência.

## 4.1. PRINCIPAIS INSTRUMENTOS NACIONAIS SOBRE SEXUALIDADE NA ESCOLA

### 4.1.1. Diretrizes para uma política educacional em sexualidade (1994)

Publicadas em 1994 pela Secretaria de Projetos Educacionais Especiais, do antigo Ministério da Educação e do Desporto, as “Diretrizes para uma política educacional em sexualidade” tiveram como objetivo definir onze diretrizes para um programa de educação sexual particularmente para crianças e adolescentes. Na apresentação do documento, percebe-se o sentido dado à compreensão da educação sexual:

A Educação Sexual está voltada para a melhoria da qualidade de vida do indivíduo e da coletividade. Ela utiliza os grandes ensinamentos da Educação Preventiva Integral e, através da expressão de um comportamento sexual sadio, procura combater, de modo efetivo, a gravidez indesejável, a transmissão das DSTs/AIDS, ao mesmo tempo em que fortalece o indivíduo contra a ilusão do uso das drogas, estimulando a criação de valores positivos de convivência. A família, a escola e a sociedade são as instituições básicas para o desenvolvimento das ações educativas (BRASIL, 1994, p. 8).

No entanto, nas páginas seguintes, o documento traz a observação que a educação sexual não pode estar a serviço exclusivo de objetivos circunstanciais, como por exemplo, “[...] a profilaxia das DST/AIDS, da gestação indesejada e dos sexismos”, alegando que estes “[...] são objetivos conjunturais, têm a fragilidade do temporal, dependem das variáveis de uma cultura específica e do progresso científico de uma sociedade particular” (p. 19). Dentre as diretrizes, chama a atenção a que destaca que o programa de educação sexual deve ser iniciado na pré-escola estendendo-se ao ensino superior, contemplando, também, o ensino profissionalizante e cursos supletivos, entre outros oferecidos no sistema regular de ensino do país. É curioso que esta diretriz, especificamente, continua em pauta como prioridade entre as demandas apresentadas nas conferências de mulheres (que aconteceriam dez anos depois de sua criação) e de LGBT (14 anos após sua criação) e que, todavia, não se efetivou no país.

Essas diretrizes, apesar de apresentarem avançadas propostas para a época, não tiveram alcance nacional, sendo pouco conhecidas pelo conjunto de educadoras e educadores no país e sequer citadas nas publicações sobre políticas públicas educacionais brasileiras. Acerca da diversidade sexual, Fátima Freitas (2010, p. 9) lembra que “Os termos homossexualidade, homossexual, gays, lésbicas, travestis ou transexuais não aparecem no documento”. O modo escuso de tratar a diversidade sexual se repete no documento a ser discutido na sequência: os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN.

#### 4.1.2. Parâmetros Curriculares Nacionais (1997)

A Educação Sexual no Brasil, como demonstrado, pode ser representada por diversos momentos, cada um com suas características e modelos específicos, mas os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) representaram um marco divisório que se sobressaiu nessas discussões. Segundo Altmann (2001), a publicação desses documentos mudou o foco dos discursos sobre a sexualidade nos contextos escolares. Até então, o que se observava no cenário educacional brasileiro era a proibição de discussões e atividades que possibilitassem a inserção do tema da sexualidade nas escolas. O que sucedeu esse fato, entretanto, foi não apenas uma crescente manifestação dessas discussões no meio escolar, mas uma série de diretrizes que as instituíam no contexto educacional como legítimas e necessariamente constituintes das responsabilidades da escola no processo de formação de cidadãs e cidadãos.

No contexto do surgimento da AIDS no Brasil e todas as implicações resultantes do desconhecimento sobre a síndrome nesta época, os PCN são lançados em 1997, um ano após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB. Os PCN conformam uma série de orientações pedagógicas elaboradas com o fim de homogeneizar conteúdos e difundir práticas docentes coerentes com um modelo de sociedade higienicamente saudável, particularmente no volume que trata da sexualidade. O tema da educação sexual, tratada no documento como *orientação sexual*, passa a movimentar o debate sobre sexualidades no espaço escolar. Professoras e professores sentiram-se instigados a pensar a questão das sexualidades (Altmann, 2001) e a preocupação maior centrou-se na prevenção de gravidez e de doenças sexualmente transmissíveis.

Na apresentação do tema, o documento traz que

Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento à morte. Relaciona-se com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade [...]. Inclui a importância da prevenção de doenças sexualmente transmissíveis/Aids e da gravidez indesejada na adolescência, entre outras questões polêmicas [...]. (BRASIL, 1998, p. 287).

A perspectiva do prazer, ainda que seguida do alerta sobre gravidez e DSTs/AIDS, aparece pela primeira vez em documento oficial que trata da sexualidade, como abordado anteriormente. As sugestões de temas que tratem abertamente do assunto com adolescentes e jovens, o incentivo ao uso de preservativos e outros temas historicamente vetados no debate escolar sobre sexualidade passam a ser difundidos pelos PCN. Vale

destacar que a temática aparece para discussão apenas no que hoje conhecemos como séries finais do ensino fundamental. Para as crianças das séries iniciais e educação infantil, transcorrida uma década e meia desde o lançamento dos PCN, ainda não há sinais de que o debate sobre sexualidade e orientação sexual na escola esteja próximo de ser implementado.

Nos objetivos gerais da proposta, o tema é articulado à concepção de cidadania que se ergue a partir de dois alicerces: o respeito por si e pelas demais pessoas e a garantia de direitos básicos a todas e todos. A partir dessa concepção, o documento apresenta alguns objetivos que aqui destaco:

Compreender a busca de prazer como uma dimensão saudável da sexualidade humana; conhecer seu corpo, valorizar e cuidar de sua saúde como condição necessária para usufruir de prazer sexual; identificar e repensar tabus e preconceitos referentes à sexualidade, evitando comportamentos discriminatórios e intolerantes e analisando criticamente os estereótipos; reconhecer como determinações culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas; agir de modo solidário em relação aos portadores do HIV e de modo propositivo na implementação de políticas públicas voltadas para prevenção e tratamento das doenças sexualmente transmissíveis/aids; conhecer e adotar práticas de sexo protegido, desde o início do relacionamento sexual, evitando contrair ou transmitir doenças sexualmente transmissíveis, inclusive o vírus da Aids (BRASIL, 1998, p. 311).

Nesse documento, percebe-se que a forma de abordar a diversidade sexual afirma a heterossexualidade como norma e mantém uma posição sexista e conservadora ao tratar dos “cuidados” que as meninas e os meninos devem ter ao se relacionarem. A preocupação com a gravidez na adolescência põe as meninas como alvo central na dinâmica do debate sobre sexualidades, vindo em segundo lugar a preocupação com as doenças sexualmente transmissíveis, as DSTs, em que os meninos aparecem como sujeitos centrais para serem catequizados. Daí, educar as jovens para que não engravidem, e a elas e eles para que não adquiram doenças por relação sexual passa a ser a tônica da discussão sobre sexualidades na escola. O conceito de sexualidade adotado no documento alimenta no tema um reducionismo biológico, o que não favorece a diminuição de preconceitos contra a diversidade sexual. Rosemberg (1985) salienta que, na sua implementação, era comum a visita à escola de agentes da área da saúde sem qualquer formação na área da educação, para debater o tema e “conscientizar” as e os jovens para terem uma vida sexual sadia, numa perspectiva nitidamente higienista (e heterossexista) de educação sexual. O tema das homossexualidades é negligenciado nos PCN, fato que o tornou alvo de críticas por

parte de diversas(os) pesquisadoras(es) e ativistas do movimento LGBT. Sobre isso, Louro (2004, p. 49) argumenta:

Os PCN foram o primeiro documento oficial do MEC a associar a sexualidade à ideia de prazer, no entanto, sem fazer uma menção adequada às homossexualidades e mantendo total silêncio sobre as transgeneridades. A noção de “orientação sexual” ali empregada e a tematização das doenças sexualmente transmissíveis, da Aids e da gravidez adolescente, aliadas a um discurso em torno da responsabilização dos sujeitos, não ensejaram o alargamento e o aprofundamento do debate em termos mais críticos, plurais e inovadores.

Também neste raciocínio, a pesquisadora Freitas (2010, p. 13) critica o conceito de sexualidade adotado no documento, ponderando que ele

[...] não contribui para uma visão plural da sexualidade nem para a diminuição de preconceitos contra a diversidade de expressões da sexualidade humana. Nada no documento sugere que as professoras devam incluir discussões sobre homossexualidade.

Passada a novidade do lançamento dos PCNs, o debate sobre sexualidades na escola não apresentou significativos avanços, tanto na perspectiva de evolução do tema (de biologizante para sociológico) quanto no percentual de unidades educacionais que o tomaram como eixo importante do projeto político pedagógico. Muitas professoras e professores sequer conheceram ou conhecem o documento, sendo poucas as ações conhecidas de implementação de políticas de orientação sexual nas escolas brasileiras advindas com os PCN.

Cabe comentar que o período da sua implementação coincidiu com o processo de abertura política no Brasil, em que os movimentos sociais de LGBT começaram a ganhar força, pautando inúmeras reivindicações no âmbito dos direitos humanos (FACCHINI, 2005). As questões sobre a educação, ainda que não negligenciadas no debate, não representaram importante tema entre os demais. A ênfase maior que os movimentos sociais de LGBT davam, à época, era relacionada à denúncia de violência homofóbica nos muitos espaços sociais, públicos e privados. De acordo com Sérgio Carrara e Sílvia Ramos (2006), o movimento LGBT nesse período teve postura pouco propositiva na reivindicação de políticas públicas, atendo-se mais às denúncias dos crimes homofóbicos. O campo da educação, neste sentido, apresentou poucos avanços no que diz respeito às ações de equidade sexual.

O fato de os PCN não terem sido acompanhados de políticas educacionais especificamente voltadas à temática da diversidade sexual resultou em poucos avanços na sua discussão (CARRARA; RAMOS, 2006). Recursos para a formação de

professoras e professores e elaboração e aquisição de materiais didáticos neste tema, por exemplo, inexistiram na implementação dos PCN, o que dificultou sobremaneira a ampliação do debate para além do tradicional modo de pensar a educação sexual nas escolas brasileiras. Esta realidade é alterada a partir do fortalecimento dos movimentos sociais de LGBT nos anos seguintes e, fundamentalmente, pela atuação das mulheres lésbicas e bissexuais nas conferências nacionais de mulheres, a serem tratadas adiante.

#### **4.1.3. Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2004 e 2008)**

Anteriores às conferências LGBT, as conferências de políticas para as mulheres significaram instrumento fundamental nas políticas públicas sobre diversidade sexual. Nessas conferências, as políticas educacionais pautadas têm o olhar de mulheres lésbicas e bissexuais ativistas e as exigências de equidade são estabelecidas em todo o processo de elaboração, implementação e monitoramento de tais políticas. Trago, na sequência, algumas conquistas traduzidas em políticas públicas na educação protagonizadas pelo movimento LGBT com apoio do movimento de mulheres de todo o país.

O Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM), nas suas duas edições (2004 e 2008) é resultado da articulação de mulheres de todo o país, integrantes ou não de movimentos feministas, reunidas nas Conferências Nacionais de Políticas para Mulheres, realizadas nos anos 2004 e 2008, respectivamente. O movimento de mulheres lésbicas e bissexuais, integrado com as mulheres negras e feministas do quadro nacional, mobilizou-se no sentido de reivindicar, entre outras prioridades, ações que promovessem a sensibilização de gestoras e gestores da educação em todas as instâncias de governo para a temática da diversidade sexual na escola, além da formação continuada de professoras e professores, da elaboração de materiais didáticos adequados ao tema e da mudança curricular para a promoção de uma educação sexual inclusiva.

Na sua primeira edição, a perspectiva de uma *Educação inclusiva e não-sexista* propunha, entre os objetivos, “[...] incorporar a perspectiva de gênero, raça, etnia e orientação sexual no processo educacional formal e informal” (BRASIL, 2009c, p. 56), evidenciando a preocupação com a diversidade sexual no âmbito da educação. A ideia de “[...] transformar a cultura educacional e escolar, enfrentando os preconceitos e discriminações étnico-raciais, de gênero e por orientação sexual, bem como promover uma educação para a diversidade” (p. 45) atravessa todo o documento. Ênfase que

Vitória está entre os 106 municípios, em todo o Brasil, que firmaram o pacto de implementação do Plano, em 18 de novembro de 2005<sup>27</sup>.

O relatório de implementação do primeiro Plano, que abrange o período de 2005 a 2007, apontou algumas ações viabilizadas pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) em parceria com o Ministério da Educação (MEC), entre outros órgãos. Uma ação significativa foi a elaboração e implementação do Programa Gênero e Diversidade na Escola (GDE), que trata da formação de professoras e professores nas temáticas: sexualidade e orientação sexual, raça, etnia e gênero. Oferecido na modalidade à distância, formou cerca de quatro mil profissionais em educação no período mencionado, em todo o Brasil. Apenas no ano 2011, o estado do Espírito Santo, por meio da UFES, oferece o curso pela primeira vez, formando o equivalente a 400 profissionais da educação nas temáticas citadas. Este relatório aponta, também, as dificuldades encontradas na implementação do I PNPM, a saber:

[...] as demandas fundamentais da educação para a igualdade de gênero e orientação sexual seguem as mesmas: sensibilização de gestores/as federais; formação de profissionais da educação em âmbito nacional; promoção de uma mudança curricular que inclua o tratamento da questão de gênero e de orientação sexual de maneira transversal nos currículos de educação básica e superior; e a consequente elaboração de materiais didáticos e de orientação aos/às professores/as para a prática em sala de aula [...] (BRASIL, 2009c).

No segundo Plano, elaborado a partir da II Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres, em 2008, a seção que aborda a educação passa a ser intitulada como: *Educação inclusiva, não sexista, não racista, não homofóbica e não lesbofóbica*, atendendo às reivindicações do movimento de mulheres lésbicas participantes do evento. O próprio documento traz a constatação de que “[...] de 2004, ano de lançamento do primeiro Plano Nacional de Políticas para as Mulheres até agora [2008], as grandes estatísticas sobre a área educacional permanecem inalteradas” (BRASIL, 2008a, p. 54).

Destaco que a II Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres aprovou, em sua plenária final, a inclusão de um eixo específico<sup>28</sup> em que mulheres lésbicas receberam

---

Além de Vitória, outros 16 municípios do ES firmaram o pacto de implementação do I PNPM

São os seguintes os eixos contemplados no II PNPM: 1) Autonomia econômica e igualdade no mundo do trabalho com inclusão social; 2) Educação inclusiva, não sexista, não racista, não homofóbica e não lesbofóbica; 3) Saúde das mulheres, direitos sexuais e direitos reprodutivos; 4) Enfrentamento a todas as formas de violência contra as mulheres; 5) Participação das mulheres nos espaços de poder e decisão; 6) Desenvolvimento sustentável no meio rural, na cidade e na floresta, com garantia de justiça ambiental, soberania e segurança alimentar, 7) Direito à terra, moradia digna e infraestrutura social nos meios rural e urbano, considerando as comunidades tradicionais; 8) Cultura, educação e mídia igualitárias, democráticas e não discriminatórias; 9) Enfrentamento do

atenção diferenciada para ações políticas em diferentes áreas, entre elas, a educação. Com o tema “Enfrentamento do racismo, do sexismo e da lesbofobia”, o eixo 9 do II PNPM representa a instituição de um importante marco político na luta pela equidade para todas as mulheres, com especial tratamento às mulheres lésbicas e negras. Nele, são destacadas as dificuldades que gestoras e gestores encontram para compreender os entraves da interseccionalidade para pensar políticas públicas focalizadas. As diferenças entre mulheres heterossexuais e mulheres lésbicas recebem destaque e é dada ênfase na ideia de que tais diferenças não podem subsidiar desigualdades. Na sua apresentação, o documento afirma:

Importante destacar a estratégia política expressa no eixo 09 do II PNPM para o enfrentamento às discriminações de maneira interseccional. Reconhecer as origens sociais e culturais específicas e as peculiaridades de cada expressão da discriminação contra as mulheres tem um valor significativo para o desenvolvimento de ações mais efetivas e intervenções nas diversas políticas governamentais (BRASIL, 2010b, p. 12).

O investimento na formação e capacitação de gestoras e gestores, somado à parceria da sociedade civil, compõe uma das mais estratégicas ações identificadas no referido eixo. Com a finalidade de assegurar a transversalidade e intersectorialidade de gênero, raça e sexualidade nas políticas públicas, o II PNPM propôs o curso à distância Gestão de Políticas Públicas de Gênero e Raça (GPPGeR), cujo objetivo é “[...] contribuir para o desenvolvimento de instrumentos que subsidiem o compromisso com a igualdade de gênero e raça em ações permanentes e sistêmicas na agenda pública” (BRASIL, 2010a, p. 32). No estado do Espírito Santo, esse curso, oferecido pela UFES na modalidade especialização, no ano 2011, em 17 municípios, com 680 vagas, tem como público servidoras(es) municipais e estaduais, integrantes dos Conselhos de Direitos da Mulher, dos Fóruns Intergovernamentais de Promoção da Igualdade Racial, dos fóruns de direitos de LGBT, dos Conselhos de Educação e dirigentes de organismos da sociedade civil ligados à temática de gênero, diversidade sexual, raça e etnia. Essa iniciativa, proposta por mulheres lésbicas e outras parceiras, tem proporcionado a formação de gestoras e gestores públicos que, a partir dos estudos e discussões das temáticas propostas pelo curso, poderão mudar o olhar eivado de estereótipos sobre mulheres lésbicas em especial e à população de gays, bissexuais, travestis e transexuais de modo geral, passando a pensar políticas públicas para essa população que, de fato, favoreçam a igualdade de tratamento e oportunidades.

---

racismo, sexismo e lesbofobia; 10) Enfrentamento das desigualdades geracionais que atingem as mulheres, com especial atenção às jovens e idosas; e 11) Gestão e monitoramento do Plano (BRASIL, 2009c, p. 121).

No panorama de políticas de promoção de equidade para a população LGBT, o Programa Brasil sem Homofobia, abaixo abordado, apresenta, também, perspectivas no cenário educacional brasileiro sobre o respeito à diversidade sexual na escola.

#### **4.1.4. Programa Brasil sem Homofobia (2004)**

Articulado com o governo federal e a sociedade civil organizada, o Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLBT<sup>29</sup> e de Promoção da Cidadania Homossexual, conhecido como Programa Brasil sem Homofobia (BSH) foi lançado pelo Ministério da Saúde, em 2004. Não obstante essa origem, o documento apresenta importante contribuição no que diz respeito à educação, como será adiante abordado. Suas discussões iniciaram em outubro de 2003 pela criação da Frente Parlamentar Mista pela Livre Expressão Sexual (atualmente recebe o nome de Frente Parlamentar Mista pela Cidadania LGBT), composta por deputadas e deputados federais, além de senadoras e senadores. Importa salientar que a adesão a essa Frente foi objeto de inúmeras negociações entre movimento social e parlamentares, haja vista que algumas(uns) parlamentares se recusaram a participar dado o tema ser incoerente com seus “princípios morais”, assunto discutido ao longo deste trabalho. A frente parlamentar expressou como objetivo

[...] reunir todos os parlamentares comprometidos com os direitos humanos de gays, lésbicas, travestis e transexuais e com o combate à discriminação e ao preconceito de todos os tipos, sempre reafirmando o caráter laico e republicano do Estado brasileiro” (BRASIL, 2004, p. 5).

Considerado como a primeira iniciativa governamental específica para a população LGBT, o documento do programa BSH traz na sua introdução que “[...] um dos objetivos centrais deste programa é a educação e a mudança de comportamento de gestores públicos” (BRASIL, 2004, p. 7). Atento às dificuldades encontradas na homofobia institucional, o movimento social de LGBT junto à Frente Parlamentar citada propõe este objetivo, comentado por Freitas (2010, p. 20):

As gestoras e gestores públicos fazem escolhas e executam ações em suas respectivas secretarias, tentando atender os diversos segmentos da população. Por outro lado, também são essas gestoras que por diversas vezes têm a postura de não incluir BTLG (sic) nas iniciativas de seus órgãos de atuação, por entenderem que “esta questão é muito específica”, que na verdade compete ao governo fazer política “para todos”, “sem discriminar” e por não se sentirem “à vontade” para lidar com o tema. Em outras palavras, por LGBTfobia institucional.

---

Até a primeira Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transexuais em 2008 a sigla dominante nos movimentos sociais era GLBT, passando a ser LGBT a partir de então, considerando a reivindicação das mulheres lésbicas, bissexuais e transexuais em razão dos avanços feministas também neste espaço.

Além da meta de sensibilizar gestoras e gestores públicos, o documento tem como proposta desenvolver políticas de atuação que alcancem as várias dimensões sociais em que os preconceitos e discriminações contra a população LGBT são manifestados, reconhecendo as necessidades de políticas públicas no campo da saúde, educação, segurança e trabalho, entre outros.

O Programa Brasil Sem Homofobia tem onze *Programas de ação*, dentre os quais destaque: *Política para as Mulheres*, *Política contra o Racismo e a Homofobia* e o programa de ação voltado especificamente para a área da educação, intitulado *Direito à educação: promovendo valores de respeito à paz e à não discriminação por orientação sexual*. A ação central desse programa de ação é “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” e tem como objetivos:

Fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores na área da sexualidade; formar equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e a superação da homofobia; estimular a produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia; apoiar e divulgar a produção de materiais específicos para a formação de professores; divulgar as informações científicas sobre a sexualidade humana; estimular a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o combate à violência e à discriminação de GLTB; criar o subcomitê sobre Educação em Direitos Humanos no Ministério da Educação, com a participação do movimento de homossexuais, para avaliar e acompanhar as diretrizes alcançadas (BRASIL, 2004, p. 22).

O programa é a maior expressão de política pública na educação voltada para a diversidade de orientação sexual e prevê orçamento específico para sua implementação em todo o território nacional. Há, no entanto, severas críticas do movimento social LGBT quanto à baixa dotação orçamentária para as suas ações, que abarcam desde o fomento às pesquisas com prêmios para monografias sobre o tema, até o financiamento para formação docente, passando pela avaliação de livros didáticos, produção de materiais educativos e estímulo à pesquisa, entre outros. Cabe ao governo federal e às instâncias estaduais, municipais e organizações sociais (ONGs) sua implementação, mas as dificuldades de transversalização do BSH com os demais ministérios e secretarias especiais constituem uma de suas maiores fragilidades, somada à resistência política de gestoras e gestores nas três instâncias para sua efetiva implementação.

Outra fragilidade do programa BSH é verificada na concepção de política pública a que está sujeito: não está concebido como política de Estado. Heilborn (BRASIL, 2010a, p.

90) alerta que “[...] a elaboração e implementação de uma política pública não fazem dela uma política de Estado”, lembrando que

[...] No Brasil, a cada eleição pode haver mudança das/as representantes e, conseqüentemente, de partidos políticos, principalmente no poder executivo. É comum a prática de suspensão das políticas públicas em andamento para substituí-las por outras. Esta prática só é possível quando uma política pública não é transformada em uma política de Estado; por conseguinte, a política de Estado é aquela que vai além dos mandatos políticos.

Neste sentido, o BSH, apesar dos significativos avanços que imprime no que diz respeito à cidadania de sujeitos LGBT, carece de ações que o transforme em política de Estado, incorporada à legislação brasileira para ser contemplado com recursos orçamentários quando da elaboração e aprovação do orçamento público, além de se fixar como política permanente, não sujeita à substituição ou extinção de acordo com as concepções políticas de cada governo.

O programa BSH desencadeou amplo movimento nacional que culminou na primeira conferência nacional de LGBT, de onde foram elencadas propostas para elaboração do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT, próximo documento a ser aqui apresentado.

#### **4.1.5. Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT (2009)**

A I Conferência Nacional LGBT, realizada em Brasília no ano 2008, foi resultado de inúmeras reuniões, seminários, congressos e outros fóruns de discussão estimulados pelo Programa Brasil sem Homofobia em todo o território nacional. As propostas aprovadas nessa conferência resultaram no Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT (PNPCDH-LGBT), que “[...] traz as diretrizes e ações para a elaboração de Políticas Públicas voltadas para esse segmento, mobilizando o Poder Público e a Sociedade Civil Organizada na consolidação de um pacto democrático” (BRASIL, 2009a, p. 9).

Das diretrizes que estruturam o plano, cabe citar as que se seguem considerando sua relevância para o âmbito da educação:

Inserção da temática LGBT no sistema de educação básico e superior, sob abordagem que promova o respeito e o reconhecimento da diversidade de orientação sexual e identidade de gênero; garantia, a estudantes LGBT, do acesso e da permanência em todos os níveis e modalidades de ensino, sem qualquer discriminação por motivos de orientação sexual e identidade de gênero; intersetorialidade e transversalidade na proposição e implementação das políticas públicas: o combate à homofobia requer ações integradas entre as áreas da educação, saúde e segurança, dentre outras (BRASIL, 2009a, p. 15).

Teço breve comentário sobre a diferenciação entre os termos *acesso* e *inclusão* de pessoas LGBT em todos os níveis e modalidades de ensino a partir do que discute Seffner (2009, p. 134). Para o autor

O simples acesso à educação escolar pode ser armadilha bastante perversa para os tradicionalmente excluídos: eles ingressam no espaço escolar, verificam que ali apenas são discutidas questões que não dizem respeito ao seu cotidiano, passam a ter um péssimo rendimento escolar, são expulsos do sistema, e ainda vão ter que escutar frases do tipo: ‘a gente deu chance, mas eles não aprendem mesmo’.

Já a inclusão requer alteração no currículo para abordar temáticas que incluam estas novas pessoas; formação de professoras e professores; aquisição de materiais didáticos apropriados à discussão da sexualidade, relações de gênero, homofobia e temas afins; problematização de todas as expressões de afirmação heterossexista na escola, entre outros aspectos. Deste modo, não basta o acesso de travestis, por exemplo, às escolas públicas. É necessária toda uma adequação da escola a esse novo sujeito nela incluído.

Chamo a atenção, também, para a importância da intersectorialidade e transversalidade nas políticas públicas que o PNPCDH-LGBT propõe. As diretrizes apontam algumas ações da competência do Ministério da Educação (MEC), entre elas, recomendações relacionadas à promoção do reconhecimento da diversidade sexual e do enfrentamento ao preconceito e à violência por orientação sexual e identidade de gênero nos editais de avaliação e seleção de obras didáticas do Programa Nacional do Livro Didático para todos os níveis de ensino. Incluir temáticas relativas à orientação sexual e identidade de gênero nos currículos universitários, não apenas no campo das licenciaturas como também nos cursos de Direito e área biomédica, é outra diretriz de fundamental importância, somada às propostas de promoção de cidadania de LGBT nos demais campos, como: direitos humanos, de competência da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR); saúde, do Ministério da Saúde (MS); cultura, do Ministério da Cultura (MinC); cidadania, justiça e segurança pública, do Ministério da Justiça (MJ); emprego e renda, do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE); e ação social, do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), entre outros.

Observam-se nesse documento avanços muito significativos no campo das ideias, uma vez que a participação massiva dos movimentos sociais de LGBT de todo o país o constituiu. No entanto, quanto à previsão orçamentária, notam-se lacunas, uma vez que muitas ações previstas não têm investimento especificado para sua aplicação e, uma vez

mais, retoma-se a questão da *vontade política* de gestoras e gestores quanto à implementação das ações (FREITAS, 2010).

Relato abaixo o projeto Escola sem Homofobia, que compõe esse plano e que obteve grande repercussão na sociedade brasileira a partir da polêmica sobre os materiais didáticos produzidos, conhecidos como kit anti-homofobia.

- Projeto Escola sem Homofobia

Um dos principais projetos que conformam o PNPCDH-LGBT na área da educação é o Escola sem Homofobia que objetivou, entre outras prioridades, a produção de material didático sobre a temática. Desenvolvido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD<sup>30</sup>) em parceria com organizações privadas e movimento social de LGBT, o projeto tem por objetivo contribuir para a implementação do Programa Brasil sem Homofobia. Esse projeto, cujo mais destacado produto é o conjunto de materiais didáticos apelidado de kit anti-homofobia, tem como público preferencial estudantes do ensino médio, educadoras e educadores.

O Projeto Escola sem Homofobia é composto por algumas ações que julgo importante mencionar, haja vista sua proeminência no conjunto de ações políticas educacionais para a diversidade sexual colocadas em prática no Brasil da atualidade. As informações sobre esse projeto foram obtidas via comunicação oral por ocasião do I Seminário Diversidade Sexual e Educação da UFES, em setembro de 2011, por meio do responsável pelo Projeto Escola sem Homofobia – MEC, na ocasião.

a) Pesquisa “Estudo qualitativo sobre a homofobia na comunidade escolar em dez capitais brasileiras”. A pesquisa teve como objetivo geral conhecer a percepção da equipe docente, de autoridades e de alunos da rede pública de ensino sobre a situação da homofobia (hostilidade, intolerância e desprezo a qualquer tipo de orientação e identidade sexual diferente da heterossexual), no ambiente escolar, para dar subsídios ao programa Brasil sem homofobia. Foi desenvolvida nas cinco regiões do Brasil e distintas cidades, entre abril de 2009 e fevereiro de 2010. As pessoas participantes – sujeitos da pesquisa – foram autoridades educacionais estaduais e municipais, corpo técnico pedagógico das escolas pesquisadas e funcionárias(os) das unidades de ensino.

---

Atualmente a Secretaria tem a sigla SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

Nessa pesquisa, chegou-se à conclusão de que o programa Brasil sem Homofobia não é conhecido por autoridades educacionais, professoras(es) ou estudantes; a grande maioria das pessoas entrevistadas não conhece os conceitos de orientação sexual, identidade de gênero e homofobia; as escolas não oferecem educação sexual de maneira sistematizada; a informação sobre sexualidade é mínima, em geral limitada a aspectos biológicos da reprodução; professoras e professores reconhecem que não estão preparadas(os) para lidar com temas de sexualidade e menos ainda para lidar com o tema da diversidade sexual; não há compreensão do conceito de homossexualidade, prevalecendo o discurso de doença, pecado, sem-vergonhice, libertinagem, perversão, safadeza; não existe a percepção quanto ao número de estudantes LGBT dentro da escola – invisibilidade principalmente de lésbicas e travestis. A escola reproduz a heteronormatividade. Além desses dados, observou-se que, em relação aos aspectos gerais das escolas pesquisadas, nenhuma delas apresentava mensagens ou cartazes sobre direitos humanos, direitos sexuais e reprodutivos, diversidade sexual ou saúde sexual e reprodutiva e, em sua grande maioria, imagens, mensagens e símbolos religiosos estavam apresentados nos murais e paredes. É interessante observar que essa pesquisa traz resultados semelhantes aos produzidos por Abramovay (2004), abordada no início desta dissertação, e que apresenta a cidade de Vitória como a capital mais homofóbica do país no ambiente escolar.

Algumas questões levantadas nessa pesquisa compuseram o escopo das entrevistas realizadas para esta dissertação e não surpreende a coincidência de respostas quanto ao desconhecimento do Programa Brasil sem Homofobia dadas por três das professoras entrevistadas. Sobre isso, relatam:

*Já ouvi falar, mas nunca li nada sobre* (professora Sol).

*Já ouvi falar, mas não... ah, eu já ouvi falar até pela mídia, aquela questão do vídeo, não foi? Que teve toda aquela celeuma envolvendo o vídeo que foi feito... tem a ver com isso? [...] Então eu posso dizer que já ouvi falar, mas não que conheço o que é isso. Ouvi na televisão alguma coisa* (professora Mel).

*Olha só, se eu ouvi falar, está na minha zona proximal de conhecimento, tá? Porque eu não gosto só de ouvir falar, eu tenho que ler alguma coisa, e isso nunca bateu na minha mão.* (professora Purpurina).

A professora Flor conhece o Programa Brasil sem Homofobia e, também, atua em algumas frentes na área da educação para a promoção da cidadania de LGBT. Em sua resposta sobre o conhecimento do BSH, relata o que se segue:

*Então, eu conheço algumas políticas sim. O programa do governo federal Brasil sem Homofobia, eu não tenho um conhecimento profundo deste programa, mas eu sei que é um programa que gerou também uma polêmica muito grande, houve um debate muito*

*grande por questões muito equivocadas de pessoas que não conheciam o programa, né? Nós tivemos colegas aqui também, na prefeitura de Vitória, que fizeram parte da formação e do lançamento deste programa.* (professora Flor).

Apesar da cidade de Vitória não ter sido contemplada na pesquisa do projeto Escola sem Homofobia<sup>31</sup>, pode-se sugerir que as conclusões alcançadas nas outras capitais se aplicam à realidade local, não apenas pelas respostas das professoras acima citadas, mas pelo conjunto de impressões subtraídas das experiências em eventos sobre diversidade sexual e educação de que participei ao longo dos últimos anos na cidade de Vitória. Outra importante observação tracei pelo fato de conhecer boa parte das unidades escolares da capital, o que me leva a acreditar que seu perfil é semelhante ao que foi constatado na pesquisa: pouco ou nulo material exposto sobre diversidade sexual, saúde reprodutiva, saúde sexual, entre outros. Sobre a perspectiva religiosa, escolas da rede de ensino municipal de Vitória, bem como a Secretaria Municipal de Educação, ostentam mensagens e símbolos religiosos cristãos fundamentalmente nas ocasiões de festividades como páscoa, corpus Christi e natal. Desconheço pesquisa realizada na capital Vitória que trate especificamente dos temas que aqui discuto – conhecimento sobre o programa BSH, divulgação de materiais sobre diversidade sexual e perspectiva religiosa indicada nas escolas. Neste sentido, reitero que as impressões aqui registradas referem-se à minha experiência profissional na Prefeitura de Vitória.

O projeto Escola sem Homofobia, além da pesquisa relatada, privilegiou seminários nas cinco regiões do país, de que participaram gestoras e gestores municipais de educação, sociedade civil – representada por ativistas LGBT –, educadoras e educadores. Os seminários tiveram como objetivo promover debates entre as pessoas participantes para definir recomendações visando à implementação do projeto em cada parte do país.

A ação do Projeto Escola sem Homofobia com maior repercussão foi a produção dos materiais educativos conhecidos como kit anti-homofobia<sup>32</sup>. A divulgação desses materiais para distribuição nas escolas brasileiras gerou rumoroso debate, com intensa cobertura midiática, no ano 2011, conforme citei anteriormente, na alegação de que os mesmos *incitariam* jovens estudantes à homossexualidade. Retomo aqui as palavras de Britzman (2006, p. 79) acerca dos mitos que circundam a temática da diversidade sexual nas escolas:

[...] para um número significativo de heterossexuais que imaginam sua identidade sexual como “normal” e “natural”, existe o medo de que a mera

---

Da região sudeste, as cidades de Belo Horizonte, Rio de Janeiro e São Paulo foram contempladas na pesquisa. Vitória foi a única capital da região não pesquisada.

Pejorativamente, esses materiais também foram popularizados com o nome de “kit gay”.

menção da homossexualidade vá encorajar práticas homossexuais e vá fazer com que os/as jovens se juntem às comunidades gays e lésbicas. A ideia é que as informações e as pessoas que as transmitem agem com a finalidade de “recrutar” jovens inocentes [...].

Em razão desse mito bastante difundido socialmente e por complexas outras questões políticas, a presidenta Dilma Rousseff proibiu a distribuição dos materiais educativos, após intensa pressão de parlamentares religiosos e movimentos sociais conservadores, no ano 2011. Importa registrar que tais materiais foram produzidos com recursos públicos garantidos no programa BSH em parceria com Organizações Não Governamentais (ONGs) e com aprovação do Ministério da Educação, além do apoio das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO). Sua proibição não impediu a veiculação clandestina dos vídeos nos meios eletrônicos e a curiosidade aguçada por inúmeras pessoas provocou o acesso aos vídeos na internet. Nesse processo, diversas educadoras e educadores de todo o país passaram a utilizar tais materiais na escola, e não é raro ouvir expressões do tipo: “Criaram tanta polêmica que aguçou nossa curiosidade.”<sup>33</sup> No grupo dessas pessoas, a professora Flor afirma:

*Um material riquíssimo, eu assisti todos os vídeos. Acho que este material precisa sim ir para a escola (Professora Flor).*

Exponho na sequência a composição do conjunto de materiais do Projeto Escola sem Homofobia:

DVD Torpedo: consiste num material didático com três histórias curtas de pessoas LGBT. A primeira delas trata de provável namoro entre duas adolescentes; a segunda história, a descoberta da transexualidade por um jovem que se reconhece e reivindica o gênero feminino e a terceira história apresenta a trajetória de um jovem bissexual e seus questionamentos acerca dessa identidade sexual.

DVDs Boneca na Mochila e Medo de quê? Com duração de 25 minutos cada, os filmes trazem histórias da descoberta (ou desconfiância) de familiares sobre a sexualidade de seus filhos. Cada DVD é acompanhado de guias de discussão com sinopse, questões para debates e sugestões de atividades para serem desenvolvidas junto à comunidade escolar, além de glossário e texto de apoio.

Além dos DVDs com o material de apoio para discussão, o conjunto tem materiais educativos compostos por ilustração, texto, atividades e sugestão de filmes; um caderno Escola sem Homofobia (material didático que apresenta a base conceitual e metodológica para o desenvolvimento das atividades); cartazes de divulgação do

---

Relato de um professor da rede pública municipal de Vitória em conversa informal com a pesquisadora.

programa nas escolas e carta de apresentação do conjunto de materiais às educadoras e educadores.

Os mais destacados instrumentos nacionais que tratam dos temas sexualidade e diversidade sexual na educação, aqui relatados, apresentam um perfil das políticas públicas na área e – o que me parece mais importante – a intensa correlação de forças opondo o movimento social de LGBT – apoiado pelos movimentos feministas e de negras e negros –, reivindicando direitos, às forças políticas lideradas por parlamentares e movimentos sociais conservadores, que limitam o alcance das políticas em nome de uma moral reacionária e de um modelo de família tradicional, postulando a heterossexualidade como norma inabalável.

Os instrumentos locais, da cidade de Vitória, que abordam a sexualidade e a diversidade sexual serão a seguir tratados, tendo o ponto de vista das professoras entrevistadas como subsídio para a compreensão da importância de tais políticas na educação pública da capital.

## 4.2. INSTRUMENTOS MUNICIPAIS DE VITÓRIA SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA

### 4.2.1. Breve comentário sobre os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas de Vitória

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é fundamentalmente um instrumento que define a identidade da escola e indica os caminhos a serem percorridos no fazer pedagógico, com metas a serem alcançadas e prazos a serem cumpridos. Nele observam-se abordagens que definem, por exemplo, como tratar situações em que sujeitos da escola se sintam discriminados, bem como indica as atuações de cada integrante da sociedade escolar no cumprimento das suas funções, além de outros importantes temas. No município de Vitória, os PPPs não têm prazo de vigência especificados, não existindo obrigatoriedade de reformulação a cada período e, como princípio, devem ser elaborados pelo conjunto de atrizes e atores sociais que compõem a sociedade escolar, na perspectiva de delinear e colocar em prática ações que favoreçam as prerrogativas educacionais básicas – o ensino e a aprendizagem.

Considerando ser um dos objetivos desta pesquisa analisar os PPPs das escolas em que as professoras entrevistadas trabalham ou trabalharam para verificar a existência de

temas que abordassem a sexualidade e/ou assuntos correlatos como gênero, diversidade sexual ou educação sexual, entre outros, exponho as impressões coletadas na sequência:

Sobre o conhecimento do PPP:

Duas das professoras entrevistadas responderam que não tiveram participação ativa na construção dos PPPs das escolas onde atuam ou atuaram, elencando vários motivos, entre eles: falta de interesse pelo assunto; desconhecer o processo de construção do PPP; desde que iniciou o trabalho como educadora não houve mobilização para elaborar PPP nas escolas onde atua ou atuou, entre outros. Revelam, ainda, que nem sequer leram o documento ou têm algum conhecimento sobre seu conteúdo. Sobre isso, trago suas respostas:

Professora Sol – afirmando nunca haver participado das discussões sobre o PPP nas escolas onde trabalha ou trabalhou, revela:

*Não, nunca participei. Mesmo porque somos educadores de arte e de educação física, nem sempre participamos de tudo, o que eu acho um erro. Nunca fui convidada para discutir o assunto do PPP. É a mesma coisa no Conselho de classe. Nem sempre somos convidados a participar. Somos utilizados muitas vezes para tapar os buracos, cobrir a turma da professora que tá lá no conselho (professora Sol).*

A resposta da professora Sol revela um alerta sobre a concepção de PPP que se pretende na escola. O documento cuja base filosófica se afirma justamente na participação ativa das pessoas que compõem a sociedade escolar exclui elementos que certamente favoreceriam o debate, como professoras de arte e de educação física. A professora Mel traz a seguinte resposta:

*Não, não lembro bem. Quando eu cheguei já tinha o projeto político pedagógico da escola, foi uma das primeiras a ter. Acho que participei assim, mas não ativamente. Conhecia o projeto, mas nunca... nunca participei, nunca li (professora Mel).*

A não participação na elaboração ou o não conhecimento sobre o PPP da escola em que atuou por mais de 10 anos indica uma realidade bastante presente, denunciada na literatura sobre o tema: o PPP das escolas cumpre um papel essencialmente burocrático e se localiza nos fundos das gavetas da diretoria, lugar de pouco acesso, denotando a sua pouca importância no fazer pedagógico da escola (Ilma VEIGA, 1995).

Na entrevista com a professora Flor, o tema do PPP não foi abordado. A professora Purpurina, no entanto, traz uma experiência significativa sobre o tema:

*Olha só, nosso PPP foi muito engraçado. Nós refizemos, nós não criamos. Já estava lá e só avançou, né? A questão do Vigotski, tava tudo lá, né? Chegamos a convidar alguns professores da universidade para dar palestras, para subsidiar o PPP, mas nada disso virou PPP. Como é que a gente faz o PPP depois? Depois, uma equipe escreveu sobre avaliação com os pedagogos, o coordenador escreveu sobre disciplina, a biblioteca escreveu sobre seu espaço, o laboratório escreveu sobre o seu espaço, como funcionava, o tempo integral... então, foi assim que nós montamos nosso PPP. Juntamos nossos projetos que a gente tinha. Então assim, a pessoa tem um projeto? Tem o projeto Cidadania. Pode dentro deste projeto discutir as questões do homossexualismo? Pode. É questão de cidadania. Tem o projeto afro? Tem. Pode-se discutir a questão das diferenças que não somente as diferenças de raça? Pode também.*

*Agora especificamente voltado para a questão do homossexualismo não tem. Não tem um lugar no Projeto Político Pedagógico, que eu conheço de cabo a rabo, que diga assim: neste projeto é para trabalhar a questão do homossexualismo, não tem, tá? Enfim, infelizmente. Agora eu vejo que é uma falha. Em algum desses projetos deveria ter claro, alguma ação deveria voltar para este tema. Afinal de contas, na escola, nós temos um público considerado relativamente consistente dentro de uma escola, e mesmo assim este assunto não vem, não aflora.*

Quando a professora Purpurina, que atuava como diretora à época da entrevista, revela que após as participações de especialistas da universidade o coletivo da escola não sabia o que fazer com o resultado das palestras e discussões, indica ao mesmo tempo uma realidade também discutida em Veiga (1995): não saber o que fazer com os conhecimentos epistemológicos, provenientes da academia e que deveriam conformar a base de sustentação do projeto. Denuncia a distância entre a academia e o fazer escolar. Indica a fragilidade da escola diante do saber acadêmico que muitas vezes se apresenta intangível. Por outro lado, Purpurina aponta as muitas mãos na construção do PPP – ainda que não afirme uma construção inter e transdisciplinar – provenientes dos projetos em curso na escola.

As narrativas das professoras, conhecedoras ou não dos PPPs das escolas onde atuam ou atuaram, trazem como discussão de fundo a necessidade de se fazer desse instrumento político um organismo vivo, presente na vida escolar e importante para orientar as ações pedagógicas de todas e cada uma. Ademais, as participações mais incisivas na construção ou reformulação dos PPPs poderia proporcionar a inclusão de temas geralmente negligenciados como os que aqui tratamos.

#### Sobre a análise dos PPPs das escolas de atuação das professoras

Trago na sequência um panorama dos PPP das escolas das professoras entrevistadas a respeito dos temas sexualidade e gênero. Escolas das professoras Flor e Mel: o tema não aparece em nenhum local do PPP. Escolas da professora Sol: como atuava em diferentes

unidades escolares na ocasião da entrevista, depreendo do PPP da escola, elaborado no ano 2007, que no horário matutino o tema não é abordado em nenhuma parte dele. Na escola do turno vespertino, aparece o termo “sexualidade” quando do trato sobre temas transversais a serem abordados, ao lado da religiosidade. Esse PPP foi elaborado no ano 2009. Escola da professora Purpurina: a temática não aparece em nenhuma parte do PPP, elaborado no ano 2008.

Infiro que a ausência da temática sobre sexualidade e gênero nos PPP das escolas de atuação das entrevistadas seja uma realidade de muitas outras unidades escolares da Prefeitura de Vitória, uma vez que a SEME iniciou muito recentemente a discussão sobre gênero, sexualidade e homofobia, apresentando no Projeto Plurianual elaborado no ano 2009 alguns objetivos a serem alcançados no exercício do mandato administrativo de 2008 a 2012. Esta e outras iniciativas abordadas a partir da SEME ou em parceria desta com outras secretarias municipais serão a seguir tratadas.

#### **4.2.2. Programa Vitória sem homofobia**

Na cidade de Vitória, a Secretaria Municipal de Cidadania e Direitos Humanos (SEMCID), desde quando foi criada, no ano 2005, reúne as principais iniciativas de políticas educacionais que abordam a diversidade sexual. Nesse mesmo ano, com o lançamento do Programa Brasil sem Homofobia, Vitória torna-se signatária e lança na capital o Programa Vitória sem Homofobia, que

[...] visa fortalecer a cidadania e promover direitos da população LGBT; prevenir a violência e a discriminação homofóbicas, lesbofóbicas e transfóbicas individual, social e institucional; receber denúncias e fazer encaminhamentos visando reparar violações de direitos dessas populações (Durvalina OLIOSA, 2010, p. 52).

O programa Vitória sem Homofobia, política afirmativa de diversidade sexual capixaba, tem o objetivo de elaborar, executar e avaliar políticas públicas de combate à homofobia e de promoção da cidadania do segmento LGBT. Segundo Henrique Rodrigues (2010, p. 46), “[...] a linha de atuação do Programa não é prestar serviços diretos ao segmento LGBT, mas encaminhar suas demandas políticas aos serviços municipais já existentes”.

O autor observa que

[...] juridicamente, o Programa Vitória Sem Homofobia “não existe”. Não há nenhuma lei municipal instituindo o Programa. Nos documentos oficiais da Prefeitura, como as peças orçamentárias, não há menção a um Programa chamado Vitória Sem Homofobia. Porém, há previsão orçamentária anual para que a Gerência de Direitos Humanos<sup>34</sup> desenvolva ações de combate à

---

Atualmente é a gerência de Gênero que responde pelo programa.

homofobia e de afirmação da cidadania LGBT. Estas ações recebem o nome extra-oficial de Programa Vitória Sem Homofobia.

A política afirmativa de diversidade sexual da SEMCID em linhas gerais concretiza-se num conjunto articulado de ações com alguns eixos de atuação: estudos, pesquisas e educação para a diversidade sexual e prevenção da homofobia; fortalecimento e apoio às atividades do movimento LGBT; trabalho e geração de renda; saúde da população de LGBT e garantia de direitos e legislação. O eixo estudos, pesquisas e educação para a diversidade sexual e prevenção da homofobia conta com a parceria da SEME na elaboração e execução de cursos de prevenção à homofobia para educadoras, educadores e integrantes do corpo técnico-pedagógico da rede de ensino municipal. Além da SEME, outras secretarias municipais, como as de Saúde e de Segurança Urbana, para citar apenas duas, promovem parcerias com a SEMCID nos cursos de formação das(dos) profissionais na perspectiva de “[...] desnaturalizar o heterossexismo e a heteronormatividade e contribuir para o reconhecimento e respeito à diversidade de gênero e de orientação sexual” (OLIOSA, 2010, p. 53).

O Centro de Atendimento às Vítimas de Violência e Discriminação (CAVVID), setor que integra a SEMCID, ofereceu nos anos 2009 e 2010 o curso Prevenção à Homofobia em parceria com a SEME. O curso, com duração de 16 horas, foi dirigido a diretoras(es), pedagogas(os) e coordenadoras(es) das unidades escolares municipais. Nessa ação, a parceria da SEME favoreceu a participação dessas (desses) profissionais, fundamentalmente porque a formação se deu no horário de trabalho. Nas duas edições, o curso certificou 401 pessoas. Uma das principais sugestões das(dos) participantes é a extensão do curso às professoras e professores nas edições seguintes. Esse curso e as oficinas propostas pela secretaria contam com a participação ativa de integrantes do movimento LGBT local na sua elaboração e execução, o que favorece sobremaneira a interação de diferentes atrizes e atores sociais, tendo de um lado educadoras e educadores que provavelmente nunca travaram um diálogo sobre educação com lésbica, travesti ou gay, e de outro lado, integrantes dos movimentos sociais preparadas(os) para promover debates consistentes acerca da diversidade sexual e educação. Esse curso não voltou a ser oferecido no ano 2011, apesar da demanda de professoras e professores.

A adesão voluntária aos cursos oferecidos na área de direitos humanos, apesar de democrática, inviabiliza a participação de inúmeras pessoas que, por preconceito, desinteresse ou outras razões, deixam de conhecer diferentes e necessários pontos de vista tanto acadêmicos quanto empíricos, provenientes das trocas de experiências proporcionadas pelos encontros presenciais, acerca das temáticas de gênero, sexualidade e orientação sexual. Ademais, a não obrigatoriedade pode levar a um descaso com o

convite do curso e transformar-se em “documento perdido” nas unidades escolares: não raras vezes os convites para esse tipo de formação continuada perdem-se em meio a outros papéis e algumas educadoras e educadores nem sequer tomam conhecimento da existência do curso. Outras vezes, pela limitada oferta de vagas, a escola procede a sorteios das vagas existentes, na perspectiva de que a pessoa sorteada atue como “multiplicadora” dos conhecimentos adquiridos no curso, o que nem sempre acontece por diferentes razões, em que destaco as inúmeras atividades escolares que consomem quase todo o tempo, impedindo o momento do debate sobre o tema; desinteresse da(do) cursista e/ou da escola em tratar do tema e, como menciona a professora Sol no relato abaixo, a não permanência da (do) cursista na escola (em virtude de contrato temporário vencido e outros motivos). Sobre isso a professora Sol relata:

*Nunca participei de nenhum curso sobre sexualidade, homofobia, nada disso oferecido pela SEME. Tem pouco tempo que estou, né? Só três anos. Nestes três anos, se a prefeitura já proporcionou, eu não fiquei sabendo. No ano passado [2010], me parece que chegou alguma coisa no CMEI, mas eu não tive condições de participar. Inclusive foi feito um sorteio nessa escola para ver quem participaria. Eu lembro até que uma das pedagogas que trabalhava lá ia botar o nome de uma professora lá umas 5 vezes pra ver se ela ia e abria um pouquinho a cabeça dela. [...]. Inclusive a professora sorteada ela logo em seguida saiu da escola. Era contratada. (professora Sol).*

A política pública de educação implementada pela SEMCID com parceria da SEME na formação de educadoras e educadores para a diversidade sexual na escola carece, nesse sentido, de ampliar o espectro de ofertas de vagas e, ademais, pensar em alternativas para que os debates alcancem a todas as pessoas da sociedade escolar, entre elas as pessoas que cuidam da segurança escolar, as merendeiras, educadoras(es), equipe técnica, estudantes e familiares, entre outras. A obrigatoriedade na participação, apesar de apresentar-se como medida antipática e supostamente não democrática, poderia, por outro lado, evitar que o simples desinteresse de educadoras e educadores a respeito do tema legitimasse a não participação, como relata a professora Mel:

*Nunca fiz nenhum curso. E também não me interessei. Talvez... a gente sabe aquilo que nos interessa. Acho que não tive ainda... não culpa, né? A questão minha é que não quis perguntar. Acho que até já tive contato com um grupo na SEME que até discutia isso, eles se encontravam... não sei se tem a ver com isso, mas também nunca me inteirei, nunca perguntei sobre isso (professora Mel).*

A professora Purpurina, sobre o conhecimento do Programa Vitória sem Homofobia responde:

*[...] isso nunca bateu na minha mão. E, como estou na direção da escola, deveria ter chegado de uma maneira oficial e não chegou. Então é aí que eu te digo, não há uma política pública que pelo menos chegue lá na escola oficialmente. E olha que a gente*

*tem a questão da africanidade que é uma lei municipal, apesar de ter uma federal, tem uma lei municipal. É... enfim, sempre bate uma leizinha, na questão de bullying, também já é uma leizinha municipal. Esta não bateu ainda em forma de legislação ou em forma de informação, ainda não chegou (professora Purpurina).*

Purpurina retoma a complexidade de tornar uma política pública uma política de Estado, como já abordei neste capítulo. A transformação da política em lei municipal oferece uma sustentação legal que subsidia, inclusive, empenho de recursos públicos para ser posta em prática, além de deixar de ser passível de extinção à medida que mudem os governos, conforme ensina Heilborn (BRASIL, 2010a, p. 90) ao afirmar que “[...] a política de Estado é aquela que vai além dos mandatos políticos”.

Com uma participação mais atenta às políticas públicas educacionais para a diversidade sexual, a professora Flor comenta:

*Aqui no município de Vitória nós temos também um programa chamado Vitória sem Homofobia, devido também, dentre outras coisas, por Vitória ser considerada uma capital extremamente homofóbica, né, a mais homofóbica, é muito triste saber disso, mas nós temos o programa Vitória sem homofobia, que é do município de Vitória (professora Flor).*

Os relatos das professoras, pela sua variedade, podem indicar a múltipla realidade das escolas acerca do conhecimento das políticas educacionais para a diversidade sexual, o que exige do poder público, inclusive, empenho em investigar a questão, bem como pensar medidas de alteração da realidade, com vista a garantir formação continuada adequada às trabalhadoras e trabalhadores da educação.

#### **4.2.3. Programa Educação em Direitos Humanos**

Com início no ano de 2006, o Programa Educação em Direitos Humanos, também desenvolvido pela SEMCID, tem como objetivo “[...] construir uma cultura cidadã, de direitos humanos e de paz na cidade, assim como mobilizar e empoderar os membros das comunidades” (VITÓRIA, 2011). A temática ‘diversidade sexual’ integra o programa desde sua primeira edição com o curso Educação em Direitos Humanos e, até o ano de 2011, 206 pessoas concluíram o curso, entre elas, educadoras e educadores das unidades escolares de Vitória. Com temas que abordam a violação dos direitos humanos e possibilidades de superação dos preconceitos, o programa, nos moldes do conjunto de políticas afirmativas que conformam as bases da SEMCID, visa a intervir nas matrizes de dominação baseadas no racismo, no sexismo e nos padrões heteronormativos, gerando reflexões que promovam a igualdade racial, de gênero e garantam a livre

expressão e orientação sexual. Nesse sentido, cada cursista é encorajada(o) a elaborar um plano de ação com vistas a ser aplicado na área de atuação, objetivando pôr em prática os conhecimentos adquiridos e contribuir para a promoção da equidade.

O acompanhamento das ações elaboradas pelas(pelos) cursistas, por sua vez, não acontece, o que favorece o arquivamento das ideias criadas por diferentes motivos. Destaco aqui a presença da homofobia institucional, que inibe a ação de professoras e professores nas escolas que, ante a pouca abertura ao tema, optam por guardar os planos de ação elaborados.

No conjunto de atividades do programa Educação em Direitos Humanos, destaco o projeto Oitava Cidadã, que recebe esse nome em razão do público atendido: estudantes da oitava série (ou nono ano) das escolas municipais de Vitória. Esse projeto visa a oferecer uma vivência com todos os serviços oferecidos pela SEMCID durante um dia letivo completo – manhã e tarde. Nessa vivência, as(os) estudantes, além de conhecerem os serviços de cada setor da secretaria, participam efetivamente de algumas ações como, por exemplo, acesso à documentação civil básica. São oferecidas, nesse projeto, oficinas de educação em direitos humanos e uma das temáticas é gênero, sexualidade e orientação sexual. Nessa temática, após a oficina orientada pela equipe técnica da gerência de gênero, as(os) estudantes participam de uma esquete teatral promovida por artistas locais que apresentam o cotidiano de mulheres em situação de violência, de mulheres lésbicas que passam por assédio moral no trabalho e travestis com dificuldades de aceitação na escola, entre outros temas. Importa registrar que a interação de plateia e artistas provoca intensa participação de estudantes, que expressam seus pontos de vista sobre as situações representadas. O debate, sempre qualificado com a equipe técnica da SEMCID, oportuniza uma vivência singular, merecedora de destaque ao se tratar da sexualidade e orientação sexual no âmbito da educação municipal.

Outro importante projeto desenvolvido pela SEMCID em parceria com a SEME recebe o nome de “Reconhecendo a Diversidade Sexual”. Esse projeto, em execução a partir do ano 2012, tem como foco principal atender à população LGBT, em especial travestis e transexuais, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno diurno. O projeto objetiva incentivar o retorno desse grupo populacional à escola e, conseqüentemente, a elevação da escolaridade para a população LGBT, além de proporcionar às(aos) demais estudantes uma aproximação com o tema e com os sujeitos LGBT que atuam como estudantes e/ou professoras(es).

#### **4.2.4. Comissão Gênero e Sexualidade na Escola**

Quanto às ações específicas da SEME no que se refere à diversidade sexual, nota-se uma tímida iniciativa na criação não oficial da Comissão Gênero e Sexualidade na Escola, formada por professoras e professores estudiosas(os) da temática e que atuam diretamente no órgão central. Esse grupo teve sua primeira formação no ano 2006 e baseou suas ações fundamentalmente nos estudos de gênero e sexualidades na educação. Reunindo-se no período de uma hora a cada quinze dias, o grupo se desfez após alguns meses, principalmente pela necessidade das(dos) integrantes em atender à demanda de trabalho de seus setores específicos, em outras palavras, os afazeres dos setores de trabalho em que cada integrante se situava dificultava a disponibilidade de tempo para dedicar-se, também, às atividades da Comissão de Gênero e Sexualidade.

No ano 2009, houve nova tentativa de formar a comissão, desta vez com a adesão de outras(os) integrantes que, além de realizarem os estudos, propuseram ações para implementação no Projeto Político Pedagógico da Secretaria de Educação. Dentre elas, destaque para a formação de professoras e professores, análise de livros didáticos e paradidáticos na perspectiva de gênero e da diversidade sexual, e elaboração de material didático da SEME para a promoção da igualdade de direitos da população LGBT nas escolas. Apesar de lograr ter a temática incluída no PPP do órgão central da educação de Vitória, tais ações não chegaram a ser implementadas e o grupo, uma vez mais, foi desfeito. No entanto, no ano 2010, uma nova articulação de professoras e professores formou pela terceira vez a Comissão Gênero e Sexualidade na Escola da SEME, desta vez com a anuência da Secretaria da Educação na garantia de horário exclusivo para reuniões do coletivo, que se dava quinzenalmente com duração de quatro horas. Além dos estudos propriamente ditos, o grupo propõe realizar pesquisas relacionadas à temática, oferecer cursos de sensibilização para educadoras e educadores, seminários, promover ações diretas nas escolas na orientação de professoras(es) sobre projetos que desenvolvem na temática e também na atenção às questões de homofobia, bem como mapear as pesquisas realizadas tendo as unidades escolares de Vitória como local de investigação, na perspectiva de dar visibilidade aos trabalhos que vêm sendo implementados nas unidades escolares dentro da temática.

Embora atue na direção de apoiar as ações de professoras e professores das unidades de ensino a respeito das questões de gênero e sexualidade, as(os) integrantes da comissão têm consciência de que é preciso considerar que as ações isoladas, mesmo que louváveis, tenderão a produzir efeitos limitados enquanto os temas da diversidade sexual estiverem ausentes da formação inicial e continuada de profissionais da educação

e não comparecerem de maneira nítida e bem articulada nas diretrizes para os sistemas de ensino.

A professora Flor comenta o conhecimento que possui sobre a Comissão Gênero e Sexualidade na Escola:

*Existem algumas comissões também que atuam especificamente nesta temática. Há uma comissão na Secretaria de Educação chamada Comissão de Gênero e Sexualidade na Escola. Esta comissão vem desenvolvendo um trabalho ainda muito tímido, mas é um trabalho importante de escuta às questões de diversidade sexual que vêm surgindo nas escolas e questões de gênero também. A proposta é ouvir dialogando com a escola, com as famílias, né? No combate ao preconceito.*

*Num desses diálogos com a escola tem uma situação de um adolescente de uma EMEF. Ele está prestes a abandonar a escola porque ele é travesti. Ele tem inclusive um nome social, mas ele não tem como utilizar o banheiro da escola, uma vez que ele se identifica enquanto feminino, mas ele não pode utilizar o banheiro das meninas. E quando ele utiliza o banheiro dos meninos, ele sofre bullying também neste espaço. Então é um problema também que a comissão está dialogando com a escola, [...] no sentido mesmo de garantir a ele o direito de estudar, de concluir seus estudos, de permanecer na escola. Então a comissão discute mais ou menos tais questões (professora Flor).*

Esta comissão, ainda atuando de modo não oficial<sup>35</sup>, caminha na direção de dar consistência a uma proposta de educação inclusiva de enfrentamento aos preconceitos e discriminações por razão do gênero e da diversidade sexual, numa perspectiva de promoção de igualdade de direitos no espaço escolar. No entanto, a postura de “ativistas sociais” que suas(seus) integrantes assumem, pela insuficiência de condições materiais e apoio político da Secretaria de Educação, contribuem para que a SEME deixe de destacar a igualdade de gênero e orientação sexual nas prioridades das políticas públicas na educação municipal.

A quantidade de denúncias sobre situações de homofobia nas escolas, embora seja crescente, ainda está muito distante da realidade, uma vez que poucas são as pessoas que se sentem encorajadas a fazer denúncias desse tipo na Secretaria da Educação ou mesmo na própria escola. Ademais, muitas pessoas sequer têm consciência de que estão em situação de violência homofóbica diante das atitudes veladas, disfarçadas em modo de “inocentes brincadeiras” ou piadas agressivas que, em definitivo, marcam negativamente sua trajetória escolar.

---

Não existe instrumento legal (portaria, decreto e/ou outra normativa) que institucionalize o grupo, daí seu caráter não oficial.

Para esses casos, a Comissão de Gênero e Sexualidade é acionada, exigindo de alguma(algum) integrante uma visita à unidade escolar para a “escuta dialogada” de que trata a professora Flor. Ao mesmo tempo, acumulam-se as tarefas obrigatórias das atividades desenvolvidas no seu setor específico de trabalho. A ausência no setor para o cumprimento das atividades da Comissão nem sempre é percebida com simpatia e apoio pela chefia imediata ou pelos colegas de seção, o que resulta, minimamente, em algum desconforto por parte da(do) integrante da Comissão. Daí a inferência sobre postura de “ativista” que suas(seus) integrantes incorporam. Essa realidade conduz à preocupação sobre a necessidade de oficializar a comissão, uma vez que, a partir do que tem sido praticado, o engajamento político de algumas pessoas é que tem sustentado a política de gênero e sexualidade nas escolas da rede municipal de Vitória originada da Secretaria de Educação. O afastamento dessas pessoas, por quaisquer motivos, pode provocar a interrupção ou cancelamento das políticas. Nesse sentido, trago uma vez mais o pensamento de Heilborn, citado em BRASIL (2010a): é necessário que as políticas não incorram no risco de ser extintas a cada mudança de governo, a cada eleição. É fundamental sua oficialização. É imprescindível que as questões de gênero e sexualidade presentes na escola – que todavia ensina meninas a se portarem como mocinhas educadas e quietas, ensina meninos a serem machos predadores e às lésbicas, a travestis e gays que aquele não é seu lugar – sejam percebidas como estruturantes para se promover uma educação e uma sociedade mais justas e dignas para todas as pessoas. Entendo que o ativismo social no serviço público, como acontece no caso da Comissão de Gênero e Sexualidade da SEME, mascara a realidade do não investimento na promoção de políticas de equidade para o enfrentamento dos preconceitos e discriminações sexuais e de gênero no sistema de ensino da capital, resultando em enorme prejuízo para a população LGBT, em particular, e para a população de estudantes, professoras, professores, gestoras e gestores em educação, em geral, e, por extensão, à sociedade como um todo.

## CAPÍTULO 5 - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

*Entende-me: escrevo-te uma onomatopeia. Convulsão da linguagem. Transmito-te não uma história, mas apenas palavras que vivem do som [...]. Mas bem sei o quero aqui: quero o inconcluso [...]. Clarice Lispector*

Falar de mulheres lésbicas e bissexuais é uma pretensão que, definitivamente, arvora-se ao inconcluso, muito mais pela multiplicidade de seres que cada mulher tem em si representadas do que pela orientação do desejo e/ou do afeto para outras mulheres. Mais fácil seria falar do que não são as mulheres lésbicas e, nesse sentido, ousar resumir que elas não são obedientes à heteronormatividade e buscam viver sua sexualidade como desejam, como querem, como gostam, ainda que os vigilantes olhares androcêntricos que demarcam as fronteiras binárias de gênero e sexo estejam sempre à espreita. Esses olhares, materializados em atitudes de preconceito e discriminação na escola, algumas vezes limitam a ação dessas mulheres-professoras no enfrentamento à homofobia com as(os) estudantes e consigo mesmas. Outras vezes, provocam o surgimento de um sujeito político que, sim, enfrenta e propõe medidas de prevenção a todo tipo de preconceito e discriminação por sexo, por orientação sexual, por gênero, por raça, por classe social, por origem, por geração.

Este sujeito político lésbica, construído no dia a dia a partir de inusitadas situações como uma breve entrevista sobre homofobia na escola que “desperta” para o tema ou por meio de envolvimento com movimento social organizado de LGBT, adquire forma e vida e passa a perceber-se como sujeito de direitos que, entre outros muitos, exige o respeito pela sua existência e a garantia de vida digna enquanto professora, enquanto mulher, enquanto lésbica. Este sujeito político pretende abandonar a ideia de angariar um salvo conduto que lhe possibilite uma inclusão consentida, afirmada no discurso da “tolerância” em que podem até ser “aceitas”, desde que “comportadas” e femininas. Pretende também deixar de esforçar-se na busca de esmerar-se na tarefa docente com perfeccionismos exagerados para compensar a “falha moral” da lesbianidade. Esta “supercompensação”, que gera ansiedades entre outras formas de mal-estar, deixa de ser meta primeira da mulher professora lésbica que se percebe como sujeito político.

O estudo revelou, tanto pelos relatos das professoras entrevistadas e das professoras que se recusaram a participar da pesquisa, como pela análise bibliográfica e documental, que a homofobia institucional é uma realidade que obsta a implementação de políticas públicas para a diversidade sexual, expressa fundamentalmente nos discursos normativos de sexualidade de gestoras e gestores da educação. O movimento social de lésbicas e o conjunto do movimento social de LGBT contam com o apoio do

movimento feminista e do movimento social de negras e negros para reivindicar políticas de equidade de gênero e sexual, considerando a interseccionalidade como fator importante no processo de elaboração, implementação e avaliação de tais políticas.

Os documentos nacionais de políticas públicas na educação sobre sexualidade analisados apresentam uma evolução desde a concepção biologicista, que pondera a reprodução e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, à concepção de inclusão das pessoas LGBT e dos temas referentes à equidade sexual e de gênero, sendo estas últimas conquistas do movimento social de LGBT. Essa evolução conceitual não corresponde à efetiva implementação das políticas nacionais, uma vez que os recursos destinados a elas não atendem às exigências que as políticas propõem, na maioria das vezes. Ademais, é importante destacar que, por mais evolutivas que se apresentem tais políticas materializadas nos documentos estudados, a inclusão da educação sexual na escola é, todavia, incipiente dada a realidade de conservadorismo alimentado por preceitos morais alicerçados na religiosidade que está presente na mente e ações de gestoras(es) públicas(os) e parlamentares. A laicidade do Estado torna-se, neste campo, uma premissa para garantir uma educação não homofóbica e não sexista nas escolas.

Na esfera municipal de Vitória notam-se importantes ações no que diz respeito à promoção de equidade de gênero e sexual na educação em direitos humanos a partir das iniciativas da Secretaria Municipal de Cidadania e Direitos Humanos (SEMCID), que oferece, entre outras ações, formação de pessoal (servidoras/es públicas/os municipais, estudantes e população em geral) nos temas de gênero, raça/etnia e sexualidade, com especial atenção à prevenção da homofobia. Essas ações estão, desde o ano 2005, contidas, em grande parte, no Programa Vitória sem Homofobia, pactuado com o governo federal no Programa Brasil sem Homofobia. A adesão voluntária a tais cursos de formação limita a formação de gestoras e gestores, agentes importantes no desenho das políticas públicas municipais de sexualidade e gênero. Estas e estes apresentam justificativas de escalonamento de prioridades na educação, sendo as questões de gênero e sexualidade colocadas em segundo plano ou consideradas “muito específicas”, prevalecendo em seus discursos escusos a ideia de que as políticas têm que ser “para todos”, sem focalizar determinada população. Tal estratégia discursiva, ademais de destoar com as propostas do governo federal de políticas afirmativas, revela um pensamento de fundo marcadamente preconceituoso.

A Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME) atua como parceira em algumas das políticas em educação fomentadas pela SEMCID e apresenta tímidas e insuficientes ações de promoção de equidade de gênero e sexual nas escolas. Os relatos das

professoras entrevistadas confirmam a assertiva. Não existe, nessa secretaria, política de gênero e sexualidade sistematizada e oficial. Sobram questões relacionadas à homofobia e desigualdade de gênero nas escolas e faltam ações concretas dessa secretaria que priorizem a equidade sexual e de gênero na escola. A comissão de gênero e sexualidade, grupo formado por professoras e professores que atuam diretamente no órgão central da secretaria de educação, tem atuação que denomino de “ativismo social no poder público” para pensar e realizar ações de enfrentamento à homofobia e promoção de equidade de gênero partindo muito mais do empenho pessoal de cada integrante do que de determinações políticas do governo municipal, o que descaracteriza as políticas públicas na sua concepção.

Postas estas considerações, reafirmando a ideia do inconcluso destacado no poema de Clarice Lispector, apresento modestas recomendações, que também nomino “desafios”, para contribuir na promoção de políticas públicas na educação com equidade de gênero e sexual pela Secretaria Municipal de Educação do município de Vitória suscitadas a partir da pesquisa ora apresentada e advindas, especialmente, dos diálogos com professoras e professores do movimento social de LGBT.

Uma primeira ação seria tornar a comissão de gênero e sexualidade na educação uma instância oficial, com as adequações de horário de trabalho para as(os) integrantes e as condições materiais necessárias à sua existência, incluindo previsão orçamentária . A partir desta ação, sugiro as que se seguem:

- Promover parceria com o movimento social de LGBT local nas discussões sobre homofobia nas escolas, incluindo a possibilidade de atuarem nos cursos de formação para professoras(es), gestoras(es), estudantes e outras(os) integrantes da sociedade escolar;
- Considerar a obrigatoriedade de participação de gestoras(es) escolares nos cursos de formação em sexualidade e gênero promovidos pela PMV;
- Abordar o tema gênero e sexualidade com ênfase na questão da homofobia nos processos seletivos de contratação de professoras(es);
- Adquirir material didático e paradidático sobre homofobia, sexualidade e gênero para distribuição em todas as unidades de ensino, incluindo a educação infantil;
- Dar a conhecer as experiências exitosas de educação sexual promovidas pelo corpo docente da municipalidade;
- Promover incentivo à pesquisa sobre gênero, sexualidade e temas afins entre servidoras(es) municipais da educação;
- Incentivar a inclusão da temática nos Planos de Ação e Projetos Políticos Pedagógicos das escolas municipais;

- Realizar evento anual para avaliação das políticas em gênero e sexualidade na educação realizada pela SEME.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO, 2004.

ALMEIDA, G. E. Silva de. **Da invisibilidade à vulnerabilidade**: percursos do “corpo lésbico” na cena brasileira face à possibilidade de infecção por DST e Aids. [Doutorado em Saúde Coletiva]. Rio de Janeiro: IMS/Uerj, 2005.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, ano 9, n. 2, p. 570 -581, 2. sem. 2001.

AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

AQUINO, Luis Octávio R. Discurso lésbico e construções de gênero. **Revista Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 1, n. 1, jan./jun. 1995.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BARROSO, Carmen; BRUSCHINI, Cristina. **Educação sexual**: debate aberto. São Paulo: Vozes, 1982.

BELOTTI, Elena Gianini. **Educar para a submissão**. Petrópolis: Vozes, 1975.

BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas v. I. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BOLETIM CHANACOMCHANA, São Paulo, GALF, n. 3, 1983.

BOLETIM CHANACOMCHANA, São Paulo, GALF, n. 8, 1985.

BORRILLO, Daniel. A homofobia. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora (Org.). **Homofobia e educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: LetrasLivres : EdUnB, 2009.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BORTOLINI, Alexandre. **Diversidade sexual na escola**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Projetos Educacionais Especiais. **Diretrizes para uma política educacional em sexualidade**. Brasília, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural e orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual**. Brasília: SEDH, 2004.

BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Anais da Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais – GLBT**. Brasília: SEDH, 2008.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT**. Brasília: SEDH, 2009a.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM). **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais**. Livro de conteúdo. Brasília: SPM, 2009b.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM). **Relatório final de implementação: I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres – 2005-2007**. Brasília: SPM, 2009c.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM). **II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres – 2005-2007**. Brasília: SPM, 2008a.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Supremo reconhece união homoafetiva**. Disponível em <[www.stf.jus.br](http://www.stf.jus.br)>. Acesso em: 5 maio 2011.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (GPP-GeR)**, módulo 2. Brasília: SPM, 2010a.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Pensar o Brasil para o enfrentamento do racismo, do sexismo e da lesbofobia** – relatório final do grupo de trabalho para fortalecimento das ações do enfrentamento do racismo, do sexismo e da lesbofobia no II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Brasília: SPM/PR, 2010b.

BRITZMAN, Deborah P. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 21, n.1, p. 71-96, jan./jun. 1996.

BUSIN, Valéria Melki. Religião, gênero e diversidade sexual: refletindo sobre a violência simbólica e exclusão. In: VAGGIONE, Juan Marco. **Diversidad sexual y religión** (Org.). Córdoba, Católicas por el Derecho a Decidir, 2008.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

RAMOS, Sílvia; CARRARA, Sérgio. A constituição da problemática da violência contra homossexuais: a articulação entre ativismo e academia na elaboração de políticas públicas. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, 2006 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73312006000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312006000200004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 13 maio 2010.

FACCHINI, Regina; BARBOSA, Regina Maria. **Dossiê saúde das mulheres lésbicas**: promoção da equidade e da integralidade. Rede Feminista de Saúde. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FACCHINI, Regina. **Sopa de letrinhas?** Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. A produção teórica no Brasil e sobre educação sexual. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo. n. 98, p. 50-63, 1996.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Educação sexual: qual o profissional designado para esta tarefa? **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**. São Paulo. v. 8(1):270-276, jan./jun. 1997.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico (Org.). **Educação sexual**: múltiplos temas, compromisso comum. Londrina : UEL, 2009.

FRANCO, Neil. **A diversidade entra na escola**: história de professores e professoras que transitam pela fronteira da sexualidade e do gênero (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

FREITAS, Fátima et al. Educação e políticas públicas para a população LGBT: diálogos possíveis? In: **Políticas públicas para população LGBT no Brasil**: um mapeamento crítico preliminar. Ser-Tão: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2010. Disponível em: <[www.sertao.ufg.br](http://www.sertao.ufg.br)>. Acesso em: 28 dez. 2010.

FRY, Peter; MacRae, Edward. **O que é homossexualidade**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

FURLANI, Jimena. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

FURLANI, Jimena. Direitos humanos, direitos sexuais e pedagogia queer: o que essas abordagens têm a dizer à educação sexual? In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro:LTC, 1988.

GROSSI, Miriam (org.). **Movimentos sociais, educação e sexualidades**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

GUIMARÃES, Isaura. R. F. **Ilusão e realidade do sexo na escola**: um estudo das possibilidades da educação sexual. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

GUIMARÃES, Isaura. R. F. **Educação sexual na escola**: mito e realidade. Campinas: Mercado de letras, 1995.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HEILBORN, Maria Luiza. Gênero, sexualidade e saúde. In: SILVA, Dayse de Paula Marques (Org.). **Saúde, sexualidade e reprodução**: compartilhando responsabilidades. Rio de Janeiro: UERJ, 1997.

HEILBORN, Maria Luiza. Estranha no ninho: sexualidade e trajetória de pesquisa. In: VELHO, Gilberto; KUSCHNIR, Karina (Org.). **Pesquisas urbanas**: desafios do trabalho antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

HEILBORN, Maria Luiza; ARAÚJO, Leila; BARRETO, Andreia. **Gestão de políticas públicas de gênero e raça**: módulo II. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), 2010.

IGLHRC. **Lesbianas y discriminación laboral em América Latina**. 2. ed. Argentina: SE, 2006.

JESUS, Beto de et. al. **Diversidade sexual na escola**: uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens. São Paulo: Ecos, Corsa, 2006.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/SECAD, 2009a.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Aqui não temos gays nem lésbicas: estratégias discursivas de agentes públicos ante medidas de promoção do reconhecimento da diversidade sexual nas escolas. **Revista Bagoas**. Natal, v. 3, n. 4, 2009b, p. 171-189.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Políticas de educação para a diversidade sexual: escola como lugar de direitos. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora (Org.). **Homofobia e educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: UnB, 2009c.

KNAUTH, Daniela Riva. **As faces da homofobia no campo da saúde**. Porto Alegre: Fundação Médica do Rio Grande do Sul, 2009 (mimeo).

LEITE, Izildo Corrêa. Novos olhares, novos lugares: por uma política social de combate à pobreza condizente com a construção da cidadania. **Convergência Revista de Ciências Sociais**. Toluca (México), Universidad Autónoma del Estado de México, v. 15, n. 47, p. 73-100, mayo/ago. 2008.

LESSA, Patrícia. Visibilidade e ação lesbiana na década de 1980: uma análise a partir do Grupo de Ação Lésbico-Feminista e do boletim Chanacomchana. In: **Núcleo Transdisciplinar de Estudos de Gênero**, Niterói, EDUFF, 2008, p.301-333.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre a sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010 .

MEIRELES, Ariane C. Mulheres lésbicas, representação social e direitos humanos: interseções necessárias para um debate. **XII Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social (ENPESS)**. Crise do capital e produção do conhecimento na realidade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, 2010 [Cdrom].

MENINOS não choram. Direção: Kimberly Peirce. EUA: Fox Filmes, 1999. (1h58m).

MESQUITA, Marylucia. Orientação sexual: experiência privada, opressão privada e pública – um desafio para os direitos humanos. **X Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS)**. Trabalho, direito e democracia: as assistentes sociais contra as desigualdades. Rio de Janeiro, UERJ, 2001 [CDroom].

MINAYO, Maria Cecília (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1993.

MOTT, Luiz. **Violação dos direitos humanos e assassinatos de homossexuais no Brasil**. Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 2000.

NAVARRO-SWAIN, Tânia. **O que é lesbianismo?** São Paulo: Brasiliense, 2004.

NAVARRO-SWAIN, Tânia. Lesbianismos: cartografias de uma interrogação. In: GOELLNER, Silvana (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: discutindo práticas educativas. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

NUNES, César A. **Desvendando a sexualidade**. Campinas: Papirus, 1987.

OLIOSA, Durvalina Maria Sesari. Vitória sem homofobia. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE SEXUAL. **Anais...** Vitória: Sindiupes, 2010, p. 52-56.

POLÍTICAS LGBT no censo? Criolla – Organização de Mulheres Negras. Artigos. Disponível em: <www.criola.org.br>. Acesso em: 29 jan. 2011.

PRADO, Marco Aurélio Máximo; MACHADO, Frederico Viana. **Preconceito contra homossexualidades**: a hierarquia da invisibilidade. São Paulo: Cortez, 2008.

PRECIADO, Beatriz. Biopolítica del gênero. In: **Biopolítica** (Colección Ají de Pollo). Buenos Aires: Viagraf, 2009.

REVISTA Nova Escola. **O despertar da sexualidade**. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/crianca-e-adolescente/desenvolvimento-e-aprendizagem/despertar-sexualidade-infancia-freud-528841.shtml>>. Acesso em: jun. 2010.

RIBEIRO, Paula Regina Costa et al. Ambientalização de professores e professoras no espaço escolar. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

RIOS, Roger Raup. **O princípio da igualdade e a discriminação por orientação sexual**: a homossexualidade no direito brasileiro e norte-americano. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

RODRIGUES, Henrique José Alves. **Pensando minorias sexuais e de gênero sob a perspectiva das políticas públicas e de subjetivação**. (Mestrado em Psicologia Institucional) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

ROSA, Maria V. de F. P. do Couto; ARNOLDI, Marlene A. G. Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismo para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. A educação sexual na escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 53, p. 11-19, maio 1985.

SANCHES, Vanessa K. **A discriminação por orientação sexual no contrato de trabalho**. São Paulo: Ltr, 2009.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Disponível em:<[www.4shared.com/office/XCWKugpJ/joanscott-gneroumacateg.html](http://www.4shared.com/office/XCWKugpJ/joanscott-gneroumacateg.html)>. Acesso em: 14 maio 2010.

SELEM, Maria Célia Orlato. **A Liga Brasileira de Lésbicas**: produção de sentidos na construção do sujeito político lésbica. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SEFFNER, Fernando. Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar. In: JUNQUEIRA, Rogério D. (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre homofobia nas escolas. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

SILVA, Gilvan Ventura da. Prisioneiras do esquecimento: a representação das mulheres nos livros didáticos de história. **Dimensões**: revista de história da UFES. Vitória, CCHN, n. 22, p. 45-66, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

STUMPF, Débora Karine. **Representações de sexualidade no currículo da Nova Escola e a construção do sujeito heterossexual**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5074/000420155.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 9 set. 2011.

SPINK, Mary Jane (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004. Disponível em: <[www.unesco.org.br](http://www.unesco.org.br)>. Acesso em: 16 jul. 2010.

VEIGA, Ilma Passos A.(Org.). **Projeto político pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira (Org.). **A aventura sociológica**: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes curriculares para o ensino fundamental**. Vitória, 2004.

VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. **Educação infantil**: um outro olhar. Vitória: Multiplicidade, 2006.

WEREBE, Maria José Garcia. **A educação sexual na escola**. Lisboa: Moraes Editores, 1977.

WERNECK, Jurema. Inclusão racial e de gênero: desafio ou pressuposto da política pública? ABONG, 1ª Conferência Nacional de Igualdade Racial. **Cadernos Abong**, n. 34, p. 17, São Paulo, maio 2005.

WERNECK, Jurema (Org.). **Mulheres negras**: um olhar sobre as lutas sociais e as políticas públicas no Brasil. Rio de Janeiro: Criola, 2008.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

## APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Este documento integra a pesquisa denominada **políticas públicas sobre diversidade sexual e vivências pedagógicas de professoras lésbicas na escola: notas sobre a cidade de Vitória (es)** e busca esclarecer os objetivos e as etapas da pesquisa às pessoas convidadas a participar livremente dela.

O estudo é de responsabilidade de Ariane Celestino Meireles, aluna do Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade Federal do Espírito Santo, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dra. Eugenia Célia Raizer e co-orientação da Prof<sup>a</sup> Dra. Lilian Rose Margotto.

A pesquisa tem como Objetivo Geral: Investigar como a educação sexual é abordada no espaço escolar a partir do ponto de vista de professoras lésbicas e/ou bissexuais e do estudo de documentos de políticas públicas educacionais locais (do município de Vitória) e nacionais sobre o tema.

O método de pesquisa usado configura-se em estudo exploratório, com utilização das técnicas metodológicas: entrevistas, pesquisa bibliográfica e documental e análise do discurso.

Sendo assim, a pesquisadora, convida a Sra. professora: \_\_\_\_\_ a participar desta pesquisa, garantindo o sigilo da sua identidade e integridade do seu discurso. A utilização do material transcrito será de utilização única e exclusiva para propósitos de pesquisa e será devolvido à entrevistada para concordância do seu teor. Será assegurada às envolvidas diretamente na pesquisa a liberdade para desistir de participar da mesma em qualquer etapa de desenvolvimento desta.

CONSENTIMENTO:

Eu, \_\_\_\_\_,  
RG ou CPF \_\_\_\_\_, residente à rua/avenida \_\_\_\_\_

declaro ter sido informada acerca da pesquisa sobre **políticas públicas sobre diversidade sexual e vivências pedagógicas de professoras lésbicas na escola: notas sobre a cidade de Vitória (es)**, seus objetivos e métodos, sendo que aceito livremente dela participar.

Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_. Assinatura: \_\_\_\_\_.

### Dados para contato:

1) Da pesquisadora (orientadora):

Dra. Eugenia Célia Raizer

Tel. / Email:

2) Da pesquisadora (co-orientadora)

Dra. Lilian Rose Margotto

Tel. / Email:

3) Da pesquisadora: (aluna)  
Ariane Celestino Meireles  
Tel. / Email:

4) Do Comitê de Ética em Pesquisa:  
Telefone: (27)3335-7211  
E-mail. - [www.ccs.ufes.br/cep](http://www.ccs.ufes.br/cep) ou [cep@ccs.ufes.br](mailto:cep@ccs.ufes.br) / [cep.ufes@hotmail.com](mailto:cep.ufes@hotmail.com)

## **APÊNDICE 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA**

### **A – Identificação**

Idade:

Raça/cor:

Área de atuação:

Formação (graduação/pós-graduação):

Tem religião?

Orientação sexual:

Em quantas escolas trabalha?

Regime de trabalho?

Turma(s) que atua?

### **B - concepções sobre o tema educação sexual na escola**

- O que você entende por educação sexual?
- Você considera a diversidade sexual um assunto importante para ser discutido na escola? Por que?
- Na sua opinião, existe uma(um) profissional que deva ser designada(o) para esta tarefa? Se afirmativo, qual seria?

### **C - conhecimento sobre políticas públicas de educação sobre diversidade sexual**

- Você acha que o poder público deve garantir políticas públicas para LGBT? Por que?
- Você conhece algum programa, plano ou projeto do governo federal, estadual ou municipal que discuta a diversidade sexual na escola? Comente qual ou quais.
- Você conhece o Programa Brasil sem Homofobia? O que sabe?
- Você conhece o Projeto Político Pedagógico da sua escola? Nele se aborda o tema da sexualidade, diversidade sexual ou enfrentamento à homofobia? Como?
- Você já participou de algum curso em que a diversidade sexual é tratada? Como foi?

### **C - práticas docentes sobre diversidade sexual**

- Na sua escola se discute o tema da sexualidade com as e os estudantes? Como se processa?
- Você já participou de conversas em que este tema é tratado? Como foi?
- Você se sente à vontade (ou preparada ou disponível) para discutir o tema da diversidade sexual com as e os colegas professoras e professores da sua escola? Por que?

- Já aconteceu de suas (seus) alunas(alunos) perguntarem algo relacionado à sexualidade nas suas aulas? Como você reagiu?
- Você se sente à vontade (ou preparada ou disponível) para discutir o tema da diversidade sexual com as e os estudantes da sua escola? Por que?
- Você já presenciou algum ato de preconceito ou discriminação contra lésbicas, gays ou travestis na escola em que trabalha? Gostaria de relatar?
- Você considera que sua orientação sexual interfere na sua atuação como professora?
- Gostaria de dar sugestão para o enfrentamento aos preconceitos por orientação sexual na escola?
- Gostaria de acrescentar mais alguma observação?