

## “PEDAGOGIAS CORPORAIS”: DISCURSOS SOBRE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA

Rubenilson Pereira de Araújo<sup>1</sup>

Flávio Pereira Camargo<sup>2</sup>

A(s) sexualidade(s) e o gênero estão, mais do que nunca, no centro dos discursos; estão a deixar o silêncio e o segredo e, por bem ou por mal, estão a provocar ruído, a fazer barulho e a fazer falar.

*(Guacira Lopes Louro)*

**Resumo:** Nosso objetivo, neste trabalho, é apresentar resultados parciais de um estudo de caso sobre práticas discursivas no ambiente escolar. Para nossas reflexões, neste artigo, delimitamos como recorte as entrevistas realizadas com as professoras e os professores, a diretora e a coordenação pedagógica, cujas informações obtidas nos levam ao questionamento sobre qual o lugar do gênero e da diversidade sexual na escola e quais as suas implicações sociais no cotidiano de alunas e alunos homossexuais, sobretudo o que se refere à homofobia na escola.

**Palavras-chave:** gênero, diversidade sexual, discursos, homofobia, educação.

**Abstract:** Our goal in this paper is to present partial results of a case study of discursive practices in the school environment. For our reflections in this article, as delimited cut out the interviews with the teachers, the educational director and co-ordination, with lead to information obtained in questioning about what the place of gender and sexual

---

<sup>1</sup> Mestre em Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins, onde atua como professor substituto de Estágio Supervisionado de Língua e Literatura. Também atua como professor efetivo da rede pública estadual de ensino do Estado do Tocantins e do Instituto Tocantinense Presidente Antônio Carlos (ITPAC/Campus de Porto Nacional). E-mail: [rubenilsonpereira@gmail.com](mailto:rubenilsonpereira@gmail.com)

<sup>2</sup> É professor Adjunto de Literatura Brasileira da Universidade Federal do Tocantins, atuando na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura. Desenvolve e orienta pesquisas sobre questões relacionadas à narrativa brasileira contemporânea, aos estudos de gênero e sexualidades e suas interfaces com a educação. E-mail: [camargolitera@uft.edu.br](mailto:camargolitera@uft.edu.br)

diversity in schools and what their implications students in the daily social and gay lesbian students, especially with regard to homophobia in schools.

**KEYWORDS:** gender, sexual diversity, speeches, homophobia, education.

### **Considerações iniciais**

Atualmente, estamos vivenciando um período de transição de valores e paradigmas em nossa sociedade, principalmente em relação ao paradigma educacional que tenta, de alguma forma, trazer para a escola discussões relacionadas às questões de gênero, de identidade, de sexualidade e étnico-racial, com o intuito de oferecer a uma demanda heterogênea de alunos uma formação ampla, crítica, reflexiva e, principalmente, humanística, de modo a lhes possibilitar uma plena cidadania.

Neste novo contexto educacional, que envolve o processo de formação de nossos alunos, nosso interesse recai justamente sobre aquelas questões que envolvem gênero, diversidade sexual e o currículo escolar a partir de uma perspectiva do paradigma educacional emergente, dos estudos culturais e dos estudos de gênero. Em nossa trajetória docente, o que percebemos é certa ausência significativa nos currículos escolares referente a estas questões como se nossos alunos fossem todos heterossexuais e se adequassem perfeitamente às práticas discursivas de subjetivação, praticamente impostas por uma sociedade patriarcal e falocêntrica.

Dito isto, em nossa pesquisa optamos por um estudo de caso sobre as práticas discursivas de (não) subjetivação no ambiente escolar. Como subsídio metodológico para a coleta dos dados, valemo-nos principalmente de entrevistas semi-estruturadas com alunas e alunos, professoras e professores, diretora e coordenação pedagógica da escola-

campo, uma instituição pública estadual, situada em uma região periférica no município de Porto Nacional, no Estado do Tocantins. Segundo as informações obtidas na secretaria dessa Unidade Escolar, através do Planejamento Estratégico da Secretaria (PES), a escola-campo atende atualmente a Educação Básica, com aproximadamente 1.100 (Um mil e cem) alunos matriculados desde o 1º ano do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio.

Em nossa coleta de dados, entrevistamos, por um lado, a diretora geral da Unidade Escolar, a Orientadora Educacional, e uma amostragem de 05 (cinco) professores regentes de turma do 2º ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Por outro lado, com o objetivo de analisar os discursos e saberes que são produzidos sobre as práticas de subjetivação no ambiente escolar, também entrevistamos uma amostragem de 10 (dez) alunos devidamente matriculados nas séries finais do Ensino Fundamental e Médio, ministrado pela referida escola, incluindo-se aí 02 (dois) alunos membros da liderança escolar (Grêmios Estudantil), 04 (quatro) alunos egressos, assumidamente homossexuais. Destes, 01 (um) concluiu o Ensino Médio e não prosseguiu em seus estudos, outro progrediu e se encontra no nível superior e 02 (dois) evadiram da escola antes de concluírem a Educação Básica.

Para nossas reflexões neste ensaio, delimitamos como recorte parte das entrevistas realizadas com a diretora, a orientadora educacional, e os professores da escola-campo, com o objetivo de examinar e demonstrar como estes profissionais, em sua prática pedagógica, retomam e reproduzem discursos enrijecidos a(s) diversidade(s) sexual(is) e de gênero(s), contribuindo para um processo de exclusão daquelas identidades que não se encaixam nos padrões considerados “normais”.

### **Enlaçando discursos sobre gênero e diversidade sexual na escola**

Durante nossa pesquisa, percebemos por meio das entrevistas semi-estruturadas com a diretora, a orientadora educacional, as professoras e os professores, e com os alunos (ingressos e egressos) da escola-campo que elegemos para realizar nossas investigações, discursos que nos remetem a uma representação e a uma construção de determinadas identidades de gênero e sexuais em detrimento de outras. São construções discursivas que nos revelam de modo sutil, em alguns casos, certo preconceito e discriminação em relação aos alunos que não se encaixam em uma matriz heteronormativa. Em outros, este discurso homofóbico é explícito em relação àqueles corpos indisciplinados que não se deixam moldar dentro de padrões preestabelecidos por uma norma que se quer homogênea e incontestável.

Nosso contato inicial foi com a diretora da escola que se mostrou bem receptiva à pesquisa e muito interessada nas questões a serem investigadas no contexto escolar. Posteriormente, entramos em contato com a profissional que exerce a função de orientadora educacional, que deve atender às seguintes exigências do quadro de pessoal da SEDUC: ser licenciada em Pedagogia, com habilitação específica em Orientação Educacional, além de possuir experiência de atuação na área, participar de cursos/capacitações a respeito de orientação escolar e cuidar dos problemas inerentes à disciplina dos alunos, comportamentos bio-psico-sociais de professores e alunos, envolvendo o relacionamento inter e intrapessoal. No primeiro dia de entrevista, os professores se encontravam reunidos para o planejamento quinzenal coletivo e foram escolhidos e encaminhados a nós pela orientadora educacional e pela diretora da escola.

As entrevistas foram organizadas em forma de questionário semi-estruturado de modo a permitir ao pesquisador e aos informantes da pesquisa uma possibilidade de diálogo sobre outras questões que pudessem surgir a partir daquelas norteadoras de nossa pesquisa.

A pergunta inicial foi se havia algum projeto, interdisciplinar ou não, em desenvolvimento na escola sobre questões relacionadas à sexualidade.

Eis as respostas que obtemos de nossos participantes:

**Diretora:** “Sim, o Projeto Saúde e Prevenção<sup>1</sup> que enfoca muito mais as DST do que gênero ou orientação sexual”.

**Orientadora Educacional:** “O projeto que a escola desenvolve é o SPE que trabalha a temática da sexualidade com oficinas, protagonismo juvenil e *bullying*. Tudo ocorre aqui na escola com parcerias com profissionais da saúde e polícia comunitária. O projeto enfoca também a questão das drogas, o preconceito e as doenças tropicais.

**Professor I** (ministra aulas para uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental): “Eu não conheço”.

**Professora II** (ministra a disciplina de Língua Portuguesa nas turmas de 6º e 7º ano do Ensino Fundamental e Filosofia/Sociologia nas três séries do Ensino Médio): “A escola em si mesma não aborda essa questão. Na prática pedagógica, trabalhamos de acordo com a necessidade do conteúdo programático. Exemplo: Corpo humano; textos, como *bullying*, respeito ao outro...” (pausa).

**Professor III** (ministra a disciplina de Educação Física nas séries do Ensino Fundamental e Médio): “Ha o projeto 'gravidez na adolescência'. Trabalhamos o mesmo de maneira interdisciplinar com parceria de universidades locais”.

**Professora IV** (ministra as disciplinas de Língua Portuguesa e Ensino Religioso nas séries finais do Ensino Fundamental): “Há um projeto interdisciplinar sobre sexualidade (pausa), não lembro o nome, mas acho que é projeto “Valores”, ele também aborda a sexualidade”.

**Professora V** (ministra aulas de Língua Portuguesa e Ciências no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental): “Há um projeto aí chamado SPE e outro chamado “Valores”. (encerrou o assunto!) **(Entrevista semi-estruturada realizada em 07 de dezembro de 2010).**

A segunda pergunta foi sobre as metodologias adotadas pela escola em relação aos temas transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN's): "Como a escola trabalha com os temas transversais relacionados à sexualidade, ao gênero, à orientação sexual e às doenças sexualmente transmissíveis?" As respostas obtidas por nós de nossos participantes assemelham-se expressivamente às dadas à questão anterior.

Nestas construções discursivas de nossos participantes é possível observarmos que a temática da orientação sexual está presente na prática pedagógica, porém relacionada apenas à prevenção das doenças sexualmente transmissíveis ou através de uma abordagem biológica do sexo, que advém justamente de uma parceria com os profissionais da saúde, incluindo-se aí os acadêmicos dos cursos de graduação também em saúde, os quais ministram palestras sobre as doenças sexualmente transmissíveis. Além disso, tal fato nos revela que as questões propostas pelos PCN's, que deveriam ser abordadas de forma ampla, inter e transdisciplinar, permanecem restritas somente ao âmbito das ciências biológicas.

Outro fator percebido em tais discursos é que há dúvidas em relação aos conceitos de interdisciplinaridade quando se menciona a visão interdisciplinar, confundindo-a com a pluridisciplinaridade, promovida através de parcerias com outro segmento de profissionais. Além disso, tanto os professores quanto os alunos foram unânimes em afirmar que a temática é abordada somente quando está prevista no conteúdo programático curricular, de modo que não há efetivamente uma prática pedagógica que se volte para uma perspectiva crítica em relação a estes temas tão caros a nossas alunas e alunos em processo de formação.

Estes dados confirmam ainda o que já constataram Zulmira Borges e Dagmar Meyer em suas pesquisas sobre os limites e as possibilidades de práticas educativas na redução da vulnerabilidade à violência e da homofobia no contexto escolar:

Em 1995, o governo federal anunciou os PCN's (BRASIL, 1998), entre os quais aparecia a determinação de que a sexualidade fosse tratada como tema transversal. A ideia era de que diversas disciplinas integrassem o assunto de maneira articulada com outros temas. A abordagem, porém, baseada em uma visão biologizante do sexo ainda predomina, e a discussão sobre a diversidade de orientações sexuais é ainda marginal ou ausente (2008, p. 61-62).

A terceira pergunta da entrevista semi-estruturada foi a seguinte: “Há algum curso de formação continuada ou de capacitação sobre gênero e sexualidade na escola ofertado pela DRE ou outro órgão/instituição em parceria com o Estado?”

Obtivemos as seguintes respostas:

**Diretora:** “Não, não temos nenhum curso ou capacitação específica sobre gênero e sexualidade” (foi bem objetiva enfática).

**Orientadora Educacional:** “Sim, há um curso de formação continuada do MEC e multiplicado por assessores de currículo da disciplina de Biologia da DRE chamado SPE – uma visão humanística com oficinas pedagógicas e palestras<sup>ii</sup>”.

**Professor I e II:** “Ainda não participamos de nenhum curso nesse sentido, porém vemos a necessidade de abordar essa questão em sala de aula, mas para isso precisamos de um preparo” (ambos solicitaram para ficar juntos a partir desse momento da entrevista).

**Professor III:** “Eu nunca tive nenhum curso nessa área, desde que assumi o magistério”.

**Professora IV:** “Não conheço e nunca participei”

**Professora V:** “Não” (Entrevista semi-estruturada realizada em 07 de dezembro de 2010).

Nestes discursos, observamos de forma explícita uma contradição entre o discurso da profissional ocupante da função de Orientadora Educacional com o da diretora e demais docentes. Tal fato provavelmente ocorre porque é aquela profissional que participa das capacitações periódicas do curso SPE<sup>iii</sup> em nível da Diretoria Regional de Ensino (DRE). No entanto, considerando-se as várias atribuições que são conferidas ao referido cargo, como, por exemplo, em única manhã em que estivemos presentes na escola-campo a servidora cuidou de problemas inerentes à evasão escolar, da indisciplina de alunos ocorrida em sala de aula, prestou atendimento à professora no momento de seu planejamento quinzenal e preenchimento das fichas individuais de rendimento dos alunos, confeccionou cartazes para ambientação das salas de aula, entre outras atividades.

Ao questioná-la sobre a efetividade da disseminação e/ou multiplicação do material trazido do curso SPE com os professores, ela confirmou que é humanamente impossível encontrar tempo disponível para realizar as oficinas e a socialização da leitura desses textos com os professores e alunos, mesmo que haja um acervo significativo de material para leitura e aplicação de oficinas. Infelizmente, o acúmulo de atribuições destinadas à profissional tolhe-lhe as possibilidades de efetivar em sua prática pedagógica parte do conhecimento que adquire nos cursos de capacitação, assim como a impossibilita de compartilhá-lo com os seus pares.

Em relação ao projeto SPE, encaminhado para ser trabalhado na escola, percebemos que o mesmo não consegue a adesão de todos os docentes, inclusive alguns profissionais nem sabem de sua existência. Além disso, este projeto, desde a sua gênese na parceria entre o Ministério da Educação e o da Saúde, demonstra que, “embora venha

sendo paulatinamente ressignificado, o termo [homofobia] possui ainda fortes traços do discurso clínico e medicalizante que lhe deu origem” (JUNQUEIRA, 2007, p. 3-4).

Em muitos discursos e práticas pedagógicas ainda prevalece uma concepção retrógrada que concebe a homossexualidade a partir de uma perspectiva patológica, tratando-a como “problemas de desvios sexuais” e como uma espécie de “doença”, passível, portanto, de cura e de tratamento médico. Neste sentido, “a escola passa a ser tida como um espaço de intervenção preventiva da medicina higiênica, devendo cuidar da sexualidade de crianças e adolescentes a fim de produzir comportamentos normais” (ALTMAN, 2001, p. 575), como se o sujeito que é homossexual fosse um “anormal”, justamente por que não se encaixa em um dado padrão de masculinidade praticamente imposto aos nossos alunos nas práticas discursivas de subjetivação por parte de nossos professores. Percebemos, pois, que há alguns progressos expressivos no tocante às questões de gênero, identidade e sexualidade no âmbito da educação, mas, infelizmente, estes avanços ainda são insipientes.

Esses dados nos revelam de formas distintas a necessidade de uma ênfase maior em políticas públicas de educação que abordem tais temáticas no processo de formação de nossos alunos, assim como demonstra que também é preciso rever o papel e a função da universidade na formação docente – inicial e continuada – daqueles profissionais que serão responsáveis pela formação de futuros cidadãos. Além disso, percebemos nos discursos dos participantes que ainda é necessário uma estrutura de assessoria técnico-pedagógica em nível de MEC-SEDUC-DRE-Escola para uma plena efetivação dos cursos de capacitação que são oferecidos aos professores.

De acordo com Seffner, para que a escola se torne, de fato, um espaço para a equidade de gênero, com respeito e valorização da diversidade sexual, seria necessária a “construção de um ambiente de acolhida para com as diferentes formas de viver a sexualidade constar claramente nos documentos oficiais da escola, quais sejam, o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Regimento Escolar, os Planos de Ensino de Estudo etc.” (2009, p. 135). Entretanto, percebemos que a situação é complexa e envolve toda uma conjuntura de agentes educacionais desde a assessoria técnica até a escola onde, de fato, se efetiva a prática educacional.

Dando continuidade às nossas reflexões sobre a gênese de idealização do projeto SPE, a verificação de sua inoperância no âmbito da prática educativa da escola-campo e as políticas públicas educacionais voltadas para programar ações efetivas na prática docente em relação às questões de gênero e de diversidades sexuais, percebemos que as relações de poder estabelecidas funcionam como controle por parte do governo, como aponta a teoria de Foucault. Também concordamos que este fato reforça ainda mais as crenças de uma sociedade heteronormativa, fomentando “a política sexual [fundamentada] num conjunto de pressupostos arraigados da tradição sexual: o sexo como perigo e ameaça, mais do que como oportunidade” (LOURO, 2010, p. 130).

A professora II, informante da pesquisa, ao ser interpelada na quarta pergunta se já teve ou tem algum/a aluno/a homossexual ou lésbica e caso a resposta fosse afirmativa, relatasse como era/é o convívio com os outros colegas no ambiente escolar, deu-nos a seguinte resposta:

Além de alunos, já tive colegas de trabalho lésbicas, convivemos harmonicamente, o fato mais marcante foi de uma colega que manteve um relacionamento com outra. (risos). *Tenho também um aluno no 7º ano que demonstra trejeitos, convive bem com os colegas, mas muitos brincam*

*com ele e o chamam de “florzinha”, eu levo isso na normalidade, digo-lhe para ser macho.* Em outros, eu também percebo aparência, mas geralmente são mais discretos (**Entrevista semi-estruturada com a Professora II em 06 de dezembro de 2010, grifos nossos**).

Esta construção discursiva revela, em um primeiro momento, a possibilidade de uma convivência harmoniosa entre a participante, as colegas de trabalho lésbicas e os demais professores. Harmonia estabelecida desde que a fronteira entre os limites permaneça clara e muito bem estabelecida, pois a partir do momento em que duas das professoras lésbicas passam a se relacionar afetivamente, o convívio harmônico se quebra, pois se trata de um relacionamento não convencional, que fere de morte os valores tradicionais do conceito de família que temos em nossa sociedade. Veja-se, por exemplo, o riso irônico da participante quando se refere à relação homoafetiva entre as colegas de trabalho.

Em um segundo momento, essa mesma convivência que é considerada harmônica pela professora ocorre entre os alunos considerados “normais”, ou seja, heterossexuais, e aqueles que fogem ao padrão preestabelecido, os “anormais”, os que são homossexuais, principalmente aqueles que estão se assumindo publicamente, demonstrando através de trejeitos femininos que não se encaixam nos padrões de masculinidade, mas no de feminilidade. É justamente em decorrência deste descompasso entre sexo e gênero que o referido aluno pode ser discriminado pelos outros, que o chamam de “florzinha”. Esta adjetivação é extremamente pejorativa e preconceituosa denegrindo a imagem do outro e sua identidade. Neste caso, o discurso da educadora, uma profissional responsável pela formação de nossos alunos, simplesmente vê este ato com total normalidade, quando é, na verdade,

uma agressão verbal, passível de punição ou de uma reeducação de valores humanos e éticos.

Em seguida, em um terceiro momento, a fala da professora reproduz um discurso que está arraigado em nossa cultura, o de que meninas devem ser educadas para exercerem o papel ou a função tradicionalmente destinada às mulheres, e os meninos para serem machos, viris, fortes. Esta construção discursiva revela em suas entrelinhas uma homofobia explícita em relação ao aluno que apresenta certos trejeitos, acatando como normais as piadas e as chacotas dos colegas, reforçando o discurso machista de que o aluno “deve ser macho” (sic). Além disso, também percebemos que em relação aos outros alunos que aparentam ser homossexuais, mas que se mantêm discretos, “dentro do armário”, permanece aquele contrato harmônico, contudo, seus limites são muito tênues e nunca sabemos ao certo quando eles serão rompidos.

Considerando a análise do discurso dessa participante, que endossa outros discursos, percebemos que, de fato, a homofobia é (re)produzida no ambiente escolar. Trata-se, na verdade, de uma espécie de uma homofobia que se torna “consentida e ensinada na escola, [pois] a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo” (LOURO, 2010, p. 29). É justamente esta exposição ao ridículo que ocorre no contexto escolar de nossa escola-campo, é como se fosse um ato punitivo por o aluno ser homossexual, então ele pode ser exposto à injúria e ser desprezado pelos colegas. Trata-se de uma prática de silenciamento ou de negação, por parte da escola, de uma identidade e de uma sexualidade que já nasce estigmatizada em nosso meio social.

A consequência desta prática pedagógica para os alunos gays ou lésbicas é que eles passam a si considerarem “marcados como corpos – e sujeitos – ilegítimos, imorais ou patológicos” (LOURO, 2008b, p. 82),

contribuindo, de forma negativa, para a constituição das subjetividades desses alunos. Em relação à injúria e suas repercussões na vida desses sujeitos, Flávio Pereira Camargo afirma que

[a] injúria, ao se inscrever na memória e no corpo dos indivíduos, passa a fazer parte da constituição da própria personalidade, da própria subjetividade daqueles sujeitos que outrora experimentaram na pele as dores, as mágoas e os sofrimentos advindos de agressões verbais e/ou físicas. São memórias amargas que estão incrustadas em nosso corpo e em nossa mente, que nos fazem recordar, em distintos espaços de sociabilidade, que devemos, de certa forma, dissimular nossa identidade através e por meio de ações e de atitudes corporais que não denunciem nossa identidade homossexual, de modo a evitar possíveis agressões verbais e, até mesmo, físicas (2010, p. 79).

Dito isto, podemos imaginar e/ou visualizar a dimensão da gravidade de determinadas atitudes tomadas por professores e demais agentes educacionais em nossa prática pedagógica frente à homossexualidade. Ainda nesse sentido, a quinta pergunta durante a entrevista semi-estruturada foi a seguinte: “Qual o posicionamento dos professores e da coordenação pedagógica diante dos alunos homossexuais que sofrem algum tipo de preconceito ou discriminação na escola?” Nesse item alguns professores afirmaram que encaminham o caso para a coordenação ou direção, assim, procuramos dar visibilidade à resposta da diretora:

Muitos professores fingem que não vêem o caso, outros procuram os coordenadores, não se preocupam, não leva o caso a sério. Há casos em que os professores encaminham o aluno para a coordenação; percebe-se muito medo de se comprometerem (**Entrevista semi-estruturada com a diretora da escola em 06 de dezembro de 2010**).

De modo geral, notamos que as questões que envolvem a sexualidade e gênero ainda são consideradas tabus e/ou marcadas pelo medo ou até mesmo certo despreparo por parte dos professores que, em

alguns casos, não sabem sequer a diferença entre gênero e sexo e suas implicações na constituição das subjetividades de seus alunos. Este discurso revela não somente um despreparo por parte dos professores, mas, principalmente, o medo em tocar em um assunto tido como tabu, algo que simplesmente pode abalar todos os valores socioculturais e principalmente religiosos de alguns educadores.

É justamente por isso que muitos tapam os olhos, fingem que não há casos de violência verbal e física em relação a certos alunos, pois é mais fácil encaminhar o “problema” para a coordenação pedagógica ou a direção do que tentar, de algum modo, contribuir para sanar as polêmicas geradas a partir dele.

Não podemos mais ignorar o fato de que as questões referentes às sexualidades e aos gêneros são latentes no ambiente escolar. Durante nossa estadia na escola-campo, ao analisarmos a estrutura física de alguns de seus espaços, verificamos a presença de frases e/ou rabiscos em paredes e portas que reproduzem certos discursos discriminatórios ou preconceituosos, além, é claro, de outros discursos com fundo erótico que aguçam a libido do jovem leitor. Durante o intervalo entre as aulas – denominado como recreio – também pudemos ouvir e ver certas brincadeiras e, até mesmo, algumas piadinhas pejorativas em relação a certos alunos afeminados. São discursos que remetem de modo explícito à sexualidade desses jovens adolescentes que se encontram em processo de descoberta do prazer, do desejo, e do componente erótico, constitutivo de cada um de nós, enquanto ser humano.

É justamente por isso que podemos afirmar, na esteira de Guacira Lopes Louro, que

[as] questões referentes à sexualidade *estão*, queira-se ou não, na escola. Elas fazem parte das conversas dos/as

estudantes, elas estão nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros e não apenas aí, elas estão também de fato nas salas de aula – assumidamente ou não –, nas falas e atitudes das professoras, dos professores e estudantes (2008a, p. 131, grifo da autora).

Nesse contexto escolar em que prevalece o silenciamento ou a negação de determinadas identidades e sexualidades, apontamos o medo, que é, para nós, um dos principais pilares dessa prática de silenciamento e de negação. Trata-se de um medo de ferir de morte um conceito unilateral de família e de relacionamentos afetivos que ainda estão presentes e arraigados em nosso imaginário – individual e coletivo. De modo geral, percebemos que há uma reprodução desse imaginário, dificultando significativamente a abordagem sobre as sexualidades, principalmente sobre a homossexualidade, na sala de aula. Isso ocorre porque, afinal, “para muitos adultos, esses sempre foram temas que se conversavam em voz baixa, com reservas e com poucas pessoas. O silêncio, o segredo e a discrição eram os comportamentos adequados com a sexualidade” (LOURO, 2008a, 133).

A partir de nossos dados, compreendemos que o espaço escolar ainda não está plenamente aberto à diversidade, de tal modo que em pleno início do século XXI temos “uma instituição [escolar] que resiste aos novos tempos, às novas reflexões que se fazem prementes, e opta por permanecer em uma posição aparentemente desvinculada dessas discussões”, mas nós sabemos que esta suposta neutralidade é impossível “já que elas permeiam todos os espaços e relações sociais” (FACCO, 2009, p. 22), mesmo porque o silêncio também é uma forma de exclusão do outro e de seu discurso.

Na sexta pergunta, realizamos o seguinte questionamento: “Há

registros de homofobia dentro da escola? Há/houve agressões físicas ou somente verbais? Em caso afirmativo, como a escola tem procurado resolver essa questão?”

Eis as respostas obtidas:

**Diretora:** “Não há registros de agressão física, mas há muitos casos de agressão verbal com palavras difamatórias, o único caso que houve agressão física partiu do aluno homossexual agredido. Nesses casos, tomamos providências cabíveis, como aconselhamento, advertência e outros”.

**Orientadora Educacional:** “Sim; quando isso ocorre, aplicamos advertência escrita, solicitando a presença dos pais e/ou responsáveis. Nunca houve agressão física, *apenas* verbal”.

**Professores I e II:** “Olha, agressão física nunca houve, achamos o clima pacífico em relação à questão da homofobia, não há discriminação na escola”.

**Professor III:** “Não há casos de agressão física, *apenas* verbal”.

**Professora IV:** “Há registros de agressão verbal *apenas*, esses problemas são encaminhados para a orientadora resolver”.

**Professora V:** “Não tenho conhecimento de nenhum caso”  
(Entrevista semi-estruturada realizada em 07 de dezembro de 2010, ênfase dada pelos participantes).

Em relação à homofobia no ambiente escolar, 04 (quatro) de nossos participantes afirmaram que há registros de agressão verbal diariamente e, em alguns casos, até mesmo física. O que ocorre é que, infelizmente, alguns educadores não vêem esta prática como um ato de violência, que pode, inclusive, deixar marcas mais profundas do que as físicas. Há ainda valorização da agressão física em detrimento da verbal, como podemos notar no modalizador verbal “*apenas*”, enfatizado nos discursos da orientadora educacional, do professor III e da professora IV.

Além disso, estes discursos que não reconhecem a agressão

física como uma injúria, movida pelo preconceito e pela discriminação, podem levar a sérias consequências, pois ela não é, em hipótese nenhuma, “menos grave e danosa” (RIOS, 2009, p. 72), podendo, inclusive, provocar repercussões que podem de algum modo interferir negativamente em toda a vida de suas vítimas. Também observamos certa unanimidade nos discursos ao considerar a agressão verbal como algo normal, além de a escola, por meio da direção e da coordenação (orientadora educacional), ser a responsável pela punição e pela manutenção da ordem, ou seja, neste caso, aqueles estudantes considerados “anormais” se encontram sob olhares atentos e vigilantes, pois “as políticas curriculares são, então, alvo da sua atenção, na tentativa de regular e orientar crianças e jovens dentro dos padrões que consideram moralmente sãos” (LOURO, 2008a, p.130).

Inclusive os discursos dos professores I e II demonstram que o clima na escola é pacífico e que não há casos de discriminação. A professora IV também endossa este mesmo posicionamento ao afirmar categoricamente que desconhece qualquer caso de homofobia. Ora, há nestes discursos uma contradição latente com os discursos de outros professores e profissionais da escola, explicitando que o fato de um aluno passar por um processo público de desprezo e de exposição ao ridículo, quando é exposto às injúrias individuais ou coletivas por parte dos colegas de sala de aula ou durante os intervalos para recreação, é desconsiderado como prática de violência. Gostaríamos de lembrar que a violência se materializa de diversas formas, inclusive a violência simbólica é praticada por aqueles profissionais que simplesmente optam por se omitirem.

Em seguida, passamos à sétima pergunta de nossa entrevista: “Que dificuldades você encontra/ou para trabalhar com alunos que são

homossexuais?”

Esta questão exigiu de nossos informantes uma resposta que envolveria um caráter mais subjetivo, uma vez que teriam que relatar alguma experiência vivenciada em sua prática pedagógica. No entanto, a maioria foi categórica ao afirmar que ainda não tiveram alunos homossexuais e/ou se tiveram ou tem, ainda não perceberam. Este fato nos leva à conclusão de que há certas incongruências em seus discursos, pois em momentos anteriores verificamos que há, na escola, alunos homossexuais, inclusive um deles foi aluno de uma de nossas professoras informantes.

Entre as respostas dadas a esse questionamento, fizemos nosso recorte do discurso da diretora, da orientadora educacional e da professora IV, por julgarmos mais expressivas à nossa pesquisa:

**Diretora:** “Primeiro, eu acho que (pausa...) é ele mesmo se aceitar, a questão é melindrosa, como vou abordar o assunto [da homossexualidade] se ele não se aceita? Percebo ainda a falta de preparo dos professores para trabalharem isso porque eles não têm esse convívio”.

**Orientadora Educacional:** “Não tenho dificuldades, trabalho de maneira igual, o problema ocorre é na questão da auto-aceitação e o conflito familiar”.

**Professora IV:** “Eu já trabalhei com alunos que nós da escola deduzíamos que ele é, mas torna-se muito difícil porque ele não se aceitou, procuro tratá-lo como hétero, porque ele não me dá liberdade para conversar sobre isso. Agora, quando um gay me procurou para falar sobre o assunto, aconselhei-lhe a se assumir. Ainda acho que a maior dificuldade é a auto-aceitação” (**Entrevista semi-estruturada realizada em 07 de dezembro de 2010**).

Nestes discursos, o que nos chama a atenção é o fato de que há um despreparo que é latente na formação dos professores para lidarem com a questão da homossexualidade. Inclusive há afirmações de que esta carência de conhecimento advém de uma ausência de convívio com

sujeitos homossexuais, como se esta convivência fosse necessária, vital e substancial para compreender melhor o outro e a constituição de sua identidade.

Outro aspecto latente diz respeito à questão da auto-aceitação ou do ato de se assumir como gay publicamente. Ora, não é extremamente necessário que haja na escola alunos gays – masculinos ou femininos – ou que os alunos homossexuais se assumam para que os professores trabalhem com esta questão. Trata-se de um assunto que envolve valores humanos, éticos e morais de respeito ao outro, à alteridade, de dignidade humana, que não é discutido no ambiente escolar, que deveria, em tese, propiciar uma formação humanística aos nossos alunos.

Em relação a esse processo de sair ou não do armário, ou do ato de se assumir publicamente como homossexual, Fabrício Viana afirma que

[a]lguns anos atrás militantes gays, nos EUA, criaram a expressão *coming out* ou simplesmente *outing* para designar o processo das pessoas assumirem abertamente sua homossexualidade. No Brasil, a expressão mais próxima, conhecida e utilizada é “saindo do armário”, incluída até nas últimas edições do Dicionário Aurélio. Sabemos que armário é um móvel que temos dentro de casa com a possibilidade de trancar suas portas e evitar que qualquer pessoa tenha acesso ao seu conteúdo. Assim, o armário torna-se um símbolo importantíssimo para representar o local de nossa personalidade em que escondemos e trancamos – para que os outros não possam ver – nossos desejos proibidos. Nossos desejos homossexuais (2010, p. 59).

Sair ou não do armário é, portanto, uma difícil decisão para muitos homossexuais. Este fato se acentua principalmente quando se trata de pessoas ainda em formação, como é o caso de nossos jovens alunos em idade escolar. Neste sentido, é importante considerar que “entre os processos internos, o medo é um dos principais fatores que faz

com que os desejos homossexuais sejam jogados e trancados no armário” (VIANA, 2010, p. 60).

Diante desta realidade, segundo Didier Eribon, “não deve existir gay, por mais ‘aberto’ que seja, que não tenha um dia ou outro transigido com a questão do armário: por isso é que a ‘saída do armário’ não é um gesto único, unívoco [...] é uma espécie de ‘ideal regulador’” (2008, p. 141). Este ‘ideal regulador’ é estipulado e estabelecido pelo meio sociocultural e às diversas circunstâncias às quais o sujeito é submetido, pois “ninguém está simplesmente fora ou dentro, mas sempre, ao mesmo tempo, fora e dentro, mais ou menos fora ou mais ou menos dentro [...] o ‘armário’ é sempre suscetível de ser um ‘segredo público’”. E isso ocorre pelo fato de que “a esfera pública exige que se use a máscara da heterossexualidade e que se esconda a identidade ‘anormal’; [pois] a vida pública está fundamentalmente ligada à heterossexualidade e exclui o que dela se afasta” (ERIBON, 2008, 129).

Este ato de se esconder no armário ou dele sair pode se estender por toda a vida do indivíduo, pois

[a] maioria dos sujeitos homossexuais opta, por questões sociais, políticas e até econômicas, por se manterem “dentro do armário”, ou seja, preferem não assumir as suas identidades de gênero e sexual em público por motivos diversos. Em alguns casos, esses sujeitos mantêm-se no armário por causa do emprego, da família, da violência física e simbólica praticada contra os homossexuais, por causa do estereótipo, das ofensivas, das injúrias, das críticas, entre outras questões (CAMARGO, 2010, p. 78).

Enfim, diante dessas construções discursivas nos perguntamos: que formação é esta que a escola ou até mesmo a universidade dá aos nossos jovens? Uma formação que não lhes possibilita uma compreensão ampla e consciente em relação aos valores que constituem diferentes

culturas, identidades e sexualidades. Na verdade, essa omissão por parte de nossos educadores recai novamente naquela premissa anterior que já havíamos discutido ao analisar outro recorte, o conflito entre escola e família. Esta ainda tem como paradigma aquela percepção de uma família nuclear constituída única e exclusivamente por duas pessoas de sexo opostos, juntamente com seus filhos, seguindo todos os princípios de um casamento dentro dos padrões aceitáveis de nossa sociedade.

Outro fato interessante percebido na pesquisa é que 100% dos professores informantes, incluindo-se a direção e o serviço de orientação educacional, mostraram-se bastante confusos ao conceituar a noção de gênero, sexualidade e identidade proposta na questão oito. Alguns solicitaram ajuda nos conceitos, outros mudaram de assunto e alguns disseram que preferiam não responder à pergunta feita, conforme verificamos no seguinte recorte: “(Grande pausa...) Ah!... Seriam conceitos? O gênero seria o tradicional masculino e feminino? A identidade seria além dessa questão? Muitas pessoas não seguem essa identidade e o sexo vai além disso...” (**Entrevista semi-estruturada com a diretora da escola em 06 de dezembro de 2010**).

A análise dos discursos de nossas entrevistas nos permite afirmar, sem sombra de dúvida, que há certo despreparo teórico-crítico e até mesmo prático por parte dos docentes para abordarem a temática de gênero e da diversidade sexual no contexto da sala de aula. Há, inclusive, uma tentativa de omitir a questão ou silenciá-la, o que acaba por provocar equívocos e armadilhas na articulação entre gênero, identidade, diversidade sexual e políticas de inclusão escolar na contemporaneidade.

Esta dura realidade nos leva a refletir sobre a necessidade de se repensar a efetividade das práticas das políticas públicas em educação no tocante à formação de docentes aptos a lidarem com as demandas atuais,

que aprendam de fato não apenas a tolerar, mas “respeitar a diferença porque sob a aparente diferença há uma mesma humanidade” (SILVA, 2000, p. 89). Além disso, há a necessidade de uma reflexão sobre o aperfeiçoamento da prática pedagógica dos professores em exercício, promovendo uma formação continuada voltada para as questões de gênero e sexualidade na escola, que poderia possibilitar a garantia à plena cidadania por parte daqueles alunos marginalizados social e culturalmente em nossa sociedade.

O papel da universidade na formação inicial e continuada dos docentes aptos a atuarem na educação básica entra nessa problemática, pois “os cursos de licenciatura insistem em ensinar teorias obsoletas, que se mantêm nos currículos graças ao prestígio acadêmico associado a elas, mas que pouco têm a ver com a problemática educacional brasileira” (D'AMBRÓSIO, 1999, p. 82). Para tanto, seria eficaz uma prática orientada para ações efetivas de inclusão da diversidade sexual em nossas escolas:

As questões que envolvem a diversidade sexual são complexas e exigem estudo por parte dos professores. Devemos lutar para ter acesso a materiais pedagógicos adequados, a cursos de formação, a participação em eventos que discutam os temas da sexualidade. Não devemos abordar nenhum tema de forma improvisada na escola. Escola é lugar de aprendizagens, e isto se faz de forma planejada (SEFFNER, 2009, p. 136).

A nona questão de nossa entrevista remete justamente a uma perspectiva conceitual: “Você já trabalhou alguma vez com as noções de gênero, sexualidade e identidade em sala de aula? Em caso afirmativo, que metodologias, suportes e materiais foram utilizados?”

As respostas obtidas, de modo geral, foram evasivas e algumas se voltaram para uma visão biológica do sexo. Outros assumiram não

abordar essa questão, como verificamos na resposta da professora IV:

Trabalho a sexualidade usando filmes explicativos; não é fácil, eu tomo muito cuidado para não gerar conflito com a família, sempre só trabalho na questão da prevenção com o uso do preservativo; temos que ter muito cuidado com o que falamos. Dois assuntos delicados que eu acho é a sexualidade e o Ensino Religioso porque tenho medo de não ajudar e sim atrapalhar (**Entrevista semi-estruturada com a Professora IV em 07 de dezembro de 2010**).

Novamente, os discursos que obtemos a partir de nosso questionamento expõem a fragilidade de nossos educadores em relação a conceitos que seriam básicos e norteadores de uma prática pedagógica mais eficaz em sala de aula em relação a uma abordagem de gênero e sexualidades. No caso dessa informante, ela afirma que se vale do suporte filme para abordar algumas questões, entre elas, a da reprodução humana, a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e a prevenção da gravidez no período da adolescência por meio de preservativos. Instigada por nós sobre a opção pelo suporte fílmico, a professora disse que o utiliza por se tratarem de filmes bem didáticos e também porque o filme fala por si só, evitando comentários aprofundados dela posteriormente, o que explicita mais uma vez a dificuldade dos professores para abordarem e até mesmo estabelecerem uma discussão sobre determinados temas que podem entrar em conflito com seus valores sociais e religiosos. A propósito, ela afirma categoricamente que sexualidade e ensino religioso são áreas auspiciosas que podem, inclusive, gerar algum conflito com a família dos alunos. Percebemos, portanto, um discurso “fortemente ‘atravessado’ por escolhas morais e religiosas, [uma vez que] o tratamento da sexualidade nas salas de aula geralmente mobiliza uma série de dualismos: saudável/doentio, normal/anormal (ou desviante), heterossexual/homossexual, próprio/impróprio, benéfico/nocivo, etc.” (LOURO, 2008a, p. 133).

Aprendemos ainda, no discurso dessa professora, a insegurança e a dúvida que permeiam a sua prática docente, como se a mesma estivesse na sala de aula “pisando em areia movediça”. Apesar de ela acreditar que a temática da sexualidade e da disciplina de Ensino Religioso são áreas delicadas, contraditoriamente, ela se encontrava responsável, à época da entrevista, por uma carga-horária extensa deste último componente curricular.

Notamos, também, que em seu discurso transparece certa sinceridade em relação à fragilidade atual em que se encontra a função docente, além de ela mesma estar visivelmente cansada, abatida e meio desnorteada, como se fosse um produto do sistema vigente, uma vez que “os corpos docentes estão submetidos a um processo similar de disciplinamento, domesticação e sujeição. A separação entre mente e corpo – central ao processo educacional e ao currículo – implica uma negação, um ocultamento do corpo docente, um processo de descorporização e desencantamento” (SILVA, 2011, p. 197).

No caso de nossa informante, ela demonstra claramente seu desencanto com a educação, uma professora de certa forma domesticada e disciplinada dentro de certos padrões morais e sociais, considerando-se ainda o seu processo de formação no qual, sem sombra de dúvidas, não deve ter ocorrido discussões sobre gênero e sexualidade na educação, principalmente porque este campo de pesquisa é recente em nossas academias e nos cursos de formação de professores, o que nos remete àquelas considerações de Guacira Lopes Louro sobre “professores e professoras – [que] como qualquer outro grupo social – foram e são objeto de representações” (2008a, p. 99).

Além disso, a autora resgata a trajetória histórica de femininização do trabalho docente no Brasil para demonstrar que, nas

representações sociais das professoras, nas quais se insere nossa informante, podemos observar que “elas foram muito mais objetos do que sujeito dessas representações” (LOURO, 2008a, p. 103), uma vez que os discursos representativos no meio social foram construídos pelos homens (legisladores, religiosos, pais, médicos, etc.), somando-se à ideia de que em tal ofício “combinam-se elementos religiosos e “atributos” femininos, construindo o magistério como uma atividade que implica doação, dedicação, amor, vigilância” (LOURO, 2008a, p. 103-104), conseqüentemente, percebemos, através de nossa informante, que tais formas tradicionais de práticas discursivas ainda não foram “completamente superadas ou apagadas” (LOURO, 2008a, p. 108).

Os resquícios dessas práticas discursivas ainda prevalecem em nosso meio em constantes lutas de poder com novos discursos advindos do paradigma educacional emergente. São “práticas e representações conflitantes e contraditórias [que] coexistem, hoje e sempre, provocando divisões e impasses”, conseqüentemente, muitas professoras e professores sofrem esses impactos em nossas salas de aula, pois nossas identidades não são fixas, pelo contrário, são instáveis: “essa aparente instabilidade e fluidez afeta, também, os próprios sujeitos, fazendo com que, muitas vezes, eles se percebam de algum modo divididos e contraditórios” (LOURO, 2008a, p. 109).

Como resultado direto dessa “crise de identidade contemporânea”, que está intimamente relacionada àquela cisão e instabilidade do sujeito-professor, temos presenciado tanto uma relação de embate por parte do professor em relação a determinados assuntos ou temas considerados como tabus, quanto um alto índice de licenças médicas dos docentes para tratamento de doenças psicossomáticas, conforme dados obtidos no setor de recursos humanos da Diretoria

Regional de Ensino de Porto Nacional/TO, além da falta de interesse de jovens pelos cursos de licenciatura, que têm como objetivo formar professores para atuarem na Educação Básica.

### **Considerações finais**

Atualmente, a escola pública brasileira, e, em especial, a função docente, passa por uma acentuada crise de discursos contraditórios e oscilantes, entre eles, encontra-se a difícil tarefa em saber como lidar com as questões de gênero e sexualidades na escola e com os próprios alunos que se vêm marginalizados no próprio espaço escolar, sem o pleno direito à cidadania. Nesse sentido, tanto a escola, enquanto instituição social, quanto as práticas discursivas

[...] não somente “fabricam” os sujeitos como também são, elas próprias, produzidas (ou *engendradas*) por representações de gênero, bem como por representações étnicas, sexuais, de classe, etc. De certo modo poderíamos dizer que essas instituições *têm* gênero, classe, raça. Sendo assim, qual o lugar do gênero na escola? (LOURO, 2008a, p. 88, grifos da autora).

Eis a questão crucial: qual o lugar do gênero e da diversidade sexual na escola? Toda pergunta pressupõe uma resposta, ei-la: “a escola *é atravessada pelos gêneros*; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino” (LOURO, 2008a, p. 89, grifos da autora). Neste sentido, pensar a escola como espaço institucional e de sociabilidades sem considerar a complexidade das questões de gênero e de sexualidades é alijar nossas alunas e alunos de uma formação ampla que lhes possibilite um novo olhar em relação ao outro e às suas diferenças, que são constitutivas de sua identidade. Cansados de discursos oficiais, que

na prática deixam lacunas imensas, de que a “escola pública de gestão compartilhada” seria o ideal, deveríamos colocar em prática uma efetiva implementação de políticas públicas que viabilizem, de fato, uma abordagem planejada, sistematizada, e organizada sobre gênero, sexualidades e identidades no cotidiano da sala de aula e na formação inicial e continuada de professores.

### **Referências**

ALTMANN, H. **Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais.** In: **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9 n. 2, p. 575-595, 2001.

BORGES, Zulmira N.; MEYER, Dagmar E. **Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia.** In: **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação.** 2008, janeiro/março, 16(58), 59-76.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais para o Ensino Fundamental.** Brasília/Secretaria de Educação Fundamental: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Ministério da Educação/Ministério da Justiça/UNESCO, 2008.

CAMARGO, Flávio Pereira. **Revendo as margens: a (auto)representação de personagens homossexuais em contos de Caio Fernando Abreu.** Tese (Doutorado em Literatura) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras – Programa de Pós-Graduação em Literatura, 2010.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). **Construindo o sistema nacional articulado de Educação: o plano**

nacional de educação, diretrizes e estratégias: documento final. Brasília: MEC, 2010. 164p. Disponível em: <[http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documetos/documento\\_final.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documetos/documento_final.pdf)>

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação para uma sociedade em transição**. Campinas: Papirus, 1999.

ERIBON, Didier. **Reflexões sobre a questão gay**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

FACCO, Lúcia. **Era uma vez um casal diferente**: a temática homossexual na educação literária infanto-juvenil. São Paulo: Summus, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. In: **Bagoas**. Revista de Estudos gays. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Natal: EDUFRN, 2007, vol. 01, n. 01, jul./dez. 2007, p. 01-22.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2008b.

RIOS, Roger Raupp. Homofobia na perspectiva dos Direitos Humanos e nos contextos dos Estudos sobre preconceito e discriminação. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

SANTOMÉ, Jurgo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SEFFNER, Fernando. Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão Escolar. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teorias do Currículo: uma introdução crítica**. Porto: Porto Editora Ltda, 2000.

\_\_\_\_\_. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2011.

VIANA, Fabricio. **O armário: vida e pensamento do desejo proibido**. 3ª ed. Rev. e ampl., Blumenau, SC: Ed. do Autor, 2010.

---

#### Notas:

- <sup>i</sup> O Projeto “Saúde e Prevenção nas Escolas – uma visão humanística” (doravante SPE) foi idealizado pelos Ministérios de Saúde e de Educação destinado a adolescentes e jovens e, objetiva “auxiliá-los(as) no desenvolvimento de ações de formação para a promoção da saúde sexual e saúde reprodutiva, a partir do fortalecimento do debate e da participação juvenil” (Prefácio da Apostila de Metodologias do Projeto SPE, denominada “Adolescentes e Jovens para a Educação entre pares”. Segundo orientações da Secretaria de Educação (SEDUC-TO), cada Unidade Escolar da rede pública deverá inseri-lo no Projeto Político Pedagógico (PPP) ações pontuais, envolvendo as temáticas da sexualidade (com ênfase em prevenção de DSTs e gravidez na adolescência) e uso de drogas ilícitas de acordo com as demandas apresentadas no contexto de cada escola.
- <sup>ii</sup> A profissional que exerce a função de Orientadora Educacional no quadro de pessoal da escola participa de capacitações esporádicas na Diretoria Regional de Ensino (DRE) e é responsável pela multiplicação/disseminação do conteúdo da formação no âmbito da Unidade Escolar.
- <sup>iii</sup> Segundo informações obtidas na DRE, as capacitações do curso SPE ocorrem bimestralmente com o representante de cada escola estadual (no caso, a orientadora educacional).