

Centro Universitário de Brasília - CEUB
Instituto CEUB de Pesquisa e Desenvolvimento – ICPD
Curso de Mestrado em Psicologia
Linha de Pesquisa: Cultura e Processos Psicossociais

Gênero, Sexualidade e Educação:

Desafios no Enfrentamento ao Sexismo e à Homofobia na Escola

Marcelo de Oliveira Coutinho

Brasília - DF

Fevereiro de 2023

Gênero, Sexualidade e Educação:

Desafios no Enfrentamento ao Sexismo e à Homofobia na Escola

Marcelo de Oliveira Coutinho

Dissertação apresentada ao Instituto CEUB de Pesquisa e Desenvolvimento – ICPD como requisito parcial à conclusão do Curso de Mestrado em Psicologia

Professora Orientadora: Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira

Brasília - DF

Fevereiro de 2023

Folha de Avaliação

Autor: Marcelo de Oliveira Coutinho

Título: Gênero, Sexualidade e Educação: Desafios no Enfrentamento ao Sexismo
e à Homofobia na Escola

Banca Examinadora:

Professora Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira (Presidente)

Centro Universitário de Brasília - CEUB

Professora Dra. Tatiana Yokoy (Membro Externo)

Universidade de Brasília - UnB

Professor Dr. Lucas Alves Amaral (Membro Interno)

Centro Universitário de Brasília - CEUB

Professora Dra. Mara Aparecida Lissandra Weber (Suplente)

Centro Universitário de Brasília – CEUB

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião.

Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar”

(Nelson Mandela).

AGRADECIMENTOS

“A gratidão desbloqueia a abundância da vida. Ela torna o que temos em suficiente, e mais. Ela torna a negação em aceitação, caos em ordem, confusão em claridade. Ela pode transformar uma refeição em um banquete, uma casa em um lar, um estranho em um amigo. A gratidão dá sentido ao nosso passado, traz paz para o hoje, e cria uma visão para o amanhã” (Melody Beattie).

Saber agradecer é partilhar nossas conquistas com nossos parceiros de jornada e, nessa minha caminhada como mestrando, algumas pessoas foram fundamentais.

Ao finalizar este trabalho, primeiramente, gostaria de dizer que estou muito feliz. Trabalhar 40 horas por semana, ser pai, marido, filho, dono de casa e concluir um Mestrado não é tarefa fácil. Para que este trabalho fosse concluído, contei com o apoio de muitas pessoas e aqui gostaria de registrar meus agradecimentos a essas pessoas que marcaram essa caminhada.

À minha querida esposa, Ingrid, por ter me apoiado quando dos primeiros passos no processo seletivo do mestrado, enquanto ela se recuperava de uma cirurgia de retirada de um tumor cerebral. Auxiliando-me durante toda a caminhada, sempre com palavras e gestos de força, amor e carinho. Aos meus filhos, Júlia, Alice e Eduardo, por terem suportado minhas ausências e, ainda assim, terem me amado incondicionalmente.

Aos meus pais, Coutinho e Vilneide, pela formação em valores desde o berço, com muito zelo e carinho e que, no decorrer deste trabalho, compartilharam comigo o cuidado de meus filhos. Agradeço especialmente a minha irmã e a minha cunhada, que considero como irmã, por serem fonte de inspiração para meu projeto de pesquisa. Obrigado por sempre me apoiarem nos momentos de dificuldades; me proporcionaram alegrias nos diversos momentos de encontro.

Aos meus professores do programa de mestrado em psicologia do CEUB, que foram responsáveis pelo meu crescimento profissional enquanto pesquisador.

Por fim, mas não menos importante, gostaria de agradecer à minha orientadora, Ana Flávia Madureira. A senhora tem minha gratidão eterna por todos os ensinamentos que vão muito além do conhecimento acadêmico. Ser orientado e ser seu aluno foram um privilégio. Seu conhecimento é enorme, contudo, maior ainda é seu coração. Obrigado por me acolher, me ajudar em momentos difíceis que vivenciei nessa jornada, e, especialmente, pela paciência e comprometimento no ato de ensinar.

A todos/as vocês, dedico a presente Dissertação de Mestrado.

Muito obrigado.

Sumário

Introdução	1
Objetivo Geral	12
Objetivos específicos.....	12
1. Psicologia Cultural: os preconceitos enquanto fenômenos de fronteira	13
2. Gênero, sexualidade e educação.....	25
2.1 Microagressões	36
3. A “Ideologia de Gênero” em discussão.....	41
4. Metodologia	53
4.1 Participantes	57
4.2 Materiais e Instrumentos	59
4.3 Procedimentos de construção de informações	59
4.4 Procedimentos de Análise	61
5. Resultados e Discussão	63
5.1 Desafios na abordagem das questões gênero, sexualidade e diversidade na escola: a perspectiva de professores/as	63
5.2 A homofobia na escola e na família: relatos de jovens homossexuais	75
5.3 Educação para a Sexualidade na desconstrução da homofobia e do sexismo	85
Considerações Finais	94
Referências Bibliográficas	99
Anexos	110
Anexo A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	113
Anexo B- Roteiro de entrevista com os/as adultos/as jovens	115
Anexo C- Roteiro de entrevista com os/as docentes	117
Anexo D- Imagens Seleccionadas.....	118
Anexo E- Parecer Comitê de Ética.....	120

Resumo

A pesquisa aborda questões de gênero, sexualidade e educação, a partir da perspectiva da Psicologia Cultural e dos estudos de gênero e sexualidade, discutindo preconceitos, microagressões e os discursos sobre a “ideologia de gênero”. Foram analisadas questões relativas à Educação para a Sexualidade no enfrentamento da homofobia e do sexismo no contexto escolar. O objetivo da pesquisa foi investigar as concepções e crenças de professores/as e ex-alunos/as de escolas de Ensino Médio do Distrito Federal, que apresentam uma orientação sexual distinta da heterossexualidade, sobre temáticas voltadas à Educação para a Sexualidade, diversidade, gênero e sexualidade. Em um desenho qualitativo de pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas virtuais com quatro docentes e quatro jovens recém-saídos do Ensino Médio. Foram construídas três categorias analíticas temáticas: 1) Desafios na abordagem das questões gênero, sexualidade e diversidade na escola: a perspectiva de professores/as; 2) A homofobia na escola e na família: relatos de jovens homossexuais; 3) Educação para a Sexualidade na desconstrução da homofobia e do sexismo. Os/as resultados indicaram a presença do sexismo e da homofobia nas famílias e nas escolas e salientaram a importância da formação docente inspirada na educação para a diversidade sexual e de gênero. Cabe enfatizar a importância da atuação dos/as professores/as no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas em relação à diversidade sexual e de gênero, utilizando, por exemplo, as diferentes disciplinas escolares e exemplos concretos para promover discussões sobre as questões de gênero e sexualidade, sexismo e homofobia.

Palavras-chave: Educação para a Sexualidade; Gênero; Homofobia; Sexismo.

Abstract

The research addresses issues of gender, sexuality, and education from the perspective of Cultural Psychology and studies of gender and sexuality, discussing prejudices, microaggressions, and discourses about gender ideology. Issues related to Sexuality Education were analyzed in the context of tackling homophobia and sexism in schools. The objective was to investigate the beliefs and perceptions of teachers and former high school students in the Federal District who identify with a sexual orientation other than heterosexuality regarding topics related to Sexuality Education, diversity, gender, and sexuality. Using a qualitative research design, semi-structured interviews were conducted with four teachers and four recent high school graduates. Three thematic analytical categories were constructed: 1) Challenges in addressing issues of gender, sexuality, and diversity in schools: the perspective of teachers; 2) Homophobia in schools and families: accounts of homosexual youth; 3) Sexuality Education in deconstructing homophobia and sexism. The results indicate the presence of sexism and homophobia in Brazilian families and schools and emphasize the importance of teacher training inspired by education for sexual and gender diversity. The role of teachers in developing inclusive pedagogical practices towards sexual and gender diversity is emphasized, using different school subjects and concrete examples to promote discussions about gender and sexuality, sexism, and homophobia

Keywords: Education for Sexuality; Gender; Homophobia; Sexism.

Introdução

Por que investigar gênero, sexualidade e diversidade na escola? Como os processos de inclusão/exclusão permeiam as questões de gênero e sexualidade presentes no cotidiano escolar? Qual a relação dessa temática com a construção de uma proposta educacional inclusiva e voltada para a promoção do respeito à diversidade humana? Com a intenção de buscar respostas a essas questões, a presente pesquisa buscou analisar como questões sobre *gênero, sexualidade e diversidade* são vivenciadas no contexto escolar por docentes e jovens no contexto do Ensino Médio.

A discussão sobre sexismo e homofobia tem, recentemente, conquistado espaço em pesquisas e projetos de políticas públicas na área educacional. Entretanto, durante meus 15 anos atuando como psicólogo escolar, percebi que a Educação para a Sexualidade nas escolas ainda é abordada de forma acanhada e em uma perspectiva reducionista, principalmente nas disciplinas de Ciências e Biologia, associando-se, muitas vezes, o sexo às infecções sexualmente transmissíveis, à gravidez, sendo, principalmente, centrada na heterossexualidade. Este panorama das minhas experiências profissionais motivou a realização da presente pesquisa.

No contexto das instituições de ensino em que atuei como psicólogo escolar, notei que quando se observavam comportamentos ou questionamentos relacionados à sexualidade, por parte dos/as estudantes, especialmente relacionados às minorias sexuais e de gênero, desencadeava-se, frequentemente, uma desestabilização dos/as educadores/as e sucessivos equívocos na condução de tais situações. Acontecimentos que envolvem a sexualidade e questões de gênero são comuns no cotidiano escolar.

Por vezes, fiquei reflexivo ao testemunhar tais situações, com dificuldade em compreendê-las, em especial, em lidar com crenças e expectativas da equipe gestora,

famílias, estudantes. Por essa razão, escolhi pesquisar o ponto de vista de docentes e jovens em relação à educação sexual e suas implicações na abordagem de temas relacionados à sexualidade e às questões de gênero no contexto escolar.

Outros aspectos a serem problematizados são a abordagem da Educação para a Sexualidade realizada exclusivamente por professores/as de ciências (Ensino Fundamental) e biologia (Ensino Médio) e as possíveis dificuldades enfrentadas por educadores/as ao lidar com questões relacionadas à sexualidade. Nesta pesquisa, o termo Educação para a Sexualidade se refere a “um processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, à saúde sexual e reprodutiva, aos direitos sexuais, às relações de gênero, à diversidade sexual e ao desejo afetivo-sexual”. (Zanata, Moraes, Freitas & Bretas, 2016, p. 01). [

Nesse sentido, realizei a pesquisa com docentes e ex-alunos/as recém-saídos do Ensino Médio, que apresentam orientações sexuais distintas da heterossexualidade, buscando compreender as concepções que dão suporte ao posicionamento dos/as educadores/as em relação à sexualidade e como as estratégias educacionais voltadas ao tema gênero e sexualidade impactam a vida dos/as estudantes.

Madureira e Fonseca (2020), no capítulo intitulado: "A escola na prevenção da violência: a transfobia em discussão", analisam a questão do preconceito, enquanto expressão da violência, no ambiente escolar, ancoradas nas contribuições teóricas da Psicologia Cultural, em sua vertente semiótica, e em estudos interdisciplinares acerca das questões de gênero. As autoras apontam a importância e atualidade desta temática, afirmando que os processos educativos no contexto escolar podem e devem contribuir para a desconstrução das bases sociais e psicológicas da transfobia, em sintonia com o

respeito aos direitos humanos e com o princípio democrático de valorização da diversidade existente em nosso país.

Falar sobre homofobia no cotidiano da escola ainda é um desafio, na medida em que o ambiente escolar, assim como as outras instâncias da sociedade, ainda é permeado por uma cultura sexista e homofóbica.

Adotei o termo homofobia, nesta dissertação, para designar o conjunto de diferentes formas de homofobia, compreendendo a complexidade deste fenômeno e para não utilizar de vários termos específicos, como gayfobia, lesbofobia e bifobia, por exemplo (Borrillo, 2015).

Cabe destacar que os padrões culturais de gênero e sexualidade são construídos no decorrer da história e reproduzidos nas mais diversas instâncias sociais: família, religião, política, justiça e na escola (Araújo, 2020; Borrillo, 2009, Lionço & Diniz, 2009, Madureira & Fonseca, 2020). Essas instituições canalizam culturalmente a aprendizagem e o desenvolvimento dos indivíduos, pois estabelecem normas e referências sobre as crenças, valores e comportamentos considerados “adequados” em um dado contexto sociocultural. As formas socialmente esperadas de expressão das identidades de gênero e das orientações sexuais são estimuladas desde cedo na educação das crianças e, na maioria das vezes, pelos/as próprios/as professores/as na escola.

Martins (2017) afirma que estamos observando com mais frequência crianças e jovens expressando seus sentimentos de "não adequação aos padrões de gênero esperados em relação ao sexo que nasceram" (p. 2). Para o autor, isso pode ser percebido nas escolhas das roupas e brinquedos que são socioculturalmente confeccionados para cada gênero. Ao mesmo tempo, têm se tornado cada dia mais comum questionamentos e demonstrações de insatisfação de jovens com o próprio

corpo, anunciando desejo de mudança em relação ao corpo, vestimentas, ao nome social, entre outras.

No ambiente escolar, o *bullying* continua flagelando crianças e adolescentes que não correspondem às expectativas sociais ancoradas no sistema binário de gênero e na heteronormatividade. De acordo com Madureira e Branco (2015), os/as professores/as, muitas vezes, não tiveram acesso a uma formação adequada para lidar com as questões de gênero e sexualidade no contexto escolar; muitos não compreendem a importância do seu papel pedagógico perante estas questões.

A partir do referencial da Psicologia Cultural, Madureira e Branco (2015) analisaram as concepções e crenças de professores/as do Ensino Fundamental, de 5ª a 8ª séries (atualmente, do 6º ano ao 9º ano) da rede pública de ensino do Distrito Federal em relação às questões de gênero, sexualidade e diversidade. "Os resultados indicaram que, apesar da maioria dos/as participantes acreditar que a escola deve realizar um trabalho de educação sexual, há uma lacuna entre o que está previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais e o que ocorre de fato." (p.578). A pesquisa concluiu que, quando existe um trabalho de educação sexual, este é limitado. As pesquisadoras observaram uma fragilidade na formação de professores/as para lidar com questões de gênero, sexualidade e diversidade na escola.

É preocupante a constatação que os/as docentes lidam com questões de gênero e sexualidade, muitas vezes, utilizando basicamente suas experiências e opiniões pessoais. Além disso, a pesquisa indicou "um silêncio" por parte da escola sobre a dimensão afetiva e prazerosa da sexualidade, o que acaba distanciando as estratégias pedagógicas utilizadas pelos/as professores/as das preocupações e da linguagem dos/as estudantes.

As pautas referentes à população LGBTQIA+ têm conquistado espaço, nos últimos anos, na mídia e em diferentes contextos sociais. Novelas, séries, livros e reportagens jornalísticas apontam reflexões importantes sobre, por exemplo, o sexismo e a homofobia.

A sigla LGBTQIA+, conforme apontado por Soliva e Gomes (2020), remete a pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queers, Intersexo e Assexuais. O seu uso político se alinha à teoria queer para conferir visibilidade e inclusão “do maior número possível de pessoas com orientação sexual ou expressão de gênero desviantes do padrão cisheteronormativo” (p. 125).

Para o Observatório de Mortes e Violências LGBTI no Brasil, a sigla remete à lésbica, gay, bissexual, travesti, transexual, queer, intersexual, assexual e o sinal + representa demais identidades, considerando a diversidade dentro da diversidade.¹

Nesse sentido, cabe mencionar que a pesquisadora e jornalista Gyseele Mendes (2017), mestre em Comunicação Social pela Universidade Federal Fluminense e militante LGBTQIA+, destaca que é fundamental fomentar a representatividade do movimento LGBTQIA+ nos produtos audiovisuais da TV brasileira. A visibilidade das agendas LGBTQIA+ em produtos midiáticos é uma forma de pressionar as diferentes instâncias governamentais para a produção de políticas públicas voltadas para a proteção da dignidade humana de indivíduos que foram historicamente discriminados.

Mendes (2017) relembra que, somente há 47 anos, o primeiro personagem gay surgia na televisão brasileira, na novela “O Rebu”, da TV Globo. A pesquisadora destaca que a homossexualidade estreou nas novelas através de um crime passionai relacionado à dependência financeira de um jovem por um homem mais velho. Ao invés

¹ Disponível em: <https://observatoriomorteseviolenciaslgbtibrasil.org/orgulho-lgbt/significado-sigla-bandeira-lgbt/>

de abordar a realidade das personagens em suas diferentes características, a novela indicava somente a marginalização de personagens pertencentes às minorias sexuais. Mendes (2017) aponta que promover a visibilidade da comunidade LGBTQIA+ democratiza os espaços na mídia, mostra o processo de construção de representações marginalizantes e, de forma especial, enfatiza a importância de apontar que temos uma parte significativa da população que ainda sofre na luta cotidiana por ter sua existência respeitada e protegida.

Imaginem quantas vidas seriam poupadas ou quantas pessoas não poderiam ter suas visões de mundo ampliadas se a mídia optasse por representações mais humanizadas, inclusivas, focadas na construção de empatia entre os diferentes e não em publicidade ou lucro? Essa pode não ser a solução, mas certamente é um caminho que a grande mídia brasileira poderia tomar, caso estivesse interessada em erguer uma sociedade que saiba reconhecer e conviver com as diferenças (Mendes, 2017, p.6).

Essa mesma questão também se apresenta no ambiente escolar das instituições de ensino particulares. Vivemos no tempo que a educação virou comércio e que as famílias viraram clientes. Assim como os preconceitos pautam, muitas vezes, as escolhas das mídias, estes acabam influenciando também o rumo das escolas, especialmente na elaboração das propostas pedagógicas. Alves e Gonçalves (2019) enfatizam que a educação é um bem com valor inestimável para a humanidade. Graças a ela é possível exercitar todas as potencialidades humanas e a transmissão das descobertas às próximas gerações. Contudo, as autoras afirmam que: "tal significado tem se perdido em meio à sociabilidade capitalista em crise estrutural, que para recuperar sua margem de lucro apodera-se e perverte mesmo os bens humanos mais essenciais, como a educação." (p.11). Tunes (2013a), organizadora da obra "O fio tenso que une a psicologia e a educação", sinaliza, no prefácio do livro, diversos desafios enfrentados pela educação. Entre eles, destaca-se "a discussão política de onde o

psicólogo e o educador estão do lado do capital, do individualismo, da competitividade, ou da construção do ser humano novo, que é motivado pelo bem comum de toda a sociedade?” (p. 10).

Tal postura mercadológica nas escolas particulares acaba criando uma barreira gigantesca no que se refere à promoção de reflexões críticas acerca das questões de gênero e sexualidade no contexto escolar. Tendo em vista que essa pauta, por vezes, contraria crenças e condutas de muitas famílias. Algumas famílias, entendidas como “clientes”, acabam se servindo da máxima: “o cliente tem sempre razão” para influenciar conteúdos e estratégias pedagógicas que estejam alinhadas às suas crenças e valores pessoais. A gestão da escola acaba, muitas vezes, se sujeitando aos desejos/crenças dos “clientes” e se omitindo na discussão de temáticas relevantes que possam gerar desgaste ou impacto na “fidelização desses clientes”.

No caso das escolas públicas, por mais que não exista uma relação comercial entre família e escola, as famílias ainda tentam pautar o projeto pedagógico de acordo com suas convicções, mesmo que estas se distanciem dos conhecimentos científicos relativos a temáticas relevantes. Todavia, é na escola pública onde encontramos, de modo mais evidente, algumas ações pedagógicas que caminham para o enfrentamento da homofobia e do sexismo.

Partindo da discussão apresentada anteriormente, na pesquisa realizada buscou-se contribuir com o papel reflexivo emancipador da educação. Analisando os relatos de educadores/as e jovens acredita-se na possibilidade de identificar desafios do cotidiano da escola em relação às questões de gênero e sexualidade. Nesse sentido, entende-se que é fundamental que se realizem estudos que considerem a qualidade da formação de docentes para a Educação para a Sexualidade e o quanto isso contribuiria na prevenção e no enfrentamento de casos de sexismo e homofobia no contexto escolar.

A pesquisa de mestrado buscou investigar os desafios enfrentados por docentes e jovens pertencentes às minorias sexuais, uma vez que esta violência prejudica o desenvolvimento integral dos/as estudantes, a saúde mental dos/as docentes e, em alguns casos, a permanência de ambos no espaço escolar, impactando de forma negativa a experiência destes sujeitos.

Segundo Wolff e Saldanha (2015), questões relacionadas ao gênero e à sexualidade estão presentes de forma muito intensa no cotidiano da escola. Os educadores/as e outros atores sociais presentes no contexto escolar convivem com a dúvida sobre como proceder frente às atitudes e interrogações das crianças e adolescentes a esse respeito. Perguntas como: "Qual é mesmo a diferença entre sexo e gênero?"; "Por que fazer esta diferença?"; "Como lidar, na escola, com as situações de *bullying* com relação a alunos/as vistos/as como "homossexuais" (*bullying* homofóbico)?"; "Por que não posso namorar na escola?" "Qual a idade que posso fazer sexo?"; "Por que é errado mandar *nudes*?"; "Por que meninas não podem usar roupa curta?"; "Por que não podemos ter um banheiro unissex na escola?". Tais questões aparecem no cotidiano escolar e, se não ficarmos atentos/as, poderemos correr o risco de reproduzir, sem perceber, os discursos sexistas e heteronormativos excludentes que fomentam práticas discriminatórias contra as mulheres e contra população LGBTQIA+.

Em 2015, o Conselho Nacional dos Trabalhadores em Educação emitiu algumas considerações sobre o Projeto de Base Nacional Comum Curricular, elaborado pelo Ministério da Educação, problematizadas em Scheibe (2015). Nessas considerações, se registra a necessidade da luta pela igualdade de gênero e contra os preconceitos que envolvem a sexualidade humana. Na contemporaneidade, discussões sobre gênero e sexualidade passaram a ser denominadas, por grupos ultraconservadores, como "ideologia de gênero", revelando total desconsideração com a consolidada produção

científica e os estudos de gênero e sexualidade que hoje se acumulam nas universidades, não apenas no Brasil, mas em diversos países (Scheibe, 2015).

A repórter Mariana Tokarnia (2014) relembra que, durante o processo de aprovação do Plano Nacional de Educação - PNE, , diversas manobras foram feitas, inclusive no Congresso Nacional, na tentativa de excluir a categoria de gênero do PNE. Utilizando o discurso religioso, um grupo de políticos fundamentalistas procurou convencer parlamentares e toda a sociedade brasileira de que a inclusão das categorias de sexualidade e gênero nas políticas públicas educacionais supostamente representaria um perigo

Para os deputados alinhados ao discurso da “ideologia de gênero”, colocar as questões de gênero e orientação sexual favoreceria o que chamaram de "ditadura *gay* "; estes argumentavam que estariam protegendo a instituição familiar e os padrões defendidos pelas igrejas em relação à sociedade. Para os demais parlamentares, a retirada da questão de gênero do PNE seria um retrocesso. "A escola, mais que outro lugar, não pode ser surda e muda e reproduzir os preconceitos da sociedade", defendeu a deputada Fátima Bezerra (PT-RN) (Tokarnia, 2014).

No combate à suposta “ditadura *gay*” e à suposta "ideologia de gênero", os parlamentares procuraram retirar dos documentos citados palavras como: gênero, orientação sexual, diversidade sexual, nome social e Educação para a Sexualidade, entre outras. Entretanto, sabemos que essa exclusão não elimina do contexto escolar a diversidade sexual. Ainda durante a análise e definição do texto do PNE, cabe mencionar que os parlamentares defendiam que a inclusão de gênero no contexto escolar seria uma negação da dimensão biológica do ser humano. Segundo Tokarnia (2014), a bancada fundamentalista no Congresso Nacional argumentou que a escola, ao defender a existência da diversidade sexual, confundiria as crianças e adolescentes

sobre suas identidades sexuais e que a abordagem sobre gênero e sexualidade estimularia saberes contrários a Deus, à Ciência ou à própria natureza humana.

Trata-se de uma linha de argumentação irracional e sem qualquer base científica. A diversidade sexual sempre esteve presente em todos os momentos da história da humanidade, em diferentes culturas e povos. A justificativa de que trabalhar o respeito à diversidade sexual poderia influenciar a orientação sexual de crianças e jovens é uma falácia, que serve para a manutenção das desigualdades e de diversos preconceitos. Na concepção dos legisladores ultraconservadores, esses questionamentos sobre diversidade sexual supostamente causariam uma confusão mental e desordem social (Mendes, 2017, Tokarnia, 2014).

Para estes, os/as militantes feministas e as pessoas LGBTQIA+ se transformaram em uma força do mal, em inimigos/as a serem combatidos/as a qualquer custo. Criou-se uma falácia que tais pessoas induziriam à destruição da família “tradicional negando a existência da discriminação e da violência contra mulheres e pessoas LGBTQIA+, comprovadas com diversos dados oficiais e estudos científicos.”²

Estes movimentos ultraconservadores utilizaram de estratégias que expressam desonestidade intelectual, formulando argumentos sem fundamentos científicos e os replicando-os nas mídias sociais como verdades inquestionáveis. Tais movimentos utilizam também de uma espécie de terrorismo moral, atribuindo o rótulo de “demônio” às pessoas que não compartilham das suas crenças.

Após toda essa controvérsia – tanto na tramitação do PNE, quanto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – o Ministério da Educação (MEC) suprimiu os termos “gênero” e “orientação sexual”. Lamentavelmente, o Conselho Nacional de

² https://observatoriomorteseviolenciaslgbtibrasil.org/todos-dossies/mortes-lgbt-brasil/?gelid=Cj0KCCQiA54KfBhCKARIsAJzSrdoa-P2t1MnRbYG2xovJezDKnJDjWv1pFvf8b6EQJ7IV6_NoZFPIfIwaAsDoEALw_wcB

Educação (CNE), por sua vez, acatou a sugestão do MEC e, na tentativa de minimizar tamanho retrocesso, sinalizou que produziria, posteriormente, um documento com orientações sobre o tema.

Em suma, a pesquisa de mestrado pesquisou as percepções e crenças de docentes do Ensino Médio e de ex-alunos/as do Ensino Médio em relação a temáticas como diversidade sexual e de gênero.

São apresentados, a seguir, o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa realizada.

Objetivo Geral

Investigar as concepções e crenças de professores/as e ex-alunos/as de escolas de Ensino Médio do Distrito Federal – DF e outras unidades da federação, que apresentam uma orientação sexual distinta da heterossexualidade, sobre temáticas voltadas à Educação para a Sexualidade, diversidade, gênero e sexualidade.

Objetivos Específicos

- a) Identificar os principais desafios enfrentados pelos/as docentes ao abordar temáticas relacionadas às identidades de gênero e à sexualidade;
- b) Identificar e analisar os principais medos e receios de professores/as ao abordarem questões de gênero e sexualidade no contexto escolar;
- c) Compreender como jovens recém-saídos do Ensino Médio avaliam a atuação da escola no enfrentamento ao sexismo e à homofobia.

1. Psicologia Cultural: Os Preconceitos enquanto Fenômenos de Fronteira

As novas gerações têm o direito a ter acesso aos conhecimentos científicos sobre diferentes temas nas escolas como por exemplo: questões de gênero, sexualidade, pertencimento étnico-racial, desigualdades sociais, preconceitos, etc. Afinal, estamos vivenciando um período histórico em que não devemos ignorar a expansão preocupante de discursos ancorados no ódio e na intolerância (Madureira, Barreto & Paula, 2018, p. 137).

A sexualidade sempre foi um tema de difícil discussão no espaço escolar. A curiosidade sexual, a descoberta das diferenças no próprio corpo e no corpo do outro, o entendimento das diferenças em termos de gênero e orientações sexuais, a descoberta das carícias, e a fonte, por vezes, de prazer que o sexo representa, ainda hoje, um tabu nas escolas brasileiras. Ao mesmo tempo, a sexualidade precisa ser entendida como uma construção social, histórica e cultural e a sua abordagem é fundamental no contexto escolar - espaço privilegiado para o tratamento pedagógico desse desafio importante.

Percebe-se que a Educação para a Sexualidade está se consolidando como necessária para sociedade brasileira atual, tanto para os movimentos sociais que reivindicam seus direitos como também para as pessoas que sonham e lutam para construção de uma cultura de respeito às diversas identidades de gênero e sexuais.

Toda pesquisa depende, necessariamente, de um referencial teórico que oriente o olhar do/a pesquisador/a. O diálogo com diferentes abordagens teóricas enriquece a pesquisa, contudo não se deve negligenciar a base teórica que fundamenta cada estudo científico realizado. Para Madureira e Branco (2007), o/a pesquisador/a, ao percorrer a análise interpretativa sobre alguma temática, é possível encontrar diferentes autores/as com diferentes abordagens teóricas. Contudo, para se manter o foco é fundamental deixar claro os objetivos da pesquisa, bem como as bases teórico-epistemológicas que orientam o seu olhar. A perspectiva da Psicologia Cultural como base teórica está

inserida nas correntes sociogenéticas, que buscam, através do olhar da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski (Madureira & Barreto 2018) e do construtivismo piagetiano, na sua ênfase em relação ao papel ativo do sujeito, compreender o desenvolvimento humano como fenômeno dinâmico e complexo (Madureira & Branco, 2005). Um princípio explicativo adotado pela Psicologia Cultural é o conceito de mediação semiótica, que foi introduzido por Vigotski (1991). O autor destaca a natureza mediada de toda a atividade humana e discute o uso de diferentes mediadores nesta atividade, por exemplo: os instrumentos materiais e os instrumentos psicológicos (sistemas de signos). A abordagem da Psicologia Cultural enfatiza que a atividade humana é semioticamente mediada e investiga o desenvolvimento humano nas práticas culturais dos grupos socioculturais, que supõem o uso de diferentes formas de mediação. Importante ressaltar que os mediadores são, ao mesmo tempo, utilizados, construídos e transformados pela cultura. Nas palavras de Vigotski (1991): “a alteração provocada pelo ser humano sobre a natureza altera a própria natureza do homem [ser humano]” (p. 62).

No âmbito da Psicologia Cultural, é fundamental o entendimento do conceito de cultura. Não existe uma definição consensual de “cultura” em geral ou do que constitui um grupo cultural em particular. A questão que orienta os fundamentos da Psicologia Cultural é que a cultura está presente no sentir, pensar e agir dos seres humanos (Valsiner, 2012)

Para Bruner (1997) existem três razões pelas quais a cultura deve ser um conceito central da Psicologia. O primeiro deles seria o argumento constitutivo, que advoga a impossibilidade de uma Psicologia humana focada apenas no indivíduo, posto que o ser humano se expressa na e pela cultura. “Os seres humanos são expressões de sua cultura” (p. 23). Partindo desse princípio, o estudo da Psicologia deve se preocupar

com os processos envolvem a produção de significados e que servem como mediadores entre o ser humano e a cultura. Assim, podemos afirmar que o significado é público e compartilhado. Por fim, o principal instrumento da Psicologia, além de considerar o contexto em que as pessoas estão inseridas, leva em conta também suas intenções, desejos e crenças. (Bruner, 1997)

A Psicologia Cultural considera que o que as pessoas dizem é tão importante quanto suas ações. Segundo Bruner (1997), existe a ideia de que o que as pessoas dizem não é necessariamente o que elas fazem. Essa afirmação torna a ação humana mais importante do que o dizer humano, colocando o pensamento, sentimentos, crenças e experiências em segundo plano, como meros estados mentais.

Na Psicologia Cultural, de acordo com Bruner (1997), o dizer e o fazer são inseparáveis e são interpretáveis no contexto da conduta comum do dia-a-dia. A forma como conduzimos nossas vidas deve ser entendida através da relação entre o dizer e o fazer humano e as circunstâncias onde esse dizer e fazer ocorrem.

São estabelecidas concordâncias a respeito de relacionamentos entre o significado do que nós dizemos e o que nós fazemos em determinadas circunstâncias. Tais relacionamentos governam a forma como nós conduzimos nossas vidas uns com os outros. Há, além disso, procedimentos de negociação para retornarmos o caminho habitual quando essas relações canônicas são violadas (Bruner, 1997). Assim, a Psicologia Cultural se interessa pelo estudo das ações humanas em detrimento do comportamento. Ações estas que são situadas dentro da cultura de que o indivíduo faz parte, em constante interação com os outros.

Aportado na construção teórica de Jaan Valsiner (2012), um dos principais autores contemporâneos desta perspectiva teórica, entende-se a cultura como um sistema semiótico de regulação que se faz presente no processo de construção e

organização mental individual e, ao mesmo tempo, na criação e recriação social humana. Valsiner (2012, p. 9) propõe a Psicologia Cultural como “uma disciplina que é geral quanto ao conhecimento básico, ao mesmo tempo em que representa particulares humanos em toda a sua riqueza”.

Todas as experiências humanas ocorrem em contextos culturais estruturados, sempre permeados por crenças, valores e hábitos profundamente vinculados à história do contexto cultural em questão. Tais experiências canalizam os processos de significação. Para Madureira e Branco (2005), ao utilizarmos o termo canalização cultural, destaca-se o papel ativo das pessoas concretas nos processos de significação em relação ao mundo social em que estão inseridas e em relação a si mesmas. Portanto, o entendimento do conceito de cultura é central e, através dele, é possível analisar o desenvolvimento humano em sua natureza simbólica. Afinal, o desenvolvimento psicológico de cada indivíduo não ocorre somente nos ambientes físicos ou sociais, mas também no simbólico.

Nesse sentido, a cultura está diretamente ligada à sociabilidade genética da espécie humana. Fora do campo das interações sociais inseridas nos contextos socioculturais, o desenvolvimento individual torna-se “uma abstração completamente desfocada do fenômeno humano” (Madureira & Branco, 2005, p.98). Esse é o ponto central no conceito de cultura: A cultura apresenta um papel constitutivo em relação ao ser humano. “Contudo alguns esclarecimentos são fundamentais: (a) cultura não é uma entidade; (b) não é estática e (c) não determina linearmente o desenvolvimento individual” (Madureira & Branco, p.98, 2005).

O conceito de cultura que norteou a presente pesquisa foi o desenvolvido por Madureira e Branco (2005, p. 101):

Compreendemos a Cultura como um sistema aberto que engloba a produção humana e os processos de significação nos seus mais diversos níveis:

instrumentos técnicos e tecnológicos, estruturas arquitetônicas, produções artísticas, científicas, filosóficas, (produções culturais), processos de construção de significados, crenças e valores (processos culturais).

Para as autoras, o advento do trabalho social e da linguagem oportunizou ao ser humano um aprendizado coletivo que é transmitido através das gerações por meio de um processo dialético entre estabilidade e transformação. Nesse sentido, a cultura acaba englobando uma dimensão material, representada nos produtos culturais, e uma dimensão simbólica, presente nos processos culturais de significação do mundo e de si mesma (Madureira & Branco, 2005).

Para Vigotski (1991), a relação entre o ser humano e o ambiente é uma relação mediada semioticamente. Nesse sentido, cabe esclarecer que a semiótica é compreendida em Psicologia Cultural como a ciência que estuda os signos (Valsiner, 2012). Em linhas gerais, os signos tornam presentes objetos, eventos ou situações que estão ausentes no aqui e agora. A semiótica foi construída a partir da integração filosófica e matemática das ideias de Charles Sanders Peirce (Valsiner, 2012). Em Psicologia Cultural, a linguagem, enquanto sistema de mediação semiótica, cumpre um papel fundamental na consciência humana (Valsiner, 2012).

A semiótica de Peirce é organizada em tríades onde o signo é um primeiro que traz um segundo, seu objeto, para uma relação com um terceiro, seu interpretante, também considerado como efeito produzido pelo signo (Machado & Romanini, 2010).

Um signo pode ser:

- (a) Um Ícone - O ícone está na base dos processos de significação. O ícone representa o objeto graças a uma representação de características e qualidades que produzem uma semelhança entre ambos. Peirce refinou a terminologia de sua semiótica. O que antes era chamado de 'semelhança', 'cópia' e 'imagens' passou a ser chamado ícone. O ícone possui uma relação

de semelhança com o objeto representado, quer ele exista ou não. Por exemplo, qualquer desenho do Saci Pererê deve ser um ícone da personagem folclórica fictícia, ficando as variações por conta de seus criadores, editores ou intérpretes (Machado & Romanini, 2010).

- (b) Um Índice – O índice genuíno é o único tipo de signo que possui conexão real, de fato, com o objeto. Para Machado & Romanini, (2010) qualquer ser vivo realiza diariamente a leitura de índices para sua sobrevivência, e uma leitura incorreta desses índices pode conduzi-lo à morte. Para o autor, o índice é o tipo de signo que localiza a informação nas coisas existentes no espaço geográfico. Valsiner (2012) afirma que um índice pode ser visto como um signo criado pelo impacto de um objeto. Como, por exemplo, “uma escultura de gesso com um buraco de bala, como signo de um tiro. Sem o tiro não haveria um buraco de bala. Ou uma pegada que é índice para o animal que a deixou na terra.” (Machado & Romanini, 2010, p.37).

- (c) Um Símbolo - Enquanto o ícone sugere o seu objeto através de associações por semelhança e o índice indica através de uma conexão de fato, existencial, o símbolo o representa o objeto através de uma relação arbitrária. O fundamento do símbolo não depende de qualquer similaridade ou analogia com seu objeto (caso do ícone), nem de uma conexão real de fato (índice). O símbolo é interpretado como tal, graças a uma convenção social (Santaella, 1995, p. 20).

Peirce (citado por Valsiner, 2012) entendia o signo como “um objeto que está para a mente (ou aos olhos) de alguém em lugar de outra coisa” (p.39). Os signos são produzidos pela mente humana, ao mesmo tempo a mente humana funciona por meio de

signos. Portanto, os signos são instrumentos elaborados para as relações internas (mentais), mediante a ligação com os objetos no ambiente externo (Valsiner, 2012).

Outro conceito fundamental que a pesquisa adotou na presente pesquisa é o conceito de identidade. Para Woodward (2000), a identidade é construída na relação simbólica entre “nós” e os “outros”, além de passar por mudanças dentro da história, através das experiências vivenciadas pelos sujeitos inseridos em determinados contextos histórico-culturais. A marcação simbólica da diferença é fundamental no âmbito dos processos identitários (Woodward, 2000). Nas identidades de gênero, essa marcação simbólica é exemplificada nos padrões culturais de vestimentas consideradas femininas e masculinas. A marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido às práticas e às relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído. É por meio da diferenciação simbólica que essas classificações da diferença são “vivas” nas relações sociais cotidianas (Woodward, 2000).

É importante mencionar que é possível estabelecer fronteiras semipermeáveis que delimitam, simbolicamente, a diferença entre distintos grupos sociais, mas permitem que ocorram interações e trocas respeitadas entre esses (Madureira & Branco, 2012; Madureira, 2018). Em outros casos, é possível que surjam fronteiras simbólicas rígidas que inviabilizam qualquer tipo de troca respeitosa. Essas fronteiras rígidas geram uma diferenciação hierárquica em relação aos outros, diminuindo ou até agredindo aqueles/as que se encontram em grupos sociais identitários diferentes, gerando os preconceitos e as práticas discriminatórias (Madureira & Branco, 2012; Madureira, 2018).

As identidades sociais são construídas com base na cultura e na história, tendo em vista que a identidade é um fenômeno construído em referência aos outros, nas interações entre indivíduos e/ou grupos (Galinkin & Zauli, 2011; Moreira & Câmara,

2013). Conforme é destacado por Galinkin e Zauli (2011), em se tratando de identidade, semelhanças e diferenças fazem parte da mesma composição; o indivíduo se reconhece e se diferencia ao se comparar com o outro. A compreensão da identidade remete, ao mesmo tempo, à igualdade e à alteridade. Nesse sentido, o reconhecimento das semelhanças envolve comparações e presume a existência de diferenças.

O preconceito seria um julgamento negativo sobre os membros de determinado grupo. De forma sucinta, Myers (2014) define o preconceito como uma atitude hostil e negativa para com determinado grupo ou indivíduo, baseada em generalizações. Tais generalizações são denominadas estereótipos, independentemente da variação individual existente entre os membros de um grupo. A base do preconceito é, portanto, o estereótipo, o qual se refere a generalizações apressadas e imprecisas feitas sobre determinado grupo. O estereótipo é uma atribuição de crenças compartilhadas (conscientes ou inconscientes) que se faz a grupos ou pessoas. Eles são formados a partir da categorização, a qual tem a função de organizar as informações que são recebidas pelos sujeitos (Galinkin & Zauli, 2011).

A discriminação corresponde ao comportamento que expressa esse preconceito, partindo de uma fronteira simbólica rígida (barreira cultural) e da ideia de que o outro deve ser “eliminado”, diretamente ou indiretamente, pois não faz parte do “nosso” grupo (Madureira & Branco, 2012). O preconceito e a discriminação teriam como base cognitiva os estereótipos, que são generalizações para simplificar o mundo e facilitar a interação com novos contextos e novas pessoas, mesmo que o estereótipo acabe se provando equivocado (Myers, 2014).

Assim, temos a definição de preconceitos enquanto fronteiras simbólicas rígidas, construídas historicamente e com forte enraizamento afetivo que acabam por se

constituir em barreiras culturais entre grupos sociais e entre indivíduos (Madureira, 2007).

Quando tais fronteiras se tornam rígidas, não-permeáveis, e passam a qualificar alguns grupos a partir da desqualificação, constante e difusa, de outros grupos, percebemos o preconceito em ação (discriminação). Quando estas fronteiras rígidas são alvos de transgressão, percebemos a violência e a intolerância, subjacentes às práticas discriminatórias, em relação aos(as) supostos(as) ‘transgressores(as)’. Para a manutenção das hierarquias e desigualdades sociais é fundamental que tais fronteiras sejam ‘respeitadas’, não importando o ‘preço pago’ em termos de sofrimento psíquico... Afinal, sentir-se inferiorizado(a) ou desqualificado(a) por ‘defeitos pré-supostos’ não são, certamente, experiências agradáveis (Madureira, 2007, p. 46).

Nessa perspectiva, podemos analisar o preconceito direcionado às mulheres. O sexismo acontece baseado na falácia da supremacia biológica masculina. Premissas rígidas preconizaram durante séculos o homem cisgênero, heterossexual e branco como ideal, mais forte e dominante. Já o feminino, por sua vez, seria apreendido como incompleto, imperfeito e determinado a uma suposta serventia ao corpo masculino dominante; isso favoreceu a ocorrência de práticas violentas frente ao feminino ao longo do desenvolvimento das sociedades.

A transgressão das fronteiras simbólicas que delimitam a masculinidade e a feminilidade hegemônicas tende a ‘acionar’ diversos mecanismos de normatização: desde piadas maldosas em relação aos(as) supostos(as) transgressores(as) até práticas extremas de violência. (Madureira, 2007, p. 72).

Cabe destacar que Madureira (2007) considera importante, para a análise do fenômeno dos preconceitos e para o estudo de suas raízes afetivas e histórico-culturais, a integração entre a Teoria dos Campos Afetivos desenvolvido por Jaan Valsiner (2005).

A fim de entender como significados pessoais (especialmente *valores*) tornam-se carregados de emoção e afeto, partimos do modelo teórico construído por Valsiner (2005), da Regulação Semiótica da Experiência Humana. Esse modelo mostra como os

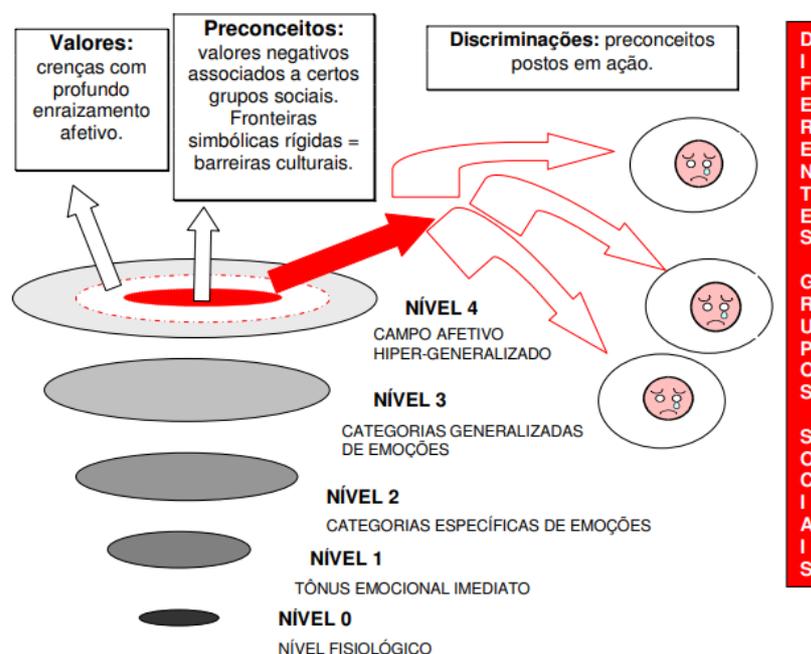
processos de emergência da função semiótica funcionam em meio aos campos afetivos na regulação da conduta pessoal. Valsiner (2005) sugere que a experiência humana é semioticamente mediada e que os processos psicológicos, tais como o pensamento, afeto, imaginação e ação, conformam uma dimensão complexa e integral - a *cultura pessoal*.

Nessa perspectiva, o nível mais alto da hierarquia de mediação semiótica - os valores - não pode ser facilmente traduzido em categorias verbais, mas orienta as ações e interações da pessoa com o mundo. Isso significa que as nossas relações com os outros, nossos posicionamentos em relação aos outros e a nós mesmos, e nossa relação com os acontecimentos do mundo não são apenas racionais e linguísticos, mas são também incorporados afetivamente. Esse modelo propõe que a experiência humana é organizada em cinco níveis da regulação afetiva, todos interdependentes e interligados, pertencentes a uma ordem hierárquica.

Pode-se, portanto, analisar o fluxo de experiências de um indivíduo a partir do nível 0 (nível fisiológico) ao nível 4 (nível afetivo semiótico hipergeneralizado), articulados de forma dinâmica. Este modelo teórico mostrou-se especialmente promissor no estudo das raízes afetivas dos preconceitos (Madureira, 2007, p. 398).

No sentido de retomar e integrar conceitos importantes, como valores, preconceitos e discriminações, e apresentá-los de forma articulada à Teoria dos Campos Afetivos proposta por Valsiner (2005), apresento a Figura 1 a seguir (Madureira, 2007).

Figura 1. Campos afetivos, valores, preconceitos e discriminações



Fonte: Madureira (2007, p. 391).

De acordo com a perspectiva da Psicologia Cultural, a cultura e o *self* são elementos interdependentes. Em outras palavras, o *self* se constitui por meio da internalização ativa dos sistemas de símbolos de sua cultura que, por sua vez, modifica-se no tempo pela ação intencional externalizada de cada pessoa, em suas interações sociais. De acordo com o modelo proposto por Valsiner (2012), alguns níveis representam processos semióticos em que os signos se mostram mais permeáveis à mudança e outros signos, menos abertos à transformação.

Assim, de acordo com a Teoria dos Campos Afetivos, o nível zero se refere a signos com alta permeabilidade à mudança, em trocas que se reduzem a reações sensorio-motoras. O nível 1 marca a emergência de signos relacionados a formas muito primárias de significação (exs: prazer/dor; claro/escuro). O nível 2 e o nível 3 correspondem aos processos de produção de significados nos quais se identificam

diferentes níveis de categorização e classificação da realidade em sistemas hierárquicos mais complexos e nos quais a intencionalidade do sujeito e seus afetos pessoais se colocam como parte intrínseca dos significados produzidos (Madureira, 2007).

No nível 3, a pessoa começa a generalizar o que ele/ela está realmente sentindo, tem dificuldades para descrever tais sentimentos e usar categorias mais amplas.

Por fim, no nível mais elevado (Nível 4), alcançamos os campos afetivos semióticos hipergeneralizados, que podem ser inferidos, mas são difíceis de definir, tanto pela própria pessoa que os experimenta quanto por um observador. Devido à sua qualidade difusa, esses campos afetivos resistem às tentativas mais verbais de descrição precisa. No nível 4, podemos encontrar signos hipergeneralizados, tais como os valores humanos, que orientam a conduta da pessoa, mas eles só podem ser inferidos a partir das ações e das interações das pessoas com seus contextos culturais. O nível 4 é o domínio das experiências afetivas, das quais os valores constituem um bom exemplo (Madureira, 2007). Os *valores* são concebidos como construções dinâmicas motivacionais mais elevadas, que são poderosas o suficiente para guiar nossa conduta e que estão profundamente imbricadas de afeto. Seu significado psicológico não pode ser descrito com palavras.

O nível 4, diferente dos anteriores, de acordo com o modelo dos campos afetivos, corresponde aos significados inseridos em sistemas semióticos historicamente consolidados porque incorporam significados afetivamente carregados e altamente relevantes para a organização sistêmica da cultura.

Em nossa opinião, o modelo de regulação semiótica proposto por Valsiner (2012) reflete a organização hierárquica do sistema motivacional da pessoa. Ele fornece os meios para entender como os valores são forjados, distanciando-se da noção de valor

como "traço" ou com aspecto "disposicional", porque enfatiza a natureza afetiva-semiótica dos sentidos criados para mediar a experiência humana no mundo.

Apartado nas premissas da Psicologia Cultural apresentadas, analiso questões referentes a gênero e sexualidade e as crenças e valores que influenciam diretamente na abordagem destas temáticas no contexto escolar.

2. Gênero, Sexualidade e Educação

A diversidade de gênero e sexual faz parte da rica paisagem multicultural das sociedades contemporâneas. A historiadora brasileira Guacira Lopes Louro (1998), em sua obra clássica "Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista", afirma que "as palavras têm história, fazem história" (p. 12). Não seria diferente com o conceito de gênero. Ao abordar o conceito, Louro (1998) afirma que entender seu significado passa, necessariamente, pela compreensão da história do movimento feminista no mundo.

A autora desenvolve a discussão a partir de estudos e pesquisas feministas e aponta as relações possíveis com a educação escolar. Louro (1998) relaciona o conceito de gênero com a história do movimento feminista, que teve início no final do século XIX. A autora realiza sua análise com um recorte linguístico e político, apontando de forma crítica para os mecanismos que fomentam a invisibilidade das mulheres e chamando a atenção para a conceitualização de sexo e sexualidade e para a pluralidade dos gêneros.

O primeiro ponto de pauta do movimento feminista foi o direito ao voto (movimento sufragista). Entretanto, com o passar dos anos, diferentes manifestações contra a discriminação das mulheres foram ganhando amplitude e se alastraram pelos países ocidentais. Surgiram também análises críticas sobre os modelos de organização da família, as diferenças nas oportunidades de estudo e, em especial, as dificuldades de acesso a determinadas profissões (Louro, 1998).

Analisando a complexidade e os diferentes pontos de vista a partir dos quais os processos identitários podem ser compreendidos, é de fundamental importância observar o gênero como elemento constituinte da identidade dos sujeitos. Em uma

aproximação às formulações mais críticas dos Estudos Culturais, compreendemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas. Identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias (Louro, 1998).

No final da década de 1960, aconteceu uma renovação do movimento feminista, implicando na problematização do conceito de gênero, enquanto construção teórica crítica. Os objetivos das autoras e pesquisadoras feministas era tornar visível a segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas, bem como demonstrar e denunciar a pequena presença feminina nas ciências, nas letras e nas artes (Louro, 1998).

Ao longo da história, as mulheres de classes menos favorecidas começaram a exercer atividades fora de casa, nas plantações, oficinas, fábricas, passando gradualmente para lojas, escolas e hospitais. Entretanto, frequentemente eram controladas e dirigidas por homens e, geralmente, eram representadas como secundárias, de assessoria ou auxílio, muitas vezes ligadas à assistência, ao cuidado ou à educação (Louro, 1998).

Progressivamente, o conceito de *gênero* passou a ser assumido com caráter fundamentalmente social e especialmente distinto do conceito de *sexo*, que se vincularia exclusivamente às características biológicas. Louro (1998) destaca que o conceito de gênero se torna, ao mesmo tempo, uma ferramenta analítica e política recolocando esse debate no campo social, pois é na sociedade, na história e nas formas de representação que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos.

Almeida (2014) aborda questões relativas à *violência de gênero*, destacando que as ações violentas são produzidas em contextos sociais relacionais, "quer sejam interpessoais quer sejam da ordem impessoal ou de grandes guerras" (p. 2). Portanto, esse tipo de violência não se refere a atitudes de fazer sofrer alguém considerado igual

ou percebido em condições semelhantes de quem pratica a violência. Segundo a autora, essas ações violentas focam na alteridade do feminino nas esferas doméstica, familiar, pública e em conflitos internacionais. Nesse sentido, os movimentos feministas, em diferentes momentos históricos, apontam a significativa concentração deste tipo de violência sobre os corpos femininos, situados em cenas rotineiras de assimetria frente aos corpos e aos polos culturalmente considerados “superiores” associados ao poder masculino durante um longo período da história da humanidade até nossos dias (Almeida, 2014).

Para compreender as violências de gênero, é fundamental voltar nosso olhar para algumas distinções entre as identidades de gênero e as identidades sexuais. Louro (1998) afirma que a compreensão sobre a sexualidade se torna impossível se apenas observarmos seus aspectos biológicos. As identidades de gênero e as identidades sexuais são, frequentemente, confundidas pela linguagem e pelas práticas cotidianas, dificultando, assim a possibilidade de pensá-las separadamente. Mesmo que elas estejam profundamente relacionadas de modo interdependente, não se deve confundir tais conceitos como se fossem a mesma coisa, porque efetivamente não o são.

Identidade de gênero diz respeito a como a pessoa se sente e se percebe em relação ao seu gênero. Uma pessoa pode ter a identidade de gênero como feminina, masculina, transgênero, travesti — ou também ser designada como mulher, homem, mulher trans, travesti, homem trans, não binário (que não é masculino nem feminino), entre outras formas. Já a *identidade sexual* ou *orientação sexual*, relaciona-se ao desejo afetivo-sexual de uma pessoa por outra. Por exemplo, uma orientação heterossexual, homossexual, bissexual ou assexual.

Para Madureira e Branco (2007, p. 3), as identidades de gênero e as identidades sexuais, tradicionalmente, são compreendidas como “entidades estáticas intrapsíquicas”.

Além disso, são consideradas como o que define a “natureza essencial” de uma pessoa. Contudo, curiosamente, existe uma obsessão, de algumas pessoas, por descobrir o gene responsável pela homossexualidade, como se apenas o que é considerado socialmente “desviante” merecesse explicações. Uma ideia simplista demais para ser levada a sério como constatação científica de algo complexo: a orientação sexual.

Há vários anos, mais precisamente, em 1983, solicitaram à filósofa estadunidense Donna Haraway que redigisse a “entrada” do termo gênero para um dicionário marxista, no qual, segundo algumas das organizadoras, faltavam algumas palavras ou havia palavras que deveriam ser reescritas, face aos novos movimentos sociais. Donna Haraway lançou-se, então, nessa empreitada, ciente da importância da linguagem e das narrativas históricas na luta feminista. A tarefa não lhe pareceu fácil, e seu resultado está no livro “Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza” (Haraway, 1983, citada por Louro, 2007).

É importante destacar que Louro (1998) entende que, apesar de suas importantes diferenças, todos os significados feministas modernos de gênero partem da discussão desenvolvida por Simone de Beauvoir e de sua afirmação de que não se nasce mulher, torna-se mulher (1980,). Condições sociais posteriores à Segunda Guerra Mundial permitiram a construção de mulheres como um sujeito-em-processo coletivo histórico. O que se segue funciona como uma possível compreensão sintética: gênero é um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplos terrenos de luta (Louro, 2007).

Nas análises sobre a construção das identidades sexuais, é importante considerar as questões de gênero. Nesse sentido, é importante mencionar que a filósofa e teórica feminista estadunidense Judith Butler (2017), em sua obra “Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade”, apresenta um olhar diferente em relação ao

conceito de gênero no qual está tradicionalmente baseada a teoria feminista. Para a autora, a divisão sexo/gênero funciona como um pilar da política feminista, partindo da ideia de que o sexo é natural e o gênero é socialmente construído. Discutir essa dualidade foi o ponto de partida para que a pensadora questionasse o conceito de mulheres como sujeito do feminismo.

De forma mais específica, Butler (2017) aponta para o problema da inexistência desse sujeito que o feminismo quer representar, se tornando uma das pensadoras que radicalizou aquilo que a teoria feminista já problematizava. A autora acrescentou uma profunda crítica ao modelo binário, que foi fundamental na discussão a respeito da distinção conceitual sexo/gênero.

Os conceitos de gênero e de sexo formam a dupla sobre a qual as teorias feministas se basearam para defender perspectivas "desnaturalizadoras". sob as quais se dava, no senso comum, a associação do feminino com a fragilidade ou a submissão, e que até hoje é utilizada para "justificar" preconceitos (Butler, 2017).

Dizendo de outra forma, Butler (2017) defende que o sexo, assim como o conceito de gênero, também é uma categoria sociocultural e também é construído. A partir de tais formulações críticas, a autora questiona a heterossexualidade compulsória, buscando analisar a questão da hetero/bi/homossexualidade em novas linhas de reflexão, criticando algumas pressuposições ontológicas e epistemológicas há muito radicadas nas ciências humanas, como, por exemplo: o que é/estar/ ser mulher, o que é/estar/ser homem? Indagações estas que, conforme Butler (2017), ampliam a percepção da multiplicidade de sexualidades e de "gêneros". Não haveria, então, uma "alma", "natureza" ou "essência" feminina ou masculina.

Mesmo que encontremos alguns pontos de discordância entre pensadoras feministas e pós-estruturalistas, suas teorizações possuem dois importantes

compartilhados: realizar a desconstrução do caráter permanente da oposição binária masculino-feminino e problematizar a identidade no interior de cada polo, reconhecendo a sua complexidade e pluralidade. Esta perspectiva indica como ponto fundamental que o masculino contém o feminino e vice-versa. Conclui-se, portanto, que ambos são internamente fragmentados, divididos, afinal, não existe a mulher, mas várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras (Louro, 1998).

O processo desconstrutivo permite romper a lógica cultural que supõe que a relação masculino/feminino constitui uma oposição (supostamente única e permanente) entre um polo dominante e um polo dominado e contribui efetivamente para a observação de que o poder se exerce em várias direções. Uma das consequências mais significativas da desconstrução desta polaridade rígida entre os gêneros está é a possibilidade de que se compreendam e se incluam as diferentes formas de masculinidade e feminilidade que se constituem socialmente (Louro, 1998).

O gênero sempre está situado em um processo histórico, em que os discursos e as representações das relações entre homens e mulheres estão em constante transformação. O conceito de gênero não deixa de ser marcado pela sua origem histórica acadêmica, branca e de classe média. Portanto, diversas questões, interesses e experiências das diferentes formas de masculinidade e feminilidade não são contempladas (Louro, 2007), como criticado mais recentemente pelo feminismo negro e pelos estudos decoloniais.

Em muitas teorias sobre sexualidade, ainda persiste a ideia da existência de uma matriz biológica, de algum atributo ou impulso comum que se constitui na origem da sexualidade humana. Quando isso ocorre, opera-se com uma noção universal e trans-

histórica da sexualidade e, muitas vezes, remete-se ao determinismo biológico (Louro, 2007).

As perspectivas construcionistas opõem-se às perspectivas essencialistas e deterministas, uma vez que, como foi salientado, há um leque de compreensões distintas sobre o que vem a ser ou como se dá a construção social de gêneros e de sexualidades. De qualquer modo, ainda que uma diversidade de entendimentos e conceituações possa ser adotada, aparentemente, a maioria das estudiosas e estudiosos considera que a sexualidade supõe ou implica mais do que corpos; que nela estão envolvidos valores, fantasias, linguagens, rituais, comportamentos e representações, mobilizados ou postos em ação, para expressar desejos e prazeres (Louro, 2007).

O filósofo francês Michel Foucault (1985) produziu uma obra em três volumes intitulada “História da Sexualidade”, entre 1976 e 1984. Em 1976, publicou o primeiro volume, que recebeu o subtítulo de “A vontade de saber”. Nessa obra, Foucault considerou a sexualidade como uma criação discursivo-institucional, cuja função seria o controle dos indivíduos e das populações. Para ele, a sexualidade é o nome que se pode atribuir a um dispositivo histórico e não se deve ser concebida como uma espécie de “dado da natureza” que o poder é tentado a pôr em xeque, nem como um domínio obscuro que o saber tentaria, pouco a pouco, desvelar (Foucault, 1984).

De acordo com Foucault (1985), o conceito de sexualidade vem sendo tratado, seja por teóricos, cientistas ou filósofos, sempre e fundamentalmente pelo viés de repressão. Ele afirma que as teorias sobre a sexualidade que despontaram no século XIX registraram uma Idade de Repressão, desde o século XVIII, sobretudo com a ascensão da classe burguesa e com o desenvolvimento do capitalismo.

Foucault (1985) aborda a história da sexualidade por meio de três formas. A primeira é o questionamento das práticas de discurso e de como os saberes sobre

sexualidade se formaram e se desenvolveram, desde estudos referentes à reprodução até níveis comportamentais. A segunda se dá com uma análise dos sistemas de força que regulamentam as práticas sexuais e instalam regramentos e normas amparadas pelas instituições, como as pedagógicas, médicas, religiosas e judiciárias. Por último, interpreta a maneira através da qual os indivíduos passam a valorar suas condutas, sentimentos, sensações, prazeres e a se reconhecer como sujeitos da sexualidade.

Colocar os gêneros e as sexualidades no âmbito da cultura e da história leva a discuti-los também como formas de poder. Não apenas como campos nos quais o poder se reflete ou se reproduz, mas também nos campos nos quais o poder se exercita, por onde o poder passa e onde o poder se constitui (Louro, 2007). As discussões sobre sexualidade tocam diretamente o contexto escolar, ao passo que é também nesse espaço que experimentamos as diferenças sexuais e os impactos que elas exercem sobre os sujeitos.

O processo de criação da escola, enquanto instituição social, começou a separar adultos de crianças, ricos e pobres, meninos e meninas (Louro, 1998). Tratou de classificar, ordenar e hierarquizar os sujeitos. À medida que muitos grupos excluídos socialmente passaram a reivindicar o acesso à escola, novas e diversas transformações foram proporcionalmente exigidas das escolas, em sua organização, currículos, edifícios, docentes, regulamentos e avaliações, considerando que estes garantiam e (re)produziam as diferenças entre os sujeitos (Louro 1998).

Colocar os gêneros e as sexualidades no âmbito da cultura e da história, leva a discuti-los também como formas de poder. Não apenas como campos nos quais o poder se reflete ou se reproduz, mas campos nos quais o poder se exercita, por onde o poder passa e onde o poder se constitui (Louro, 2007). A escola ocupa uma parte importante neste processo de diferenciação entre os gêneros, pois não só comporta em sua realidade

estas diferenças, como também as confirma e as produz. Neste processo de escolarização das identidades, observam-se marcas, através de diversos e discretos mecanismos, que tornam possível afirmar que determinado indivíduo frequentou um colégio militar ou um seminário (Louro 1998).

O direito à “educação para todos/as” em uma escola inclusiva está legalmente garantido. No entanto, processos de exclusão continuam existindo mesmo quando estes estudantes são “incluídos” no sistema educacional (Faustino, et al., 2018).

Uma Educação para a Sexualidade pressupõe conversas honestas sobre gênero e orientação sexual; isso pode ajudar as pessoas na tomada consciência em relação a sua orientação sexual e, ao mesmo tempo, no questionamento dos estereótipos sexuais e de gênero. Sexualidade, gênero e respeito às diferenças são temáticas que precisam ser discutidas nas escolas. Isso não deve incluir apenas a educação em sala de aula, mas também deve ser abordado nos projetos políticos pedagógicos das escolas.

Isso é importante porque precisamos de escolas seguras e inclusivas que celebrem a diversidade. Também é importante conscientizar crianças, adolescentes e jovens para pensarmos estratégias mais efetivas de prevenção à violência familiar, doméstica e sexual. Educadores têm a responsabilidade de apoiar educandos(as) enquanto eles(as) lidam com diversas dimensões de suas identidades, incluindo suas identidades de gênero e sexual.

Torna-se indispensável, portanto, questionarmos os currículos, propostas pedagógicas, normas, atitudes, teorias, materiais didáticos, processos de avaliação e linguagens escolares, pois, conforme Louro (1998, p. 23), estes "são, seguramente, loci das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe"; são constituídos e, simultaneamente, são produtores destas distinções. ”Temos de estar atentas/os,

sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui" (Louro, 1998, p. 23).

Consideremos, por exemplo, o papel das atividades esportivas nas escolas no processo de formação dos sujeitos. Ainda hoje, nesses espaços, nos deparamos com resistências ao trabalho integrado e frequentemente se impede a participação das meninas em atividades físicas socialmente consideradas como masculinas, por exemplo, em aulas de futebol. Ao mesmo tempo, modalidades como dança costumam ser oferecidas nas escolas exclusivamente para as meninas (Louro, 1998).

É necessário o estímulo ao respeito à diversidade sexual e de gênero por meio, por exemplo, de leis e de campanhas educacionais de não discriminação, para se promover o reconhecimento da diversidade humana e a construção de ambientes justos e inclusivos. Além disso, as escolas devem se lembrar de abordar a discriminação perpetrada por adultos e as desigualdades estruturais que atravessam as relações escolares (Birolli, 2014).

O trabalho com a diversidade sexual e de gênero nas escolas pressupõe as disposições de professores(as) para assumir uma nova postura, a de (des)conhecer e questionar suas crenças e valores. Esse trabalho não deve jamais ser pautado pela pergunta sobre a “normalidade” das práticas e discursos sexuais, pois isto reforçaria processos disciplinadores e normalizadores, muito frequentes nas tradicionais práticas escolares de *educação sexual*.

Nesse sentido, professores(as) precisarão desenvolver a capacidade de desestabilizar as crenças e estereótipos internalizados sobre sexualidade e sobre gênero em direção uma *Educação para a Sexualidade*, a uma crescente autonomia, o conhecimento em nome da liberdade. Nesta perspectiva, a educação para sexualidade se refere a práticas de liberdade, na medida em que os limites do nosso agir e pensar

deverão ser resignificados, em nome da possibilidade de se reconhecer as diferentes formas de amar e de se perceber como pessoa e a diversidade de identidades de gênero e de orientações sexuais.

2.1 Microagressões no contexto escolar

Segundo Silva & Vieceli, (2022), o termo microagressões foi usado pela primeira vez pelo psiquiatra afro-estadunidense Chester Pierce, em 1970, para definir mecanismos de ataque de grupos opressores, principalmente violências direcionadas as pessoas negras que eram tratadas erroneamente como violências leves - violências tratadas erroneamente como leves. Sobre o prefixo micro se relacionada a formas de banalização das violências repetidas, mesmo que estas marquem profundamente os indivíduos que são alvo das agressões.

Microagressões são interações interpessoais repletas de injúrias breves e estereótipos pejorativos. São comportamentos que podem ser verbais ou não verbais, intencionais ou não; que comunicam hostilidade, depreciação ou desrespeito contra membros de um grupo oprimido, sendo geralmente percebidos como agressões apenas pelas vítimas (Silva & Vieceli, 2022). Em outras palavras, as microagressões são formas sutis de insultos verbais, não verbais e visuais (ex: imagens preconceituosas), direcionadas a indivíduos com base na raça, gênero, etnia, classe social, dialeto ou religião das pessoas ((Silva & Vieceli, 2022).

O estudo das microagressões tem origem nos debates de violência racial. Derald Wing Sue (citado por Silva & Vieceli, 2022), professor sino-estadunidense da Universidade Columbia que estuda a psicologia do racismo e do antirracismo, elaborou o conceito de microagressão racial, ilustrada por ofensas diárias, sutis e clichês verbais,

comportamentais ou ambientais, que podem ser intencionais ou não, e que comunicam hostilidade, depreciação ou negatividade em relação às pessoas em função de seu pertencimento etnorracial.

Apesar de suas origens remontarem a discussões raciais, o estudo de microagressões também passou a contemplar outras discriminações, expressas, muitas vezes, de forma sutil, como a homofobia e o sexismo. As microagressões distinguem-se de outras formas de discriminação por se caracterizarem como ofensas verbais, comportamentais ou ambientais de curta duração e comuns no dia-a-dia, geralmente não intencionais, que comunicam desconsideração, desprezo ou insulto para com membros de grupos oprimidos (Nadal, 2008).

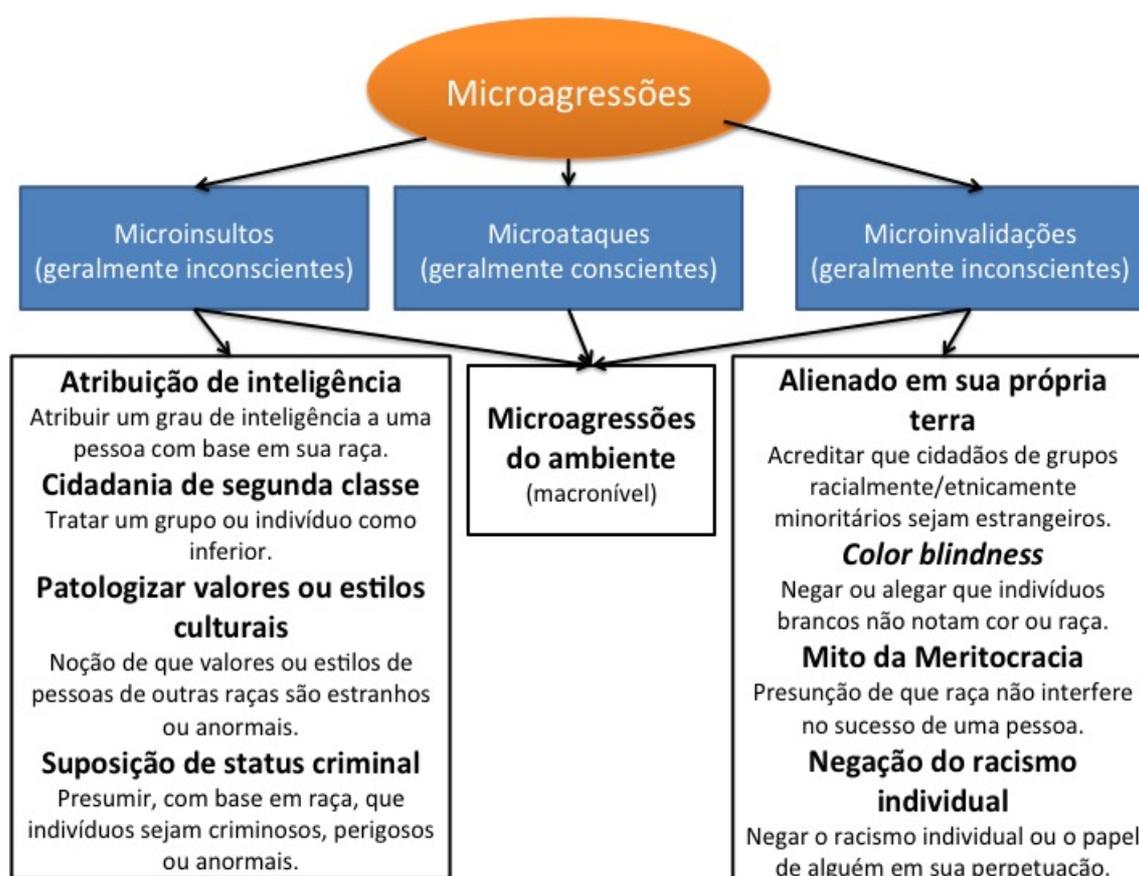
Segundo Sue et al. (2007), microagressões referem-se a insensibilidades comportamentais, verbais, corriqueiras por indivíduos que comunicam atitudes hostis ou negativas e insultos a indivíduos de grupos marginalizados. Portanto, as microagressões são: breves e corriqueiras indignidades verbais, comportamentais, intencionais ou não, que comunicam insultos raciais hostis, depreciativos ou negativos à pessoa ou a um grupo alvo. Sue et al. (2007) elaboraram uma “taxonomia” das microagressões, o que tem colaborado para que instrumentos de pesquisa, como questionários e roteiros de entrevistas, sejam elaborados na tentativa de “capturar” a maneira como diferentes indivíduos em diferentes contextos experienciam as microagressões.

De acordo com Sue et al (2007), existem três tipos de microagressões: (a) microinsultos: comunicações que transmitem grosseria e insensibilidade e rebaixam a identidade de uma pessoa; (b) microagressões: ataques verbais ou não verbais destinados a ferir a vítima pretendida por meio de xingamentos, comportamento evasivo ou ações discriminatórias propositais; e (c) microinvalidações: comunicações que

excluem, negam os pensamentos, sentimentos ou a realidade vivencial de pessoas pertencentes a grupos minoritários. As microagressões variam, portanto, de grosserias cotidianas a atos caluniosos que comunicam a membros de grupos minoritários que seu *status* foi degradado ao de um cidadão/ã de segunda classe.

Com base nas categorias propostas por Sue et al. (2007), a Figura 2, a seguir, elaborada por Silva e Powell (2016, p. 51), apresenta uma síntese didática da taxonomia das microagressões. Como Sue et al (2007) destacam, microagressões não se resumem simplesmente ao nível individual (micro), mas também podem ser manifestadas em níveis sistêmicos e ambientais (macro).

Figura 2 - Categorias e relações das microagressões. Baseado em Sue et al. (2007).



Fonte: Silva e Powell (2016, p. 51).

Conforme a discussão desenvolvida por Silva e Powell (2016), entre as principais características das microagressões, está sua aparente “invisibilidade”, principalmente em expressões não intencionais de preconceito. Essa invisibilidade favorece a negação da ocorrência desses atos e dificulta, portanto, trazer à tona como esses insultos podem influenciar negativamente a vida dos indivíduos que os experienciam.

As minorias sexuais e de gênero sofrem, frequentemente, violências e enfrentam discriminação e microagressões em diversos contextos, incluindo os ambientes escolares. A escola deveria ser um lugar seguro para o aprendizado e o desenvolvimento dos/as estudantes. Contudo, frequentemente, tem sido um dos primeiros lugares onde se experimentam situações que revelam as atitudes preconceituosas. Situações escolares corriqueiras podem ser vivenciadas como violências e não devem ser ignoradas, por exemplo, um comentário de um/a professor/a sobre a lentidão da *internet* de um/a aluno/a que não tem condições de pagar uma *internet* melhor ou um colega de turma usar uma palavra ofensiva em uma discussão em grupo.

A utilização de terminologia heterossexista e transfóbica ocorre quando alguém usa uma linguagem depreciativa em relação a um indivíduo que faz parte da população LGBTQIA+ (dizer, por exemplo, sua “bicha” ou “isso é tão gay”). Este tipo de microagressão pode ser intencional ou não intencional e pode assumir a forma de comentários ou piadas que transmitem a mensagem que os indivíduos LGBTQIA+ seriam inferiores ou indesejados. Ouvir tais comentários ou insultos é comum nas escolas brasileiras e, inclusive, muitas vezes, são aceitos como parte do cotidiano (Silva & Vieceli, 2022).

Em congruência com a discussão apresentada anteriormente, o estudo de Nadal (2008) permitiu observar que, em termos cognitivos, uma das reações de pessoas

LGBTQIA+ face a microagressões consiste em, muitas vezes, aceitar que as mesmas farão sempre parte da sua vida, mesmo que as microagressões façam com que sintam estresse, desconforto e insegurança. Neste tipo de microagressão, os/as perpetradores/as desta linguagem podem considerá-la aceitável e inofensiva (Silva & Vieceli, 2022).

As microagressões são um assunto delicado, porque, muitas vezes, são o resultado de preconceitos e privilégios. Em geral, as pessoas que as cometem têm dificuldade em entender como ou porque o que estão fazendo é doloroso para a outra pessoa.

Segundo Willian (2021), uma das reações mais comuns quando se confronta um autor(a) de microagressões é a hostilidade. Caso o(a) autor(a) das microagressões apresente agressividade, é fundamental certificar-se da possibilidade de um “plano de saída” para deixar a conversa ou espaço em segurança. Ao se ponderar questões referentes ao preconceito, questionamos toda uma estrutura de poder e, por vezes, alcançamos como reação respostas agressivas e intolerantes.

Desse modo, para contribuirmos com a desconstrução da homofobia e do sexismo no contexto escolar, é preciso estabelecer estratégias que tenham como objetivo modificar as práticas culturais atuais. É fundamental entender a microagressão e a pessoa que a pratica como parte de um complexo processo histórico-cultural.

3. A “Ideologia de Gênero” em Discussão

A partir do século XX, diversos movimentos sociais obtiveram repercussão midiática e começaram a lutar politicamente pelos direitos individuais, como, por exemplo, os movimentos feministas, homossexuais e antirracistas. O conceito de gênero foi se reconstruindo nesse contexto de lutas, como uma estratégia das minorias políticas de resistência contra a discriminação e os preconceitos (Cabral, 2016).

A promoção do respeito em relação à diversidade de sexual e gênero está na pauta dos debates atuais na sociedade brasileira. A "ideologia de gênero" é uma expressão usada pelos críticos da concepção de que as identidades de gênero são, na realidade, construções sociais. Quem fala que existe uma “ideologia de gênero” assume que existem apenas o gênero masculino e feminino, que os homens nascem homens e mulheres nascem mulheres, negando o amplo espectro de identificação com o masculino ou o feminino (Cabral, 2016). Entretanto, existem múltiplas identidades de gênero, como problematizamos anteriormente; por exemplo, o fato de determinada pessoa ter nascido com o órgão sexual masculino não faz com que ela se identifique obrigatoriamente como um homem (Junqueira 2017; Miskolci, & Campana, 2017).

O conceito de “ideologia de gênero” não tem uma definição coerente e abrange uma variedade de questões. O filósofo italiano Norberto Bobbio (2017) considera que existe um significado “fraco” e um “forte” para o termo ideologia. O significado fraco diria respeito a um conceito neutro, responsável por organizar um conjunto de valores políticos, para, assim, orientar comportamentos coletivos.

Já o significado forte de ideologia tem um sentido negativo, porque expressa noções ideológicas que são contrárias aos conceitos construídos cientificamente.

No campo dos estudos interdisciplinares de questões de gênero e sexualidade, observamos, nos últimos anos, diferentes pesquisadores/as sinalizando um perigoso movimento relacionado ao ativismo religioso atuando em diferentes contextos sociais, por exemplo, no campo educativo (Junqueira, 2017; Miskolci & Campana, 2017). Muitas vezes, acompanhados por setores ultraconservadores laicos e, algumas vezes, por setores religiosos não assumidamente confessionais, tais movimentos recorreram a um neologismo, a "ideologia de gênero", como estratégia retórica, com o objetivo de mobilizar e organizar discursos que contribuam com as estratégias políticas que defendam suas crenças e valores, especialmente no contexto educacional.

O conceito de gênero é presente no movimento feminista desde os anos 1970 e é entendido como as construções sociais baseadas nos sexos biológicos.

No artigo clássico "Gênero: uma categoria útil de análise histórica", a historiadora estadunidense Joan Scott (2017) teorizou sobre a categoria "gênero" e considerou que as pesquisas categorizadas como "história das mulheres" haviam sofrido um processo de guetificação na historiografia estadunidense, pois muitos/as intelectuais buscavam na utilização da categoria de gênero maior legitimidade para seus trabalhos ao reivindicar implicitamente imparcialidade axiológica.

Como uma ferramenta heurística, gênero teria um caráter analítico, que permitiria às pesquisadoras e aos pesquisadores abordar as questões entre o feminino e o masculino através de termos relacionais, isto é, considerando mulheres e homens no tempo, sua historicidade e como as relações entre mulheres e homens têm implicações na escrita da história (Scott, 1995).

As *questões de gênero* fazem referência às atividades culturalmente atribuídas às mulheres, como cuidar da casa e dos/as filhos/as, ou aos homens, como sustentar financeiramente a família. Com o advento do feminismo, enfatiza-se que essas

questões são construídas com base na cultura e não nas capacidades biológicas, uma vez que um homem não é fisicamente incapaz de limpar a casa e nem uma mulher é fisicamente incapaz de trabalhar como engenheira e sustentar financeiramente um lar (Junqueira 2017; Miskolci & Campana, 2017). De acordo com uma ideologia de gênero tradicional sobre a família, por exemplo, os homens cumprem seus papéis familiares por meio de atividades instrumentais e de sustento e as mulheres cumprem seus papéis por meio de atividades de cuidado, como donas de casa e como mães (Guimarães, 2020).

O comunicólogo brasileiro Rogério Diniz Junqueira (2017) sinaliza que a expressão “ideologia de gênero” seria uma ofensiva reacionária, fundamentalista, vinculada fortemente à doutrina católica e com diferentes impactos em todo o planeta. Realmente, em diferentes países, especialmente latino-americanos, é possível observar acalorados debates relacionados a questões morais que assumem a forma de "guerras culturais". Em diferentes espaços da nossa sociedade, alguns extremistas religiosos insistem em travar uma batalha pela manutenção de crenças que fomentam práticas discriminatórias, focando especialmente na reconfiguração dos cenários políticos de disputa discursiva (Junqueira, 2017).

Essas ações ofensivas visam o alinhamento com grupos interessados em promover uma agenda política moralmente regressiva, orientada especialmente (mas não apenas) a barrar ou anular os avanços relacionados às questões de gênero e sexualidade. Também reafirmam posicionamentos antiquados e tradicionalistas, questões doutrinárias, dogmáticas e premissas religiosas que são consideradas inegociáveis (como, por exemplo, a homossexualidade como pecado e o sexo como impuro).

Um comportamento rotineiro utilizado pelos grupos defensores do conceito “ideologia de gênero”, conceito sem nenhuma legitimidade acadêmica, é a elaboração

de discursos inflamados objetivando a produção de um “pânico moral”. Estes grupos costumam utilizar estratégias político-discursivas voltadas a angariar novos “combatentes” dispostos a fortalecer essa batalha em defesa da “família tradicional” (Miskolci & Campana, 2017). Como citado anteriormente, o conceito de família também é uma construção cultural e obviamente não pode ser compreendida exclusivamente por um viés biológico. Desse modo, a estruturação do conceito de família é baseada no desenvolvimento das sociedades no decorrer da história, convertendo-se conforme as necessidades da sociedade.

Essa campanha ideológica tem focado na mobilização política e discursiva favorável à reafirmação das hierarquias sexuais historicamente estabelecidas e da tão falada primazia dos pais na formação moral e sexual dos filhos. Defende a exclusão da Educação para a Sexualidade nas escolas e a restrição ao acesso de adolescentes a informações sobre saúde sexual. Desconsidera os diferentes arranjos familiares não heteronormativos e advoga pela repatologização da homossexualidade, entre outros posicionamentos que representam diversos retrocessos aos direitos e garantias fundamentais (Junqueira, 2017). Junqueira (2017) afirma que os objetivos centrais dessas ofensivas são gerar um entrave ao reconhecimento dos direitos sexuais como direitos humanos, obstruindo a adoção de perspectivas voltadas à promoção da equidade de gênero, e fortalecer ou legitimar visões de mundo, valores, instituições e sistemas de crenças pautados em marcos morais, religiosos intransigentes e autoritários.

Lionço e Diniz (2009) nos lembram que nossa sociedade não é formada apenas por pessoas heterossexuais. Portanto, faz-se necessário um olhar plural para desconstruir condutas heteronormativas. Nos livros didáticos adotadas pelas escolas brasileiras, a heteronormatividade está sempre presente: nas relações sociais, nos

padrões de representação de gênero, nos modelos familiares, nos discursos sobre afeto, e, especialmente, na ausência do tema da diversidade sexual.

Conforme discutido pela bióloga e pedagoga brasileira Graça Aparecida Cicillini, a *heteronormatividade* consiste na naturalização da heterossexualidade como a única forma legítima de manifestação da identidade sexual (Franco & Cicillini, 2015). Nesse processo, consolidou-se a crença na divisão binária (supostamente “natural”) dos corpos em macho/fêmea; conseqüentemente, a crença na existência de gêneros distintos como homem/mulher e da atração afetivo-sexual exclusiva entre sexos opostos.

A heteronormatividade impõe um silêncio sobre diversidade sexual e de gênero na educação escolar: pouco se encontram personagens gays e lésbicas nas obras literárias, não há relações homossexuais nos textos de orientação sexual e, muito precocemente, as crianças aprendem a indexar o universo social pela dicotomia de gênero. Na imensa maioria dos casos, não existem representações para além do binarismo de gênero; com isso, não se fala de homossexualidade, bissexualidade, pessoas transgêneros ou transexuais. O silêncio sobre diversidade sexual e de gênero é a estratégia discursiva dominante na educação brasileira (Lionço & Diniz, 2009).

Para compreendermos essa cruzada moral contra a suposta “ideologia de gênero” na educação, é fundamental compreender a gramática política em que esse conceito se insere, bem como o combate aos avanços nos direitos sexuais e reprodutivos das mulheres. O sociólogo brasileiro Richard Miskolci defende que as demandas no que se refere ao respeito aos direitos humanos têm sido interpretadas por “empreendedores morais” (Miskolci & Campana, 2017, p.730) como ameaças à sociedade, implantando uma espécie de “pânico moral” (p.725). Estes “combatentes morais” acreditam que a “ideologia de gênero” teria se tornado um “instrumento político-discursivo de alienação com dimensões globais” (p. 738). Segundo alguns

setores moralistas ultraconservadores, o objetivo da “ideologia de gênero” seria instalar um “modelo totalitário” (p. 725) que impõe uma “nova antropologia” (p. 725), o que provocaria uma alteração das pautas morais, supostamente gerando a destruição da sociedade.

Educação para a Sexualidade Junqueira (2017) analisou diversos documentos eclesiais e textos laicos com o objetivo de investigar o processo de construção da “ideologia de gênero” como cenário político-discursivo. Analisou a intervenção e o engajamento de setores ultraconservadores da hierarquia da Igreja Católica, conectados a diferentes forças políticas, na elaboração de uma retórica antigênero, na qual o conceito “ideologia de gênero” nasceu.

Em termos históricos, o Papa Bento XVI, enquanto era somente o cardeal Joseph Ratzinger, teve muita influência na antropologia teológica católica em matéria de sexo, gênero e sexualidade. Ele foi responsável por uma volumosa produção bibliográfica e manteve um ataque permanente ao relativismo cultural, ao feminismo, à liberdade sexual e à homossexualidade, em uma defesa intransigente da doutrina católica (Junqueira, 2017).

Destaca-se a “*Lettera ai vescovi della Chiesa Cattolica sulla collaborazione dell'uomo e della donna nella Chiesa e nel mondo*”, de 31 de maio de 2004. Trata-se de um documento doutrinal, abordando a Teologia do Corpo, no qual, ainda como prefeito da Congregação para a Doutrina da Fé, retomou as ideias da diferença sexual, da complementaridade entre homens e mulheres, e da família como instituição composta por pai e mãe (Junqueira, 2017). Bento XVI alertava que o conceito de *gender* (gênero) poderia inspirar ideologias promotoras do questionamento da família e da equiparação da homossexualidade à heterossexualidade. Afirmou, ainda, que esta “tendência” (à homossexualidade) teria sua principal motivação na busca da pessoa humana em livrar-

se dos próprios condicionamentos biológicos (Junqueira, 2017). A produção de Bento XVI visava reafirmar a autoridade moral da instituição religiosa – Igreja Católica – na proteção da influência “pecaminosa” dos contextos mais secularizados.

Para Junqueira (2017), essas estratégias discursivas, orientadas a combater concepções desnaturalizantes de humanidade, corpo, gênero e sexualidade, promoveram um movimento de “rebiologização” da diferença sexual, a retomada de comportamentos arbitrários ligados à moral sexual tradicional, a (re)hierarquização das diferenças, e a afirmação (hetero)sexista e transfóbica das normas de gênero.

Miskolci e Campana (2017) e Junqueira (2017) ressaltam que, ao longo do tempo, essa agenda antigênero passou a contar com a adesão de diferentes denominações religiosas, como as igrejas evangélicas neopentecostais. Junqueira (2017) afirma que essas denominações não assumiram um papel protagonista na gênese do conceito “ideologia de gênero”; porém, isso não tira a importância da atuação desses grupos, especialmente na América Latina e no Brasil. Tal processo tem sido acompanhado por um ativismo político das chamadas bancadas evangélicas, motivando situações em que o discurso antigênero passa a ser percebido como a expressão genuína e autêntica dos movimentos neopentecostais e também dos setores ultraconservadores da igreja católica.

Essas mobilizações antigênero focam no combate a “feministas radicais” (“feminazis”), ativistas LGBTQIA+ e políticos de esquerda (“comunistas”), que estariam, de forma artilosa, empenhados em implementar a “ideologia de gênero”, especialmente nas escolas. Para os setores ultraconservadores, esses grupos “radicais”, por meio de discursos envolventes de promoção da igualdade e diversidade, ameaçariam a “família natural”, o bem-estar das crianças, e a sobrevivência da

sociedade e da civilização, ao promover a disseminação e a imposição ideológica de um termo novo, perigoso e impreciso: o gênero.

O campo da Educação se tornou uma arena de batalha estratégica, recebendo atenção prioritária desses movimentos. Infelizmente, os movimentos ultraconservadores encontraram, no cenário educacional, facilidade para obstruir propostas inclusivas, antidiscriminatórias e de valorização da diversidade. Essas propostas são criticadas e entendidas por estes setores ultraconservadores como ameaças à liberdade de expressão, crença e consciência das famílias, cujos valores morais e religiosos seriam inconciliáveis com as conquistas referentes ao respeito aos direitos humanos. Para os setores “antigênero”, as escolas defensoras da (suposta) “ideologia de gênero” pretendem “roubar” da família o protagonismo na educação moral e sexual de crianças e adolescentes para “doutriná-los” segundo crenças e valores de uma perspectiva educacional, segundo tais setores, “sedutora, enganosa e manipuladora” em relação à “natureza” humana (Souza, 2014).

Para sustentar a defesa da importância principal da família na educação moral dos/as filhos/as, os fundamentalistas religiosos voltaram seus ataques aos currículos escolares e à autonomia docente, utilizando como argumento o “direito a uma escola não ideológica” ou a uma “escola sem gênero”.

Diante deste cenário, torna-se fundamental questionar as representações de “família natural” e de “criança a ser protegida”, defendidas e naturalizadas pelos setores ultraconservadores. Na verdade, os grupos ultraconservadores buscam promover a ignorância com o argumento bastante questionável da defesa da inocência das crianças (Madureira et al., 2018).

Souza (2014) discute que essa cruzada em defesa da criança acaba tornando-as um artefato biopolítico. Esse movimento ideológico é articulado partindo do contexto

escolar chegando até a esfera do Legislativo. Nesse sentido, cabe mencionar que Madureira et al. (2018) realizaram uma análise crítica do projeto de lei que, segundo as autoras, praticamente, expulsa do ambiente escolar alunos(as) com orientações sexuais e identidades de gênero diferentes da heterossexualidade cisgênero: o Projeto de Lei do Senado nº 193/2016 (BRASIL, 2016), também conhecido como “Projeto Escola Sem Partido”.

Importante destacar que o Supremo Tribunal Federal, em 2020, já declarou que este movimento e outros correlatos são inconstitucionais. A Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 457 reafirmou a competência da União em legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional e salientou os princípios constitucionais da isonomia e da laicidade do Estado, a vedação de censura em atividades culturais, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a liberdade de aprendizado, ensino, pesquisa e divulgação do pensamento (Brasil, 2017).

O discurso antigênero tem o objetivo de inculcar à "ideologia de gênero" uma perspectiva incerta e não científica, colocando-a contrária àquilo que se considera ciência, partindo de uma visão bastante desatualizada em relação às recentes produções científicas no campo dos estudos interdisciplinares sobre gênero e sexualidade.

Articulam processos políticos que visam demonstrar que a suposta “ideologia de gênero” não segue as normas das produções científicas (Madureira et al., 2018).

É de fundamental importância reconhecermos que a “ideologia de gênero” é um conceito inventado fora do contexto acadêmico e impulsionador de uma estratégia retórica elaborada por setores ultraconservadores católicos. Apesar de ser um artefato discursivo vazio, este conceito foi capaz de atrair diversos interesses e pautas, vinculando interlocutores distintos, e de estabelecer uma identidade comum aos envolvidos, gerando uma aparente coerência, na medida que defende a exclusão de

pautas extremamente importantes para a construção de uma cultura de respeito às diferenças, de respeito aos direitos humanos (Junqueira, 2017).

Em síntese, o conceito “ideologia de gênero” é, na verdade, um dispositivo político-argumentativo que se insere como base de um projeto político de reação ultraconservadora ideologicamente bem estruturada e que compõe a base do discurso antigênero. Diante deste contexto ideológico, a escola, enquanto instituição social, não pode se abster da promoção de reflexões críticas e, especialmente, de ações pedagógicas inclusivas voltadas à promoção de uma cultura de valorização da diversidade. É fundamental encontrar meios concretos de enfrentamento dessa postura antigênero.

Nesse sentido, o jurista ítalo-argentino Daniel Borrillo (2009) defende que a escola busque o debate e assuma publicamente o combate à homofobia no espaço escolar como forma de contribuir para o reconhecimento da pluralidade sexual e de gênero. Afinal, estamos nos referindo a questões importantes na esfera do respeito aos direitos humanos.

Lionço e Diniz (2009) entendem que a função primordial da educação jamais deveria ser reduzida à mera transmissão de conhecimentos. A escola precisa ser compreendida como "um espaço público para a promoção da cidadania" (p. 9). Um país democrático deve assegurar e reconhecer a diversidade de valores morais e culturais existentes. Essa heterogeneidade precisa estar comprometida com a justiça e com a garantia dos direitos humanos e sociais.

A diversidade perpassa o espaço escolar de várias formas, dentre as quais destaco dois pontos: 1º- O compromisso político, como um bem público, que compreende a igualdade como um valor fundamental ao ensino; e 2º- A possibilidade de ter no mesmo espaço a presença de negros, deficientes, mulheres, idosos, estrangeiros,

homossexuais. É preciso que se promovam ações pedagógicas de enfrentamento à homofobia e ao sexismo, que transmitam a importância do respeito às diferenças e que destaquem os prejuízos gerados pela discriminação das pessoas pertencentes às minorias sexuais e de gênero (Lionço & Diniz, 2009).

A promoção da igualdade como princípio ético para uma sociedade justa deve primar pelo reconhecimento e respeito à diversidade de valores e comportamentos relativos à sexualidade, em suas diferentes formas de expressão. Trata-se de assegurar a todas as pessoas os direitos à dignidade, à liberdade e à autonomia também em suas formas de se relacionar sexual e amorosamente, bem como de expressar a feminilidade e a masculinidade, independentemente de corresponderem ou não aos estereótipos de gênero, construídos historicamente e culturalmente (Lionço & Diniz, 2009).

Pode-se notar que o sexismo e a homofobia são fenômenos complexos e, portanto, não possuem somente uma causa. Suas variadas práticas discriminatórias são ocasionadas, reforçadas e mantidas por diversos fatores históricos e socioculturais fundamentados, sobretudo, em crenças estereotipadas e atitudes preconceituosas em torno da sexualidade e do gênero, que insistem em conservar o modelo heterossexual, masculino e cisgênero como hegemônico.

Desse modo, as representações dos/as docentes e estudantes acerca da diversidade sexual estão alicerçadas em diversas normatizações que perpassam a realidade social e, quando aceitas sem questionamentos ou problematizações críticas, podem fomentar preconceitos e discriminações contra as pessoas que não correspondem à heteronormatividade.

Nesse sentido, acreditamos que cada esforço acadêmico voltado para o desenvolvimento de análises críticas e aprofundadas acerca das questões de gênero e sexualidade no contexto escolar poderá contribuir, de diferentes formas, com o

fortalecimento de práticas pedagógicas voltadas ao enfrentamento do sexismo e da homofobia em nossa sociedade.

4. Metodologia

Para a socióloga brasileira Maria Cecília de Souza Minayo (2016), a metodologia é o “caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (p. 9). Nesse sentido, a metodologia agrega, ao mesmo tempo, a teoria da abordagem (o método), as ferramentas de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e as singularidades do/a pesquisador/a (experiências vivenciadas, visão de mundo, sensibilidade etc.). A autora destaca que a metodologia ocupa um ponto central na estrutura de qualquer teoria e que é muito mais que um conjunto de técnicas. Ela articula: teoria, realidade empírica e pensamentos sobre a realidade.

De forma mais específica, a pesquisa qualitativa é orientada para questões sociais que não podem ou não devem ser quantificadas (Minayo, 2016). Ela busca compreender, de forma aprofundada, os valores, relações de poder, atitudes preconceituosas, por exemplo. O foco principal da pesquisa qualitativa se volta à análise do universo dos "significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes" (Minayo, 1999, p. 10).

A abordagem metodológica qualitativa busca construir análises aprofundadas sobre os processos de significação, subjetividades dos/as participantes da pesquisa e a sua realidade social, com a utilização de técnicas e métodos variados. Esses fenômenos humanos são compreendidos como parte de uma realidade social mais ampla, porque o ser humano se diferencia não só por seus comportamentos, mas também pela capacidade de refletir sobre o que faz e pela capacidade de reflexão sobre a própria participação em sua realidade (Minayo, 1999).

Assim, realizar pesquisas qualitativas é fazer um exercício empático, consciente e autorreflexivo, pois conforme é discutido por Silva e Menezes (2000, p. 20),

A pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e atribuição de significados são básicos no processo qualitativo. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. (...)

O complexo universo da produção humana pode ser sintetizado no mundo das relações e das representações; esse é objeto da pesquisa qualitativa e dificilmente pode ser representado através de análises quantitativas. Nessa perspectiva, é um equívoco compreender as pesquisas qualitativas e as pesquisas quantitativas a partir de uma relação hierárquica, em que as pesquisas quantitativas ocupariam um primeiro lugar e as qualitativas ficariam em uma posição inferior, ou o inverso (Minayo, 1999).

Na pesquisa qualitativa, buscamos o desenvolvimento de estudos que possibilitem descrever, compreender e interpretar, de forma aprofundada, diversos fenômenos relevantes no vasto campo das ciências humanas (Minayo, 1999). Já a pesquisa quantitativa orienta o estudo partindo de planos previamente estabelecidos, com hipóteses e variáveis definidas pelo pesquisador; visa enumerar e mensurar eventos de forma precisa.

Pedro Demo (2001), professor emérito de sociologia da Universidade de Brasília, defende que uma posição neutra, descompromissada e puramente quantitativa de pesquisa social é fruto da influência da perspectiva positivista no âmbito científico. Essa perspectiva considera que se chega ao conhecimento de forma imparcial, a realidade estaria “lá fora”, como algo observável e que estaria esperando ser descoberta. Para tanto, de acordo com a perspectiva epistemológica positivista, vinculada à tradição filosófica empirista, somente fenômenos observáveis e mensuráveis podem se tornar objetos de pesquisa e constituir conhecimentos reais, válidos, e que possam ser postos à prova. A pesquisa extensa “(...) abomina o individual, o subjetivo, o inesperado, o

imprevisível, em nome das recorrências com as quais sempre se poderia contar e do mesmo jeito, bem regulares” (Demo, 2001, p. 17). Por esse motivo, o autor nomeia a pesquisa quantitativa como extensa, pois ela focaliza a extensão dos fenômenos.

Em contraposição, Demo (2001) apresenta o que entende por pesquisa qualitativa, ou pesquisa intensa. Diferente da pesquisa extensa, a pesquisa qualitativa pretende captar “a não linearidade, a dinâmica, a surpresa das subjetividades e das individualidades, o caótico criativo” (p.15). A realidade na pesquisa qualitativa, que adota uma perspectiva intensiva, é formada por traços irregulares, um todo intenso, profundo, provisório, envolvente e participativo. A pesquisa qualitativa é intensa no sentido de buscar, na análise aprofundada dos fenômenos, a compreensão para o problema da pesquisa delimitado (Demo, 2001).

A pesquisa qualitativa nos convida a analisar, de forma aprofundada, a realidade, considerando que não se pode ver essa realidade de fora, pois todos somos parte integrante dela. O/A pesquisador/a busca promover condições favoráveis para que os/as participantes se envolvam na pesquisa.

Demo (2001) critica o afastamento do pesquisador em relação ao objeto de pesquisa e sinaliza a necessidade de se realizar o que chama de *standpoint epistemology*. Esta diretriz indica que o/a pesquisador/a social precisa de empatia, se colocar no lugar do participante, na busca do entendimento do outro, procurando diversas informações que complementem a interpretação, tais como elementos da cultura do/a participante, sua história, a maneira de se expressar, entre outras.

No referencial da Epistemologia Qualitativa, do psicólogo cubano criador da Teoria da Subjetividade Fernando González Rey (2005), o autor emerge como sujeito do conhecimento e adota um método construtivo- interpretativo. Este método exige dos

pesquisadores um pensamento complexo, um pensamento sobre a singularidade do processo de desenvolvimento humano e sua generalização em conceitos.

González Rey (2005) apresenta os três pressupostos centrais que caracterizam a Epistemologia Qualitativa desenvolvida por ele: 1) que o conhecimento é uma produção construtiva-interpretativa; 2) o caráter interativo do processo de produção do conhecimento; e 3) a significação da singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento.

Com esse modelo de pesquisa qualitativa, González Rey (2005) confrontou os “fantasmas” da pesquisa tradicional, como a especulação e as fantasias do pesquisador no processo de produção teórica, ajudando a transformar o valor e as consequências da pesquisa qualitativa nas Ciências Humanas e Sociais. Ele assumiu a especulação e a fantasia do pesquisador como elementos do processo de construção-interpretativa das informações sobre o problema estudado. Para estudar fenômenos complexos, como a subjetividade, González Rey (2005) defende que o caminho da pesquisa deve ser de caráter qualitativo-participativo. Isso não significa excluir os dados quantitativos e não se limita somente à escolha do tipo de instrumentos de pesquisa que serão utilizados.

A Epistemologia Qualitativa desenvolvida por González Rey (2005) enfatiza a compreensão da pesquisa como um processo de comunicação, um processo dialógico, pois a maioria dos problemas sociais e humanos se expressa na comunicação direta e indireta entre as pessoas. Nesse sentido,

(...) a comunicação é uma via privilegiada para conhecer as configurações e os processos de sentido subjetivo que caracterizam os sujeitos individuais e que permitem conhecer o modo como as diversas condições objetivas da vida social afetam o ser humano” (González Rey, 2005, p. 13)

Pelos motivos expostos anteriormente e compreendendo o diálogo como uma estratégia importante na construção de informações relevantes, foi utilizada a metodologia qualitativa. Investigou-se a percepção de docentes e de ex-alunos com orientação sexual distinta da heterossexualidade de temáticas relacionadas à diversidade sexual e Educação para a Sexualidade, bem como de seus impactos no enfrentamento ao sexismo e à homofobia no contexto escolar. Consideramos que a Educação para a Sexualidade pode trazer contribuições relevantes a estudantes, educadores/as, famílias, comunidades e a nossa sociedade, na construção de uma cultura de respeito às diferenças.

4.1 Participantes

Os/as participantes da pesquisa foram 4 professores/as do Ensino Médio que atuam em escolas públicas e/ou particulares do Distrito Federal e 4 ex-alunos/as do Ensino Médio. Todos/as os/as participantes residem no Distrito Federal. Ambos os grupos forneceram informações essenciais para análise dos significados culturais associados à diversidade sexual, homofobia e sexismo no contexto escolar.

A opção de convidar para participação na pesquisa ex-alunos/as com orientação sexual distinta da heterossexualidade, e recém-saídos do Ensino Médio, foi justificada, no contexto da pandemia por Covid-19, pela maior facilidade em mobilizar estes participantes, sem a necessidade do consentimento dos pais, já que todos eram maiores de idade.

Todos os/as participantes apresentaram uma identidade de gênero cisgênera, uma orientação sexual distinta da heterossexualidade (homossexualidade) e eram brancos, com a exceção de um professor. Os(as) estudantes cursaram o Ensino Médio em escolas particulares, com uma exceção. Todos/as eram pessoas incluídas

digitalmente, que têm acesso a recursos tecnológicos que as possibilitaram participar de entrevistas em formato virtual, utilizando a *internet* e, de forma mais específica, a plataforma do *Google Meet*.

A seguir apresento os dados sociodemográficos dos/as participantes:

Tabela 1: Caracterização dos/as professores/as do Ensino Médio que participaram da pesquisa

Participante	Identidade de Gênero	Orientação Sexual	Escolaridade	Raça autodeclarada	Idade
Profa. Ingrid	feminino, cisgênero	homossexual	Mestrado- Literatura	branca	33 anos
Profa. Raquel	feminino, cisgênero	homossexual	Doutorado- Biologia	branca	36 anos
Profa. Mônica	feminino, cisgênero	homossexual	Graduação Língua Portuguesa	branca	28 anos
Prof. Rômulo	masculino, cisgênero	homossexual	Graduação- Matemática	preta	46 anos

Tabela 2: Caracterização dos/as ex-alunos/as do Ensino Médio que participaram da pesquisa

Participante	Identidade de Gênero	Orientação Sexual	Escola no Ensino Médio	Escolaridade	Raça autodeclarada	Idade
José	masculino, cisgênero	homossexual	Particular	Graduação- Publicidade	branca	24 anos
Carlos	masculino, cisgênero	homossexual	Pública	Ensino Médio	branca	23 anos
Gustavo	masculino, cisgênero	homossexual	Particular	Graduação em andamento- Psicologia	branca	27 anos
Janaína	feminino, cisgênero	homossexual	Particular	Graduação- Pedagogia	branca	27 anos

Para convidar os/as participantes, utilizou-se a amostragem por conveniência, a partir da estratégia “bola de neve”. A amostra por bola de neve é uma técnica de amostragem não probabilística em que os indivíduos selecionados para participar da pesquisa indicam novos/as participantes da sua rede de amigos e pessoas conhecidas. O nome "bola de neve" provém justamente dessa ideia: do mesmo modo que uma bola de neve rola ladeira abaixo, cada vez mais, ela aumenta seu tamanho. O mesmo ocorre com a essa técnica amostral, ela vai crescendo à medida que os indivíduos selecionados indicam novos/as participantes (Vinuto, 2014).

4.2 Materiais e Instrumentos

Na pesquisa, foram utilizados os seguintes materiais: um gravador de áudio, um *notebook* com acesso à *internet* e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo A). Os instrumentos utilizados foram: roteiro de entrevista com os/as adultos/as jovens (Anexo B), roteiro de entrevista com os/as docentes (Anexo C), e arquivo com imagens estáticas previamente selecionadas sobre temáticas focalizadas na pesquisa (Anexo D- Imagens selecionadas).

4.3 Procedimentos de construção de informações

Inicialmente, o projeto de pesquisa foi submetido e aprovado para a execução da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília (CEP CEUB - Parecer número 5.661.591 - Anexo E). Considerando o contexto atual de pandemia, os riscos de contaminação pela COVID-19 e a preservação da saúde de todos/as os/as participantes da pesquisa bem como do pesquisador, as entrevistas foram realizadas no formato *on-line*, por aplicativo de vídeo (*Google Meet*), com a participação exclusiva do pesquisador e de cada participante.

A entrevista é uma das estratégias metodológicas mais utilizadas no trabalho de campo no âmbito das pesquisas qualitativas (Minayo, 1999). Ela gera a oportunidade da conversa face a face (mesmo que seja através de recursos tecnológicos como o *Google Meet*) e frequentemente é utilizada para analisar informações relevantes sobre as crenças, atitudes, valores e motivações dos/as participantes (Minayo, 1999).

A modalidade de entrevista escolhida para a pesquisa em questão foi a entrevista semiestruturada. Ela tem como característica questionamentos básicos, apoiados na base teórica adotada e nos objetivos da pesquisa. Os roteiros semiestruturados de entrevista são elaborados de modo a contemplar algumas perguntas fechadas (dados sociodemográficos dos/as participantes, por exemplo), mas fundamentalmente são compostos por perguntas abertas (Manzini, 2004; Minayo, 1999). A entrevista semiestruturada favorece a descrição e a análise dos fenômenos sociais pesquisados e, especialmente, a compreensão destes fenômenos, sem desconsiderar a presença atuante do/a pesquisador/a no processo de construção das informações.

Como base para a elaboração do roteiro de entrevista utilizado com cada grupo, foi considerado, como exemplo ilustrativo, o roteiro elaborado por Obando (2021) para a sua pesquisa de Mestrado, intitulada: “O Papel da Escola na Prevenção da Violência Sexual contra as Mulheres”. Cabe mencionar que as entrevistas foram gravadas com o consentimento dos/as participantes.

Além da entrevista semiestruturada, também foram utilizadas imagens como ferramenta metodológica. Para Madureira (2016), o uso de imagens nas pesquisas qualitativas pode dar acesso aos recursos afetivos e signos emocionais ligados a questões como processos identitários, valores e preconceitos, signos que existem em uma dimensão afetiva dificilmente acessada apenas por meios verbais.

4.4 Procedimentos de análise

Foi utilizada, como método de análise, a análise de conteúdo temática, com ênfase no trabalho interpretativo (Gomes, 2016). A análise de conteúdo pode ser definida como um método de análise que tem como objetivo analisar diferentes fontes de conteúdos (verbais ou não-verbais). Conceitualmente, a análise de conteúdo refere-se a um método de análise utilizado pelas ciências humanas e sociais voltado para a investigação de diversos fenômenos por meio de várias técnicas, dedicando-se especialmente a análise das mensagens, para além do que está explícito (Gomes, 2016).

A análise das informações construídas em pesquisas qualitativas precisa ser minuciosa, aprofundada e realizada de modo sistematizado, considerando que as pesquisas qualitativas focalizam a elaboração de análises aprofundadas acerca dos significados atribuídos pelos/as participantes às temáticas investigadas (Minayo, 1999). A análise de conteúdo é um método de análise refinado, que exige do/a pesquisador/a disciplina, dedicação, paciência e tempo. Faz-se necessário, também, certo grau de intuição, imaginação e criatividade, sobretudo na construção das categorias de análise. O rigor e a ética são também fatores essenciais na realização de pesquisas científicas (Marconi & Lakatos, 2002).

No decorrer do processo de realização das entrevistas com os dois grupos, as gravações foram transcritas, procurando especialmente analisar e compreender o “que está por trás dos conteúdos manifestados” (Gomes, 2007, p. 74). Foram analisados os relatos verbais e, de forma especial, o que está escondido e não comunicado explicitamente.

No método de análise de conteúdo, é fundamental a categorização. Como podemos categorizar as informações construídas na pesquisa? Segundo Gomes (2016): “A palavra categoria, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou

aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à ideia de classe ou série” (p. 70). Na análise e interpretação das informações construídas na pesquisa, as categorias ajudam a organizar, separar, unir, classificar as respostas dos/as participantes, orientando, portanto, o trabalho interpretativo.

Sendo assim, as categorias são recursos analíticos que agrupam as unidades de um *corpus* de análise, no nosso caso, as informações compartilhadas nas entrevistas. Ao final do processo de transcrição das entrevistas, as categorias analíticas temáticas construídas foram: (a) Desafios na abordagem de questões gênero, sexualidade e diversidade na escola: a perspectiva de professores/as; (b) A homofobia na escola e na família: relatos de jovens homossexuais; e (c) Educação para a Sexualidade na desconstrução da homofobia e do sexismo.

5. Resultados e Discussão

Na presente seção, apresento e discuto os resultados mais significativos obtidos pela análise e interpretação das entrevistas, a partir das três categorias analíticas temáticas mencionadas anteriormente.

5.1 Desafios na abordagem das questões gênero, sexualidade e diversidade na escola: a perspectiva de professores/as

Na consolidação da formação continuada do profissional docente, o dia a dia na escola é de fundamental importância, por isso a relevância de investimentos em pesquisas sobre as percepções de ex-alunos e docentes no contexto escolar. Ao se situarem politicamente, como educadores e educadoras, docentes são corresponsáveis pela educação e deveriam ser mediadores capacitados para a discussão consciente e responsável de questões de gênero e sexualidade.

A escola é um espaço propício para o exercício da ética da solidariedade e do respeito à diversidade humana, buscando a formação de indivíduos autônomos, responsáveis e éticos e a construção de reflexões críticas. Para Perrenoud (2002), a escola é um lugar que pode viabilizar a desconstrução em relação ao que é tido como “normal”. Esta afirmação está em sintonia com a discussão desenvolvida por diversos autores/as na atualidade como Borrillo (2015), Madureira et al. (2021), Miskolci (2009), que vêm se dedicando aos estudos de gênero e sexualidade nos dias atuais.

Entretanto, no contexto escolar, observa-se que a sexualidade tem sido negada e/ou negligenciada. Essa negligência tem por objetivo disciplinar, rotular e “normalizar” os indivíduos; assim, a escola pode se tornar mais uma instância de exclusão, coerção e formação de modos de regulação ancorados no sistema binário de

gênero e na heteronormatividade. Apesar das transformações e dos avanços ocorridos nas pesquisas acadêmicas sobre temáticas de diversidade sexual e de gênero, percebe-se, ainda, que a escola tem sido um importante espaço de produção e reprodução de concepções excludentes.

Para Madureira et al. (2021), questões relacionadas à sexualidade precisam ser discutidas e problematizadas durante a formação, tanto inicial como continuada, dos/as docentes. Para as/os autores/as, é fundamental analisar criticamente o papel da escola como instituição social, assim como os processos culturais e históricos que contribuem para a manutenção deste cenário naturalizado de práticas discriminatórias e para a construção de uma cultura democrática de valorização da diversidade na escola.

Durante as entrevistas com os/as docentes, quando questionados/as sobre o principal objetivo da escola, três participantes registraram uma preocupação para além da formação acadêmica. Sinalizaram, especialmente, a importância da promoção de determinados valores na escola, como o respeito às diferenças e a cidadania.

Para a professora Raquel, o objetivo da escola: *“é formar um cidadão crítico e funcional para a sociedade, né? Que consiga perceber a sua realidade, questionar o sistema, ... para que se tornem pessoas mais humanas e possam contribuir de forma positiva para sociedade”*. Já o professor Rômulo afirma: *“pra mim, o principal objetivo da escola é preparar o indivíduo pra viver em sociedade, entendeu? Matéria? A matéria fica em segundo plano! Infelizmente, hoje a matéria não está em segundo plano, com toda a certeza, sabe”*. A professora Ingrid também narra que:

Cara... eu acho que é fomentar o pensamento crítico, formar cidadãos que sejam capazes de alterar positivamente a sociedade, pensar é... aquilo que a gente tem a ensinar como ferramentas pra o cidadão de respeito, né? Que possa trazer pra sociedade aprimoramentos. Eu acho que essa esse é o principal papel da escola entre outros, claro. (Professora Ingrid)

Assim como os/as docentes entrevistados/as, entendo que a escola é um local de ressignificação dos conhecimentos, que deve trabalhar a importância do conhecimento a serviço da vida, promovendo uma interação social respeitosa, o respeito às diferenças, tendo, assim, um papel essencial na vida em sociedade. Para tanto, a escola precisa trazer, junto a seus objetivos de aprendizagem e a formação ética, valores que sejam aplicados em favor da vida, da sociedade e de uma realidade melhor para todos/as. Portanto, a escola precisa refletir criticamente sobre que tipo de sociedade ela pretende construir.

Madureira et al (2018) afirmam que o acesso a conhecimentos científicos acerca de temas como, por exemplo, desigualdades sociais, preconceito, sexualidade e gênero, é um direito das novas gerações. Principalmente, ao considerar a ascensão de discursos ancorados em valores desrespeitosos e que fomentam discursos de ódio, que se fundamentam, em parte, no obscurantismo que se mantém acerca de conhecimentos científicos sobre esses temas, muitas vezes, considerados tabu por parte de certos setores da nossa sociedade.

Obscurantismo que possui raízes conservadoras e que conquistou força política nos últimos anos, com uma retórica falaciosa a favor de uma suposta neutralidade pedagógica pautada em uma pretendida neutralidade científica, que já há muito tempo passou a ser visto como impossível entre a imensa maioria de cientistas e filósofos/as da ciência (Madureira et al., 2018).

Gusmão (2003) defende que a escola é um espaço de sociabilidades, que promove o desenvolvimento humano para além dos conhecimentos abordados nas matérias escolares, que contempla aspectos fundamentais das relações sociais, de forma especial, as questões relativas à diversidade e ao respeito ao próximo.

Nesse sentido, cabe destacar que a educação tem o papel de integrar passado, presente e futuro, promovendo para as novas gerações acesso aos conhecimentos já produzidos e, ao mesmo tempo, desenvolver habilidades olhando para o futuro. É um desafio para educadores/as e estudantes promover a aprendizagem de conteúdos com o desenvolvimento de atitudes éticas (Tunes, 2013b).

Nas instituições de ensino particulares, muitas vezes, os interesses financeiros acabam impactando negativamente na elaboração e execução da proposta pedagógica das escolas. Visando evitar a realização de debates sobre temas socialmente relevantes, mas considerados “polêmicos”, as escolas, especialmente as escolas particulares, adotam uma postura de falsa neutralidade. O mito da neutralidade pedagógica (Madureira et al., 2018) dificulta que os/as estudantes tenham acesso a conhecimentos científicos sobre temas fundamentais como: preconceito, discriminação, diversidade, sexualidade e gênero.

Uma das professoras compartilhou a influência da lógica capitalista nos objetivos das escolas particulares:

Olha, eu vou ser muito honesta com você. Diante das duas escolas que eu trabalho eu percebo que o maior objetivo é oferecer um serviço, né? É uma empresa. Então, oferecer um serviço que caiba na realidade dos clientes, dos compradores desse serviço. Então, se a gente tem alguma divergência em relação a essa oferta, né? ... O que eles pretendem ofertar, aí a gente é travado dentro da instituição. Então, eu acho que o maior objetivo é oferecer esse serviço de alta qualidade, mas com limitações (Professora Mônica).

No que se refere ao questionamento sobre qual o papel da escola na Educação para a Sexualidade, a professora Mônica complementa: “*Existem diversos tipos de escolas, algumas podem contribuir para reforçar a desigualdade de gênero e outras podem contribuir para reduzir*”.

A retórica da (suposta) neutralidade pedagógica afirma que a escola deve evitar ser acusada de “induzir” ou “manipular” os/as estudantes a seguirem uma determinada linha de pensamento. A escola tem sofrido grande dificuldade para trabalhar alguns eixos temáticos socialmente considerados “polêmicos”, como orientação sexual e identidade de gênero.

Quando a professora Mônica destaca a prestação de serviço da escola, ela indica que esse serviço acaba se adequando aos interesses dos clientes, mesmo que tais interesses estejam alinhados à manutenção de relações de poder historicamente estabelecidas que afrontam a dignidade humana de diversos grupos presentes na nossa sociedade, como, por exemplo, a população LGBTQIA+.

Quando perguntada se, durante a sua trajetória como docente, as escolas proporcionaram espaços para discussão sobre questões referentes à sexualidade e ao preconceito em sala de aula, a professora Mônica respondeu:

A única escola que eu trabalhei que era favorável a essas discussões foi a escola “X”. A escola tem uma trajetória de professores homossexuais. Nunca precisamos nos mostrar ou fingir que éramos outra coisa... apesar de ser uma escola confessional, né?

Entretanto, ao ser questionada como a escola “X” abordava as questões relacionadas à sexualidade e se existia alguma disciplina específica que abordasse essa temática, a professora respondeu que a conduta da escola era acolhedora em relação às diferenças, mas não existia uma matéria e muito menos um projeto pedagógico desenvolvido na perspectiva da Educação para a Sexualidade.

Discutir questões referentes à sexualidade nas escolas gera, ainda, um certo receio por parte dos/as educadores/as. Percebeu-se, nas narrativas dos(as) professores(as) entrevistados(as), que a maioria das práticas pedagógicas focalizam apenas temas relacionados a aspectos biológicos e reprodutivos referentes à sexualidade.

Obando (2021) afirma que um dos fatores que favorece esse ambiente repleto de silêncios e omissões em relação à sexualidade, é o conservadorismo. Tais como de ideologias defendidas pela ex-Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, do governo Bolsonaro, Damares Alves, de que não se deve falar sobre sexualidade e que se deve defender a abstinência sexual, fomentar o medo e o silêncio, como meios de evitar que a sexualidade “apareça” entre jovens.

Para a autora, torna-se necessário que sejam construídos espaços dialógicos nas escolas voltados à transmissão de conhecimentos acerca do corpo humano, relacionados à sexualidade, e que sejam apresentados conhecimentos biológicos, sem omitir reflexões, crenças e valores que qualifiquem essa aprendizagem. Para que, dessa forma, a Educação para a Sexualidade tenha um potencial preventivo em relação à violência sexual e auxilie os/as alunos/as a conhecerem seus próprios corpos e sexualidades.

Nessa direção, segundo Abramovay (2004), a conversa informal é uma das medidas adotadas por algumas escolas; já em outras, a sexualidade é tema principalmente tratado nas aulas de ciências, abordando-se exclusivamente a constituição do corpo humano.

Tal conduta acaba relativiza a função social da instituição escola e reduz o conhecimento científico sobre sexualidade somente a aspectos biológicos, como reprodução humana, infecções sexualmente transmissíveis, sem contemplar aspectos histórico, culturais, afetivos e seus impactos no desenvolvimento da sexualidade humana.

Um dos fatores que contribui para a falta de informações pertinentes em relação ao próprio corpo e à sexualidade é o fundamentalismo religioso. Lionço (2017), afirma que os dogmas religiosos cristãos e antidemocrático conspiram para a manutenção da ignorância da sociedade como forma de submetê-la mais facilmente a uma ordem social

extremamente sexista. Casos de jovens, especialmente mulheres, que desconhecem aspectos de seus corpos (Obando, 2021), não são um fenômeno recente e são um indicativo da eficácia dos mecanismos utilizados para a manutenção das relações hierárquicas e desiguais de poder.

Durante as entrevistas, foram feitas diferentes indagações sobre a cultura escolar, a Educação para a Sexualidade e a efetividade das estratégias de prevenção contra comportamentos homofóbicos e sexistas nas escolas. Como podemos afirmar que as escolas estão adotando um posicionamento preventivo eficaz, contra diferentes tipos de violência, se não são abordadas questões amplas acerca da sexualidade, como o consentimento mútuo e os aspectos afetivos?

Não são apenas os/as jovens que já concluíram o período escolar que percebem essa lacuna em relação à educação sexual nas salas de aulas. Os/as professores/as participantes também percebem essa ausência de diálogo: os/as quatro professores/as entrevistados/as expressaram claramente que a Educação para a Sexualidade é pouco discutida nas escolas em que trabalham. Quando questionado sobre a atuação da escola em relação à sexualidade e ao preconceito, por exemplo, o professor Rômulo respondeu: *“Já tivemos trabalhos com relação à nacionalidade, a raça. Mas com relação a sexualidade, não.”*

A Educação para a Sexualidade, quando desenvolvida de forma efetiva nas escolas, pode possibilitar aos/às alunos/as o desenvolvimento de valores, como respeito, tolerância e solidariedade, e pode contribuir para a formação de indivíduos críticos, conhecedores de sua sexualidade e respeitosos em relação à sexualidade própria e a dos outros.

No tocante à questão da homofobia, a maioria dos/as professores/as entrevistados/as disse que já presenciou situações em sala de aula ou em outro ambiente

escolar em que um(a) aluno(a) foi alvo de deboche por parte de colegas, por apresentar comportamentos culturalmente considerados “inadequados” em relação ao seu sexo, conforme se depreende do discurso abaixo: “*Já presenciei cenas de discriminação e bullying a alunos homossexuais por parte dos colegas*” (professora Raquel.)

Dos/as entrevistados/as, todos/as já presenciaram situações de *bullying* homofóbico entre estudantes, principalmente em relação aos que se autodeclararam homossexuais (professores/as e estudantes). Isso revela o quanto o ambiente escolar é, predominantemente, um ambiente heteronormativo e excludente.

Vejo alunos agindo com preconceito. Vejo meninos e meninas cobrando a postura machista dos demais. É uma situação difícil. Quando um aluno tem preconceitos em relação à sexualidade de outros, o professor pode atuar tentando aproximá-los, mas isso pode criar atritos elevados. (Professor Rômulo).

Lionço e Diniz (2009) afirmam que as discriminações por raça, sexo ou deficiência ganharam espaço na escola e nos livros didáticos nos últimos anos, mas o mesmo não aconteceu com a diversidade sexual. Se muitas diferenças já são abordadas de forma propositiva, quando o tema é diversidade sexual, prevalece a timidez, o silêncio, a invisibilidade. Segundo as autoras, a heteronormatividade impõe um silêncio sobre essa temática: ainda temos dificuldade de encontrar personagens gays nas obras literárias; as escolas não escolhem obras com a presença de homossexuais nos textos de orientação sexual; desde muito cedo, as crianças aprendem a categorizar o mundo social usando a distinção binária de gênero.

De acordo com Minayo e Souza (1999, p. 12), “Prevenção, como noção do senso comum significa antecipação da decisão sobre uma situação de risco”. A utilização de estratégias de prevenção de discriminações, centradas na educação, são cada vez mais comuns. Esta prevenção pode diminuir as violências ligadas ao

preconceito entre crianças e adolescentes, de forma a mudar comportamentos homofóbicos e sexistas.

Sabemos que a escola delimita espaços através de seus símbolos, códigos e linguagem (Louro, 1998). Ela afirma o que cada um pode ou não fazer, separa e institui. Aponta os lugares das meninas e dos meninos. A escola, através de suas práticas cotidianas, costuma fazer com que os sujeitos interiorizem e considerem “naturais” as diferenças entre meninos e meninas (Louro, 1998). Entretanto, é na escola que precisamos desenvolver projetos que visem desnaturalizar estereótipos e a percepção binária de gênero, a fim de desconstruir preconceitos e os processos de adoecimento/sofrimento físico e emocional por que passam muitos/as estudantes (Tunes, 2013a).

A fim de compreendermos melhor os estereótipos de gênero e o sexismo, convém destacar que o preconceito envolve uma avaliação negativa de algum grupo. Esta é a sua essência: “o julgamento negativo preconcebido de um grupo e seus membros individuais. Uma aversão baseada em uma generalização falha e inflexível (Myers, 2014, p. 247). Já Madureira e Branco (2012, p. 125) definem os “preconceitos como fronteiras simbólicas rígidas, construídas historicamente e com forte enraizamento afetivo que acabam por se constituir em barreiras culturais entre grupos sociais e entre indivíduos”.

É importante ressaltar também que a categorização que fazemos é o estereótipo; o julgamento sobre o grupo é a atitude, e veja, apenas a atitude negativa é chamada de preconceito. Finalmente, o comportamento baseado nesse preconceito é a discriminação (Pérez-Nebra & Jesus, 2011, p. 223). Assim, enquanto o preconceito é uma atitude negativa, a discriminação é um comportamento negativo. Comportamentos

discriminatórios muitas vezes têm sua fonte em atitudes preconceituosas. (Myers, 2014).

É, portanto, possível afirmar que somos uma sociedade extremamente preconceituosa. Além de pobres, negros e homossexuais, muitas mulheres, em pleno século XXI, continuam sendo discriminadas. Por mais que se possa ter a impressão que o preconceito e a discriminação “como eram antes” não acontecem mais, eles ainda sobrevivem (Myers, 2014).

A partir das entrevistas realizadas, podemos afirmar que professores e professoras homossexuais que atuam no Ensino Médio vivenciam e se defrontam com questões referentes à homofobia, de maneira sutil ou explicitamente. Tais condutas perpassam nossa cultura coletiva e diversas instâncias sociais, como é o caso do espaço escolar. Lamentavelmente, todos/as os/as docentes que participaram da pesquisa relataram situações de homofobia e sexismo, muitas vezes, de forma discreta, por parte da coordenação pedagógica, da direção da escola e, especialmente, das famílias dos/as alunos/as.

A homofobia e o sexismo perpassam o ambiente escolar, refletindo os processos discriminatórios internalizados na sociedade, construídos pelo olhar social, muitas vezes, preconceituoso e focado na negação das diferenças. Nesse sentido, cabe mencionar o relato da professora Raquel:

“Eu tive um momento na verdade bem chato enquanto professora, foi no meu primeiro ano na escola “Y”... Eu estava exemplificando um tema específico e sempre trouxe muita coisa da minha vida, porque eu entendo que é uma das formas do aluno se conectar com a gente e aí conseguir prestar mais atenção na mensagem que a gente está trazendo. E aí eu fiz um comentário do tipo: “e aí a minha esposa fez não sei o quê”. Imagino que um aluno tenha batido isso em casa, né?... E aí a família reclamou na escola. A coordenação me chamou pra conversar e falaram: “olha a gente está do seu lado, mas tem os pais que são muito difíceis... E aí a gente tá querendo te alertar pra que você não fale da sua vida pessoal na sala de aula” (Professora Raquel).

A professora justificou que não falava da vida dela, só estava dando um exemplo referente à matéria, um exemplo relacionado à vida dela. A professora Raquel se sentiu muito desconfortável, apesar da coordenação pedagógica ter sido bastante cuidadosa. Informou à coordenação pedagógica que entendia que a escola também estava em uma “saia justa” por uma cobrança das famílias incomodadas e lamentou, pois sabe que diversos professores falam de suas esposas no contexto de sala de aula sem gerar constrangimento algum. Contudo, a professora foi proibida de falar sobre sua esposa.

Uma experiência triste e lamentável que exemplifica a dificuldade enfrentada por diversos docentes homossexuais no Brasil. Diniz e Lionço (2009) afirmam que é necessário perceber que, ao construir e transmitir conhecimentos, a escola também fabrica sujeitos e subjetividades, pois ela: “(...) Reproduz padrões sociais, iníquos, perpetua concepções e valores hegemônicos, naturaliza relações autoritárias, reitera hierarquias opressivas, sanciona clivagens sociais e legitima a acumulação desigual de recursos e prestígio” (p.162).

Diante do relato da professora Raquel, entendo que a escola é um espaço que se posiciona por meio de sua proposta pedagógica, através de seus docentes e funcionários. Tais propostas são formuladas considerando algumas particularidades como: instituições particulares ou públicas, religiosas ou laicas, e assim por diante. O relato da professora Raquel expressa uma vivência pessoal, no âmbito profissional, referente à sua homossexualidade. Enquanto professores/as heterossexuais podem falar de suas vidas em sala de aula de forma despreocupada e sem sofrer discriminação, a professora em questão foi advertida e proibida de falar de sua história com seus/suas alunos/as, ilustrando uma atitude homofóbica na escola em que atuava.

A homofobia, segundo Borillo (2009), agrega em sua expressão sentimentos de repulsa ou hostilidade a pessoas que possuem desejo por outras do mesmo sexo (ou, ao

menos, apresentam essa possibilidade). Essa repulsa é levada a cabo quando esses indivíduos são postos na posição de inferiores ou anormais. Tal lacuna é relacionada com outras formas de “infravaloração”, como o racismo, a xenofobia e o classismo, já que todas sustentam em sua formação uma suposta “diferença natural”, expressa através da segregação do outro. A base dessas dicotomias que são causas das discriminações está na diferenciação entre um eu “civilizado” e um outro “selvagem”, que seria a raiz do binômio aceitável/inaceitável (Borrillo, 2009, 2015).

A homofobia compõe a engrenagem mantenedora desses binômios e destas dicotomias, que se expressam nas ações cotidianas de forma naturalizada, por meio de uma divergência naturalizadora em que não os dispositivos biológicos estão sendo postos em voga e são chamados para compor, junto com as instâncias culturais, as raízes da suposta “naturalidade” da homofobia. Essa naturalização da homofobia proporciona, através de dispositivos de poder vinculados a aparatos científico-jurídico-pedagógico-políticos, uma desigualdade de acesso a recursos econômicos, políticos, sociais, jurídicos e culturais, que deixam lésbicas e gays em desvantagem nas relações sociais (Borrillo, 2009; Madureira e Branco, 2007).

Esse processo de naturalização da homofobia foi construído historicamente, evidenciando como o cristianismo, herdeiro da tradição judaica, considera a heterossexualidade a única orientação sexual legitimada pela lei divina. Nesta visão, é apenas na heterossexualidade que a diferença sexual pode se concretizar. Borrillo (2015) demonstra como a bíblia e as leis divinas propostas por ela auxiliaram na construção da forma de homofobia que vivemos hoje em dia.

Conforme é possível constatar nos relatos aqui apresentados, é necessário revisar os currículos na formação de docentes e as propostas pedagógicas das escolas, focando no respeito à diversidade sexual no ambiente escolar. Isso é essencial para a

proteção a todos os atores sociais que fazem parte da comunidade escolar, para enfrentarmos os danos causados pelo preconceito, e para elaborar uma ação educativa capaz de debater questões referentes à sexualidade e ao gênero junto à sociedade. O ambiente escolar deve se constituir como em um espaço plural, com uma proposta educacional humanizadora e que potencializa as habilidades sociais, especialmente no modo de ver e lidar com as diferenças.

5.2 A homofobia na escola e na família: relatos de jovens homossexuais

A sexualidade ainda é um tabu para diversas famílias e para o ambiente escolar. As entrevistas realizadas mostram que, muitas vezes, os/as ex-alunos/as do Ensino Médio tiveram medo de falar sobre o assunto com os pais e todos os relatos afirmaram que comportamentos homofóbicos estão presentes nas escolas.

Inicialmente, foi pedido aos/às ex-alunos/as que contassem um pouco sobre a sua trajetória escolar e sobre o Ensino Médio. Os/as jovens relataram o contexto do Ensino Médio como ambiente de autoconhecimento e de sofrimento, ofensas e agressões homofóbicas, em que não tinham o apoio da equipe escolar para lidar com a homofobia:

José: “O ensino médio foi um período que eu tenho um carinho particular. Foi um processo de autoconhecimento por trás de uma fase escolar muito de altos e baixos, né? Que a gente passa por muitas vontades, passa por muitos desejos, por muitas angústias, incertezas, então acho que foi desde o primeiro ano do Ensino Médio que a gente encontrou ali um novo mundo.”

Carlos: “No Ensino Médio eu passei parte do meu ensino estudando em escola pública, depois fui pra escola particular... Eu não tinha me aceitado não é nem questão de aceitar ou não eu não tinha tido a consciência de que eu era, de fato, homossexual, por conta da igreja. Eu comecei a passar por coisas que eu nunca tinha passado. Pessoal ficar me xingando, me chamavam de viadinho, de bichinha e não sei o que lá. Eu chorava, chorava, chorava chegaram a tentar me empurrar pela escada”.

Gustavo: “Fiz o primeiro, segundo e terceiro ano lá, mas eu não era assumido. Então, eu ainda seguia aquela linha de esconder e querer passar a imagem de que sou hétero, né? Pra não sofrer os preconceitos que a gente sabe que existe. Mas mesmo assim eu não sendo assumido e tudo mais tinha aqueles que faziam piada, né? Chamavam gayzinho. Mas sempre teve, sempre teve as piadas, sempre teve tudo. Mas eu sentia falta de, de um apoio da escola, sabe? Eu sentia falta de um professor que pudesse apoiar nessa área, alguma especialista da escola que ela pudesse oferecer, né?”

Janáina: “Eu era filha de funcionária, a minha mãe era professora. E, na verdade foi tudo muito tranquilo assim, pensando nesse ponto, nunca tive maiores, mesmo porque eu sempre consegui conversar, ter amigos, enfim eu nunca fui excluída de nada, mas eu também sempre fiquei muito apagada, por exemplo, eu não tinha, uma opinião muito forte, uma opinião formada. Sempre ficava muito com a opinião que eu tinha dentro de casa”.

Nota-se na fala de todos/as os/as entrevistados/as que práticas discriminatórias explícitas e implícitas estão presentes no dia-a-dia escolar. Tais práticas discriminatórias homofóbicas, segundo os entrevistados, acontecem, muitas vezes, de forma velada, ou não explícita. Os/as jovens entrevistados/as relataram diversos momentos de microagressões, na forma de piadas, xingamentos e silenciamentos.

Todos os participantes ouviram comentários ou insultos heterossexistas e transfóbicos na escola; alguns inclusive, aceitam estas microagressões como parte do cotidiano escolar, fato que também foi relatado por Silva & Vieceli (2022).

A homofobia, ou o tratamento discriminatório em relação às pessoas que não são heterossexuais, é um tema que carece de mais atenção nas escolas brasileiras. Fora de seus muros, muitos artigos e estudos são encontrados com facilidade, porém tal reflexão ainda precisa chegar de forma mais efetiva nas escolas. “O preconceito e a discriminação estão intimamente ligados à dificuldade de se lidar com o que é tido como “diferente” das normas” (Abramovay, Cunha & Calaf, 2009, p.149).

Considerando a dimensão cultural, a homofobia se apropria dos mais variados discursos - religiosos, pseudocientíficos, políticos, etc. – e gera efeitos no campo social e no campo individual. No campo social, uma percepção negativa e uniformizada da

homossexualidade, resultando, n. No campo individual, em um processo em que o próprio indivíduo, ao tomar consciência de sua orientação sexual, pode ficar insatisfeito, vítima de um ódio ou repulsa em relação à própria homossexualidade (Junqueira, 2009).

Para Valsiner (2012), devemos privilegiar os processos intra e interpessoais na constituição da cultura, destacando o papel ativo da pessoa na apropriação dos signos e seus desdobramentos no *self*.

A Psicologia Cultural, neste sentido, objetiva uma compreensão mais aprofundada dos fenômenos psicológicos complexos, compreendendo a cultura como integrante dos processos psicológicos individuais e levando em consideração a dimensão social das experiências vivenciadas pelo indivíduo.

Nas entrevistas, foi realizado o questionamento sobre a existência de discussão dos(as) jovens com seus pais ou responsáveis sobre sexualidade e preconceito. Somente o jovem Gustavo relatou ter sido acolhido e orientado pelos pais.

José: “Não era muito discutido comigo. Acho que na minha infância principalmente eu já tinha começado a apresentar ali alguns trejeitos que na época, né? Isso usamos no início dos anos dois mil já eram considerados como fora do eixo, né? Digamos assim, não muito comuns para um menino aí eu fui orientado para psicopedagogo, pra psicóloga, pra gente poder investigar e tentar corrigir isso.”

Carlos: “Sou filho de pastores, meus pais são pastores de Assembleia de Deus. Agora eles são pastores por minha causa, né? Minha orientação sexual. Meus pais nunca me orientaram, inclusive eu costumo falar pros meus amigos que são mais novos que se eu tivesse tido qualquer tipo de conversa sobre sexualidade, sobre tudo, tudo que envolve o sexo em si, eu acho que minha vida seria um pouco mais diferente hoje. Eu não teria, eu não teria tipo passado por várias coisas que se eles tivessem me ensinado, entendeu?”

Gustavo: “Meu pai e minha mãe, eles nunca tiveram nenhum tabu comigo. Então eh a gente sempre conversou de tudo e nessa parte eu fui bem privilegiado, conversou de tudo, mas assim, meu pai sempre, às vezes ele falava assim: “ ah, filho, você está andando demais com menina”.

Janaína: Nunca. Não dá pra discutir. Nenhuma orientaçãozinha sobre sexo. Nada, nada, nada, nada. Nada foi discutido. Menstruação. Assim, minha mãe comentou assim, essas coisas assim de menstruação que acontecia e tudo, mais sexo mesmo, não. E não sei assim, eu acho que foi uma falta de abertura minha

com ela também. Hoje eu sei muito coisa, claro, especialmente devido aos estudos e a orientação da minha irmã, que teve esse papel.

Relatos repletos de sentimentos de negligência, incompreensão e sofrimento. A orientação sexual dos/as filhos/as é algo que foge do controle dos pais e, segundo os(as) jovens entrevistados(as), quando eles ficaram sabendo da orientação sexual de seus filhos/as, sentiram um certo nível de decepção, frustração e medo do julgamento social e divino. Alguns pais e mães dos(as) jovens procuravam a quem culpar pela homossexualidade de seus(suas) filhos(as) e há aqueles que acreditavam que isso seria apenas uma “fase passageira”.

A heteronormatividade expressa as expectativas, as demandas e as obrigações sociais que derivam do pressuposto da heterossexualidade como “natural” e, portanto, fundamento da sociedade. De forma mais específica, a heteronormatividade pode ser compreendida como "um conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e controle, até mesmo [para] aqueles que se relacionam com pessoas do sexo oposto" (Miskolci, 2009, p. 156).

Muito mais que um medo ou uma fobia em relação à transgressão da heteronormatividade, a homofobia, segundo Miskolci (2009), é movida por um sistema de crenças e valores advindos da pretensa superioridade da heterossexualidade e suas regulações de gênero diante de outras formas de expressão do erotismo ou da identidade de gênero. Trata-se, portanto, de um dispositivo regulatório da sexualidade acionado por discursos e ações que vão desde a sutil invisibilização e segregação social a formas explicitamente violentas de opressão e dominação.

Porém, um tipo de homofobia oculto pela intimidade do mundo privado ainda não foi muito analisado nas pesquisas em âmbito nacional. Trata-se da homofobia familiar. Segundo a historiadora Schulman (2010), a família é o primeiro lugar onde as

peessoas, independentemente do modo como vivenciam o erotismo, aprendem a homofobia, seja no sentido de serem autores, seja no de serem vítimas da mesma.

Para a autora, a homofobia familiar é um fenômeno que faz parte da vida da comunidade LGBTQIA+ e que se configura como uma crise cultural ampla, visto que se trata de uma violência, apesar de inequívoca, que é negada e invisibilizada no mundo privado. A família, muitas vezes, cria punições aos seus membros homossexuais, que vão desde "pequenos desrespeitos a graus variados de exclusão, chegando a ataques brutais que deformam a vida da pessoa *gay*, ou até a crueldades diretas e indiretas" (Schulman, 2010, p. 70).

De acordo com Singly (2000, p.14), "é no espaço onde circula o amor que se constrói uma grande parte da identidade pessoal dos indivíduos". É fundamental o reconhecimento de alguém a quem atribuímos importância e afeto para que nos sintamos seres autênticos, para que reconheçamos nossa existência.

Assim, a necessidade de aceitação e reconhecimento por parte da família está muito presente nos modos de subjetivação das pessoas. O vínculo que se espera como base da família na contemporaneidade é um vínculo afetivo caracterizado pelo amor. O ser humano necessita de reconhecimento e, por isso, a família, com todas as suas transformações, permanece sendo uma instituição de grande peso para filhos e filhas.

Entre os/as jovens participantes da pesquisa, ao tratar das suas vivências distintas da heterossexualidade, vemos que a possibilidade de uma crise com a família de origem é um dos aspectos geradores de ansiedade e depressão. Para eles/ela, a homofobia familiar era a pior forma de discriminação que puderam experienciar.

Os relatos dos/as jovens ilustram que as suas famílias apresentavam expectativas sociais ancoradas na heteronormatividade e nas *performances* de gênero socialmente esperadas ao seu sexo biológico. Seus familiares elaboraram estratégias diversas de

controle e vigilância para valorizar experiências e modos de existência que imaginavam conduzir seus filhos à heterossexualidade e que penalizavam o que julgavam ser dissidência sexual e/ou de gênero.

A título de exemplo, havia uma pressão familiar muito grande para que o jovem José se livrasse de comportamentos socialmente relacionados ao universo feminino. Inclusive sua família procurou “reverter” tais condutas por meio de psicoterapia. Segundo José, seus familiares já deviam desconfiar de sua orientação sexual, instigando-o a arrumar logo uma namorada. A mãe do jovem Carlos, que cresceu em um lar cristão evangélico, também quis “curá-lo”, conforme relatado em sua entrevista.

É importante destacar que a Resolução nº 01/1999 do Conselho Federal de Psicologia – CFP veta que as/os profissionais da Psicologia exerçam qualquer atividade que favoreça a patologização de comportamentos ou práticas homoeróticas. Proíbe, ainda, adotarem ação coercitiva que busque orientar homossexuais para tratamentos não solicitados. A norma impede, portanto, a prática de terapias na linha da “cura gay”. Desde 1973, a homossexualidade não é classificada como perversão ou distúrbio pela Associação Americana de Psiquiatria. Em 1975, a Associação Americana de Psicologia aprovou uma resolução que expressava o apoio a essa decisão e retirou, do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), a homossexualidade do rol de transtornos psicológicos (Conselho Federal de Psicologia, 1999).

Tal como apontado por Schulman (2010), são diversas as reações dos pais frente à revelação da filha ou do filho acerca de sua orientação homossexual. Influenciam nestas reações, entre outros aspectos: os tipos de vínculos entre pais e filhos(as); os sentimentos que afetam os membros da família entre si; a relação entre os irmãos; bem como o comprometimento com fundamentalismos religiosos, com a tradição, com

valores de respeito aos direitos humanos, com a autonomia e com as decisões individuais.

A reiteração da heteronormatividade nos discursos presentes no contexto familiar dos/as participantes da pesquisa se manifestou de formas distintas e em graus variados: desde o total silenciamento em questões referentes à diversidade sexual e de gênero, passando à produção de estigmas diversos que operam sobre o/a filho/a que não se enquadra em tal norma, chegando a casos de segregação do/a jovem da família.

Destacamos o relato do participante Carlos, cujo processo de revelação/descoberta da homossexualidade pelos pais foi bastante turbulento e atravessado por controle, vigilância, perseguição, invasão de privacidade, proibições, ameaças e chantagens. Todos os aspectos citados são violências psicológicas cometidas por sua família e, mesmo que não registrado nas entrevistas, não podemos esquecer que, muitas vezes, a violência física acompanha essas ações.

Madureira e Fonseca (2020) desenvolvem interessante discussão a respeito da importância da educação na prevenção da violência. Segundo as autoras, a educação está presente em diferentes contextos, sejam eles formais, como as instituições de ensino, ou informais, como as famílias, as mídias e as redes sociais. No entanto, Madureira e Fonseca (2020) focalizam, em sua discussão, o contexto escolar e defendem que as escolas devem ser um espaço que:

fomente o aprendizado do amor, da importância do diálogo, da busca por soluções não violentas para os conflitos que emergem no cotidiano, para a promoção de uma cultura de paz, efetivamente inclusiva e democrática. (...) deve favorecer, portanto, o desenvolvimento da autonomia de desenvolvimento e de ação” (Madureira & Fonseca, 2020, p. 101).

Ou seja, para as autoras, a escola não deve reproduzir a violência, a discriminação e os preconceitos presentes em nossa sociedade. Deve constituir-se em um espaço inclusivo, que promove a disseminação de conhecimentos e que valoriza o

diálogo como principal ferramenta na desconstrução destes preconceitos, discursos de ódio, violência, etc.

Aceitar as expectativas e demandas sociais e familiares para manter a homossexualidade em segredo pode limitar a vida do indivíduo, gerando sofrimento psíquico, isolamento social e sentimento de inadequação. As dificuldades de aceitação da homossexualidade vivenciadas pelos/as jovens entrevistados/as precisam ser ressignificadas a partir do luto da heterossexualidade. Tanto filhos/as que tomam consciência de sua orientação sexual homossexual quanto seus pais lidarão com esse processo de luto. Segundo Castañeda (2007), as mães e pais de homossexuais, geralmente, experimentam sentimentos de culpa, consideram o fato como um 'castigo', responsabilizam-se como se tivessem 'falhado' na educação de seus(as) filhos(as), ou culpam alguém por 'transformar' sua filha ou seu filho em homossexual.

Também são comuns os sentimentos de decepção e sofrimento pelas expectativas frustradas em relação à heterossexualidade; por exemplo, expectativas relacionadas a noivado, casamento e netos/as, nos moldes tradicionais. Assim, muitos(as) pais e mães precisam elaborar o luto de uma filha ou um filho heterossexual e pelos planos e sonhos que tiveram que 'matar' ou transformar (Castañeda, 2007).

Julgo pertinente registrar que alguns(mas) jovens participantes relataram a importância do protagonismo dos/as irmãos/as nos processos de acolhimento, orientação, partilha e na mediação no diálogo com os pais. Parece-me que as gerações mais novas são mais abertas à diversidade sexual e de gênero e desempenham um papel importante no acolhimento dos membros familiares pertencentes à comunidade LGBTQIA+.

Segundo Foucault (2004), as relações homossexuais não apenas subvertem a regra sexual; as pessoas homossexuais subvertem também a lei tradicional dos relacionamentos, do amor, da composição da conjugalidade e, por conseguinte, da família. Com isso, notamos, frequentemente, a dificuldade de aceitação do casamento homoafetivo, bem como da família formada por casais homoafetivos.

Segundo as crenças ancoradas na heteronormatividade, compreende-se que o desejo de estabelecer uma relação sexual, com quem quer que seja, é um ato de escolha; por isso, fala-se, erroneamente, tanto em “opção sexual”. Para muitos, o amor é visto como sagrado, sublime e verdadeiro apenas quando acontece entre pessoas de sexos diferentes.

Segundo Schulman (2010), o impacto da homofobia sobre a pessoa homossexual dependerá das redes de apoio, consistentes e confiáveis, que a pessoa consegue acessar e que possibilitem intervenções ativas na discriminação sofrida. Essas redes podem ser compostas, entre outros, por familiares, amigos/as, pessoas significativas da escola e/ou profissionais, com a contribuição de representações positivas na mídia sobre a diversidade sexual.

O impacto subjetivo da homofobia também depende da homofobia familiar. No contexto desta pesquisa, observamos que as famílias, muitas vezes, ainda exercem um forte controle sobre seus membros de modo a manter a compulsoriedade da heterossexualidade (Butler, 2017). Todos/as os/as jovens entrevistados/as sofreram ataques homofóbicos diretos no âmbito da família e na escola, com a exceção da participante Janice, que não assumiu sua orientação sexual na adolescência para seus familiares.

Os(as) jovens entrevistados(as) também vivenciaram ataques homofóbicos indiretos, pois percebiam que o modo homossexual de vivência do erotismo não era socialmente aprovado ou considerado desejável.

A homofobia familiar potencializa os danos causados pela discriminação social; afinal, sabemos que a violência doméstica é fator preponderante na violência social. A família torna-se um importante alvo de ação da escola para a defesa dos direitos civis da comunidade LGBTQIA+ e para a minimização das vulnerabilidades dessa população a todo tipo de violência e discriminação.

A prática discriminatória homofóbica pode ser inibida, conforme discussão de Schulman (2010), quando o/a autor/a da agressão tem receio das consequências da agressão e/ou quando percebe que a vítima desta violência detém algum capital social ou poder, que alguém se importa com a forma como ela é tratada: "uma intervenção mostra aos perpetradores que alguém se preocupa com a vítima, o modo como ela é tratada e o que será dela" (p. 75).

É fundamental destacar que, quando um indivíduo LGBTQIA+ é agredido/a por palavras ou fisicamente por conta de sua orientação sexual, ele pode ser protegido pelo artigo 20 da Lei 7.716/89 (Brasil, 1989), que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. *“Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Pena: reclusão de um a três anos e multa”*.³

A Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão n. 26 (Brasil, 2020) enquadra qualquer forma de manifestação da homofobia e da transfobia nos diversos tipos penais definidos na Lei nº 7.716/89, até que sobrevenha legislação autônoma, ao

³ Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/campanhas-e-produtos/direito-facil/edicao-semanal/homofobia-pode-ser-enquadrada-como-crime-de-racismo#:~:text=Na%20oportunidade%2C%20o%20STF%20decidiu,aplicada%20aos%20casos%20de%20homofobia.>

considerar que as práticas homotransfóbicas qualificam-se como espécies de racismo social, na medida em que importam em atos de segregação em razão de orientação sexual ou de identidade de gênero, e, ainda, porque tais práticas se ajustam ao conceito de atos de discriminação e de ofensa a direitos e liberdades fundamentais (Brasil, 2020).

No Brasil, ainda não existe uma lei específica contra a homofobia, por isso, a base que criminaliza atos homofóbicos é a mesma que criminaliza o racismo. Isso acontece porque o Supremo Tribunal Federal decidiu que enquanto o Congresso Nacional não editar uma lei específica referente à homofobia, as condutas homofóbicas e transfóbicas serão enquadradas nos crimes previstos na lei 7.716/89 (Lei de Racismo).

A presente pesquisa indicou que o impacto devastador da homofobia familiar e escolar nas experiências de jovens homossexuais. Destaca-se, nesse sentido, a necessidade de acolhimento de jovens com identidades sexuais não hegemônicas e um trabalho de conscientização das famílias e das escolas.

5.3 Educação para a Sexualidade na desconstrução da homofobia e do sexismo

Segundo o histórico traçado por Souza (2014), nos primeiros anos da década de 1960, antes da ditadura militar, o Brasil vivia um clima de renovação pedagógica e o tema da educação sexual retornou para o discurso pedagógico. Posteriormente, com a implementação da ditadura militar no nosso país, se iniciou um regime de controle dos costumes e a educação sexual foi banida, inviabilizando discussões pedagógicas sobre sexualidade nas escolas. Nas décadas de 1970 e 1980, através de lutas contra a ditadura e dos movimentos sobre os direitos das mulheres, a educação sexual foi retomada como um dos marcos educacionais (Souza, 2014).

A Educação para a Sexualidade nas escolas é considerada um processo educativo no qual os conhecimentos e experiências referentes a temas de sexualidade são trabalhados formalmente. Na escola, ocorrem cotidianamente cenas, eventos, gestos, palavras, conversas, referentes à sexualidade em todos os níveis educacionais (Louro, 1998; Obando, 2021).

A sexualidade é algo inerente à saúde e à vida, que se expressa desde muito cedo no ser humano. No cotidiano da sala de aula, surgem, frequentemente, questões relacionadas à sexualidade. Nesse sentido, cabe à escola ofertar um espaço em que possam ser esclarecidas dúvidas e em que sejam desmistificados os tabus que envolvem o tema da sexualidade (Figueiró 2009).

Enquanto a escola continuar representando as estruturas de poder de um sexo sobre o outro, a desconstrução do sexismo continuará como um objetivo distante. O modelo binário sobre sexo e gênero existe na sociedade brasileira e vem sendo mantido nas escolas. Muitas ações pedagógicas lutam contra os preconceitos de gênero, mas, em contrapartida, os reafirma em suas ações, por exemplo, ao afirmar o caráter supostamente “neutro” do sexo biológico e ao reforçar atividades voltadas ao raciocínio a meninos e atividades decorativas a meninas.

O ambiente escolar pode reproduzir imagens negativas e preconceituosas, por exemplo, quando professores relacionam o rendimento de suas alunas ao esforço e ao bom comportamento ou quando as tratam apenas como esforçadas e, quase nunca, como potencialmente brilhantes, capazes de ousadia e lideranças (Figueiró, 2009).

A desigualdade de gênero na sala de aula brasileira é explícita e naturalizada. As meninas continuam sendo enquadradas em atividades manuais que reforçam a maternidade e o cuidado com o lar e com a família. Os meninos continuam representando simbolicamente o poder, a liderança e a inteligência.

Além disso, são desiguais entre homens e mulheres os padrões de comportamento esperados e aceitos socialmente e na escola. Quando meninos e meninas não correspondem aos seus devidos papéis, seja nas suas atitudes ou nas suas supostas “escolhas sexuais”, pagam um alto preço por serem diferentes. A escola recria em seu interior preconceitos de gênero, ao não preparar as garotas/ mulheres para posições mais competitivas no mercado de trabalho e ao não estimular garotos/ homens para assumirem funções de provedores de cuidado (Obando, 2021; Madureira & Branco, 2012).

O trecho abaixo representa, em linhas gerais, a opinião de todos/as os/as docentes entrevistados/as, que compreendem a necessidade e a importância da Educação para a Sexualidade no desenvolvimento integral de seus/suas estudantes.

Professora Mônica: “Eu acredito que todas as pessoas precisam entender sobre si próprias, sobre a sua própria sexualidade e compreender dentro dessa esfera da educação por sexualidade, da educação, de sexualidade. É importante as pessoas entenderem que isso não faz parte só do singular, mas que isso faz parte do coletivo também, é uma ideia coletiva, né? É um, é um conceito que faz parte da coletividade. Então, entender sobre isso é entender sobre o mundo em que se vive, sobre o momento em que se vive atualmente na sociedade, em termos políticos, campos sociais e também entender como isso afeta a própria pessoa e como isso pode ser passado, né?”

Contudo, para Figueiró (2009, p. 216), abordar a educação sexual na escola ainda é um processo desafiador e que ocupa:

Posição marginal na qual esteve e ainda está colocada a educação sexual, e tem sido caracterizada por diversas formas: 1) Não é considerada uma questão prioritária na educação escolar; 2) Não é colocada em prática na maioria das escolas brasileiras; 3) É praticada em um número restrito de escolas, por iniciativa de alguns professores isoladamente; 4) É praticada em algumas escolas de rede pública, por iniciativa, principalmente, de órgãos oficiais da educação ou da saúde, as quais, depois de um pequeno número de anos, interrompem o apoio efetivo; 5) É criticada por uma parcela pequena, porém efetivamente significativa de professores e elementos da comunidade como um trabalho não da escola, mas da família.

A escola deve informar e discutir os diferentes tabus e preconceitos, buscando desconstruir as crenças estereotipadas e as atitudes preconceituosas existentes na nossa sociedade. Mas como pensar em um processo de Educação para a Sexualidade nas escolas sem preparar os/as docentes para esse desafio?

Durante as entrevistas, dois entre os/as quatro docentes registraram dificuldade para refletir sobre questões relacionadas ao gênero. É importante considerar que enquanto as discussões acadêmicas sobre gênero e sexualidade são bem frequentes no campo científico, nas escolas, a concepção de que as masculinidades e as feminilidades são construções culturais ainda é muito distante (Madureira & Branco, 2015).

Segundo Silva e Santos (2011), historicamente, a comunidade escolar vem delegando aos professores/as de Biologia e Ciências a responsabilidade de orientação sobre gênero e sexualidade. Infelizmente, a Educação para a Sexualidade ainda não ocorre de maneira organizada e a sexualidade não tem sido entendida a partir da relação entre várias dimensões do ser humano. Talvez resida aí uma das principais dificuldades dos/as docentes das diversas áreas em se sentir preparados/as para discutir o tema.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), os temas transversais correspondem a questões importantes e presentes, sob várias formas, na vida cotidiana. Os mesmos devem ser incorporados nas áreas já existentes e no trabalho educativo desenvolvido pela escola.

Silva e Santos (2011), afirmam que a transversalidade implica na necessidade de o/a professor/a não apenas dominar o conteúdo programático da matéria que é responsável, mas também exige conhecimento do conjunto das disciplinas curriculares ofertadas e que tenha a habilidade para inserir temas transversais que fogem da sua área de formação específica.

Figueiró (2009) afirma que todos educamos sexualmente nossos alunos, mesmo que não tenhamos consciência, por meio da forma como lidamos com as situações do dia-a-dia. O autor explicita que “ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos” (p. 32). Com a nossa postura, contribuímos para que o aluno forme uma imagem positiva ou negativa do corpo, da sexualidade e dos relacionamentos sexuais.

Dois dos/as entrevistados/as afirmaram que vários colegas docentes acabam confundindo o conceito de gênero com o conceito de sexo biológico, inclusive defendendo isso em sala de aula. Os/as professores/as que participaram da pesquisa de Madureira e Branco (2015) também apresentavam esta dificuldade e só conseguiram refletir sobre gênero a partir de exemplos concretos apontados pelas pesquisadoras.

Pensar sobre o conceito de gênero de forma mais aprofundada acaba se tornando uma tarefa difícil para muitos/as docentes. Nesse sentido, é de suma importância que nas disciplinas ofertadas na formação inicial nos cursos de Licenciatura, bem como nas atividades de formação continuada nas escolas, as discussões com a temática gênero e sexualidade tenham, como ponto de partida, exemplos concretos extraídos do cotidiano escolar (Madureira & Branco, 2015).

Portanto, as autoras sugerem que os aspectos teórico-conceituais relativos ao campo de estudo interdisciplinar sobre as questões de gênero sejam introduzidos após as discussões de exemplos concretos referentes ao cotidiano escolar. Dessa forma, acredita-se que as discussões sobre as questões de gênero seriam mais produtivas e significativas para os/as estudantes dos cursos de Licenciatura (Madureira & Branco, 2015).

Acredito que, para se inserir a Educação para a Sexualidade nas escolas, será preciso uma capacitação adequada a docentes, pois é um assunto socialmente

considerado delicado e polêmico. É um processo que ainda está em construção e que deve lidar com dúvidas, questionamentos e preconceitos, como a homofobia e o sexismo.

O trabalho com a Educação para a Sexualidade depende de uma parceria entre a instituição escolar e a família, responsável legal pelos/as estudantes crianças e adolescentes. Ambos precisam compreender que a sexualidade é uma dimensão importante do desenvolvimento humano. O professor, para ser um bom orientador, educador e formador de valores, precisa trabalhar interiormente as questões sexuais, livrando-se dos preconceitos, superando os tabus e se informando sempre (Moreira & Câmara, 2008).

Frente a esse desafio, é importante destacar as múltiplas possibilidades de intervenção do psicólogo escolar e sua contribuição na formação continuada dos professores e de todos os integrantes da escola. Dentre suas possíveis atuações, o psicólogo escolar pode participar na elaboração e reformulação do projeto político-pedagógico; intervir no processo de ensino-aprendizagem a partir de uma concepção histórico-social; trabalhar na formação de educadores através de conteúdos relacionados à questões de gênero, sexualidade, sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno; intervir em grupos de alunos; e atuar na educação inclusiva, buscando romper com práticas excludentes e promover discussões coletivas sobre o processo de inclusão escolar

O espaço escolar requer um clima favorável para o desenvolvimento das atividades voltadas para a Educação para a Sexualidade, colaborando para que os/as estudantes a fiquem à vontade para fazer seus comentários e perguntar. A dinâmica deste trabalho acaba exigindo do/a professor/a buscar recursos diversificados, como filmes e livros de histórias, para mediar as discussões sobre corpo, gênero e

sexualidade. Para Moreira e Câmara (2008), é fundamental que a abordagem desses assuntos seja feita de forma prazerosa e que venha a desenvolver projetos no espaço escolar.

As perguntas sobre as questões referentes à sexualidade, por vezes, se apresentam de forma complicada aos docentes; contudo, devem ser respondidas com tranquilidade e com clareza. É importante que o professor desenvolva em sala de aula atividades que abordem noções das diferenças sexuais como, por exemplo, o processo de concepção e o desenvolvimento dos bebês, evitando atividades que incentivem preconceitos entre os sexos ou a competição entre eles e que reforcem a igualdade de direitos.

Foi questionado aos/às jovens egressos/as do Ensino Médio sobre quais temas, relacionados às questões de gênero e sexualidade, gostariam de ter estudado no ambiente escolar. Eles/as relatam:

José: Primeiro eu acho que um momento que a gente fala sobre as diferenças e a gente acolher o próximo, eu acho que respeitando essas diferenças. Outra questão que eu acho que, que acho que poderia ser abordada na escola sobre essa questão, as pessoas conhecerem mais a causa do orgulho LGBTQIA+. Porque muitos vêm, por exemplo, a parada gay como uma festa, uma festa gay, um tipo, um carnaval gay e não, acho que tem uma bandeira ali por trás.

Carlos: Cara, muita coisa, porque naquela época a gente via tipo assim, assédio dos meninos mais velhos, mais altos, mais fortes com as meninas, a questão do bullying com meninos afeminados ou com meninas com comportamentos de homem. Questões sobre abuso. Porque acontecia muito. Eu via muito os meninos passando a mão nos peitos das meninas.

Gustavo: Sexualidade porque eu queria que eles estivessem discutindo as diferentes sexualidades que existem, né? As múltiplas sexualidades que existem diferente da normalidade, né? Que tivessem discutido sobre doenças.

Janice: Eu acho importante falar um pouco sobre as partes íntimas, sobre o corpo. Que é naquela parte, só toca a mãe ou assim você mesmo. Uma ajuda para a proteção eu acho que é isso que falta. Uma roda de conversa mesmo, trazer dúvidas, pautas, talvez até, às vezes, orientar os pais, porque eu acho que falta isso, eu acho que falta uma parceria muito grande entre pais e escolas pra que isso aconteça, sabe?.

As entrevistas com os/as egressos/as do Ensino Médio demonstraram o interesse por temáticas relacionadas à Educação para a Sexualidade. Contudo, os/as jovens afirmam que não cursaram na escola nenhuma matéria que abordasse a temática da sexualidade de forma ampla. Todos/as registraram uma abordagem focada nos aspectos biológicos da reprodução e de infecções sexuais, o que corrobora os achados de Silva e Santos (2011).

Tanto docentes quanto jovens compreendem que a Educação para a Sexualidade pode ter uma importância significativa no desenvolvimento e na vida dos/as estudantes. Reprimir as diversas expressões da sexualidade na escola significa dificultar o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, bem como dos docentes.

Como discutido anteriormente, uma Educação para a Sexualidade inclusiva, que envolva discussões honestas sobre as identidades de gênero e as orientações sexuais, pode contribuir para que as pessoas desenvolvam uma consciência crítica acerca dos estereótipos sexuais e de gênero. Sexualidade, relacionamentos afetivo-sexuais respeitosos e questões de gênero precisam ser discutidos por toda a comunidade escolar, se desejamos honrar um compromisso com a função social da escola, para além da certificação escolar.

Por meio da pesquisa realizada, pode-se inferir a importância de se falar sobre gênero e sexualidade dentro das instituições de ensino e que educadores/as precisam estar preparados/as para lidar com as diversas manifestações de sexualidade no espaço escolar, por exemplo, com gestos e atitudes de docentes e estudantes, evitando focar exclusivamente em suas opiniões pessoais. Para isso, é necessário voltar nosso olhar para a formação dos/as docentes, instigando pesquisas que possam subsidiar uma abordagem mais qualificada sobre sexualidade e gênero com os discentes.

Perante as manifestações de sexualidade dos/ as estudantes, são necessários o acompanhamento e a orientação adequados, para que docentes possam promover sua formação integral e cidadã e para a desconstrução de preconceitos. O/a estudante bem informado/a, futuramente se tornará um adulto com mais recursos subjetivos para exercer sua sexualidade de maneira autônoma, segura e responsável.

Considerações Finais

A pesquisa, centrada na metodologia qualitativa, investigou a percepção de docentes homossexuais e de jovens egressos/as do Ensino Médio homossexuais sobre temáticas relacionadas à diversidade sexual e à Educação para a Sexualidade e seus impactos no enfrentamento ao sexismo e à homofobia no contexto escolar.

De forma mais específica, foram realizadas oito entrevistas individuais semiestruturadas virtuais, de forma integrada à apresentação de imagens previamente selecionadas. O uso de imagens tinha o objetivo de possibilitar o acesso às crenças e aos valores dos/as participantes sobre as temáticas investigadas, considerando que as crenças e os valores apresentam uma dimensão afetiva que dificilmente é acessada através apenas de meios verbais.

As narrativas dos/as jovens egressos/as do Ensino Médio indicaram forte presença de homofobia familiar e homofobia escolar, mesmo que as práticas discriminatórias homotransfóbicas sejam, atualmente, qualificadas como crimes. Os/as jovens homossexuais relataram diversas experiências familiares e escolares caracterizadas pela falta de diálogo e de apoio; controle acerca da sua sexualidade; invasão de privacidade; vigilância de suas expressões de gênero; sofrimento psicológico relacionado a agressões diretas, estigmatizações, segregações e microagressões; e, inclusive, tentativas de supostamente “curar” sua homossexualidade.

A pesquisa indicou, portanto, a importância da discussão sobre diversidade sexual e de gênero para a desconstrução do sexismo e da homofobia, tanto no contexto familiar como no contexto escolar. O sexismo e a homofobia há muito tempo violentam os sujeitos pertencentes à comunidade LGBTQIA+, como os/as jovens homossexuais que participaram da pesquisa.

A pesquisa trouxe evidências de que a Educação para a Sexualidade ainda é tema marginal e tabu em muitas escolas e de que temas relacionados à diversidade sexual e de gênero estão distantes do cotidiano escolar e da formação docente. Quando existem práticas escolares que abordam sexualidade e gênero, estas, frequentemente, não discutem exemplos concretos extraídos do cotidiano da escola, não problematizam relações desiguais de poder entre os gêneros, não ensinam estratégias de prevenção ao abuso sexual e às violências contra pessoas com performances de gênero não normativas.

Em síntese, quando existem práticas escolares que abordam sexualidade e gênero, tais práticas, normalmente, se reduzem a olhares tradicionais sobre a educação sexual, voltada a conteúdos que reduzem as relações afetivo-sexuais à sua dimensão biológica e à heterossexualidade, a prevenção de gravidez indesejada entre adolescentes e de infecções sexualmente transmissíveis. Este cenário representa um significativo desafio para a desconstrução da homofobia e do sexismo nas escolas e, em um sentido mais amplo, na sociedade brasileira.

Diante dos relatos dos/as docentes e jovens entrevistados/as, torna-se explícito que a diversidade sexual, embora permeie o espaço escolar, não é ali (re)conhecida e nem incluída nas atividades escolares, visto a falta de propostas pedagógicas focadas no enfrentamento ao preconceito sexual e de gênero, da homofobia e do sexismo.

Os resultados da pesquisa indicam que um dos principais empecilhos para abordagem e inclusão da diversidade sexual na escola consiste na formação inadequada de docentes neste campo. Assim, cabe questionarmos: Como incluir a diversidade sexual e de gênero e desconstruir preconceitos sem formação qualificada? Para tanto, cabe enfatizar que os cursos de formação docente, inicial e continuada, precisam urgentemente incluir as temáticas relativas à sexualidade e diversidade sexual em seus

currículos. Em virtude dessa carência na formação docente e das normatizações socioculturais e religiosas, dentro da escola, as representações acerca da diversidade sexual foram pautadas em preconceitos, segundo os/as jovens e docentes que participaram da pesquisa.

Ainda que se tente omitir, a homofobia está presente no cenário escolar, através de microagressões, injúrias e *bullying* contra os sujeitos que ousam destoar do padrão heteronormativo. A invisibilização da homofobia e do sexismo nas práticas escolares, por meio da negação da sua discussão pedagógica, contribui para a banalização dos insultos, piadinhas e apelidos pejorativos, por exemplo.

A pesquisa realizada salienta a relevância da abordagem das temáticas relativas à diversidade sexual, sexualidade e gênero na escola, de modo que os/as educadores/as possam se sentir instigados/as a buscar conhecimentos, a rever de forma crítica seus preconceitos e estereótipos e a problematizar as normas sexuais e de gênero junto com os outros membros da escola. Isso é importante para que a comunidade escolar, de modo coletivo, busque promover ações e estratégias pedagógicas que abordem, de modo contínuo e significativo, temáticas relativas à diversidade sexual e de gênero, que estimulem o questionamento dos padrões heteronormativos, que desestabilizem a homofobia na escola, e que busquem garantir a equidade entre todos os sujeitos.

Cabe reafirmar que o binarismo de gênero e de sexualidade desrespeita a diversidade de sujeitos e práticas afetivo-sexuais contemporâneas. No cenário atual, é visível a necessidade de transitar entre as fronteiras, signos e códigos que foram convencionados como femininos e masculinos, como heterossexuais e homossexuais (Louro, 2007).

A pesquisa levantou mais alguns questionamentos: Como (re)conhecer a diversidade sexual e incluí-la na escola de modo democrático? Como os/as docentes

podem contribuir com a desconstrução das práticas sexistas e homofóbicas? Quais ações interventivas podem promover o (re)conhecimento da diversidade sexual, da igualdade entre homens e mulheres e do combate à homofobia? É inegável que tais indagações são bastante difíceis de responder e, sobretudo de colocar em prática. Porém, é importante ressaltar algumas considerações acerca de possíveis caminhos promissores para o (re)conhecimento da diversidade sexual e para a desconstrução das práticas homofóbicas, sutis ou manifestas.

Acredito que alguns meios significativos para estimular a discussão desses assuntos no ambiente escolar sejam a criação de disciplinas nos cursos de licenciatura (formação inicial); de cursos de formação continuada; de projetos de extensão (nas universidades); a realização de atividades acadêmicas e pesquisas voltadas para essa área; aliados à busca de parcerias com escolas e com o movimento LGBTQIA+.

Uma limitação do presente estudo corresponde à pouca diversidade dos/as participantes da pesquisa no que se refere às identidades de gênero, orientações sexuais, pertencimentos étnico-raciais, tipos de escola (predomínio de escolas particulares) e condições de acesso a equipamentos tecnológicos e recursos digitais. Todos/as os/as participantes eram pessoas incluídas digitalmente, cisgênero, homossexuais, se declaravam como pessoas brancas (com uma exceção) e se vinculavam a escolas particulares de Ensino Médio (com uma exceção). A partir disso, sugere-se que futuras pesquisas possam contemplar uma maior diversidade de participantes.

Ademais, esse estudo aponta a necessidade de mais pesquisas nesse campo e, que mais estudantes e educadores/as, de diversas áreas de conhecimento, se interessem pelo assunto, possibilitando a ampliação de conhecimentos inter e multidisciplinares, debates e ações que promovam a cidadania de pessoas da comunidade LGBTQIA+ e

que garantam a expressão da diversidade sexual nos espaços públicos e privados, inclusive nas escolas.

Como sugestão para futuros estudos, acredito que vale a pena a realização de pesquisas que analisem as grades curriculares da formação dos/as docentes nos cursos de licenciatura, bem como a realização de pesquisas acerca das estratégias que já existem com foco no enfrentamento ao sexismo e à homofobia, na direção do respeito, reconhecimento e valorização da diversidade sexual e de gênero.

Finalizo minha Dissertação esperançoso de ter, de forma singela, colaborado com a pesquisa para tornar o espaço escolar um lugar de crescimento e acolhimento à diversidade sexual e de gênero para as futuras gerações. Iniciei minha caminhada no mestrado com muitas inquietações ligadas ao sofrimento psíquico de crianças e adolescentes vítimas do preconceito, do sexismo e da homofobia. Nesses últimos dois anos, pude conhecer diversos/as pensadores/as que alicerçaram a mudança que sonho como educador e pesquisador. Hoje me sinto, mesmo que minimamente, participante desta mudança, pois a sociedade aberta para a diversidade que idealizamos é construída na sala de aula e também na produção acadêmica.

Referências Bibliográficas

- Abramovay, M. (2004). *Juventude e sexualidade Brasília*: UNESCO Brasil.
- Abramovay, M.; Cunha, A. L., Calaf, P. P. (2009). *Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas*. Brasília, DF: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana - RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, 2009. 496 p. Acesso em 16/02/2023. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/237993/Publicacao_Revelando_tramas.pdf
- Almeida, T. M. C. (2014). Corpo feminino e violência de gênero: Fenômeno persistente e atualizado em escala mundial. *Revista Sociedade e Estado*, 29(2), 327-340. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922014000200002>
- Alves, E. M., & Gonçalves, R. M. P. (2019). Educação como mercadoria: Desafios da Educação Superior em meio ao capitalismo em crise. *Revista Internacional de Educação Superior*, 5, e019025. <https://doi.org/10.20396/riesup.v5i0.8653651>
- Araújo, I. A. A. (2020). *Práticas pedagógicas e os estudos de gênero: A valorização da diversidade e a promoção de uma cultura de paz* [Dissertação de mestrado, Centro Universitário de Brasília – UniCEUB]. Repositório institucional do UniCEUB. <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/prefix/15189>
- Barreira, M. M. L., & Maia, L. M.. (2022). Ações Ciberativistas LGBTQIA+ no YouTube: Identidades e Minorias Ativas. *Psicologia: Ciência E Profissão*, 42. e242166, 1-13. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003242166>
- Beauvoir, S. (1980). *O segundo sexo: Fatos e mitos* (S. Milliet, Trad.; 4ª ed.). Difusão Europeia do Livro.
- Birulli, F. (2014). *Famílias novos conceitos*. Fundação Perseu Abramo.

- Bobbio, N. (2017). *A era dos direitos*. Elsevier.
- Borrillo, D. (2009). A homofobia. In T. Lionço & D. Diniz (Orgs.), *Homofobia e educação: Um desafio ao silêncio* (pp. 15-46). Letras Livres.
- Borrillo, D. (2015). *Homofobia: História e crítica de um preconceito* (1ª ed., 2ª reimp.). Autêntica.
- Brasil. (1989). *Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor*. Acesso em 01/02/2023. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais / Secretaria de Educação Fundamental*. MEC; SEF.
- Brasil. Supremo Tribunal Federal. (2017). *Arguição de descumprimento de preceito fundamental n. 457*. Publicada em 30 de maio de 2017. Disponível em:
<https://portal.stf.jus.br/peticaoInicial/verPeticaoInicial.asp?base=ADPF&numero=457>
- Brasil. Supremo Tribunal Federal. (2020). *Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão n. 26*. Publicada em 06 de outubro de 2020. Acesso em 02/02/2023. Disponível em: <https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search/sjur433180/false>
- Brasil.(2016). *Projeto de Lei do Senado n.193 de 2016. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido"*. Autoria: Senador Magno Malta (PL/ES). Tramitação encerrada. Retirada pelo autor em 21/11/2017. Disponível em:
<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666> . Último acesso: 02/02/2023.

- Bruner, J. S. (1997). *Atos de significação*. Artes Médicas. (Original publicado em 1990).
- Butler, J. (2017). *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade* (15ª edição). Civilização Brasileira.
- Cabral, J. (2016). Ideologia de gênero uma discussão político-social. *Revista Diversidade e Educação*, 4(7), 31-34.
- Castañeda, M. (2007). *A experiência homossexual: Explicações e conselhos para os homossexuais, suas famílias e seus terapeutas* (F. Teixeira-Filho & B. Hervot, Trad.). A Girafa Editora.
- Conselho Federal de Psicologia (1999). Resolução CFP nº 01/1999, de 22 de março de 1999. Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da Orientação Sexual.
- Demo, P. (2001). *Pesquisa e informação qualitativa* (2ª ed.) Papirus.
- Lionço e Diniz (2009) Homofobia e educação: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres; EdUnB
- Franco, N., & Cicillini, G. A. (2015). Professoras trans brasileiras em seu processo de escolarização. *Estudos Feministas*, 23(2), 325-346.
<https://doi.org/10.1590/0104-026X2015v23n2p325>
- Faustino, A. C., Moura, A. Q., da Silva, G. H. G., Muzinatti, J. L., & Skovsmose, O. (2018). Macroinclusão e microexclusão no contexto educacional. *Revista Eletrônica de Educação*, 12(3), 898-911.
<https://doi.org/10.14244/198271992212>
- Figueiró, M. N. D. (2009). *Educação sexual: Em busca de mudanças*. UEL.
- Foucault, M. (1984). *História da sexualidade III: O cuidado de si* (M. T. C. Albuquerque, Trad.). Edições Graal.

- Foucault, M. “A ética do cuidado de si como prática da liberdade.” In: *Ética, sexualidade e política*, por Michel FOUCAULT, 264-287. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a.
- Furlani, J. (2003). *Mitos e tabus da sexualidade humana: Subsídios ao trabalho em educação sexual* (2ª ed.). Autêntica.
- Galinkin, A. L., & Zauli, A. (2011). Identidade e alteridade. Em C. V. Torres & E. R. Neiva (Orgs.), *Psicologia social: Principais temas e vertentes* Artmed.
- Gomes, R. (2007). Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. Em M. C. S. Minayo (Org.), *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (pp. 79-108). Vozes.
- González Rey, F. (2005). O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. Em F. González Rey (Org.), *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia* (pp. 27-51). Thompson.
- Gusmão O, N. M. (2003). *Diversidade, cultura e educação: Olhares cruzados*. Biruta
- Junqueira (2009) Introdução - Homofobia nas escolas: um problema de todos. Em R. D. Junqueira (Org.), *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* (pp. 13-51). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO.
- Junqueira, R. D. (2017). “Ideologia de gênero”: A gênese de uma categoria política reacionária – ou: como a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”. Em P. R. C. Ribeiro & J. C. Magalhães (Orgs.), *Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade* (pp. 25-52). FURG; 25.

- Lindo & Diniz, 2009. Qual a diversidade sexual dos livros didáticos brasileiros? In:
LIONÇO, Tatiana. DINIZ, Debora (Org.). *Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio*. Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2009, p. 09-15.
- Lionço (2017). Laicidade, gênero, sexualidade e fundamentalismo cristão no Brasil. In
Plataforma DHESCA. *Relatorias em direitos humanos 2012-2014* (pp. 21-33).
Curitiba, PR: Terra de Direitos.
- Lionço, T., & Diniz, D. (2009). Homofobia, silêncio e naturalização: Por uma narrativa da diversidade sexual. Em T. Lionço & D. Diniz (Orgs.), *Homofobia & Educação: Um desafio ao silêncio* (pp. 47-71). Letras Livres; Editora da Universidade de Brasília.
- Louro, G. L. (1998). *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Vozes.
- Louro, G. L. (2007). Gênero, sexualidade e educação: Das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educação em Revista*, (46), 201-218.
<https://www.scielo.br/j/edur/a/5mdHWDNFqgDFQyh5hj5RbPD/?format=pdf&lang=pt>
- Madureira, A. F. A. (2007a). Gênero, sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em:
http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1610/1/Tese_AnaFlaviaAmaralMadureira.pdf
- Madureira, A. F. A. (2016). Diálogos entre a Psicologia e as Artes Visuais: as Imagens enquanto Artefatos Culturais. Em J. L. Freitas & E. P. Flores (Orgs.), *Arte e Psicologia: Fundamentos e Práticas* (pp. 5782). Curitiba: Juruá.

- Madureira, A. F. A. (2018). Social Identities, Gender, and Self: Cultural Canalization in Imagery Societies. In A. Rosa & J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (pp. 597-614). Cambridge – UK: Cambridge University Press.
- Madureira, A. F. A., & Barreto, A. L. C. S. (2018). Diversity, social identities, and alterity: Deconstructing prejudices in school. In: A. U. Branco & M. C. S. L. Oliveira (Eds.), *Alterity, values, and socialization: Human development within educational contexts* (pp. 167-190). Springer International Publishing.
- Madureira, A. F. A., Barreto, A. L. C. S., & Paula, L. D. (2018). Educação, política e compromisso social: Desconstruindo o mito da neutralidade pedagógica. Em E. Tunes (Org.), *Desafios da educação para a psicologia* (pp. 137-153). CRV.
- Madureira, A. F. A., & Branco, A. U. (2005). Construindo com o outro: Uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. Em M. A. Dessen & A. L. Costa Júnior (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 90-109). Artes Médicas.
- Madureira, A. F. do A., & Branco, A. U. (2007). Identidades sexuais não-hegemônicas: Processos identitários e estratégias para lidar com o preconceito. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(1), 81-90. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722007000100010>
- Madureira, A. F. A., & Branco, A. U. (2012). As raízes histórico-culturais e afetivas do preconceito e a construção de uma cultura democrática na escola. Em A. U. Branco & M. C. S. L. Oliveira (Orgs.), *Diversidade e cultura da paz na escola: Contribuições da perspectiva sociocultural* (pp. 125-155). Mediação.

- Madureira, A. F. A., & Branco, A. U. (2015). Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva dos professores(as). *Temas em Psicologia, 23*(3), 577-591. <https://dx.doi.org/10.9788/TP2015.3-05>
- Madureira, A. F. A., & Fonseca, J. V. C. (2020). A escola na prevenção da violência: A transfobia em discussão. Em I. L. Fuhr (Org.), *Na escola e na vida cotidiana* (pp. 97-110). CRV.
- Madureira, A. F. A., Holanda, J. M. G. B., Paula, L. D., & Fonseca, J. V. C. (2021). Gênero e sexualidade na escola: Processos identitários, diversidade e preconceito na perspectiva da Psicologia Cultural. Em A. F. A. Madureira & J. Bizerril (Orgs.), *Psicologia & Cultura: Teoria, pesquisa e prática profissional* (pp. 209- 241). Cortez Editora.
- Manzini, E. J. (2004, 25 a 27 de março). *Entrevista semi-estruturada: Análise de objetivos e de roteiros* [Apresentação de artigo]. Seminário Internacional Sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos, Bauru, SP, Brasil.
https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf
- Marconi M. A.. & Lakatos E. M. (2003). Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas.
- Martins, C. F. (2017). Gênero e sexualidade na educação contemporânea. *Id on Line Revista de Psicologia, 10*(33), 257-270.
<https://doi.org/10.14295/idonline.v10i33.652>
- Mendes, G. (2017, 18 de maio). Representação de LGBTs na mídia: Entre o silêncio e o estereótipo. *Intervozes*.
<https://www.cartacapital.com.br/blogs/intervozes/representacao-de-lgbts-na-midia-entre-o-silencio-e-o-estereotipo/>

- Minayo, M. C. S., & Souza, E. R. (1999). É possível prevenir a violência? Reflexões a partir do campo da saúde pública. *Ciência & Saúde Coletiva*, 4(1), 7-23.
<https://doi.org/10.1590/S1413-81231999000100002>
- Miskolci, R. (2009). A Teoria Queer e a sociologia: O desafio de uma analítica da normalização. *Sociologias*, 11(21), 150-182. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222009000100008>
- Miskolci, R., & Campana, M. (2017). “Ideologia de gênero”: Notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *Revista Sociedade e Estado*, 32(3), 725-747. <https://doi.org/10.1590/s0102-69922017.3203008>
- Moreira, A. F. B., & Câmara, M. J. (2008). Reflexões sobre currículo e identidade: Implicações para a prática pedagógica. Em A. F. Moreira & V. M. Candau (Orgs.), *Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas* (pp. 38-66). Editora Vozes.
- Marconi, M A. Lakatos, E. M.; Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- Myers, D. G. (2014). Preconceito: Desgostar dos outros. Em D. G. Myers, *Psicologia social* (10ª ed., pp. 246-278). AMGH.
- Nadal, KL (2008). Pertença a grupos étnicos, fenótipo e percepções de raça discriminação para Filipino e Chineses americanos: Implicações para saúde mental. (Dissertação de doutorado não publicada), Columbia University, Nova York.
- Obando, J. M. (2021). *Educação sexual: O papel da escola na prevenção da violência sexual contra as mulheres*. Dissertação de mestrado, CEUB, Repositório: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/123456789/3546>

- Pérez-Nebra, A. R., & Jesus, J. G. (2011). Preconceito, estereótipo e discriminação. In C. V. Torres & E. R. Neiva (Orgs.), *Psicologia social: Principais temas e vertentes* (pp. 217-237). Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Artes Médicas.
- Machado, I., & Romanini, V. (2010). Semiótica da comunicação: da semiose da natureza à cultura. *Revista FAMECOS*, 17(2), 89–97.
<https://doi.org/10.15448/1980-3729.2010.2.7546>
- Santella L. (1995). A teoria geral dos signos: semiose e autogeração. [São Paulo]: Ática,
- Scheibe, L. (2015). Considerações da CNTE sobre o Projeto de Base Nacional Comum Curricular, elaborada preliminarmente pelo MEC. *Revista Retratos da Escola*, 9(17), 411-420. <https://doi.org/10.22420/rde.v9i17.592>
- Schulman, S. (2010). Homofobia familiar: Uma experiência em busca de reconhecimento. (F. B. M. Fernandes, Trad.). *Revista Bagoas – Estudos gays: Gêneros e sexualidades*, 4(5), 67-78.
<https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2312> (Original publicado em 2009)
- Scott, J. (1995). Gênero: Uma categoria útil de análise histórica (G. L. Louro, Trad.). *Educação & Realidade*, 20(2), 71-99.
<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721> (Original publicado em 1988)
- Scott, J. (2010) Gender: still a useful category of analysis? *Diogenes*, v. 57, n. 1, p. 7-14, » <https://doi.org/10.1177/0392192110369316>
- .Silva, G. H. G., & Powell, A. B.. (2016). Microagressões no ensino superior nas vias da Educação Matemática. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*.

- Silva, L. M. M., & Santos S. P. (2011, 5 a 9 de dezembro). *Sexualidade e formação docente: Representações de futuros professores/as de Ciências e Biologia* [Apresentação de artigo]. VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Campinas, SP, Brasil.
- Silva, B. H. S., & Viecili, J. (2022). Características do comportamento de microagressão contra pessoas trans em ambientes de trabalho. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 13(1), 271–288.
<https://doi.org/10.18761/VEEM.0078.out21>
- Singly, F. (2000). O nascimento do "indivíduo individualizado" e seus efeitos na vida conjugal e familiar. Em C. E. Peixoto, F. Singly, & V. Cicchelli (Orgs.), *Família e individualização* (pp. 13-19). Editora FGV.
- Soliva T. B.; Gomes Junior. J. (2020). Entre vedetes e "homens em travesti": Um estudo sobre corpos e performances dissidentes no Rio de Janeiro na primeira metade do século XX (1900-1950). *Locus: Revista de História*; 26(1), 123-148.
<https://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/article/view/30003/20519>
- Souza, S. D. (2014). “Não à ideologia de gênero!”. A produção religiosa da violência de gênero na política brasileira. *Estudos de Religião*, 28(2), 188-204.
<https://doi.org/10.15603/2176-1078/er.v28n2p188-204>
- Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, J. M., Holder, A. M. B., Nadal, K. L., & Esquilin, M. (2007). Racial microaggressions in everyday life: Implications for clinical practice. *American Psychologist*, 62(4), 271–286.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.4.271>
- Tokarnia, M. (2014, 22 de abril). *Comissão da Câmara aprova texto-base do PNE e retira questão de gênero*. Agência Brasil.

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-04/comissao-da-camara-aprova-texto-base-do-pne-e-retira-questao-de-genero>

Tunes, E. (Org.). (2013a). *O fio tenso que une a psicologia à educação*. UniCEUB.

Tunes, E. (2013b). Tempo, educação e psicologia. Em E. Tunes (Org.), *O fio tenso que une a psicologia à educação* (pp. 11-16). UniCEUB.

Valsiner, J. (2005). Andaimos dentro da estrutura do Eu Dialógico: dinâmicas hierárquicas da mediação semiótica. *Novas ideias em Psicologia*, 23 , 197-206.

Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da psicologia cultural: Mundos da mente, mundos da vida*. Artmed.

Vigotski, L. S. (1991). *A formação social da mente*. Martins Fontes.

Vinuto, J. (2014). A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: Um debate em aberto. *Temáticas*, 22(44), 203-220.

<https://doi.org/10.20396/tematicas.v22i44.10977>

William, J. (2021, 25 de fevereiro). Microaggressions: How to spot them, handle them, and protect your peace. *IBM SkillsBuild for Students*.

<https://www.ptech.org/pt/open-p-tech/blog/how-to-handle-microaggressions>

Wolff, C. S., & Saldanha, R. A. (2015). Gênero, sexo e sexualidades: Categorias do debate contemporâneo. *Revista Retratos da Escola*, 9(16), 29-46.

<https://doi.org/10.22420/rde.v9i16.482>

Woodward, K.(2000) Diferenças individuais. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Silva T. T. (org) Petrópolis, RJ: Vozes.

Zanatta, L. F., Moraes S. P., Freitas M. J. D. & Brêtas J. R. S. A educação em sexualidade na escola itinerante do MST: percepções dos(as) educandos(as).

Revista educação e Pesquisa 42 (2).

<https://www.scielo.br/j/ep/a/TrXCc6xhN84qdgfD456wLzm/?lang=pt>

Anexos

Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE
“Gênero, Sexualidade e Educação:
Desafios no Enfrentamento ao Sexismo e à Homofobia na Escola”

Instituição dos(as) pesquisadores(as): Centro Universitário de Brasília - UniCEUB
Pesquisador responsável: Marcelo de Oliveira Coutinho
Orientadora: Profa. Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O texto abaixo apresenta todas as informações necessárias sobre o que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas, se desistir a qualquer momento, isso não lhe causará prejuízo.

O nome deste documento que você está lendo é Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade), você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado(a) a expressar a sua concordância.

Antes de assinar, faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A equipe deste estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo).

Natureza e objetivos do estudo

- O objetivo deste estudo é Investigar as concepções e crenças de professores/as e ex-alunos/as de escolas de Ensino Médio do Distrito Federal – DF e outras unidades da federação, que apresentam uma orientação sexual distinta da heterossexualidade, sobre temáticas voltadas à educação para sexualidade, diversidade, gênero e sexualidade.
- Você está sendo convidado(a) a participar exatamente por corresponder ao perfil de participante delimitado para essa pesquisa.

Procedimentos do estudo

- Sua participação consiste em responder uma entrevista individual virtual sobre o tema focalizado na pesquisa.
- O procedimento consiste em uma entrevista individual virtual e apresentação de imagens previamente selecionadas. A entrevista será gravada em áudio, com o seu consentimento, para facilitar o posterior trabalho de análise.
- Não haverá nenhuma outra forma de envolvimento ou comprometimento neste estudo.

Riscos e benefícios

- Este estudo possui baixos riscos que são inerentes ao procedimento de entrevista.
- Medidas preventivas serão tomadas durante a entrevista e a apresentação de imagens para minimizar qualquer risco ou incômodo. Por exemplo, será esclarecido que não há respostas certas ou erradas em relação às perguntas que serão apresentadas e que é esperado que o(a) participante responda de acordo com as suas opiniões pessoais.
- Caso esse procedimento gere algum tipo de constrangimento, você não precisa realizá-lo.
- Com sua participação nesta pesquisa você poderá contribuir com a construção de uma compreensão mais aprofundada acerca do tema investigado.

Participação, recusa e direito de se retirar do estudo

- Sua participação é voluntária. Você não terá nenhum prejuízo se não quiser participar.
- Você poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com um(a) dos(a) pesquisadores(a) responsáveis.
- Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos, você não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo.

Confidencialidade

- Seus dados serão manuseados somente pelos pesquisadores e não será permitido o acesso a outras pessoas.
- O material com as suas informações (gravação em áudio da entrevista) ficará guardado sob a responsabilidade do pesquisador responsável, Marcelo Coutinho, com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade, e será destruído após a pesquisa.
- Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas. Entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Se houver alguma consideração ou dúvida referente aos aspectos éticos da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília – CEP/UniCEUB, que aprovou esta pesquisa, pelo telefone 3966.1511 ou pelo e-mail cep.uniceub@uniceub.br. Também entre em contato para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo.

Eu, _____ RG _____, após receber a explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos nesta pesquisa, concordo voluntariamente em fazer parte deste estudo.

Brasília, _____ de _____ de _____.

Participante

Marcelo de Oliveira Coutinho

Celular: (61) 99409-9191, E-mail: m.coutinho@me.com

Ana Flávia do Amaral Madureira

Celular: (61) 99658-7755, E-mail: ana.madureira@ceub.edu.br

Endereço dos(as) responsável(is) pela pesquisa:

Instituição: Centro Universitário de Brasília – UniCEUB

Endereço: SEPN 707/907, Campus do UniCEUB

Bairro: Asa Norte

Cidade: Brasília - DF

CEP: 70790-075

Telefone p/contato: (61) 3966-1200

Anexo B – Roteiro de Entrevista com os/as Jovens Adultos/as

Dados Sociodemográficos

- Idade:

- Gênero:

- Orientação Sexual:

- Pertencimento étnico-racial:

- Profissão:

Questões:

1. Inicialmente, gostaria que você me contasse um pouco sobre sua trajetória escolar.
2. Durante a sua infância e adolescência, seus pais/responsáveis discutiram sobre sexualidade e preconceito com você? (Se sim, como foi?)
3. O que você gostaria que sua escola tivesse discutido com você sobre o tema da sexualidade? Por quê?
4. Durante os seus estudos no ensino médio, houve espaço para discussão sobre questões referentes à sexualidade e ao preconceito em sala de aula? (Se sim, como foram abordados esses temas?)
5. Existem pessoas que acreditam que a educação para sexualidade na escola é importante. Outras pessoas discordam. O que você acha? Por quê?
6. (Caso o participante considere a Educação para a Sexualidade importante: quais temas, para você, deveriam ser abordados nas aulas sobre sexualidade?)
7. O que você compreende como sexismo? Você poderia citar alguns exemplos?
8. O que você compreende como homofobia? Você poderia citar alguns exemplos?
9. Você conhece alguém da sua época de escola que, no seu ponto de vista, já se comportou de forma homofóbica ou sexista? (Se sim, como foi? Como você se sentiu?)

10. Para você, o que pode prevenir comportamentos homofóbicos e sexistas? Quais sugestões você poderia apresentar nesse sentido?
11. Você já foi vítima de preconceito por sua orientação sexual dentro do contexto escolar? (Se sim, como aconteceu? Como você se sentiu?)
12. Na sua escola, ocorreram casos de homofobia e sexismo? (Se sim, como sua escola lidava com casos de homofobia e sexismo?)
13. Em sua opinião, a nossa sociedade espera coisas diferentes de homens e mulheres? (Se sim, você poderia apresentar alguns exemplos?)
14. Algumas pessoas acreditam, por um lado, que o movimento feminista foi muito importante no passado, mas que hoje não faz muito sentido. Por outro lado, há pessoas que acreditam que o movimento feminista continua sendo importante. Qual é a sua posição? Por quê?
15. Gostaria de acrescentar algo?

Anexo C - Roteiro de Entrevista com os/as Docentes

Dados Sociodemográficos

- Idade:

- Gênero:

- Orientação Sexual:

- Pertencimento étnico-racial:

- Formação acadêmica:

Questões:

1. Inicialmente, você poderia me falar um pouco sobre sua trajetória como docente.
(Tempo de atuação, faixa etária dos alunos...)
2. Em sua opinião, quais são os principais objetivos da escola?
3. O que você compreende por Educação para a Sexualidade?
4. Durante a sua formação acadêmica, foram discutidos temas voltados para a Educação para a Sexualidade, ou não? (Se sim, como foi?)
5. Existem professores/as que acreditam que a educação sexual na escola é importante. Outros/as professores/as discordam. O que você acha? Por quê?
6. (Caso o participante considere a educação sexual importante: quais temas, para você, deveriam ser abordados nas aulas sobre sexualidade?)
7. Durante sua trajetória como docente, as escolas proporcionaram espaços para discussão sobre questões referentes à sexualidade e ao preconceito em sala de aula? (Se sim, como foi abordado o tema?)
8. Você acredita que é possível abordar questões relativas à sexualidade nas diversas matérias ou só em algumas específicas? Quais? Como?

9. Você já foi vítima de preconceito por sua orientação sexual dentro do contexto escolar?

(Se sim, como aconteceu? Como você se sentiu?)

10. Você tem conhecimento de casos de homofobia e sexismo no contexto escolar? (Se

sim, como sua escola lida com casos de homofobia e sexismo?)

11. Caso você tenha que desenvolver um trabalho sobre Educação para a Sexualidade em sala de aula, que tópicos você abordaria? Por quê? Como esses tópicos seriam abordados com os/as alunos/as?

12. Em sua opinião, os psicólogos/as escolares poderiam contribuir com trabalhos voltados para Educação para a Sexualidade? (Caso sim, como?)

13. Gostaria de acrescentar algo?

Anexo D – Imagens selecionadas

1. O que você vê nessa imagem?
2. Você gosta dessa imagem? Por quê?
3. Você acredita que essa imagem possa influenciar a orientação sexual de jovens?

Por quê?

4. Em sua opinião, por que essa imagem gerou tanto impacto nas redes sociais e telejornais?



- 1- O que você sente diante dessas fotos? Por quê?
- 2- Para você, há algo que se destaca ou que chama a sua atenção? (Se sim, o quê? Por quê?)
- 3- Ao olhar as fotos, em sua opinião, você saberia dizer se são pessoas que estão namorando, se são pessoas casadas ou solteiras? Por quê?



1. O que você sente diante dessas fotos? Por quê?
2. Para você, há algo que se destaca ou que chama a sua atenção? (Se sim, o que? Por quê?)
3. Ao olhar as fotos, em sua opinião, você saberia dizer se são pessoas que estão namorando, se são pessoas casadas ou solteiras? Por quê?





PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Gênero, Sexualidade e Educação:
Desafios no Enfrentamento ao Sexismo e à Homofobia na Escola

Pesquisador: MARCELO DE OLIVEIRA COUTINHO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 61711322.1.0000.0023

Instituição Proponente: Centro Universitário de Brasília - UNICEUB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.661.591

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa e/ou do Projeto Detalhado.

Em termos metodológicos, será realizada uma investigação qualitativa mediante a realização de entrevistas individuais semiestruturadas virtuais com os/as participantes, de forma integrada à apresentação de diferentes imagens (fotografias, desenhos, etc.) previamente selecionadas.

Local de estudo: População / Participantes da Pesquisa: Os/as participantes da pesquisa serão professores/as do ensino médio que atuam em escolas públicas e/ou particulares do Distrito Federal e outras unidades da federação, e ex-alunos/as do Ensino Médio. Sendo necessário que os/as participantes se reconheçam como pessoas que apresentam uma orientação sexual distinta da heterossexualidade.

Procedimento: A pesquisa contará com a participação de 8 pessoas adultas, de ambos os gêneros. De forma mais específica, os/as participantes serão divididos/as em dois grupos: (a) grupo A – formado por 4 professores/as de ambos os gêneros, com atuação no ensino médio em escolas particulares e/ou públicas localizadas no Distrito Federal – DF e outras unidades da federação; e

Endereço: SEPN 707/907 - Bloco 6, sala 6.205, 2º andar
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 70.790-075
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3966-1511 **E-mail:** cep.uniceub@uniceub.br



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE
BRASÍLIA - UNICEUB



Continuação do Parecer: 5.661.591

- a) Identificar os principais desafios enfrentados pelos/as docentes ao abordar temáticas relacionadas às identidade de gênero e à sexualidade;
- b) Identificar e analisar os principais medos e receios de professores/as ao abordarem questões de gênero e sexualidade no contexto escolar;
- c) Compreender como jovens recém-saídos do Ensino Médio avaliam a atuação da escola no enfrentamento ao sexismo e à homofobia.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: A pesquisa apresenta baixos riscos. Tais riscos são inerentes ao procedimento de entrevista. Medidas preventivas durante a entrevista virtual serão tomadas para minimizar qualquer risco ou incômodo. Por exemplo, será apresentada a orientação de que não existem respostas certas ou respostas erradas e que é esperado que os/as participantes respondam de acordo com as suas opiniões pessoais. Mesmo assim, caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento aos/às participantes, os/as mesmos/as não precisam realizá-lo.

Benefícios: Ao participar do estudo, os/as participantes colaborarão com o desenvolvimento de uma compreensão mais aprofundada sobre a temática investigada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

- A pesquisa tem relevância acadêmica, porque os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas. Entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar o nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com a privacidade do participante.
- Na apresentação do projeto não foram encontrados problemas éticos.
- O cronograma está bem elaborado e atende os requisitos da avaliação ética.
- O instrumento para a coleta de dados está bem explicado e tem fundamentação científica.
- O Currículo Lattes do pesquisador está de acordo com a área da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

De acordo com os dados apresentados pelo pesquisador:

- A Folha de Rosto (FR): está com as informações da pesquisa, do pesquisador responsável, da instituição proponente.
- Foi apresentado o TCLE, que está em consonância com as diretrizes éticas.

Endereço: SEPN 707/907 - Bloco 6, sala 6.205, 2º andar
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 70.790-075
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3966-1511 **E-mail:** cep.uniceub@uniceub.br



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE
BRASÍLIA - UNICEUB



Continuação do Parecer: 5.661.591

Recomendações:

Ao final da pesquisa, deverá ser enviado o Relatório de Finalização da Pesquisa ao CEP. O envio de relatórios deverá ocorrer pela Plataforma Brasil, por meio de notificação de evento.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa se encontra apta a iniciar a coleta de dados.

O CEP-UniCEUB ressalta a necessidade de desenvolvimento da pesquisa, de acordo com o protocolo avaliado e aprovado, bem como, atenção às diretrizes éticas nacionais quanto ao às Resoluções nº 446/12 e nº 510/16 CNS/MS concernentes às responsabilidades do pesquisador no desenvolvimento do projeto: A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe:

- I - apresentar o protocolo devidamente instruído ao sistema CEP/Conep, aguardando a decisão de aprovação ética, antes de iniciar a pesquisa, conforme definido em resolução específica de tipificação e gradação de risco;
- II - desenvolver o projeto conforme delineado;
- III - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;
- IV - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela Conep a qualquer momento; manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- V - encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto;
- VI - elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;
- VII - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança, interrupção ou a não publicação dos resultados.

Considerações Finais a critério do CEP:

Protocolo previamente avaliado, com parecer homologado na 15ª Reunião Ordinária do CEP-UniCEUB do ano em 2 de setembro de 2022.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: SEPN 707/907 - Bloco 6, sala 6.205, 2º andar	
Bairro: Setor Universitário	CEP: 70.790-075
UF: DF	Município: BRASILIA
Telefone: (61)3966-1511	E-mail: cep.uniceub@uniceub.br



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE
BRASÍLIA - UNICEUB



Continuação do Parecer: 5.661.591

(b) grupo B – formado por 4 jovens adultos, de ambos os gêneros, recém saídos do ensino médio na faixa etária entre 18 e 25 anos.

Para convidar os/as participantes será utilizada a amostragem por conveniência com a estratégia bola de neve. A amostra por bola de neve é uma técnica de amostragem não probabilística em que os indivíduos selecionados para participar da pesquisa indicam novos/as participantes da sua rede de amigos e pessoas conhecidas. O nome de "bola de neve" provem justamente dessa ideia: do mesmo modo que uma bola de neve rola ladeira a baixo, cada vez mais ela aumenta seu tamanho. O mesmo ocorre com a essa técnica amostral, ela vai crescendo a medida que os indivíduos selecionados indicam novos participantes (Vinuto, 2014).

Ambos os grupos podem fornecer informações essenciais para análise dos significados culturais associados à diversidade sexual, homofobia e sexismo no contexto escolar.

Materiais e Instrumentos: Na pesquisa serão utilizados os seguintes materiais: um gravador de áudio, um notebook, celular com internet. Os instrumentos que serão utilizados são: Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A), Roteiro de entrevista com os/as adultos/as jovens (Anexo B), Roteiro de entrevista com os/as docentes (Anexo C), Arquivo com imagens estáticas previamente selecionadas sobre temáticas focalizadas na pesquisa com jovens e docentes (Anexo D).

Procedimentos de construção de informações: Inicialmente, o projeto de pesquisa será apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília (CEP CEUB). Considerando o contexto atual de pandemia, os riscos de contaminação pela COVID-19, e a preservação da saúde de todos/as os/as participantes da pesquisa bem como do pesquisador, as entrevistas serão realizadas on-line, por aplicativo de vídeo (Google Meet), com a participação exclusiva do pesquisador e de cada participante.

A entrevista é uma das estratégias metodológicas mais utilizadas no trabalho de campo no âmbito das pesquisas qualitativas (Minayo, 2016). Ela gera a oportunidade da conversa face a face, (mesmo através dos recursos tecnológicos) utilizada para compreender o mundo partindo da vida e do olhar dos/as participantes da pesquisa, ou seja, ela fornece informações relevantes para a realização de uma análise detalhada sobre as crenças, atitudes, valores e motivações. (Minayo,

Endereço: SEPN 707/907 - Bloco 6, sala 6.205, 2º andar

Bairro: Setor Universitário **CEP:** 70.790-075

UF: DF **Município:** BRASILIA

Telefone: (61)3966-1511

E-mail: cep.uniceub@uniceub.br



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE
BRASÍLIA - UNICEUB



Continuação do Parecer: 5.661.591

2016).

A modalidade de entrevista escolhida para a pesquisa em questão foi a entrevista semiestruturada. Ela tem como característica questionamentos básicos, apoiados em teorias e nos objetivos delimitados que se relacionam ao tema da pesquisa. Os roteiros elaborados apresentam algumas perguntas fechadas (dados sociodemográficos dos/as participantes), mas fundamentalmente são compostos por perguntas abertas.(Manzini, 2004). O autor afirma que a entrevista semiestruturada favorece não somente a descrição dos fenômenos sociais pesquisados, mas especialmente a compreensão destes fenômenos, sem desconsiderar a presença atuante do pesquisador no processo de construção das informações.

Como base para a elaboração do roteiro de entrevista da pesquisa foi utilizado o roteiro de Obando (2021) utilizado na pesquisa apresentada na sua Dissertação de Mestrado, intitulada: "O Papel da Escola na Prevenção da Violência Sexual contra as Mulheres". (As entrevistas serão gravadas, com o consentimento dos/as participantes).

Além da entrevista semiestruturada optou-se também pelo uso de imagens como ferramenta metodológica. Madureira e Barreto (2018) defendem que as escolas deveriam integrar em suas práticas pedagógicas o uso e a construção de imagens, especialmente em projetos pedagógicos sobre assuntos polêmicos, como preconceitos e práticas discriminatórias.

Para as autoras o uso de imagens - selecionadas pelos professores ou produzidas por alunos pode dar acesso aos recursos afetivos e signos emocionais ligados a questões como processos identitários, valores e preconceitos, signos que existem em uma dimensão afetiva dificilmente acessados apenas por meios verbais.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo:

Investigar as concepções e crenças de professores/as e ex-alunos/as de escolas de Ensino Médio do Distrito Federal – DF e outras unidades da federação, que apresentam uma orientação sexual distinta da heterossexualidade, sobre temáticas voltadas à educação para a sexualidade, diversidade, gênero e sexualidade.

Endereço: SEPN 707/907 - Bloco 6, sala 6.205, 2º andar

Bairro: Setor Universitário

CEP: 70.790-075

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3966-1511

E-mail: cep.uniceub@uniceub.br



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE
BRASÍLIA - UNICEUB



Continuação do Parecer: 5.661.591

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2000719.pdf	16/08/2022 17:15:52		Aceito
Folha de Rosto	3.pdf	16/08/2022 17:15:32	MARCELO DE OLIVEIRA COUTINHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	16/08/2022 11:59:27	MARCELO DE OLIVEIRA COUTINHO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	2.pdf	16/08/2022 11:57:58	MARCELO DE OLIVEIRA COUTINHO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASÍLIA, 23 de Setembro de 2022

Assinado por:
Marília de Queiroz Dias Jacome
(Coordenador(a))

Endereço: SEPN 707/907 - Bloco 6, sala 6.205, 2º andar

Bairro: Setor Universitário

CEP: 70.790-075

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3966-1511

E-mail: cep.uniceub@uniceub.br