



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL

**HOMOSSEXUALIDADE E DISCURSO DOCENTE NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

WEYDEN CUNHA E SILVA FILHO

Campina Grande – PB
2021

S586h

Silva Filho, Weyden Cunha e.

Homossexualidade e discurso docente no contexto da educação profissional e tecnológica / Weyden Cunha e Silva Filho. – Campina Grande, 2021.

128 f. il.

Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2019.

"Orientação: Profa. Dra. Tânia Régia de Oliveira".

Referências.

1. Homossexualidade. 2. Análise do Discurso. 3. Prática Docente.
I. Oliveira, Tânia Régia de. II. Título.

CDU 316.837-055.34(043)

WEYDEN CUNHA E SILVA FILHO

**HOMOSSEXUALIDADE E DISCURSO DOCENTE NO CONTEXTO
DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Sociologia, na modalidade Profissional, da Universidade Federal de Campina Grande, com vistas à obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tânia Régia de Oliveira

Campina Grande – PB
2021

Nome: SILVA FILHO, Weyden Cunha

Título: HOMOSSEXUALIDADE E DISCURSO DOCENTE NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, na
modalidade Profissional, da Universidade Federal de Campina Grande, com vistas à obtenção
do título de Mestre em Sociologia, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Tânia Régia de Oliveira

Aprovada em: ____/____/____

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Tânia Régia de Oliveira
Universidade Federal de Campina Grande – Orientadora

Prof. Dr. Luciano da Silva
Universidade Federal de Campina Grande – Examinador Interno

Prof. Dr. Valdonilson Barbosa dos Santos
Universidade Federal de Campina Grande – Examinador Externo



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
MESTRADO PROFISSIONAL EM SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL
Rua Aprígio Veloso, 882, - Bairro Universitário, Campina Grande/PB, CEP 58429-900

REGISTRO DE PRESENÇA E ASSINATURAS

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC

Como parte das exigências para a concessão do grau de mestre, às 09:00 horas do dia 14 de Maio de 2021, totalmente através de vídeoconferência, realizou-se a sessão pública de defesa de TCC do aluno: WEYDEN CUNHA E SILVA FILHO. O trabalho tinha como título “HOMOSSEXUALIDADE E DISCURSO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA”.

Compunham a banca examinadora os (as) professores (as) doutores (as) Tânia Régia Filgueiras de Oliveira (Orientadora), Luciano da Silva (Examinador Interno) e Valdonilson Barbosa dos Santos (Examinador Externo). O candidato expôs oralmente a defesa via vídeoconferência, em seguida os membros da banca procederam à arguição. A sessão foi finalizada com a APROVAÇÃO por parte da banca examinadora.

Foi lavrada a presente ata, que é abaixo assinada pelos membros da referida banca e pelo aluno e por mim, como coordenadora do PROFSOCIO/UFMG- CH-PRPG.

Prof. Dra. Tânia Régia Filgueiras de
Oliveira

(Orientadora)

WEYDEN CUNHA E SILVA FILHO

(Orientando)

Prof. Dr. Luciano da Silva

(Examinador Interno)

Prof. Dr. Valdonilson Barbosa dos Santos

(Examinador Externo)

Maria de Assunção Lima de Paulo

Coordenadora do PROFSOCIO/UFMG- CH-PRPG

Campina Grande, 14 de Maio de 2021



Documento assinado eletronicamente por **MARIA DE ASSUNCAO LIMA DE PAULO, COORDENADOR (A)**, em 14/05/2021, às 17:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **LUCIANO DA SILVA, PROFESSOR(A) DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 14/05/2021, às 18:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **Weyden Cunha e Silva Filho, Usuário Externo**, em 14/05/2021, às 18:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **VALDONILSON BARBOSA DOS SANTOS, PROFESSOR(A) DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 14/05/2021, às 18:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **TANIA REGIA DE OLIVEIRA, COORDENADOR(A) ADMINISTRATIVO(A)**, em 15/05/2021, às 21:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufcg.edu.br/autenticidade>, informando o código verificador **1459515** e o código CRC **98A9175C**.

RESUMO

Este trabalho possui como mote a questão homossexual na contemporaneidade (ERIBON, 2008), principalmente levando-se em conta sua especificidade na intersecção com a seara educacional. (LOURO, 2015), objetivando analisar, por meio da categoria do discurso e da análise do dispositivo da sexualidade sob ótica *queer*, as práticas discursivas dos docentes da formação geral e da formação técnica do *Campus* Itabaiana do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. A metodologia usada é qualitativa (RICHARDSON, 1999) e, para a coleta de dados, foi utilizado o instrumental da entrevista semi-estruturada, visto que a mesma é um das mais indicadas para captar subjetividades (DUARTE, 2004). Esta análise privilegiou a elucidação de como as práticas discursivas produzem os processos de subjetivação, usando a abordagem foucaultiana (FISCHER, 2001). Saliente-se ainda que a análise do discurso efetuada possui abordagem pós-estruturalista (GIL, 2003). Ressalte-se ainda que tanto para transcrição das entrevistas quanto para efetuar a análise do discurso, se fez necessário mobilizar conceitos e procedimentos para a construção de um dispositivo analítico (ORLANDI, 2009). Assim, o referencial teórico usado neste trabalho é o emanado da teoria *queer* (GAMSON, 2006) imbricado ao dispositivo de sexualidade foucaultiano relativo à homossexualidade (LEON, 2010). Após a transcrição das entrevistas, foram determinadas as categorias de acordo com as questões de interesse, a saber: existência da temática da homossexualidade na prática docente, abordagem científica da homossexualidade enquanto conteúdo, e homossexualidade e preconceito no ambiente escolar. As análises apontaram diferenças consideráveis entre as práticas discursivas dos professores da formação geral e da formação técnica, resultando em uma invisibilização da discussão acerca da homossexualidade entre os docentes da formação técnica e da desnecessidade desta discussão para os mesmos, ocorrendo resistências mesmo se a abordagem for de cunho científico. As análises também apontaram que ciências humanas, na maioria das vezes, é que são encarregadas de tratar da temática, porém, ainda existe, tanto entre os pares quanto em outros membros da comunidade escolar na abordagem da questão, a indicação de que, mesmo entre outras questões consideradas polêmicas, a resistência à abordagem da homossexualidade, ainda que sob o viés científico, é mais aquilatada.

Palavras-chave: Homossexualidade, Análise do discurso, prática docente.

ABSTRACT

This work has as its motto the homosexual issue in contemporary times (ERIBON, 2008), mainly taking into account its specificity at the intersection with the educational field. (LOURO, 2015), aiming to analyze, through the category of discourse and the analysis of the device of sexuality under a queer perspective, the discursive practices of teachers in general education and technical training on the Itabaiana *Campus* of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Paraíba. The methodology used is qualitative (RICHARDSON, 1999), and for data collection, the instrumental of the semi-structured interview was used, since it is one of the most suitable to capture subjectivities (DUARTE, 2004). This analysis privileged the elucidation of how discursive practices produce the processes of subjectivation, using the Foucaultian approach (FISCHER, 2001). It should also be noted that the discourse analysis carried out has a post-structuralist approach (GIL, 2003). It should also be noted that both for transcribing the interviews and for carrying out the analysis of the discourse, it was necessary to mobilize concepts and procedures for the construction of an analytical device, as emphasized (ORLANDI, 2009). Thus, the theoretical framework used in this work is that emanating from the queer theory (GAMSON, 2006) imbricated to the Foucaultian sexuality device related to homosexuality (LEON, 2010). After transcribing the interviews, the categories were determined according to the issues of interest, namely: existence of the theme of homosexuality in teaching practice, scientific approach to homosexuality as content, and homosexuality and prejudice in the school environment. The analyzes pointed out considerable differences between the discursive practices of teachers of general education and technical education, resulting in an invisibility of the discussion about homosexuality among the teachers of technical education and the needlessness of this discussion for them, resisting even if the approach is scientific nature. The analyzes also pointed out that humanities in most cases, are in charge of dealing with the theme, however, they still exist both among peers and other members of the school community in addressing the issue, indicating that even among other issues considered controversial, resistance to the approach of homosexuality, even under the scientific bias, is more measured.

Keywords: Discourse analysis, homosexuality, teaching practice.

AGRADECIMENTOS

Pretendo tecer meus agradecimentos a todos os amigos(as), professores e professoras do curso de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PORFSOCIO – UFCG), que, de maneira direta ou mesmo indireta, contribuíram para que esse sonho pudesse se concretizar.

Ao Professor Adriano de Leon, que foi o primeiro a me orientar e a me estimular a adentrar nas discussões de gênero e de sexualidade, sempre me oferecendo considerações e bibliografias, através de sua prática pedagógica única. Não consegui terminar o trabalho anterior sob sua orientação, mas este trabalho possui muito da inspiração subversiva com a qual ele me brindou.

A Professora Tânia Régia, orientadora de formação invejável, e que, com sensibilidade e sensatez, me ajudou com suas observações sempre perspicazes e ternas. Agradeço toda a paciência comigo e peço desculpas pelas importunações. Como disse uma vez: uma observação que para a Senhora dura segundos, para mim, era objeto de dias de reflexão.

À Professora Assunção, que além de coordenar com competência e com humanidade o PROFSOCIO, pelo seu genuíno desejo de expandir e de fortalecer a Sociologia nos mais diversos níveis de ensino, aliada a uma competência intelectual formidável, que me trouxe e me traz diversas questões relevantes nas nossas interações.

Ao Professor Luciano Silva, que, além de Professor, hoje é um amigo. Reconhecido por todos como um *gentleman*, alia a esta característica, a robustez intelectual e a empatia com o corpo discente, sempre disposto a esclarecer e a contribuir intelectualmente com os alunos.

Aos demais Professores: Arilson, Rogério, Severino (Xangai) e Jesus, que em diversos momentos, sempre me brindaram com provocações e questionamentos. Algumas provocações, até hoje não consegui responder, mas saibam que guardarei seus ensinamentos e que suas reflexões, estão imbuídas na minha práxis diária de Professor.

Às minhas meninas: Ana Paula, Claudinha e Luciana, colegas de sala que hoje se tornaram amigas, por compartilhar momentos de dúvidas, de incertezas e de vitórias. Pela companhia frequente, pela ajuda, pela empatia e pelo bom humor. Guardo uma lembrança terna dos nossos momentos de comilança, sempre agradáveis e risonhos. Por isso, somos a “Turma do Bolo”, alcunha que orgulhosa e empaticamente adotamos.

Finalizando, gostaria de agradecer aos professores que compuseram a banca de defesa deste trabalho, auxiliando-me no aprimoramento dele: o Prof. Dr. Luciano Silva (novamente)

e o Prof. Dr. Valdonilson Barbosa, que com suas contribuições vitais, aprimoraram este trabalho, mesmo sabendo que, em alguns aspectos, o resultado final possa ter ficado aquém do esperado por Mestres tão gabaritados, mas agradeço e tentarei melhorar em futuros trabalhos, em que espero ter membros tão competentes quanto ambos.

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO DO TEMA	9
2 JUSTIFICATIVA	14
3 ESTADO DA ARTE	16
4 PROBLEMA DE PESQUISA	19
5 REFERENCIAL TEÓRICO	22
5.1.2 Apontamentos acerca da homossexualidade no Brasil	29
5.2 Pós-estruturalismo, discurso e teoria queer: erodindo o padrão	31
5.3 Gênero, discurso e teoria queer: ambivalências e convergências	34
5.4 Gênero e sexualidade no ensino de Sociologia: um destino manifesto	47
6. CAMPO/CAMPUS	50
6.1 Educação Profissional e o IFPB: dualidades e constatações	50
6.2 O <i>Campus</i> Itabaiana	55
6.3 Revelando sujeitos: Docentes em construção e docentes construídos	56
7 METODOLOGIA	59
7.1 Entrevistando o familiar: entre flores e tensões	59
7.2 Metodologia e análise de dados: visões de mundo e pesquisa	64
8 OBJETIVOS DA ANÁLISE	69
9 ENTRE A CRUZ E A ESPADA: ANALISANDO O DISCURSO DOCENTE	71
9.1 Uma existência incômoda: Abordagem da temática homossexualidade.....	71
9.2 Da “obscuridade” à “missão”: Homossexualidade e ciência:	82

9.3 Além da sala de aula: Homossexualidade e preconceito no ambiente escolar.....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICE I.....	124
APÊNDICE II.....	125

1 APRESENTAÇÃO DO TEMA

A sexualidade e as questões de gênero se fazem presentes no espaço escolar, mesmo que não constem na matriz curricular de forma oficial, pois são vivenciadas por aqueles que formam o ambiente escolar, e mesmo os silêncios acerca de tal questão, implicam em vivências através de moralidades e padrões de comportamento (GODOI, 2009).

Uma confirmação empírica do argumento retrocitado é que a escola tem sido uma das arenas mais disputadas acerca da abordagem da temática da homossexualidade. Há um contínuo e “progressivo” questionamento do papel do Professor na abordagem de quaisquer temas que desagradem às esferas mais conservadoras e/ou reacionárias. Assim, existe o registro de diversas iniciativas (mais uma vez em sua maioria, perpetradas por motivações religiosas) que conseguiram, com sucesso, excluir a menção de gênero/diversidade sexual em diversos planos de educação¹, com o intuito de excluir o que nomeiam de “ideologia de gênero”, que pode ser definida como:

Uma espécie de terrorismo moral, atribuindo o status de demônio às pessoas favoráveis ao respeito à igualdade de gênero e diversidade sexual na educação, além de intimidar profissionais de educação com notificações extrajudiciais com ameaça de processo contra quem ousasse abordar esses assuntos na sala de aula. Criou-se um movimento para “apagar” o assunto gênero do currículo escolar. Utilizou-se de uma ideologia no sentido de uma “crença utilizada para o controle dos comportamentos coletivos” (REIS; EGGERT, 2017, p. 20).

Usando o mesmo *modus operandi* de constrangimento e de caça ao “marxismo cultural”, e evocando expressões atinentes à “família tradicional” essas organizações têm como objetivo evitar que as escolas discutam quaisquer pautas relativas aos marcadores sociais de diferença, nas palavras de Seffner (2016):

Em linhas gerais a polêmica em todas as unidades da federação e no nível federal seguiu o mesmo caminho: tentativa de eliminação de expressões que nomeavam de modo claro as desigualdades que deveriam ser combatidas pela ação educacional, dadas em formulações como “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” ou tentativa de sua substituição por formulações genéricas do tipo “promoção da cidadania e erradicação de todas as formas de discriminação”. O movimento conhecido por ser contra o que chamou de ideologia de gênero não propunha a inclusão explícita de nada nos planos, apenas a supressão dessa nomeação dos marcadores sociais

¹ Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/06/1647528-por-pessao-planos-de-educacao-de-8-estados-excluem-ideologia-de-genero.shtml>: Acesso em: 29 set. 2019.

da diferença, mais fortemente gênero e sexualidade, mas atingindo também raça, região, geração (SEFFNER, 2016, p. 8).

Tais estratégias têm sido orquestradas e/ou organizadas de forma sistemática por movimentos de caráter conservador/reacionários, dentre estes, os mais articulados são o Movimento Brasil Livre (MBL) e o Escola sem Partido, que pautam uma educação “neutra”, substituindo a educação “ideológica”, segundo os próprios, que atualmente está vigente no país. Tais organizações, usando notadamente as redes sociais para a exposição de suas ideias e distorções acerca de conteúdos e práticas docentes/pedagógicas, têm conseguido, com relativo sucesso, trazer embaraços para os docentes que não se coadunam com os seus preceitos/preconceitos, tornando a atividade docente frequentemente *um exercício* do medo.

Essas organizações, aliadas a outras de caráter eminentemente conservador criticam publicamente e continuamente a escola e o sistema escolar, como sendo um ambiente esquerdista de doutrinação, focando em uma suposta “crise” da escola, aliando-se ao atual governo federal na construção de um “Novo Ensino Médio” pelo MEC sem qualquer diálogo com os profissionais de educação, bem como tentado construir na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estratégias com vistas à evitar a imprevisibilidade da ação docente (questionando a autonomia didático-pedagógica), bem como estabelecer um controle ferrenho do currículo (MACEDO, 2015; 2016).

Assim, se mesmo em um ambiente mais propício à discussão de pautas progressistas na educação, a escola tem falhado na discussão de gênero e sexualidades (e especificamente da homossexualidade), na situação atual com a existência de uma “caça às bruxas”, a discussão desta temática e sua abordagem se tornaram cada vez mais perigosas para os docentes, visto a possibilidade de perseguição anteriormente citadas. Ao mesmo tempo que devemos reconhecer a importância do papel da escola em abordar tais questões, não podemos partir de uma perspectiva ingênua que a escola será uma ilha progressista científica cercada por conservadorismo e/ou reacionarismo de todos os lados, sem ser continuamente afetada por estes discursos, mas mais do que nunca, em uma perspectiva democrática e inclusiva, estudos acerca de gênero e sexualidade no ambiente escolar são dos mais relevantes. Nas palavras de Moita Lopes (2002, p. 52),

as investigações socioculturais parecem ser bem adequadas a um mundo que está experimentando tantas mudanças rápidas na medida em que esse tipo de pesquisa, por causa de seu foco na situacionalidade social do funcionamento mental, pode contribuir para a compreensão de questões atuais tais como os processos de construção da identidade social. Em particular, espera-se,

portanto, que esta investigação possa iluminar como os professores e alunos representam a sexualidade nas salas de aula de modo que as práticas educacionais na direção da emancipação possam ser fomentadas ao se lutar contra discursos de exclusão.

Tal itinerário me ajudou lentamente a construir este trabalho, que se propõe investigar a forma como são construídas as práticas discursivas acerca de gênero e homossexualidade entre os docentes do *Campus Itabaiana*, e se os argumentos usados possuem embasamento científico. Esta investigação, à primeira vista, não parece ter pertinência temática ao Ensino de Sociologia. Porém, esta impressão inicial não resiste a um questionamento mais detalhado acerca do fazer e da prática docente. Ao analisar o Estado da Arte sobre o Ensino de Sociologia na Educação Brasileira, Handfas e Maçaira (2014), observaram que as pesquisas de Sociologia:

[...] estão muito mais voltadas para um olhar para a sala de aula – no sentido de compreender as formas de implementação da disciplina nos currículos, nos recursos didáticos e na prática pedagógica do professor de sociologia – do que para uma compreensão mais ampla dos processos didáticos, históricos e sociológicos que envolvem a presença da sociologia no contexto escolar (HANDFAS; MAÇAIRA, 2014, p. 56).

Os processos didáticos e sociológicos do ensino de Sociologia perpassam inequivocadamente pela forma de abordagem dos conteúdos. Obviamente, existem conteúdos que são abordados tão somente pela Sociologia (por exemplo, Sociologia Clássica), que não necessitam obrigatoriamente de interlocução com as outras áreas de conhecimento. Assim, questões relativas ao ensino de Sociologia relativas a tais temáticas, em sua maioria, irão contemplar as variáveis relativas ao docente da disciplina de Sociologia e aos discentes. Porém, nem todos os temas/conteúdos se constituem desta forma.

Especificamente, quanto às questões de gênero, os documentos oficiais consideram que as questões de gênero e sexualidade (incluindo aí a homossexualidade), são eminentemente transversais, conforme afirmam Dos Reis e Goularth (2017, p. 91):

[...] ao voltar o olhar para os documentos oficiais que pautam as diretrizes curriculares desta disciplina na Educação Básica, os Parâmetros curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1999) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), as questões de gênero e sexualidade são apresentadas como temas transversais de forma a permear todas as disciplinas da Educação Básica (DOS REIS; GOULARTH, 2017)

Porém, diferentemente de outros conteúdos transversais, a temática que envolve gênero e sexualidade (ainda mais relativa à homossexualidade) em interseção com a atuação docente, possui uma sensibilidade diferenciada, visto que no próprio sistema valorativo moral, vigente em nossa sociedade, a posição dela é variável e contraditória. Nas palavras de Mota (1998):

A fala sobre o sexo está encoberta por sombras que envolvem fatos nunca ou pouco ditos, ou ditos de maneira a enganar os ouvidos do observador, do entrevistador, do ouvinte. Explicitam não apenas que os sujeitos idealizam que são e como se percebem, como também estabelecem uma demarcação entre o lícito e o ilícito, o público e o privado, o aprovado e o reprovado, o cumprimento da lei ou sua transgressão (MOTA, 1998, p. 149).

Assim, apesar da preconização da abordagem da temática acima como transversal, existe a diferenciação da temática da sexualidade (imagine-se então da homossexualidade em específico) em relação a outras, que acaba por influenciar na compreensão desta temática, que é protagonizada frequentemente pela Sociologia, porém, necessariamente precisa de interação com os seus pares. Portanto, faz-se imperativo saber se os professores das outras áreas trabalham com este conteúdo e como trabalham, para, por exemplo, discutir estratégias pedagógicas relativas à discussão deste conteúdo. Assim, tal questionamento é atinente ao Ensino de Sociologia, pois uma discussão acerca desta temática que não trabalhe com a variável acima, pode resultar em uma abordagem rarefeita e superficial

Dito isto, o contexto dessa pesquisa emerge. As discussões aqui apresentadas se propõem a entender como as práticas discursivas dos docentes, enquanto produtoras de sentido, são configuradas relativamente à temática da homossexualidade, pois tais práticas discursivas, obviamente, impactam as perspectivas teóricas acerca do Ensino de Sociologia (OLIVEIRA; COSTA, 2013), atinentes a temática, visto que acabam por requerer uma nova abordagem didático-pedagógica (como por exemplo, na transmissão de conteúdo), inserindo-se de forma inequívoca neste campo

Por conseguinte, esta dissertação está organizada no seguinte formato:

Inicialmente, apresento a justificativa deste trabalho, como de certa forma, os questionamentos acerca da abordagem da homossexualidade no ambiente escolar em que eu estou envolvido, lentamente me trouxeram reflexões acerca do espaço escolar e da minha própria atuação docente. Após, teço algumas considerações acerca do estado da arte das pesquisas relacionadas à temática, conjugando-as com os problemas de pesquisa e com a relevância social desta investigação. Para efetuar esta análise, me fundamentei nas discussões

acerca de gênero perpetradas por Joan Scott e Judith Butler, em comunhão com a análise de Foucault acerca do dispositivo da Sexualidade e de sua inter-relação com o Poder.

Em seguida, apresento uma breve história da homossexualidade ocidental, com vistas de esclarecer como esta conduta social/sexual se configurou através da história ocidental, demonstrando que os juízos valorativos acerca desta, variaram através do tempo e espaço, moldando nossa visão atual, e ajudando a cristalizar diversas concepções acerca da mesma e das suas relações com corpo e o sexo, e teço algumas considerações acerca da ótica pós-estruturalista que fundamenta este trabalho em conjunto a discussões de gênero, com vistas a apresentar este referencial teórico, conectando-o com a questão da homossexualidade, principalmente através do pensamento foucaultiano e da teoria *queer*, perpassando por uma reflexão acerca do lugar das discussões acerca de gênero e sexualidade no Ensino de Sociologia.

Após, tento mostrar um pouco do meu local de trabalho onde foi efetuada a pesquisa, efetuo algumas considerações acerca da educação profissional e tento delinear um perfil acerca dos professores entrevistados.

No capítulo, referente à metodologia a ser utilizada, efetuo algumas reflexões metodológicas com vistas a subsidiar a análise dos dados, usando como pressuposto metodológico a Análise do Discurso aliada à teoria *queer*, bem como seus pressupostos analíticos. Para efetuar esta tentativa de análise, me fundamentei nas discussões acerca de gênero perpetradas por Joan Scott e Judith Butler, em comunhão com a análise de Foucault acerca do dispositivo da Sexualidade e de sua inter-relação com o Poder. Além disto, falo um pouco sobre as questões que surgiram ao entrevistar colegas de trabalho.

No capítulo referente à análise, são delineadas algumas possibilidades de análise do material coletado, com intuito de trabalhar os discursos dos professores de modo a relacioná-los com uma abordagem científica da homossexualidade, refletindo sobre a intersecção desta temática com a temática educacional.

Finalmente, faço algumas conclusões, destacando que tais conclusões, não possuem um propósito prescritivo, mas tão somente reflexivo, acerca das análises efetuadas.

2 JUSTIFICATIVA

Meu interesse nesta temática, decorre da minha atuação docente enquanto Professor do Ensino, Básico Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação da Paraíba, no *Campus* Itabaiana, da disciplina de Sociologia. Devido ao fato de só recentemente ter voltado à docência (no ano de 2014), ao começar a abordar os temas transversais na minha prática docente (notadamente, questões relacionadas a gênero e a homossexualidade), tive contato com alguns alunos, que me asseguraram que minha abordagem científica, contrastava com outras. O uso do termo “contrastava” me causou imensa curiosidade, pois em um ambiente acadêmico com Professores, que em sua maioria eram mestres e doutores, imaginava que toda e qualquer discussão acadêmica seria balizada unicamente por fundamentos científicos, porque como não tinha vivência enquanto Professor do Ensino Médio (exceto por uma ligeira passagem no estágio docência na graduação), e, como era em um *Campus* de uma Instituição Federal, a minha visão era que algumas práticas que presenciei no meu ensino médio² estariam enterradas no passado. Isso não se confirmou e hoje fico rindo de mim mesmo, quando penso na minha visão edulcorada de uma instituição federal.

Dito isto, seria inocente da minha parte, considerar que sexualidade é um tema estranho ao corpo docente do *campus* no qual trabalho. Cotidianamente, me deparo com questões relativas a isto, ora são alunos namorando, ora é um professor com um comentário de duplo sentido, uma fofoca maliciosa etc., enfim, a esfera da sexualidade encontra-se presente nas mais diversas situações dentro de uma escola, o que não poderia ser diferente na minha, porém, como praticamente um neófito na docência no ensino médio, que em paralelo, estava tentando ingressar no mestrado e fazendo as leituras pertinentes, lentamente fui me dando conta que questões de gênero conectadas à homossexualidade, possuem uma “sensibilidade diferenciada”, na prática docente.

Como antes de voltar à docência eu era servidor em uma instituição jurídica (Defensoria Pública da União), fiquei um pouco chocado com o pouco caso que os colegas faziam do meu discurso legalista, e em tom de chacota, fui nomeado como “*o legalista*”, alcunha que até hoje permanece e eventualmente é evocada. Neste dia, entendi que a escola opera sob outra lógica, que eu precisaria compreender.

Mesmo assim, não desisti. Munido de toda legislação atinente, na ocasião das reuniões docentes, ao abordar a necessidade de trabalhar com os temas transversais, sentia uma certa

² Fui um adolescente nos anos 90 e final de 2000, a homossexualidade era frequentemente objeto de piadas e de discursos, acerca da imoralidade e de questões religiosas.

resistência (confirmada principalmente pelos silêncios³), que se não podia ser caracterizada como oposição, também não poderia ser enxergada como eventual apoio a esta abordagem.

Imbuído da necessidade de compreensão desta temática, aliado aos estudos do mestrado, comecei a pesquisar sobre a temática, gênero, homossexualidade e educação. Lentamente, ao pesquisar e me deparar com os mais diversos autores e com as questões que eles suscitavam, comecei a pensar na aplicação daquilo que eu lia e que me inquietava, pois, enxergava que a escola estava falhando em seu papel de integrar e agregar. Comecei a ler e tentar apropriar das questões relativas às práticas discursivas dos docentes,

Assim, ao questionar e analisar como as práticas discursivas dos docentes acerca da homossexualidade são produzidas no ambiente escolar, este trabalho contribui para uma melhor mediação dos processos educativos que, inclusive, transcendem o espaço escolar, influenciando a construção psicossocial do corpo discente, conforme assinala Louro (2000):

A evidência que a sexualidade e as relações entre os gêneros vêm ganhando nas revistas, nos filmes, nos outdoors, na televisão ou na publicidade é notável. Sua centralidade na cultura infanto-juvenil também não pode ser negada. [...]. Educadoras e educadores que se pretendam críticas/os não podem se permitir uma posição de ignorância ou de desatenção face a tudo isso (LOURO, 2000, p. 39).

Portanto, a ressonância social deste trabalho resta demarcada, visto que, quaisquer discussões que visem a discussão de práticas pedagógicas em ambiente escolar, com o intuito de aperfeiçoá-las (ou pelo menos de discuti-las), contribuem com uma educação mais justa e equânime, principalmente se tais discussões forem pertinentes a grupos que são historicamente marginalizados na sociedade. Também efetuo algumas reflexões acerca da abordagem do ensino de Sociologia no ensino médio no campo da sexualidade.

³ Para Foucault, os silêncios se articulam através de representações, dispositivos e discursos sociais que demonstram de maneira obscura e contraditória, que pode ser dito e o que pode ser silenciado e sobre quem deve e quem não deve dizer, acabam por normatizar verdades e certezas sobre a sexualidade, demarcando o campo da normalidade e rotulando outras prática e discursos como marginais. FOUCAULT, M. História da sexualidade I: a vontade de saber. 6. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

3 ESTADO DA ARTE

Ao analisarmos a produção de conhecimento sobre qualquer temática, independentemente do campo do saber a ela vinculada, se faz necessário um esforço sistemático para recortar o que já foi produzido acerca desta, em determinado lapso temporal, salientando a especificidade desta produção e a pertinência deste recorte em relação a este trabalho. Tal expediente é comumente definido como estado de conhecimento ou estado da arte.

Quanto aos discursos docentes, especificamente relativos à homossexualidade, um fator específico de valoração é que tais discursos possuem maior ressonância com o corpo discente, dada a sua capacidade de interlocução privilegiada com estes.

Dito isto, as pesquisas efetuadas na área, que usam a metodologia da análise do discurso como procedimento metodológico-investigatório em relação a homossexualidade no ambiente escolar, obviamente possuem similaridades e diferenças, sendo as similaridades mais proeminentes que as diferenças.

Inicialmente, destacamos a dissertação de mestrado apresentada por CONCEIÇÃO, T. A. O (2012) ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. No referido estudo denominado de “Práticas de gênero e sexualidade: a produção discursiva sobre o/a professor/a homossexual na docência primária”, o Autor investigou quais práticas discursivas sobre a sexualidade são produzidas por professores/as homossexuais que atuam na docência dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas de Belém - PA. A partir da análise discursiva dos enunciados sobre gênero e sexualidade, o pesquisador concluiu que tal prática é produzida por discursos que constituem o docente homossexual a partir de práticas e ações que confirmam o caráter hegemônico da heterossexualidade, e do ocultamento e silenciamento da homossexualidade como estratégia de normalização pelos docentes.

O trabalho do Autor possui conexão com este, principalmente na seara metodológica, visto que foi uma investigação acerca da prática discursiva docente, porém, diferenciando-se acerca do objeto da investigação, evidenciando a construção discursiva da identidade docente na escola primária em relação a homossexualidade, diferenciando-se da nossa proposta, visto que esta investigação se refere a docentes que atuam no ensino médio na educação profissional e de como são construídas as práticas discursivas dos docentes do *Campus Itabaiana*, relativas à homossexualidade na sua prática pedagógica e se tais práticas possuem vieses científicos.

Um trabalho que também dialoga com este, é a tese de doutorado de Ana Paula Sefton (2013), denominada de “Prática Docente e Socialização Escolar para as diferenças: um estudo sobre estratégias de transformação da ordem em gênero e sexualidade”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. (Área de Concentração: Sociologia da Educação) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Tal trabalho objetivou identificar e analisar práticas docentes do ensino fundamental de forma a contribuir para o entendimento acerca das estratégias de produção, transmissão e legitimação de disposições culturais voltadas para a equidade de gênero e para as diferenças da sexualidade. Assim, ao tratar do entrecruzamento das temáticas gênero, sexualidade, discursos, disposições de cultura, processo de socialização e prática escolar, possui pertinência com este trabalho. A diferenciação em relação a esta investigação se dá em relação, principalmente ao campo que se refere, pois está relacionada ao ensino fundamental e o uso de recursos didáticos para a compreensão das sexualidades, tratando a temática da homossexualidade de forma incidental, já esta investigação a coloca em uma centralidade inequívoca e clara.

Em uma perspectiva geograficamente mais próxima, o recente trabalho intitulado: “A sexualidade na escola: a voz do silêncio”, (2017) de autoria de Agilcelia Carvalho dos Santos, que objetivou analisar os enunciados discursivos, numa perspectiva foucaultiana, nos textos argumentativos dos alunos do 3º ano do Ensino Médio, a fim de compreender qual a representação desses alunos em relação à diversidade sexual e os direitos dos alunos homossexuais, também dialogou com esta investigação, principalmente elucidando questões metodológicas, e com convergência em relação a centralidade da temática homossexualidade, divergindo quanto ao universo dos entrevistados, visto que eram discentes e esta investigação foca nos discursos docentes.

Em uma perspectiva transdisciplinar, evocamos o trabalho intitulado “Espaço escolar, homossexualidades e prática discursiva docente em Ponta Grossa, Paraná” (2015), de Autoria de Adelaine Ellis Carbonar dos Santos, onde a Autora, dialoga com a geografia e a sociologia. A Autora ao situar a escola como um espaço de reforço de preconceitos em relação a homossexualidade, reforçada pelos docentes no que chama de espacialidades discursivas, também dialogou com este trabalho, principalmente por abordar o discurso docente na construção da homossexualidade e da retroalimentação do espaço escolar com outros espaços educacionais na construção do discurso docente acerca da homossexualidade, sendo esta a principal diferença em relação a esta abordagem.

Obviamente, existem diversos trabalhos que dialogam com a temática desta investigação, porém, dada a impossibilidade do seu exaurimento, enfatizamos que esta

investigação relativa a construção das práticas discursivas dos docentes da Educação Profissional, relativas a homossexualidade na sua prática pedagógica e se tais práticas possuem vieses científicos, guarda um certo grau de ineditismo, visto a especificidade da abordagem, levando-se em conta, a comparação entre os docentes da formação geral (humanas e linguagem) e os docentes da formação técnica na abordagem da temática retrocitada, porém, obviamente, com inspiração metodológica comum a outros trabalhos na área, como FOUCAULT (1985); BUTLER(1999); LOURO (1997), (SILVA T. T., Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo, 2013); (SCOTT J. E., 1990), dentre outros.

4 PROBLEMA DE PESQUISA

A questão homossexual (ERIBON, 2008) tem tomado uma grande relevância em nossa sociedade, se antes a mesma era considerada uma patologia psíquica, hoje, é considerada uma condição dentro dos padrões de normalidade em alguns países, ainda que tal normalização frequentemente perpassa pela confirmação de sua relação binária e/ou mutuamente excludente com a heterossexualidade.

Porém, apesar da sua crescente visibilidade e do reconhecimento da sexualidade enquanto possibilidade legítima da existência humana, a temática enfrenta avanços e recidivas, principalmente em momentos sócio-políticos de emergência de conservadorismo e do discurso de ódio. Tal configuração ajuda a fomentar as estatísticas oficiais que consideram que um homossexual é morto a cada 28 horas no Brasil⁴, e mesmo na ocasião de uma ampla cobertura midiática, como no caso da travesti Dandara⁵, persistem manifestações de preconceito quanto aos homossexuais, diversas vezes, culpabilizando a vítima, tornando tal crime menos reprovável, devido a sua orientação sexual.

Nesse aspecto, no que tange à homossexualidade, um dos fenômenos humanos e familiares mais renegados e relegados da história, desde o Cristianismo, é matiz de foco sociocultural, governamental, jurídico e religioso, reverberando dilemas, perdas e ganhos de uma condição da sexualidade humana historicamente asseverada pela ideia de “pecado”, “transtorno” e “doença”, uma espécie de estado de exceção da vida, cujo desvio genético é passível de ser corrigido com a cassação do direito de viver.

Dito isto, coexistem na sociedade, tanto segmentos a favor de um maior reconhecimento dos direitos da minoria homossexual, principalmente as classes média/alta urbanas mais escolarizadas⁶, bem como opositores desta condição, que em sua ampla maioria, justificam seu posicionamento devido a discursos/preceitos de matriz religiosa. Tais argumentos conseguiram um protagonismo maior, devido aos recentes fatos sócio-políticos do país: a destituição de uma presidente democraticamente eleita⁷, avanço do conservadorismo no legislativo⁸ com a eleição de um presidente que notadamente conseguiu

⁴ Disponível em: http://www.huffpostbrasil.com/vinacius-de-vita/uma-pessoa-lgbt-morre-a-cada-28-horas-no-brasil_a_21701274/. Acesso em: 29. Maio. 2020.

⁵ Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-39227148>. Acesso em: 29. Maio. 2019.

⁶ Disponível em: <https://blogdacidadania.com.br/2011/07/pesquisa-ibope-liga-homofobia-a-baixa-escolaridade/>. Acesso em: 29 maio 2020.

⁷ Disponível em: <http://g1.globo.com/politica/processo-de-impeachment-de-dilma/noticia/2016/08/senado-aprova-impeachment-dilma-perde-mandato-e-temer-assume.html>. Acesso em: 29. Maio. 2020.

⁸ Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/novo-governo-e-congresso-com-perfil-mais-conservador-geram-duvidas-sobre-avanco-em-direitos-da-populacao-lgbt>. Acesso em: 29. Maio. 2020.

seu protagonismo através de um discurso misógino, homofóbico⁹ e alicerçado em um modelo de família cristão¹⁰ idealizado e excludente.

Portanto, persiste para uma parte da população, um estereótipo negativo no imaginário social, relacionando os homossexuais a um pânico moral, que acaba por ser reproduzido e justificado por amplos setores da sociedade, muitas vezes alicerçadas na construção de estigmas e de conexões fantasiosas, usando apenas o discurso do medo e de uma desagregação social, para justificar de forma indireta, o uso de violência contra a minoria homossexual.

Dito isto, qual seria o papel da escola do ensino médio na abordagem acerca de gênero, orientação sexual e homossexualidade? Especificamente, quanto ao ensino médio os diplomas legais que regulamentam esta abordagem não são suficientemente claros quanto à obrigatoriedade e à forma de abordagem dos mesmos, nas palavras de Palma (2015):

Dos PCNs direcionados para o Ensino Médio (PCNEM e PCNEM +), selecionamos para análise os referentes às Ciências Humanas e suas tecnologias e seu adicional + (PCNEM +) e também Linguagens, Códigos e suas tecnologias, e seu adicional + (PCNEM +) em função das temáticas que são tratadas nos documentos. Para o ensino médio, não existem diretrizes específicas para a orientação sexual, como no ensino fundamental, e nossa análise se fixou na busca desse assunto nos documentos direcionados para os/as jovens da faixa etária de 15 a 17 anos, aproximadamente. Quando analisamos os parâmetros intitulados Ciências Humanas e suas tecnologias, não encontramos nada que fizesse referência à sexualidade, muito menos à diversidade sexual. No seu *plus* intitulado Ciências Humanas e suas tecnologias- orientações complementares aos parâmetros curriculares nacionais, encontramos um parágrafo falando sobre diversidade, mas nos mesmos moldes dos PCNs já analisados anteriormente, referentes ao ensino infantil e fundamental. Pode estar se referindo a uma ideia sobre diversidade sexual, mas pode também estar se referindo à cultura (PALMA, 2015, p. 735).

Assim, a falta de exatidão e de uma sistemática clara acerca da abordagem, pode fazer com que a escola (e seus respectivos docentes) se esquivem desta temática, em um momento importante da vida escolar que geralmente é concomitante com a passagem dos alunos da fase infantil para a fase adolescente (FURLANI, 2011). Mas apesar de formalmente ainda existirem nebulosidades da forma como a temática deveria ser abordada, a homossexualidade como aspecto objetivo da existência não pode e nem é ignorada no ambiente escolar, e geralmente, está umbilicalmente ligada ao processo de socialização neste espaço, em que tal

⁹ Disponível em: <https://catracalivre.com.br/cidadania/sou-homofobico-sim-com-muito-orgulho-diz-bolsonaro-em-video/>. Acesso em: 21. out .2020

¹⁰ Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2019/07/19/interna_politica,1070930/em-culto-bolsonaro-repete-que-no-seu-governo-familia-tera-atencao-e.shtml. Acesso em: 02. Jul. 2020.

condição é valorada de forma negativa (WITTIG, 1992), por diversas variáveis, dentre estas, assinalamos especificamente as práticas discursivas.

Estas práticas discursivas não podem ser compreendidas apenas na esfera individual, pois obviamente possuem uma ressonância coletiva, conforme assinala Spink (1996):

[...] a produção do sentido é uma prática social, essencialmente dialógica, que frequentemente implica o uso de conceitos expressos em linguagem (verbal, icônica, gestual). Decorre daí a centralidade do conceito de práticas discursivas nesta perspectiva (SPINK, 1996, p. 39).

Assim, enquanto docente da Rede Federal de Educação Tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, no *Campus* Itabaiana, me deparo cotidianamente com as questões acima suscitadas. A seguir, apresento o referencial teórico deste trabalho, para melhor compreensão do leitor.

5 REFERENCIAL TEÓRICO

5.1 Breve história da homossexualidade

Neste tópico pretendo fazer algumas reflexões acerca da sexualidade, notadamente a sexualidade ocidental e como essa formatação influenciou nossa visão sobre a homossexualidade, ressoando até os dias atuais.

A sexualidade humana em toda a história, tem sido objeto de estudos e especulações nas mais variadas esferas do conhecimento, principalmente quanto à estruturação de uma “sexualidade natural padronizada”, tornando dissonantes as demais configurações que fugiriam a este padrão. Tal concepção já se encontrava presente no pensamento grego clássico. Platão (384-322 A.C) na sua obra, O Banquete, o personagem Pausânias afirmou ser o amor pelo amado superior às relações heterossexuais, enquanto Alcibíades descreveu as inúteis tentativas de levar seu amante Sócrates a relações mais físicas e carnavais, que lhe são negadas pelo filósofo, que tenta incutir no jovem a moderação e a virtude (TORRÃO FILHO, 2000). Apesar destes trechos, não podemos rotular as relações narradas pelo autor, como homossexuais, conforme nossa percepção atual, pois conforme afirma Costa (1994):

Na Grécia antiga não existiam palavras para designar o que chamamos de “homossexualidade” e “heterossexualidade” porque simplesmente não existia a idéia de “sexualidade”. A sexualidade é uma construção cultural recente [...]. No mundo helênico havia um Eros múltiplo e heterogêneo, sem contrapartida no imaginário de hoje. Assim, o Eros da “pederastia” era, em sua “natureza”, diverso do Eros presente entre homens e mulheres ou mulheres e mulheres, e, ainda, homens e homens. Por princípio era virtuoso, ao contrário da “homossexualidade” contemporânea, tida como vício, doença, “degeneração” ou perversão, desde que foi inventada pelas ideologias jurídico-médico-psiquiátricas do século XIX (p. 133).

O termo usado era pederastia, que consistia em uma ferramenta pedagógica de busca da verdade, e o elogio do amor entre dois homens como superior intelectualmente ao amor entre homem e mulher, existindo assim, uma convivência/conveniência desta percepção de mundo de sexualidade “naturalizada” com práticas sexuais até hoje consideradas dissonantes, notadamente na cidade-estado de Atenas.

Esta relação erótica-intelectual possuía por finalidade a educação do jovem das classes sociais mais abastadas no mundo grego, submetendo-o a um tutor que o iniciaria tanto na dimensão intelectual quanto sexual, possuindo recortes de idade para ambos, lapso temporal próprio, com o seu fim condicionado à chegada da idade adulta para o jovem (e sua

obrigação matrimonial destinada a gerar herdeiros), coroava também a possibilidade do agora adulto, tornar-se tutor de um jovem, garantindo a reprodução do sistema pedagógico e selando alianças necessárias às gerações.

Apesar da efetividade desta prática pedagógica, e do seu reconhecimento como *necessária* ao bom funcionamento da sociedade grega, existiam interdições quanto àqueles homens que, por exemplo, se prostituíam com outros homens (como a proibição de exercer determinados cargos públicos), a homossexualidade era considerada uma dimensão possível e legítima da sexualidade (SANTOS D. B., 2006).

Com a ascensão do Império Romano e sua dominação política sobre a Grécia, ocorreu a “dominação” cultural grega, nas mais variadas esferas (SILVA M. A., 2007), dentre elas, a esfera da sexualidade. Assim, houve uma lenta, mas efetiva assimilação da cultura grega, reproduzindo a concepção grego-normativa de sexualidade. Apesar dos Romanos comumente serem considerados mais liberais em relação a sexualidade do que os gregos, possuíam também uma concepção “naturalizada” da sexualidade, tomando-se por exemplo, o fato de que Ovídio, em sua célebre obra “A arte de amar”, que era considerado um manual de conquista sexual, refere-se que trataria apenas das ligações permitidas (OVÍDIO, 2001), portanto, afirmando de forma oblíqua, porém efetiva, que havia outras ligações existentes, porém consideradas ilegítimas. Porém, é sabido que as sexualidades, principalmente entre os homens de classes sociais mais altas, perpassavam pela homossexualidade, sendo apenas vergonhoso o papel de passivo para os mesmos, pois ser penetrado era símbolo de fraqueza destinado a jovens pobres, mulheres, escravos, etc. Tal configuração explica-se pela cultura romana falocrática de domínio em que os homens livres, desde a mais tenra idade, eram encorajados a assumirem papéis de guerreiro e sobrepor sua vontade sobre os mais fracos, em todas as esferas, dentre elas obviamente, a esfera do desejo sexual.

Assim, o papel de *passivo* na relação sexual, estava umbilicalmente ligado a uma relação de poder, em que o mesmo era questionável, principalmente levando-se em conta o recorte da classe social, porém, registre-se que na antiguidade ocidental clássica, tanto em Roma quanto na Grécia, a prática homossexual não estava inscrita na ordem jurídica nem na esfera religiosa *enquanto* crime, mas como uma possibilidade, que apesar de inferior a prática heterossexual (esta, destinada a gerar herdeiros/guerreiros, portanto como uma razão de Estado), possuía um viés de legitimidade/normalidade, estando mais condicionada a interações entre os diferentes extratos sociais, bem como símbolo de *status* e poder.

Posteriormente, com a ascendência da religião cristã e sua ulterior transformação em religião oficial do Império Romano, houve a necessidade de regulamentar as mais diversas

condutas à nova religião oficial, que possuía como matriz a cultura judaica do monoteísmo em contraste com o politeísmo romano, favorecendo assim, tanto na construção do imaginário social quanto no arcabouço político-legal, disposições absolutas e uniformes, pois seriam emanadas de um Deus único e infalível, assim, a gênese bíblica do pecado original e do ato sexual como elemento destinado unicamente à procriação, tornou-se o dispositivo único e aceitável de sexualidade, resultando na condenação de quaisquer práticas que não tivessem como finalidade a reprodução humana.

Tal concepção não acomodava outras formas de sexualidade, que continuaram a existir, sendo progressivamente criminalizadas, invisibilizadas e consideradas atentatórias à lei natural divina. Emblemático desta época, o Código de Teodósio criminalizava tanto as relações homossexuais quanto às atividades pagãs (ambas devendo ser penalizadas, pois de forma enviesada, eram fruto de uma época polissêmica que não combinariam com o monoteísmo cristão), revelando uma conduta da nascente igreja católica que posteriormente se confirmaria, traduzindo-se na efetiva e constante vigilância da dimensão religiosa que não poderia ser apartada da dimensão da sexualidade (CECCARELLI, 2008).

Mesmo com a divisão e queda do Império Romano, a dimensão religiosa, agora sob o comando da Igreja Católica, o Cristianismo continuou sendo a religião oficial da maioria dos que hoje são os países europeus, conseguindo com sucesso, impor sua visão única de mundo.

Assim, o fortalecimento da Igreja enquanto poder político, culminou também com a construção de narrativas teológicas como de Santo Agostinho e São Tomás de Aquino (apesar do primeiro narrar em sua célebre obra *Confissões*, sua relação *amorosa* com um colega da juventude), que adaptaram e moldaram os autores helênicos clássicos à doutrina cristã-católica, harmonizando de certa forma, os ensinamentos dos sábios da antiguidade ocidental com os preceitos do monoteísmo cristão.

Evidentemente, devido à multiplicidade de povos e culturas e à complexidade de suas relações sociais, a prática homossexual continuou a existir, variando apenas a intensidade/efetividade da repressão, porém, efetivamente, tanto no imaginário social quanto na codificação religiosa/legal, tal prática passou por uma progressiva e efetiva penalização, evidenciando cada vez mais tal comportamento como atentatório ao Direito Natural, propagado e fortalecido pela Igreja Católica (LEERS; TRASFERETTI, 2002).

Tal visão perdurou por alguns séculos, com uma lenta e residual mudança ocorrendo com o advento do Renascimento na Itália (TORRÃO FILHO, 2000), que apesar de circunscrita a determinados círculos artísticos-culturais, com alguns integrantes que, por exemplo, eram notoriamente homossexuais (Michelangelo e Da Vinci, sendo os mais

famosos) e mesmo com e sua formal violação de determinadas leis, foi um marco do início de uma contestação da Igreja Católica como única produtora da verdade. Na Inglaterra vitoriana, existe o registro histórico das *mollys-house* consideradas ambientes de encontros para os homossexuais, como também o registro de arranjos em que aristocratas disfarçavam relações homossexuais sob a égide de uma relação de trabalho, entre senhor e criado¹¹. Na França, era de conhecimento público que alguns membros da nobreza/realeza estavam envolvidos em práticas homossexuais, porém, apesar de tais registros, a prática homossexual continuava criminalizada, tipificação esta que perduraria na maioria dos países europeus, pelo menos, até o advento da Revolução Francesa (1789).

Com o advento do Iluminismo e da emergência do método científico a regular os mais variados aspectos da existência humana, as sexualidades e suas expressões foram submetidas não mais a tabus religiosos, mas ao escrutínio do “progressivo” método científico atinente ao modelo biomédico de investigação. Assim as sexualidades foram rotuladas como normais e/ou patológicas, tendo como exemplo mais célebre, a prática homossexual que foi acrescida do sufixo “ismo”, revelador de sua condição patológica, assim, continuava evocando-se a sexualidade como naturalizada em que o homem ocupa o papel primordial e a mulher atua como mero receptáculo de sêmen, conforme enfatiza (COSTA; BRUSCHINI, 1992, p. 63):

A ciência veio avaliar o que a ideologia já estabelecera. O sexo de filósofos e moralistas havia decretado a diferença e a desigualdade entre homens e mulheres; a ciência médica vai confirmar a bem-fundado das pretensões política. A diferença dos sexos vai estampar-se nos corpos femininos, sobretudo a) na diferença dos ossos; b) na diferença dos nervos e c) na diferença do prazer sexual. O sexo vai investir os corpos diversificando-os segundo os interesses.

Desta forma, a homossexualidade ao longo do século XIX, tornou-se um marcador-chave para a heterossexualidade normativa, bem como elemento importante para a produção e reprodução do regime de sexualidade na sociedade ocidental. Nas palavras de Foucault (1988):

[...] O homossexual do século XIX torna-se um personagem: um passado, uma história, uma infância, um caráter, uma forma de vida; também é morfologia, com uma anatomia indiscreta e, talvez, uma fisiologia misteriosa. Nada daquilo que ele é, no fim das contas, escapa à sua sexualidade. Ela está presente nele todo: subjacente a todas as suas condutas, já que ela é o princípio insidioso e infinitamente ativo das mesmas; inscrita

¹¹ Talvez o mais célebre caso seja do Filósofo Francis Bacon que notadamente vivia em relação marital com o seu servo (NAPHY, 2004).

sem pudor na sua face e no seu corpo já que é um segredo que se trai sempre. É lhe consubstancial, não tanto como pecado habitual porém como natureza singular. É necessário não esquecer que a categoria psicológica, psiquiatra e médica da homossexualidade constitui-se no dia em que foi caracterizada [...] menos como um tipo de relações sexuais, uma certa maneira de inverter, em si mesmo, o masculino e o feminino. A homossexualidade apareceu como uma das figuras da sexualidade quando foi transferida, da prática da sodomia, para uma espécie de androginia interior, um hemafroditismo da alma. O sodomita era um reincidente, agora o homossexual é uma espécie (Foucault, 1988, p. 43-44).

Em contraponto a esta percepção, de forma lenta e gradual, tanto no imaginário sexual quanto nas culturas e nas artes, houve uma lenta emergência de narrativas de outras sexualidades possíveis, dentre elas, notadamente, a homossexualidade além do discurso médico-religioso, mas como uma possibilidade de existência, desafiando de soslaio tanto as convenções religiosas quanto as científicas. A homossexualidade de algumas figuras públicas era sussurrada e eventualmente punida, porém, já não era possível esconder que a mesma era uma variável da existência, ainda que a mesma fosse continuamente repudiada, porém, não podia ser mais invisibilizada, conforme enfatiza Foucault (1986):

É o início tanto do internamento dos homossexuais nos asilos, quanto da determinação de curá-los. Antes eles eram percebidos como libertinos e às vezes como delinquentes (daí as condenações que podiam ser bastante severas – às vezes o fogo, ainda no século XVIII – mas que eram inevitavelmente raras). A partir de então, todos serão percebidos no interior de um parentesco global com os loucos, como doentes do instinto sexual. Mas, tomando ao pé da letra tais discursos e contornando-os, vemos aparecer respostas em forma de desafio: está certo, nós somos o que dizem, por natureza, perversão ou doença, como quiserem. E, se somos assim, sejamos assim e se vocês quiserem saber o que nós somos, nós mesmos diremos, melhor que vocês. Toda uma literatura da homossexualidade, muito diferente das narrativas libertinas, aparece no final do século XIX: veja Wilde ou Gide. É a inversão estratégica de uma “mesma” vontade de verdade (FOUCAULT, 1986, p. 233).

Portanto, configurou-se uma narrativa, que embora incipiente e limitada, se contradizia ao discurso religioso e biomédico, pois como pessoas doentes e desprezíveis poderiam produzir arte nas suas mais variadas expressões, mesmo estando patologicamente doentes e/ou condenadas a uma eternidade de sofrimento infernal? Tal questionamento ainda que sub-reptícia era lentamente evocado de forma direta ou indireta, derivando tantos outros. A homossexualidade ainda estava submetida a convenções naturalizadoras-patologizadoras-religiosas, porém de forma enviesada e inevitável, não podia mais ser considerada um

monólito estático, mas uma dimensão da existência que apesar de ser considerada reprovável, possuía também lampejos de extraordinariedade e familiaridade.

Registre-se que a emergência desta narrativa não foi capaz de deter o progressivo domínio da medicina e do modelo biomédico, e a homossexualidade rompeu o século XX como condição patológica a ser combatida. Em sua célebre obra, *Psychopathia Sexualis* (1886) Krafft-Ebing, considerou a homossexualidade tanto um sinal de degeneração moral, quanto produto de patologia originada no sistema nervoso central (SPENCER, 1996).

Assim, todo o esforço posterior relacionado à condição homossexual era destinado a uma perspectiva de cura, redundando em toda sorte de protocolos e tratamentos destinados a eliminar tal conduta, frequentemente deixando sequelas nos pacientes, incapacitando-os, ou simplesmente matando-os, porém, apesar da sua ineficácia, eram constantemente usados para erradicar esta que era considerada excrescência médico-moral, baseada em 03 estigmas: sexualidade, loucura e crime, conforme assinala Miskolci (2007):

A partir desse triplo estigma foram aplicadas práticas sociais disciplinadoras como o internamento, a terapia e a prisão. Saberes e práticas se uniam em busca da —cura ou reabilitação desses indivíduos. Dominava a percepção de que a homossexualidade era a prova visível de uma natureza sexual degenerada. Ainda que se criassem tratamentos ou formas de —reeducação, prevalecia a crença de que aqueles indivíduos não tinham solução e, como degenerados, só podiam suscitar pena diante do destino que os esperava (MISKOLCI, 2007, p. 105-106).

Tal visão de mundo, explica-se pela tentativa de uma sedimentação da heteronormalização, advinda do século XIX e que iria se cristalizar no século XX. A figura do “perverso” foi construída em oposição às sexualidades consideradas “normais”, que eram baseadas nas características biológicas distintas de homens e mulheres. Tais características eram catalogadas e hierarquizadas com vistas a “produzir” categorias normais e patológicas da sexualidade.

Uma voz dissonante desta época foi Sigmund Freud, pois o pai da psicanálise em abordagem inovadora, considerava a homossexualidade não mais como uma patologia, mas uma sexualidade inclusa no espectro da “normalidade”, tanto quanto a heterossexualidade:

a pesquisa psicanalítica se opõe com o máximo de decisão que se destaquem os homossexuais, colocando-os em um grupo à parte do resto da humanidade, como possuidores de características especiais. Estudando as excitações sexuais, além das que se manifestam abertamente, descobriu que todos os seres humanos são capazes de fazer uma escolha-de-objeto homossexual e que na realidade o fizeram no seu inconsciente. Assim do

ponto de vista da psicanálise, o interesse sexual exclusivo de homens por mulheres também constitui um problema que precisa ser elucidado, pois não é fato evidente em si mesmo (FREUD, 1969, p. 137-146).

Mesmo com esta voz dissonante, o discurso patologizador da homossexualidade continuou com um amplo domínio nas mais variadas esferas do conhecimento, notadamente na dimensão médico-científica e jurídica, portanto os homossexuais continuaram ostentando a condição de sujeitos-clínicos, imersos em uma patologização denominada por Foucault (1985) de “dispositivo da sexualidade”. Em sua abordagem, Foucault considera que o que comumente consideramos como sexualidade é um produto histórico de um *discurso sobre a sexualidade* que se alicerçou no final do século XIX. Desta forma, os indivíduos sujeitos a tal disposição, reconhecem-se como sujeitos de uma sexualidade compartimentada e sistemática, submetida às relações discursivas de poder. Assim a própria idéia de sexualidade *per se* e todo o discurso acerca da mesma são constructos sociais. (FOUCAULT, 1984).

Apesar da ampla maioria da comunidade científica, considerar a homossexualidade enquanto patologia, registre-se que em 1928 houve a fundação da “Liga Mundial pela Reforma Sexual”, com base em Berlim e capitaneada por Magnus Hirschfeld que dentre as suas atividades, lutava pela “igualdade sexual”, incluindo a emancipação homossexual na Europa Ocidental.

Ainda assim, continuava-se a perseguição homossexual, dentre os casos mais célebres, está o do matemático inglês Alan Turing, que foi o responsável por desvendar o código “Enigma”, vital para a vitória dos aliados sobre a Alemanha nazista. Mesmo com esta honrosa contribuição, ele não escapou de ser submetido à castração química devido a sua homossexualidade, e por fim, suicidou-se em 1954.

Outro grande fato histórico relacionado à homossexualidade no século XX foi a publicação do Relatório Kinsey (1948), denominado de “O comportamento sexual do macho humano”, que, em suma, considerava que a homossexualidade seria um comportamento incidente em todas as variáveis consideradas (faixa etária, profissão, grau de instrução, etc), chocando uma parte da opinião pública e da comunidade científica.

Quanto aos movimentos sociais de inclusão da minoria homossexual, registre-se a fundação da “Sociedade Matachine” em 1948, que possuía o intuito de lutar a favor dos direitos homossexuais, porém com uma atuação limitada. Outro fato histórico foi a invasão e posterior resistência denominada Stonewall (1969), em que o bar gay Stonewall Inn foi invadido pela polícia sem motivação legal, havendo resistência do público homossexual, que considerava tal invasão, apenas como discriminação.

Em paralelo a isto, a emergência da contracultura e a luta pelos direitos civis (notadamente entre os anos 60 e 70) fez com que a minoria homossexual também se organizasse e lutasse pelos seus direitos, observando-se obviamente a realidade de cada país, porém é inegável que a construção de um movimento homossexual em escala nunca dantes vista nasceu. Este momento histórico culminou com a exclusão da homossexualidade como patologia pela Associação Psiquiátrica Americana em 1973 (SPENCER, 1996), porém, a OMS só retirou a homossexualidade da sua relação de doenças mentais no ano de 1990.

5.1.2 Apontamentos acerca da homossexualidade no Brasil

Quanto ao Brasil, no tocante a homossexualidade, observa-se que desde o início da colonização, a mesma já possuía uma visão negativa, tanto é que os portugueses nomearam os índios como gentios ou bugres. Tal termo “bugre” remete-se a uma seita da Bulgária do século XX, já o termo “gentio”, de origem hebraica, servia para designar o herege e os praticantes da sodomia, visto que a mesma quase sempre era associada a heresia (TREVISAN, 2000)

Muitas culturas indígenas consideravam o espectro homossexual como uma conduta dentro de normalidade, existindo mesmo em algumas tribos, uma perspectiva de orgulho em manter relações sexuais com indivíduos do mesmo sexo (MOTT, 1987 apud TORRÃO FILHO, 2000). Existe também o registro de relações sexuais entre jovens adolescentes do sexo masculino e homens mais velhos, como rito de iniciação da vida adulta, (TORRÃO FILHO, 2000) favorecia a prática da homossexualidade.

Com o início da colonização portuguesa, alguns colonos adotaram os costumes bugres, dentre estes, está a prática da sodomia, o que resultou em uma visita da Inquisição com vistas a investigar e punir os praticantes da heresia, assim restou documentado algumas práticas de perseguição efetivadas pela Inquisição, onde se constata a existência da prática homossexual entre os colonos no Brasil Colonial. Tais punições variavam de jejuns, orações e retiros a multas, açoites, trabalhos forçados e degredos (TREVISAN, 2002).

Com a progressiva institucionalização do Estado Brasileiro que resultou na separação da Igreja e do Estado, a sodomia foi retirada da lista de crimes, mesmo ainda sendo considerada um “pecado”.

Na primeira Constituição Brasileira (1823), tal conduta não estava prevista entre os crimes civis, mas no Código Penal de 1890, a mesma poderia ser enquadrada como “ofensa a moral e aos bons costumes”, principalmente se explicitada em locais públicos. O atual código

penal, que foi promulgado em 1940, também prevê tal conduta, apesar de atualmente não ser usada para prender e processar indivíduos homossexuais (TREVISAN, 2002).

No começo do século XX, (ecoando as ideias europeias) havia uma preocupação moral com a saúde da população e a prostituição (tanto a masculina quanto a feminina), pois a mesma considerada um obstáculo à uma plena efetivação das políticas de saúde no Brasil. Desta forma, a preocupação da rigidez moral encontrou eco nas políticas higienistas. Aliada a este fato, a progressiva patologização da prática homossexual pela ciência médica, tornou urgente a necessidade de uma cura, tornando os homossexuais estigmatizados em várias esferas (TORRÃO FILHO, 2000).

Instituições quase que exclusivamente masculinas, as escolas e as prisões passaram a ser objeto de intervenções médicas, como forma de coibir a homossexualidade nestes ambientes. Existe o registro de diversas práticas que visavam coibir e/ou curar indivíduos homossexuais, como a hipnose e tratamentos magnéticos (TORRÃO FILHO, 2000). Tal conduta também foi efetivada nos internatos femininos, porém, em menor escala, visto que no Brasil, até meados dos anos 50 do século XX, as mulheres em sua maioria, ainda eram educadas em casa.

Algumas figuras mais conhecidas, se declaravam abertamente contra a homossexualidade, como o médico-legista Aldo Sinisgalli ¹², que considerava a homossexualidade um elemento desagregador da sociedade, defendendo ainda que os indivíduos homossexuais deveriam ser confinados em manicômios judiciários e só voltassem ao convívio social depois de efetivamente curados (TREVISAN, 2002).

Assim, a homossexualidade no Brasil (como em outros países ocidentais), estava circunscrita ao crime e/ou doença, fazendo com os homossexuais evitassem se declarar publicamente. Com a emergência da luta dos direitos civis e da liberação sexual nos anos 60 do século XX e acompanhando uma tendência mundial (obviamente em uma escala menor), houve a progressiva (embora lenta) construção do movimento gay brasileiro na luta pelos seus direitos. A publicação do primeiro Jornal Gay *Lampião* (1978), o movimento *Somos* (1983), *O Grupo Gay da Bahia* (1980), que até hoje se mantém em plena atividade, são reveladores deste período.

¹² Aldo Sinisgalli, foi um estudante do instituto de criminologia de São Paulo, que em julho de 1938, que ao apresentar dois estudos sobre homossexualidade no primeiro congresso paulista de psicologia, Neurologia, Psiquiatria, Endocrinologia, Identificação, Criminologia e Medicina Legal, alcançou um certa notoriedade ao propor o tratamento e o confinamento dos homossexuais, como forma de tratamento a pederastia.

Com a eclosão da AIDS na década de 1980, o movimento homossexual brasileiro (mais uma vez seguindo uma tendência mundial), tomou forças, visto que para muitos, a Aids era considerada um câncer gay, e tal discurso, poderia resultar em um retorno da patologização da condição homossexual. Assim, tal movimento se uniu com vistas a disseminar esclarecimentos acerca da doença, bem como lutar pelo investimento em políticas de prevenção a AIDS (FACCHINI, 2005).

Os movimentos homossexuais (no Brasil e em outros países) foram importantes, na luta pela “normalização” da condição homossexual, visto que ainda no ano de 1985, a partir de demandas do grupo gay da Bahia (em articulação com outros grupos), a homossexualidade foi retirada da condição de patologia mental pelo Governo Brasileiro, antes mesmo da sua retirada pela OMS que só ocorreu em 1990 (CARNEIRO, 2015).

Apesar destes extraordinários avanços (principalmente nos países denominados “ocidentais”), os desafios permanecem. A homossexualidade ainda é considerada um crime em diversos países¹³, e a punição a esta prática, pode variar entre prisão, castigos físicos e pena de morte, além do preconceito arraigado na maioria das sociedades. Assim, longe de ser universalmente sujeitos de direitos, os homossexuais ainda lutam pela sua sobrevivência e existência.

Nesta realidade sócio-política em que emerge uma concepção de mundo neoliberal, que pode degradingar em um controle, inclusive genético das sexualidades em prol de uma suposta eugenia neoliberal (HABERMAS, 2010), se faz necessária a discussão acadêmica em torno de qualquer sexualidade “destoante”, como a homossexualidade, com vistas a enfrentar esta provável possibilidade que se avizinha

Dito isto, a questão homossexual tem sido tratada por diversos vieses na academia. Vários campos do saber, atualmente, se dedicam a estudar tal condição, e neste trabalho, focamos a questão do discurso acerca da homossexualidade entre os profissionais docentes, usando como categoria de análise, as práticas discursivas docentes acerca desta variável da existência na educação profissional. Esta análise possui como pressuposto, a compreensão das subjetividades através da ótica pós-estruturalista, conforme veremos adiante.

5.2 Pós-estruturalismo, discurso e teoria *queer*: erodindo o padrão

¹³ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2019/03/relacao-homossexual-e-crime-em-70-paises-mostra-relatorio-mundial.shtml>. Acesso em: 20.nov.2019

Após esta breve história acerca da história da homossexualidade ocidental, como forma de situar minimamente o leitor acerca desta dimensão da sexualidade, faremos algumas considerações acerca da fundamentação teórica deste trabalho. Primeiramente, se faz necessário entender que o mesmo não ambiciona esgotar qualquer discussão, mas propor e instigar novas abordagens, possuindo como pressuposto a abordagem crítica pós-estruturalista. Diferente da teoria estruturalista clássica, que ambiciona identificar as estruturas sociais fundantes e replicantes das sociedades, o pós-estruturalismo refere-se a uma escola de pensamento com ênfase na análise das formas simbólicas e das linguagens como elementos estruturadores da subjetividade, compreendendo a linguagem e a cultura como sistemas simbólicos que artificialmente constroem/ interferem na realidade objetiva em vez de serem exclusivamente constituídos por esta (AGUILAR & GONÇALVES, 2017).

As teorias pós-estruturalistas rompem o esquema conceitual binário e hierárquico das velhas tradições filosóficas ocidentais, questionando as categorias unitárias e universais e tornando como históricos conceitos tratados como naturais ou absolutos (MARIANO, 2005), sendo assim definidas por Skliar (2001):

Recusa a ver o conhecimento como uma representação precisa da realidade; as narrativas genealógicas substituem a ontologia, isto é, as questões de ontologia tornam-se historicizadas; questiona o cientificismo das ciências humanas, adota uma posição antifundacionista em termos epistemológicos e enfatiza um certo perspectivismo em questões de interpretação; questiona o realismo e o racionalismo, coloca em dúvida a pretensão estruturalista de identificar estruturas universais que seriam comuns a todas as culturas e à mente humana em geral; rejeita a idéia de que um sistema de pensamento possa ter qualquer fundamentação lógica (SKLIAR, 2001, p. 74).

Dito isto, revela-se o caráter questionador da perspectiva pós-estruturalista em relação as verdades absolutas e unicas, possuindo como proposta, o questionamento acerca do próprio método científico, questionando até mesmo a ciência como campo enunciador de uma verdade absoluta, rejeitando pressupostos que seriam de caráter universal, ressoando até mesmo nas escolhas do método de pesquisa, que também seriam construídos em uma subjetividade específica, conforme as palavras de Corazza (2007):

Nos estudos das teorizações pós-estruturalistas, não encontro nenhum critério que autorize alguém a selecionar esta ou aquela metodologia de pesquisa. Justo porque não é por tal ou qual método que se opta, e sim por uma prática de pesquisa que nos “toma” no sentido de ser para nós significativa. E como nos toma? Ora (e é aí que estamos a pleno no labirinto “pós”), cada prática de pesquisa é uma linguagem, um discurso, uma prática discursiva, que sempre está assimilada pela formação histórica em que foi

constituída. Formação histórica esta que marca o lugar discursivo de onde saímos; de onde falamos e pensamos; também de onde somos faladas/os e pensadas/os; de onde descrevemos e classificamos a(s) realidade(s) (CORAZZA, 2007, p. 120-121).

Assim, na perspectiva pós-estruturalista as práticas discursivas e as subjetividades acabam por constituir “verdades” que vão influenciar a realidade histórico-social. Tais verdades são múltiplas e a própria construção do conhecimento (inclusive do científico), encontra-se imerso nesta multiplicidade (VEIGA-NETO, 1995). Quanto a aplicação desta metodologia nas pesquisas da seara educacional, tal perspectiva acabou por evidenciar questões relativas à identidade, diferença e subjetividades constituídas como relações de poder nas palavras de Silva (2013):

Nas teorias pós-críticas, entretanto, o poder torna-se descentrado. O poder não tem mais um único centro, como o Estado, por exemplo. O poder está espalhado por toda a rede social. [...] Em contraste com as teorias críticas, as teorias pós-críticas não limitam a análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo. Com as teorias pós-críticas, o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, etnia, no gênero e na sexualidade (SILVA T. T., 2013, p. 97)

Portanto, as teorias de inspiração pós-estruturalista em vez de procurar estruturas únicas de poder e propor soluções programáticas, propõem-se a desconstruir novos paradigmas (ou renegar os antigos), propondo leituras e interpretações subversivas, porém, nunca ingênuas, através da análise da constituição das subjetividades. Assim, na concepção pós-estruturalista, o sujeito passa a ser constituído por múltiplas identidades que acabam por delimitar as práticas sociais e culturais, discursivas ou não discursivas que estão imbricadas nas relações de poder e saber entre os grupos e nas instituições, onde os indivíduos passam a ser enxergados com outras identidades que anteriormente estavam ocultadas pelo discurso hegemônico (DINIS & PEREIRA, 2015), como é o caso da análise de discurso foucaultiana que alicerçará a fundamentação teórica deste trabalho, nas palavras de Peters (2000):

O pós-estruturalismo busca na abordagem foucaultiana a sua análise do poder, por meio do diagnóstico das estruturas de “saber-poder” e da denúncia das tecnologias da dominação. Para Foucault, o poder não é apenas repressivo, mas também produtivo, visto que cria novos saberes os quais podem tanto oprimir quanto libertar. O poder está disperso por todo o sistema social, descentrado, não localizado em um único local, como por exemplo, no Estado. Além disso, está estreitamente vinculado ao saber, “fazendo parte da constelação de “saber-poder”, o que significa que o saber no sentido das práticas discursivas é produzido no exercício das práticas de poder, a serviço do controle do corpo” (PETERS, 2000, p. 44).

Outra teoria de inspiração pós-estruturalista presente neste trabalho é a teoria *queer*. Tal teoria possui como pressuposto, o questionamento da matriz da heterossexualidade como significadora da realidade subjetiva, conforme as palavras de Louro (2015):

Sua produção tem pretensões de ruptura epistemológica; portanto, esses teóricos e teóricas querem provocar um jeito novo de conhecer e também pretendem apontar outros alvos do conhecimento. De modo geral, não produzem textos “propositivos”; neles se encontram poucas indicações sobre políticas programáticas afirmativas. A oposição binária heterossexualidade/homossexualidade ganha centralidade nas análises de quase todos, uma vez que entendem ser essa uma oposição que articula as práticas sociais e culturais, que articula o conhecimento e o poder e que contribui para produzir os sujeitos (LOURO, 2015, p. 59).

Assim, as teorias pós-estruturalistas aqui apresentadas (e a seguir, melhor delineadas), têm como ambição o questionamento contínuo de saberes e da própria epistemologia científica tradicional (Haraway, 2009). Com tal pressuposto de questionar a forma de como a subjetividade é constituída pelos sentidos e saberes clássicos, nos faz repensar o essencialismo metodológico que nos é rotineiramente imposto, instigando novas perspectivas e abordagens, demonstrando que até mesmo nossas noções tradicionais de espaço e tempo, são construídas arbitrariamente tanto quanto as demais e que qualquer “sujeito” está imerso nessas relações de poder naturalizadas, conforme assinala Furlani (2005):

A abordagem pós-estruturalista supõe que as relações de poder encontram-se no cerne dos processos de significação que instituem e marcam as diferenças entre identidades. Os diversos significados que são atribuídos às identidades são decorrentes de posições específicas de poder. Efeitos de sentido não são verdadeiros ou falsos, mas podem indicar que as lutas por significado não se travam apenas no terreno epistemológico, mas também no terreno político. Esta luta pelo significado, portanto, é uma luta por hegemonia. Tudo isso parece especialmente relevante para a discussão sobre os modos como os gêneros e as sexualidades são representados e são significados (FURLANI J., 2005, p. 17).

Tal pressuposto de desafio aos saberes clássicos e de inversão de um protagonismo científico, é o alicerce das teorias de inspiração pós-estruturalistas que veremos no próximo tópico.

5.3 Gênero, discurso e teoria *queer*: ambivalências e convergências

Com o avanço das discussões acerca dos direitos civis e minoritários em âmbito global, no pós-guerra (entre os anos 50 e 70 do século XX), a Academia foi instada a manifestar-se acerca destes. Assim, foram produzidos diversos estudos acerca dos grupos considerados minoritários (mulheres, negros, homossexuais), objetivando em sua maioria, demonstrar que as desigualdades e injustiças que os mesmos sofriam, eram fruto de percepções e de políticas injustas que não poderiam ser naturalizadas, conforme salienta Furlani (2010):

Os Movimentos Sociais definiram novas epistemes de análise, novos conceitos e entendimentos para os sujeitos e para a vida em sociedade. Problematizaram as “verdades” que a História contou acerca da existência de seus sujeitos e ousaram duvidar das Ciências e dos campos de conhecimento humanos que os inferiorizaram, subjugaram e construíram significados negativos para si (FURLANI, 2010, p. 50)

Assim, a questão da homossexualidade, juntamente com as questões de gênero foram apropriadas e discutidas de forma sistemática e crítica, especialmente nas esferas das ciências sociais e históricas, rechaçando o discurso científico dominante que de forma preponderante, ainda considerava a homossexualidade como um comportamento desviante e patológico. Portanto, novas perspectivas teóricas eram evidenciadas, problematizando novas questões e rechaçando abordagens médico-patológicas, submetendo à avaliação da comunidade acadêmica, questionamentos e conjecturas baseados na matriz ideológica da sexualidade (SOUSA FILHO, 2003) .

Reveladoras deste período são as teorias de gênero de enfoque feminista, que, apesar de inicialmente tomarem profundas reflexões acerca do papel da mulher, notadamente nas sociedades ocidentais, usando como arcabouço teórico as teorias marxistas (e posteriormente estruturalistas), foram posteriormente transplantadas para análise das questões referentes a diversas matizes da sexualidade.

Primeiramente, vale ressaltar e conceituar, acerca do que tratam as teorias de gênero, suas ponderações e seu recorte, assim, as questões teóricas de gênero versam, nas palavras de Meyer (2004):

[...] remete a todas as formas de construção social, cultural e linguísticas implicadas com processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e nomeando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade (MEYER, 2004, p. 15).

Stoller foi o primeiro estudioso a utilizar a terminologia gênero (QUEIROZ, 2008), mas tal terminologia só foi amplamente difundida com a publicação do clássico texto de Gayle Rubin denominado *The traffic in women: notes on the political economy of sexy* de 1975, com sua abordagem acerca do sistema sexo/gênero. Neste célebre trabalho, a autora conseguiu enfatizar a construção/estabelecimento das relações de poder do sexo masculino sobre o feminino, baseando-se nas funções biológicas/reprodutivas sob o viés da economia política das relações de trabalho:

O âmbito da sexualidade [...] tem sua própria política interna, iniquidades e modos de opressão. Como acontece com outros aspectos do comportamento humano, as formas institucionais concretas da sexualidade humana, num espaço e num tempo determinados, são produtos da atividade humana (RUBIN, 1993, p. 100).

A autora demonstrou ainda que as justificativas das condições de subordinação das mulheres eram amparadas sob o discurso de diferenças biológicas, derivando-se destas justificativas as construções culturais e ideológicas acerca de gênero, dentre elas a heterossexualidade obrigatória cuja finalidade precípua é a manutenção da ordem sexista e patriarcal (RUBIN, 1993).

Uma variável importante a ser considerada é que tais estudos de gênero, também tiveram que contemplar as questões relativas ao gênero masculino, como forma de demonstrar como a masculinidade hegemônica reforça hierarquias de gênero conectada à questões de classe, influenciando a forma como a homossexualidade se hierarquiza inferiormente à masculinidade heterossexual idealizada, conforme afirma Connel (1995):

A ideia de uma hierarquia das masculinidades cresceu diretamente a partir da experiência de homens homossexuais com a violência e com o preconceito dos homens heterossexuais. O conceito de homofobia originou-se nos anos 1970 e já estava sendo atribuído ao papel masculino convencional (COONNELL, 1995, p. 244).

Assim, as masculinidades também são construídas e consequência dos difíceis ajustes é que, além das masculinidades hegemônicas, existem outras masculinidades que são negadas ou invisibilizadas, como por exemplo a masculinidade homossexual, como considera Connel (2013):

As masculinidades hegemônicas podem ser construídas de forma que não correspondam verdadeiramente à vida de nenhum homem real.

Mesmo assim esses modelos expressam, em vários sentidos, ideais, fantasias e desejos muito difundidos. Eles oferecem modelos de relações com as mulheres e soluções aos problemas das relações de gênero. Ademais, eles se articulam livremente com a constituição prática das masculinidades como formas de viver as circunstâncias locais cotidianas. Na medida em que fazem isso, contribuem para a hegemonia na ordem de gênero societal. Não é surpreendente que homens que funcionam como exemplos no nível regional[...] exibam contradições (COONNELL, 2013, p. 253).

Outra grande contribuição no desenvolvimento das teorias de gênero e poder, são as discussões preconizadas pela historiadora americana Joan Wallach Scott. Para ela, o século XX presenciou o início da construção teórica da questão de gênero enquanto categoria analítica de compreensão das desigualdades estruturais, apesar de Scott considerar que a construção terminológica do termo gênero nas ciências sociais pode ser considerado um grande esforço empreendido pelas teóricas feministas para explicar as desigualdades preexistentes entre homens e mulheres, nas palavras de Meyer, (2003):

Com o conceito de gênero pretendia-se romper a equação na qual a colagem de um determinado gênero a um sexo anatômico que lhe seria "naturalmente" correspondente resultava em diferenças inatas e essenciais, para argumentar que as diferenças e as desigualdades entre mulheres e homens eram social e culturalmente construídas e não biologicamente determinadas (MEYER, 2003, p. 15).

Scott (1995) ressaltou ainda que a utilização do termo gênero acabou por ser incorporado aos estudos feministas, como substituto do termo mulheres, como estratégia de legitimação científica e com o intuito de conferir maior neutralidade a uma academia preponderantemente masculina e desconfiada da ascensão de novas terminologias que em último caso, desafiariam o seu *status quo*.

As três categorias teóricas utilizadas pelos historiadores feministas, a saber: teoria do patriarcado, teoria marxista e teoria psicanalítica não tiveram sucesso ao conceber a categoria gênero como relevante para os estudos históricos visto que tais abordagens, acabavam por salientar a oposição binária dos sexos como elemento universal da realidade social, ou seja, a-histórico.

Portanto, Scott (1995) considerava que seria necessário empreender uma desconstrução¹⁴ acerca dos termos relativos à diferença sexual pela história adequando a

¹⁴ O termo desconstrução não foi usado de forma aleatória, visto que Joan Scott era adepta das teorias pós-estruturalistas, anteriormente citadas, dentre elas a “desconstrução” preconizada por Derrida. (SCOTT J. W., 2000).

rigidez teórica ao *corpus* histórico analisado, subordinando-o a crítica permanente de uma falaciosa oposição sexual binária, com o intuito de revelar a sua construção hierárquica, que se configura como arbitrária, ou seja, histórica:

Como elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre diferenças percebidas entre os sexos, o gênero implica quatro elementos relacionados entre si: o primeiro – símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações múltiplas (frequentemente contraditórias) – Eva e Maria, como símbolo da mulher, por exemplo, na tradição cristã do Ocidente, mas também mitos da luz e da escuridão, da purificação e da poluição, da inocência e da corrupção.[...] Segundo – conceito normativos que colocam em evidência interpretações do sentido dos símbolos que tentam limitar e conter as suas possibilidades metafóricas. Esses conceitos são expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas e tipicamente tomam a forma de uma oposição binária que afirma de forma categórica e sem equívoco o sentido do masculino e do feminino (SCOTT, 1995, p. 91).

Assim, a autora considera que o gênero pode ser definido como uma forma mutável e historicamente variável para a compreensão das relações sociais e de poder:

Minha definição de gênero tem duas partes e diversos subconjuntos, que estão interrelacionados, mas devem ser analiticamente diferenciados. Elas são ligadas entre si, mas deveriam ser distinguidas na análise. O núcleo da definição repousa /numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder (SCOTT, 1990, p. 19).

Desta forma, bebendo na fonte foucaultiana acerca das relações de poder, Scott considera que concepções cristalizadas sobre a total submissão feminina (engendradas por exemplo, pelo discurso psicanalítico e por uma parte do movimento feminista), desconsideram as múltiplas relações de poder existentes entre os gêneros, existindo toda a sorte de relações de opressão entre eles e que em determinados momentos da existência/vivência, um ou outro *legítima* ideologias que submetem os seus iguais, configurando-se uma assimetria entre a aplicação deste poder.

Também são de grande relevância as contribuições acerca da temática gênero, efetivadas pela norte-americana Judith Butler ao desconstruir a categoria de gênero, contestando a distinção entre sexo e gênero, pois tal separação seria apenas uma forma de limitar a interpretação do sexo, colocando este em uma relação de causa e efeito com o gênero:

Uma divisão se introduz no sujeito feminista por meio da distinção entre sexo e gênero. Concebida originalmente para questionar a formulação de que a biologia é o destino, a distinção entre sexo e gênero atende a tese de que, por mais que o sexo pareça intratável em termos biológicos, o gênero é culturalmente construído: conseqüentemente, não é nem o resultado causal do sexo, nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo (BUTLER, 1999, p. 24).

Assim, amparada pelas teorias pós-estruturalistas, considerou que gênero/corpo/sexo são reflexos da linguagem, que longe de ser apenas descritiva, acaba por *constituir* a realidade objetiva. Assim, sexo e gênero são constituídos através de produções discursivas tão arbitrárias quanto quaisquer outras:

Se o sexo é, ele próprio, uma categoria tomada em seu gênero, não faz sentido definir o gênero como a interpretação cultural do sexo. O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual “a natureza sexuada” ou “o sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura (BUTLER, 1999, p. 25).

Portanto, Butler considera que inexiste uma matriz biológica natural que justificaria predisposições acerca de gênero, assim sexo e gênero são constructos culturais inscritos nos corpos e o mais importante é que ambos são *produzidos*.

Dito isto, tanto o sexo quanto o gênero encontram-se em uma dimensão de produção instável, em que suas possibilidades variam, sendo essencialmente performáticos e que constituem os sujeitos dentro dos campos discursivos de saber e poder:

A construção não apenas ocorre no tempo, mas é, ela própria, um processo temporal que atua através da reiteração de normas; o sexo é produzido e, ao mesmo tempo, desestabilizado no curso dessa reiteração. Como um efeito sedimentado de uma prática reiterativa ou ritual, o sexo adquire seu efeito naturalizado e, contudo, é também, em virtude dessa reiteração, que fossos e fissuras são abertos, fossos e fissuras que podem ser vistos como as instabilidades constitutivas dessas construções, como aquilo que escapa ou excede a norma como aquilo que não pode ser totalmente definido ou fixado pelo trabalho repetitivo daquela norma. (BUTLER, 1999, p. 9-10).

Desta forma, a efetiva e temporal repetição de atos, gestos, atuações, etc, acaba por produzir, determinar e hierarquizar os corpos, moldando-os para justificar uma heterossexualidade compulsória e reprodutora (BUTLER, 1999), através de uma *performance*

que é produzida sob coação (BUTLER, 1997). Assim, nossas possibilidades de gênero são limitadas pelas estruturas de poder a que estamos submetidos, assim “vestimos” um gênero possível e já configurado, conforme assinala a perspicaz autora Sara Salih (2012), ao comentar as questões de gênero enunciadas por Butler:

Uma vez que estamos vivendo dentro da lei ou no interior de uma dada cultura, não há possibilidade de nossa escolha ser inteiramente “livre”, e é bem provável que a “escolha” de nossas roupas metafóricas se ajuste às expectativas ou talvez às demandas de nossos amigos ou colegas de trabalho, mesmo sem nos darmos conta de que estamos fazendo isso. Além disso, o conjunto de roupas disponíveis será determinado por fatores tais como a nossa cultura, o nosso trabalho, o nosso rendimento ou o nosso status e origem social (SALIH, 2012, p. 72-73).

Outro teórico importante para a compreensão dos estudos de gênero e sexualidade foi Michel Foucault. Suas considerações são de grande importância para a epistemologia contemporânea, pois em suas pesquisas, questionou a noção tradicional do sujeito construído pela racionalidade moderna, demonstrando que as ciências humanas encontram-se envolvidas em uma teia de significações que circundam o sujeito humano e que seriam indiferentes aos pressupostos da ciência contemporânea, como, por exemplo, o universo da cultura e da construção social. Tais assertivas possuem como base, o método discursivo proposto por Foucault em suas célebres obras: *As palavras e as coisas* (1966) e *Arqueologia do Saber* (1969).

Portanto, Foucault considera que se faz necessária à compreensão das ciências humanas dentro de uma esfera discursiva, com o intuito de esclarecer como ocorrem as categorizações e construções no próprio discurso (do sujeito do conhecimento), que ordinariamente vai apresentar caracterização sócio-histórica referente ao lapso temporal que pertence. Assim, a noção do discurso pode ser entendida como:

Um conjunto de regras anônimas, históricas sempre determinadas no tempo espaço, que definiram em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica, ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 2009, p. 133).

Assim, mesmo antes da emergência da nova história cultural, Foucault (que a *priori* não era um historiador), considera histórico tudo que as pessoas disseram e dizem como um acontecimento (RAGO, 1993). Tal consideração acaba por instaurar uma realidade discursiva e sendo o ser humano um ser absolutamente discursivo, que constrói e é construído através do

artifício da linguagem, se faz necessária a arqueologia dos saberes como método para elucidção da forma como o homem produz sua própria existência.

Para uma efetiva compreensão do discurso, se faz necessário efetuar uma análise do poder. Para isto, Foucault indica a existência de uma genealogia específica para o estudo da mesma. Primeiramente, se faz necessário a captação das estruturas do poder em suas extremidades, formas, instituições locais e regionais. O segundo passo considera que a análise do poder não deve ser efetivada no plano da intenção, mas sim no plano da sujeição que rege os corpos e comportamentos. O terceiro passo é evitar elaborar o poder como forma de sujeição hegemônica e uniforme sobre um indivíduo, classe ou coletividade, pois estes respondem de forma anômala às demandas efetuadas pelo poder. O quarto passo é a necessidade de analisar a ascensão daquele poder, como ele foi legitimado (ou não), bem como verificar seu itinerário histórico de efetivação e como último passo entender a sutileza das manifestações do poder através dos métodos de construção da verdade (observação, técnicas de registro, procedimentos, etc.) (FOUCAULT, 1986).

Exemplo basilar desta configuração, o discurso em relação ao corpo (seja ele, *considerado* masculino ou feminino), é forjado através de um conjunto de técnicas, saberes e de práticas, com o intuito de *adestrar* os corpos, conforme Foucault (1993), afirma:

[...] houve, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo — ao corpo que se manipula, se modela se torna hábil ou cujas formas se multiplicam (FOUCAULT, 1993, p. 125).

Outra consideração de Foucault é que o poder não se encontra localizado apenas no aparelho estatal, mas encontra-se ramificado e operacionalizado em diversos níveis das relações sociais, sendo perceptível nos mais variados aspectos da existência, inclusive nos corpos. Assim, os indivíduos (homens e mulheres), interagem com os poderes, submetendo-se ou renegando-os, na medida das suas possibilidades, conforme enfatiza Barbieri (1993):

Lembremos a célebre frase de Foucault: “o poder se exerce, não se possui. Não se guarda numa caixinha”, ou em um armário. Ele produz verdades, disciplinas e ordem, mas também está sempre em perigo e ameaçado de perder-se. Por isso, não são suficientes leis e normas, ameaças cumpridas e castigos exemplares. As (os) dominadas (os) têm um campo de possibilidades de readequação de obediência aparente, mas desobediência real, resistência, manipulação da subordinação. Daí então é que os lugares de controle sobre as mulheres – em nossas sociedades- o desempenho dos papéis das mães-esposas-donas de casa – sejam também espaços de poder

das mulheres: o reprodutivo, o acesso ao corpo e a sedução, a organização da vida doméstica. [...] Tornam-se então espaços contraditórios inseguros. Sempre em tensão. As mulheres podem, por exemplo, ter filhos que não sejam do marido, aparentar esterilidade ou se negar simplesmente a tê-los, engravidar em momentos inoportunos, se relacionar sexualmente com outras e outros, seduzir com diferentes objetivos, se negar a trabalhar no lar impedindo a sobrevivência de seus integrantes, incluindo-se aí as crianças recém-nascidas, etc (BARBIERI, 1993, p. 12).

Foucault também inova ao contestar a noção de repressão sexual e/ou hipótese repressiva, pois questiona a narrativa na qual a sexualidade sofreu um processo repressivo absoluto silenciador pelo Cristianismo, afirmando que ao levarmos em conta apenas a história da repressão sexual ao analisar o sexo, deixamos de considerar outras variáveis na constituição das sexualidades:

É necessário deixar bem claro: não pretendo afirmar que o sexo não tenha sido proibido, bloqueado, mascarado ou desconhecido desde a época clássica; nem mesmo afirmo que a partir daí ele o tenha sido menos do que antes. Não digo que a interdição do sexo é uma ilusão; e sim que a ilusão está em fazer dessa interdição o elemento fundamental e constituinte a partir do qual se poderia escrever a história do que foi dito do sexo a partir da Idade Moderna (FOUCAULT, 1985, p. 17).

Dito isto, especificamente quanto a uma genealogia do poder em relação ao sexo, Foucault considera a existência de dois conceitos inter-relacionados: *o dispositivo da sexualidade* e a *scientia sexualis* (LEON, 2009). Quanto ao dispositivo, Foucault o considera como um conjunto heterogêneo que abrange os discursos (científicos, morais, filosóficos, religiosos), passando pela organização arquitetônica, jurídica, etc, que normatizam/normalizam a sexualidade, construindo uma percepção sistematizada e “organizada” da sexualidade. Já a *scientia sexualis*, pode ser definida como o regramento sexual proveniente da sexualidade naturalizada pela biologia e pela medicina do sexo (LEON, 2010), nas palavras de Foucault (1985):

A noção de sexo permitiu agrupar, de acordo com uma unidade artificial, elementos anatômicos, funções biológicas, condutas, sensações e prazeres, e permitiu funcionar esta unidade fictícia como princípio causal, sentido onipresente, segredo a descobrir em toda parte: o sexo pôde, portanto, funcionar como significante único e significado universal. Além disso, apresentando-se unitariamente como anatomia e fala, como função e latência, como instinto e sentido pôde marcar a linha de contato entre um saber sobre a sexualidade humana e as ciências biológicas da reprodução; desse modo aquele saber, sem nada receber realmente dessas últimas – salvo algumas analogias incertas e uns poucos conceitos transplantados - ganhou,

por privilégio de vizinhança, uma garantia de quase cientificidade; mas, através dessa mesma vizinhança, certos conteúdos da biologia e da fisiologia puderam servir de princípio de normalidade à sexualidade humana (Foucault, 1985: 144-145).

No tocante à homossexualidade, Foucault considera que esta terminologia foi produzida historicamente, através do discurso médico patologizador por volta de 1870 (FOUCAULT, 1996), em oposição ao termo bíblico “sodomia”, ou seja, como uma invenção da modernidade, inscrevendo tal prática na seara da individualidade e da dimensão da psique humana, conforme assinala Ferraz (2005):

O sentido de “homossexualidade” está intimamente ligado à produção histórica da subjetividade moderna, ao homem psicológico, dotado de uma interioridade que passará, cada vez mais ao longo do século XX, a ter no desejo seu segredo e sua chave interpretativa. Tal processo apoiou-se em uma intensa sexualização e medicalização dos corpos, no contexto de um biopoder, de uma biopolítica que Foucault soube tão bem caracterizar e circunscrever (FERRAZ, 2005, p. 80).

Desta forma, se faz possível a compreensão que mesmo o silenciamento (não dito) acerca desta ou daquela conduta social/sexual integra toda uma rede de conceitos/idéias que contribuem para a produção dos discursos acerca da sexualidade. Portanto, para a compreensão ampla dos dispositivos da sexualidade, se faz necessária a investigação também dos silêncios e das hesitações sublinhadas ou apenas evocadas:

O discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições; mas, também, afrouxam seus laços e dão margem a tolerâncias mais ou menos obscuras. (FOUCAULT, 2010, p. 112).

Assim, para Foucault, o sexo é antes de tudo uma determinada prática cultural discursiva, continuamente retroalimentada, em torno de um feixe de relações de poder que vai instaurar um discurso de normalidade.

As teorias retrocitadas (gênero e foucaultiana), foram o alicerce teórico para a criação/emergência da Teoria *Queer*, em que o próprio termo “*queer*” é ressignificado, pois originalmente em língua inglesa pode ser traduzido por “estranho, talvez, ridículo, excêntrico, raro, extraordinário (LOURO, 2004, p. 38), e foi semanticamente apropriado pelos estudiosos *queer* para celebrar a diferença e denunciar o caráter arbitrário das convenções de gênero, conforme Butler (2002) afirmou:

O termo *queer* surge como uma interpelação que discute a questão da força e da oposição, da estabilidade e da variabilidade no seio da performatividade. Este termo tem operado como uma prática lingüística cujo propósito tem sido o da degradação do sujeito a que se refere, ou melhor, a constituição desse sujeito mediante este apelativo degradante. *Queer* adquire todo seu poder precariamente através da evocação reiterada que o relaciona com acusações, patologias e insultos (BUTLER, 2002, p. 55-81).

Desta forma, a utilização da nomenclatura *queer* foi um uso político do termo para transformar esta terminologia antes considerada negativa, em um aspecto da existência que, de alguma forma, celebrava a diferença e denunciava o caráter artificial da categorização sexual.

Outra importante teórico *queer* foi o espanhol Paul B. Preciado. Em sua obra, *Manifesto Contrassexual* (2014), considerou que a performatividade seria insuficiente para a compreensão do processo em que os corpos assumem a sexualidade e o gênero. Usando como analogia um “vibrador sexual” afirmou a possibilidade do sexo plástico protético interferir e subverter a lógica heterocentrada, alicerçada na reprodução sexual e no prazer genital, em que o pênis é considerado como categoria determinante e condicionante:

O gênero não é simplesmente performativo [...] é puramente construído e ao mesmo tempo inteiramente orgânico. Escapa as falsas dicotomias metafísicas entre o corpo e a alma a forma e a matéria. O gênero se parece com o "vibrador". Porque os dois não passam de imitações. Sua plasticidade carnal desestabiliza a distinção entre o imitado e o imitador, entre a verdade e a representação da verdade, entre a referência e o referente, entre a natureza e o artifício, entre os órgãos sexuais e as práticas do sexo. O gênero é resultado de uma tecnologia sofisticada que fabrica corpos sexuais (PRECIADO, 2014, p-15).

Dito isto, o termo *queer* refere-se a uma posição epistemológica antinormativa no tocante às identidades sexuais (GAMSON, 2006), questionando a suposta estabilidade destas, demonstrando seu caráter histórico e subvertendo o binarismo de gênero, demonstrando ainda que mesmo algumas identidades sexuais heterossexuais são categorizadas, legitimadas e principalmente hierarquizadas, assim tal perspectiva permitiria uma maior *compreensão* da individualidade, pois evidencia o caráter mutável dessa esfera individual especialmente no campo das sexualidades (NAMASTE, 1997). Apesar de epistemologicamente seus teóricos possuírem algumas diferenças de interpretação e discordarem em alguns pontos-chave, acordam em algumas proposições teórico-metodológica, conforme enfatiza Louro (2015):

Os/as teóricos/as queer constituem um agrupamento diverso que mostra importantes desacordos e divergências. Não obstante, eles/elas compartilham alguns compromissos amplos- em particular, apóiam-se fortemente na teoria pós-estruturalista francesa e na desconstrução como um método de crítica literária e social; põe em ação, de forma decisiva, categorias e perspectivas psicanalíticas; são favoráveis a uma estratégia descentrada ou desconstrutiva que escapa das proposições sociais e políticas pragmáticas positivas; imaginam o social um texto a ser interpretado e criticado com propósito de contestar os conhecimentos e as hierarquias sociais dominantes (LOURO, 2015, p. 40).

Assim, tal concepção teórica possui como pressuposto, a crítica aos tradicionais estudos sobre homossexualidade, pois questiona o *mainstream* heterossexual, subvertendo a lógica de constituição desses estudos a partir da hierarquia da heterossexualidade hegemônica para uma posição epistemológica de desconstrução da heterossexualidade compulsória, engajando-se tanto no sentido acadêmico quanto político, como uma teoria pós-identitária, conforme assinala Louro (2001):

Segundo os teóricos e teóricas queer, é necessário empreender uma mudança epistemológica que efetivamente rompa com a lógica binária e com seus efeitos: a hierarquia, a classificação, a dominação e a exclusão. [...] A afirmação da identidade implica sempre a demarcação e a negação do seu oposto, que é construído como sua diferença. Esse 'outro' permanece, contudo, indispensável. A identidade negada é constitutiva do sujeito, fornece-lhe o limite e a coerência e, ao mesmo tempo, assombra- o com a instabilidade (LOURO, 2001, p. 45-46).

Portanto, tanto a teoria *queer* quanto a análise *foucaultiana* da sexualidade, entendem que o gênero deve ser entendido na dimensão da historicidade e da demarcação da sexualidade na esfera discursiva, principalmente através da análise do processos de construção das subjetividades. Nas palavras de Miskolci (2009):

Os teóricos queer compreendem a sexualidade como um dispositivo do poder. Um dispositivo é um conjunto heterogêneo de discursos e práticas sociais, uma verdadeira rede que se estabelece entre elementos tão diversos como a literatura, enunciados científicos, instituições e proposições morais (MISKOLCI, 2009, 154-155).

Um exemplo basilar desta afirmação é o trabalho de Sedwick (1985) uma importante teórica *queer*, por exemplo, propõe uma desconstrução dos conceitos de gênero e sexualidade e ao mesmo tempo propõe interpretações de textos clássicos (que não necessariamente tratam da sexualidade) sob a ótica *queer*, alegando em síntese que cada sociedade vai definir o que é sexual ou não, a partir dos seus critérios estruturais de poder relativos a sexualidade, critérios

estes que se estendem inclusive à identidade homossexual, pois a mesma é produzida como forma de manter a identidade hegemônica da heterossexualidade.

Tal perspectiva difere da perspectiva sociológica clássica, pois se volta para os processos de constituição da diferença, problematizando a matriz heterossexista, conforme afirma Miskolci (2009):

O diálogo entre a Teoria Queer e a Sociologia foi marcado pelo estranhamento, mas também pela afinidade na compreensão da sexualidade como construção social e histórica. O estranhamento queer com relação à teoria social derivava do fato de que, ao menos até a década de 1990, as ciências sociais tratavam à ordem social como sinônimo de heterossexualidade. O pressuposto heterossexista do pensamento sociológico era patente até nas investigações sobre sexualidades não-hegemônicas. A despeito de suas boas intenções, os estudos sobre minorias terminavam por manter e naturalizar a norma heterossexual. Os primeiros teóricos queer rejeitaram a lógica minorizante dos estudos socioantropológicos em favor de uma teoria que questionasse os pressupostos normalizadores que marcavam a Sociologia canônica (MISKOLCI R. , 2009, p. 150-182).

A partir destas posições epistemológicas, diversos teóricos *queer* desenvolveram abordagens inovadoras e provocativas acerca das sexualidades, questionando o dualismo hetero/homo (SEDGWICK, 2007), a construção do conceito de heteronormatividade (WARNER, 1993; CHAMBERS, 2003; COHEN, 2005), bem como foco de resistência/denúncia a uma globalização identitária homossexual que leva em conta apenas o recorte da realidade do homossexual branco e rico dos países ocidentais, muitas vezes negligenciando outras categorias subalternizantes (PRECIADO, 2014).

Propondo como elemento metodológico a *subversão* e o questionamento acerca da construção das identidades hegemônicas e a transplantação do seu modelo teórico para além da dimensão da sexualidade, perpassando pelos itinerários discursivos e arbitrários da linguagem na construção do sujeito, com suporte dos pressupostos foucaultianos, (poder disciplinar, ditos e não-ditos, discursos, regime de verdade, etc.), a teoria *queer* inova, principalmente, no tocante a análise da homossexualidade, conforme enfatiza Louro (2004):

A homossexualidade é analisada como parte de um regime de poder/saber (mais do que como uma identidade social minoritária). Então, pelas condições de sua emergência e por suas formulações, é possível afirmar que essa é uma teoria e uma política pós-identitária: o foco sai das identidades para a cultura, para as estruturas linguísticas e discursivas e para seus contextos institucionais (LOURO, 2004, p. 60).

Assim, questionando as noções essenciais de masculinidade e feminilidade, dado que as mesmas são constituídas como forma de ocultar a natureza performativa do gênero, a crítica *queer* se faz de vital importância para a compreensão da homossexualidade não mais como *necessariamente* hierarquizada e em oposição a uma heterossexualidade padronizada, visto que esta heterossexualidade apesar de ser rotulada como imanente, em verdade, é uma convenção artificial e arbitrária.

Portanto, tais questionamentos acerca de como se constroem as sexualidades, possuem ressonância inequívoca nas diversas esferas sociais, principalmente na esfera escolar. A sexualidade, como um marcador social da diferença está umbilicalmente ligado às discussões na seara educacional, principalmente no Ensino das Ciências Humanas, e em especial da Sociologia.

5.4 Gênero e sexualidade no ensino de Sociologia: um destino manifesto

As sexualidades no ensino médio (incluindo aí a homossexualidade) na perspectiva curricular formal, ainda que de forma incidental estavam preconizadas nos PCN's e deveriam ser abordadas de forma transversal (ALTMANN, 2001). Cada etapa da educação básica possui os seus Parâmetros Curriculares Nacionais específicos, nas palavras de Neto (2014):

Todavia, quando esses documentos são abordados, antes precisamos reconhecer de quais PCN estamos tratando, pois esses se apresentam em três grandes grupos: os de ensino fundamental para o I e II ciclos, editados em 1997; os de ensino fundamental para o III e IV ciclos, em 1998; e os de ensino médio (PCNEM), em 1999. É esse último documento (PCNEM), desdobrado em outro documento conhecido como Orientações Curriculares para o Ensino Médio, editado em 2006, (NETO, 2014, p. 114).

Assim, no PCN relativo ao ensino médio, a sexualidade é abordada como tema transversal, porém, tal abordagem é deveras rarefeita, pois enfatiza o debate acerca das práticas de prevenção às Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) gravidez precoce, confirmando as palavras de Junqueira (2007), ao afirmar que a tendência da escola:

[...] é evitar ou relegar as discussões sobre sexualidade e diversidade sexual e de gênero para a esfera da saúde (“saúde sexual e reprodutiva”). Em geral, fala-se no negativo: “Precisamos evitar DST/Aids e gravidez precoce”. A sexualidade é vista a partir do risco e da ameaça. Faz-se, com frequência, na escola, um discurso repressivo, centrado na medicalização, no medo, na “naturalização da heterossexualidade”, na “heterossexualização compulsória”, na propaganda da conjugalidade heterossexual e à revelia do

conhecimento científico. (JUNQUEIRA R. D., 2007, p. 64)

Desta forma, o enfoque da sexualidade no cotidiano escolar está inserido muito mais no plano biológico, com uma tímida menção acerca das sexualidades e poucas alusões inclusivas acerca da homossexualidade, evidenciando o caráter sexual e binário do gênero (PALMA, 2015).

Portanto, esta concepção sócio-política de gênero e sexo que perpassa pelo PCN relativo ao ensino médio acaba por ignorar a discussão acerca do caráter discursivo das sexualidades, enfatizando a heterossexualidade hegemônica e naturalizada, conforme afirmam Rodrigues et al (2016):

A suposta “naturalidade” (sexo-gênero-sexualidade) dessa sexopolítica vem subjacente à organização de nossas sociedades em produzirem uma normalização de nossos corpos de maneira a determinar nossas formas de subjetivação. Esse efeito faz emergir um “Império dos Normais” a partir das ideias de desvio e deanormalidade dos desejos e dos corpos (por meio das marcações de gênero e sexualidade). [...] Muitas vezes, as reações de machismo e da homolebitransfobia revelam a leitura que se faz dos corpos e mulheres, ou d@s que fogem à lógica heterossexual (ditos “desviantes” desse “natural”): o merecimento à submissão, à humilhação, à abjeção, à violência ou à morte (RODRIGUES et al, 2016, p. 10-11).

Assim, as discussões acerca das sexualidades (e ainda mais da homossexualidade) não encontram fundamentação explícita nos PCNs relativos ao ensino médio, prejudicando a sua compreensão pela comunidade escolar, podendo ensejar posicionamentos negativos à sua abordagem.

Se tal configuração não era a ideal, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio não melhorou esta abordagem. A nova Base Nacional Comum Curricular do ensino médio aprovada em 14 de dezembro de 2018, entre outras mudanças, retirou do currículo qualquer menção a gênero e orientação sexual, por pressão dos grupos conservadores, pois a sua abordagem seria fruto de uma “ideologia de gênero”, que se alicerça na premissa que qualquer discussão acerca de gênero, sexualidade, identidade de gênero e orientação sexual podem encorajar crianças a tornarem-se homossexuais e/ou mudar de gênero. Afirmam ainda que esta discussão pode ser a base de um suposto encorajamento à pedofilia no ambiente escolar.

Conseqüentemente, baseando-se nestas falsas premissas, os seus apoiadores inseriram uma espécie de pânico moral na população (MISKOLCI, 2007) e conseguiram com sucesso banir referências a gênero e orientação sexual também na nova BNCC do ensino médio. Tal

configuração acaba por dificultar a emergência destas discussões, que historicamente foram protagonizadas pela Sociologia no ensino médio (SEVILLA; SEFFNER, 2017), visto que a discussão acerca das teorias de gênero e sexualidade estão imbricadas em diferentes teorias sociais que a disciplina aborda no ensino médio, principalmente naquelas relativas aos marcadores sociais da diferença.

Especificamente, quanto a abordagem homossexualidade nos currículos do ensino médio se faz necessário entender a forma como o currículo se configura, pois tal configuração é vital para a compreensão de como as relações de poder se engendram no ambiente escolar, conforme afirma Silva (2005):

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2005, p. 150).

Porém, apesar de historicamente, tal discussão ser formalmente abarcada pela Sociologia, dentro de uma perspectiva curricular que trabalha com o currículo oculto (WELTER; SANTOS, 2016), é inegável que existem práticas discursivas relativas a temática também acontecendo em outras disciplinas.

Assim, se faz necessário questionar a existência de tais práticas discursivas no *campus* Itabaiana e de como tais práticas discursivas ocorrem, bem como questionar se existe uma diferenciação entre as práticas discursivas dos docentes vinculados à área de formação geral e formação técnica, principalmente, levando-se em conta, que o ensino ofertado no *campus* aglutina a formação profissional com os conteúdos do ensino médio. Como forma de melhor situar o leitor, abaixo apresento algumas considerações acerca da educação profissional, bem como apresento o campo/*campus* onde ocorreu a pesquisa.

6 CAMPO/CAMPUS

Como já explicitado na introdução, sou docente do *campus* Itabaiana no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, tendo sob minha responsabilidade a regência da disciplina de Sociologia no referido *campus*, porém, antes de qualquer reflexão metodológica, e com o intuito de tornar mais palatável este trabalho, considero necessária a descrição do “campo”, onde foram efetuadas as pesquisas e que é o meu local de trabalho.

6.1 Educação Profissional e o IFPB: dualidades e constatações

A política educacional não pode ser compreendida desconectada do momento sócio-histórico de um país. Assim, este recorte tem o objetivo de trazer ao leitor de como a educação e especificamente a educação profissional se configurou através do tempo e do espaço e o quanto nossas concepções de educação derivam deste alicerce sócio-histórico pois a política educacional, depende de uma infinidade de variáveis, nas palavras de Almeida (2011):

A educação, organizada sob a forma de política pública, se constituiu em uma das práticas sociais mais amplamente disseminadas de internalização dos valores hegemônicos na sociedade capitalista. A partir das lutas sociais, em especial da classe trabalhadora pelo reconhecimento de seus direitos sociais, tornou-se também condição importante nos processos de produção de uma consciência própria, autônoma, por parte desta própria classe e de suas frações. Um território disputado pelas classes sociais fundamentais, cujas lutas se expressam em diferentes contornos e processos que a política educacional assumiu ao longo da história. Deste modo, compreender a trajetória da política educacional é um esforço que requer mais do que o resgate de uma história marcada por legislações e mudanças institucionais intestinas, mas de suas relações com a dinâmica e as crises da sociedade do capital, a partir de sua singular inscrição nos processos de estabelecimento de consensos e de reprodução da força de trabalho na realidade brasileira (ALMEIDA, 2011, p. 12).

A oferta da educação profissional remonta à República Velha no Século XX, quando foram criadas as primeiras “escolas de artífices”. No ano de 1910, o Governo federal criou dezenove Escolas de Aprendizes Artífices (EAA) no país, propondo um sistema de escolas de alcance nacional, ofertando a educação profissional e primária aos segmentos mais pobres da população.

O próprio Decreto n. 7566, de 23 de setembro de 1909, ao criar tais estabelecimentos educacionais, expôs os motivos para a criação dessas escolas (CUNHA, 2000), preconizando que o aumento populacional e o crescimento da população urbana tornava necessário habilitar os desfavorecidos economicamente a qualificação técnica e industrial como meio de afastá-los da ociosidade, do vício e do crime.

Apesar de inicialmente, as EAA possuírem elevados índices de evasão, devido a questões estruturais (escassez de profissionais qualificados, edifícios inadequados e oficinas precárias, etc.), tal modelo de ensino se consolidou lentamente, sendo considerado o embrião da Rede de Escolas Técnicas do País (SANTOS, 2003).

Nos anos 40, mais especificamente no ano de 1942, estes estabelecimentos foram transformados em escolas industriais e técnicas através do Decreto nº4.127/42, passando a ofertar formação profissional equivalente ao do nível secundário de ensino.

Tal período é de vital importância para a compreensão da educação profissional, pois foi durante o Governo Vargas (1930-1945) que houve mudanças substanciais na política educacional, que apesar de todas as limitações, redundaram em avanços, principalmente na concepção de um sistema nacional de ensino. Apesar desta tímida evolução, a educação profissional continuou limitada a uma espécie de teto de vidro destinada aos segmentos mais pobres. Esta concepção vai transpassar diversos momentos sócio-históricos no século XX, influenciando diretamente as perspectivas e estruturas da educação profissional, conforme salientam Wermelinger, Machado e Amâncio Filho (2007, p. 212), ao afirmarem que:

A educação profissional, em nosso país, pode ser compreendida como um sistema que reflete determinada visão de mundo, mas que denota uma limitada apreensão da realidade, se considerada a delimitação tempo-espço e as especificidades que nele ocorrem. É possível, porém, quantificar e qualificar os princípios informativos da lógica desse sistema educativo, que assume configurações definidas em cada momento histórico, numa espécie de ambiência, equivalente a um contínuo processo de mutação.

Portanto, os fatos históricos relativos a concepções educacionais, como o embate entre os intelectuais católicos e os escolanovistas¹⁵, a Constituição de 37 (que determinou que a educação profissional como um dever do Estado) a Reforma Capanema, etc., foram

¹⁵“De modo geral, para a corrente pedagógica escolanovista a reformulação da escola esteve associada à valorização da *atividade* ou *experiência* em sua prática cotidiana. O entendimento da educação como vida, e não como preparação para a vida, foi a base dos diversos movimentos que a formaram”” A tendência escolanovista de hipervalorização do papel da educação escolar na vida dos indivíduos e da sociedade é questionada justamente por que tal hipervalorização estaria inserida no contexto de busca da superação dos antagonismos sociais por meio da ação coletiva "equilibradora" do Estado. Dessa forma, o escolanovismo teria um sentido histórico conservador, pois adequaria a escola ao papel de diluir conflitos” (CAVALIERE, 2003, p. 251-252).

reveladores desta concepção de educação profissional como uma educação mais limitada e destinada aos pobres e com restrições de acesso ao ensino superior.

Mesmo com tais transformações e com a progressiva institucionalização da educação, enquanto estratégia de Estado, a educação profissional continuou como uma dimensão paralela de educação, destinada unicamente aos mais pobres, enquanto as escolas secundárias estariam destinadas à formação da futura elite do país, nas palavras de Soares (1999):

A partir de então, o ensino profissional passou a atuar no nível médio e foi assumindo especificidades próprias e se configurando como um ramo dentro do sistema escolar nacional, que então estava se organizando. Entretanto, enquanto foi mantida a ideia de que o ensino secundário formaria a elite dirigente do país, o ensino técnico continuava com a finalidade de preparar trabalhadores. Assim, por suas características e seus objetivos, o ensino profissional foi diferenciado do ensino médio acadêmico e propedêutico. (SOARES, 1999, p-112).

Tal configuração, teve ressonância nas décadas posteriores, em que o ensino profissional foi visto com preconceito e mesmo com a sua crescente institucionalização (transformação das escolas técnicas federais em autarquias, fim das restrições de acesso ao ensino superior, etc), o campo de atuação da Educação Profissional permaneceu na concepção de escola proletária de concepção meramente tecnicista (DORE, 1989), e só no ocaso da ditadura e com o ressurgimento da democracia e dos direitos sociais constitucionalizados, é que as concepções de educação profissional foram lentamente alteradas.

Um exemplo dessas mudanças está relacionado à assunção da educação, enquanto direito universal exigível pelos cidadãos na Constituição Cidadã no ano de 1988. Apesar de ser um avanço inegável, principalmente para os segmentos historicamente excluídos da sociedade brasileira, a sua mera inserção não garante, por si só, o pleno gozo de tal direito, pois as deficiências históricas são de difícil resolução, mesmo após 30 anos da promulgação da Constituição Cidadã.

Outro fato histórico posterior, porém umbilicalmente conectado à promulgação da Constituição Cidadã foi a edição da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação no ano de 1996 (LDBEN, 1996) que foi objeto de um amplo debate entre as mais variadas vertentes e mais uma vez, apesar das suas deficiências, seus avanços para constituição de uma educação ampla destinada aos mais pobres são louváveis, principalmente, levando-se em conta às legislações anteriores que regulamentavam o direito a Educação (ARROYO, 1998). No que diz respeito à organização da educação profissional e tecnológica os artigos 39 e 40 da LDBEN, a educação profissional ainda continuava como apêndice da educação formal:

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – de educação profissional técnica de nível médio;

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho

Além destas limitações, a concretização de novas configurações educacionais, encontrou oposição ao momento sócio-político que se instalara. O Governo Fernando Henrique (1994-2002), apesar de travestido como social-democrata, era claramente neoliberal e fez uma opção clara de defesa dos interesses do mercado em detrimento dos segmentos mais pobres em nome de uma suposta estabilização da economia. Tal opção, obviamente impactou a plena implantação dos direitos sociais, resultando em um atraso no acesso aos direitos dos segmentos historicamente excluídos. As reformas educacionais perpetradas neste período são um claro reflexo destas políticas e obviamente irão respingar na educação profissional, conforme palavras de Amorim (2013):

Assim, a reforma da educação profissional que ganha corpo na década de 90, a partir da promulgação da Lei 9394/96 e do Decreto 2208/97, é implantada dentro de uma perspectiva de redução de gastos públicos com a educação e confere prioridade de investimentos para o ensino fundamental, admitindo sua complementação por meio de qualificação profissional de curta duração e baixo custo. Tal lógica, inspirada nos princípios neoliberais e influenciada pela intervenção dos organismos internacionais interessados nos rumos da economia brasileira, traz, em seu bojo, a defesa de uma educação profissional que favorece a iniciativa privada, impõe restrições na organização dos currículos (tornando obrigatória a independência entre ensino técnico e ensino médio) e preconiza uma formação com foco no desenvolvimento de competências profissionais (AMORIM, 2013, p. 52).

Tal configuração permaneceu até os governos do PT (2003-2016), em que a educação profissional, passou por uma reformulação que transformou as Escolas Técnicas Federais em

Institutos Federais de Educação, que culminou com a edição da lei 11.892/2008, resultando em uma expansão inédita da Rede Federal de Educação Tecnológica.

Apesar de louvável, essa nova configuração possui alguns pontos de inflexões, dentre estas, a continuação da dualidade existente entre a educação propedêutica e a educação profissional (DORE SOARES, 1999; FERRETTI, 2010).

Mesmo com esses eventuais gargalos, é inegável que a criação dos Institutos Federais nos governos de esquerda e sua expansão é fruto de uma tentativa de inserção das populações historicamente marginalizadas no processo educativo e apesar de suas limitações estruturais, possui propostas louváveis, conforme afirma Pacheco (2011):

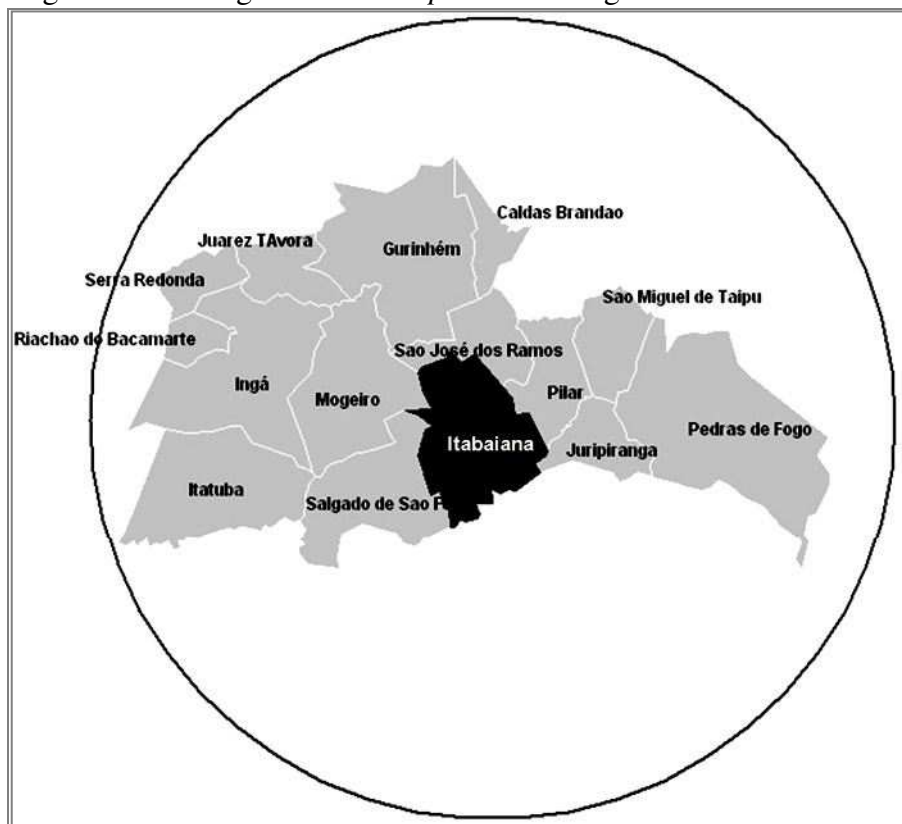
[...] agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (compreendendo-o em seu sentido histórico, mas sem deixar de afirmar seu sentido ontológico) e discutir os princípios das tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica. O que se propõe é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos [...], buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior nele. Um profissionalizar-se mais amplo, que abra infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo [...] (PACHECO, 2011, p. 15).

Especificamente, quanto ao IFPB o mesmo originou-se da Integração de duas instituições: o Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba (CEFET-PB) e a Escola Agrotécnica Federal de Sousa (EAF Sousa). No início, era a Escola Aprendiz Artífices. Depois, tornou-se a Escola Técnica Federal, antes denominada Escola Técnica Industrial, e, em seguida, criou-se o CEFET-PB. Ambas as instituições tinham por finalidade atender gratuitamente a estudantes que demandavam uma educação de qualidade que os habilitasse profissionalmente, porém, não possuíam recursos para o financiamento desta demanda educacional (QUEIROGA 2006). Com sua posterior transformação em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia passa por um momento de expansão com a implantação de vários *campi* no Estado da Paraíba, ofertando cursos de educação profissional à diversos segmentos da população, notoriamente os mais excluídos. Apesar das eventuais deficiências e críticas, muitas vezes, o Instituto se mantém como uma das poucas portas de acesso à uma educação de qualidade para estudantes provenientes dos estratos mais baixos da população. Tal configuração também se repete no *campus* Itabaiana, que foi o local desta pesquisa. Abaixo, tento explicitar ao leitor as especificidades do *campus*.

6.2 O *Campus* Itabaiana

O *Campus* do IFPB Itabaiana concentra acaba por centralizar a área limítrofe da região do agreste no qual está inserido. Considera-se como área limítrofe de atuação os municípios de Itabaiana, Pedras de Fogo, Juripiranga, São Miguel de Taipu, Pilar, São José dos Ramos, Caldas Brandão, Gurinhém, Mogeiro, Juarez Távora, Ingá, Serra Redonda, Riachão do Bacamarte, Itatuba e Salgado de São Felix, conforme ilustra a Figura 1.

Figura 1 – Abrangência do *Campus* na 12ª Região Geoadministrativa



Fonte: http://static.paraiba.pb.gov.br/2015/04/MAPA-PB-GREs.eps_.pdf

Os municípios supracitados fazem parte da 12ª Região Geoadministrativa; possuindo área de 2.480 Km² e população de 180.406 habitantes. Contudo, tendo em vista a proximidade de Itabaiana com municípios de Pernambuco, pessoas deste Estado também podem ser beneficiadas com os cursos de formação profissional e/ou de capacitação que forem ofertados no IFPB - *Campus* de Itabaiana.

Tendo iniciado suas atividades em um prédio provisório no ano de 2015, com a oferta de cursos do Pronatec e com as primeiras turmas dos Cursos Técnicos Integrados ao Médio de Automação Industrial e Eletromecânica no ano de 2016, atualmente o *Campus* conta com 15

professores, 14 técnicos administrativos e cerca de 200 discentes distribuídos entre os quatro anos do ensino médio.

Somos um *Campus* em “implantação”, fruto da mais recente expansão dos Institutos Federais, denominada de Expansão III. Se comparada com outras unidades mais antigas do IFPB, somos consideradas uma unidade pequena, com relativamente poucos servidores e alunos. Tal variável, parece favorecer nossa interação e contribuir para um sentimento de camaradagem entre a comunidade escolar.

6.3 Revelando sujeitos: docentes em construção e docentes construídos

No *Campus* Itabaiana, assim como em outros *campi* do IFPB, os professores são segregados na esfera pedagógica como de formação geral e formação técnica. Os professores da formação geral são aqueles docentes designados para as docências das disciplinas do ensino médio (português, matemática, etc.) e os da formação técnicas são os designados para as docências das disciplinas técnicas dos cursos integrados.

Como a LDB só exige licenciatura plena dos professores para a formação geral, a maioria dos docentes da formação técnica são bacharéis que entraram pela via do concurso público, e que aprendem na prática, o fazer docente. Assim, muitas das discussões que em tese fazem parte da formação dos licenciados, tanto em nível teórico quanto em nível prático são inexistentes ou inusuais na formação dos bacharéis.

Assim, resta evidente que muitos deles ao exercer à docência, desconhecem teorias pedagógicas e/ou outras questões relativas a prática docente, e tal vivência é usualmente transplantada para a sala de aula. Apesar de existirem ações, ainda que residuais, de capacitação pedagógica a estes docentes, o fato é que dificilmente tais ações substituem os anos de formação dos professores licenciados.

Ao mesmo tempo, muitos deles se apropriam das discussões pedagógicas e estão em processo contínuo de absorção de novos conhecimentos, seja por participarem das ações de capacitação do IFPB, ou por interesse genuíno de se tornar um professor melhor.

Quanto aos docentes da formação técnica entrevistados, os três possuem doutorado nas suas respectivas áreas de formação (engenharias) e possuem mais de 03 anos de efetivo exercício como docentes no instituto. Registre-se ainda, a relativa jovialidade dos mesmos, com idade inferior a 35 anos e todos do sexo masculino, visto a inexistência de mulheres docentes da área técnica no *Campus*, na ocasião da realização das entrevistas.

Os três professores da formação geral também possuem recorte etário inferior a 35 anos, mais de 03 anos de experiência docente, sendo 02 docentes do sexo masculino e 01 do sexo feminino, sendo que um dos professores do sexo masculino concluiu mestrado e os outros são Doutorandos em suas respectivas áreas.

Assim, quanto à questão geracional, observa-se que a média de idade dos Professores, é que são jovens, portanto em seus percursos acadêmicos profissionais, pode-se inferir que são contemporâneos da iniciativa de inserção das discussões de gênero em sala de aula (notadamente os licenciados), o que em tese é positivo, pois apesar das suas idiossincrasias não soa crível que desconheçam por completo a existência desta temática.

Quanto ao desequilíbrio de gênero, onde apenas uma mulher foi entrevistada, esta distorção revela uma desigualdade entre os sexos, onde dos atuais 15 docentes do *Campus*, apenas 05 são mulheres (onde apenas 03 são efetivas), todas da área de formação geral. Tal configuração reproduz um padrão que tem sido comum nos cursos de exatas, na área da indústria, aonde a maioria dos docentes e egressos ainda são homens. Assim, como apenas uma professora aceitou participar da pesquisa nas sondagens iniciais, este trabalho infelizmente, reproduzirá essa proporção. Abaixo, segue um quadro em que os mesmos são identificados acerca apenas do gênero, grau de instrução e se são vinculados a formação geral (sigla EG) ou formação técnica sigla (ET).

Quadro 1 –Perfil acadêmico dos docentes entrevistados.

FORMAÇÃO	GÊNERO	GRAU DE INSTRUÇÃO
EG01	Masculino	Doutorando
EG02	Feminino	Doutoranda
EG03	Masculino	Mestre
ET01	Masculino	Doutor
ET02	Masculino	Doutor
ET03	Masculino	Doutor

Fonte: O próprio autor.

Diferente do que ocorre, rotineiramente com os trabalhos acadêmicos que de alguma forma, identificam os entrevistados, através de pseudônimos e pequenas descrições dos

mesmos, como forma de delimitar os seus perfis (principalmente quanto a disciplina/perfil que cada entrevistado, possui sob a sua *regência*), optei por não o fazer (me questionando se existe algo mais *queer* que esta opção), visto que os mesmos em momentos diferentes da entrevista, acabaram por revelá-la ao leitor. Também considerei que talvez não fizesse justiça a colegas tão próximos, e deixo para que cada leitor deste trabalho, julgue o que foi revelado nas falas, nos silêncios e nas inferências por eles emanadas.

Após esta breve apresentação do meu objeto e local de pesquisa (bem como a exposição teórica pertinente aos mesmos), apresento na sequência a metodologia usada para esta investigação.

7. METODOLOGIA

7.1 Entrevistando o familiar: entre flores e tensões

Neste trabalho, optei pela aplicação da entrevista semiestruturada como instrumento de investigação acadêmica particular. A seguir, faço algumas reflexões acerca deste instrumental tentando apontar benesses e dificuldades desta escolha em articulação com a abordagem qualitativa, bem como a experiência de entrevistar meus colegas, por isto optei por evidenciá-la enquanto tópico apartado da metodologia a ser usada.

O instrumental da entrevista é uma das formas mais presentes nas abordagens qualitativas, sendo que este instrumental geralmente é usado, principalmente para captar subjetividades não-evidentes e que necessitem de maior interação/confiança entre os entrevistados e o pesquisador, conforme as palavras de Duarte, (2004):

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004, p. 215).

Assim, considerando-se a entrevista uma versão da história, é função do entrevistador/pesquisador refletir sobre os discursos que emergem, decodificando e interpretando os seus sentidos (LALANDA, 1998). A subjetividade que emergiu das falas dos entrevistados não pode ser encarada como apenas uma dimensão da individualidade de cada um, mas sim a partir de um processo de socialização e da partilha de valores e práticas com outras pessoas, ou seja, resultado de uma dinâmica social intersubjetiva (LALANDA, 1998).

As entrevistas foram feitas no *Campus*, na sala dos Professores, após a ciência destes e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Devido ao fato de trabalharmos no mesmo ambiente, e como minha esfera de atuação acadêmica é de conhecimento de todos (tendo orientado trabalhos de pesquisa no *campus* acerca da temática homossexualidade na educação), não houve maiores sobressaltos na aceitação da maioria dos professores a serem entrevistados. Tal configuração, obviamente, resvalou no processo de

aceitação dos colegas em participar das entrevistas, influenciando nas negativas e assertivas acerca destas.

Externei a cada um dos entrevistados que devido ao fato de sermos um *campus* pequeno, as informações disponibilizadas no questionário, em conjunto com algum tipo de colocação nas entrevistas, tornariam fácil a identificação dos mesmos, porém, nenhum destes manifestou oposição, alguns ressaltaram a confiança em mim depositada e o meu discernimento no trato destas informações. Avisei que a temática do estudo é considerada um tanto polêmica, visto que trataria das práticas discursivas acerca da homossexualidade, principalmente na ocasião das análises, mas todos endossaram a importância do mesmo para mim e que o estudo seria útil para uma autocrítica enquanto docente para cada um deles.

Apesar disto, na ocasião da aceitação das entrevistas e da temática espinhosa para alguns, a cordialidade e a confiança revelaram-se frequentes. Todos os professores entrevistados possuíam formação *stricto sensu*, portanto não eram exatamente neófitos em relação as agruras de uma pesquisa de mestrado. Também contribuiu para o clima ameno, o fato da entrevista ser na própria escola e o fato de termos esta relação de coleguismo docente. Foi um jogo dialógico, em que ao perguntar, indiretamente falava sobre mim e além de ouvir sobre algo que eu perguntara, ouvia outras coisas, que no momento não pareciam pertinentes pra mim, mas soavam como imprescindíveis para os entrevistados. Esta interação, que acontece sem hierarquização visível, é própria do diálogo, onde afirma Foucault (2004), existem direitos inequívocos e claros:

[...] Aquele que questiona nada mais faz do que usar um direito que lhe é dado: não ter certeza, perceber uma contradição, ter necessidade de uma informação suplementar, defender diferentes postulados, apontar um erro de raciocínio. Quanto àquele que responde, ele tampouco dispõe de um direito a mais em relação à própria discussão; ele está ligado, pela lógica do seu próprio discurso, ao que disse previamente e, pela aceitação do diálogo, ao questionamento do outro. Perguntas e respostas decorrem de um jogo – simultaneamente agradável e difícil – em que cada um dos dois parceiros se esforça para só usar os direitos que lhe são dados pelo, e pela forma de diálogo convencionalizada (FOUCAULT, 2004, p. 225).

Ao mesmo tempo, tentei ao máximo, portar-me não como um pesquisador externo isento, mas como alguém que apesar de estar cotidianamente naquele local, está em busca de novas informações, pois o ambiente escolar é dinâmico e multifacetado, conforme afirma Silveira (2005):

A escola está plena delas [histórias], construindo imagens de escola, imagens

de aluno, imagens de conhecimento escolar, enfatizando contornos e esfumando outros, fixando personagens, apagando diferenças, pondo em relevo outras, riscando fronteiras, confinando grupos...desenhando práticas e delineando perfis (SILVEIRA, 2005, p. 208).

Dito isto, é impossível não ressaltar as questões que emergem ao entrevistar colegas de trabalho tão próximos. Tal questionamento metodológico não é novo, visto que alguns autores já o apontaram, conforme as palavras de Martinho Braga Batista e Silva (2007), ao explicar as ponderações de L.R. Cardoso de Oliveira (2004) e Debert (2004):

Por outro lado, diferentes autores apontam novos caminhos para lidar com tais deslizamentos entre neutralidade, relativismo e compromisso político, como é o caso de L. R. Cardoso de Oliveira (2004) e Debert (2004). O primeiro nos fala de situações em que o pesquisador assume outras identidades ao longo do trabalho de campo: ora opta por assim o fazer (como em uma pesquisa na qual o antropólogo também ocupa o lugar de conselheiro leigo para pequenas causas em um Juizado, visando à ampliação da sua perspectiva sobre este ofício); ora é convocado pelos nativos para assumir papel diverso (caso de uma antropóloga que, para pesquisar sobre feitiçaria, aceitou o lugar de “desenfeitiçadora de encantos” que os moradores locais lhe atribuíram). Além disso, o autor critica o que designa de “antropologia militante” ou “engajada” (Cardoso de Oliveira 2004:41-42), pelo fato de muitas vezes revelar uma parcialidade excessiva como contraponto à neutralidade, podendo incorrer em uma seleção dos dados a serem apresentados em função de posicionamentos políticos. Cardoso de Oliveira propõe como alternativa a imparcialidade, por exemplo, na formulação dos laudos periciais. A segunda autora, Debert, chama a atenção para as situações em que os grupos pesquisados não estão necessariamente em posição de desigualdade em relação ao pesquisador, como foi o seu estudo junto aos gerontólogos, especialistas da terceira idade (Debert 2004:49). Nesse âmbito, as recomendações no sentido de explicitar “com clareza” o projeto de pesquisa para obter o consentimento informado poderiam inviabilizar a pesquisa, na medida em que certos funcionários de órgãos governamentais, por exemplo, gozam de prestígio e status social reconhecido e fazem parte de corporações com força suficiente não só para imporem suas técnicas de dominação sobre a população, mas também para se manterem impermeáveis a quaisquer estudos sobre eles (Debert 2004:50) (SILVA, 2007, p. 100).

Tais reflexões perpassaram por minha análise das entrevistas, pois me coloquei em um questionamento contínuo em saber o quão meu posicionamento enquanto entrevistador, poderia estar sendo influenciado pela minha “veia” militante. Não tenho uma resposta pronta e sinceramente, não sei se qualquer pesquisador a terá, pois mesmo em estudos ditos quantitativos, obviamente existem vieses ideológicos.

Acabei preparando um diário de campo virtual, onde fiz o registro de algumas considerações, impressões, ideias, etc., enquanto entrevistava os colegas. Após as entrevistas, registrei algumas impressões sobre as mesmas.

Vale salientar que o diário de campo não pode ser considerado um registro objetivo do que acontece em campo, pois ele traz em si, de forma inequívoca, a subjetividade do pesquisador, sua seletividade em escolher determinadas características do momento da entrevista.

Assim concordo com Santos (1998), quando ele destaca que:

O Diário de Campo, como o próprio nome sugere é o “papel” onde se registra o que se passa, consigo ou com os outros, é um misto de acontecimento e reflexão. Enquanto instrumento de análise etnográfica, ele guarda algumas destas características, ao mesmo tempo em que as amplia, permitindo que, a partir de seus registros, se vá, nessas sucessivas aproximações, desenhando espaços, compondo arranjos, entretecendo os diferentes discursos que estão em operação na constituição das representações que se apresentam para nos compor (SANTOS, 1998, p. 120).

Mesmo assim, com o intuito de minimizar os efeitos da minha parcialidade enquanto pesquisador, tomei algumas precauções. Ensaiei antecipadamente as perguntas feitas e tentei usar sempre a mesma ordem na ocasião das entrevistas. Treinei meu olhar e meu gestual, para em nenhum momento, parecer crítico ao ouvir algo que me desagradava ou condescendente ao reconhecer um termo com o qual trabalho. Neste universo interacional do diálogo, sinceramente não sei se consegui ou se essa tentativa de isenção total, ampla e irrestrita souu ridícula aos olhos dos entrevistados, mas foi um cuidado que no nível do consciente, estive nas entrevistas. Saliento também que não fiz exatamente as mesmas perguntas a todos os entrevistados, tentando pelo meu *feeling*, enfatizar um tópico que não se colocou explícito no questionamento anterior

Outra reflexão feita por mim ao efetivar as entrevistas, foi que me inspirei em alguns posicionamentos explicitados por Silveira (2002), em que a mesma considera a entrevista, como método de coleta de dados, a uma arena de significados, considerando a entrevista como:

um jogo interlocutivo em que um/a entrevistador/a ‘quer saber algo’ propondo ao/à entrevistado/a uma espécie de exercício de lacunas a serem preenchidas... Para esse preenchimento, os/as entrevistados/as saberão ou tentarão se reinventar como personagens, mas não personagens sem autor, e sim, personagens cujo autor coletivo sejam as experiências culturais, cotidianas, os discursos que os atravessam e ressoam em suas vozes. Para completar essa ‘arena de significados’, ainda se abre espaço para mais um personagem: o pesquisador, o analista, que – fazendo falar de novo tais discursos – os relerá e os reconstruirá, a eles trazendo outros sentidos. (SILVEIRA, 2002, p. 139-140).

Dito isto, na perspectiva deste trabalho, a entrevista não se configura como uma simples técnica de coleta de dados, e sim como um instrumento dialógico complexo, “[...] não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam - de parte a parte - no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise” (SILVEIRA, 2002, p. 120).

Portanto, ao selecionar este material, resta evidente que tal ato é influenciado pelas condições de leitura a que me propus e me condicionei, conforme assevera (ORLANDI, 2009):

Partirei de três pressupostos: a. não há sentido sem interpretação; b. a interpretação está presente em dois níveis: o de quem fala e o de quem analisa, e c. a finalidade do analista de discurso não é interpretar, mas compreender como um texto funciona, ou seja, como um texto produz sentidos. É preciso lembrar que nessa filiação teórica não há sentido em si, o sentido sendo definido como ‘relação a’. Como a interpretação tem uma relação fundamental com a materialidade da linguagem, as diferentes linguagens significam diferentemente: são assim distintos gestos de interpretação que constituem a relação com o sentido nas diferentes linguagens [...] (p. 19).

Outra variável a ser considerada é que na perspectiva adotada neste trabalho, a entrevista não pode ser considerada uma mera repetição de algo anterior, mas que possui suas especificidades e objetivos particulares, principalmente no tocante a natureza da análise, no caso presente, a análise do discurso, conforme afirma Rocha *et alli* (2004):

Tudo isto que caracteriza a entrevista como situação de enunciação é suficiente para justificar que algo de novo – e de irrepetível, como pressupõe o próprio conceito de enunciação – se produza aí, por ocasião de sua realização. Diremos, desse modo, que a entrevista não é mera ferramenta de apropriação de saberes, representando, antes, um dispositivo de produção/captação de textos, isto é, um dispositivo que permite retomar/condensar várias situações de enunciação ocorridas em momentos anteriores (ROCHA, et al., p. 174, grifo do autor).

Após a transcrição das entrevistas, foram determinadas as categorias de acordo com as questões de interesse, a saber: existência da temática da homossexualidade na prática pedagógica; abordagem científica da homossexualidade na prática pedagógica e discussão da temática da homossexualidade no ambiente escolar, buscando pertinência com a temática, porém, sem suprimir a variabilidade dos relatos (GILL, 2003).

7.2 Metodologia e análise de dados: visões de mundo e pesquisa

Após a caracterização do campo, dos sujeitos da pesquisa e da formatação das entrevistas, se faz necessário desvelar a metodologia usada neste trabalho, bem como justificar e fundamentar alguns direcionamentos teóricos-metodológicos da análise dos dados.

Primeiramente, convém deixar claro que minha postura enquanto pesquisador, é fruto de uma percepção em que me coaduno com as palavras de Foucault, em seu célebre diálogo com Deleuze (FOUCAULT, 2012), acerca do processo interacional entre teoria e prática:

As relações teoria-prática são muito mais parciais e fragmentárias. Por um lado, uma teoria é sempre local, relativa a um pequeno domínio e pode se aplicar a um outro domínio, mais ou menos afastado. A relação de aplicação nunca é de semelhança. [...] A prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra. Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro. (FOUCAULT M. , 2012, p. 69-70)

Assim, considero que é de extrema importância salientar que neste trabalho, qualquer prática “totalizadora”, em relação à teoria e a prática são por mim rejeitados, pois tais pressupostos, nesta perspectiva que adoto, não implicam em impor um conhecimento total e finalizado, mas discorrer acerca de tessituras da realidade, reconhecendo a precariedades destas, pois ambas (teoria e prática), estão em processo contínuo de transformação, não podendo ser consideradas finalizadas, mas entremeadas por processos discursivos e muitas vezes arbitrários na arena de produção científica.

Portanto, a escolha da metodologia deste trabalho implica, reconhecer que os métodos não são estratégias passivas (FINE E WEISS,1996), mas que reverberam no objeto pesquisado e nas relações entre este e o pesquisador.

Dito isto, se faz necessário enfatizar que este trabalho possui inspiração interpretativista, em oposição ao viés verificacionista (herança da necessidade das ciências humanas de alguma forma, legitimarem-se perante as ciências denominadas *hard*: física, química, matemática, etc), portanto, esta inspiração interpretativista possui como mote o reconhecimento da centralidade da linguagem nos processos de objetivação, conforme afirma Sá (2001):

Já não se busca a neutralidade do pesquisador, antes, transforma-se a subjetividade em um recurso a mais. O rigor passa a ser explicitação da

posição do pesquisador [...] A perspectiva interpretativa é fruto da crítica recente à naturalização dos fenômenos sociais, e destaca o entendimento de que conceitos e teorias são fenômenos culturais, socialmente construídos e legitimados. Entende-se o conhecimento não como algo a ser possuído, mas como algo que se constrói coletivamente (SÁ, 2001, p. 40).

Assim reconhece-se a subjetividade enquanto fato inequívoco da realidade social, tornando-a uma variável a ser considerada, nas palavras de Romanelli (2008):

A subjetividade, elemento constitutivo da alteridade presente na relação entre sujeitos, não pode ser expulsa, nem evitada, mas deve ser admitida e explicitada e, assim, controlada pelos recursos teóricos e metodológicos do pesquisador, vale dizer, da experiência que ele, lentamente, vai adquirindo no trabalho de campo (ROMANELLI, 1998, p. 28).

Ao mesmo tempo, a interatividade na pesquisa social vai depender das relações entre o pesquisador e o ator social (sujeito discursivo) na pesquisa. Assim a pesquisa não deve ser encarada apenas como uma forma de exploração da realidade, mas como um jogo relacional que se bem arquitetado, enriquece a análise do pesquisador (RANCI, 2005).

Quanto a abordagem, optei por utilizar a pesquisa qualitativa, o que, de acordo com RICHARDSON (1999), pode ser caracterizada como “a tentativa de compreensão detalhada dos significados e características situacionais obtidos em documentos e entrevistas em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos”.

A atinência da pesquisa qualitativa, quando relativa a uma abordagem interpretativista, encontra eco nas palavras de GERGEN (*apud* CHUEKE; LIMA, 2012, p. 65-66):

A abordagem qualitativa entende que a realidade é subjetiva e múltipla, que ela é construída de modo diferente por cada pessoa. Assim, o pesquisador deve interagir com o objeto e sujeito pesquisado, a fim de dar vozes a eles para construir uma teia de significados. Para isso, os valores pessoais do pesquisador, ou seja, sua visão de mundo fará parte do processo investigativo, sendo impossível desvincular-se dela. Esse processo dialético é indutivo, dessa forma a generalização perde força para a descoberta e a linguagem padronizada liberta-se e evolui para novas possibilidades narrativas, que buscam integrar um esquema de múltiplas vozes.

Assim, a abordagem qualitativa é de vital importância para a compreensão de fenômenos sociais, em que as dimensões de compreensão sejam múltiplas e que a imersão do pesquisador seja *conditio qua non* para o sucesso desta abordagem.

Quanto à análise dos dados, a mesma foi fundamentada nos princípios e procedimentos da Técnica de Análise de Discurso que pode ser definida como um conjunto de

técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção destas mensagens (PÊCHEUX, 2002). Sua relevância nas pesquisas sociais encontra ressonância nas palavras de Howarth (2000):

busca compreender e interpretar os significados produzidos socialmente, mais do que buscar explicações causais objetivas, e isso significa que um dos mais importantes objetivos da pesquisa social é identificar as regras e convenções específicas que estruturam a produção de significados em contextos históricos particulares (HOWARTH, 2000, p. 128; tradução pessoal de texto em inglês).

Os procedimentos metodológicos levaram em conta a observação de enunciados diferentes, dispersos no tempo, referentes a um mesmo objeto. A demarcação de superfícies de emergência de um discurso e descrição das instâncias de sua delimitação, tais como as condições históricas do seu aparecimento, as relações com instituições, processos socioculturais, comportamentos, sistemas de normas, além das relações externas ao discurso em análise e observação do titular do discurso.

Saliente-se ainda que tanto para realização das entrevistas quanto para efetuar a análise do discurso, se faz necessário mobilizar conceitos e procedimentos, para a construção de um dispositivo analítico, conforme salienta ORLANDI (2009): “Embora o dispositivo teórico encampe o dispositivo analítico, estamos pensando no dispositivo teórico já “individualizado” pelo analista em uma análise específica” (ORLANDI, 2009, p.27). Assim, o referencial usado neste trabalho é o emanado da teoria *queer* imbricado ao dispositivo de sexualidade foucaultiano relativo a homossexualidade. Tal escolha se se justifica pelas muitas possibilidades de análise existentes na metodologia de análise do discurso, conforme salienta Hartmann (2017):

Apesar de existirem aproximadamente 57 tipos de análise de discurso, as análises aqui incorporadas possuem relação com a AD pós estruturalista e a AD da escola francesa, nos permitindo construir um dispositivo de análise mais coerente com o nosso objeto de estudo (HARTMANN, 2017, p. 35).

Ressalte-se que além das entrevistas, este trabalho também analisou excertos vindos de outros contextos (por exemplo, textos normativos), pois interpretar e produzir conhecimento a partir do funcionamento da língua para compreender a produção de sentidos (ORLANDI,

2009) faz parte do estudo que interessa à AD, dessa forma ela nos permite analisar unidades que vão além das frases, englobando o texto e o contexto numa miríade de possibilidades.

Quanto à questão da análise do *corpus* (o material coletado nas entrevistas) apesar da quantidade de entrevistas, isto não prejudica a análise do material, visto que a metodologia da Análise do Discurso privilegia a análise vertical em detrimento da análise extensional, tal decisão metodológica encontra eco nas palavras de Serrani (1993):

A Análise do Discurso não visa a exaustividade “horizontal”, em extensão, mas sim uma exaustividade vertical em profundidade, considerada em relação aos objetivos do analista. De maneira oposta a outras áreas de pesquisa, que têm a extensão dos dados como fator constitutivo de seus objetivos, para a Análise do Discurso, a exaustividade extensional torna-se incoerente, na medida em que “todo discurso se estabelece sobre um discurso anterior, apontando para outro. O que existe não é um discurso fechado em si mesmo, mas um processo discursivo, do qual se podem recortar e analisar estados diferentes (1993, p. 60).

O tratamento do discurso amostral adotou as proposições de Foucault, privilegiando a análise dos enunciados produzidos pelos entrevistados, bem como as relações de poder que estes discursos engendram. A escolha destas ferramentas na pesquisa educacional e sociológica são de grande valia, nas palavras de Hardt (2004):

O discurso para Foucault é ambíguo, é uma forma de poder, que pode tanto vincular-se a atitudes de dominação quanto de resistência. Um dos cenários dessas possibilidades é também o campo da educação, e qualquer prática pedagógica será também ambígua, representando poderes dispersos e fragmentados. Existe, assim, um trabalho desconstrutivo a ser feito em cada um (o que implica seus domínios) e também fora desse campo, envolvendo o outro e o social. Nesse contexto, qualquer tentativa de asserção de inocência é equivocada e im procedente (HARDT, 2004, p. 16).

Dito isto, convém destacar a finalidade da análise do discurso, que seria basicamente a compreensão das condições do exercício da função enunciativa, nas palavras de Foucault (2009):

Trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui (FOUCAULT, 2009, p. 31).

Assim, o analista do discurso, não deve buscar apenas as camadas ocultas no discurso, mas deve demonstrar porque este discurso é considerado base de argumento, não admitindo quaisquer outros, e como se hierarquiza e se molda, de forma inequívoca e engenhosa, e por isso mesmo, nenhum outro conseguiria se formatar. Sua aderência metodológica em relação à teoria *queer*, foi elegantemente demonstrada por LEON (*apud* DOMINGOS J, R. BARACUHY 2009, p. 2138):

Num texto intitulado As Artes da Tirania: Sexo, Foucault e Teoria Queer, Adriano de Leon declina a Teoria Queer a partir de cinco idéias centrais: I- As identidades são sempre múltiplas; II- Qualquer identidade é arbitrária, instável e excludente, uma vez que implica o silenciamento de outras experiências de vida; III- O não abandono total da identidade enquanto categoria política, mas a construção de uma cultura onde a diversidade é acolhida; IV- Desafiar o regime sexual que coloca as categorias hétero e homo como pedras angulares das identidades sexuais; V- proposta de teorização geral sobre a sexualização de corpos, desejos, ações, identidades, relações sociais e cultura. Do até agora dito sobre o *queer* fica patente a inquietação desta teoria com a relação entre o poder e a palavra. Isso nos traz Foucault afirmando que as palavras instituem “verdades”, ou “efeitos de verdade”, criam modelos, subjetividades, adequam indivíduos; que não se nasce isto ou aquilo, mas que se constrói como tal. As palavras que formulam discursos, que por sua vez autorizam práticas, que delegam poder, poder que cria outros discursos... É nessa espiral que pretende uma articulação da Teoria Queer com os estudos foucaultianos:”

Portanto, as convergências destas duas escolas de pensamento (teoria *queer* e análise do discurso), são notáveis, a saber: a postura anti-estrutural de ambas, a visão anti-normatizadora, anti-classificatória e a percepção de que o poder, ao criar discursos, também cria subjetividades e práticas, que transcendem as palavras e afetam a construção e/ou percepção da realidade objetiva (LEON,2009). Tentei transplantar tais pressupostos para a minha análise, conforme abaixo.

8 OBJETIVOS DA ANÁLISE

Este trabalho objetivou desvelar como são construídas as práticas discursivas dos docentes do *Campus Itabaiana*, relativas à homossexualidade na sua prática pedagógica. Esta análise privilegiou a elucidação de como as práticas discursivas produzem os processos de subjetivação, usando a abordagem foucaultiana acerca das relações de poder na constituição de um determinado discurso e suas implicações com a realidade fática, nas palavras de Fischer (2001):

A conceituação de discurso como prática social – já exposta em *A arqueologia*, mas que se torna bem clara em *Vigiar e punir* e na célebre aula *A ordem do discurso* – sublinha a ideia de que o discurso sempre se produziria em razão de relações de poder [...]. Na verdade tudo é prática em Foucault. E tudo está imerso em relações de poder e saber, que se implicam mutuamente, ou seja enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam. (FISCHER, 2001, p. 199-200).

Portanto, o discurso transcende a mera significação linguística, mas encontra-se articulado e imerso em uma ampla rede de enunciados e derivações destes, em afinidade com a produção de regimes de verdade que alicerçam as relações de poder. Nas palavras de Foucault (1986):

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1986, p. 12).

Ressalte-se também que esta tentativa de análise do discurso sob perspectiva *queer* possui como pressuposto: desvelar sentidos e/ou práticas discursivas sob uma ótica de compreensão de como se arquitetam as sexualidades e se fabricam as diferenças, conforme as palavras de Brah (2006):

Questionar de uma forma ou de outra as afirmações universais de verdade das grandes narrativas da história dos segmentos sociais de prestígio. Não para imbricar em ideologias e novas normatividades de gênero e sexualidade, mas para desencadear um entendimento de como se conectam e

se articulam as narrativas de marginalização da diferença. O problema interessante é como a diferença designa o “outro”? Quem define a diferença? Quais são as normas presumidas a partir das quais um grupo é marcado como diferente? Qual é a natureza das atribuições que são levadas em conta para caracterizar um grupo como diferente? Como as fronteiras da diferença são constituídas, mantidas ou dissipadas? Como a diferença é interiorizada nas paisagens da psique? Como são os vários grupos representados em diferentes discursos da diferença? A diferença diferencia lateral ou hierarquicamente? (BRAH, 2006, p. 359).

Assim, a abordagem da temática de gênero conectada à questão da homossexualidade na constituição discursiva dos docentes está umbilicalmente ligada à linguagem, não apenas na sua esfera de significação objetiva, mas à uma articulação desta significação com toda uma rede sócio-histórica de significação subjetiva, na qual o ambiente escolar não se comporta como neutro, *au contraire*, produz e reproduz discursos acerca da homossexualidade.

Além deste objetivo geral, optei também por demonstrar as convergências e divergências de pensamento entre os professores da Formação geral e Formação Técnica, construindo categorias de análise a partir das perguntas elencadas nas entrevistas, bem como suas considerações acerca da recepção da temática da homossexualidade frente aos membros da comunidade escolar.

Os professores da formação geral foram identificados sob a sigla EG e os da formação técnica ET. Relembrando ao leitor que os dados foram colhidos em entrevistas realizadas em separado com cada um dos docentes acerca da abordagem de gênero conectada a homossexualidade na prática discursiva dos mesmos.

Assim, ao analisar o material, optei por discriminar enunciados conectados às categorias de interesse retrocitadas, estando ciente que se usadas outras categorias, enunciados diferenciados poderiam ter sido evidenciados, mas tal fato não deslegitima este trabalho, pois o fazer científico pode ser feito sob variadas perspectivas. Saliento ainda que a análise não se prendeu a linearidade da “ordem” das perguntas elencadas nas entrevistas, mas sim a conexão das respostas às categorias delimitadas na análise.

Dito isto, seguem abaixo algumas das possibilidades de análise que emergiram nas falas dos entrevistados. Quando pertinentes, estas análises estão conectadas à categoria a qual o docente pertence (formação geral ou formação técnica).

9 ENTRE A CRUZ E A ESPADA: ANALISANDO O DISCURSO DOCENTE

9.1 Uma existência incômoda: Abordagem da temática homossexualidade

A escola além da sua função educativa, é um espaço que reproduz as discriminações existentes sob o universo social, dentre elas, a discriminação relativa às sexualidades. Os docentes, ao influenciarem as concepções dos alunos com visões de mundo, podem reforçar estes vieses discriminatórios, seja silenciando acerca das sexualidades não-hegemônicas, seja discriminando-as. Assim, as sexualidades são “depuradas” e normalizadas, encaixadas e formatadas.

Portanto, é inegável que a forma como os docentes se posicionam nos mais diversos âmbitos do cotidiano escolar, exerce uma enorme influência na constituição dos sujeitos, principalmente no tocante a identidade sexual, conforme afirma Louro (2000):

[...], possivelmente, as marcas permanentes que atribuímos às escolas não se refletem nos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim se referem a situações do dia-a-dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores. As marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual (LOURO, 2000, p. 15).

Um elemento inicial, porém, revelador desta constatação é *a abordagem da temática homossexualidade*. Homossexualidade e questões de gênero parecem estar no universo do residual e pouco relevante, conforme estes trechos de entrevista dos professores da formação técnica:

ER: Professor bom dia! Na sua abordagem didática nas suas disciplinas¹⁶, o senhor considera necessário, tratar de gênero e homossexualidade?
 ET01: como minhas disciplinas são disciplinas técnicas [...] *não se enquadra nos assuntos, esse tipo de abordagem* (grifos meus).

Nesta fala de ET01, soa cristalino a percepção da desnecessidade de abordagem da temática homossexualidade (que não pode ser confundida com pouca frequência), nos conteúdos das disciplinas, ainda que pertencentes a área técnica. Tal postura obviamente

¹⁶ O Professor é engenheiro eletricista e é responsável pela disciplina de sistemas digitais e outras atinentes a sua área de formação.

resulta em uma invisibilização do sujeito homossexual, visto que a escola é um ambiente de significação, simbolização e linguagens, tanto através do currículo oficial quanto do currículo oculto. O mecanismo de construção do currículo oculto, nas palavras de SILVA (2008), pode ser explicado como

O currículo não é, assim, uma operação meramente cognitiva, em que certos conhecimentos são transmitidos aos sujeitos dados e formados de antemão. O currículo tampouco pode ser entendido como uma operação destinada a extrair, a fazer emergir, uma essência humana que pré existia à linguagem, ao discurso e à cultura. Em vez, disso, o currículo pode ser visto como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos - e sujeitos também muito particulares, sujeitos de uma sexualidade (2008, p. 195).

Tal aceção tão enfática de que o conteúdo da disciplina (por ser da formação técnica), não poderia contemplar a temática da homossexualidade, implica em uma prática discursiva onde o Professor falha em reconhecer que os programas escolares podem e devem ser interpretados de forma situacional e dinâmica, alinhando-se as demandas imediatas e positivas, conforme as palavras de Tardiff (2002):

Professores precisam interpretá-los e transformá-los em função das condições concretas da turma e da evolução das aprendizagens dos alunos. Quer se trate de uma aula ou do programa a ser ministrado durante o ano inteiro, [...] o professor precisa mobilizar um vasto cabedal de saberes e habilidades, porque sua ação é orientada por diferentes objetivos: [...] ligados à motivação dos alunos, [...] ligados à disciplina e à gestão da turma, [...] ligados à aprendizagem da matéria ensinada, [...] coletivos ligados ao projeto educacional da escola, etc. (TARDIF, 2002, p. 264).

Já ET02, sublinhou que chega a tratar de gênero, mas quanto a homossexualidade, que (ato falho, talvez?), denominou de homossexualismo, não encontrou pertinência em relação aos conteúdos, conforme abaixo:

ER: Professor, bom dia! Professor, na sua abordagem didática da forma como os assuntos que o senhor expõe ou alguns exemplos, o senhor considera necessário falar ou tratar de gênero e homossexualidade?

ET02: Bom dia! Na disciplina da higiene e segurança do trabalho eu chego a tratar da questão de *gênero porque* por exemplo, no assunto que se trata de economia existe teorias de que o homem tem uma capacidade de força maior do que a mulher e tem medidas de corpo diferentes da *mulher mas ao chegar a tratar sobre homossexualismo não (...) falei homossexualismo mas ... é ... é uma errata viu? Homossexualidade tá bom?* (grifos meus).

Nesta fala de ET02, soa inequívoco que apesar de tratar das questões de gênero, o professor não enxerga a necessidade de abordagem da temática homossexualidade, enquanto conteúdo, pois, segundo o próprio, existe uma impertinência da mesma em relação aos conteúdos. Obviamente, o teor das disciplinas técnicas em comparação às disciplinas da formação geral (notadamente das ciências humanas), fornece uma margem menor de possibilidades relativas à abordagem de homossexualidade. Felizmente, o professor ainda cita as questões de gênero, evocando as diferenças fisiológicas entre homens e mulheres. Tal abordagem, essencialmente relativa a diferenças fisiológicas, acaba por evidenciar o binarismo de gênero no âmbito escolar, conforme afirma, Louro (1997):

Dispostas/os a implodir a ideia de um binarismo rígido nas relações de gênero, teremos de ser capazes de um olhar mais aberto, de uma problematização mais ampla (e também mais complexa), uma problematização que terá de lidar, necessariamente, com as múltiplas e complicadas combinações de gênero, sexualidade, classe, raça, etnia. Se essas dimensões estão presentes em todos os arranjos escolares, se estamos nós próprias/os envolvidas/os nesses arranjos, não há como negar que essa é uma tarefa difícil. Trata-se de pôr em questão relações de poder que compartilhamos, relações nas quais estamos enredadas/os e que, portanto, também nos dizem respeito (LOURO, 1997, p. 64-65)

Tal binarismo de gênero, deriva uma série de configurações excludentes que são reproduzidas em ambiente escolar. Uma destas manifestações é a heteronormatividade. Este conceito foi construído no ano de 1991 por Michael Wagner, nas palavras de Miskolci (2007):

Por heteronormatividade entendemos aquelas instituições, estruturas de compreensão e orientações práticas que não apenas fazem com que a heterossexualidade pareça coerente – ou seja, organizada como sexualidade – mas também que seja privilegiada. Sua coerência é sempre provisional e seu privilégio pode adotar várias formas (que às vezes são contraditórias): passa despercebida como linguagem básica sobre aspectos sociais e pessoais; é percebida como um estado natural; também se projeta como um objetivo ideal ou moral (BERLANT; WARNER, 2002 *apud* MISKOLCI, 2007, p. 5).

Em comunhão com esta heteronormatividade, a escola acaba reproduzindo os papéis sociais de homem e mulher, na maioria das vezes, colocando os papéis de homem e mulher como naturalizados e auto-evidentes, conforme assinala Mead (1978):

Nossa própria sociedade usa muito essa trama. Atribui papéis diferentes aos dois sexos, cerca-os desde o nascimento com uma expectativa de comportamento diferente, representa o drama completo de namoro, casamento e paternidade conforme os tipos de comportamentos aceitos como

inatos e, portanto, apropriados a um ou 14 a outro sexo. Sabemos vagamente que esses papéis mudaram mesmo dentro de nossa história. (MEAD, 1978, p. 22-23)

Neste sistema de organização heteronormativa, em que o papel masculino está hierarquicamente acima do papel feminino, as relações de poder (inclusive na escola), operam por esta lógica, confirmando a hegemonia deste modelo perante toda a sociedade, nas palavras de Rodrigues (2006):

As relações de poder auxiliam a apreender a diversidade de práticas de gênero, já que o masculino é apropriado ou acionado por diferentes tipos biológicos, e nos quais mulheres e gays podem ascender a este poder ao incorporarem traços de uma masculinidade hegemônica. Mulheres que sustentam suas famílias, homossexuais que assumem a paternidade reordenam e subvertem um modelo hegemônico e se apropriam de partes de elementos que o caracteriza historicamente. São estes projetos que vão sendo consolidados ou reordenados, sempre com base num padrão hegemônico (RODRIGUES, 2006, p. 7).

Esta masculinidade hegemônica fundada na heteronormatividade, influencia a vivência dos sujeitos e é impossível ignorá-la em qualquer ambiente, inclusive no ambiente escolar. A opressão que a mesma exerce, implícita ou explicitamente, é indubitável, nas palavras de Louro (2015):

[Alguns sujeitos] desencaminham-se, desgarram-se, inventam alternativas. Ficam à deriva – no entanto, torna-se impossível ignorá-los. Paradoxalmente, ao se afastarem, fazem-se ainda mais presentes. Não há como esquecer-los. Suas escolhas, suas formas e seus destinos passam a marcar a fronteira e o limite, indicam o espaço que não deve ser atravessado. Mais do que isso, ao ousarem se construir como sujeitos de gênero e de sexualidade precisamente nesses espaços, na resistência e na subversão das normas regulatórias, eles e elas parecem expor, com maior clareza e evidência, como as normas são feitas e mantidas. (LOURO, 2015, p. 18).

Já o Professor ET03 (em comunhão com os outros dois entrevistados da sua área), considerou que na sua prática pedagógica, não seria interessante a abordagem da disciplina, dada a natureza dos conteúdos atinentes a disciplina:

ER: Professor bom dia! na sua abordagem didática, na sua prática pedagógica, o senhor acha necessário tratar de gênero e homossexualidade?
 ET03: *Como te falei, na minha prática pedagógica, eu acredito que não é que não seja interessante é que não é necessário talvez essa abordagem,*

tendo em vista que por exemplo eu sou um professor da área técnica, e não vejo eu particularmente talvez, eu não vejo o porquê entrar nesse nesse tema dentro de uma disciplina como por exemplo; instalações elétricas eu não vejo. Mas que eu sou sim de acordo com a abordagem do tema dentro das instituições, e aí pra o ensino médio vamos dizer assim né?(grifos meus).

ER: Então professor, o senhor acha que a temática de gênero e homossexualidade pode ser abordada sim, as disciplinas técnicas, o senhor acha que essa eventual abordagem nas disciplinas técnicas seria recebida de bom grado pelo corpo docente da área técnica?

ET03: Bom... eu acredito. E aí deve ser de conhecimento também de sua parte. *Alguns professores que possivelmente ofereceriam resistência a discutir um assunto como esse em sala de aula. Mas o assunto sendo abordado de qualquer forma ele cause uma certa resistência por parte dos professores docentes da área técnica,* mas, uma vez sendo apresentado vamos dizer assim é como você acabou de falar nas perguntas anteriores seria uma forma científica de abordagem do assunto. Eu acredito, os professores tendo vamos dizer, embasamento para tratar do conteúdo essa realidade pode ser mudada. (grifos meus).

Esta configuração da abordagem como desnecessária não pode ser compreendida apenas como uma produção neutra da linguagem, mas também como um asseveramento da heteronormatividade compulsória, através do silenciamento, que se revela por exemplo na fala de ET03, em que o mesmo afirma: *“Alguns professores que possivelmente ofereceriam resistência a discutir um assunto como esse em sala de aula. Mas o assunto sendo abordado de qualquer forma ele cause uma certa resistência por parte dos professores docentes da área técnica”*.

Portanto, mesmo ET03 reconhecendo ainda que de forma oblíqua, a relevância da abordagem da temática homossexualidade, reconhece também que existem resistências a ela, sublinhando especificamente seus colegas da área de formação técnica. Assim, mesmo entre os membros da comunidade escolar, não existe aderência acerca da relevância da abordagem da temática, mesmo que tal relevância seja reconhecida como relevante pelos elaboradores de políticas públicas na área educacional, conforme salienta Sefton (2013):

Ou seja, se de um lado, as políticas educacionais vêm inovando ao trazer para o debate o incentivo à prática da diversidade e das diferenças, por outro, os sujeitos que a fazem ou que nela se fazem, estão entrelaçados em amarras simbólicas, pensamentos e atitudes normalizantes e sofrem dificuldades para realizar grandes rupturas de paradigmas (SEFTON, 2013, p. 25).

Tal situação confirma o caráter segregador da escola, pois a mesma ainda é um ambiente de normalização, em que a diferença ainda é rechaçada em prol de modelos idealizados de seres humanos, conforme afirma Junqueira (2014):

Historicamente, a escola brasileira estruturou-se a partir de pressupostos tributários de um conjunto de valores, normas e crenças responsável por reduzir à figura do outro (considerado estranho, inferior, pecador, doente, pervertido, criminoso o contagioso) quem não se sintoniza com os arsenais cujas referências eram (e são) centradas no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente “normal (JUNQUEIRA R. D., 2014, p. 101).

Assim, ao constatar tal diferenciação na abordagem das sexualidades em meio ao corpo docente da área técnica, podemos refletir acerca de como os currículos desta área foram construídos de forma a justificar de forma inequívoca, exclusões e hierarquizações. Um currículo *queer*, por exemplo, questionaria esta concepção normativa acerca de diversas dimensões da existência, conforme aponta Louro (2015):

Uma pedagogia e um currículo queer se distinguiriam de programas multiculturais bem-intencionados, em que as diferenças (de gênero, sexuais ou étnicas) são toleradas ou são apreciadas como curiosidades exóticas. Uma pedagogia e um currículo queer estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades (LOURO, 2015, p. 48).

Assim, um currículo *queer*, contemplaria possibilidades que vão, inclusive, além das questões de sexualidade e gênero, incluindo também discussões étnicas e culturais. Esta proposta de currículo, não vai se ater unicamente a tradicionais questões relativas à aprendizagem, mas questionar as relações de poder e propor transformações que contemplem os sujeitos na sua diversidade e como protagonistas de um processo educativo realmente emancipador, não se pautando por um currículo oculto (SILVA, 2008).

Quanto aos professores da área de formação geral (FG), suas falas foram mais eloquentes em relação à necessidade da abordagem da homossexualidade, tanto enquanto conteúdo, quanto em uma perspectiva de transversalidade do tema enquanto fato da condição humana. Ainda assim, existem diferenças acerca da abordagem da homossexualidade pelos docentes da área de formação geral, tanto relativos à necessidade da abordagem (perpassando por obediência à textos normativos), e enquanto alusões inclusivas para os discentes, conforme abaixo:

ER: Professor nessa sua abordagem didática o senhor utiliza ou conhece algum instrumento... didático legal que direciona essa abordagem, de como ela deve ser feita? O senhor... tem o conhecimento ou o senhor usa algum? Caso positivo, o senhor pode discorrer sobre isso?

EG01: (...)É: E com relação à questão a/ das relação homo afetiva, os homossexuais é: o que eu tenho conhecimento legal, nem sei se cabe à palavra legal, é com relação aquele material é: que de uns dez anos pra cá foi/é: ... instituído, acho que ainda [no]no governo lula é: *e que foi a maior polêmica na sociedade, né? Então, é: sim, com relação à questão legal né? É: e com relação ao que eu faço em sala de aula são/e relacionadas imagem é..a caso de discriminação né?* Enfim da mesma forma como eu faço com a questão racial, vídeos, essas questões, pra aí fazer toda uma discussão histórica, né? Por que... enfim a minha disciplina é história (grifos meus).

Nesta fala, EG01 revela que existe uma nebulosidade intrínseca relativa à questão da homossexualidade, definindo a inserção da temática como polêmica, ou seja, que existe a percepção que a inclusão da homossexualidade enquanto conteúdo e/ou sua abordagem na prática pedagógica está longe de ser um *consenso*, revelando-se que de uma parte da sociedade e da comunidade escolar considera incoerente incluir tal temática na esfera educacional/científica:

[...] o processo de ocultamento de determinados sujeitos pode ser flagrantemente ilustrado pelo silenciamento da escola em relação aos/as homossexuais. No entanto, a pretensa invisibilidade dos/as homossexuais no espaço institucional pode se constituir, contraditoriamente, numa das mais terríveis evidências da implicação da escola no processo de construção das diferenças. De certa forma, o silenciamento parece ter por fim eliminar esses sujeitos, ou, pelo menos, evitar que os alunos e as alunas “normais” os/as conheçam e possam desejá-los/as. A negação e a ausência aparecem, nesse caso, como uma espécie de garantia da norma (LOURO *apud* MOREIRA, 2010, p. 12).

Assim, o processo de subjetivação trata a homossexualidade enquanto categoria marginal com vistas à não ofender uma suposta sexualidade heteronormativa hegemônica. Esta configuração da abordagem da homossexualidade como polêmica (nas palavras do entrevistado) não pode ser entendida como uma produção neutra da linguagem, mas como uma constatação que a temática se encontra na dimensão do indesejável, não só na escola, como nos ambientes que a rodeiam, conforme palavras de Junqueira (2009), ao falar de como a escola se apresenta frente aos alunos LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, *Queers*, Intersexual, Asssexuais e outros grupos):

Configura-se um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no qual e em torno do qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens e adultos LGBT – muitos/as dos/as quais vivem, de maneiras distintas, situações delicadas e vulneradoras de

internalização da homofobia, negação, autoculpabilização, auto-aversão. E isso se faz com a participação ou a omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado (JUNQUEIRA, 2009, p. 15).

Outro enunciado a ser considerado é a fala acerca de *discriminação*. Neste caso, o docente cita na sua prática o contexto “*e com relação ao que eu faço em sala de aula são/ relacionadas imagem é... a caso de discriminação né?*”. Neste recorte, subentende-se que existe uma discriminação acerca da homossexualidade e que esta sexualidade perpassa por uma situação de perigo. Assim os jovens em idade escolar, já associam homossexualidade com discriminação, conforme afirma LOURO (2015):

os sujeitos que, por alguma razão ou circunstância, escapam da norma e promovem uma descontinuidade na sequência do sexo/ gênero/ sexualidade serão tomados como minoria e serão colocados à margem das preocupações de um currículo ou de uma educação que se pretenda para a minoria. Paradoxalmente, esses sujeitos marginalizados continuam necessários, pois servem para circunscrever os contornos daqueles que são normais e que, de fato, se constituem nos sujeitos que impostam (LOURO, 2015, p. 27).

Assim, a prática pedagógica, mesmo com uma visão progressista e inclusiva, acaba por demonstrar o viés da discriminação homossexual, confirmando de forma sub-reptícia que a heteronormatividade que transcende o ambiente escolar, opera para excluir o homossexual e usá-lo como paradigma de uma suposta anormalidade. EG01 mesmo assim, revela que mesmo assim, aborda esta temática na sala de aula, ou seja, mesmo reconhecendo a oposição existente, ele resiste. Para Foucault, a resistência pode ser entendida como a capacidade que uma força tem de se subtrair das estratégias realizadas dentro das relações de poder (FOUCAULT, 1985).

Já EG02, considera que a abordagem da homossexualidade faz parte da condição humana e endossa sua necessidade, legitimada inclusive, por sua inserção nos livros didáticos, conforme abaixo.

ER: Professor, na sua abordagem didática, você considera necessária tratar do assunto gênero e homossexualidade?

EG02: Sim, claro, *até porque fazem parte de textos que envolvem o ser humano.*

ER: Você conhece ou usa algum Instrumento didático que direcione essa abordagem? Se sim, qual?

EG02: *Então, os próprios livros didáticos em si nos norteiam para temas que envolvam sexualidade e gênero, mas o tema é muito pertinente, principalmente, na abordagem de alguns filmes, de alguns curta metragens que tratam o tema de forma séria e de forma coesa.*

Apesar desta fala, que a princípio traz um alento acerca da necessidade da abordagem da homossexualidade para o entrevistado, é sintomático que no Brasil, os livros didáticos têm falhado em relação a uma abordagem da homossexualidade de forma científica e cidadã. Mesmo que isto ocorra, existe uma clara falha de sistematização nas informações, tornando esta possibilidade, uma idiossincrasia subordinada a uma perspectiva do docente e/ou da gestão pedagógica, conforme as palavras de IMPERATORI, LIONÇO, DINIZ E SANTOS (2008), quando avaliaram livros do PNLD em diversas séries do ensino médio:

Embora a avaliação dos livros didáticos realizada sistematicamente pelo MEC seja eficaz na exclusão de linguagem homofóbica, o silenciamento e a naturalização dos papéis de gênero vinculados tanto nos livros de Língua Português quanto de Biologia e de História de diversas séries podem contribuir para a manutenção dos valores homofóbicos na sociedade a partir do reforço dos padrões heteronormativos nos livros didáticos, salas de aula e escola. Por sua vez, a ausência da afirmação da diversidade sexual no material didático-pedagógico atribui ao professor e à direção das escolas a total responsabilidade de trazer o tema à sala de aula (IMPERATORI; LIONÇO; DINIZ; SANTOS, 2008).

Outro porém é que a legitimação da homossexualidade enquanto categoria comum da condição humana, apenas por constar no livro didático, conforme enfatizado pelo entrevistado, ignora que a forma como esta dimensão da sexualidade é abordada neste material, pode inclusive evidenciar sua perspectiva marginal em relação a uma suposta heterossexualidade compulsória. Esta constatação é corroborada por GONÇALVES *et alli* na pesquisa “Sexualidade e Marcas de Homofobia em Livros Didáticos Brasileiros” (2013):

Nossas análises apontam que as práticas sexuais hegemônicas são reforçadas pelo silenciamento de qualquer outra sexualidade não-heterossexual. Essa operação é construída principalmente por dois procedimentos linguísticos e imagéticos: marcas (linguísticas e imagéticas) reiteradas que constituem a heterossexualidade como a única expressão sexual existente; e atos implícitos que favorecem interpretações articuladas a práticas homofóbicas que são realidade em contexto escolar. Ainda que a homofobia seja tradicionalmente definida por atos explícitos, como as injúrias e as violências físicas, esses procedimentos no livro didático mostram que os silenciamentos funcionam como permissivos de ações discriminatórias... (GONÇALVES, PINTO, & BORGES, 2013, p. 56).

Portanto, esse silenciamento multifacetado acerca da homossexualidade nos livros didáticos, é uma constatação de como são inseridas e geridas as normas que se pretende que sejam cumpridas pelos sujeitos que habitam os espaços (como o espaço escolar), como salienta Foucault (1985):

Não se deve fazer divisão binária entre o que se diz e o que não se diz, como são distribuídos os que podem e os que não podem falar, e aqui coloco em dúvida os critérios que permitem definir quem tem voz e quem é emudecido nesse processo discursivo, que tipo de discurso é autorizado, e por quem, ou que forma de discríção é exigida a uns e outros. “Não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apoiam e atravessam os discursos (FOUCAULT, 1985, p. 33-34).

Quanto à abordagem da homossexualidade para EG03, a Professora assinalou a sua necessidade, enfatizando ainda que as questões de gênero e sexualidade transcendem o ambiente acadêmico:

ER: Professora, na sua abordagem didática, a senhora considera necessária tratar do assunto de gênero e homossexualidade? Caso positivo, por quê?

EG03 Sim, eu acho necessário o tratamento desses dois temas dentro da minha disciplina, por dois motivos:...*Primeiro pela perspectiva que eu tenho sobre escola, pois, acredito que dentro do seu papel social não pode ser omissa desse tipo de discussão, não numa perspectiva de ensinar o aluno conceito A ou B sobre gênero ou sobre orientação sexual, porque primeiro que são coisas que não são ensinadas...mas porque o corpo discente que a escola recebe hoje traz essas demandas, e eu acredito que a escola sendo um dos lugares em que esse aluno passa mais tempo, ou pelo menos boa parte do seu dia, e é onde essas questões acabam se confrontando... No cotidiano da sala de aula, a escola acaba sendo um lugar muito propício para esse tipo de construção de conhecimento também, antes de ser um aspecto que seja necessária a minha prática pedagógica, eu acredito... que...que a escola precisa rever o seu papel diante dessas demandas, porque questões de gênero e homossexualidade elas não são coisas criadas dentro do ambiente escolar e retornam pra sociedade. É o contrário, a sociedade produz essas demandas, esses questionamentos... e o aluno chega à escola e ali ele busca e expressa essa necessidade de sanar questões que são(silêncio) trazidas do externo para o âmbito da escola.*

[...] *Ora, se o aluno que a escola recebe vem de uma série de nichos sociais diferentes e eles se confrontam com temas, por exemplo, como relacionado a questão de gênero e orientação sexual ou homossexualidade, eu acredito que a escola por si só, ela deve receber esse aluno de braços abertos ao diálogo, a minha disciplina que é uma disciplina que trata diretamente da construção de competências para a produção de sentidos, para a leitura e, para a produção de textos,...é... uma disciplina bastante coerente com essa perspectiva do diálogo de temas transversais e que estão o tempo inteiro se confrontado em sala de aula, já que a gente recebe um público extremamente variado de homens, mulheres, alunos que se assumem homossexuais, meninas que se mostram incomodadas pelo fato de estarem em sala de aula, sendo muitas vezes vítimas de preconceitos de gênero tanto por parte dos colegas, como as vezes por parte, da equipe docente. Então, eu acredito que é uma disciplina que tem respaldo pra lidar com esse tipo de discussão com relação a esses temas (grifos meus).*

Nesta fala: “primeiro pela perspectiva que eu tenho sobre escola, pois, acredito que dentro do seu papel social não pode ser omissa desse tipo de discussão, não numa perspectiva de ensinar o aluno conceito A ou B sobre gênero ou sobre orientação sexual, porque primeiro que são coisas que não são ensinadas”, é visível a preocupação da docente em demonstrar que na sua perspectiva, as sexualidades não podem ser entendidas como algo a ser ensinadas, mas que são frutos da existência humana e que a escola pode e deve abordá-las em uma perspectiva inclusiva. Tal posicionamento é confirmado nas palavras de Britzman (1996):

Os/as educadores/as devem fazer mais do que apenas vincular os corpos gays e lésbicos aos problemas da homofobia. O que é preciso para que os/as professores/as trabalhem com os constructos e as ordens conceituais das sexualidades de uma forma que seja eticamente comprometida com a justiça social e que recrie a pedagogia como um problema de identificação e de prazeres proliferantes, uma pedagogia que não esteja presa à dinâmica da dominação e da subordinação? (BRITZMAN, 1996, p. 75).

EG03, afirma ainda “que o aluno que a escola recebe vem de uma série de nichos sociais diferentes e eles se confrontam com temas, por exemplo, como relacionado a questão de gênero e orientação sexual ou homossexualidade, eu acredito que a escola por si só, se ela deve receber esse aluno de braços abertos ao diálogo”. Tal constatação evidencia que para a entrevistada a função da escola está além da mera abordagem conteudística, mas que contempla também a compreensão da subjetividade relativa às sexualidades e que tal abordagem, em uma perspectiva inclusiva, é missão da escola, conforme Santomé (2011):

as instituições escolares são lugares de luta, e a pedagogia pode e tem que ser uma forma de luta político-cultural. As escolas como instituições de socialização têm como missão expandir as capacidades humanas, favorecer análises e processos de reflexão em comum da realidade, desenvolver nas alunas e alunos os procedimentos e destrezas imprescindíveis para sua atuação responsável, crítica, democrática e solidária na sociedade (SANTOMÉ, 2011, p. 175).

Outra fala reveladora de EG03, é ao tratar da existência de alunos homossexuais, no excerto “já que a gente recebe um público extremamente variado de homens, mulheres, alunos que se assumem homossexuais, sendo muitas vezes vítimas de preconceitos de gênero tanto por parte dos colegas”, que em contraste com os outros entrevistados, que ao menos inicialmente, não foram tão eloquentes quanto a presença de alunos(as) homossexuais e que os mesmos possuem uma expectativa maior de serem vítimas

de ações preconceituosas. Tal reconhecimento da existência de minorias e de que as mesmas são vistas de forma diferenciada, é confirmada por Louro (2001):

A ciência, a Justiça, as igrejas, os grupos conservadores e os grupos emergentes irão atribuir a esses sujeitos e a suas práticas distintos sentidos. A homossexualidade, discursivamente produzida, transforma-se em questão social relevante. A disputa centra-se fundamentalmente em seu significado moral. Enquanto alguns assinalam o caráter desviante, a anormalidade ou a inferioridade do homossexual, outros proclamam sua normalidade e naturalidade – mas todos parecem estar de acordo de que se trata de um ‘tipo’ humano distintivo (LOURO, 2001, p. 542).

Tal perspectiva se insere de forma positiva na relação de ensino-aprendizagem, no tocante aos alunos homossexuais e/ou outras minorias, pois para Pinto (1997), o reconhecimento subjetivado contribui para uma maior efetividade do processo de aprendizagem, pois ao abordar conteúdos que levem a conta o contexto sociofamiliar dos discentes, suas vivências, crenças, etc., o docente transforma o conhecimento arbitrário e imposto em algo pessoal e próximo. Quanto às sexualidades, a autora enfatiza ainda que apesar da hostilidade da escola, relativa às manifestações de sexualidades dos jovens, é necessário que a mesma contribua para uma construção identitária positiva da sexualidade juvenil.

Assim, a prática afirmada pela docente está em consonância com uma visão das sexualidades (e ainda mais da homossexualidade), como uma variável legítima da sexualidade, pois a mesma enfatizou a constatação que a sexualidade homossexual não está subordinada a supostos desvios de personalidade, mas que é uma dimensão da existência que deve ser reconhecida pela escola como uma dimensão da normalidade, ao mesmo tempo que reconhece que esta dimensão da sexualidade na escola é perpassada por uma visão diferenciada quando comparada com a heterossexualidade.

9.2 Da “obscuridade” à “missão”: Homossexualidade e ciência

Conforme já explicitado na introdução, o questionamento fundador desta investigação é a existência da abordagem científica da homossexualidade no *Campus* Itabaiana na prática pedagógica dos professores, daí o interesse de analisar como esse enunciado se forma e é articulado pelos docentes do *Campus*.

Mas convém ressaltar antes, o que seria esta abordagem científica da homossexualidade? Consideramos que esta abordagem científica é uma abordagem crítica e

consciente acerca da homossexualidade, uma abordagem que “Possibilita então passar do senso comum particular [...] para os conceitos científicos e juízos universais que permitem a compreensão dessa realidade em todas as suas dimensões” (GASPARIN, 2005, p. 7).

Assim, imbuído deste paradigma, identificamos que quanto aos professores da formação técnica, suas visões variam da inexistência desta abordagem científica, existência desta com a delegação do debate à outras disciplinas ou que a temática, *em tese* poderia ser debatida por quaisquer disciplinas. Como afirma ET01:

ER: o professor conhece algum instrumento didático ou legal que direcione a abordagem da temática gênero e homossexualidade? Alguma orientação legal ou alguma orientação didática interna ou externa do instituto?

ET01: a única orientação é a questão do uso do nome social.

ER: o professor considera que a temática de gênero e homossexualidade na escola é abordada pelo ponto de vista científico?

ET01: *Sim. entendo que é abordado principalmente nas disciplinas que... são necessárias.*

ER: Professor e quais seriam essas disciplinas necessárias?

ET01: *acho que na disciplina de biologia nas disciplinas de sociologia, filosofia acho que todas são bem abordadas na disciplina de... acho que português com alguns textos.*

[...]

No enunciado relativo a ET01, se torna claro que para o docente, existem disciplinas em que a abordagem da temática homossexualidade é *necessária*. Em conexão com a sua fala anterior, se torna óbvio que o mesmo considera *desnecessária* sua abordagem nas disciplinas técnicas. O Professor fala da especificidade da abordagem em relação as ciências humanas e linguagens.

Levando-se em conta as afirmações de ET01, será que a abordagem da temática tem que ser delegada apenas as ciências humanas e/ou linguagens, pois somente elas possuiriam o instrumental científico para abordagem da homossexualidade?

O fato é que os próprios PCN's não delimitam às Ciências Humanas, a exclusividade da abordagem de gênero perpassando pelas sexualidades:

A rigor, podem-se trabalhar as relações de gênero em qualquer situação do convívio escolar [...] o professor estando atento, pode intervir de modo que se coloque contra as discriminações e questione os estereótipos associados ao gênero (BRASIL, 1998, p. 325).

Porém, esta delegação unicamente às ciências humanas ao debate das questões de gênero e sexualidade, suscita alguns questionamentos. Primeiramente, é sabido, que na arena

simbólica da valoração científica, persiste uma visão que considera as Ciências Humanas como *inferiores* às Ciências Exatas e da Natureza, principalmente na ocasião da legitimidade científica perante ao debate público da utilidade das Ciências. Historicamente, as ciências naturais/exatas possuem maior legitimidade que as ciências humanas na valoração popular (MARCOVITCH, 2002).

Ainda assim, quanto à questão da abordagem científica da homossexualidade, somente os professores de humanas se apropriam destas discussões? ou a escola entende que apenas eles podem tentar e discutir cientificamente tal temática? Assim, esta visão que afirma que a temática da homossexualidade é *desnecessária* na prática pedagógica ignora que a atuação docente transcende a mera transmissão/discussão de conteúdos, mas também contempla possibilidades de discussões acerca de valores morais. Rios (2018) nos chama atenção para o fato de que:

[...] não há conhecimento desprovido de valor. Portanto, ensinar Português, Matemática, Ciências, Geografia, História, Artes... é revelar determinados valores que se abrigam na organização epistemológica e metodológica de cada área do saber. Mas há valores que se encontram sistematizados numa outra perspectiva, que chamamos axiológica, e que dizem respeito às atitudes que se dizem desejáveis ou indesejáveis no relacionamento das pessoas. São os valores morais (RIOS, 2019, p. 3-4).

Assim, esta designação da discussão acerca da homossexualidade a outras disciplinas, de forma “inocente”, é um fator que pode vir a contribuir com uma visão em que as disciplinas de formação técnica não estão habilitadas a discutir tais questões, fazendo com que os docentes se eximam de abordá-las, pois não faria parte da sua prática pedagógica, mas tal assertiva não condiz a realidade, pois os professores, mesmo em seus silêncios, afetam a percepção das sexualidades dos alunos, conforme assinala, Werebe (2005):

Assim como os pais, os professores educam para a vida sexual, pela sua forma particular de ser, pelo fato de existirem como seres sexuados, que desempenham papéis correspondentes aos estereótipos masculino e feminino. A maneira como vivem e assumem a própria sexualidade e aceitam a sexualidade dos outros, em particular a dos/as alunos/as transparece nas suas atitudes e seus comportamentos em sala de aula (WEREBE, 2005, p. 107).

Tais práticas discursivas vão de encontro a trabalhos científicos que consideram que não existe uma necessidade que o professor seja um especialista em educação sexual para tratar de tais temáticas, nas palavras de Rufino, Pires *et al.*,(2013):

Estudos (12-13)¹⁷ têm mostrado que não há necessidade que o professor seja um especialista em educação sexual, mas um profissional que mobilize o ambiente escolar e com capacidade de articular conteúdos e criar contextos pedagógicos adequados para reflexões e debates de ideias. Este profissional deve estar em constante processo de atualização de seus conhecimentos, por meio de educação continuada de forma a ensinar o outro a pensar e discutir, método principal no processo ensino aprendizagem devendo estar presente nos diferentes níveis educacionais (RUFINO; PIRES; OLIVEIRA; SOUZA; SOUZA, 2013).

Quanto a ET02, o mesmo afirmou que em toda a sua atuação enquanto docente (até mesmo antes da docência no instituto), desconhece qualquer instrumento normativo acerca da necessidade da abordagem da homossexualidade enquanto conteúdo, reconhecendo apenas a existência de ações de respeito a diversidade de gênero:

ER: Professor, já que o senhor não aborda essa temática nas suas aulas o senhor conhece algum instrumento didático legal que no caso direcionaria essa sua abordagem tanto no âmbito externo do instituto? Uma lei, uma portaria; quanto no âmbito interno, uma resolução, etc ... que direcione essa abordagem ou que fale que o senhor não deve abordar? Ou o senhor não aborda porque o senhor não acha pertinente o assunto com o seu conteúdo?

ET02: Respondendo a questão, não tenho conhecimento de algum documento. Estou há cinco anos no IFPB, como professor da rede federal, e desde do ano de 2006 eu já atuo com *professor em escolas públicas e nunca foi abordado assim, pode, mas nunca foi abordado documentos, apresentado documentos oficiais que regulamentam esses instrumentos didáticos para com relação a homossexualidade,*

Esta percepção das questões atinentes a homossexualidade possui obviamente uma ressonância maior do que possa parecer à primeira vista. Este desconhecimento atua como gerador de uma maneira de conhecer através desta suposta ignorância. Portanto, a ausência de conhecimento a respeito da homossexualidade também é uma forma singular de entender às sexualidades, conforme enfatiza Britzman (1996):

o velho dualismo binário da ignorância e do conhecimento não pode lidar com o fato de que qualquer conhecimento já contém suas próprias ignorâncias. Se, por exemplo, os jovens e os educadores são ignorantes sobre a homossexualidade, é quase certo que eles também sabem pouco sobre a heterossexualidade. O que, pois, é exigido do conhecedor para que compreenda a ignorância não como um acidente do destino, mas como um

14 Montar do J. A escola e a educação sexual. La Salle. Revista de educação, ciência e cultura. 2008;13(1):161-73. Souza, MM; et al. Qualificação de professores do ensino básico para educação sexual por meio da pesquisa-ação. Cienc Cuid Saude. 2010;9(1):91-8.

resíduo do conhecimento? Em outras palavras, que ocorrerá se lermos a ignorância sobre a homossexualidade não apenas como efeito de não se conhecer os homossexuais ou como um outro caso de homofobia, mas como ignorância sobre a forma como a sexualidade é moldada? (BRITZMAN, 1996, p. 91).

Assim, este posicionamento “não-intencional” acerca da homossexualidade, possui obviamente uma reverberação na realidade da prática pedagógica, visto que vai afetar diretamente a posição do docente e seu relacionamento com os alunos, tornando a homossexualidade “desconhecida”, na verdade, invisibilizada, pois as sexualidades querendo-se ou não, fazem parte do contexto escolar, segundo Louro (2000):

[...] na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras. (LOURO, 2000, p. 31)

O uso da palavra “respeito” no contexto da resposta também possui têm ressonância, quando tal termo é analisada a partir de um referencial pós-crítico, nas palavras de Silva (2013):

Apesar de seu impulso aparentemente generoso, a idéia de tolerância [...] implica também uma certa superioridade por parte de quem mostra “tolerância”. [...] a noção de respeito implica um certo essencialismo cultural, pelo qual as diferenças culturais são vistas como fixas, como já definitivamente estabelecidas, restando apenas “respeitá-las”. [...] As diferenças não devem ser simplesmente respeitadas ou toleradas. Na medida em que estão sendo constantemente feitas e refeitas, o que se deve focalizar são precisamente as relações de poder que presidem sua produção. [...] Num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão.” (SILVA, 2013, p. 88-89)

Quanto à abordagem científica da homossexualidade, o docente evidenciou que na sua área de atuação (mecânica), este tema não é abordado, e considerou que devido a esta não-abordagem, sua prática seria atrasada. Afirmou também que a homossexualidade não é abordada de forma científica enquanto conteúdo por nenhuma área do conhecimento no *Campus*, e que observa apenas ações alusivas à inclusão:

ER: Professor, mas na sua experiência docente o senhor acha que a questão de gênero quando conectada a temática da homossexualidade ela é abordada de forma científica nas escolas?

ET02: *Professor, de acordo com a minha experiência docente na área da*

mecânica esse tema não é abordado. Considera-se então que estamos no modelo que é atrasado.

ER: Professor, no *campus* que o senhor trabalha mas no geral não só na área técnica o senhor acha que no geral, tanto formação geral quanto formação técnica, abordam essa temática de forma científica?

ET02: *Na minha visão professor, essa temática eu não observo ela sendo tratada de forma científica.*

ER: Então professor, se ela não é abordada de forma científica, o senhor acha que ela é abordada como?

ET02: *Na minha visão, a temática relacionada justamente a diversidade de gênero ela é abordada apenas de forma social, e sobre comportamento, respeito, das opções que cada um tem, mas dentro de sala de aula dentro do conteúdo que é abordado pelo professor, eu simplesmente não observo ainda essa temática.*

Conforme a fala do docente acima transcrita, podemos chegar a algumas conclusões. Sem surpresa, o mesmo afirma que não aborda a sexualidade em sua disciplina, o que já tinha sido sugerido em suas falas anteriores. Mas o mesmo afirmou também que nenhuma disciplina aborda a homossexualidade de forma científica enquanto conteúdo¹⁸, observando apenas abordagens sociais relativas à inclusão da minoria homossexual na perspectiva da inclusão. Ao identificar as abordagens sociais relativas à temática, e considerá-las como inclusão, por exemplo, em datas específicas às escolas estão apenas invisibilizando as diferenças, tratando-as como especificidades que de alguma forma, fogem de um suposto padrão de normalidade, ignorando sua ausência nos currículos escolares, conforme Guacira Louro (2002):

Nas escolas secundárias e superiores, reveste-se o evento com as roupagens adequadas para a faixa etária correspondente: promove-se um ciclo de palestras, convida-se um "representante" da minoria em questão ou se passa um filme seguido de um debate e, com tais providências, dá-se por atendida a tal ausência reclamada. As atividades — sejam quais forem os objetivos ou intenções declarados — não chegam a perturbar o curso "normal" dos programas, nem mesmo servem para desestabilizar o cânon oficial. Momentaneamente, a Cultura (com C maiúsculo) cede um espaço, no qual manifestações especiais e particulares são apresentadas e celebradas como exemplares de uma outra cultura. Estratégias que podem tranquilizar a consciência dos planejadores, mas que, na prática, acabam por manter o lugar especial e problemático das identidades "marcadas" e, mais do que

¹⁸ Tais enunciados denotam uma constatação pessoalmente perturbadora e crítica. Perturbadora porque antes de ser analista de discurso, sou também docente do *campus* e na regência da minha disciplina abordo a temática de forma científica, reiterando este posicionamento e esta prática de forma contínua e frequente nos espaços coletivos de *fala* docente. Impossível não transcrever isto e fazer uma autocrítica da minha própria prática e pensar “será que eles não estão ouvindo?” ou sendo mais crível “eles ouvem, mas não se importam!”. Obviamente, não estou debatendo a intencionalidade dos colegas ao me ouvirem, mas a seletividade destes ao não prestarem atenção quando eu falo de homossexualidade, mas de considerarem relevante minhas falas acerca de outros assuntos.

isso, acabam por apresentá-las a partir das representações e narrativas construídas pelo sujeito central. Aparentemente se promove uma inversão, trazendo o marginalizado para o foco das atenções, mas o caráter excepcional desse momento pedagógico reforça, mais uma vez, seu significado de diferente e de estranho. Ao ocupar, excepcionalmente, o lugar central, a identidade "marcada" continua representada como diferente. (LOURO, 2002: s/p.).

Já o docente ET03, afirmou que desconhece se a temática da homossexualidade é abordada na escola, mas que caso, ocorra, a abordagem obviamente teria que ter um cunho científico:

ER: Professor, o senhor considera que a temática de gênero e homossexualidade é abordada na escola de forma científica?

ET03: Eu nunca participei de uma discussão ou de uma abordagem tratando de gênero e homossexualidade, então... se eu nunca participei, talvez por ser um professor da área técnica não tenha tido essa oportunidade, não sei nem se essa prática é abordada dentro, no âmbito do, como por exemplo do Instituto Federal da Paraíba, não sei. *Mas é justamente isso onde eu quero chegar, você me pergunta se ela é abordada de maneira científica, eu nunca participei e eu não sei se essa prática é abordada, e essa se essa temática melhor dizendo é abordada de maneira científica. Mas que se fosse ... né? Só complementando a resposta... mas que se fosse ... abordada... seria interessante um cunho científico né? pra tratar desse assunto.*

Assim, primeiramente o docente endossa o seu desconhecimento acerca da abordagem da homossexualidade enquanto conteúdo, pelo fato de nunca ter sido convidado a discuti-la de forma institucional, ao mesmo tempo ratifica que se tal abordagem ocorrer, ela deve ter cunho científico. Porém o fato dessa eventual abordagem, mesmo que científica, abordar questões íntimas, obviamente provoca um rechaçamento, colocando o Professor na posição cômoda de não se manifestar, como afirma Britzman (2000):

A cultura da escola faz com que respostas estáveis sejam esperadas e que o ensino de fatos seja mais importante do que a compreensão de questões íntimas. Além disso, nessa cultura, modos autoritários de interação social impedem a possibilidade de novas questões e não estimulam o desenvolvimento de uma curiosidade que possa levar professores e estudantes a direções que poderiam se mostrar surpreendentes (BRITZMAN, 2000, p. 58).

Esta visão de que as sexualidades só existissem no âmbito da escola através uma abordagem propositiva é ilusória, pois a mesma se manifesta no cotidiano escolar, de forma independente e efetiva, conforme afirma Louro (1999):

A presença da sexualidade independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de ‘Educação Sexual’, da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se ‘despir’ (LOURO, 1999, p. 81).

Outra reflexão de ET03, é que o mesmo considera que não existem disciplinas apropriadas, mas sim abordagens que se encaixam na temática.

ER: Professor já que o senhor falou que seria interessante... essa abordagem ... o senhor faz ideia de quais disciplinas teriam mais afinidade ... para abordar a temática? ... teriam mais propriedade?

ET03: Quando você me pergunta quais disciplinas eu digo a você que diz a depender da abordagem que for feita a respeito do tema ... né? acho que a depender da abordagem que tem da discussão, *eu acredito que não existe disciplinas mais apropriadas e outras menos apropriadas, isso vai depender da abordagem que você encaixar essa temática.*

Esta fala em que o docente afirma que em tese não existem disciplinas mais aptas a abordar às sexualidades, e de forma cautelosa afirma ainda que vai depender da forma como a temática da homossexualidade será encaixada. Tal cautela tem sua razão de ser, pois o ambiente escolar não pode ser enxergado como um ambiente isento de preconceitos, conforme afirmam Freire e Cisne (2016):

A escola, por sua função social, é um espaço com potencialidade para proporcionar elementos que viabilizem à construção desse cotidiano com sentido e liberdade por meio da socialização e construção dos conhecimentos produzidos. A escola não é um espaço isento aos preconceitos sociais. Deforma que seus muros não impedem a entrada dos preconceitos sexistas, de classe, étnico-raciais e por orientação sexual. A escola é um espaço sociocultural no qual se estabelecem situações conflituosas permeadas de contradições que se por um lado, reproduz ideologias preconceituosas, por outro, pode contribuir para a superação de preconceitos e para a transformação social” (FREIRE; CISNE, 2016, p. 3).

Assim, o docente afirma que a abordagem da temática pode ser “encaixada” nas mais várias disciplinas, o que soa positivo, mas ao mesmo tempo ao referenciar o termo “encaixada”, considera que a temática da homossexualidade há de ser formatada para adequar-se a uma abordagem mais restrita.

Os enunciados acima sublinhados denotam algumas constatações. Obviamente, é impossível saber pormenores de todos os conteúdos trabalhados por todos os docentes, principalmente em uma escola de ensino técnico integrado ao médio, onde além das disciplinas

de formação geral, são ministradas disciplinas técnicas de acordo com as especificidades dos cursos. Mas será que outros conteúdos teriam negativas ou dúvidas tão enfáticas acerca da sua cientificidade para outros docentes? Será que se o conteúdo abordado no caso *sub oculi* tratasse das propriedades da matéria ou das reações químicas, estas dúvidas e/ou negativas seriam tão evidentes? Ou haveria uma presunção óbvia de cientificidade nos discursos? Frequentemente se enxerga a discussão acerca das sexualidades como uma militância/posicionamento ideológico e/ou senso comum e não como discussão avalizada por critérios científicos, conforme SANTOS (2015):

Quando se aborda corpo, gênero e sexualidade em sala de aula e não sabemos o que dizer, ficam os conceitos sendo difundidos por meio do senso comum. Através de nossas experiências educacionais, percebemos o quanto as temáticas que envolvem corpo, gênero e sexualidade são marginalizadas, equivocadas e distorcidas. Dentro do espaço escolar esses estudos são discursivados muitas vezes como — sacanagem (SANTOS, 2015, p. 156).

Assim, o reconhecimento da dificuldade da abordagem da temática da homossexualidade, encontra-se reconhecido pelo docente, porém, sublinhando que a abordagem deve ser encaixada. Apesar de não explicitar, como se daria tal encaixe, conforme as disciplinas, é sabido que existe uma resistência em abordar tal temática no ambiente escolar, conforme documento da Secretaria de Educação do Paraná (2010):

Diretrizes curriculares de Matemática, Ciências, Língua portuguesa não causam espanto, dizem respeito a conhecimentos consagrados pelos processos de naturalização dos saberes. Entretanto, diretrizes para gênero e diversidade sexual nas escolas pode causar um certo mal-estar. A escola precisa trabalhar com isso? Sim, é essa a tarefa da escola, sobretudo porque as questões de gênero e diversidade sexual já estão presentes no sofrimento, violência e exclusão (SEED, Diretrizes curriculares de gênero e diversidade sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2010, p. 18).

Quanto aos professores da formação geral, suas perspectivas revelaram-se diferentes. Suas percepções acerca da abordagem da homossexualidade são diversas, porém, todos enfatizam a existência da abordagem desta como fato inequívoco no ambiente escolar. É como se falássemos de outra escola e não da escola existente nas falas dos professores da formação técnica. Seguem as palavras de EG01:

ER: Professor o senhor considera que a abordagem de gênero e sexualidade e homossexualidade na escola é abordada/vista de forma científica pela escola, pelo corpo docente, pelo corpo administrativo, pelo corpo

pedagógico de apoio?

EG01: Definitivamente não, né? É... *A abordagem sobre... a questão homossexual nas escolas ela... ainda é realizada através do senso comum não é? E o papel da ciência é justamente quebrar com o senso comum né? O senso comum é uma visão aparente das coisas né? E a ciência, ela busca através de formulações de perguntas, elaboração de hipóteses, quebrar com o senso comum, né? É... E a abordagem que é feita ainda [pelo] pela gestão, pedagogia é. carrega muito a discriminação, não é? É... Infelizmente essa ainda é a realidade, não há uma preparação para os professores é... em geral é... fazer essa discussão dentro de sala de aula né? Com exceção de alguns poucos professores né? Que estão mais abertos a essas questões né? Professores, geralmente, relacionado às disciplinas de humanas né? Principalmente história, sociologia, antropologia, às vezes filosofia também... e com exceção de um ou outro, em outras áreas que aparece né? E que tem um acúmulo sobre o tema, mas em geral as disciplinas como um todo, os professores tem a visão de um senso comum (grifo meu).*

Neste recorte, apesar de citar que o papel da escola deve ser o de balizar discussões científicas, o entrevistado em seu enunciado reconhece que a abordagem da homossexualidade é discriminatória, sublinhando especificamente a gestão e/ou apoio pedagógico e a falta de preparo dos professores. Em consonância com algumas explicações da área técnica, o mesmo afirma que os docentes das disciplinas de humanas são os que geralmente abordam a questão, mas salientou que no geral, a visão do senso comum é que predomina.

Assim, EG01 reconhece a existência da abordagem da homossexualidade (até mesmo de forma científica), mas salienta que esta abordagem enfrenta questões diferenciadas na prática. Primeiramente afirma que o senso comum é um fator determinante nesta abordagem e de forma implícita afirma que a abordagem científica se dá de forma residual por poucos professores. Tal assertiva é reconhecida por CARVALHO *et alli* (2015), ao afirmar:

No entanto, a escola vem de uma constituição histórica em que se abdica das diversidades, tomando-as como diferenças que devem, não ser transformadas em equidades, para assim ser somadas, mas em igualdade, no sentido de uniformidade, o que as anula e tolhe seu sentido. Para tal, muitas vezes, a escola faz com que se preservem os padrões em prol da manutenção social, daquilo que está instituído como norma, como certo, como desejável, mesmo contrapondo-se à ciência, à realidade e às novas configurações sociais (CARVALHO; MIRANDA; PACHECO, 2015, p. 116).

Portanto, as diferenças no ambiente escolar são variáveis importante a serem consideradas, influenciando até mesmo no ensino de paradigmas científicos se os mesmos forem de encontro a padrões socialmente aceitos, como o da heterossexualidade compulsória.

Tal processo de exclusão se configura desde a própria concepção curricular, conforme elucidado Caetano (2013):

O currículo que se realiza nas práticas cotidianas não é um elemento neutro, de transmissão desinteressada do conhecimento, mas influenciado por interesses que são eleitos pela escola e/ ou pelo sistema educativo. Inúmeros conteúdos curriculares são cotidianamente transmitidos nas escolas, com possíveis efeitos em exclusões e discriminações, que tem sido a causa de expressivos sofrimentos decorrentes da demarcação da supremacia masculina e da heteronormatividade (CAETANO, 2013, p. 56).

Desta forma, o docente ao reconhecer que a realidade escolar vai influenciar a abordagem da homossexualidade, e que inclusive, em relação a outros temas considerados polêmicos, a homossexualidade aparece como destaque:

ER: Professor na sua fala, o senhor identificou algumas abordagens que em tese... são meios tradicionais e que o. a comunidade escolar com a qual a qual o senhor trabalha tem uma certa resistência, mas fazendo um juízo de valor, o senhor acha que a abordagem da homossexualidade, por exemplo, é mais difícil do que a abordagem, por exemplo, de raça ou de outro marcador da desigualdade?

EG01: Olha... Eu penso que a questão não é estabelecer parâmetros de de dificuldades... de facilidades com relação à raça ou gênero né? É... Porém eu acredito que são desafios, né? Porém eu acredito é: são desafios né? Por ser desafios, temáticas novas que vão aparecendo na didática do ensino [de sala] em sala de aula é são... questões tanto para os alunos como para os professores É.. Desafios que tornam, acabam sendo difíceis, né? É... *mas fazendo juízo de valor com relação ao que é mais fácil trabalhar na raça ou gênero... é ... eu acredito que ... o racismo ele, é uma coisa velada, né? As pessoas dizem que não são, mas são, né? É algo que tá mais é interiorizado, né? é Interno e a homofobia, as pessoas é. tem menos medo de esconder que são homofóbicas né? É... quando fala se em um negro, as pessoas é... de certa forma... elas tendam aparentar que é... não são racistas, né? É quando se fala de um homossexual... muitas vezes as pessoas elas... mostram de pronto a sua discriminação, né? ... (grifos meus).*

Nesta explanação do Professor, afirmando que na sua prática pedagógica existe um juízo valorativo entre os conteúdos abordados, em que a homossexualidade ocupa um local de destaque, sendo mais rechaçada do que outros temas, portanto, este recorte confirma que a sutil exclusão da homossexualidade (mesmo em contraponto a outras exclusões), é mais aquilatada, como aponta Dinis (2011):

Qualquer brasileiro(a) pode se lembrar facilmente de vários nomes da política nacional ou dos movimentos de defesa dos Direitos Humanos que defendem publicamente o direito das minorias étnico-raciais, das mulheres, das(os) presidiárias(os), dos(as) sem-terra, das pessoas com necessidades

educativas especiais, mas que se escondem quando o assunto em pauta é o combate à violência ou a lutas pelos direitos de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais. Na atualidade poucas pessoas ousariam expressar publicamente formas de sexismo contra mulheres, ou formas de racismo que incentivem explicitamente o preconceito contra a população negra, contra a população judaica, contra a população indígena, ou outras minorias étnico-raciais. No entanto, dizer publicamente não simpatizar ou mesmo odiar pessoas homossexuais ainda é algo não só tolerado, como constitui também uma forma bastante comum de afirmação e da constituição da heterossexualidade masculina (DINIS, 2011, p. 4).

Já EG02, enfatizou que a temática da homossexualidade é frequentemente conectada a questão do respeito e tolerância (silenciando acerca da abordagem científica) e que encontra-se em uma zona de conflito entre machismo e religião, mas que a abordagem evolui de forma lenta, porém, presente:

ER: Mas no geral, o professor considera que a abordagem de gênero e homossexualidade, na escola, é abordada de forma científica, tanto pelos colegas, em sua maioria, quanto pela direção e pelos técnicos?

EG02: Você se refere à escola específica do IF de Itabaiana ou de modo geral nas três que eu trabalho? [...] *Olha eu venho observando uma abertura para temas como homossexualidade e gênero é tendo em vista trabalhar a questão da tolerância, do respeito mútuo entre os profissionais e também entre os alunos, mas isso é um tema que na minha opinião ainda precisa de mais atenção, porque ainda se encontra dentro de uma área muito periférica, uma área muito conturbada com machismo, com os princípios que envolvam religião e etc. Então não, na minha opinião a escola está abordando corretamente mais ainda de uma forma um pouco lenta, muito lenta.*

Acerca desta fala, algumas conclusões são claras. Primeiramente é que o docente reconhece a mudança na percepção pública acerca do debate da homossexualidade e que existe maior aderência ao mesmo. Tal percepção se confirma pela emergência da temática da homossexualidade no debate público, conforme sublinha de Louro (2001):

Nos grandes centros, os termos do debate e da luta parecem se modificar. A homossexualidade deixa de ser vista (pelo menos por alguns setores) como uma condição uniforme e universal e passa ser compreendida como atravessada por dimensões de classe, etnicidade, raça, nacionalidade etc. A ação política empreendida por militantes e apoiadores torna-se mais visível e assume um caráter libertador. Suas críticas voltam-se contra a heterossexualização da sociedade (LOURO, 2001, p. 544).

Porém, mesmo reconhecendo o avanço nesta discussão, afirma que a homossexualidade ainda está inserida em uma “zona conturbada”. Tal reconhecimento

confirma que a dimensão da sexualidade no ambiente escolar encontra-se em um local instável e pouco seguro para a maioria dos educadores, nas palavras de Louro (2001):

Escola, currículos, educadoras e educadores não conseguem se situar fora dessa história. Mostram-se, quase sempre, perplexos, desafiados por questões para as quais pareciam ter, até pouco tempo atrás, respostas seguras e estáveis. Agora as certezas escapam, os modelos mostram-se inúteis, as fórmulas são inoperantes. Mas é impossível estancar as questões. (LOURO, 2001, p. 543)

Assim, ao reconhecer o avanço nas discussões da temática, o entrevistado também reconhece que estas discussões ainda se encontram em terreno pantanoso, conectadas a outras temáticas que são caras ao ambiente escolar, e por isso mesmo, possuem uma sensibilidade diferenciada quanto comparadas a outras temáticas.

Já EG03 também reconhece que tradicionalmente as ciências humanas é que são mais demandadas a abordarem a temática da homossexualidade e que quanto a sua prática pedagógica, esta abordagem é direcionada de modo científico:

ER: Professora, a senhora considera que a abordagem de gênero e homossexualidade pela escola, ela é feita de forma científica? No geral, no ambiente escolar? A escola que eu me refiro é a escola que a senhora trabalha, no *Campus Itabaiana*, no sentido micro.

EG03: Bem, no meu ambiente de trabalho de modo geral, isso não é feito dentro de uma perspectiva científica e *eu acredito que poucas disciplinas lidam com a discussão desse tema, então são disciplinas que normalmente por fazerem parte da área de ciências humanas, estão mais conectadas ao estudo crítico desses temas. No que se refere a minha disciplina, pela minha própria formação enquanto pesquisadora, eu possuo um conhecimento científico sobre pelo menos, o tema sobre o que trata gênero, já que eu trabalho diretamente com pesquisas relacionadas à cultura e relações de gênero. Então é muito mais fácil para a minha prática pedagógica, eu selecionar textos que podem servir para produzir o debate em sala de aula, mas eu não tento fazer isso, levando apenas um discurso científico pra sala de aula, tentando fazer os alunos absorverem conceitos que eles não têm necessariamente condições ou mesmo obrigação de fazer. A discussão ela é feita mais pela perspectiva do aluno, então é ele quem vai trazendo a sua leitura e dando significado para aquilo que nos serve como molde para o diálogo. E dentro da minha prática, eu me vejo mais como uma conciliadora desse debate, como eu trago o olhar científico, eu tenho condições de direcionar o debate, para que todas as opiniões sejam consideradas e também para mostrar um pouco de como, cientificamente, esses conceitos podem interferir, talvez na vida dele, ou mostrar como de fato esses conceitos se aplicam na prática. Mas o *Campus Itabaiana*, necessariamente, não considero que trabalha numa perspectiva científica, com exceção de algumas disciplinas em que os professores trazem o tema para sua prática pedagógica, assim como eu tenho feito com embasamento acadêmico que vem dando respaldo para nossa própria prática pedagógica (grifos meus).*

Primeiramente, a entrevistada endossou que poucos professores abordam a temática das sexualidades, e similarmente aos outros entrevistados, reconhece que as ciências humanas são as mais demandadas a abordar esta temática e no trecho final grifado, endossou que o *campus* carece de uma perspectiva científica. Enfatizou que não usa apenas o discurso científico ao tratar de tal temática, mas também evoca a dimensão experiencial de gênero dos alunos. Tal abordagem acerca da temática é deveras positiva, pois vai além da mera reprodução conteudística, pois a discussão de gênero necessariamente, acaba por desdobrar-se em sexualidades, conforme afirma Louro (2004):

Entendo gênero fundamentalmente como uma construção social e, portanto, histórica, teríamos de supor que esse conceito é plural, ou seja, haveria conceitos de feminino e masculino, social e historicamente diversos. A ideia de pluralidade implicaria admitir não apenas que sociedades diferentes teriam diferentes concepções de homem e de mulher, como também no interior de uma sociedade tais concepções seriam diversificadas, conforme a classe, a religião, a raça e etc; além disso, implicaria admitir que os conceitos masculino e feminino se transformam ao longo do tempo. (LOURO, 1996, p. 10)

Reverberando o que foi afirmado anteriormente, trata-se de uma iniciativa individual da docente em discutir tal temática que conforme as falas acima transcritas, que infelizmente parece não encontrar eco no ambiente escolar. Inclusive, em sua fala ao evidenciar “posso o conhecimento científico” e “trago o conhecimento científico”, é visível o esforço da docente em enfatizar a cientificidade do seu conhecimento e da sua capacitação para discussão da temática, em uma perspectiva de estudiosa de gênero, conforme afirma Machado (2013):

Nestas duas últimas décadas os Estudos de Gênero criaram um paradigma metodológico no que tange a ruptura com o sexo biológico e com a dessubstancialização das categorias naturalizadas de homens e mulheres. Afirmaram a primazia metodológica de investigar as relações sociais de gênero sobre a investigação das concepções de cada um dos gêneros; afirmaram a possibilidade cultural de um número indefinido de gêneros; afirmaram a possibilidade dos processos de diferenciação e indiferenciação de gênero. Apontaram a primazia da diferenciação sobre as diferenças construídas, isto é, a primazia das relações entre os gêneros sobre as concepções de cada um dos gêneros (MACHADO, 2013, p. 112).

Esta estratégia dual de usar a experiência dos discentes acerca de gênero, enfatizando o caráter científico da temática, também pode ser entendida como uma forma de resguardar-se de eventuais questionamentos acerca da sua prática pedagógica, pois, segundo a mesma, tal

estratagemas lhe dá o devido respaldo.

9.3 Além da sala de aula: Homossexualidade e preconceito no ambiente escolar

A diversidade social dos indivíduos reunidos no ambiente escolar, é de vital importância para o aprendizado de respeito às características do outro, bem como a empatia e a necessidade de convivência sadia em relação às diferenças. Assim, a diversidade pode se revelar pedagógica (JUNQUEIRA, 2009), pois ela pode ser responsável por novas sociabilidades e formas de vivência.

Porém, nem sempre isso vai ocorrer, pois o preconceito e a exclusão relativos a homossexualidade também são presentes no ambiente escolar e tais manifestações não podem ser circunscritas e analisadas levando-se em conta apenas a prática pedagógica docente, mas em outros espaços pertinentes à comunidade escolar. Apesar disto, tal constatação revelou-se variada na percepção dos docentes entrevistados.

Quanto aos membros da área de formação técnica, foram identificadas algumas divergências relativas à abordagem da temática frente à comunidade escolar que vão desde a uma recepção positiva da temática ao seu aparente rechaçamento. ET01 considera que tal temática possui uma abordagem positiva:

ER: professor o senhor considera confortável a recepção da abordagem dessa temática gênero e homossexualidade entre a comunidade escolar? levando-se em conta pais servidores e professores?

ET01: sim considero.

ER: por exemplo em uma reunião de pais e mestres... o senhor acha que a abordagem desta temática é uma abordagem confortável? para os pais? o senhor já registrou na sua prática docente alguns pais manifestando oposição a abordagem dessa temática?

ET01 Não nunca presenciei na minha prática docente a oposição sobre a abordagem, eu acho que, eu entendo, que dependendo de como a forma seja abordada pode ser confortável para os pais.

Nesse trecho, o Professor, ao afirmar que considera tranquila a recepção da temática da homossexualidade, entre os membros da comunidade escolar, incluindo aí os pais de alunos, parece ir de encontro a nossa realidade fática, conforme afirma Junqueira (2013):

Na escola, o trabalho voltado a problematizar e a subverter a homofobia (e outras concepções preconceituosas e práticas discriminatórias) requer, entre outras coisas, pedagogias, posturas e arranjos institucionais eficazes para abalarem estruturas e mecanismos de (re) produção das desigualdades e das relações de forças. Está no livro didático, perpassa nossas concepções

curriculares e as relações pedagógicas. Aparece na hora da chamada, nas brincadeiras e nas piadas (aparentemente inofensivas “e até usadas como instrumento didático). Está nos bilhetinhos, carteiras, quadras, paredes dos banheiros, na dificuldade de ter acesso ao banheiro. Move muitas brigas no intervalo e no final das aulas. Está nas rotinas de ameaças, intimidação, chacotas, humilhações, marginalização, exclusão, etc. (JUNQUEIRA, 2009, p. 51)

Inclusive, esta fala converge em parte, com a de ET02, onde o Professor sublinha que com a exceção de uma parte dos pais dos alunos, existe uma recepção positiva no tratamento da temática:

ER: Professor, e quanto a temática de gênero conectada a homossexualidade na comunidade escolar contemplando, pais, alunos, professores, pessoal administrativo etc. ... O senhor considera confortável essa recepção da temática tanto a nível de conteúdo quanto a nível de experiência social de respeito como o senhor referenciou?

ET02: *Professor, de acordo com a comunidade acadêmica como o senhor acabou de citar, noto apenas que por parte dos professores, por parte do corpo administrativo do IFPB, existe sim uma boa recepção com relação a temática, tal que é possível então propor a aplicação de conteúdos em ambiente de sala de aula, abordar o assunto, realizar palestras, levar temáticas pra os alunos. Por parte deles entre si, já nota-se então algumas divisões, alguns aceitam e respeitam; outros, respeitam mas não aceitam; já como eu já ouvi em algumas conversas de corredores e com relação a pais, inclusive pais de alunos que diria que são homossexuais, eles então, não aceitam e não respeitam se caso o filho quiser assumir então essa identidade. (grifos meus).*

O mesmo afirma ainda a existência de uma aparente divisão entre os alunos que aceitam e não aceitam os homossexuais, enfatizando ainda que mesmo entre aqueles que não aceitam, existe o respeito devido à prática pedagógica existente no instituto. Tal divisão e o próprio uso do termo aceitação, por si só, revela que a identidade dos alunos homossexuais perpassa por processos de agressões que estes alunos sofrem, ao explicitar tal condição, conforme assinala Ferrari (2011):

Quando discriminam um aluno, estão "criando" o homossexual, revelando o que eles pressupõem como um segredo e imputando uma identidade relacionada diretamente a ele, construindo discursos sobre a homossexualidade e agredindo-a de forma geral. (FERRARI, 2011, p. 10)

Uma postura educativa sob uma perspectiva *queer* no tocante à discussão dessas demarcação identitária negativa e hierárquica acerca das sexualidades, poderia minimizar tal tipo de segregação existente entre os alunos, desde que perpassasse por uma discussão acerca

da construção histórica que privilegia a heterossexualidade como marcador de normalidade relativa a orientação sexual, conforme análise de Britzman (1996):

Por capital sexual entendo uma economia política das sexualidades, uma série de relações necessárias entre, de um lado, a heterossexualidade e a homossexualidade e, de outro, as desequilibradas e subordinadas diferenças entre os signos do valor de uso e os signos do valor de troca. Os saberes que organizam e desorganizam o capital sexual e as conflitantes representações da sexualidade que estão disponíveis podem, pois, perfeitamente nos dizer algo sobre como as identidades sexuais se tornam normalizadas e fora-da-lei (BRITZMAN, 1996, p. 75-76).

Afirma ainda que entre os pais de alguns discentes é que se revelam, maiores resistências a abordagem da homossexualidade. Tal constatação corrobora as palavras de Louro (1997):

Mas existem também aqueles que consideram que as questões envolvendo as temáticas sexuais não devem ser tratadas na escola, por não ser o lugar ideal, deixando que as famílias tratem desses assuntos com seus filhos. [...] há aqueles/as que negam que a educação sexual seja uma missão da escola, com o fundamento de que nela estão implicadas escolhas morais e religiosas e que ela cabe primordialmente às famílias. (LOURO, 1997, p.131).

Assim, mesmo com uma abordagem positiva da escola acerca da homossexualidade, ainda é sublinhando que entre os pais, a recepção desta temática possui rechaçamento, e que os pais, enquanto participantes da comunidade escolar estão sempre vigilantes a quaisquer menções acerca da homossexualidade.

Já ET03 afirmou primeiramente que não existiria rechaçamento a abordagem da homossexualidade, principalmente se a discussão for abordada de forma científica:

ER: Professor, o senhor considera confortável a recepção da abordagem da temática gênero e homossexualidade entre a comunidade escolar, entre setores pedagógicos, técnicos, alunos e pais de alunos?

ET03: De certa forma você me traz em perguntas anteriores algo que para mim torna a abordagem um pouco mais séria...não muito, vamos dizer assim, não muito direcionada pro lado pessoal. Você me traz isso quando você fala de um cunho científico nesse tipo de abordagem... *e se há um cunho científico, que é algo que soa até melhor nos meus ouvidos, do que a gente trazer uma opinião pessoal, se há um cunho científico, se há algo pra gente discutir eu não vejo. Vamos dizer assim, que esse tema, tem que ser no meu ponto de vista...e eu não vejo que ele tem que ser desconfortável a discussão dessa temática ... certo? ...* estamos numa instituição de ensino, e hoje, se você pegar uma instituição de ensino da sua época (na sua época de estudante) você não se deparava muito com determinadas situações as quais

você vê hoje em que se ver atualmente no campo Itabaiana. Então a tendência das pessoas; vamos dizer assim: entre aspas, me desculpe a palavra se eu estiver sendo grosseiro mas é se rebelarem se de fato e assumirem-se o que é, e as *peçoas tem que tratar esse assunto com muito respeito e naturalidade e adotando um cunho científico eu acho que seria e não causaria desconforto nenhum, e no meu ponto de vista não deveria causar desconforto melhor dizendo.* (grifos meus)

Assim, primeiramente ao falar da dimensão do científico e reconhecer a possibilidade da discussão da abordagem da homossexualidade sob tal viés, o docente pugna pela possibilidade de forma enfática. Tal reconhecimento não deixa de ser positivo, pois indica que a abordagem científica possui maior receptividade no tocante a legitimar a discussão no ambiente escolar. Assim, a inclusão da abordagem científica (dentre outras abordagens) serve como estratégia para tornar a discussão da temática mais palatável, conforme afirma BRITZMAN (1996):

Se os/as educadores/as quiserem ser eficazes em seu trabalho com todos/ as os/as jovens, eles/elas devem começar a adotar uma visão mais universalizante da sexualidade em geral e da homossexualidade em particular. Assim, em vez de ver a questão da homossexualidade como sendo de interesse apenas para aquelas pessoas que são homossexuais, devemos considerar as formas como os discursos dominantes da heterossexualidade produzem seu próprio conjunto de ignorâncias tanto sobre a homossexualidade quanto sobre a heterossexualidade (BRITZMAN, 1996, p. 92).

Porém, mesmo em tese, apoiando a discussão da temática, principalmente se a mesma for discutida sob o prisma científico, o docente reconhece que tal recepção pode gerar desconforto, porém sem sublinhar especificamente em qual segmento da comunidade escolar se sentira desconfortável:

ER: Professor, mas para o corpo técnico, para o corpo docente, para os discentes, para os pais, o senhor considera a recepção dessa temática confortável? em relativa a outras tão ou mais importante? ou o senhor acha que é uma temática que talvez provoque algum tipo de desconforto para alguém?

ET03: Analisando a sua pergunta, eu acredito que pode sim trazer um certo desconforto. Acredito sim que pode trazer um certo desconforto.

Tal fala foi dita, foi logo após ao reconhecimento da abordagem científica da homossexualidade como positiva pelo docente e desta pequena fala, constata-se que apesar da eventual legitimidade da temática, ainda que reforçada pelo viés científico, encontrará resistência da comunidade escolar. Tal fala não pode ser encarada de forma isolada, pois

confirma que a resistência à abordagem da homossexualidade é existente, mesmo quando alinhada a um discurso científico. Foi visível entre os Professores da formação técnica, esta ambiguidade entre a suposta normalidade da discussão da temática e o reconhecimento, ainda que indireto, da resistência da comunidade escolar em discuti-la, conforme afirma Bourdieu (2012)

[...] a Escola, mesmo quando já liberta da tutela da Igreja, continua a transmitir os pressupostos da representação patriarcal (baseada na homologia entre a relação homem/mulher e a relação adulto/criança) e sobretudo, talvez, os que estão inscritos em suas próprias estruturas hierárquicas, todas sexualmente conotadas, entre as diferentes escolas ou as diferentes faculdades, entre as disciplinas ("moles" ou "duras" — ou, mais próximas da inquietação mítica original, "ressecantes"), entre as especialidades, isto é, entre as maneiras de ser e as maneiras de ver, de se ver, de se representarem as próprias aptidões e inclinações, em suma, tudo aquilo que contribui para traçar não só os destinos sociais como também a intimidade das imagens de si mesmo (BOURDIEU, 2012, p. 104).

Quanto aos professores da formação geral, houve uma diferenciação da percepção em relação aos docentes da formação técnica, onde de forma inequívoca foi constatada que a temática da homossexualidade possui uma determinada aridez e que a própria discussão desta temática não é uniforme em relação a todos os grupos que compõe a comunidade escolar, sendo reconhecida como um campo de disputa, nas palavras de EG01.

ER: E quanto à comunidade escolar como um todo, já contemplando professores, alunos, pais de alunos, pessoal de apoio, o senhor acha que a abordagem da homossexualidade, ela é vista de forma científica?

EG01: Também não... É...se for pensar é...de maneira geral... acredito que a resposta seja não né? É...Apesar de que por parte do alunado é...nesses... sete anos que eu estou em sala de aula, eu já percebo, recentemente, uma...aceitação maior é...com relação ao que se trata a luta pela discriminação é...sexual né? *Mas o que noto bastante é que as pessoas mais velhas é... gestores é... sociedade em geral na comunidade escolar, né? E pais de alunos, no caso, ainda estão um passo atrás do que, realmente acontece na abordagem científica. E é... Às vezes, até entrando em conflito, né? É um campo em disputa né? Por exemplo, quando o professor aborda conteúdo nesse sentido, da abordagem científica. Às vezes, o aluno fala pros pais e isso é causa uma[uma, uma, uma má] má digestão, né? (grifos nossos).*

O docente reconhece que, inclusive em uma abordagem teoricamente científica, não escapa de ser eventualmente questionada por algum pai, acerca da importância da abordagem da temática. Tal configuração denota que, pode-se causar inclusive conflito para o docente, que eventualmente tratar da temática. Birtzman (1996), pontuou exatamente a questão:

[...] a mera menção da homossexualidade vá encorajar práticas homossexuais e vá fazer com que os/as jovens se juntem às comunidades gays e lésbicas. A idéia é que as informações e as pessoas que as transmitem agem com a finalidade de “recrutar” jovens inocentes [...]. Também faz parte desse complexo mito a ansiedade de que qualquer pessoa que ofereça representações gays e lésbicas em termos simpáticos será provavelmente acusada ou de ser gay ou de promover uma sexualidade fora-da lei. Em ambos os casos, o conhecimento e as pessoas são considerados perigosos, predatórios e contagiosos (1996, p. 79-80).

Assim, o cuidado na abordagem da temática homossexualidade, pode fazer com que o docente seja acusado de fazer algum tipo de proselitismo da homossexualidade, ou seja, é uma atividade de alto risco para o docente. Por exemplo, com a popularização dos smartphones, qualquer fala pode ser descontextualizada em um vídeo de segundos, trazendo embaraço e constrangimento para o profissional, temendo até o uso político por parte daqueles que rejeitam a discussão sobre homossexualidade, conforme as palavras de Furlani (2005):

Parece que a chamada “permissividade sexual e de gênero” despertou a extrema-direita conservadora que nas últimas cinco décadas tem demonstrado acirrado empenho em deter as conquistas civis e jurídicas de grupos que defendem identidades sexuais subordinadas, mas que não caracterizam suas lutas apenas no terreno do exercício sexual. O acesso material e a luta por significados representacionais também estão em jogo e tem merecido atenção especial dos movimentos internacionais de lésbicas e de gays. A retórica dos direitos humanos e o recrudescimento dos ataques aos sujeitos e identidades sexuais e de gênero subordinadas apontam para o que Guacira Louro chama de os “efeitos contraditórios” da visibilidade (LOURO, 2004b, p.207). A reação contrária à homofobia pode ser vista como um empenho, de certos setores sociais, na resistência à regulação da vida íntima das pessoas (FURLANI, 2005, p. 214).

Portanto, a prática discursiva relativa à temática da homossexualidade está necessariamente conectada aos efeitos que ela possui, dentro e fora da sala de aula. A sala de aula é o local, onde geralmente essa prática acontece, porém, seus efeitos reverberam em toda a comunidade escolar e em momentos de conflito, podem ser usados para atacar o docente que ousadamente discutiu tal temática.

Tentando mudar um pouco a abordagem, fiz uma pergunta diferenciada ao professor EG02. Fiz esta pergunta de forma absolutamente espontânea, tentando conectar à temática. Como forma de tentar ilustrar melhor a questão da recepção da temática da

homossexualidade, questioneei ao docente acerca da percepção de um eventual docente homossexual pela comunidade escolar, conforme abaixo:

ER: Ok professor, pra gente encerrar, você acha que se houvesse um docente homossexual ou se há um docente homossexual na equipe do *Campus*, o senhor acha que ele teria um tratamento na medida do possível isonômico em relação aos outros docentes, né? Ou que haveria um certo [uma certa] discriminação deste docente em relação aos outros... ou pela direção, ou pelos alunos, ou pelos colegas?

EG02: Olha a gente não pode [a gente não pode] mascarar a coisa...de...ter preconceito, teriam é... teriam em relação a ele é... mas eu acho que hoje diante dos direitos conquistados, ah dos direitos frente ao estado, né? As pessoas ficaram um pouco mais é... vigilantes quanto a isso, mas que ainda...há um... há muito preconceito em relação a professores e tal que são homossexuais, isso aí não tem como a gente mentir ou ignorar né? Sempre quantas e quantas vezes você não escuta ah é porque fulano, lembra? Fulano. Aquele professor lá, enfim. Como até se a vida particular do professor tivesse haver com a vida profissional, então é assim é não tem como a gente dizer que não ... é...acredito que sim, há preconceito sim e teria sim um... tratamento diferenciado, mas esse tratamento ainda seria muito amedrontado por conta do direitos que eles vem adquirindo diante do estado, ok? (grifos meus).

Tal fala é sintomática, principalmente quando colocada em análise com o grupo da formação técnica. Enquanto o grupo da formação técnica titubeou em reconhecer a especificidade da temática da homossexualidade, tendo um entrevistado, inclusive afirmado que nunca presenciara qualquer controvérsia em relação a temática, o docente da outra área afirmou de forma inequívoca que se fosse um Professor abertamente homossexual, haveria uma vigilância extra acerca da sua conduta. Assim, nem mesmo os professores escapam do assédio e violência simbólicos, que Bento (2011), conceitua como *heteroterrorismo*;

Se as ações não conseguem corresponder às expectativas estruturadas a partir de suposições, abre-se uma possibilidade para se desestabilizarem as normas de gênero, que geralmente utilizam da violência física e/ou simbólica para manter essas práticas às margens do considerado humanamente normal. O processo de naturalização das identidades e a patologização fazem parte desse processo de produção das margens, local habitado pelos seres objeto. (BENTO, 2011, p. 553).

Assim, se um Professor que possui uma relação de poder, quando comparado aos alunos não escapa de sentir o poder da heteronormatividade, obviamente as práticas discursivas docentes acerca da temática serão tão ou mais combatidas pela instituição escolar, conforme afirma Meinerz (2010):

A escola não pode ser entendida fora de sua função institucional, que pressupõe um ordenamento de regras e normas estabelecidas. Por outro lado, como espaço sociocultural, a escola está sujeita à moralidade e aos hábitos sociais dos grupos que a compõem, muitas vezes em conflito entre si (MEINERZ, 2010, p. 212).

Dito isto, as relações de gênero existentes na escola, são baseadas na moralidade tradicional, exercendo seus efeitos, além do espaço e do tempo escolar, com consequências óbvias para qualquer membro que destoe dessa configuração tradicional. Nesse sentido, Louro (2010) expõe que:

Uma vez que se espera que todos sejam (ou devam ser) heterossexuais, segue-se que as instituições e os sistemas de saúde ou de educação, a justiça ou mesmo a mídia são construídos, basicamente, à imagem e semelhança desses sujeitos. Como todo processo normativo, a heteronormatividade é onipresente. Ela é, também, praticamente, invisível e, de certo modo, silenciosa. (LOURO G. L., *Sexualidades Minoritárias e Educação: novas políticas?*, 2010, p. 146)

De forma destoante dos colegas da formação geral, a Professora EG03 considerou confortável a recepção da abordagem da temática entre os próprios alunos. Tal constatação surpreende, mesmo vindo de uma estudiosa de gênero, que em tese, tem conhecimento do tensionamento relativo à temática:

ER: A senhora considera confortável... a recepção dessa abordagem... gênero e homossexualidade... entre a comunidade escolar, entre pais, alunos e professores? É Já presenciou algum tipo de controvérsia em relação a essa abordagem tanto positiva quanto negativa na sua prática docente, no *Campus* de Itabaiana?

EG03: Então, eu acho muito tranquilo a abordagem, assim...com os alunos porque como eu... falei muitos deles tanto meninos, quanto meninas é quem, muitas vezes, iniciam o diálogo é e eu acredito que as pessoas subestimam muito a capacidade dos alunos de se compreenderem... e debaterem de modo a respeitar as diferenças de opinião. *Nunca tive nenhum problema... com relação a isso, mesmo alunos que assumem abertamente que são extremamente religiosos, que tem uma postura extremamente conservadora, são pessoas que respeitam muito o diálogo porque eles se percebem parte do debate e não... que o debate vai ser realizado pra impor a eles um tipo de conhecimento, não é isso que acontece.*

Diferente dos outros professores, a professora não relatou problemas em relação a temática, mesmo entre os alunos mais conservadores, tal postura talvez seja motivada pela sua prática pedagógica, que em outros momentos, pareceu ser mais empática com o corpo

discente, o que obviamente impacta a aprendizagem, conforme as palavras de Moraes e Torres (2004):

A aprendizagem humana, quando é integrada, comporta elementos emocionais, intuitivos, atitudinais, e inclusive sociais. [...] É fruto de interações com a cultura socialmente enriquecedora. [...] As aprendizagens variam com as pessoas que vivem no entorno, com a motivação intrínseca, com o clima de interação criado e com o próprio conteúdo, objeto da aprendizagem. Assim, pois, a aprendizagem integrada tem sua razão de ser nos componentes cognitivos, sócio-afetivos e culturais (MORAES; TORRE, 2004, p. 85).

No próximo trecho destacado, a entrevistada indica uma dissonância no discurso e na prática do corpo de servidores em relação à temática, informando que apesar do discurso de respeito, as práticas são diferenciadas, informando ainda que existe um desconforto do corpo de servidores em relação à temática, porém, por razões óbvias, não indica especificamente qual seria esse grupo de servidores:

- Eu acho que o tema é um pouco desconfortável dentro do... da equipe de servidores, eu acho que há um bloqueio, o ainda sobre essa discussão... Existe, o discurso de que isso é respeitado, mas na prática do dia a dia algumas coisas vão me parecendo bastante contraditórias com o discurso e... isso... pode é... se configurar como um desconforto. (grifo nossos)

Tal constatação denota uma diferenciação entre um suposto discurso oficial de naturalização das diferenças sexuais (visível principalmente entre os Professores da Formação técnica) e de como na prática a temática é tratada no *Campus*, conforme assinala Louro (2003):

A escola e o currículo estão longe de ser meros reflexos das condições sociais. A partir de múltiplas práticas cotidianas e banais, a partir de gestos e expressões pouco perceptíveis pelo silêncio, pelo ocultamento ou pela fala, constroem-se, no espaço propriamente escolar, lugares e destinos sociais, produzem-se identidades de gênero e sexuais, identidades de classe e de etnia, marcadas pela diferenciação e pela hierarquia. Talvez essa dinâmica nos escape, tal a ‘naturalização’ de que esses processos estão revestidos. Talvez sejam muito sutis os jogos de poder que tecem os currículos, os programas, as normas ou as avaliações escolares; mas não podemos mais deixar de perceber o quanto estamos neles implicados/os e, em consequência, o quanto somos responsáveis pela manutenção ou subversão desses jogos (LOURO, 2003, p. 92).

Assim, esta fala corrobora a constatação que a escola como ambiente de

tensionamento e o currículo como local de disputa, não são meros espaços teóricos de discussão, mas que se configuram na prática como um jogo de poder e de persuasão. Tal configuração do ambiente escolar como hierarquizador e heteronormativo, acaba por punir aqueles que estão fora deste sistema, seja de forma explícita, seja de forma implícita, como afirmam Abramovay, Garcia e Da Silva (2002):

Os relatos de violências cotidianas também passam pelas incivildades – humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito -, pela violência verbal, pelas humilhações e pelas várias exclusões sociais vividas e sentidas em nossa sociedade. Tendem, muitas vezes, a naturalizar-se, a se tornar ‘sem importância’ nas ligações entre pares de alunos, professores e outros funcionários, demandando o exame desses e outros laços sociais. (ABRAMOVAY; GARCIA; DA SILVA, 2002, p. 77).

Assim, mesmo a emergência das discussões acerca das sexualidades em nível pedagógico ou como prática docente inclusiva, não possui uma permeabilidade inequívoca no ambiente escolar, pois, as resistências a ela são engendradas de formas variadas, porém efetivas, alimentando exclusões e diferenciando de forma negativa condutas que vão de encontro a supostos padrões de normalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na minha vida, o momento de finalizar os trabalhos acadêmicos sempre tem sido um momento de tensionamento. A felicidade de estar terminando um trabalho e, ao mesmo tempo, a percepção de que faltou algo a ser explanado me acompanharão a partir deste momento, possivelmente, até o final da minha existência.

Este trabalho foi especialmente difícil, pois conjugou toda uma nova carga de leituras e de discussões que, na minha graduação, foram esparsas ou até mesmo inexistentes. Foi gratificante aprender tanto com as indicações dos mestres e ao mesmo tempo agonizante saber que seria impossível contemplar todas as dimensões que se revelavam, ao discutir uma temática tão próxima da minha experiência profissional.

Conjugar este trabalho à minha experiência docente foi particularmente interessante, visto que o “campo” estava perigosamente ao meu lado, o que motiva e ajuda em diversas ocasiões, mas também pode paralisar e atrapalhar em outras. A dicotomia que abordei neste trabalho revelou-se em mim de forma constante e, às vezes, cansativa.

Investigar as práticas discursivas dos meus colegas sobre uma temática tão vasta e polêmica, me fez constatar que muita coisa mudou, mas o ritmo das mudanças não foi como eu talvez, um dia, tenha idealizado.

Obviamente, eu tinha noção do quanto as abordagens a temática da homossexualidade seriam diferenciadas entre os bacharéis da área técnica e os licenciados, mas o nível de divergência em relação a homossexualidade em um *campus* de um Instituto Federal de Educação, é perigosamente destoante para o corpo discente, que muitas vezes, tem a escola como único espaço intelectual e de formação cidadã. Os achados discursivos foram, de alguma forma, estranhamente familiares e distantes. A visão dos Professores da área da formação técnica foi quase que totalmente lastreada na invisibilização da homossexualidade, como uma dimensão com, apesar de um reconhecimento (às vezes oblíquo) da existência humana, pouca ou nenhuma conexão com o ambiente escolar. Em suas falas, infelizmente não houve nenhum tom mais indignado ou uma percepção de que a questão debatida poderia ser de alguma forma, “um problema”, exceto quanto ao trato da temática nas interações com os pais, ou seja, como algo externo ao ambiente escolar por si.

Entre os Professores da formação geral, também não houve uniformidade, mas suas percepções acerca da temática da homossexualidade, foram diversas e críticas, enfatizando o caráter diverso do ambiente escolar em diferentes graus de percepção. Em sua maioria, enfatizaram que a discussão acerca da temática da homossexualidade tem um caráter de

tensionamento, sugerindo em alguns momentos, que comparada às outras exclusões, a temática da homossexualidade possui um maior nível de rechaçamento. Ficou também registrado, que o conhecimento das teorias de gênero, por docentes de outra área (como linguagens), contribui para o tratamento da temática de forma mais democrática e inclusiva.

Devido ao caráter limitado deste estudo, não me sinto autorizado a expressar recomendações inequívocas, mas penso que, talvez, a formação continuada destinada especificamente aos docentes da formação técnica no âmbito das temáticas de gênero, minimizasse a percepção (ainda que não expressamente declaradas) de que as temáticas relativas à homossexualidade seria algum tipo de militância travestida de cientificidade, ou de que a homossexualidade é um problema externo à escola.

Dito isto, considero que o papel da escola (mesmo sendo um *campus* de um Instituto Federal, que, frequentemente, possui mais possibilidades quanto à sua infraestrutura e titulação do corpo docente), apesar dos avanços na promoção da igualdade, ainda carece de diversas mudanças, e, apesar dos avanços para que a mesma aja de acordo com os preceitos institucionais e legais de promoção da igualdade e da democracia, ainda tem falhado nesse papel, como diz Junqueira (2009):

Temos visto consolidar-se uma visão segundo a qual a escola não apenas transmite ou constrói conhecimento, mas o faz reproduzindo padrões sociais, perpetuando concepções, valores e clivagens sociais, fabricando sujeitos (seus corpos e identidades), legitimando relações de poder, hierarquias e processos de acumulação. Dar-se conta de que o campo da educação se constitui historicamente como um espaço disciplinador e normatizador é um passo decisivo para se caminhar rumo à desestabilização de suas lógicas e compromissos (JUNQUEIRA, 2009, p. 14).

Desta forma, idealizações quanto à escola não contribuem para uma visão crítica da mesma, porém, críticas constantes podem enfraquecer o papel da escola pública, enquanto espaço de resistência da maioria da população pobre e excluída neste país onde impera a desigualdade e a violência.

Tal constatação soa deveras desoladora, principalmente levando-se em conta o atual governo do país, onde o Presidente foi eleito com uma plataforma abertamente hostil aos direitos humanos e as minorias, e melancolicamente, reconheço, que este discurso possui bastante permeabilidade entre a população, “contemplando” também muito dos que compõe o ambiente escolar.

Ao mesmo tempo, escrever este trabalho em um ambiente sócio-político que beira ao fascismo, foi intelectualmente estimulante, pois entendi que o fazer acadêmico, pode e deve

transcender as fronteiras da Universidade. Para mim, foi um momento de, ao meu modo resistir a esse profascismo que se instalou no país. Resistir de alguma forma, é importante como diria Foucault (1994):

Nestes casos de dominação – econômica, social, institucional, ou sexual –, o problema, com efeito, é o de saber onde vai se formar a resistência [...].
Numa tal situação de dominação, deve-se responder a todas essas questões de um modo específico, em função do tipo e da forma precisa de dominação. Mas a afirmação, “você enxerga o poder em todo lugar; logo não existe lugar para a liberdade”, parece-me absolutamente inadequada. Não se pode me atribuir a ideia de que o poder é um sistema de dominação que tudo controla e que não deixa nenhum lugar para a liberdade (FOUCAULT, 1994, p. 721).

Também considero que tal constatação é vital para uma mudança nos paradigmas do Ensino de Sociologia no ensino médio. Assim, se não houverem capacitações e esclarecimentos constantes, acerca das práticas discursivas dos docentes em relação à homossexualidade em uma perspectiva da interdisciplinaridade e de transversalidade, estaremos fadados a falarmos sozinhos nos nossos poucos horários de aula, e tais falas serão sempre confundidas com militância, invisibilizadas e escamoteadas, sendo lembradas somente em dias considerados “alusivos”, e não como uma prática constante e sistematizada, conforme as palavras de Rizzato (2013):

[...] a sensibilização de professores/as e da comunidade escolar, de maneira geral, para a diversidade presente na escola torna-se uma prioridade, e algumas políticas públicas educacionais têm buscado responder a essa demanda. A demarcação da diferença cotidianamente na escola, em vez de ser parte de um processo de diferenciação e exclusão, pode tornar-se uma experiência de valorização da diversidade. Quando se atenta para uma busca por igualdade de gênero e por respeito à diversidade sexual no ambiente escolar, fica evidente a importância da participação ativa dos/as educadores/as e o preparo destes/as para tanto. Ainda que não seja o único caminho possível, a contribuição desses atores na discussão da sexualidade como constructo social, na reflexão sobre as relações de gênero e na revisão de crenças e posturas vinculadas à temática faz-se extremamente necessário (RIZZATO, 2013, p. 72).

Especificamente quanto a Sociologia, existe uma percepção de que a disciplina teria mais propriedade em falar acerca de gênero e sexualidade, devido a sua natureza questionadora e desnaturalizadora da realidade social, conforme afirma Silva (2015), ao tratar do da responsabilidade do ensino de gênero e sexualidade na escola:

Diante dessa afirmação percebemos que se por um lado tal noção se configura como um meio para a afirmação e a legitimação da Sociologia no espaço escolar, por outro ela também pode acarretar em um descomprometimento das outras disciplinas para com os temas transversais, seja por acharem que este papel é exclusivo da disciplina de Sociologia ou por se colocarem em uma situação de conforto ao criarem esta noção de que é o papel de intermediar temas transversais seja exclusivo da disciplina de Sociologia, assim podem acabar levados também a imaginar que já que os professores de Sociologia farão a discussão dos temas transversais e então, por isso, não fará diferença se eles focarem exclusivamente no currículo formal de suas disciplinas e deixarem de permear tais conteúdos com os temas transversais (SILVA, 2015, p. 107).

Obviamente, tal constatação permite algumas conclusões. A primeira é que existe um reconhecimento da especificidade do saber sociológico em tratar tais questões, contribuindo para uma valoração simbólica positiva da disciplina, principalmente em um contexto sócio-político de ataques às disciplinas das áreas de humanidade, perpetrado até pelo Presidente da República¹⁹. Ao mesmo tempo, tal postura pode desencorajar a ampliação da discussão para outros contextos e disciplinas, segregando a discussão da temática que possui caráter transversal. Não se quer dizer aqui que os docentes das outras áreas necessariamente, tenham o domínio das questões teóricas e sociológicas acerca de gênero, mas que reconheçam, enquanto professores seu papel ativo nas discussões relativas à desnaturalização do gênero e das sexualidades, nas palavras de Fuini (2019):

A maneira pela qual o professor pode desconstruir os padrões historicamente construídos, independentemente da disciplina que ministra, passa, por exemplo, pela adoção de atitudes desafiadoras a esses enquadramentos, incentivando os alunos a fazerem o mesmo, na expectativa de conscientizá-los sobre não haver um modo “natural” de se portar corretamente de acordo com seu sexo, mas sim “social” e “culturalmente” construído (FUINI, 2019, p. 178).

Considero, então, que as discussões sobre às sexualidades (e ainda mais a homossexualidade), se estenderão por muito tempo nas mais diversas instituições. Apesar de querermos pressa na efetivação dos direitos e de uma sociedade mais justa, existem outros que ganham com o apagamento da homossexualidade e a apologia da heterossexualidade compulsória no ambiente escolar. Cabe a nós enquanto acadêmicos ou militantes desvelá-los e expor as consequências desta práxis homofóbica, para esclarecer quão nociva ela é para as populações afetadas, que muitas vezes evadem da escola, por este motivo, que infelizmente

¹⁹ Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/blogs/blog-renata-cafardo/bolsonaro-diz-que-mec-estudatirar-dinheiro-de-areas-de-humanas/>. Acesso em: 26. Nov. 2020.

ainda não é particularmente consolidado enquanto dado de evasão escolar, nas palavras de Bento (2011):

No entanto, não existem indicadores para medir a homofobia de uma sociedade e, quando se fala de escola, tudo aparece sob o manto invisibilizante da evasão. Na verdade, há um desejo de eliminar e excluir aqueles que “contaminam” o espaço escolar. Há um processo de expulsão, e não de evasão. É importante diferenciar “evasão” de “expulsão”, pois, ao apontar com maior precisão as causas que levam crianças a não frequentarem o espaço escolar, se terá como enfrentar com eficácia os dilemas que constituem o cotidiano escolar, entre eles, a intolerância alimentada pela homofobia (BENTO, 2011, p. 555).

Diante disso, faz-se necessário que o corpo docente possua tanto o aparato teórico quanto práticas de acolhimento eficazes sob pena de que a escola permaneça como um local pouco permeável a sexualidades dissidentes, e tal função é precipuamente do professor (embora não exclusiva deste), conforme assinala Nóvoa (2017):

A maneira como cada um que ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoas quando exercemos o ensino [...] Eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensino. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós temos de fazer como professor as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal (NÓVOA, 2000, p. 17).

Portanto, em conjunto com os demais docentes, a abordagem das sexualidades no Ensino de Sociologia, só terá sucesso, principalmente se evocar a abordagem científica (tema deste trabalho), e uma relativa uniformidade no trato da temática entre o corpo docente, que estimule cotidianamente a compreensão e a utilidade do conceito, não apenas enquanto conteúdo científico relevante, mas como dimensão da cidadania e de inclusão.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M., GARCIA, C. M., & DA SILVA, L. B. (2002). **Juventude, Violência Vulnerabilidade Social na América Latina: Desafios para Políticas Públicas**. UNESCO. Disponível em: http://www.unesco.org.br/areas/pesquisa/juventudesese sexualidade/mostra_. Acesso em: 27.out. 2020.
- AGUILAR, M. A., & GONÇALVES, J. P. (março de 2017). **CONHECENDO A PERSPECTIVA PÓS-ESTRUTURALISTA: BREVE PERCURSO DE SUA HISTÓRIA E PROPOSTAS**. *Revista Conhecimento Online*, 1, pp. 36-44. Disponível em: <http://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/460/1852>. Acesso em: 29. Maio. 2018.
- ALMEIDA, N. L. (2011). **Apontamentos sobre a Política de Educação no Brasil hoje e a inserção dos/as assistentes sociais**. CFESS. Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação.
- Altmann, H. (2001). **Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais**. *Rev. Estud. Fem.*, 09, 575-585. disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000200014&lng=en&nrm=iso Acesso em: 29. Maio. 2018.
- AMORIM, M. M. (07 de junho de 2013). **A ORGANIZAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NO CONJUNTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA**. Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. disponível em http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-9AZGC8/tese_monica_maria_teixeira_amorim.final.pdf?sequence=1 Acesso em: 19. Maio. 2018.
- ARISTÓTELES. (2002). **A política**. (R. L. Ferreira., Trad.) São Paulo: Martins Fontes.
- ASSOLINI, F. (11 de 09 de 2008). **Análise Discursiva dos Saberes e Fazeres Pedagógicos de Professores do Ensino Fundamental**. Disponível em: seer.fclar.unesp.br/alfa/article/download/1470/1175> Acesso em: 19. Maio. 2018.
- AUAD, D. (2006). **Educar meninos e meninas: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto.
- BARBIERI, T. d. (1993). **Sobre a Categoria Gênero: uma introdução teórico-metodológica**. Recife: S.O.S Corpo.
- BENTO, B. (2011). **Na Escola se Aprende que a Diferença Faz a Diferença**. *Revista Estudos Feministas*, 19, p. 548-559.
- BORGES, K. (2008). **Desiguais**. Porto Alegre: Fábrica de Leitura.
- BORILLO, D. (2009). **A Homofobia**. Em T. LIONÇO, *Homofobia e educação: um desafio ao silêncio*. Brasília: EdUNB.
- BORRILO, D. (2010). **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte:

Autêntica.

BOURDIEU, P. (2012). **A dominação masculina** (11 ed.). (M. H. Kühner, Trad.) Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

BOURDIEU, P.; PASSERON. (1982). **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. (R. Bairão, Trad.) Rio de Janeiro: Francisco Alves.

BRAH, A. (2006). **Diferença, diversidade, diferenciação**. *Cadernos Pagu.*, 26, 29-376.

BRASIL. (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

BRITZMAN, D. (jan/jun de 1996). **O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo**. *Educação & Realidade*. 71-96. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade>. Acesso em: 03. Maio. 2018.

BRITZMAN, D. (2000). **Curiosidade, sexualidade e currículo**. In: G. L. LOURO, *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica.

BUTLER, J. (1997). **Excitable speech: a politics of the performative**. New York & London.

BUTLER, J. (1999). **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do 'sexo**. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.

BUTLER, J. (2002). **Críticamente subversiva**. In: R. M. JIMÉNEZ, *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. (T. p. mim., Trad., pp. 55-81). Barcelona: Icària.

CAETANO, M. G. (2013). **Gênero e sexualidade: diálogos e conflitos**. In: M. RANGEL, *A escola diante da diversidade*. (p. 35-68). Rio de Janeiro: Wak Editora.

CARNEIRO, A. (2015). **A morte da clínica: movimento homossexual e luta pela despatologização da homossexualidade no Brasil (1978-1990)**. Simpósio Nacional de História. Florianópolis. Disponível em: http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1439866235_ARQUIVO_Artigo-Amortedaclinica.pdf. Acesso em: 23.out. 2019

CARVALHO, M. A.; MIRANDA, L. A.; PACHECO, L. M. (2015). **Diversidade sexual na escola: documentos legais e comunidade escolar - uma análise**. *NUANCES*, 26, 112-119.

CASTRO, P. A. (2015). **Tornar-se aluno – identidade e pertencimento: perspectivas etnográficas**. EDUEPB (Ed.). Campina Grande.

CAVALIERE, A. M. (2003). **Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira**. *Educ. Soc.*, 3, 247-280. disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100013&lng=en&nrm=iso Acesso em 03. dez. 2019

CECCARELLI, P. R. (2008). **A invenção da homossexualidade**. *Revista Bagoas*, p. 71-93.

CHAMBERS, S. J. (2003). **Telepistemology of the Closet; Or, the Queer Politics of Six Feet Under**. *Journal of American Culture*, 24-41.

CHUEKE, G. V., & LIMA, M. C. (2012). **Pesquisa Qualitativa: Evolução e Critérios**. *Revista Espaço Acadêmico* (UEM), 11, 63-69.

COHEN, C. J. (2005). **Punks, bulldaggers, and welfare queen: The radical potential of queer politics?** In: E. P. Henderson, *Black Queer Studies*. Duke: Duke University.

CONCEIÇÃO, T. A. (2012). **Práticas de gênero e sexualidade: a produção discursiva sobre o/a professor/a homossexual na docência primária**. Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação. disponível em <http://ppgedufpa.com.br/bv/arquivos/File/dissertthiagoaugusto.pdf>. Acesso em 29.jun. 2020

CONNELL, R. W. **Políticas da masculinidade**. In: *Educação e realidade*, v. 20, n. 2, p. 185-206, 1995.

CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, J. W.. **Masculinidade hegemônica: repensando o conceito**. *Rev. Estud. Fem.* [online]. 2013, vol.21, n.1, pp. 241-282. *REVISTA X, Curitiba*, volume 14, n. 4, p. 184-199, 2019 Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2013000100014/24650>. Acesso em: 14 jul. 2019.

CORAZZA, S. M. (2007). **Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos**. In: COSTA, Marisa. Em M. V. COSTA, *Caminhos investigativos I* (p. 120-121). Rio de Janeiro: Lamparina Editora.

COSTA, A. d., & BRUSCHINI, C. (1992). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro/São Paulo: Rosa dos Tempos/Fundação Carlos Chagas.

COSTA, J. (1994). **Eros na Grécia Antiga**. In: J. F. COSTA, *Ética e o Espelho da Cultura*. Rio de Janeiro: Rocco.

COSTA, J. F. (1996). **O referente da identidade homossexual**. In: R. e. PARKER, *Sexualidades Brasileiras*. (p. 63-89). Rio de Janeiro: Relume-Dumará; ABIA; IMS/UERJ.,

DELORS, J. (2003). **Educação: um tesouro a descobrir**. 2ed. São Paulo: Cortez Brasília.

DINIS, F. N., & PEREIRA, R. S. (2015). **Itinerários da pesquisa pós-estruturalista em educação**. *Itinerarius Reflectionis*. Volume 11, p. 1-16.

DINIS, N. F. (jan./abr. de 2011). **Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência**. *Educar em Revista* volume 39, p. 39-50.

DOMINGOS, J., & BARACUHY., R. (2009). **O DISCURSO DOS URSOS NUMA ANÁLISE DISCURSIVA DA TEORIA QUEER**. *Anais do VI Congresso Internacional da Abralin, 2009* (p. 1325-1332). João Pessoa: Idéia.

- DOS REIS, N., & GOULARTH, I. R. (2017). **Questões de gênero no Ensino Médio: interfaces em sociologia, biologia e interdisciplinaridade.** *Revista Café com Sociologia*, 6, 88-106.
- DOUGLAS, M. (1976). **Pureza e perigo.** São Paulo: Perspectiva.
- DUARTE, R. M. (2004). **Entrevistas em pesquisas qualitativas.** *Educar em Revista.*, Volume 24, p. 213-226.
- EPSTEIN, D.; JOHNSON, R. (2000). **Sexualidades y institución escolar.** Madrid: Morata: La Coruña: Fundación Paideia.
- ERIBON, D. (2008). **Reflexões sobre a questão gay.** São Paulo: Companhia das Letras.
- FACCHINI, R. (2005). **Sopa de Letrinhas?: movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90.** . Rio de Janeiro: Garamond.
- FERRARI, Anderson. **"Esses alunos desumanos": a construção das identidades homossexuais na escola.** *Educação e realidade*, Porto Alegre, v. 28, n. 1, p. 87-111, jan./jul. 2003
- FERRAZ, M. (2005). **Contribuições do pensamento de Michel Foucault para a Comunicação.** *Intercom - Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, n° 28, 69-83.
- FIGUEIREDO, R. (1998). **Prevenção às DST/Aids em ações de saúde e educação.** São Paulo: NEPAIDS.
- FISCHER, R. M. (2001). **Foucault e a análise do discurso em educação.** Faculdade de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *Cadernos de Pesquisa*, 197-223.
- FOUCAULT, M. _ (2004). **Polemica, Política e Problematizações.** *In: Ditos & Escritos V: Ética*, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- FOUCAULT, M. (1984). **História da sexualidade II: o uso dos prazeres.** Rio de Janeiro: Graal.
- FOUCAULT, M. (1985). **História da sexualidade I: a vontade de saber.** 6. ed. Rio de Janeiro: Graal.
- FOUCAULT, M. (1986). **Microfísica do Poder.** 6 ed. Rio de Janeiro: Graal.
- FOUCAULT, M. (1993). **Vigiar e Punir: História da Violência nas Prisões.** 10 ed. Petropolis: Vozes.
- FOUCAULT, M. (1994). **Dits et Écrits.** (T. própria, Trad.) Paris: Gallimard.
- FOUCAULT, M. (2009). **Arqueologia do Saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- FOUCAULT, M. (2012). **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Grall.

- FREIRE, D., & CISNE, M. (2016). **Educação Pública e Heterossexismo: uma análise de expressões ideológicas do patriarcado no ensino fundamental**. VII Jornada Internacional de Políticas Públicas (p. 1-12). São Luís: UFMA., disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo6/educacao-publica-e-heterossexismo-uma-analise-de-expressoes-ideologicas-do-patriarcado-no-ensino-fundamental.pdf> Acesso em 15.dez.2018
- FREUD, S. (1969, p.137-146). **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, Vol 7. Rio de Janeiro: Imago.
- FRIGOTTO, G. (jan/jun de 2001). **Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora**. *Perspectiva.*, Volume 28, p.71-87.
- FUINI, L. L.-2. (2019). **A abordagem das questões de gênero na prática educativa: um estudo de caso sobre o ifsp**. *Sinergia* (IFSP. ONLINE), 20, 1-20. disponível em <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/sinergia/article/view/769> Acesso em 05.jan. 2021.
- FURLANI, J. (2005). **O bicho vai pegar! – Um olhar pós-estruturalista à educação sexual a partir de livros paradidáticos infantis**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.
- FURLANI, J. **Gêneros e Sexualidades - problematizando a educação e os processos de produção de conhecimentos**. *Instrumento* (Juiz de Fora), v. 12, p. 45-56, 2010
- FURLANI, J. (2011). **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica.
- GAMSON, J. (2006). **As sexualidades, a teoria queer e a pesquisa qualitativa**. N. e. DENZIN, *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa*. (p. 345-362). Porto Alegre: Artmed/Bookman.
- GASPARIN, J. L.–C. (2005). **Uma Didática para a Pedagogia Histórico–Crítica**. Campinas: Autores associados.
- GILL, R. (2003). **Análise de discurso**. Em M. W. BAUER, & G. GASKELL, *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (p. 244-270). Petrópolis: Vozes.
- GODOI, M. R. (2009). **Governo dos corpos, gênero e sexualidade: reflexões sobre o cotidiano das escolas**. *Lecturas EF Deportes*.
- GONÇALVES, E., PINTO, J. P., & BORGES, L. S. (2013). **Imagens que falam, silêncios que organizam: sexualidade e marcas de homofobia em livros didáticos brasileiros**. *Currículo sem Fronteiras*, volume 13, p. 35-61.
- HABERMAS, J. (2010). **O Futuro da Natureza Humana. A caminho de uma eugenia liberal?** (K. Jannini, Trad.) São Paulo: Martins Fontes.
- HANDFAS, A; MAÇAIRA, J. P.(2014). **O estado da arte da produção científica sobre o**

ensino de sociologia na educação básica. BIB. *Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, São Paulo, v.2, n. 74, 2014, p. 45-61.

HARAWAY, D. (2009). **Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial.** *Cadernos Pagu*, 5, 7-41. disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>. Acesso em 25 ago.2019.

HARTMANN, J. M. (2017). **Transições e resistências: empregabilidade de mulheres trans e travestis em Florianópolis**- Dissertação de Mestrado. Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina.

HOWARTH, D. (2000). **Discourse.** Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

IMPERATORI, T., LIONÇO, T., DINIZ, D., & SANTOS, W. (2008). **Qual a diversidade sexual dos livros didáticos brasileiros.** *Seminário Internacional Fazendo Gênero.* Florianópolis: Comunicações Livres. disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/st40.html> > Acesso em 15.set.2018.

JARDIM, Dulcilene Pereira; BRETAS, José Roberto da Silva. **Orientação sexual na escola: a concepção dos professores de Jandira - SP.** *Rev. bras. enferm.*, Brasília , v. 59, n. 2, p. 157-162, Apr. 2006 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672006000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em 30. Jan.2020

JUNQUEIRA, R. D. (2007). **O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar.** In: P. R. RIBEIRO, *Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas.* Rio Grande: Editora da FURG, 2007. Rio Grande: Editora da FURG.

JUNQUEIRA, R. D. (2009). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas.** (UNESCO, Ed.) Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

JUNQUEIRA, R. D. (2009). **Homofobia nas Escolas: um problema de todos.** In: R. D. JUNQUEIRA, *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas.* (pp. 13-52). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO.

JUNQUEIRA, R. D. (2009). **Não temos que lidar com isso. Aqui não há gays nem lésbicas” – Estados de negação da homofobia nas escolas.** ANPED: “*Sociedade, cultura e educação: novas regulações?*” (p. 1-14). Caxambu. MG: ANPED.

JUNQUEIRA, R. D. (2014). **Heteronormatividades e vigilância de gênero no cotidiano escolar.** In: A. RODRIGUES, C.; DALLAPICULA; S. R. FERREIRA, *Transposições: lugares e fronteiras em sexualidade e educação.* Vitória: EDUFES.

LALANDA, P. (1998). **Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica.** *Análise Social*, 33(4), 871-883.

- LEERS, B.; TRASFERETTI, J. (2002). **Homossexuais e Ética Cristã**. São Paulo: Átomo.
- LEON, A. A. (2009). **As Artes da Tirania: sexo, Foucault e Teoria Queer**. Revista Ariús, 56-63.
- LORENCINI, J. (1997). **Os sentidos da sexualidade: natureza, cultura e educação**. Em J. G. AQUINO, *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.
- LOURO, G. L. (1997). **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes.
- LOURO, G. L. (2000). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte.: Autêntica.
- LOURO, G. L. (12 de junho de 2001). **Teoria Queer: Uma Política Pós-Identitária Para a Educação**. *Rev. Estud. Fem.*, 9(2), 541-543. DOI :<https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200012>. Acesso em 20. Jan. 2021.
- LOURO, G. L. (2002). **Currículo, gênero e sexualidade: refletindo sobre o “normal”, o “diferente”**. *V Colóquio sobre Questões Curriculares (I Colóquio Luso-Brasileiro)*. Universidade Federal do Rio de Janeiro/Universidade do Minho. disponível em https://www.labrys.net.br/labrys1_2/guacira1.html Acesso em 07. Abr.2021.
- LOURO, G. L. (2003). **O currículo e as diferenças sexuais e de gênero**. In: M. V. COSTA, *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A.
- LOURO, G. L. (maio/agosto de 2008). **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas**. *ProPosições*, volume 19, p. 17-23. disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>. Acesso em 07. Abr.2021
- LOURO, G. L. (2008). **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes.
- LOURO, G. L. (2010). **Sexualidades Minoritárias e Educação: novas políticas?** In: F. POCAHY, *Políticas de Enfrentamento ao Heterossexismo: corpo e prazer* (pp. 143-150). Porto Alegre: Nuances.
- LOURO, G. L. (2015). **Um corpo estranho. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica.
- MACEDO, E. (Dezembro de 2015). **Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?**, *Educação & Sociedade.*, número 36, p. 891-908.
- MACEDO, E. (junho de 2016). **Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si**. *Educação em Revista*, volume 32, p. 45-68.
- MACHADO, L. Z. (2013). **Gênero, um novo paradigma?** *Cadernos Pagu.*, 107-125. disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634467>.

Acesso em 07. Abr.2020

MARCOVITCH, J. (dezembro de 2002). **Os desafios da área de Humanidades no Brasil e no mundo**. *Estud. av.*, 16, p. 223-243. disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142002000300017&lng=en&nrm=iso Acesso em 07. Abr.2020

MARIANO, Silvana Aparecida. **O sujeito do feminismo e o pós-estruturalismo**. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 13, n. 3, pág. 483-505, . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2005000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30. Abr. 2020.

MEAD, M. (1978). **Sexo e Temperamento**. São Paulo: Perspectiva.

MEINERZ, C. B. (2010). **Ensino de História: a relação pedagógica presente em nossas práticas**. In: BARROSO, Vera Lúcia Macial. et al. (Org.). *Ensino de História: desafios contemporâneos*, (pp. 203-212). Porto Alegre.

MEYER, D. E. E.(2003) **Gênero e educação: teoria e política**. In: LOURO, G. L.; NECKEL, F. J.;GOELLNER, S. V. (Org.) *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-27.

NECKEL, & S. V. GOELLNER (2003), **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes.

MEYER, Dagmar Estermann (2004). **Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais**. *Rev. bras. enferm.*, Brasília, v. 57, n. 1, p. 13-18, Feb. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672004000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 Apr. 2020.

MISKOLCI, R. (2007) **A teoria queer e a questão das diferenças: por uma analítica da normalização**. In: *Congresso de leitura no Brasil*, (COLE) 16, 2007, Campinas. Anais.Campinas: ALB Associação de Leitura do Brasil, v. 1. p. 1-19. 2007.

MISKOLCI, Richard (2007). **Pênicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay**. *Cafajeste. Pagu*, Campinas, n. 28, pág. 101-128, junho de 2007. Disponível em :http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332007000100006&lng=en&nrm=iso. acesso em: 30.abri.2020.

MISKOLCI, Richard (2009). **A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização**. *Sociologias*, Porto Alegre, n. 21, pág. 150-182, junho de 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222009000100008&lng=en&nrm=iso>. acesso em: 30.maio.2020.

MOITA LOPES, L. (2002). **Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado das Letras.

MORAES, Maria Cândida & TORRE, Saturnino de la. **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MOREIRA, L. (2010). **Educação e homofobia: representações entre alunos do ensino médio.** Paraná: UEL.

MOTA, Murilo Peixoto da. **Gênero e sexualidade: fragmentos de identidade masculina nos tempos da Aids.** *Cad. Saúde Pública* [online]. 1998, vol.14, n.1, pp.145-155. ISSN 1678-4464. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X1998000100022&script=sci_abstract Acesso em 30. Jan. 2020.

MOURA, D. H. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração.** *Holos, Natal*, v. 2, p.1-27, 2007.

NAMASTE, K. (1997). **The politics of Inside/Out: Queer Theory, Poststructuralism and a sociological approach to sexuality.** In: S. SEIDMAN., *Queer Theory/Sociology* (p. 194-212). UK: Blackwell Publishers Ltd.

NAPHY, W. (2004). **Born to be gay: História da Homossexualidade.** Lisboa: Edições 70.

NETO, A. S. (2014). **O que são os PCN? O que afirmam sobre Literatura?** *Debates em educação*, 6, 112. disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/797>> Acesso em 30. Jan. 2020.

NÓVOA, A. (2000). **Os professores e as histórias de vida.** *Vida de Professores* (Porto Editora).

OLIVEIRA, L. F.; COSTA, R. C. (2013). **Didática e ensino de sociologia: questões didático-metodológicas contemporâneas.** In: OLIVEIRA, Luiz F. (Org.). *Ensino de sociologia: desafios teóricos e pedagógicos para as ciências sociais.* Seropédica: Editora da UFRRJ.

OLIVEIRA, M. B. (2015): **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: perspectivas teóricas para pesquisas sobre políticas de currículo.** 37ª Reunião Nacional da ANPED, Florianópolis, (2015).

OLIVEIRA, Rosa Maria. **Fronteiras Invisíveis: Gêneros, Questões identitárias e Relações entre movimento homossexual e Estado no Brasil.** *Revista Bagoas*, n. 4, p. 160-172, 2009.

ORLANDI, E. P. (2009). **Análise de discurso: princípios & procedimentos.** Campinas: Pontes.

OSTERNE, M. d. (2008). **Violência nas relações de gênero e cidadania feminina.** Fortaleza: UECE.

OVÍDIO. (2001). *A arte de amar.* Porto Alegre: L&PM.

PALMA, Y. A. (setembro de 2015). Parâmetros curriculares nacionais: um estudo sobre orientação sexual, gênero e escola no Brasil. *Temas em Psicologia*, 3, p.727-738. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2015000300016&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 30. Jan. 2020.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (2010). *Diretrizes curriculares de Gênero e Diversidade sexual*. Departamento da Diversidade/Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/dce_diversidade.pdf Acesso em 30. jul. 2020.

PETERS, M. (2000). **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução**. (T. T. Silva, Trad.) Belo Horizonte: Autêntica.

PINTO, H. (1997). **A individualidade impedida: adolescência e sexualidade no espaço escolar**. In: J. G. AQUINO, *Sexualidade na escola Alternativas Teorias e Práticas*. São Paulo: Summus.

PLATÃO. (1983). **O banquete**. In: *Platão, Diálogos, 1* (Coleção Os Pensadores). (J. C. Souza, Trad.) São Paulo: Abril Cultural.

PRECIADO, B. (2014). **Manifesto Contrassexual. Políticas subversivas de identidade sexual**. São Paulo: n-1 edições.

QUEIROGA, A. L. (2006). **A pedagogia das competências nos cursos técnicos do CEFET PB: limites e contradições**. João Pessoa: UFPB.

QUEIROZ, F. M. (2008). **Não se rima amor e dor: cenas cotidianas de violência contra a mulher**. Mossoró: UERN.

RAGO, M. (1993). **O efeito-Foucault na historiografia brasileira**. *Tempo Social; Rev. Socio. USP*, 67-82.

REIS, T.; EGGERT, E.(2017). **Ideologia de Gênero: Uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros**. *Educ. Soc., Campinas*, v. 38, nº. 138, p.9-26, jan.-mar., 2017

RIOS, T. A. 2019). **Programa ética e cidadania**. *O gesto ensina*. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/13607-programa-etica-e-cidadania> Acesso em 30. jul. 2020.

RIZZATO, L. K. (2013). **Percepções de professores/as sobre gênero, sexualidade e homofobia: pensando a formação continuada a partir de relatos da prática docente**. São Paulo, São Paulo: Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. [doi:10.11606/D.48.2013.tde-23102013-112910](https://doi.org/10.11606/D.48.2013.tde-23102013-112910) Acesso em 17. jul. 2020.

ROCHA, D., DAHER, M. D., & SANT'ANNA, V. L. (2004). **A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva**. *Revista Polifonia*, 8, 161-180.

RODRIGUES, A. I. (2006). **As masculinidades subordinadas na publicidade**. UNirevista, I.

RODRIGUES, A. M. (2016). **A Política No Corpo - Gêneros e sexualidades em disputa**. Vitória: EDUFES.

ROMANELLI, G. (1998). **A entrevista antropológica: troca e alteridade**. *Revista do*

Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, p.119-133.

RUBIN, G. (1993). **O tráfico de mulheres. Notas sobre a 'Economia Política' do sexo.** (C. R. Dabat, Trad.) Recife: SOS Corpo.

RUFINO, C. B.; PIRES, L. M.; OLIVEIRA, P. C.; SOUZA, S. M.; SOUZA, M. M. (2013). **Educação sexual na prática pedagógica de professores da rede básica de ensino.** Revista Eletrônica de Enfermagem, volume 15, p. 983-981.

SÁ, N. L. (2001). **Fazendo ciência nas Ciências Humanas: um olhar sobre a pesquisa verificacionista e a pesquisa interpretativa.** Amazônida, 12-17.

SALIH, S. (2012). **Judith Butler e a Teoria Queer.** Belo Horizonte: Autêntica.

SANTOMÉ, J. T. (2011). **As culturas negadas e silenciadas no currículo.** In: T. T. SILVA, *Alienígenas na sala de aula.* Petrópolis: Vozes.

SANTOS, A. C. (2017). **A sexualidade na escola: a voz do silêncio.** João Pessoa: Mestrado Profissional em Linguística - Universidade Federal da Paraíba. disponível em <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9165>. Acesso em 17. jul. 2020.

SANTOS, A. E. (2015). **Espaço escolar, homossexualidades e prática discursiva docente em Ponta Grossa, Paraná.** Dissertação (Mestrado em Gestão do Território : Sociedade e Natureza) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA.

BARBOSA DOS SANTOS (2006), D. **HOMOSSEXUALIDADE, MODERNIDADE E TRADIÇÃO GREGA.** Revista História & Perspectivas, v. 1, n. 35, 6 dez. 2006.

SANTOS, L. H. (1998). **Um olhar caleidoscópico para as representações culturais de corpo.** (UFRRGS, Ed.) Porto Alegre: Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SANTOS, W. (04 de abril de 2015). **O discurso sobre corpo, gênero e sexualidade: TEMÁTICA,** 156-169. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/tematica/article/view/23911/13113>. Acesso em 17. jun. 2020.

SAVIANI, D. (2000). **Escola e democracia,** 33ª. Ed. Campinas: Autores Associados.

SAVIANI, D. (2000). **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas: Autores Associados.

SCOTT, J. W. (1990). **Gênero: Uma categoria útil de análise histórica.** *Educação e realidade*, p.5-22.

SCOTT, J. W. (2000). **Igualdade versus diferença: os usos da teoria pós-estruturalista.** In: *Debate Feminista - Cidadania e Feminismo*, nº especial, (edição especial em português).

SEDGWICK, Eve Kosofsky (2007). **A epistemologia do armário**. *Cadernos Pagu*, Campinas, SP, v. 28, Dossiê Sexualidades Disparatadas, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332007000100003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. acesso em: 18. Set. 2019.

SEFFNER, Fernando (2016). **Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação: tempos difíceis e novas arenas políticas**. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED-UFPR, 11, 2016. Anais ...Curitiba: ANPED, 2016. p.1-17

SEFTON, A. P. (2013). **Prática Docente e Socialização Escolar para as diferenças: um estudo sobre estratégias de transformação da ordem em gênero e sexualidade**. São Paulo: Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação) – *Faculdade de Educação*, Universidade de São Paulo.

SERRANI, S. M. (1993). **A linguagem na pesquisa sociocultural: um estudo da repetição em discursividade**. Campinas: Unicamp.

SEVILLA, G. G.; SEFFNER, F. V. (2017). **GÊNERO E SEXUALIDADE NAS AULAS DE SOCIOLOGIA: DESAFIOS DO NOVO CONTEXTO BRASILEIRO**. V *Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades*, 2017. 1, pp. 1-10. Salvador: Realize. disponível em http://www.editorarealize.com.br/revistas/enlacando/trabalhos/TRABALHO_EV072_MD1_SA35_ID826_18062017185502.pdf. Acesso em 14.dez. 2020.

SILVA, A. O. (2015). **A Sociologia enquanto redentora no ambiente o problema da centralização da responsabilidade acerca da discussão da diversidade de gênero exclusivamente na disciplina de Sociologia**. In: A. L. ARAÚJO, *Políticas e práticas educacionais: LENPES e novos talentos ciências humanas* (pp. 102-111). Londrina. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/Livros/LENPES-NOVOS%20TALENTOS%20Políticas%20e%20Práticas%202015.pdf>
Acesso em 05.Abril.2021

SILVA, M. (2007). **Reflexividade e Implicação de um 'Pesquisador-Nativo' no Campo da Saúde Mental: sobre o dilema de pesquisar os próprios 'colegas de trabalho'**. CAMPOS, 8, 99-115.

SILVA, M. A. (2007). **Plutarco e Roma: O Mundo Grego no Império**. São Paulo: FLCH/USP.

SILVA, M. R.; PELISSARI, L. B.; STEIMBACH, A. A. (2013). **Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio**. S. *Revista Educação e Pesquisa*, Volume 39, p. 403-417.

Silva, T. d. (2008). **Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados**. In: T.T. da Silva (Org.), *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes.

SILVA, T. T. (1992). **O que produz e o que reproduz em educação**. Porto Alegre: Artmed.

SILVA, T. T. (2005). **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte.: Autêntica.

- SILVA, T. T. (2013). **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica.
- SILVEIRA, R. M. (2002). **A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados**. In: M. V. Costa, *Caminhos Investigativos II: modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. (pp. 119-141.). Rio de Janeiro: DP&A.
- SILVEIRA, R. M. (2005). **Discurso, escola e cultura**. In: *Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação* (pp. 197-209). Canoas: ULBRA.
- SIMMEL, G. (2006). **Questões Fundamentais da Sociologia: indivíduo e sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- SKLIAR, C. (2001). **Habitantes de babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte.: Autêntica.
- SOUSA FILHO, A. (2003). **Cultura, ideologia e representações sociais**. *Representações Sociais*, 1376, 71-82.
- SPENCER, C. (1996). **Homossexualidade: uma história**. Rio de Janeiro: Record.
- SPINK, M. J. (1996). **O discurso como produção de sentido**. ANPEPP. Florianópolis: In: NASCIMENTO- SCHULZE, Clélia Maria (Org.). *Novas contribuições para a teorização e pesquisa em representação social*. Coletâneas da ANPEPP. disponível em: <https://www.anpepp.org.br/acervo/Colets/v01n10a004.pdf> Acesso em 05.abri.2021.
- TARDIF, M. (2002). **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes.
- TORRÃO FILHO, A. (2000). **Tríades Galantes, Fanchonos Militantes: homossexuais que fizeram história**. São Paulo: GLS.
- TREVISAN, J. S. (2000). **Devassos no paraíso: (a homossexualidade no Brasil, da Colônia à atualidade)**. (4ª ed.). Rio de Janeiro: Record.
- UNESCO. (2013). **Resposta do setor de educação ao bullying homofóbico**. Brasília.
- VEIGA NETO, A. (1995). **O projeto educacional moderno: identidade terminal?**. In: *Crítica pós-estruturalista e educação*. (org). Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre: Sulina, 1995, p. 245-260. Porto Alegre: Sulina.
- VEIGA NETO, A. (2008(a)). **Crise da Modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle**. In: e. a. E. Peres, *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas*. (p. 35-58). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- VIANNA, T. (2014). **Criminalizar a Homofobia**. Lumen Juris.
- WARNER, M. (1993). **Fear of a queer planet**. Minneapolis: University of Minnesota.
- WELTER, T., & SANTOS, R. J. (2016). **Gênero e sexualidade: o que o ensino de**

sociologia/ciências sociais na educação básica tem a ver com isso? In: GONÇALVES, Danyelle N.; MOCELIN, Daniel G.; MEIRELLES, Mauro (Orgs.). *Rumos da sociologia no ensino médio*: ENESEB 2015, formação de professores, PIBID e experiências de (p. 101-114). Porto Alegre: CirKula.

WEREBE, J. G. (2005). **Sexualidade, Política e Educação**. Campinas: Autores Associados.

WERMELINGER, M.; MACHADO, M. H.; AMÂNCIO FILHO, A. (abr/jun de 2007). **Políticas de educação profissional: referências e perspectivas**. Ensaio: aval. pol. publ., 207-222. disponível em: www.amazonia.fiocruz.br/.../24-gestao-trabalho-educacao-saude.htm... Acesso em 05.fev.2021.

WITTIG, M. (1992). **El pensamiento heterosexual y otros ensayos**. (Tradução: Javier Sáez e Paco Vidarte). (S. Editorial EGALES, Ed.) Boston: Beacon Press.

ZAGO, Nadir. "A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa". In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

APÊNDICE I

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

1. Na sua abordagem didática, você considera necessário tratar do assunto gênero e homossexualidade? Por quê?
2. Você conhece algum instrumento didático/legal que direcione essa abordagem?
3. Você considera que a abordagem de gênero e homossexualidade é abordada pela escola de forma científica?
4. Você considera confortável a recepção à abordagem da temática gênero e homossexualidade entre a comunidade escolar?

APÊNDICE II

NOME DO SERVIÇO DO PESQUISADOR

Pesquisador Responsável: WEYDEN CUNHA E SILVA FILHO

Endereço: RUA EUCLIDES RODRIGUES OLIVEIRA, 147, APT202

CEP: 58052-135 – JOÃO PESSOA-PB

Fone: (83) 99920-4467

E-mail: weyden034@gmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, convido o entrevistado(a) _____ em pleno exercício dos seus direitos para participar da pesquisa intitulada “ANÁLISE DO DISCURSO SOBRE HOMOSSEXUALIDADE entre os professores do IFPB – Campus Itabaiana”. Neste estudo pretendemos analisar os discursos dos professores do Campus Itabaiana acerca das questões de gênero e homossexualidade.

O consentimento do entrevistado em participar se deu após ter sido informado pela equipe do pesquisador, de que:

1. A necessidade do estudo de tal temática se justifica, pois processo de educação, através da escolarização, possui como principal enfoque, o desenvolvimento total dos seres humanos. Assim, a escola enquanto agente de desenvolvimento e formação do indivíduo deve ter como diretriz primordial, o desenvolvimento de diversas capacidades cognitivas e físicas, com o intuito de desenvolver seres humanos plenos e com uma racionalidade crítica acerca do seu papel no mundo, desta forma, a escola pode e deve abordar as questões relativas a sexualidade, pois atualmente independentemente da abordagem familiar, a sexualidade é debatida na sociedade e nos meios de comunicação, porém tal papel também cabe à escola, pois o ambiente escolar é um dos mais importantes no processo de socialização, no qual o indivíduo permanece por boa parte da sua vida. A abordagem das questões sobre sexualidade está

inclusa nos parâmetros curriculares nacionais (PCN), assim, é missão da escola promover o debate de tal questão de forma educativa e científica.

2. A pesquisa, possui como objetivo analisar os discursos dos professores do campus Itabaiana, acerca das questões de gênero e homossexualidade.
3. A pesquisa poderá no futuro, nortear ações institucionais de esclarecimento acerca da necessidade de abordagem de tal temática pelos docentes.
4. A pesquisa apresenta riscos previsíveis mínimos ao participante, como por exemplo, um possível constrangimento por alguma pergunta do roteiro de entrevista;
5. A participação do entrevistado é voluntária, sendo garantida sua plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma;
6. Será garantida a manutenção do sigilo e da privacidade dos entrevistados durante todas as fases da pesquisa;
7. Será garantido ao participante da pesquisa receber uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
8. Caso o entrevistado sinta necessidade de contatar o pesquisador durante e/ou após a coleta de dados poderá fazer através do telefone (83) 99920-4467;
9. Caso o entrevistado sinta necessidade de contatar o pesquisador, através de e-mail, é só enviar para: weyden.silva@ifpb.edu.br;
10. Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.
11. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.
12. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.
13. O (A) Sr (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, no Instituto Federal de Educação, Pesquisa, Ciência e Tecnologia da Paraíba e a outra será fornecida a você.

Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo “Análise do discurso sobre homossexualidade entre os professores do IFPB – Campus Itabaiana”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Itabaiana, ____ de ____ de ____.



Digital do Participante

Nome Assinatura participante

Nome Assinatura pesquisador