



ISSN 1981 - 3031

HOMOFOBIA E HOMOSSEXUALIDADES: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA CURRICULAR NA ESCOLA PÚBLICA ALAGOANA.

Maria Alcina Ramos de Freitas (UFAL)¹
cinaal@hotmail.com

RESUMO

Esse artigo é parte de uma pesquisa que teve como objetivo conhecer os processos através dos quais se produz, na escola, a homofobia. Os estudos sobre homossexualidades no ambiente escolar, consideram a atuação das/os educadoras/es na esfera pública estadual.

A etapa aqui descrita investiga a categorização de sentimentos, família, direitos, percepção de preconceito e discriminação na ação pedagógica balizadas pelas maiores dificuldades e dinâmicas de apoio à diversidade sexual no ambiente escolar. Foram construídos para essa pesquisa, dois instrumentos de coleta de dados: questionário e entrevista semi-estruturada. A metodologia utilizada para investigação foi o estudo de caso. A análise dos dados revelou algumas dificuldades em romper com os padrões tradicionais a respeito das identidades de gênero e sexualidade, mas também observamos, indicadores da resignificação das concepções docentes a respeito de novas posturas no trabalho pedagógico.

Palavras-chave: currículo, práticas pedagógicas, homofobia.

PRELIMINARES: QUEM SÃO AS ATRIZES E ATORES DESTA PESQUISA?

O problema envolve investigar duas escolas públicas estaduais de Maceió (escolas: A e B), que participaram do “Projeto Prevenção e Sexualidade nas Escolas”, por ter sido desenvolvido e aplicada a formação, por militantes do movimento homossexual, em 2005/2006, portanto, com a presença da comunidade LGBT na formação dialogando com as/os docentes. A indagação é: como na escola educadoras/es formulam, aplicam e debatem na sala de aula a questão da homossexualidade no currículo escolar a partir da ação desenvolvida pelo projeto LGBT?

Vamos conhecer as pessoas que compõem a Escola A e se dispuseram a participar dessa pesquisa. Na escola A, do total de participantes, 10 pessoas pertencem ao sexo feminino e uma

¹ É pedagoga mestra em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL funcionária pública estadual lotada na 13ª Coordenadoria de Ensino-CRE é representante da entidade no Fórum Permanente de Diversidade Étnico-racial. Pesquisa e estuda as temáticas etnia, diversidade sexual, gênero, homofobia, currículo e práticas pedagógicas.



ISSN 1981 - 3031

pessoa ao sexo masculino. Uma pessoa não respondeu o campo que possibilita conhecer o perfil. A distribuição etária das pessoas, que responderam o questionário inicial, é de 25 a 44 anos de idade. Quanto ao tempo de magistério, na escola A, está compreendido num intervalo de 6 aos 30 anos.

Pessoas que compõem a Escola B e se dispuseram a participar dessa pesquisa foram 7, sendo 6 do sexo feminino e uma pessoa do sexo masculino. A distribuição etária das pessoas que responderam o questionário inicial, é de 30 a 50 anos de idade. Quanto ao tempo de magistério na escola B, está compreendido num intervalo de 10 a 28 anos.

Como atrizes e atores de nossa pesquisa, contamos ainda com a participação de um dos integrantes do Pró-Vida, ONG constituída por gays, travestis e transgêneros, através do Coordenador do projeto inicial (2005).

ESTABELECENDO DIÁLOGO ENTRE OS DADOS E O DOCUMENTO BASE DE FORMAÇÃO DESENVOLVIDA PELO GGAL.

O projeto “Prevenção e Sexualidade nas Escolas”, desenvolvido em duas escolas estaduais, tem suas bases organizadas e desenvolvidas em parceria e coordenado pela organização não governamental sem fins lucrativos, fundada em 2001- ASTRA de Aracaju – Sergipe, cuja direção composta por gays e transgêneros, que em parceria com o Grupo Gay da Bahia - GGB e Grupo Gay de Alagoas - GGAL, desenvolveram ações integradas.

Por ser pensado e executado por quem sofre a discriminação diretamente no ambiente escolar, que a priori tem sido considerado hostil à identidade homossexual, esse projeto é considerado pioneiro, fruto de conquistas políticas. Representou uma experiência real, portanto, que merece ser avaliada em seus efeitos sobre as escolas onde atuaram. A coleta de dados e os diálogos com os grupos LGBT foram realizados, no período compreendido entre dezembro de 2007 até julho de 2009.

O projeto Prevenção e Sexualidade nas Escolas (2005) desenvolvido pelo GGAL, junto às escolas estaduais de Maceió/AL, apresenta na sua justificativa, dados do boletim epidemiológico, do Ministério da Saúde (2004), que apontam os adolescentes homossexuais, como maiores vítimas



ISSN 1981 - 3031

de preconceito e exclusão social. E afirmam que são “tratados como minoria invisível, esses adolescentes vivem em situação de extremo risco e clandestinidade, sujeitos a homofobia e marginalização dentro da própria família. [...] não recebem nenhum apoio social” (p.10).

Levando este dado em consideração a situação social e cultural que assegura ser as/os adolescentes homossexuais, maiores vítimas de preconceito e exclusão social, inclusive dentro da própria família, tivemos interesse em saber se as pessoas pesquisadas, que são educadoras/es, tinham homossexuais na família, e se havendo, como foi recebido esse posicionamento, afetivo sexual, pelo grupo familiar.

Na escola A, 5 professores/as dizem ter um homossexual na família e dizem como foi a recepção familiar: “com indiferença”(A1); “a família finge que não percebe” (A12); “difícil compreensão” (A2).

Esses dados confirmam as dificuldades apontadas no projeto inicial no que se refere as dificuldades de entendimento e apoio da familiar. Há, no entanto, duas pesquisadas/os que não apresentam essa dificuldade e dizem que o posicionamento afetivo sexual do membro da família foi recebido “com responsabilidade” (A4) e outro afirma que “foi bem aceito” (A6). Percebe-se que há uma tendência à aceitação da condição do homossexual na sociedade.

Na escola B só duas entrevistadas dizem ter um homossexual na família e falam do posicionamento familiar: “no primeiro momento foi um choque para a família, com o passar do tempo, aprendemos a respeitar, aceitar sua opção e apoia-lo” (B4); “com respeito por algumas pessoas, piedade e infelizmente por outras com violência” (B1)

Segundo os integrantes dos movimentos sociais, em prol das comunidades LGBT, o pior e maior obstáculo que encontram, quando são percebidas/os homossexuais, ou mesmo afirmam a identidade homossexual, é na família (MOTT, 2000). Como constatamos, também com nossos/as entrevistados/as, o fato se confirma, na maioria dos dados. Estes apresentam a dificuldade de compreensão, de que somos diversos/as, múltiplos e que não há uma unidade sexual.

A sexualidade não se fundamenta no biológico é antes uma construção sócio-histórica, subjetiva e recheada de sentimentos e expressões do qual não há como manipular. No entanto como os dados colhidos apontam, há uma tendência, em sua maioria, à invisibilização e recusa a apoiar



ISSN 1981 - 3031

familiares homossexuais, e questionamos: como poderá a mesma pessoa contribuir com as/os educandas/os na ação de promover a cultura do reconhecimento da diversidade de gênero e orientação sexual no cotidiano escolar?

COMO APARECE A HOMOFOBIA NA ESCOLA?

No questionário inicial buscamos identificar que sentimentos o/a educador/a expressam a partir da presença de estudantes homossexuais nas suas escolas. O conceito de sentimento, pensado para esse trabalho, é marcado, sem dúvida, pela diversidade de interpretações simbólicas, construídas socialmente. Como já vimos com Bourdieu (2007), a dominação conduz à inversão das categorias de percepção e avaliação, conduzindo o ser dominado e/ou vítima da violência simbólica, a assumir em respeito de si mesmo, o ponto de vista dominante, cujo efeito é produzido através de sentimentos, tais como: medo, vergonha, ansiedade, culpa entre outros.

O interesse foi de conhecer a percepção da homossexualidade na sala de aula, por meio de sentimentos expressos, a partir do olhar do/a educador/a. Para organização desses sentimentos, levamos em consideração diálogos com integrantes do movimento social LGBT sobre as formas que elas/es identificam a exclusão e acolhimento na escola. Esse diálogo foi construído como maneira de evidenciar a ação, partindo de sentimentos, que acreditamos, norteiam também, a prática pedagógica expressa no currículo oculto.

Para identificar mais precisamente o sentimento e ação, no nosso caso, ação pedagógica, nos preocupamos em compreender como o/a educador/a se sente ao ter um/a aluno/a homossexual, e oferecemos as seguintes alternativas que estão organizadas, a partir da tabela 1.

Tabela 1 - distribuição de educadoras/es, por gênero e escolas, conforme seus sentimentos para com o aluna/o homossexual nas escolas públicas-2008.

Sentimentos	Escola A		Escola B	
	Fem	Masc	Fem	Masc
Terei conflitos e não sei lidar com isso				
Não sinto nada, é igual a qualquer outro na sala de aula	5		4	1



ISSN 1981 - 3031

Sentimentos	Escola A		Escola B	
	Fem	Masc	Fem	Masc
As diferenças existem e devem ser trabalhadas na escola	6	1	2	
É um problema que não deve ser tratado na sala de aula.	-	-	-	-

Confirmamos por meio dos dados colhidos e organizados na tabela 1, que o seguinte sentimento: “não sinto nada, é igual a qualquer outro na sala de aula” totalizou dez identificações, das duas escolas, onde nove delas são de professoras e um de professor. Esse dado mais uma vez, confirma o espaço do silenciamento e da invisibilidade que é relegada a condição sexual, que não está enquadrada na heterossexualidade, na normalidade, no padrão. Consideramos esse sentimento manifesto pelo maior número de pessoas entrevistadas, expressão da estratégia de “controle-estimulação” Foucault (1979). Esse sentimento que percebe todos iguais, vai sutilmente compoendo a violência homofóbica na prática pedagógica.

A ação permite evidenciar, de forma suave, quem são os vencedores, os mais fortes, os mais capazes, os mais inteligentes e dedicados, enfim, todos aqueles que tem sintonia com o modelo desejado. No entanto, são ocultadas todas as relações de poder que estão classificando, hierarquizando, excluindo e marginalizando várias pessoas e suas identidades. Esse sentimento que reflete na ação de ocultamento das identidades, ignora a presença diferenciada. Evidencia o silenciamento ou invisibilidade e, portanto, nega a diferença.

Bourdieu (2007) definiu como violência simbólica, essa prática utilizada pelas autoridades, seja ela familiar ou ligada a formação escolar, que expressa a dominação. Sendo essa ação sutil e violenta, é inerente ao sistema de dominação, que oprime e age, impondo a cultura dominante, cujo *habitus* é constituído por um sistema de disposições que desenham no cotidiano, modos de perceber, de sentir, de fazer, de pensar, de valorizar, que conformam subjetividades. Essa ação reforça e fortalece as desigualdades sociais.

Esse dado é seguido de perto da afirmativa: “as diferenças existem e devem ser trabalhadas na escola”, com nove educadoras/es que apontam a necessidade de um trabalho específico para as identificadas diferenças. Tivemos como resultados: sete pessoas na escola A, sendo seis mulheres e



ISSN 1981 - 3031

um homem e 2 educadoras na escola B. Esse dado nos permite identificar um potencial em conflito, que se propõe discutir a temática em sala de aula, dado considerado significativo, pois é indicador da resignificação das concepções docentes a respeito de novas ações no campo da sexualidade no cotidiano pedagógico.

Na escola A, registramos como forma complementar, uma pessoa que afirma não saber explicar o sentimento e diz: “percebo como uma pessoa normal, afinal o prazer, nunca acaba, só muda de lugar. A pessoa será sempre a mesma” e continua “Trato com ser humano igual a mim e respeito a opção de cada um” (A4).

Como forma de reconhecimento e valorização das lutas sociais, perguntamos as/os Educadoras/es, se conhecem grupos de militância em prol da causa LGBT; afirmam conhecer grupos homossexuais do seu Estado: na escola A seis pessoas do sexo feminino e uma do masculino dizem conhecer; já na escola B, nenhum/a do/as entrevistados/as conhecem grupos homossexuais do seu Estado, apesar de estarem ambos, a escola B e a sede do grupo gay, localizados em bairros próximos.

Outra questão investigada foi: você já teve oportunidade de presenciar uma cena de preconceito sexual? Como respostas na escola A, as/os educadoras/es afirmam que sim e relatam: “os alunos só chamam de bofe de elite” (A11); “sim os alunos discriminam os outros dentro da sala da escola” (A5); “várias. Injustiças, geralmente tenho observado entre familiares” (A1); “sim, eles estavam dando beijos e abraços, e um casal hetero comentou: olha os viadinhos se beijando” (A2).

Ainda há espaços para o *habitus*, com base nos conceitos religiosos tradicionais onde uma de nossas entrevistadas (A9) afirmou:

Não. porém acho uma anomalia[...]não foi a toa que Deus fez o homem e a mulher. Devemos buscar as coisas do 'alto' a Deus. Cristo que é o caminho a verdade e a vida. Não julgo para não ser julgada. Tenho respeito com estas pessoas porque tenho amizade, porém não sinto pena, porque as pessoas entram num mundo de solidão profunda. Isso é uma constatação. Homem e mulher estão perdendo sua essência. Quem vive para o mundo jamais descobrirá a sabedoria divina. (A9)

Registramos cinco pessoas da escola B que afirmam não ter assistido nenhuma cena de discriminação. Na escola A registramos quatro pessoas que disseram não ter presenciado qualquer



ISSN 1981 - 3031

cena de preconceito, esse dado nos ajuda a refletir, “[...], tão ou mais importante do escutar o que é dito sobre os sujeitos, parece ser perceber o não-dito, aquilo que é silenciado” (Louro, 1997, p.67).

Entendemos que as educadoras/es, que afirmam não ter assistido nenhuma cena de discriminação, não estão atentas/os a esse aspecto no espaço escolar, ou estão silenciando algo que acreditam que com a não visibilidade vão se extinguir aos poucos, se ajustando aos padrões exigidos ou se afastar da escola. Ou seja, tais práticas discriminatórias estão incorporadas como normais e não causam estranhamento, o que reforça a violência simbólica dessas práticas, uma vez que seu ocultamento é o que as tornam eficazes.

As pessoas com afetividade diferenciada da heterossexual são estigmatizadas Welzer-Lang, (2001). A forma de lidar com esse estigma, geralmente é o silenciamento ficando a/o estudante a mercê da própria sorte, vítimas do distanciamento dos colegas, do não saber lidar das/os educadoras/es, das gozações, dos insultos, entre outros, se percebendo assim, nessa relação sócio educativa como indesejadas/os ou mesmo como exóticas/os e ridículas/os.

Os dados da escola B, que correspondem a duas pessoas, do sexo feminino, dizem que sim e, que presenciaram uma cena de preconceito sexual: uma educadora diz ter presenciado no Shopping: “Numa loja um casal de mãos dadas e a vendedora começou a rir descontroladamente e eles perceberam. Foi uma confusão” (B3); a outra entrevistada: “na sala de aula presenciei insultos e chacotas da turma, quando um aluno gay debatia comigo um determinado tema na aula” (B4).

Para perceber de forma mais direta a ação da/o profissional da educação no que se refere aos direitos de homossexuais, mais especificamente travestis e transgêneros, que têm ao seu favor, graças as lutas através do movimento organizado em busca do não constrangimento, a Portaria do Ministério da Saúde 1.820, de 13 de agosto de 2009², que compõe os cartões do Sistema Único de Saúde. Ele autoriza acrescentar o nome, definido como social, em sintonia com a identidade sexual da/o paciente, para que no momento que seja chamada/o, pelas/os atendedoras nos consultórios

2 Diário Oficial da União Ano CXLVI-155. Brasília-DF, 14 de agosto de 2009. A portaria 1820-09/Ministério da Saúde. Dispõe sobre direitos e deveres de usuárias/os de saúde em termos de legislação e define no artigo 4º parágrafo único que toda pessoa tem direito ao atendimento acolhedor e livre de qualquer discriminação, restrição ou negação. Para tanto a identificação pelo nome e sobrenome civil, devendo existir em todo documento o campo para registrar o nome social independente do registro civil sendo assegurado o uso do nome de preferência. Em educação, existe o Parecer nº 115/2010 do Conselho Estadual de Educação CEE/AL que amplia esse direito para os espaços educacionais formais.



ISSN 1981 - 3031

médicos, possa ser o nome correspondente à identidade sexual.

Na educação existe uma proposta lançada pela Articulação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), e a Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) em parceria lançaram em 2008 uma campanha que visa cumprimento da proposta nº 12, oriunda da I Conferência Nacional LGBT relativa a educação que objetiva

Propor, estimular e garantir medidas legislativas, administrativas e organizacionais, para que em todo sistema de ensino seja assegurado a estudantes e profissionais da educação travestis e transexuais o direito de terem seus nomes sociais, nos documentos oficiais das instituições de ensino, assim como nas carteiras estudantis, sem qualquer constrangimento para seu/sua requerente, e de usufruírem as estruturas dos espaços escolares em igualdade de condições e em conformidade com suas identidades de gênero, podendo ser integradas ao Programa de inclusão educacional. (p. 21)

É interessante salientar que tal campanha também está em consonância com as recomendações da I Conferência Nacional da Educação Básica, cujos trabalhos sobre diversidade sexual afirmam rever e implementar diretrizes, legislações e medidas administrativas, para os sistemas de ensino. Alguns Estados já adotaram essa medida³ que visa promover a cultura do reconhecimento da diversidade de gênero, identidade de gênero e orientação sexual no cotidiano escolar.

Para verificar a percepção das educadoras/es a partir do conhecimento desse direito garantido, perguntamos: se você recebe um aluno do sexo masculino, que solicita ser chamado por um nome feminino, qual sua ação?

Na escola A: “Chamo pelo seu nome” (A6); “Converso com ele conscientizando da sua verdadeira identidade” (A7); “Dizer para ele que chamarei conforme o documento (caderneta)” (A12); “Trabalho a questão identidade na sala” (A1); “Ficaria surpresa, apesar de saber da opção do aluno, pois, a nossa sociedade não está adaptada a essa situação ainda” (A2); “Chamarei sim” (A4); “Como professora, dentro da sala o tratarei pelo nome do registro” (A8); “Primeiro chamarei para

3 Estado do Pará (Portaria nº 016/2008); Estado de Goiás (Resolução CEE/CP05/2009); Estado de Mato Grosso: aprovado pelo Conselho estadual de Educação – aguardando expediente do Secretário de Educação; Estado de Santa Catarina : Parecer nº 277, favorável, em 11/08/2009; Município de Belo Horizonte-MG (Resolução CME/BE 002/2008); Município de São João del Rei-MG (Decreto 3902/2009).



ISSN 1981 - 3031

conversar sobre a identidade legal” (A9); “Ajo com naturalidade e dependendo da forma como ele faz a solicitação, posso considerar tal possibilidade” (A10); “Não haveria problema” (A5); “Não aceito trato pelo nome do registro” (A11).

Na escola B as respostas foram: “Ele é do sexo masculino, portando deve ser tratado pelo nome. É necessário esclarecer que tem um documento com seu verdadeiro nome” (B1); “Esclareço da importância do aluno ser chamado pelo nome real, porque a certidão de nascimento é um documento que identifica como cidadão brasileiro” (B2); “Respeito sua vontade” (B3); “Respeito a sua opção” (B4); “Procuraria mostrar a ele que é visto diante da sociedade como sexo masculino e que a sua opção sexual só interessa a ele” (B5); “Chamarei pelo nome feminino” (B6); “Conversar com ele, mostrando que entre os amigos não tem nenhum problema. Porém, dentro da sala de aula, ele vai ser chamado pelo nome que está em sua matrícula” (B7).

Compreendemos o direito de travestis e transexuais, terem seus nomes sociais, acrescidos nos documentos oficiais das instituições de ensino, sem qualquer constrangimento para seu/sua requerente. E que usufruam dos espaços escolares em igualdade de condições e em conformidade com suas identidades de gênero. Em nossa pesquisa obtivemos apenas 2 pessoas que apoiam o nome social na escola A, e na escola B três professoras. As demais pessoas que participaram da pesquisa, não reconhecem esse direito e permanecem chamando pelo nome no registro civil, baseado no sexo biológico, não considerando a identidade sexual construída e assumida.

MAIORES ENTRAVES E OU DIFICULDADES APRESENTADAS

Entendemos que o tema da homossexualidade na escola é ainda um tabu, mas que apresenta avanços. Nesse sentido, sentimos necessidade de avaliar quais os maiores entraves para o avanço da temática nas escolas pesquisadas, na visão de seus educadores/as. A professora da escola A disse:

sem dúvida as ações realizadas na escola sem integração, ou seja, na contextualização da homossexualidade, as disciplinas de Sociologia, Artes, Filosofia e Literatura poderiam sim interagir e trazer a problemática para uma discussão de forma mais ampla e vista por ângulos diferentes. (A4)

Ainda na escola A: “pré- conceito. Falta de informação” (A5); “possibilitar uma cultura de



ISSN 1981 - 3031

respeito entre colegas; estabelecer oportunidades de diálogo entre pais e alunos e ampliar a comunicação e o respeito às diferenças” (A12).

Na escola B as duas pesquisadas identificaram como maior entrave é o comportamental dos/as alunos/as: “às vezes há intolerância por parte de alguns alunos que é contornada ou amenizada com as devidas orientações.” (B2).

Apresentamos uma situação cotidiana utilizada no fazer pedagógico de trazer a realidade para facilitar a compreensão dos/as estudantes. Afirmando que educadores/as usam exemplos de seu cotidiano, para ilustrar seu conteúdo, muitas vezes usam situações que aconteceram com maridos/esposa e filhos/as. Perguntamos se um professor homossexual deveria fazer o mesmo?

Nessa questão houve posições bem distintas, vejamos: “Se não fizer está se inserindo numa cápsula do preconceito, é como se esconder da sua própria realidade” (A4); “Em termos de exemplo familiares e/ou outros, não deveríamos identificar a origem, no caso 'dá exemplos de seu professor homossexual', deveria sim alegando seu caráter e respeito” (A3); “Não. A exposição da vida pessoal deve ser resguardada independente da opção sexual do docente. A ética deve ser ponto primordial nas relações interpessoais” (A5).

Com relação ao termo utilizado pela professora “opção” não consideramos adequado, visto que, seria algo o qual poderíamos escolher entre as possíveis alternativas. Nesse caso utilizamos os termos: identidade sexual ou orientação sexual, isto é, para onde nosso desejo nos orienta, direciona nossa libido (RAMIRES, 2008; BRAGA 2008 e CONSELHO 2006).

Continuamos com os dados na escola A: “É preciso ter cuidado com uso de exemplos para não criar arquétipos de homossexuais” (A13). Na escola B as duas professoras concordam com essa forma de trabalho e afirma: “Sim para que os alunos compreendam que somos todos iguais independente da sua posição ou opção sexual” (B1); “sim” disse (B2).

Este trabalho de pesquisa principia mostrando como vai se construindo o sistema falocêntrico de dominação masculina, criado para moldar subjetividades e comportamentos através de vários autores que descortinam valores, interesses e como foi sendo construída essa rede de micro poderes que deseja construir um espaço moral, para as identidades sexuais. A violência simbólica Bourdieu (2007) fundamenta permeando todo processo de construção do *habitus*, do



ISSN 1981 - 3031

ideal viril homofóbico e heterossexual Walser-Lang (2001) que vai instituindo a partir de esquemas de poder, onde uma norma de sexualidade considerada desejável é imposta.

A compreensão destas disposições flexíveis pela interiorização das estruturas sociais, que são históricas e coletivas, nos fazem muitas vezes, agir sem pensar. O que resta como ação final desse processo articulado são espaços de violência simbólica, em especial no espaço de educação formal e pública, impondo uma rotina que naturaliza e prioriza valores e comportamentos arbitrários que sobrepõe às experiências de cada estudante, desde as estruturas cognitivas às afetivas, construindo a autopercepção negativa.

DINÂMICAS DE APOIO QUE FORAM CONSTRUÍDAS NO COTIDIANO ESCOLAR.

Analisamos quais as dinâmicas de apoio que foram construídas no cotidiano escolar, por meio do currículo, que garantem e incentivam a presença e sucesso de estudantes homossexuais nos espaços educativos formais. Na escola A, participaram da entrevista semiestruturada três educadoras e um educador gestor, que se define homossexual, que não respondeu o questionário inicial, por não ter feito a formação do GGAL e que fez questão de contribuir com essa segunda etapa da pesquisa, num total de quatro participantes. Na escola B, tivemos a participação de duas educadoras.

Entendemos que um momento único não é o bastante para fortalecer e fundamentar a equipe da escola, para o trato com a temática homofobia. No entanto, consideramos que há dinâmicas de apoio construídas, a partir da sensibilização inicial junto ao GGAL e nos interessa observar os caminhos trilhados pelas/os educadoras/es e se apontam, como necessário ser feito, para ampliar as possibilidades do trabalho educativo público, no que se refere às diversidades sexuais e de gênero.

Iniciamos nosso diálogo com a escola A afirmando que a escola foi definida por alguns membros do GGAL, como escola acolhedora dos homossexuais, cujos critérios considerados, se firmam na presença e inclusive retorno de militantes do movimento LGBT à escola. Perguntamos aos entrevistados/as, a que você atribui essa percepção? As pessoas da escola A, afirmaram que a



ISSN 1981 - 3031

percepção se dá por conta do trabalho com a diversidade e o respeito às diferenças. E na escola B, acreditam estar relacionado ao tratamento igualitário e respeito à individualidade.

Mais especificamente, as respostas da escola A, foram: “a um conjunto de ações integradas entre direção, coordenação e professores.” (A4); “por sermos educadores que trabalhamos a diversidade” (A3). Na escola B, disseram: “ao tratamento igualitário” (B2) e “ao respeito a individualidade” (B1).

Perguntamos o que poderia ser feito para que todas as escolas pudessem partilhar dessa condição acolhedora de pessoas percebidas como homossexuais, as respostas foram: “capacitações direcionados à sensibilização, palestras e conhecer a realidade do GGAL é uma experiência válida”(A5); “fossem realizadas atividades artísticas, culturais e outras de liberdade de expressar, oportunizando espaços e oportunidades para essas pessoas” (A13); “que as CRE- SEEE, aplicasse um questionário analítico e crítico em cada escola para verificar essa temática, depois trabalhá-la” (A3).

Já na escola B, quando perguntamos a que você atribui a percepção de que sua escola foi definida como acolhedora de pessoas percebidas como homossexuais por integrantes do GGAL, as respostas foram: “ao tratamento igualitário dado aos alunos” (B2) e (B1) disse: “Ao respeito a individualidade e ao amor de cada um”.

Quando indagamos: você gostou do trabalho do GGAL na sua Escola? A resposta afirmativa foi unânime, afirmando inclusive a importância desse diálogo para ampliar a compreensão sobre gênero e a necessidade de maior aproximação para continuidade do processo iniciado.

Perguntamos se de alguma forma a atuação do GGAL mudou sua prática? Em que sentido? A resposta afirmativa foi unânime e as respostas da escola A: sensibilização para o tema; a possibilidade do trato relativo aos direitos humanos e a diferença foram apresentadas como a contribuições mais significativas. A educadora A3 complementa:

ajudou no processo de mudança, me proporcionando iniciar o desenvolvimento atividades em sala de aula, utilizando vários instrumentos da linguagem artística: textos, painéis e cartazes de uma forma onde a contextualização da sexualidade e gênero foram discutidas e com envolvimento do grupo. (A3)

A professora entrevistada disse: “Em 2006 existia uma equipe, que uma vez por mês,



ISSN 1981 - 3031

debatia a diferença e a diversidade na escola com os alunos e houve mais respeito, entre eles. Hoje existe uma crítica negativa, pela falta desse trabalho contínuo” (A3).

Voltamos a perguntar como as/os educadoras/es têm levado essa discussão para sala de aula. Na escola A as respostas são bem variadas e as/os professoras/es disseram: a partir de textos, reportagens, teatro educativo, imagens, com naturalidade. Na escola B a professora disse: “de forma aberta e amorosa levando sempre a reflexão e respeito ao colega” (B1)

Quanto à reação das/os alunas/os quando a temática, homossexualidade, é discutida na sala de aula

Nos primeiros momentos houve resistência em discutir a temática, principalmente os evangélicos (ensino médio), mas num processo de conscientização, a aceitação foi acontecendo e hoje consigo trazer a temática sempre que o assunto surge em sala de aula. Como sou professora de Artes, costumo sempre trabalhar com leitura de imagens e textos da Parada Gay, dos movimentos GLBTT e das lutas destes cidadãos e cidadãs pelos direitos de igualdade, qual foi minha surpresa, somente um pequeno grupo de alunos 3% do total de 45 alunos com idade de 15 e 19 anos, não responderam positivamente aos trabalhos realizados. (A4)

Quanto à possibilidade de sugerir algumas ações desenvolvidas na sala de aula, que permitem a visibilidade da orientação afetiva e sexual homoerótica com respeito, as/os professoras/es da escola A, indicaram o diálogo com pessoas de sucesso independente da orientação sexual; a ações necessárias em situações de conflito intervindo e evidenciando a igualdade e o respeito aos direitos humanos, palestras.

E também, informações científicas, conquista e sensibilização para a temática, conversas informais, atividades e propostas interdisciplinares, performance teatral, documentários, até a necessidade apresentada de uma formação continuada com foco na ética, auto-estima e respeito ao outro. A professora (A4) disse ter havido duas encenações no ano letivo e três disciplinas participaram dessa atividade. As disciplinas foram: Artes, Literatura e História.

As sugestões da das/os docentes da escola B vão das leituras de textos que tratem da afetividade, a diversidade sexual e o respeito, filmes educativos, trabalhos até debates em sala de aula.

A análise dos dados revelou algumas dificuldades em romper com os padrões tradicionais a respeito das identidades de gênero, mas também, observamos vários indicadores da resignificação



ISSN 1981 - 3031

das concepções docentes a respeito de novas posturas sobre sexualidade para o trabalho pedagógico.

Percebemos como dado significativo que na escola A, por ter no quadro de gestores um homossexual, há um caminho de construtos mais significativos, com relação ao empenho de tornar o espaço escolar mais acolhedor às diferenças e uma adesão maior das educadoras às dinâmicas de resignificação da prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos fundamental entender o caminho histórico e político, os quais foram estudados nessa dissertação sobre o poder, expressos na sexualidade e hierarquias baseados nos padrões definidos por gênero, que elabora um modelo político de gestão de corpos e desejos conforme (WELZER-LANG, 2001), pelo fato de que estes vão assumindo o controle das vidas, inclusive nas escolas. O poder, nessa perspectiva se expressa com maior ênfase na violência simbólica é o que lembra (BOURDIEU, 2007), vivida cotidianamente e que se naturaliza e dificulta a compreensão desses espaços normalizadores, expondo vidas.

Acreditamos ser importante entender como o poder, via violência simbólica, exclui e inclui, hierarquiza pessoas e grupos sociais. A violência que é vivenciada e tem a possibilidade de se tornar invisível, até para suas vítimas, se exerce principalmente por meio da comunicação e pela via do conhecimento, transformando o que é social, em natural e biológico.

A escola pública deveria ser um lugar que pressupõe acolhimento e respeito às diversidades, não poderia privar quem quer que seja do direito à educação. A educação aqui entendida como espaço onde as identidades são sempre relacionais (VIEIRA, 2001), que privilegia os processos dialógicos onde a homofobia passa a ser percebida como uma violência autoritária e arbitrária que exclui, oprime e em muitos casos mata.

Que o espaço dedicado a educação possa não negar a importância que tem para a diminuição da vulnerabilidade, oriunda da violência homofóbica, os estudos da sexualidade e do poder. Um espaço laico, lugar de vida; de expressões; de lutas; de socialização; percebida como uma das ferramentas para o fim de todas as fobias e, principalmente, espaço capaz de expandir as



ISSN 1981 - 3031

capacidades humanas.

Ao estudarmos e analisarmos tais fatos, é possível entender, que a sexualidade é uma construção social, histórica e a forma que percebemos as várias expressões eróticas, tem implicações nas nossas ações no cotidiano escolar. Podemos ensaiar produções de propostas curriculares, para ouvir as denúncias e anseios. Constituir espaços de estudos onde a liberdade, a criticidade, o respeito, e a valorização do ser humano, e que seus pensamentos possam ser socializados e ouvidos no cotidiano escolar. E, para tanto, é fundamental repensar o currículo que estamos utilizando.

Observamos que as práticas de violência simbólica permeiam muitas das ações pedagógicas na escola durante o desenvolvimento da pesquisa, como por exemplo, quando apresentam conceitos com base na religiosidade exacerbada, quando reafirmam o papel sexual estabelecido pelo gênero, isto é, papéis definidos para pessoas que nasceram com o sexo biológico masculino e feminino, e desconsideram as identidade sexuais enquanto construções sociais e históricas, que revelam como as pessoas se sentem, se apresentam e são reconhecidas por seus pares.

Além da tendência a não perceber a discriminação e a violência contra homossexuais por estarem naturalizadas; do tratamento diferenciado quando se refere aos casais heterossexuais e homossexuais, dado que não se referem a todas/os pesquisadas/os pois alguns/mas professores/as conseguem perceber as variadas expressões afetivo-sexuais. Esses olhares que tendem a não ver e a não reconhecer a existência das identidades homossexuais nas escolas, tendem também a silenciarem frente aos direitos adquiridos por esses grupos. Esse silenciamento é uma das violências simbólicas mais comuns nas escolas, pois essas posturas permitem que as práticas de discriminação sigam acontecendo.

Por meio dos dados levantados detectamos alguns avanços por permitir a visibilidade positiva da orientação afetiva homoerótica com respeito evidenciando o lugar do público, privilegiando informações científicas e o interesse em formação continuada com enfoque na ética e autoestima. Observamos nas escolas vários espaços de resignificação da concepção docente a respeito de novas posturas em relação à sexualidade e o fazer pedagógico, proporcionando espaços



ISSN 1981 - 3031

de conflitos e incertezas, que impulsionam reflexões e debates.

Mas já podemos iniciar o debate que revelou a necessidade urgente de tratar a temática junto às/os educadoras/es da rede pública de Maceió. Entendemos que há a necessidade de estudar o currículo a partir das sexualidades e da multiplicidade, visto que, percebemos que somos um coletivo diverso, e que fazemos parte da escola, que precisa ser incluída e compreendida nas suas especificidades.

Nesta pesquisa foram detectadas algumas dificuldades, mas observamos possibilidades educacionais no que diz respeito à temática homossexualidade na escola por meio dos desdobramentos existentes nas escolas expressas em ações posteriores à formação do GGAL. Observamos a construção de espaços curriculares em relação à dinâmica identitária de gênero e valorização da diversidade humana.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Trad. Maria Helena Kühner, 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRAGA, Osvaldo. **Introdução à orientação sexual e identidade de gênero** in Anais da Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais - GLBT. Direitos Humanos e Políticas Públicas: o caminho para garantir a cidadania GLBT. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008.

CONSELHO Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e promoção da cidadania homossexual**. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

MOTT, Luiz. **Juventude & homossexualidade**; Noções básicas de direitos humanos para educadores no trato com gays e lésbicas no ambiente escolar. Salvador: Grupo Gay da Bahia, 2000.



ISSN 1981 - 3031

RAMIRES, Lula. **Introdução à orientação sexual e identidade de gênero** in Anais da Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais - GLBT. Direitos Humanos e Políticas Públicas: o caminho para garantir a cidadania GLBT. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo e identidade social: territórios contestados**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.

VIEIRA, Jarbas Santos. Currículo (rastros, história, blasfêmia, dissoluções, deslizamentos, pistas). **Revista Educação**. Maceió, ano 9, nº 15, Dez, 2001.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. Publicado na **Revista de Estudos Feministas** de Santa Catarina, ano 9, 2º semestre, 2001.