



Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/FFC

MARINA PEDERSEN

**Heteronormatividade e homofobia na escola:** intersecções entre o Ensino de Sociologia e a Educação Sexual para o combate à homofobia

MARÍLIA – SP

2020

**MARINA PEDERSEN**

**Heteronormatividade e homofobia na escola: intersecções entre o Ensino de Sociologia e a Educação Sexual para o combate à homofobia**

Dissertação apresentada ao Programa Nacional de Mestrado Profissional em Sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Área de Concentração: Ensino de Sociologia.

Orientador (a): Prof. Dr. Daniel Henrique Lopes.

**MARÍLIA – SP**

**2020**

P371h Pedersen, Marina  
Heteronormatividade e homofobia na escola : intersecções entre o ensino de Sociologia e a Educação Sexual para o combate à homofobia / Marina Pedersen. -- Marília, 2020  
144 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília  
Orientador: Daniel Henrique Lopes

1. Sociologia. 2. Educação sexual. 3. Pessoas LGBT. 4. Ensino de Sociologia. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

MARINA PEDERSEN

**Heteronormatividade e homofobia na escola:** intersecções entre o Ensino de Sociologia e a Educação Sexual para o combate à homofobia

Dissertação apresentada ao Programa Nacional de Mestrado Profissional em Sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Sociologia.

**Área de Concentração:** Ensino de Sociologia

**Linha de pesquisa:** Práticas de ensino e conteúdos curriculares.

**Orientador:** Prof. Dr. Daniel Henrique Lopes.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: \_\_\_\_\_

Daniel Henrique Lopes, Doutor, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

2º Examinador: \_\_\_\_\_

Maria Valéria Barbosa, Doutora, Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília

3º Examinador: \_\_\_\_\_

Andreza Marques de Castro Leão, Doutora, Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

Marília, 27 de Outubro de 2020.

Dedico esse trabalho a todos estudantes que já foram vítimas de homofobia no ambiente escolar, e a todos os profissionais da educação que lutam contra o preconceito e a discriminação.

## AGRADECIMENTOS

Início minha seção de agradecimentos mencionando que nasci em uma família repleta de profissionais da educação. Dentro de minha casa tenho exemplos maravilhosos que me inspiram cotidianamente, os quais não poderia deixar de agradecer aqui. Agradeço ao meu pai, Vagner, que é formado no curso de Educação Física e recentemente mestre em *Processos de Ensino, Gestão e Inovação*, trabalha com educação pública e é um ótimo professor, embora não tenha sido sua aluna, cresci com amigos meus que foram, e que sempre fizeram questão de elogiar seu trabalho. Hoje, já adulta, o acompanhei em sua jornada durante seu mestrado, da mesma forma que ele me acompanhou e incentivou durante a minha. Eu nunca duvidei que ele conseguiria, e ele nunca duvidou que eu conseguiria também.

Agradeço à minha mãe, Edi, que não trabalha com educação formal, mas que é artista e dá aulas em seu próprio ateliê, onde é uma das professoras mais atenciosas que eu já vi e tive experiência de ser aluna. Dedicada, primorosa e cheia de caprichos me ensinou a sempre dar o meu melhor quando estiver me dedicando a algo, não importa o que seja. Também me ensinou a sempre fazer tudo com muito amor e alegria, lição essa que quero levar para toda a minha vida.

Agradeço a minha irmã e sempre companheira Marcela, que também é um exemplo para mim. Como o nosso pai, se dedicou ao caminho da Educação Física, através do qual começou a dar suas primeiras aulas. Diferentemente de como ela fazia quando criança, brincando de ensinar em uma lousa na sala de casa, agora em sua ainda curta vida profissional já foi professora daquelas que expandem os limites de uma sala de aula, para crianças, jovens e idosos. Alguns meses após meu ingresso no PROFSOCIO ela também ingressou em seu mestrado, na área de Educação, e disso me orgulho todos os dias. Extremamente dedicada aos seus estudos e pesquisas, sempre foi e será um modelo para mim, eu a agradeço imensamente.

Agradeço ao meu orientador, professor Dr. Daniel Henrique Lopes, e às professoras Dr<sup>a</sup> Maria Valéria Barbosa e Dr<sup>a</sup> Andreza Marques de Castro Leão, por terem participações tão especiais nas minhas Bancas – de Qualificação e Defesa – e pelo papel que tiveram enquanto docentes em minha trajetória acadêmica.

Agradeço ao meu companheiro João, que esteve ao meu lado durante todo o processo do meu mestrado, comemorando minhas conquistas, me motivando

quando eu acreditava que tudo era difícil demais para mim, e preenchendo meus dias com amor e cuidado. Viver com ele é leve, bonito e um imenso prazer.

Agradeço profundamente a todas as pessoas que participaram da Coletiva Be, nossas experiências que vivemos e criamos em conjunto foram essenciais para a minha escolha pelo tema de pesquisa que me propus a desenvolver em minha dissertação. E, nesse sentido, agradeço também ao PIBID Ciências Sociais, projeto do qual tive oportunidade de participar e que, além de me introduzir à docência de Sociologia, também traçou meu início de jornada enquanto pesquisadora sobre sexualidade e diversidade sexual. Agradeço à professora Dr<sup>a</sup>. Eva Silva, pelos tempos de PIBID e pela parceria em minhas primeiras produções acadêmicas.

Agradeço a minha querida amiga Carolina, suas palavras de incentivo e motivação estão entre as coisas mais bonitas que eu já ouvi.

Agradeço as minhas companheiras de mestrado, especialmente Ariad, Mariana e Letícia, por todo o apoio e suporte, e por participarem dessa fase tão importante da minha vida.

Agradeço meu amigo Tiago, com quem tive o prazer de me reencontrar em Marília, onde me recebeu com carinho e uma grande dose de nostalgia.

Agradeço também as amigas e amigo Letícia, Aline, Ane, Bárbara, Vitória, Nathalia e Lucas, pela amizade, pelo apoio, incentivo e paciência para escutarem todos meus desabafos e angústias.

Agradeço a Resistência Popular Estudantil – 28 de março, e à Resistência Popular Estudantil – Marília, uma vez que só a luta muda a vida, e que nunca nos esqueçamos: lutar juntos, estudar juntos, abaixo e à esquerda é onde fica o coração.

Agradeço aos docentes do programa PROFSOCIO, da UNESP/FFC, e aos docentes programa de Mestrado Profissional de Educação Sexual, da UNESP/FCLAr.

E, por fim, agradeço imensamente aos professores e professoras que se dispuseram a responder o questionário de minha pesquisa, suas contribuições foram essenciais para a realização deste trabalho.

Sua heteronormatividade não me intimidará, nem fará com que eu retroceda, ou que eu ceda, ou abaixe a cabeça! Estamos prontas para nos fazer presentes e fortes ao lado de quem amamos, por aquilo que lutamos!

“Lesbofobia”, Banda Anti-Corpos, 2015.



## RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de análise o ensino de Sociologia e suas correlações com as temáticas de sexualidade e diversidade sexual. A disciplina de Sociologia, presente nas três séries do ensino médio, se propõe a despertar o pensamento sociológico nos estudantes, mediante processos de estranhamento e desnaturalização dos fenômenos e relações sociais. Nesse contexto, nosso pressuposto é que professores da área, por meio da prática pedagógica, podem contribuir para desnaturalizar concepções já enraizadas nos estudantes acerca da sexualidade e diversidade sexual, podendo atuar ativamente no combate à homofobia. A escola é um espaço onde muitos jovens podem descobrir, desenvolver e explorar suas sexualidades. Entretanto, para a sociedade heteronormativa, a única sexualidade válida é orientada pela heterossexualidade – relacionamentos afetivos e/ou sexuais entre pessoas de sexos diferentes – e toda outra forma que escape desse modelo é considerada anormal. Entendendo que a homofobia, enquanto hostilidade contra pessoas não heterossexuais, em muitas situações é consentida e até mesmo reproduzida na escola – em suas práticas, metodologias, materiais didáticos, currículo – buscamos compreender a forma que professores e as aulas de Sociologia podem ser agentes no combate à homofobia e outras formas de discriminação e violência relacionadas à sexualidade dentro do ambiente escolar. A partir de uma abordagem qualitativa, a pesquisa foi realizada por meio de revisão bibliográfica e questionários para coleta de dados, tendo em vista a possibilidade de identificar opiniões de professores de Sociologia de Araraquara-SP sobre sexualidade, diversidade sexual e a sua presença nas aulas que ministram. Os dados evidenciam que os professores pesquisados entendem a sexualidade como um conjunto relativamente amplo de características, não a reduzindo à prática sexual, e que todos abordam temáticas relacionadas à sexualidade e diversidade sexual em suas aulas. Identificamos que os professores compreendem que a Sociologia é uma disciplina que tem a potencialidade de desconstruir e desnaturalizar concepções, preconceitos e tabus enraizados em nossa sociedade, inclusive os de caráter sexual. Desta forma, indicam que é pertinente e importante que a Sociologia aborde questões relacionadas à temática desta investigação, bem como que ela pode ser utilizada para o combate a discriminações e prevenção de violência dentro do espaço escolar, por meio da desnaturalização de preconceitos e concepções do senso comum.

**Palavras-chave:** Ensino de Sociologia. Sexualidade. Diversidade sexual. Homofobia. Heteronormatividade.

## ABSTRACT

The present work has as object of analysis the teaching of Sociology and its correlations with the themes of sexuality and sexual diversity. The Sociology subject, present in the three grades of high school, aims to awaken sociological thinking in students, through processes of estrangement and denaturalization of social phenomena and social relationships. In this context, our assumption is that teachers in this field, through pedagogical practice, can contribute to denaturalize concepts already rooted in students about sexuality and sexual diversity, and can actively act in the fight against homophobia. The school is a space where many young people can discover, develop and explore their sexualities. However, for heteronormative society, the only acceptable sexuality is guided by heterosexuality - affective and/or sexual relationships between people of different sexes - and any other form that escapes this model is considered abnormal. Understanding that homophobia, while hostility against non-heterosexual people, in many situations is allowed and even reproduced at school - in its practices, methodologies, teaching materials, curriculum - we seek to understand the way that teachers and Sociology classes can be agents in the fighting homophobia and other forms of discrimination and violence related to sexuality within the school environment. From a qualitative approach, the research was carried out through bibliographic review and questionnaires for data collection, in view of the possibility of identifying the opinions of teachers of Sociology of Araraquara-SP about sexuality, sexual diversity and their presence in classes they teach. The data show that the teachers surveyed understand sexuality as a relatively broad set of characteristics, not reducing it to sexual practice, and that all address themes related to sexuality and sexual diversity in their classes. We identified that teachers understand that Sociology is a subject that has the potential to deconstruct and denaturalize conceptions, prejudices and taboos rooted in our society, including those of a sexual nature. Thus, they indicate that it is pertinent and important that Sociology addresses issues related to the theme of this investigation, as well as that it can be used to fight discrimination and prevent violence within the school space, through the denaturalization of prejudices and concepts of the common sense.

**Keywords:** Teaching Sociology. Sexuality. Sexual diversity. Homophobia. Heteronormativity.

## RÉSUMÉ

Le présent travail a pour objet d'analyser l'enseignement de la sociologie et ses corrélations avec les thèmes de la sexualité et de la diversité sexuelle. La discipline scolaire Sociologie, présente dans les trois niveaux du lycée, vise à éveiller la pensée sociologique chez les élèves, à travers des processus d'éloignement et de dénaturalisation des phénomènes et de relations sociaux. Dans ce contexte, notre hypothèse est que les enseignants de ce domaine, à travers la pratique pédagogique, peuvent contribuer à dénaturer des concepts déjà enracinés chez les élèves sur la sexualité et la diversité sexuelle, et peuvent agir activement dans la lutte contre l'homophobie. L'école est un espace où de nombreux jeunes peuvent découvrir, développer et explorer leurs sexualités. Cependant, pour la société hétéronormative, la seule sexualité valable est guidée par l'hétérosexualité - relations affectives et / ou sexuelles entre personnes de sexe différent - et toute autre forme qui échappe à ce modèle est considérée comme anormale. Comprenant que l'homophobie, tandis que l'hostilité contre les personnes non hétérosexuelles, dans de nombreuses situations est autorisée et même reproduite à l'école - dans ses pratiques, ses méthodologies, son matériel pédagogique, son programme - nous cherchons à comprendre la manière dont les enseignants et les classes de sociologie peuvent être des agents lutter contre l'homophobie et d'autres formes de discrimination et de violence liées à la sexualité en milieu scolaire. D'une approche qualitative, la recherche a été menée à travers une revue bibliographique et des questionnaires pour la collecte de données, en vue de la possibilité d'identifier les opinions des enseignants de sociologie d'Araraquara-SP sur la sexualité, la diversité sexuelle et leur présence dans ses classes. Les données montrent que les enseignants interrogés comprennent la sexualité comme un ensemble relativement large de caractéristiques, sans la réduire à la pratique sexuelle, et que tous abordent des thèmes liés à la sexualité et à la diversité sexuelle dans leurs classes. Nous avons identifié que les enseignants comprennent que la sociologie est une discipline qui a le potentiel de déconstruire et de dénaturer les conceptions, les préjugés et les tabous enracinés dans notre société, y compris ceux de nature sexuelle. Ainsi, ils indiquent qu'il est pertinent et important que la sociologie aborde les questions liées au thème de cette enquête, ainsi que qu'elle puisse être utilisée pour lutter contre la discrimination et prévenir la violence dans l'espace scolaire, à travers la dénaturalisation des préjugés et des concepts de la bon sens.

**Mots-clés:** Enseignement de la Sociologie. Sexualité. Diversité sexuelle. Homophobie. Hétéronormativité.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DE	Diretoria de Ensino
EMC	Educação Moral e Cívica
ESPSP	Escola de Sociologia e Política de São Paulo
FCLAr	Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
FFC	Faculdade de Filosofia e Ciências
FFCL	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, gays, bissexuais e transexuais
OCN	Orientações Curriculares Nacionais
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
OSP	Organização Social e Política Brasileira
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPP	Programa Político-Pedagógico
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Resultado da busca de palavras-chave na Scielo e Portal de Periódicos da CAPES por assunto e por incidência no título.....	28
--	----

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Combinação de palavras-chave.....	28
<b>Quadro 2</b> – Distribuição das escolas de Ensino Médio por município.....	35
<b>Quadro 3</b> – Divisão das escolas de Ensino Médio de Araraquara por zona.....	36
<b>Quadro 4</b> – Número de professores de Sociologia participantes da pesquisa em cada zona selecionada.....	36
<b>Quadro 5</b> – Caracterização dos professores.....	37
<b>Quadro 6</b> – Temáticas abordadas nas aulas de Sociologia em relação à sexualidade e diversidade sexual.....	98
<b>Quadro 7</b> – Proposta curricular do Estado de São Paulo para o ensino de Sociologia.....	121
<b>Quadro 8</b> – Conteúdos propostos para o ensino de Sociologia no estado de São Paulo e sugestões de temas, conceitos e teorias para abordar a sexualidade e a diversidade sexual.....	123

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Frequência com que os professores abordam questões relacionadas à sexualidade e diversidade sexual em sala de aula.....	96
<b>Gráfico 2</b> – Frequência em que questões relacionadas à sexualidade e diversidade sexual se apresentam como problemas na prática docente .....	99
<b>Gráfico 3</b> – Professores que vivenciaram formações sobre gênero, sexualidade ou diversidade sexual durante a graduação .....	102

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>20</b>
<b>2 ASPECTOS METODOLÓGICOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....</b>	<b>26</b>
2.1 Tipo da pesquisa.....	26
2.2 Questionário.....	32
2.3 <i>Locus</i> da pesquisa.....	34
2.4 Escolas e professores de Sociologia em Araraquara.....	35
2.5 Perfil dos professores.....	37
<b>3 SEXUALIDADE E DIVERSIDADE SEXUAL.....</b>	<b>38</b>
3.1 Perspectivas sobre a sexualidade humana.....	38
3.2 Diversidade sexual: orientações sexuais.....	43
3.3 Heteronormatividade: a naturalização da heterossexualidade.....	45
3.4 Homofobia.....	51
<b>4 DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA.....</b>	<b>58</b>
4.1 A nova condição juvenil.....	58
4.2 Homofobia: o que faz a escola?.....	62
4.2.1 <i>Violências físicas e verbais</i> .....	64
4.2.2 <i>Silenciamento</i> .....	67
4.3 Escola como espaço de reafirmação e superação da homofobia.....	71
<b>5 SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO SEXUAL.....</b>	<b>74</b>
5.1 Desnaturalização, estranhamento e o papel da Sociologia enquanto disciplina.....	74
5.2 Educação sexual: formal e informal.....	81
5.2.1 <i>Abordagens em educação sexual: a abordagem emancipatória</i> .....	85
<b>6 PROFESSORES DE SOCIOLOGIA E DIVERSIDADE SEXUAL.....</b>	<b>89</b>
6.1 Concepções dos professores sobre sexualidade e diversidade sexual. .	89
6.3 Concepções dos professores sobre sexualidade e ensino de Sociologia .....	96
<b>7 INTERSECÇÕES ENTRE SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO SEXUAL.....</b>	<b>108</b>
7.1 Glossário de termos a serem evitados.....	109
7.2 A postura do professor na educação sexual.....	110
7.3 Sexualidade e Educação Sexual na sala de aula.....	117



<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>127</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>131</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>139</b>

## APRESENTAÇÃO

O processo seletivo do PROFSOCIO não foi minha primeira tentativa de ingresso na pós-graduação, afinal eu já havia passado alguns anos antes por outro processo seletivo. Embora aquele também fosse dedicado aos estudos da Sociologia, na época meus estudos e pesquisas estavam direcionados em outra temática, muito diferente da que apresento nessa dissertação. Na verdade, no final da minha graduação eu não imaginava nem a possibilidade de estudar sexualidade ou ensino de Sociologia na pós-graduação. Contudo, houveram algumas experiências durante minha trajetória que já me davam subsídio para me interessar e me aprofundar nessas temáticas, e que me levaram – embora a época eu não fizesse ideia – a desenvolver a presente pesquisa.

Ingressei na educação superior no ano de 2012, no curso de graduação em Ciências Sociais, na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – UNESP/FCLAr, finalizando-o em 2016. Durante esses anos diversas foram as minhas experiências e vivências dentro e fora da Universidade. Contarei um pouco de algumas delas, as que mais me incentivaram a me envolver e me apaixonar pela educação sexual e estudos sobre sexualidade.

Uma dessas experiências, a primeira e talvez a mais relevante, foi a participação na Coletiva Be, um coletivo auto-organizado de diversidade sexual e gênero, que surgiu da necessidade de estudantes LGBT da Universidade em possuírem um espaço seguro de diálogo, acolhimento e troca de experiências. A Coletiva realizava reuniões internas semanalmente, propiciando aos participantes momentos de debate e de formação, mas haviam também ações abertas à comunidade. Durante os quase dois anos em que estive envolvida com o projeto, participei da organização e realização de diversas atividades em cursinhos populares da cidade, promovendo rodas de conversa e dinâmicas acerca dos debates contemporâneos de sexualidade e gênero – naqueles momentos nosso objetivo principal era expor e discutir a respeito das diferentes formas de expressão de gênero e de sexualidades que fogem a heteronormatividade.

Esses espaços se mostraram muito frutíferos para nós e para os adolescentes que conosco participavam, ali fui capaz de identificar a necessidade de fomentar diálogos e abordagens sobre diversidade sexual em ambientes educacionais, uma vez que mesmo que estivessem, na maioria das vezes, tímidos e receosos no início

das atividades, os jovens sempre acabavam entendendo aquele momento como um espaço seguro para compartilharem vivências – negativas ou positivas – a respeito de suas sexualidades. Através de uma abordagem informal conseguíamos estabelecer ricas trocas de experiência, desabafo e troca de aprendizados com os estudantes presentes, e ali eles podiam tirar dúvidas, expressar opiniões e até mesmo fazer denúncias.

Dentro da universidade promovemos encontros semestrais para pessoas LGBT, que acabavam se tornando grandes espaços de trocas de experiências. Também organizamos cine debates temáticos em datas relevantes para a comunidade LGBT, como o dia da visibilidade lésbica ou da visibilidade transexual, por exemplo. E nosso maior evento foi a *Semana de Sexualidade e Gênero: Luana Barbosa dos Reis*, que ocorreu no ano de 2017, e foi registrada em formato de minidocumentário<sup>1</sup>, composta de atividades acadêmicas e culturais que tangiam debates sobre gênero e sexualidade, com diferentes recortes, já que nosso objetivo era promover amplos debates que se interseccionassem com trabalho, classe, raça, direitos<sup>2</sup>.

Outra experiência que eu vivenciei foi o início de minha carreira docente, dentro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID Ciências Sociais. O subprojeto foi articulado em módulos temáticos, a saber: Identidade e Diferença, Raça e Racismo, Gênero e, por fim, Sexualidade e Diversidade Sexual. Fui responsável, junto com outros dois colegas bolsistas, a ministrar aulas do último módulo. Essa foi a primeira vez que, como professora, entrei em sala de aula para abordar a existência de pessoas LGBT, homofobia, preconceito com a diversidade sexual e sexualidade.

Dois foram os aspectos que mais me chamaram a atenção naquele momento. O primeiro diz respeito a necessidade de abordarmos diversidade sexual dentro das escolas. A escola em que trabalhei tinha suas paredes rabiscadas, vários desses rabiscos eram desenhos ou palavras de cunho homofóbico; muitos estudantes também aproveitavam a temática das aulas para fazer algumas piadas e comentários homofóbicos e preconceituosos, por fim, tantos outros estudantes

---

1 O minidocumentário foi produzido pela agência de jornalismo Alma Preta. Disponível em: <<https://almapreta.com/editorias/realidade/video-ii-semana-de-sexualidade-e-genero-luana-barbosa-dos-reis>> Acesso em 29 de julho de 2018.

2 A programação completa da Semana está disponível em: <<https://ssgluanabarbosa.wordpress.com/programacao-2/>> Acesso em 29 de julho de 2018.

reclamaram e denunciaram violências e preconceitos sofridos dentro do ambiente escolar, vindo de colegas, professores ou funcionários.

O segundo aspecto que me chamou a atenção foi a presença, em todas as turmas, de grupos de estudantes totalmente receptivos e empolgados com as discussões sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual. Assim como nas rodas de conversa da Coletiva Be, percebi que esses estudantes, na maioria meninas, entendiam essas aulas como momentos em que podiam desabafar sobre suas vivências e se sentirem de alguma forma acolhidos. Não era raro que esses estudantes ficassem na sala quando as aulas acabavam, para fazer algum comentário extra, pedir nossa opinião sobre algum acontecimento ou até mesmo para se desculparem pelos colegas que fizeram piadas durante as aulas.

Esses aspectos me motivaram na época, e me motivam hoje, a estudar e ensinar sobre sexualidade e diversidade sexual. Esses debates são extremamente importantes para ambos os aspectos que mencionei: para aqueles que tem uma postura preconceituosa, que podem não ter familiaridade com a temática; e também para aqueles que já estão familiarizados – muitas vezes por suas próprias experiências pessoais – e que encontram nesses momentos um espaço seguro. Se em minha adolescência eu já havia experienciado reflexos da violência e discriminação homofóbica, neste momento eu pude vivenciar, enquanto docente, a enorme dificuldade e necessidade em levar tais discussões para dentro da sala de aula. Essas foram minhas maiores motivações para me dedicar a estudar, pesquisar e propor alternativas para o ensino sobre diversidade sexual quando ingressei na pós-graduação.

Por fim, há uma última experiência que foi fundamental para o desenvolvimento deste trabalho. Participando de um programa de mestrado em Sociologia, o PROFSOCIO, pude ter acesso a todo o aporte necessário para o estudo, pesquisa e discussão a respeito do ensino de Sociologia no Brasil. Contudo, como me propus a realizar em meu trabalho uma intersecção entre a Sociologia e a Educação sexual, precisei buscar outros espaços para complementar minha formação. Foi desta maneira que optei por cursar minhas disciplinas optativas no programa de Mestrado Profissional em Educação Sexual, na UNESP/FCLAr, que me possibilitou o contato com uma rica bibliografia que foi essencial para este trabalho, principalmente no tocante aos aspectos históricos da sexualidade e da Educação sexual.

É inegável que nas Ciências Sociais o pesquisador esteja, de alguma forma, envolvido com o fenômeno que investiga (GIL, 1987), assim como “[...] pesquisadores apaixonados pela Educação Sexual acabam por estar, necessariamente, envolvidos com a luta contra a opressão, contra a falta de liberdade e contra o sofrimento humano” (FIGUEIRÓ, 2007, p. 13). Então, neste trabalho, me pauto em duas grandes áreas do conhecimento, as quais eu me dedico com muito fascínio e admiração, as Ciências Sociais – mais especificamente, a Sociologia – e a Educação Sexual. Espero que ele possa contribuir para professores, escolas e uma sociedade engajada no combate à homofobia e a qualquer outra discriminação proveniente do preconceito sexual.

## 1 INTRODUÇÃO

A escola comporta relações – entre seus mais variados agentes, sejam eles estudantes, professores, funcionários, coordenadores ou diretores – que em muitas situações produzem e reproduzem a homofobia, esta que pode ser caracterizada como atitudes de hostilidade com homossexuais, homens ou mulheres (BORRILLO, 2010). Essas atitudes partem de uma sociedade que é orientada pela heteronormatividade, norma que legitima e naturaliza a heterossexualidade – e concomitantemente controla também o gênero (LOURO, 2009; SEFFNER, 2013) -, caracterizando-a como a única forma válida de relações afetivas e sexuais.

Através de suas manifestações verbais ou físicas, a homofobia pode causar consequências diretas em quem atinge, como autculpabilização, depressão, lesões corporais, morte, etc. No contexto escolar, essas consequências podem ir desde a diminuição do desempenho escolar até mesmo a evasão (ABGLT, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2016; DINIS, 2011). A homofobia afeta, então, também a trajetória escolar dos estudantes.

Para que a discussão sobre diversidade sexual e homofobia na escola seja realizada qualitativamente, é importante elucidar que quando dizemos sexualidade, estamos falando de um conceito amplo, que abrange o próprio ato sexual, além de afetividade, amor, carinho, prazer, comunicação, intimidade e valores e normas morais sobre o comportamento sexual, que variam de sociedade para sociedade em cada tempo histórico (FIGUEIRÓ, 2007). Assim, a sexualidade não é entendida estritamente em sua perspectiva biológica de reprodução, tampouco é considerada um aspecto natural dos seres humanos; ela é constituída à luz de cada cultura e cada história (LOURO, 2000) e é uma questão inerentemente social e política (MAIA; RIBEIRO, 2011).

A orientação sexual é um dos aspectos da diversidade sexual (FIGUEIRÓ, 2007) e da sexualidade, e o seu status estabelecido como normal, padrão e esperada em nossa sociedade é a heterossexualidade – que diz respeito ao relacionamento afeito e/ou sexual entre pessoas de sexos diferentes. Ou seja, apenas uma forma de se relacionar emocional e afetivamente é eleita como a normal, aceitável e esperada, e então ela é *naturalizada*<sup>3</sup> em nossas relações:

---

<sup>3</sup> O processo inverso, ou seja, a desnaturalização, das relações sociais é necessário para a produção do raciocínio sociológico, fundamental para o conhecimento das Ciências Sociais na educação básica (CHAGAS, 2009).

somos levados a pensar que é natural ser heterossexual. Ao mesmo tempo em que essa valorização é feita, de forma paralela e complementar ela é empregada na hierarquização de outras afetividades e sexualidades (homossexual, bissexual, etc) classificando-as enquanto anormais, inaceitáveis, inferiores e erradas. O que não é considerado normal é estigmatizado<sup>4</sup>, ganhando valor altamente depreciativo.

A construção do sujeito heterossexual se dá pela rejeição da homossexualidade – e muitas vezes de tudo que remete ao feminino, na busca de um modelo único de masculinidade – assim, não há heterossexualidade sem a existência da homossexualidade uma vez em que só é possível estabelecer o que é normal e desejável, quando existe a oposição com o que não é (SEFFNER, 2013), nesse caso, a normalidade é a heterossexualidade.

Essa relação de interdependência é aprofundada por Louro (2009), que aponta o surgimento da homossexualidade e a figura do homossexual no final do século XIX: as práticas sexuais entre pessoas do mesmo sexo já existiam em todas as sociedades, porém, é a partir desse momento – em que há um aumento das “descobertas” sobre os corpos e a classificação dos mesmos e das práticas sexuais a partir da ótica da higiene, saúde e moral – que as práticas homossexuais deixam de ser entendidas enquanto um erro ou pecado que qualquer pessoa pode vir a cometer, e o sujeito homossexual passa a ser entendido enquanto um ser de outra espécie, não humano, logo, passível de qualquer tipo de ação que desejassem submetê-lo, seja de ordem punitiva ou regeneradora, vinda através da religião, educação ou meios jurídicos (LOURO, 2009, p. 88).

É mediante a heteronormatividade que a heterossexualidade é produzida e reiterada compulsoriamente, de forma a supormos que todas as pessoas são ou deveriam ser heterossexuais – as implicações dessa suposição vão além das práticas individuais sexuais e afetivas, elas baseiam a construção dos sistemas de saúde, educação, jurídico e midiático (LOURO, 2009, p. 90).

À vista disso, a Sociologia é uma disciplina presente, no estado de São Paulo, nas três séries do Ensino Médio, e nesse contexto se propõe, a despertar o pensamento sociológico nos estudantes, por meio dos processos de desnaturalização e estranhamento dos fenômenos e relações sociais. Assim, nossa

---

4 O estigma, segundo Goffman, apesar de seu caráter relacional, é sempre utilizado no sentido de classificação do inaceitável, de forma a ser utilizado em referência a um atributo profundamente depreciativo. (GOFFMAN, 2015, p. 13). Essa é uma característica essencial para entendermos o seu funcionamento na sociedade e a consequente exclusão de seus portadores: ele é sempre negativo.

hipótese é a de que *professores dessa disciplina podem partir desses processos para desnaturalizar concepções já enraizadas nos estudantes acerca da sexualidade e diversidade sexual, podendo atuar ativamente no combate à homofobia*, que, quando presente dentro do ambiente escolar, causa diversos males na vida de quem a sofre, tanto no aspecto pessoal e emocional, como no próprio desempenho escolar, já que estudantes LGBT vítimas de discriminação podem mostrar baixo desempenho escolar e mesmo evasão (ABGLT; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2016; DINIS, 2011;). Além disso, gênero e sexualidade, quando são abordados e discutidos em sala de aula, podem auxiliar na reflexão sobre a própria sociedade, ademais, estudos a respeito dessa temática também tem o potencial de diminuir ou erradicar certos tipos de violência (PASSAMANI, 2016), neste caso, as de caráter homofóbico ou relacionadas ao gênero.

A Sociologia, enquanto disciplina, se coloca como espaço propício para o debate das temáticas relacionadas a gênero e sexualidade. Como afirma Passamani (2016, p. 130) “[...] por meio dos debates sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual é possível ler diferentes representações da sociedade”. O autor parte da ideia que os princípios epistemológicos da Sociologia no ensino médio, o estranhamento e a desnaturalização, em muito podem ajudar no exame da realidade além de sua aparência imediata. E esse exercício é fundamental quando as questões que tocam a sexualidade são discutidas, já que essas tendem a ser permeadas de valores morais e religiosos. Ainda de acordo com Passamani (2016, p. 130):

[...] compreendemos ainda que o processo de institucionalização da Sociologia vive um momento muito importante e que ainda não está finalizado, portanto conteúdos que abarquem gênero, sexualidade e diversidade sexual poderiam fazer parte do currículo da disciplina, bem como poderiam estar presentes em outras disciplinas como temas transversais. Tais situações, possivelmente, contribuiriam para desconstruir algumas percepções naturalizadas e essencializadas sobre essas temáticas.

Desta forma, propomos a investigação das produções teóricas sobre diversidade sexual na escola, a fim de coletar informações a respeito da ocorrência da homofobia no ambiente escolar – essa que pode se manifestar de diversas formas, e não só através da violência física – e das consequências que ela causa para suas vítimas, no âmbito pessoal e também escolar. Assim como a investigação tratará sobre as dificuldades de aproximações que professores de Sociologia



encontram em suas práticas docentes, caso abordem a temática da sexualidade e diversidade sexual em sala de aula.

Sendo assim, o objetivo geral dessa dissertação é compreender a forma que professores e as aulas de Sociologia podem ser agentes no combate à homofobia e outras formas de discriminação e violência relacionadas à sexualidade dentro do ambiente escolar.

São objetivos específicos da pesquisa: identificar o caráter histórico e social da sexualidade humana e da homofobia por meio da bibliografia selecionada; correlacionar o ensino de Sociologia nas escolas brasileiras e as temáticas de sexualidade e diversidade sexual; analisar a concepção de professores sobre sexualidade, diversidade sexual e a presença dessas temáticas em aulas de Sociologia; e apresentar possibilidades para que as aulas de Sociologia na educação básica problematizem discriminações e atue na prevenção de violência dentro do espaço escolar, através da desnaturalização e desconstrução de preconceitos e concepções do senso comum.

Esta dissertação encontra-se organizada em sete capítulos. O primeiro capítulo é a atual Introdução, na qual são apresentados os aspectos gerais da pesquisa e a forma como a dissertação está organizada.

O segundo capítulo é dedicado aos aspectos metodológicos e procedimentos da pesquisa. É expresso o caráter qualitativo da investigação, e a utilização da revisão bibliográfica e questionário. Também é apresentado o *locus* da pesquisa, o município de Araraquara, no interior do Estado de São Paulo, e as razões que o levaram a ser escolhido para a pesquisa: a presença do curso de graduação em Ciências Sociais, e o programa de pós-graduação em Educação Sexual, na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – UNESP/FCLAr. Ambas as áreas – Ciências Sociais, especificamente Sociologia, e a Educação Sexual, são norteadoras deste trabalho. Por fim, são apresentadas também as características gerais das escolas de Ensino Médio ligadas à Diretoria de Ensino de Araraquara e a escolha dos professores que responderam ao questionário.

O terceiro capítulo se dedica ao tema Sexualidade e diversidade sexual, no qual é apresentado o conceito de sexualidade a partir de uma perspectiva ampla e abrangente, que não se reduz aos aspectos biológicos e reprodutivos da mesma, pontuando seu viés histórico, cultural e social. Também é apresentada a diversidade sexual e as diferentes orientações sexuais que ela comporta, além de uma

conceitualização e problematização acerca da heteronormatividade – norma que organiza e normatiza aspectos da sexualidade e do gênero para homens e mulheres. O último tema abordado dentro deste capítulo é o da homofobia, entendida como uma consequência da heteronormatividade, uma vez que esta elenca como única orientação sexual aceitável a heterossexualidade, naturalizando-a, e marginalizando as orientações que se diferenciam dela. Desta maneira, a homofobia carrega consigo consequências para a vida de quem a sofre e, como pretendemos pontuar, até mesmo para a sua vida escolar e acadêmica.

No quarto capítulo é abordada a questão da diversidade sexual especificamente no ambiente escolar, partindo do debate sobre a nova condição juvenil na escola, que coloca sujeitos tradicionalmente excluídos dos espaços educacionais dentro deles, gerando diversos reflexos para a comunidade escolar como um todo. Dentro desses novos sujeitos estão inseridos os estudantes LGBT, ou seja, são pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. Esses sujeitos, quando estão na escola, não são imunes à homofobia, já que a escola não está apartada da sociedade, assim, pretende-se apresentar a homofobia dentro do ambiente escolar e suas consequências, e apresentar também os diversos tratados nacionais e internacionais e legislação que asseguram o direito à diversidade, inclusive a sexual.

O quinto capítulo é dedicado à Sociologia e Educação sexual. Em um primeiro momento, é apresentada a Sociologia enquanto disciplina nas escolas brasileiras, seu papel e objetivos, ressaltando o duplo processo que ela pretende, enquanto disciplina, realizar: estranhamento e desnaturalização dos fenômenos sociais. No segundo momento, a educação sexual é apresentada, em duas de suas formas: formal e informal. Além disso, discorreremos acerca da *abordagem emancipatória* em educação sexual, escolhida para este trabalho, a partir de sua proposta de uma educação que vise não só a construção de uma sexualidade saudável para os indivíduos, mas que eles também sejam capazes de identificar e agir contra situações de preconceito, discriminação e violência relacionados à orientação sexual ou ao gênero.

No sexto capítulo é apresentada a análise das respostas dos professores ao questionário da pesquisa. A análise do questionário foi realizada traçando aproximações e distanciamentos entre as respostas obtidas e as teorias e conceitos presentes na bibliografia selecionada, e foi dividida em duas partes: as concepções

dos professores sobre sexualidade e diversidade sexual, e as concepções dos professores sobre sexualidade e ensino de Sociologia.

O sétimo capítulo busca articular o ensino de Sociologia com a educação sexual. Para isso foi elaborado, em um primeiro momento, um glossário de termos a serem evitados, e suas alternativas substitutivas, buscando eliminar eventuais preconceitos e discriminações por meio da linguagem. Também são apresentadas posturas que o professor pode adotar em relação à educação sexual em sala de aula e formas que a temática sexualidade pode ser abordada na escola. Por fim, propomos sugestões de temas, conceitos e teorias sobre sexualidade e diversidade sexual que podem ser abordados em cada um dos bimestres letivos da disciplina de Sociologia, de acordo com o currículo das escolas estaduais paulistas.

Nosso intuito é que o presente trabalho possa contribuir para os debates sobre sexualidade em aulas de Sociologia, pautados no reconhecimento e respeito da diversidade sexual e no entendimento de que a homofobia, tão presente no nosso cotidiano brasileiro, deve ser ativamente combatida. A você que pegou esse texto em mãos, desejo uma boa leitura!

## **2 ASPECTOS METODOLÓGICOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA**

O projeto inicial dessa dissertação previa, além da pesquisa bibliográfica, a realização de uma Intervenção Pedagógica – uma das modalidades aceitas como trabalho final para o programa PROFSOCIO – com professores de Sociologia de Araraquara, sobre a temática de sexualidade e diversidade sexual. Fatores como fim de semestres letivos, tempo e, por fim, pandemia de COVID19, impossibilitaram que esse trabalho fosse realizado.

Foram necessários ajustes metodológicos na pesquisa, desta forma, a pretensão de um grupo focal com professores foi reservada para, quem sabe, ser realizada no futuro. Considerando a proposta dos nossos objetivos, optamos por um trabalho com pesquisa bibliográfica e aplicação de questionário *online* – que nos possibilitou realizar a coleta de dados apesar das mencionadas adversidades – junto a professores de Sociologia do município de Araraquara-SP. Com a pesquisa bibliográfica nosso objetivo foi a apreensão de todo o subsídio teórico necessário para a abordagem sobre os diversos temas aqui tratados: ensino de Sociologia, sexualidade, diversidade sexual, educação sexual, homofobia, heteronormatividade. A partir desse aporte foi possível realizar a análise das respostas ao questionário, que tinha como objetivo identificar suas opiniões sobre diversidade sexual e ensino de Sociologia.

## **2.1 Tipo da pesquisa**

Este trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa e, de acordo com Severino (2007), quando uma pesquisa ou metodologia se diz qualitativa, na verdade está se referindo a uma *abordagem* qualitativa, ou seja, um conjunto de metodologias e referências epistemológicas. Desta forma, propõe-se uma abordagem qualitativa, a partir de pesquisa bibliográfica e uso de questionário.

No tocante a pesquisa bibliográfica, são utilizados “dados ou categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados” (SEVERINO, 2007), assim a pesquisa se dá a partir das contribuições anteriores de outros autores, são consideradas fontes bibliográficas os livros, periódicos e impressos diversos (GIL, 2002).

A pesquisa bibliográfica se dividiu em dois momentos. O primeiro, dedicado à pesquisa por meio de palavras-chave. O segundo, dedicado a busca por autores que subsidiassem o debate sobre sexualidade e homofobia em sala de aula e na escola.

A pesquisa bibliográfica, em um primeiro momento, se detém na análise dos resultados obtidos no Estado da Arte: foram analisados os resultados gerais da pesquisa nas bases de dados e os seguintes textos foram selecionados após os critérios de exclusão: Pereira; Bahia (2011) e Roselli-Cruz (2011). Esses autores abordam, respectivamente, a importância de uma educação democrática e livre de discriminações, inclusive as sexuais, e a relação entre homossexualidade e homofobia com os palavrões usados dentro da escola.

A partir do que constitui o supracitado primeiro momento, com o objetivo de traçar um panorama das produções – artigos, dissertações e teses – que abordam as mesmas questões que nosso trabalho, foi realizada uma pesquisa em duas bases de dados, a Scielo e o Portal de Periódicos da CAPES.

Para isso, foram selecionadas as seguintes palavras-chave: **Ensino de Sociologia, homofobia, diversidade sexual e educação sexual**. Todas as buscas foram realizadas com combinações de duas palavras-chave, que foram pensadas com o objetivo de delimitar produções que interseccionem temáticas (**homofobia e diversidade sexual**) com áreas de pesquisa/conhecimento (**Ensino de Sociologia e Educação sexual**). Essas combinações foram realizadas com o indicador **e/and**, com o objetivo de encontrar resultados que combinassem ambas as palavras-chave, e não apenas uma ou parte delas. O período determinado foi a partir do ano de 2008 até 2019 – essa escolha se deu levando em consideração que 2008 é um ano importante para a história da Sociologia enquanto disciplina no Brasil, já que data a mais recente Lei que atesta sua obrigatoriedade, a Lei nº 11.684/2008. As pesquisas foram realizadas durante a segunda quinzena do mês de maio, em 2019. Dessa forma, foi possível atingir resultados mais restritos, com as seguintes combinações:

#### **Quadro 1 – Combinação de palavras-chave**

“Ensino de Sociologia” e homofobia
“Ensino de Sociologia” e “diversidade sexual”
“Ensino de Sociologia” e “Educação sexual”
“Educação sexual” e homofobia
“Educação Sexual” e “Diversidade Sexual”

Fonte: elaborado pela autora.

Em ambas as plataformas as combinações de palavras-chave foram procuradas em duas instâncias: nos títulos de artigos e nos assuntos de artigos. A pesquisa na plataforma Scielo as combinações de palavras-chave presentes nos títulos dos artigos, todos os resultados foram nulos, assim, nenhum artigo utilizando essas combinações em seus títulos foram encontrados. A tabela a seguir mostra os resultados encontrados, divididos por plataforma – Scielo ou Portal de Periódicos da CAPES – e indicam se a busca foi feita no título ou no assunto dos artigos<sup>5</sup>:

**Tabela 1** – Resultado da busca de palavras-chave na Scielo e Portal de Periódicos da CAPES por assunto e por incidência no título

<b>Palavras-chave</b>	<b>Scielo (assunto)</b>	<b>CAPES (título)</b>	<b>CAPES (assunto)</b>
“Ensino de Sociologia” + homofobia	0	0	0
“Ensino de Sociologia” + “Diversidade sexual”	0	0	0
“Ensino de Sociologia” + “Educação sexual”	0	0	0
“Educação sexual” + homofobia	1	2	3
“Educação Sexual” + “Diversidade sexual”	1	1	2
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>5</b>

Fonte: Elaborada pela autora.

A partir da análise dos resultados apresentados acima, foi possível verificar que nenhuma publicação foi encontrada do cruzamento da palavra-chave “Ensino de Sociologia” com outra. Considerando que as combinações foram feitas com palavras-chave que remetem a temática da sexualidade e educação sexual, houve

<sup>5</sup> Por apresentar resultados nulos a pesquisa das palavras-chave presentes nos títulos na Scielo não está apresentada na tabela.

então apenas um trabalho encontrado em nossa pesquisa que converge o ensino de Sociologia com a sexualidade. Concomitantemente, a combinação da palavra-chave “Educação sexual” com outras (homofobia, diversidade sexual) retornou alguns resultados, como é possível observar na Tabela 1, totalizando 10 de todas as suas combinações nas buscas de ambas as plataformas – Scielo e Portal de Periódicos da CAPES.

Eles então foram submetidos a mais dois processos, o primeiro deles foi a eliminação de resultados que se apresentaram repetidamente, desta forma, restaram 6 artigos. O segundo processo foi a utilização de critérios para a inclusão ou exclusão deles, assim, foram excluídos os artigos 1) referentes a questões de outro país ou outro município que não Araraquara-SP, onde a pesquisa foi realizada; e 2) referentes a outras áreas do conhecimento. Desta forma, dois foram os artigos pertinentes ao desenvolvimento da pesquisa, são eles *Homossexualidade, homofobia e a agressividade do palavrão: seu uso na educação sexual escolar*, de Amadeu Roselli-Cruz (2011), e *Direito fundamental à educação, diversidade e homofobia na escola: desafios à construção de um ambiente de aprendizado livre, plural e democrático*, de Graziela Raupp Pereira e Alexandre Gustavo Melo Franco Bahia (2011).

O trabalho de Roselli-Cruz (2011) buscou verificar o uso de palavrões e ofensas com conotações homofóbicas dentro da escola, em três momentos diferentes: motivos e formas que os palavrões ofendem os jovens, relações entre os palavrões e a sexualidade e, por final, a relação entre os palavrões e a homossexualidade. O estudo, realizado com observação participante, questionários, entrevistas e rodas de discussão, aconteceu em uma escola pública de periferia, abrangendo 52 jovens entre 9 e 14 anos. De acordo com Roselli-Cruz (2011), a não preocupação com o uso de palavrões contribui para a homofobia e agressividade dentro da escola, o autor ainda pontua que “um simples palavrão que insinue orientação sexual diferente do modelo heteronormativo pode implicar em medos, resposta agressiva com aumento da violência, além de baixo desempenho, reprovação e evasão da escola” (ROSELLI-CRUZ, 2011, p. 84) Pensando uma educação democrática e livre de discriminações, Pereira e Bahia (2011), através de análise bibliográfica e documental, pontuam a importância da Educação Sexual para uma educação democrática e que forme cidadãos.

Os autores mencionam que, embora o Brasil seja signatário de diversas declarações nacionais e internacionais que firmam o compromisso com o combate à discriminação, inclusive referente à diversidade sexual, e embora o Brasil tenha instituído alguns programas nacionais de combate à homofobia, ainda assim, na prática e no cotidiano escolar, são poucas as escolas que de fato trabalham a questão da orientação sexual. Destacam a existência de um capítulo dedicado à Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), contudo, com a indicação de ser abordada de forma transversal, ou seja, sem uma disciplina própria e autônoma (PEREIRA; BAHIA, 2011).

E qual é a importância de uma Educação Sexual que tenha como um dos objetivos o combate à homofobia e à discriminação por orientação sexual e de gênero? De acordo com Pereira e Bahia (2011), a escola não é um ambiente separado do meio social, logo, ela não está imune às vicissitudes e problemas da sociedade, entre eles, a homofobia. E, ao mesmo tempo, a educação é um direito humano básico de todos, assegurado em nossa Constituição Federal, e assim sendo:

[...] é considerada elemento essencial para realizar as mudanças políticas, sociais e econômicas. A Educação Sexual não foge dessa realidade, uma vez que a escola, enquanto espaço de partilha de conhecimentos, culturas, valores, mudanças e desenvolvimento de competências, pode e deve ser um lugar para a Educação Sexual emancipatória intencional (PEREIRA, 2010, p. 36) e os professores não devem ficar indiferentes a ela, embora se encontrem envolvidos nos limites e possibilidades da estrutura do sistema educacional (PEREIRA; BAHIA, 2011, p. 64)

Este trabalho, então, traz entre seus resultados a indicação da necessidade de propostas educativas como forma de prevenção à homofobia e de combate à discriminação de pessoas LGBT (PEREIRA; BAHIA, 2011), pontuando que o passo inicial está no reconhecimento, por parte dos professores, de que essa é uma questão importante e que deve ser discutida na escola, sem perder de vista que é necessária uma mudança no sistema educacional como um todo – processo que demandará muito tempo.

Como previamente mencionados, foram utilizados dois critérios para exclusão dos artigos, que resultaram na exclusão total de quatro artigos. Dentre os artigos excluídos, um deles aborda o contexto Argentino, outro aborda o contexto da criação de uma lei municipal em Maringá-PR, e os dois últimos são referentes a experiências com educação sexual dentro da área das Ciências Biológicas.



Entendemos, então, que esses trabalhos não se contemplam a proposta aqui colocada, uma vez que ou se referem especificamente a localidades que não são a da nossa pesquisa, ou se referem a áreas de conhecimento que não são a Sociologia.

A temática da sexualidade é um objeto de estudos presente em diversas áreas do conhecimento, inclusive nas Ciências Humanas, como Pedagogia, Filosofia, Antropologia, Sociologia, História, etc (RIBEIRO, 2009). A Sociologia, ciência localizada entre as humanidades, se dedicou ao estudo da sexualidade e do gênero (HEILBORN; BRANDÃO, 1999). O crescente interesse sociológico em relação a essas questões se deu principalmente a partir de meados do século XX, por influência de movimentos sociais como o feminismo (LIMOEIRO, 2017; PASSAMANI, 2016).

No entanto, nossa pesquisa revelou que a temática sexualidade não é tema de pesquisas quando associada ao ensino de Sociologia. A partir da análise das pesquisas realizadas em duas plataformas acadêmicas, é possível concluir que as pesquisas e publicações sobre o ensino de Sociologia não se dedicam às questões relacionadas a sexualidade, diversidade sexual e homofobia, uma vez que todos os resultados que levavam a palavra-chave “Ensino de Sociologia” retornaram com resultado nulo. Por outro lado, dentre os seis artigos selecionados, dois deles se referiam à Educação Sexual dentro das aulas de Biologia/Ciências Biológicas, o que reforça a constatação de que as questões relativas à sexualidade são, na maioria das vezes, relegadas aos professores de Biologia quando abordadas na escola (PEREIRA; BAHIA, 2011; PRADO; RIBEIRO, 2015), e, além disso, se restringem a uma abordagem científica e reprodutora da sexualidade, não tratando a sexualidade sem seu aspecto mais amplo (BRANCALEONI; OLIVEIRA, 2016; PEREIRA; BAHIA, 2011).

Para a realização dessa dissertação foi necessária a busca por outros trabalhos que subsidiassem a discussão sobre sexualidade em sala de aula. Assim, a pesquisa bibliográfica tem um segundo momento, abarcando autores que, embora não tenham aparecido como resultados nas pesquisas a partir das plataformas acadêmicas, por não se encaixarem dentro das combinações de palavras-chave selecionadas, estão presentes na bibliografia da maioria dos resultados obtidos, são eles: Abramovay, Castro e Silva (2004), Junqueira (2009, 2012), Figueiró (1996a, 1996b, 2006, 2007, 2017, 2018), Louro (2000, 2009) e Seffner (2009, 2013). Esses

autores se preocuparam com o estudo da educação sexual, homofobia, heteronormatividade e diversidade sexual na escola.

Ainda a respeito desse segundo momento da pesquisa bibliográfica, existe um outro conjunto de textos que foi utilizado para embasar a discussão sobre a sexualidade, especificamente sobre a história da sexualidade. Esses textos foram encontrados ao decorrer de minha participação em disciplinas optativas no programa de Mestrado Profissional em Educação Sexual, na UNESP/FCLAr. São eles: Feitosa (2008, 2011, 2013), Garton (2009), Heilborn e Brandão (1999), King (1998), Ribeiro (2009), Porter e Teich (1998) e Van Ussel (1980).

## **2.2 Questionário**

Os aspectos metodológicos deste trabalho incluem pesquisa bibliográfica e uso de questionário. Essa escolha se justifica pela apreensão de aporte teórico através da pesquisa bibliográfica, sobre as temáticas sexualidade, diversidade sexual, educação sexual e ensino de Sociologia. Também, pela oportunidade que o uso de questionários proporciona de verificar as opiniões dos sujeitos de pesquisa sobre determinado assunto, em dada realidade material.

Desta maneira, para essa pesquisa foi selecionado o uso de um questionário (APÊNDICE A), sobre a abordagem de questões relacionadas à sexualidade e diversidade sexual por professores de Sociologia em sala de aula, buscando identificar seus possíveis desafios e aproximações com a temática. Optamos pelo uso do questionário como uma forma de investigar o que professores de Sociologia entendem como sexualidade e diversidade sexual, quais suas opiniões sobre essas temáticas serem abordadas em aulas de Sociologia, e se, em suas práticas, eles costumam, ou não, trabalhá-las em sala de aula. A partir das respostas do questionário pudemos traçar aproximações e distanciamentos entre as respostas e teorias e conceitos encontrados na literatura selecionada.

Segundo Gil (2002), o questionário é uma técnica de investigação

[...] composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentados por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc. (GIL, 1987, p. 124)

Dessa forma, é possibilitada a coleta de dados a partir do ponto de vista dos pesquisados. Diferenciando-se de uma entrevista, na qual as perguntas são realizadas de forma oral ao entrevistado, um questionário leva as perguntas por escrito, assim como as respostas.

O questionário conta com questões abertas e fechadas. As abertas são às quais o interrogado responde com suas próprias palavras, sem qualquer restrição (GIL, 1987) e uma das vantagens do uso de perguntas abertas é a não influência das respostas preestabelecidas pelo pesquisador (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011). As perguntas fechadas trazem alternativas específicas para que sejam escolhidas pelo respondente.

O questionário também foi estruturado existindo algumas perguntas dependentes, nas quais “[...] dependendo da resposta dada a uma questão, o investigado passará a responder uma ou outra pergunta, havendo perguntas que apenas serão respondidas se uma anterior tiver determinada resposta” (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011, p. 262)

Para a realização desta pesquisa foi elaborado um questionário com 11 questões sobre diversidade sexual e sexualidade, além de 5 questões de identificação pessoal e acadêmica (APÊNDICE A). O questionário foi elaborado online, na plataforma *Google Forms*, e disponibilizado apenas para os professores selecionados – além disso, para ter acesso às questões, os professores deveriam concordar com os termos de consentimento (APÊNDICE B). Os professores(as) selecionados são todos professores da disciplina Sociologia em escolas vinculadas à DE de Araraquara.

Com o uso do questionário pretendeu-se aferir dados sobre a formação e atuação dos professores (curso de formação inicial, presença ou ausência de formação sobre gênero e sexualidade, tempo de experiência docente), assim como conhecer a concepção que esses professores tem sobre o que é a sexualidade e se essa é uma temática por eles considerada importante de ser abordada em aulas de Sociologia e, em caso positivo, de que maneira o fazem.

A aplicação dos questionários teve início a partir da segunda metade do segundo semestre do ano de 2019 – naquele momento, os professores se encontravam em semanas de avaliações, próximos à finalização do semestre e próximos ao período de férias. Apesar de minha abordagem ter acontecido durante um momento do ano letivo que é de intenso trabalho para professores, por ser

realizada *online*, consegui respostas de três professores. Foi necessária uma segunda abordagem, uma vez que não foi possível obter respostas do número de professores esperados para a pesquisa. Desta maneira, a segunda abordagem foi realizada com novos professores, durante o primeiro semestre de 2020, totalizando, assim, seis professores.

### **2.3 Locus da pesquisa**

O *locus* da pesquisa se deu no município de Araraquara, no interior do estado de São Paulo, com cerca de 238.339 habitantes<sup>6</sup>. Essa escolha se justifica pelo município oferecer possibilidades de formação nas duas áreas abordadas nesta pesquisa: Ciências Sociais – com a perspectiva de formação inicial de professores de Sociologia –; e Educação Sexual, e com a formação continuada, na pós-graduação, de educadores sexuais.

Desta forma, Araraquara possui um curso de graduação em Ciências Sociais, criado em 1963, na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara UNESP/FCLAr, além disso, na mesma faculdade, é oferecido o curso de Mestrado Profissional em Educação Sexual, com a primeira turma formada em 2013, sendo o primeiro curso do tipo do país (RIBEIRO, 2017). Também conta com a presença do Núcleo de Estudos da Sexualidade (NUSEX) desde o ano de 2000. De acordo com Bedin (2016) o Núcleo tem caráter interdisciplinar de pesquisa no campo da sexualidade humana e da educação sexual, sendo uma referência na área<sup>7</sup>.

Araraquara também comportou grandes eventos acadêmicos dedicados ao estudo e pesquisa da sexualidade. No ano de 2005 foi realizado o I Simpósio “Paraná – São Paulo” de Sexualidade e Educação Sexual, com participantes de 8 estados do país, organizado por Mary Neide Damico Figueiró e Paulo Rennes Marçal Ribeiro, contando com Guacira Lopes Louro na conferência de abertura, cujo tema foi “Heteronormatividade e Homofobia” (BEDIN, 2016). E no ano de 2008, o I Congresso Brasileiro de Educação Sexual “UNESP – UEL – UDESC”, primeiro evento do campo sexual fora do circuito da Medicina (BEDIN, 2016).

---

6 Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/araraquara/panorama> . Acesso em 10 de set. de 2020.

7 Para acessar a linha do tempo do Núcleo de Estudos da Sexualidade, consultar BEDIN, 2016, p. 116.

## 2.4 Escolas e professores de Sociologia em Araraquara.

A Diretoria de Ensino de Araraquara abrange, além do município que a nomeia, outros 9 municípios da região. Em relação às escolas que oferecem Ensino Médio<sup>8</sup>, a DE totaliza 38 escolas, destas, 20 são em Araraquara. O quadro a seguir mostra a distribuição de escolas da Diretoria de Ensino (DE) de Araraquara com Ensino Médio:

**Quadro 2** – Distribuição das escolas de Ensino Médio por município

MUNICÍPIO	NÚMERO DE ESCOLAS
Araraquara	20
Américo Brasiliense	3
Boa Esperança do Sul	1
Gavião Peixoto	1
Matão	8
Rincão	1
Santa Lúcia	1
Motuca	1
Nova Europa	1
Trabiju	1
<b>TOTAL:</b>	<b>38</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Durante o segundo semestre de 2019 entramos em contato com a DE de Araraquara, a fim de saber quantos eram os professores de Sociologia cadastrados. Nos foi informado que haviam 55 professores efetivos com habilitação em Sociologia, que complementam a carga horária com aulas de Geografia e História nos anos finais do Ensino Fundamental.

Para fins de aplicação do questionário realizamos os seguintes prosseguimentos para seleção das escolas e professores:

- a) Seleção das escolas presentes no município de Araraquara (20 escolas);
- b) Divisão das escolas por zonas: norte, sul, leste e oeste;
- c) Seleção aleatória das escolas: as zonas com número inferior de escolas (norte e sul) tem **uma** escola escolhida cada, e as zonas com número superior de

<sup>8</sup> Para mais informações acesse: <https://deararaquara.educacao.sp.gov.br/ensino-medio/> Acesso em 29 de novembro de 2019.

escolas (leste e oeste) tem **duas** escolas escolhidas cada, totalizando assim seis escolas;

d) A partir da seleção dessas escolas, entramos em contato *virtualmente* com os professores de Sociologia de cada uma delas.

Os quadros a seguir mostram a divisão de escolas segundo as zonas e também do número de professores de Sociologia em cada uma delas:

**Quadro 3** – Divisão das escolas de Ensino Médio de Araraquara por zona

ZONA	NORTE	SUL	LESTE	OESTE
ESCOLAS	3	3	7	7

Fonte: Elaborado pela autora.

**Quadro 4** – Número de professores de Sociologia participantes da pesquisa em cada zona selecionada

ZONA	NORTE	SUL	LESTE	OESTE
Nº PROFESSORES DE SOCIOLOGIA	1	1	2	2

Fonte: Elaborado pela autora.

O questionário utilizado para essa pesquisa foi respondido por um total de seis professores, distribuídos pelas zonas de Araraquara conforme o Quadro 4. O questionário nos permitiu traçar um perfil dos professores, bem como apreender quais são suas concepções sobre sexualidade e de que forma entendem sua relação com o ensino de Sociologia. Porém, só há sentido no conjunto da pesquisa com os professores se este for articulado com um debate teórico dedicado à investigação científica das temáticas propostas. Assim, o perfil dos professores, bem como suas respostas ao questionário, é apresentado a seguir, e os próximos capítulos são dedicados à exposição do debate teórico que fundamenta tal análise.

## 2.5 Perfil dos professores

Para a realização da pesquisa foram selecionados 6 professores de Sociologia de seis diferentes escolas estaduais do município de Araraquara - SP, com base em suas respostas traçaremos o perfil geral deles.

Responderam ao questionário dois homens e quatro mulheres, tendo a pessoa mais nova 28 anos e a mais velha 46 anos. Todos na faixa etária entre 30 e 40 anos. Em relação à formação inicial, todos são formados no curso de graduação em Ciências Sociais na UNESP/FCLAr – uma professora afirmou ter, também, mestrado em Ciências Sociais pela mesma universidade.

Já em relação à atuação profissional, a professora que atua há menos tempo com a docência da disciplina Sociologia o faz há três anos, e o que atua há mais tempo o faz há 21 anos. O quadro a seguir apresenta as características pessoais e profissionais dos seis professores:

**Quadro 5 – Caracterização dos professores**

<b>Professor</b>	<b>Gênero</b>	<b>Idade</b>	<b>Tempo na docência</b>	<b>Zona</b>	<b>Formação</b>
P1	masculino	37	6 anos	oeste	Ciências Sociais
P2	masculino	32	7 anos	oeste	Ciências Sociais
P3	feminino	37	9 anos	leste	Ciências Sociais
P4	feminino	43	12 anos	sul	Ciências Sociais
P5	feminino	46	21 anos	leste	Ciências Sociais
P6	feminino	28	3 anos	norte	Graduação e Mestrado em Ciências Sociais

Fonte: elaborado pela autora.

Para preservar a identidade dos professores respondentes, ao longo da análise e discussão dos dados, eles serão identificados apenas como: P1, P2, P3, P4, P5 e P6.

### 3 SEXUALIDADE E DIVERSIDADE SEXUAL

#### 3.1 Perspectivas sobre a sexualidade humana

No senso comum, a percepção de assuntos relacionados à sexualidade indica que estes devem permanecer entre quatro paredes, ou seja, o sexo é concebido como inextricavelmente ligado a atitudes e ações individuais, que devem ocorrer dentro do domínio do privado (PORTER e TEICH, 1998).

No entanto, a ideia de que o sexo só pode existir na privacidade não é intrínseca à humanidade. Da antiguidade ao século XVIII o termo sexualidade não existia (FEITOSA, 2008; RIBEIRO, 2009), mas “sexo, sim. Falava-se e se escrevia sobre sexo, sobre práticas sexuais, sobre o erotismo” (RIBEIRO, 2009, p. 131). São inúmeras as ocasiões em que as práticas sexuais foram retratadas em esculturas, pinturas, poemas, romances, grafites, músicas, peças de teatro. Feitosa (2008) observa que na Roma antiga eram comuns objetos e decorações com representações de genitais e práticas sexuais, entretanto, ela alerta que não necessariamente essas peças eram de cunho estritamente sexual, muitas vezes essas referências tinham diversas conotações, podendo ser satíricas, humorísticas, religiosas, apotropaicas<sup>9</sup>. Desta forma,

A expressão *sexualidade* é empregada somente a partir do século XIX, portanto, sem valor epistemológico para sociedades anteriores; contudo, a sua aplicação é apropriada por considerar como os valores culturais interferem na maneira como as pessoas se relacionam com o próprio corpo, com os seus desejos e sentimentos. A análise da sexualidade integra a historicidade do corpo, do que pode ser definido por erógeno, das prescrições estabelecidas à prática sexual e de suas emoções, evidenciando variados sentidos de acordo com os valores socialmente constituídos em grupos, tempos e espaços históricos estabelecidos. (FEITOSA, 2008, p. 128, grifo nosso)

A sexualidade, enquanto objeto de estudo científico é apropriada por diversos domínios do conhecimento e temáticas possíveis. Algumas áreas que se dedicam a esse trabalho são, de acordo com Ribeiro (2009), a Antropologia, a Sociologia, a Psicologia, a Medicina, a Pedagogia, a Filosofia, a História, a Química, a Biologia, a Teologia, entre outras. E cada uma delas tem perspectivas, abordagens e metodologias diferentes, como veremos a seguir.

---

9 Objetos, símbolos ou figuras que tem como objetivo afastar o mal.



Dentro das Ciências Humanas, mais especificamente nas Ciências Sociais, a Antropologia e a Sociologia se dedicaram ao estudo da sexualidade de formas completamente diferentes (HEILBORN e BRANDÃO, 1999; RIBEIRO, 2009). A primeira realizou detalhadas descrições sobre valores, práticas, costumes e culturas de grupos sociais demarcados, assim, as etnografias clássicas tinham como objetivo a investigação ampla de determinadas sociedades, descrevendo as organizações políticas, sociais e religiosas, assim como a descrição das relações de parentesco e descrições sobre práticas sexuais de determinadas sociedades (HEILBORN e BRANDÃO, 1999). A Antropologia percebeu que a sexualidade é um pilar sobre o qual a sociedade se assenta, assim, contribuiu para o entendimento de que a sexualidade está sujeita às normas – de permissão e proibição – que variam de uma sociedade para outra (LOYOLA, 1998 apud RIBEIRO, 2009).

Já a Sociologia se dedicou, a princípio, aos grandes inquéritos sobre o comportamento sexual, e posteriormente aos estudos de gênero – que de acordo com Heilborn e Brandão (1999), foram responsáveis por um significativo aumento dos estudos sobre sexualidade. E a Historiografia passou a se dedicar aos estudos das mulheres e do gênero após a década de 1960, já que até então se dedicava majoritariamente aos estudos sobre guerras e política (FEITOSA, 2008).

A Psicologia foi outra área que se dedicou, e se dedica ainda, ao estudo da sexualidade, principalmente dentro de duas de suas correntes, a Psicanálise e a Psicologia Comportamental. Sendo a primeira marcada pelas contribuições de Freud, e a segunda a criadora das terapias sexuais, que buscam modificar os comportamentos dos pacientes a respeito da sexualidade e da prática sexual.

Fora das Ciências Humanas, na Medicina, cujos modelos biomédicos de entendimento do sexo gozaram do status de verdade científica durante muito tempo na história da humanidade (PASSAMANI, 2016), que encontramos a responsabilidade pela institucionalização dos conhecimentos sexuais e da sexualidade. De acordo com Ribeiro (2009), durante o século XV a Medicina já se dedicava ao estudo da sexualidade à medida em que buscava o entendimento da concepção e da gravidez, atrelando o sexo às questões de saúde. Já no século XVIII, ela passa a se preocupar com a higiene nas cidades e a busca pelo maior e melhor desenvolvimento urbano.

Contudo, é no século XIX que ela se ocupa mais enfaticamente do sexo e da sexualidade. Ribeiro (2009) aponta que na época os médicos eram preocupados

com a ideia de família, normas e regras, atribuindo à Medicina um caráter normativo e classificatório. Essas características se estenderam para os estudos da sexualidade, que não tomaram um viés terapêutico, mas sim normativo, através dos quais a Medicina se baseava em normas do Cristianismo e à concepção de sexo estritamente para a reprodução da espécie, o que se desdobrou na construção de postulados científicos interditivos (RIBEIRO, 2009).

Desta forma, a Medicina faz com que o erotismo – presente ao longo dos séculos na humanidade e nas supramencionadas expressões artísticas e literárias – fosse desconsiderado, dando à sexualidade e às práticas sexuais um caráter normativo (RIBEIRO, 2009). Em outras palavras, a sexualidade é unificada enquanto instinto biológico para reprodução das espécies, associada, então, com a genitalidade e a heterossexualidade (LOYOLA, 1998 apud RIBEIRO, 2009).

A Medicina do século XIX, então, institucionalizou o saber sexual, criando a Sexologia e estudando os desvios sexuais e as doenças que teriam sua etiologia nas práticas sexuais consideradas inadequadas ou fora da norma. Era uma Medicina que lidava com a definição, a identificação, a classificação e o tratamento dos aspectos patológicos da sexualidade (RIBEIRO, 2009, p. 132)

É importante ressaltar o caráter positivista e a predominância do determinismo biológico nas ciências do século XIX, elemento que ajuda no entendimento da normatização da sexualidade realizada pela Medicina nesse período.

A depender da perspectiva adotada, variados podem ser os entendimentos do que é sexualidade. Para apresentar a nossa escolha teórica, o primeiro passo é a diferenciação entre sexo e sexualidade:

O primeiro está relacionado diretamente ao ato sexual e à satisfação da necessidade biológica de obter prazer sexual, necessidade essa que todo ser humano, seja normal ou com necessidades educacionais especiais, traz consigo desde que nasce. Sexualidade, por sua vez, inclui o sexo, a afetividade, o carinho, o prazer, o amor ou o sentimento mútuo de bem querer, os gestos, a comunicação, o toque e a intimidade. Inclui, também, os valores e as normas morais que cada cultura elabora sobre o comportamento sexual (FIGUEIRÓ, 2006, p. 02)

Assim, quando abordamos a sexualidade neste trabalho, não é entendida estritamente em sua perspectiva biológica de reprodução, tampouco é considerada

um aspecto natural dos seres humanos; mas sim é formada à luz de cada cultura e cada história (LOURO, 2000) e é uma questão inerentemente social e política (MAIA; RIBEIRO, 2011).

A respeito disso, Guacira Lopes Louro, em *Pedagogias da Sexualidade* (2000), reafirma o aspecto apontado no início desse texto, de que a sexualidade é entendida como um assunto privado, que só deveria ser discutida com pessoas muito próximas e íntimas, e de forma reservada, uma vez em que afirma que em sua juventude era essa a concepção que regia seu entendimento sobre o assunto. Contudo, Louro (2000) explana os equívocos dessa concepção ao afirmar que a sexualidade, primeiramente, não é uma questão pessoal, mas sim social e política e, ademais, ela não é natural, mas sim aprendida e construída ao longo de toda a vida do indivíduo. Segundo a autora, a concepção de que a sexualidade é inerente à humanidade se ancora no corpo e na suposição de que universalmente todas as pessoas experienciam os seus corpos da mesma maneira:

No entanto, podemos entender que a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais. Nessa perspectiva, nada há de exclusivamente “natural” nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza. Através de processos culturais, definimos o que é – ou não – natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente (LOURO, 2000, p. 05-06)

O entendimento sobre os corpos, que é uma parte constituinte da sexualidade e não anterior a ela, ao ser construído social e historicamente, é passível de variações de acordo com a localidade, época, sociedade, etc. O sentido social dos corpos no Brasil não é o mesmo em outros países, assim como o seu sentido foi modificado e transformado ao longo dos séculos até a contemporaneidade. A própria definição do masculino e do feminino, e também sua inscrição nos corpos é feita dentro do contexto de uma cultura determinada, portando características e marcas dessa cultura, realizadas no âmbito da cultura e não da biologia (FEITOSA, 2011; LOURO, 2000), assim, “longe de representarem categorias naturais ou universais, o masculino e o feminino resultam de uma forma específica de socialização” (BORRILLO, 2009, p. 37).

A respeito da diferenciação dos corpos e dos gêneros é fundamental apontar que mesmo o entendimento de dois corpos diferentes – o masculino e o feminino –

não é uma categoria natural. Até o século XVIII a concepção existente era a de um corpo único – o masculino, considerado em seu mais alto grau de evolução e desenvolvimento – ao passo em que o corpo das mulheres, eram concebidos enquanto corpos masculinos “não desenvolvidos”, não completos:

[...] mulheres eram essencialmente homens, resultantes da falta de calor vital – de perfeição – durante a gestação, que provocava a retenção interna da genitália masculina. Ou seja, mulheres eram vistas como homens invertidos. Dois gêneros, o masculino e o feminino, derivados de um único sexo cuja forma mais perfeita era o homem (FEITOSA, 2013, p. 296)

E o que afirmam os estudos de Thomas Laqueur (FEITOSA, 2013; GARTON, 2009; WEEKS, 2000) é que após dois milênios essa foi a concepção dominante, até que no final do século XVII e ao longo do século seguinte, os corpos femininos e masculinos passaram a ser entendidos em suas diferenças, recebendo nomes diferentes – o que até então não existia, como pode ser exemplificado pela denominação latina de *phuseos*, utilizada para designar tanto órgãos genitais masculinos como femininos (GARTON, 2009), ou então a denominação de “testículos femininos” para os ovários (BEAUVOIR, 2019a) – e também significados diferentes.

A diferenciação entre os corpos, posteriormente, veio a legitimar o discurso de que mulheres são biológica e naturalmente inferiores aos homens, uma expressão pura de determinismo biológico, ou seja, noção de que a constituição biológica dos indivíduos e sociedades determinam suas características culturais. De acordo com Borrillo (2009) a naturalização das diferenças entre os sexos é o que embasa a justificação da diferença de papéis atribuídos diferencialmente aos dois gêneros – ou seja, a diferença biológica justificando diferenças culturais, sociais e jurídicas, foram situadas na biologia as razões para muitas características consideradas femininas (GARTON, 2009).

A ordem (dita natural) dos sexos determina uma ordem social na qual o feminino deve complementar o masculino, o que se realiza com base em uma subordinação psicológica e cultural. O sexismo se define, por conseguinte, como a ideologia organizadora das relações entre os sexos, no seio da qual o masculino se caracteriza por seu pertencimento ao universo exterior e político, ao passo que o feminino denota intimidade e ligação com o ambiente doméstico (BORRILLO, 2009, p. 24-25)

De modo geral, a conclusão a que chegamos é a de que categorias como sexo, sexualidade, gênero, corpo, entre outras, devem ser sempre analisadas levando em consideração o contexto histórico, cultural e social em que estão inseridas. O panorama apresentado mostra a transformação dos estudos e das concepções científicas sobre essas categorias, que se desenvolveram alterando, também, nossas próprias percepções sobre elas. A seguir nos deteremos especificamente sobre as orientações sexuais que, ao serem apresentadas a partir da concepção construtivista, também são entendidas a partir de aspectos históricos, culturais e sociais.

### **3.2 Diversidade sexual: orientações sexuais**

A sexualidade enquanto categoria social e cultural é ampla e comporta em si aspectos diversos. Tomemos por exemplo as práticas sexuais em si, elas não configuram sozinhas a totalidade do que é a sexualidade, porém, são elementos importantes dentro do entendimento da sexualidade.

Outra categoria digna de destaque, e que se articula com as práticas sexuais, é a de orientação sexual. A depender do contexto esse conceito pode adquirir diferentes significados, podendo até ser considerada um sinônimo de educação sexual, como é possível verificar nos Parâmetros Curriculares Nacionais. A definição com esse significado, de acordo com Ribeiro (2017), surge na década de 1970, entre psicólogos, que se diferenciaram em relação ao uso do termo *educação sexual*, o mais utilizado entre os educadores até então. Contudo, nos anos 2000, com o crescimento do movimento LGBT, ocorreu um “alargamento conceitual” e orientação sexual passou a ser entendida como “inclinação do desejo afetivo-sexual” (RIBEIRO, 2017) e deixou de ser usada como sinônimo de educação sexual.

Neste sentido, em correspondência ao deslocamento indicado por Ribeiro, a definição que contempla a abordagem aqui proposta é de que orientação sexual é um dos aspectos da diversidade sexual, entendida enquanto direcionamento do afeto e da atração sexual por outrem, ou seja, os diferentes rumos que o desejo sexual pode tomar (BALIEIRO; RISK, 2014; FIGUEIRÓ, 2007; SOUSA FILHO, 2009).

A orientação sexual é definida a partir do referencial de um outro, e a saber, são elas a heterossexualidade, a homossexualidade e a bissexualidade. Assim são

peças heterossexuais as que se sentem atraídas afetivo e sexualmente por pessoas do sexo oposto, por exemplo, homens que se atraem por mulheres e vice-versa.

Já as pessoas homossexuais são as que se atraem por pessoas do mesmo sexo, como homens atraídos por outros homens ou mulheres atraídas por mulheres. A homossexualidade diz respeito estritamente ao sujeito de desejo do indivíduo, não significa que exista o desejo de mudança de sexo ou repúdio do mesmo (FIGUEIRÓ, 2007). Embora no contexto norte-americano a palavra *gay* seja utilizada para designar homossexuais – homens ou mulheres – aqui no Brasil o seu uso se aplica em referência a homens (DINIS, 2009), enquanto que a mulher homossexual é denominada lésbica. Quando utilizado o acrônimo LGBT, as duas primeiras letras se referem a *gays* e lésbicas<sup>10</sup>.

Por sua vez, a bissexualidade define pessoas que sentem atração pelo sexo oposto, mas também pelo mesmo sexo. Homens e mulheres podem ter a orientação sexual bissexual, sentindo atração afetiva e sexual por ambos os sexos, e neste caso a nomenclatura para os indivíduos é a mesma, sem diferenciação de gênero: bissexuais, o B em LGBT<sup>11</sup>.

A origem das orientações sexuais é objeto de estudo de diferentes áreas do conhecimento e de diferentes concepções. A de caráter essencialista defende a orientação sexual pronta, definida e imutável ao nascimento. Porém, da mesma maneira que aqui partimos da concepção da sexualidade como produto social e cultural, nos aproximamos da concepção construtivista<sup>12</sup>, que afirma que a orientação sexual não é dada, não é unicamente determinada biologicamente, não é inata, mas sim faz parte de um processo de construção pessoal, influenciado por fatores como o ambiente familiar, social, cultural e biológico. Enquanto construção subjetiva de caráter social, é:

---

10 Este acrônimo já sofreu várias modificações, algumas de suas formas anteriores foram GLS (Gays, lésbicas e simpatizantes) e GLBT (gays, lésbicas, bissexuais e transexuais). De acordo com Dinis (2009) a mudança de GLBT para LGBT se deu através de uma crítica feminista, que entendia que o primeiro acrônimo privilegiava o termo masculino *gays*.

11 O acrônimo LGBT não é utilizado apenas para representar diferentes orientações sexuais (como já mencionado a homossexualidade e a bissexualidade), na medida em que engloba a letra T, referente às pessoas travestis e transexuais. Nesse sentido, a transexualidade e travestilidade são aspectos relativos à identidade de gênero e não orientação sexual; a última se refere ao direcionamento afetivo e sexual em relação a outros(as), já a primeira diz respeito da forma como o indivíduo entende o seu próprio gênero, nesse sentido não há uma relação com outros, mas sim consigo.

12 De acordo com Sousa Filho (2009, p. 103), outras nomenclaturas para essa abordagem são: histórico-antropológica, cultural ou construcionista.

Constituída de prazeres, sensações, fantasias, imaginação, práticas eróticas, etc., a orientação sexual é construída nos embates subjetivos e sociais, produzidos nas interações, a partir de padrões culturais, relações de poder, ideias sociais, configurando-se como um fenômeno individual tanto quanto coletivo (SOUSA FILHO, 2009, p. 113)

Sousa Filho (2009) complementa que a orientação expressa a plasticidade e as possibilidades humanas, podendo assim assumir diversas formas, se modificando de acordo com as diferentes épocas e culturas, mais uma confirmação do caráter social e cultural da sexualidade.

### **3.3 Heteronormatividade: a naturalização da heterossexualidade**

Com base na existência de orientações sexuais diversas previamente abordadas, a análise exposta nesta seção se deu a respeito da maneira como elas são entendidas na vida em sociedade: todas gozam do mesmo prestígio e respeito?

Estudos sobre a história da sexualidade apontam que é inegável que as práticas homossexuais sempre existiram na história da humanidade (BALIEIRO; RISK, 2017; FEITOSA, 2008, 2013; FIGUEIRÓ, 2007; GARTON, 2009; KING, 1998; LEÃO; DOESCHER; RIBEIRO, 2014; LOURO, 2009). Na Roma Antiga, dois homens podiam manter relações sexuais, elas eram moralmente aceitas e mesmo incentivadas, desde que fossem entre um cidadão e um rapaz ainda pueril, imberbe e de estrato social inferior, ou seja, livre ou não cidadão, liberto ou escravo (BORRILLO, 2010; FEITOSA, 2013). A diferença de idade era um fator essencial, sendo as relações entre homens da mesma idade repreensíveis, afinal, a sociedade Romana era rigidamente fundamentada em hierarquias, de forma que “[...] a desigualdade é crucial: as relações sexuais articulam um conjunto de enunciados sobre a hierarquia social” (KING, 1998, p. 46-47). Nesse cenário, o rapaz mais novo era sempre o penetrado, já que um cidadão não poderia ter seu corpo violado de qualquer maneira (FEITOSA, 2013), assim, “penetrar um escravo era uma questão banal. Mas nunca um cidadão poderia ser penetrado por um escravo” (GONINI; RIBEIRO, 2017, p. 273). Na Grécia, as relações homossexuais masculinas eram, em certa medida, vistas com normalidade, mas somente se seguissem certos parâmetros sociais e regras claramente definidos (KING, 1998). Então, existiam requisitos que classificavam a relação em termos de aceitabilidade. Como em Roma,

a diferença de idade era essencial: “na Atenas clássica, os relacionamentos homossexuais possuíam idealmente algumas características de um rito de iniciação, ocorrendo entre um rapaz imberbe e um mentor mais velho” (KING, 1998, p. 46). Sendo relatadas a partir do século VI a.C., as relações entre homens levavam a denominação de pederastia (GONINI; RIBEIRO, 2017), e consistiam na premissa de iniciação do jovem à vida adulta.

As relações sexuais entre mulheres também sempre existiram, embora não tenham sido devidamente documentadas, o que aconteceu pela desconsideração das mulheres enquanto personagens da vida social ao longo da História (FIGUEIRÓ, 2007), mas também porque as relações entre mulheres foram desprezadas uma vez em que não envolvem penetração, então estariam “fora do domínio da sexualidade” (KING, 1998, p. 47). Contemporaneamente, de acordo com Borrillo (2009), mulheres lésbicas seguem sendo invisibilizadas e silenciadas, mas, elas serem menos perseguidas explicitamente não significa que sejam mais respeitadas ou toleradas, pelo contrário, “[...] essa indiferença é sinal de uma depreciação ainda mais forte, reflexo de uma misoginia que, ao fazer da sexualidade feminina um objeto do desejo masculino, torna impensáveis as relações erótico-afetivas entre mulheres” (BORRILLO, 2009, p. 23).

A partir desse conhecimento é possível contrapor concepções comuns como as que com frequência nos deparamos atualmente, como, por exemplo a conhecida “na minha época isso (as relações homossexuais) não existia” ou então “no meu tempo não era assim”; as práticas homossexuais sempre existiram na história da humanidade, mesmo que não tenham sido nomeadas dessa maneira na Antiguidade.

Assim como o interesse da Medicina pelo sexo acontece no século XIX, é também nesse período que vão surgir os conceitos de sexualidade, homossexualidade e heterossexualidade (FEITOSA, 2008; SOUSA FILHO, 2009; LOURO, 2009; VAN USSEL, 1980; WEEKS, 2000). Ainda que as práticas homossexuais já existissem, é a partir desse momento que elas são nomeadas, e que ganham outra conotação, deixando de serem compreendidas como um acidente, erro ou falta que qualquer pessoa poderia cometer, e passando ao status de anormalidade, onde o homossexual deixa de ser um sujeito que só “caiu no pecado” para se constituir enquanto um sujeito de outra espécie, logo, a ele deveriam ser dadas uma sequência de ações “[...] punitivas ou recuperadoras, de



reclusão ou de regeneração, de ordem jurídica, religiosa ou educativa” (LOURO, 2009, p. 88).

Assim,

tendo sendo nomeados o homossexual e a homossexualidade, ou seja, o sujeito e a prática desviantes, tornava-se necessário nomear também o sujeito e a prática que lhes haviam servido como referência. Até então, o que era 'normal' não tinha um nome. (LOURO, 2009, p. 89)

Fica estabelecida a oposição entre heterossexualidade e homossexualidade, heterossexual e homossexual. Louro (2009) aponta que a Medicina do século XIX que se preocupou com a sexualidade era basicamente feita por homens, o que a faz concluir que:

Não é de estranhar, pois, que a linguagem e a ótica empregadas em tais definições sejam marcadamente masculinas; que as mulheres sejam concebidas como portadoras de uma sexualidade ambígua, escorregadia e potencialmente perigosa; que os comportamentos das classes média e alta dos grupos brancos das sociedades urbanas ocidentais tenham se constituído na referência para estabelecer o que era ou não apropriado, saudável ou bom. Nascia a sexologia. Inventavam-se tipos sexuais, decidia-se o que era normal ou patológico e esses tipos passavam a ser hierarquizados. Buscava-se tenazmente conhecer, explicar, identificar e também classificar, dividir, regradar e disciplinar a sexualidade. (LOURO, 2009, p. 88)

O caráter classificador, separador, hierarquizador da Medicina também foi apontado por outras pesquisas (BEDIN, 2016; BEDIN; MUZZETI, RIBEIRO, 2012; RIBEIRO, 2009; REIS; RIBEIRO, 2004; RIBEIRO; BEDIN, 2013), e ao se interessar pela sexualidade, esta era concebida para os médicos enquanto instinto biológico para a reprodução das espécies, associada, então, com a genitalidade e a heterossexualidade (LOYOLA, 1998 apud RIBEIRO, 2009). Quaisquer orientações que escapassem disto seriam, então, consideradas anormais. Apenas uma forma de se relacionar emocional e afetivamente é eleita como a normal, aceitável e esperada, e então ela é *naturalizada* em nossas relações: somos levados a pensar que é natural ser heterossexual. Ao mesmo tempo em que essa valorização é feita, de forma paralela e complementar, ela é empregada na hierarquização de outras afetividades e sexualidades (homossexual e bissexual) classificando-as enquanto anormais, inaceitáveis, inferiores e erradas. O que não é considerado normal é estigmatizado, ganhando valor altamente depreciativo.

A hierarquização e classificação das sexualidades, e também dos comportamentos relativos à cada gênero, são aspectos contidos dentro do conceito de heteronormatividade. De acordo com Seffner ela pode ser definida como

[...] norma que articula as noções de gênero e sexualidade, estabelecendo como natural certa coerência entre sexo (nasceu macho, nasceu fêmea), gênero (tornou-se homem, tornou-se mulher) e orientação sexual (se é um homem, irá manifestar interesse afetivo e sexual por mulheres, e vice-versa) (2013, p. 150)

Estabelecendo um modelo binário e dicotômico entendido como natural, assim a heteronormatividade “[...] faz com que indivíduos que não se reconheçam nele sejam percebidos como doentes, desviantes, perturbados, transtornados, pecadores, etc.” (SEFFNER, 2013, p. 150). De acordo com Balieiro e Risk (2014, p.166), “a heteronormatividade é um sistema complexo que diferencia aquilo que é ‘bom’, apropriado e saudável do que é moralmente condenável, inapropriado, e deve ser evitado socialmente”, assim ela atribui à heterossexualidade qualidades como saudável, normal e adequada, ao mesmo tempo que associa a homossexualidade ao desvio, à patologia, ao anormal. Segundo Louro (2009) a heteronormatividade é um processo social, que pressupõe um

[...] alinhamento (entre sexo-gênero-sexualidade) [que] dá sustentação ao processo de heteronormatividade, ou seja, à produção e à reiteração compulsória da norma heterossexual. Supõe-se, segundo essa lógica, que todas as pessoas sejam (ou devam ser) heterossexuais – daí que os sistemas de saúde ou de educação, o jurídico ou o midiático sejam construídos à imagem e à semelhança desses sujeitos (LOURO, 2009, p. 90)

Para a autora, os que fogem à heteronormatividade

[...] poderão na melhor das hipóteses, ser reeducados, reformados (se for adotada uma ótica de tolerância e complacência); ou serão relegados a um segundo plano (tendo de se contentar com recursos alternativos, restritivos, inferiores); quando não forem simplesmente excluídos ignorados ou mesmo punidos (LOURO, 2009, p. 90)

Porém, é preciso cuidado ao entender homossexuais e bissexuais enquanto sujeitos que “fogem à norma”, uma vez que “paradoxalmente, esses sujeitos ‘marginalizados’ continuam necessários, pois são precisamente eles que servem para circunscrever os contornos daqueles tidos como ‘normais’” (LOURO, 2009, p. 92). Desta forma, “os que supostamente ‘fogem’ à norma são necessários a ela,

para demarcar seus limites, suas possibilidades e penalidades” (SEFFNER, 2013, p. 157), esses sujeitos são necessários uma vez que só é possível estabelecer o que é normal e desejado quando existe a concepção do que não é. Assim, a normalidade heterossexual é reforçada a partir da existência de outras orientações sexuais:

Reafirma-se aqui a astúcia da norma em não dizer de si. O sujeito heterossexual não é visto como diferente, mas simplesmente passa a usar a diferença ‘do outro’ como sinônimo de identidade, empobrecendo as possibilidades de envolver a todos na discussão que produz as posições de si (SEFFNER, 2013, p. 157.)

Então,

A diferença homo/hétero não é só constatada, mas serve, sobretudo, para ordenar um regime das sexualidades em que os comportamentos heterossexuais são os únicos que merecem a qualificação de modelo social e de referência para qualquer outra sexualidade (BORRILLO, 2010, p. 16)

A heteronormatividade, no entanto, não regula apenas a orientação sexual, a sexualidade, ela também dá as normativas e controla o gênero (JUNQUEIRA, 2009, 2013; LOURO, 2009). Cabe então a diferenciação entre sexo biológico e gênero: entendemos por gênero toda construção social de regras, normas, atitudes, comportamentos que são impostos a uma pessoa de acordo com seu sexo biológico. O gênero tem expectativas diferentes para indivíduos de sexo masculino e de sexo feminino.

A respeito da articulação e não naturalização da relação entre sexo e gênero, a celebre afirmação de Simone de Beauvoir, “ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (2019b, p. 11) tem sido constantemente descontextualizada e distorcida, o que acontece quando se ignora o que a autora afirma logo em sequência: “nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado, que qualificam que feminino” (BEAUVOIR, 2019b, p. 11).

Em *O Segundo Sexo*, ambos os volumes, Beauvoir realiza um extenso e minucioso trabalho de investigação sobre o que é ser mulher. Sua tese é de que a categoria “mulher” é construída na cultura, através da imposição de uma série de

expectativas e normativas sobre os indivíduos nascidos com o sexo feminino – ao mesmo passo em que indivíduos nascidos com o sexo masculino são socializados de acordo com suas expectativas próprias. A obra de Beauvoir se dedica especificamente às mulheres, contudo, ao afirmar que as diferenças biológicas não são o que definem a categoria mulher, mas sim que as diferenças entre os gêneros são produzidas e reproduzidas na cultura, ela também diz da construção do homem. Ser mulher ou ser homem não são dados da natureza, mas sim da cultura, não existem destinos biológicos que definam características e comportamentos distintos para os sexos, assim como não existem tais destinos que determinem superioridade de um gênero em relação ao outro.

As diferenças das identidades masculinas e femininas são, então, definidas historicamente, e não biologicamente (BEAUVOIR, 2019; FEITOSA, 2011; SAFFIOTI, 1987; WITTIG, 1981), e segundo Wittig (1981), elas são categorias políticas, econômicas e não eternas. “A inferioridade feminina é exclusivamente social” (SAFFIOTI, 1987, p.15), desta forma, a ideia de feminilidade é construída esperando que mulheres sejam inferiores, submissas, delicadas, gentis, amorosas, emotivas, mães, heterossexuais. Ao passo que a construção da masculinidade se dá no extremo oposto, assim, espera-se que homens sejam fortes, brutos, incisivos, racionais, viris, heterossexuais. A construção da masculinidade se dá pela negação da feminilidade, suas práticas e características (BORRILLO, 2010; JUNQUEIRA, 2009, 2011, 2012; LOURO, 2009), ser homem é se afastar o máximo possível de tudo que remeta à feminilidade.

[...] a construção social da supremacia masculina exige a construção social da subordinação feminina. Mulher dócil é a contrapartida de homem *macho*. Mulher frágil é a contraparte de *macho forte*. Mulher emotiva é a outra metade de homem racional. Mulher inferior é a outra face da moeda do *macho superior* (SAFFIOTI, 1987, p.19, grifos da autora)

Desta forma, sexualidade e gênero também são categorias articuladas (BORRILLO, 2010; JUNQUEIRA, 2009, 2011, 2012; LOURO, 2009), dependentes, e de acordo com Louro, muitas vezes confundidas:

Experimentações empreendidas no “território” da sexualidade acabam por ter efeitos no âmbito do gênero. Basta lembrar o quanto é comum atribuir a um homem homossexual a qualificação de “mulherzinha” ou supor que uma mulher lésbica seja uma mulher-

macho. A transgressão da norma heterossexual não afeta apenas a identidade sexual do sujeito, mas é muitas vezes representada como uma “perda” do seu gênero “original” (2009, p. 91)

Essa articulação permite à heteronormatividade a vigilância tanto sobre aspectos da sexualidade como da conformidade de gênero. Dentro do ambiente escolar algumas afirmações recorrentes podem exemplificar como essa regulação é comum: “meninos brincam com meninos, meninas brincam com meninas”; “vira homem, moleque!” (JUNQUEIRA, 2012); “azul é cor de meninos, rosa é cor de meninas”, entre tantas outras. Como veremos nos capítulos seguintes, essas afirmações também são feitas em forma de supostas brincadeiras e apelidos, como: “viadinho”, “sapatão”, “bicha” - e estas não são palavras simples, faladas da boca para fora, elas têm significados depreciativos, são agressões (PRADO; RIBEIRO, 2015).

### 3.4 Homofobia

O termo homofobia foi utilizado pela primeira vez no início da década de 1970, por um psicólogo norte-americano (BORRILLO, 2009, 2010; DINIS, 2011), baseado na experiência de homens homossexuais. Com o tempo o seu uso foi alargado, sendo utilizado para se referir a diferentes tipos de discriminação:

[...] a homofobia pode se manifestar em relação a todo tipo de diversidade sexual, não se restringindo apenas aos gays, ou seja, inclui, também, a aversão aos transexuais, aos [sic] travestis, assim como a homens e mulheres que, simplesmente, comportam-se de forma diferente do padrão esperado para o seu sexo, podendo não ser homossexuais (FIGUEIRÓ, 2007, p. 36)

Contudo, contemporaneamente é cada vez mais usual a escolha por novos termos para especificar as diferentes discriminações possíveis contra pessoas que não estão de acordo com a heteronormatividade. Assim, alguns desses são *lesbofobia* – para referência à discriminação específica contra mulheres lésbicas –, *transfobia* – discriminação de pessoas transexuais e travestis – ou mesmo *LGBTfobia*, maneira de englobar a discriminação em geral com gays, lésbicas, bissexuais, transexuais e travestis. Nesse sentido, *homofobia* teria seu uso restrito a discriminação de homens homossexuais, gays.

Homofobia é o termo mais utilizado em documentos oficiais e na maior parte da produção acadêmica, mesmo que não se referia ao preconceito especificamente contra homens homossexuais – podendo se referir a qualquer preconceito contra pessoas da comunidade LGBT – mas existem pesquisas que optam pelo uso de termos mais específicos, como os anteriormente mencionados (PRADO; RIBEIRO, 2015).

Reconhecemos a importância da criação e uso de diferentes termos para diferentes violências, embora sejam elas intimamente relacionadas, mas aqui concordamos com Prado e Ribeiro em aderir ao uso do termo homofobia de forma genérica. Ao optarem por seu uso, os autores justificam que, ainda que em seu trabalho abordem especificamente homens homossexuais,

[...] as problematizações geradas podem contribuir para questionamentos sobre o preconceito contra as demais expressões de sexualidade, inclusive de heterossexuais que não performatizam [sic] o gênero esperado para seu sexo biológico. (PRADO; RIBEIRO, 2015, p. 149).

Desta forma, estabelecido o uso do termo homofobia vamos defini-lo. Para isso a referência teórica é Daniel Borrillo (2009, 2010) que se dedicou à investigação da história da homofobia, investigando suas definições, origens, causas e diversas expressões.

Homofobia é, em termos gerais, a “[...] atitude de hostilidade contra as/os homossexuais” (BORRILLO, 2010, p. 13). Ela é

[...] uma manifestação arbitrária que consiste em designar o outro como contrário, inferior ou anormal; por sua diferença irreduzível, ele é posicionado a distância, fora do universo comum dos humanos [...]. [Assim,] o homossexual é sempre o outro, o diferente, aquele com quem é impensável qualquer identificação (BORRILLO, 2010, p. 13-14).

Nesse sentido, quando o heterossexual é considerado a norma, o outro é o homossexual.

De acordo com Beauvoir, uma vez que a alteridade faz parte do ser humano, “nenhuma coletividade se define nunca como Uma sem colocar imediatamente a Outra diante dela” (2019a, p. 13). Beauvoir e Borrillo (2010) exemplificam que para os racistas os negros são os outros, para os antissemitas os judeus são os outros, para os proprietários os proletários são os outros. Ambos fazem esses paralelos para afirmarem suas teses, e Borrillo (2010) se aprofunda nas comparações entre

racismo, machismo, antissemitismo e homofobia: todos são formas de designar a inferioridade do outro.

Desta forma a homofobia “é um sentimento fortemente negativo que se manifesta em atitudes discriminatórias, em comportamentos de desprezo e de desvalorização do outro e, muitas vezes, de agressão” (FIGUEIRÓ, 2007, p. 36). Ela pode ser expressa das maneiras mais sutis – e mesmo imperceptíveis para quem o faz – até as mais explícitas:

A homofobia é um fenômeno complexo e variado que pode ser percebido nas piadas vulgares que ridicularizam o indivíduo afeminado, mas ela pode também assumir formas mais brutais, chegando até a vontade de extermínio, como foi o caso na Alemanha Nazista (BORRILLO, 2010, p. 16)

Ela é uma das consequências da heteronormatividade, afinal, quando existe uma hierarquia entre orientações sexuais mais aceitáveis, a heterossexualidade, e menos aceitáveis, homossexualidade e bissexualidade, as últimas podem ser passíveis de rejeição, ódio, repulsa; sentimentos esses que motivam as agressões, sejam elas verbais, simbólicas, psicológicas ou físicas. Assim, de acordo com Borrillo (2010), a diferença entre homossexuais e heterossexuais não só é constatada, mas também realiza a ordenação das sexualidades, conferindo à heterossexualidade o merecimento de “qualificação de modelo social” e referência a ser seguida, e assim a homofobia

[...] desempenha um papel importante na medida em que ela é uma forma de inferiorização, consequência direta da hierarquização das sexualidades, além de conferir um status superior à heterossexualidade, situando-a no plano do natural, do que é evidente (BORRILLO, 2010, p. 15).

Borrillo (2010) analisa o que ele chama de “doutrinas heterossexistas e ideologia homofóbica”, identificando diferentes formas que elas podem se manifestar – ou se manifestaram historicamente. Segundo o autor, a ideologia homofóbica está “[...] contida no conjunto das ideias que se articulam em uma unidade relativamente sistemática (doutrina) e com finalidade normativa (promover o ideal heterossexual)” (BORRILLO, 2010, p. 64), assim, as doutrinas reforçam a diferença do que é normalidade e anormalidade no quesito de orientação sexual. São as expressões da homofobia identificadas por Borrillo: homofobia clínica, homofobia antropológica, homofobia liberal e homofobia burocrática, além da homofobia em seu paroxismo.

A homofobia clínica, já descrita anteriormente, diz respeito a tentativa de medicalização e patologização da homossexualidade, quando médicos e psiquiatras a categorizavam como doença, neurose, perversão, excentricidade (BORRILLO, 2010). Desta forma a homossexualidade é passível de ser “tratada”, ou até mesmo “curada”.

A homofobia de cunho antropológico foi identificada como um misto de influências da teoria da evolução das espécies de Darwin – amplamente aplicada à Antropologia, principalmente em sua origem – e das teorias de degenerescência, desta forma a homossexualidade é entendida como um retorno a supostos estágios menos evoluídos da raça humana, uma vez que povos ditos primitivos viviam com maior liberdade sexual. Ou então, ao colocar a divisão sexual como princípio presente em todas as sociedades, partir para o entendimento de que a homossexualidade subverteria qualquer alteridade – categoria de grande importância para o fazer antropológico – ou mesmo a própria divisão sexual.

Com bases no liberalismo, que defende a garantia de liberdades individuais, a homofobia liberal entende que “as práticas homossexuais e suas manifestações são de natureza privada e permitidas com a condição de permanecerem circunscritas a esse espaço” (BORRILLO, 2010, p. 77). Desta maneira a vivência da sexualidade é uma escolha individual de cada indivíduo, mas, a heterossexualidade é a única orientação sexual passível de reconhecimento e institucionalização na sociedade, e a homossexualidade e suas práticas devem ficar restritas à privacidade (LOURO, 2000).

Borrillo (2010) chama de “homofobia burocrática” a doutrina presente na União Soviética de Josef Stalin, que considerava a homossexualidade uma decomposição moral resultante da burguesia capitalista, e previa que com a revolução e implantação do comunismo stalinista, tais práticas desapareceriam naturalmente.

O último ponto colocado pelo autor diz respeito ao trato que homossexuais receberam durante o holocausto nazista. Antes do nazismo, Berlim foi considerada uma cidade cosmopolita e gay, onde não havia dificuldades para encontrar bares e festas voltadas para homossexuais (BORRILLO, 2010; SETTERINGTON, 2018). Contudo, o ideal nazista, com objetivo de proliferação da chamada raça ariana, buscou eliminar qualquer sujeito que representasse um impedimento a isso. Se relações homossexuais não são voltadas à reprodução, elas impediam o crescimento da chamada raça ariana, e assim nazistas tentaram primeiro



tratamentos – que se mostraram inefetivos – depois castração e por último, eliminação nos campos de concentração.

No Brasil, a cada 20 horas uma pessoa LGBT é brutalmente assassinada ou se suicida, vítima da discriminação. Esse dado é apontado pelo Grupo Gay da Bahia, uma das mais antigas organizações pelos direitos homossexuais do país, que acompanha desde a década de 1980 as mortes de pessoas LGBT. Na última edição do relatório de Mortes violentas de LGBT+ no Brasil (GRUPO GAY DA BAHIA, 2019), consta que no ano de 2018 morreram 420 pessoas vítimas de discriminação sexual, dentre essas pessoas 5 eram hétero – estas constam na mesma estatística pois “justifica-se a inclusão destes heterossexuais, pois foram assassinados por serem confundidos com gays ou por envolvimento direto com a cena ou com indivíduos LGBT quando executados” (GRUPO GAY DA BAHIA, 2019, p. 02). No ano anterior, 2017, o número de mortes foi recorde nos últimos 39 anos: 445 pessoas LGBT perderam suas vidas assassinadas ou por suicídio.

É importante salientar que o assassinato de LGBTs muitas vezes é realizado com uso de violência extrema, de maneira que “requintes de crueldade, muitos golpes, múltiplos instrumentos, tortura, latrocínio e destruição/incêndio do cadáver e patrimônio são ingredientes característicos de muitos crimes de ódio contra as minorias sexuais” (GRUPO GAY DA BAHIA, 2019, p. 08-09). Em relação aos dados de 2018, 124 mortes foram causadas por armas de fogo, 99 por objetos perfurocortantes e 97 por agressões físicas como espancamento, asfixia, paulada, apedrejamento, carbonização, entre outras.

Além da morte – seja ela por homicídio ou suicídio - para a pessoa vítima da violência homofóbica existe uma gama de outras consequências negativas que vão desde a interação do sujeito com o seu meio, a até mesmo a sua interação com si próprio. A auto-aversão pode ser uma consequência da homofobia internalizada, uma vez que homossexuais não estão imunes a sentimentos homofóbicos, e “o ódio da sociedade contra os homossexuais pode transformar-se em ódio a si mesmo” (BORRILLO, 2010, p. 100-101). Também é comum o medo de “ficar sozinho”, nunca encontrar um parceiro ou parceira afetiva, e esse medo leva muitos homossexuais a lutarem contra a própria sexualidade e desejo (BORRILLO, 2010).

O chamado “estupro corretivo” é uma tipificação específica para a violência sexual cometida contra mulheres lésbicas, homens afeminados e travestis cujo intuito é “corrigir” uma sexualidade considerada errada, e de acordo com Junqueira

(2012), esses estupros demonstram o desejo de normalização e o desprezo a tudo que é feminino. No caso de mulheres lésbicas, o estupro corretivo é usado a partir da ideia de que essas mulheres só são lésbicas porque “não encontraram o homem certo” ou porque não estiveram com “homens que fizeram direito” (o ato sexual) (JUNQUEIRA, 2012).

No ambiente escolar as violências homofóbicas também se fazem presentes, desde as agressões verbais – através das supostas brincadeiras e apelidos – até agressões físicas e sexuais, além disso, a homofobia tem consequências para a própria trajetória escolar e educacional de suas vítimas, uma vez que pode levar à baixa frequência em sala de aula, baixa do desempenho, desinteresse e mesmo evasão (DINIS, 2011; JUNQUEIRA, 2009). As particularidades da homofobia e da diversidade sexual no ambiente escolar serão abordadas no capítulo seguinte.

O preconceito gera marcas sociais, cognitivas, físicas e psicológicas (JUNQUEIRA, 2009) para suas vítimas, mas, mais do que isso, a violência homofóbica é e deve ser entendida enquanto uma violação de direitos humanos, que fere princípios democráticos, de inclusão e respeito:

A homofobia é um preconceito e uma ignorância que consiste em crer na supremacia da heterossexualidade. [...] Na realidade, a homofobia constitui uma ameaça aos valores democráticos de compreensão e respeito por outrem, no sentido em que ela promove a desigualdade entre os indivíduos em função de seus simples desejos, incentiva a rigidez dos gêneros e favorece a hostilidade contra o outro (BORRILLO, 2010, p.106)

Desta forma, assim como preconceitos e discriminações de outras naturezas, como o racismo, o sexismo e o classismo, a homofobia está presente nas relações sociais e institucionais, e é preciso compreendê-la em suas consequências individuais para quem a sofre, mas também em seu caráter mais amplo, de viés social e cultural.

A seguir abordamos a diversidade sexual especificamente no ambiente escolar, partindo do pressuposto de que nos últimos anos a escola vai deixando de se configurar como espaço para um grupo homogêneo de estudantes, de forma que o corpo estudantil é cada vez mais marcado pela diversidade, seja ela de classe, raça/etnia, crença, gênero, orientação sexual, entre tantas outras. A diversidade ainda é acompanhada por muitos preconceitos e discriminações, então a homofobia na

escola também será uma temática desenvolvida, buscando apresentar as particularidades que ela assume dentro do ambiente escolar.

## **4 DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA**

### **4.1 A nova condição juvenil**

Os debates sobre a escola – enquanto espaço de sociabilidade e práticas culturais – devem, necessariamente, perpassar a temática das juventudes. Os jovens, enquanto sujeitos, foram destaque em muitas produções acadêmicas na década de 1960, impulsionadas pelo caráter rebelde da juventude protagonista dos movimentos sociais na época, mas sofre intenso declínio no final da década e só volta a reaparecer com força dentro das Ciências Sociais no final dos anos 80 no Brasil (SPOSITO, 1996).

Para que a juventude e o sujeito jovem sejam inseridos na discussão aqui proposta, em diálogo com a escola e a sexualidade, é preciso que primeiro seja colocada de quais concepções nós partimos. Essas categorias são amplas e difíceis de serem definidas sem reducionismos, elas podem ser estudadas de diversas perspectivas – psicológica, pedagógica, antropológica, sociológica, entre outras (SOUZA, 2004). Uma das formas, talvez a mais utilizada, de delimitar o que é a juventude é a definindo com base em fatores bio e fisiológico, como transformações orgânicas e anatômicas comuns na adolescência, que diferem o jovem tanto de uma criança como de uma pessoa já adulta.

Desta forma, a juventude pode ser entendida como uma etapa de transição, entre a infância e a vida adulta (PAIS, 1990; SOUZA, 2004; SPOSITO, 1996), e assim, o jovem é colocado em uma posição em que não é mais criança, porém, ainda não é considerado adulto, é uma condição provisória (SOUZA, 2004), e de acordo com Melucci (1997 apud SOUZA, 2004), essa associação da juventude com a transição vem da ideia de que a vida adulta é estável, em contraposição à instabilidade juvenil, divisão que não se sustenta contemporaneamente, em uma sociedade que é marcada pela incerteza.

A juventude, assim como a infância e a vida adulta, podem ser definidas também pelo marco da idade, da quantidade de anos que o indivíduo tem (SOUZA, 2004). Para o Estatuto da Criança e do Adolescente, a adolescência está contida entre as idades de 12 a 18 anos (SÃO PAULO, 2010a), já as Nações Unidas definem jovem como indivíduos entre 15 e 24 anos (SOUZA, 2004). Todavia, esses limites podem, e já estão, se modificando, no sentido da ampliação da juventude, como em alguns países europeus que indicam a juventude até cerca dos 30 anos

(ABAD, 2003 apud CAMACHO, 2004; SPOSITO, 1996). Essas mudanças podem ser justificadas pelo prolongamento dos estudos, pelo aumento da convivência na casa da família, pelo adiamento da inserção definitiva no mercado de trabalho, do casamento e da geração de filhos (DAYRELL, 2007; PAIS, 1990; SPOSITO, 1996). O resultado são trajetórias mais longas, indeterminadas e descontínuas, em que jovens atualmente não anseiam a vida adulta como as gerações anteriores, prorrogando sua condição juvenil (CAMACHO, 2004).

Contudo, a noção de juventude que orienta este trabalho não pode ser reduzida a um grupo de jovens que está passando pelas dolorosas mudanças da puberdade, que é um processo biológico universal (PAIS, 1990) ou a um grupo de jovens em determinada faixa etária, ignorando a origem sociocultural desses jovens. A juventude, ou melhor, as juventudes, são fruto de uma construção social, que é renovada a cada nova geração, e é diferente em cada contexto social e cultural.

Pensemos então em duas formas de compreensão da juventude, assim, a primeira contempla as duas visões supracitadas, que a definem enquanto uma determinada fase da vida. A outra forma, que exploraremos a seguir, entende a juventude como um conjunto social diversificado, com diferentes culturas juvenis, diferentes classes, parcelas de poder, interesses e situações econômicas. Além de diferentes raças, etnias, gêneros, orientações sexuais, religiões (CAMACHO, 2004; DAYRELL, 2007). Pais (1990), a partir dessas duas formas de compreensão, propõe que olhemos para a juventude como aparente unidade quando pensamos nela como uma fase da vida, mas também como diversidade, quando pensamos nos mais diversos atributos sociais que distinguem os jovens entre si.

A partir da ideia de juventude enquanto conjunto social diversificado é possível ampliar a noção da própria juventude e dos jovens. Assim, essas categorias passam a ser entendidas como construídas social e culturalmente, variando conforme o contexto histórico, social, econômico e cultural (CAMACHO, 2004; SOUZA, 2004; SPOSITO, 1996), o que significa que a juventude e os jovens se expressam, se entendem, se relacionam entre si, com as famílias e com as instituições de formas diferentes, sendo impossível eleger um modelo único de juventude. Jovens negros não são iguais aos jovens brancos, jovens heterossexuais não são iguais aos jovens LGBT. O jovem trabalhador não é igual ao jovem estudante, assim entre os estudantes, o da escola pública não é igual ao da escola particular. Cada um desses elementos contribui para que a experiência da juventude seja vivenciada de uma

forma diferente. Quando rompemos com a ideia de juventude no singular, homogênea e estática, podemos falar em juventudes no plural, reconhecendo todas as diferenças que compõem a diversidade nas identidades dos jovens, individual ou coletivamente.

Reconhecer a diversidade é um passo essencial para a comunidade escolar, que se depara com o ruir dos muros da escola, tornando-a permeável pelas influências do contexto social (DAYRELL, 2007), o que pode ser percebido pelo ingresso de grupos que foram, por muito tempo, marginalizados e excluídos dos processos educacionais. A escola pública se transforma, o perfil dos seus alunos já não é mais o mesmo de algumas décadas atrás, tampouco é uniforme.

A respeito dessas transformações, Dayrell (2007) afirma que a escola pública foi por muito tempo restrita a jovens de camadas médias e altas, e entendida como um passo necessário para os que almejavam o ensino superior, havendo uma homogeneidade de conhecimentos e projetos para o futuro entre os alunos. A partir da década de 90 ocorrem dois processos simultâneos que acarretaram na modificação do perfil padrão dos alunos: o primeiro foi a expansão da rede de escolas particulares, resultando na migração de jovens das camadas médias e altas para estas, reforçando uma das facetas da elitização da educação, que caracterizou o ensino público como próprio dos pobres (DAYRELL, 2007). O segundo foi a expansão e massificação da própria escola pública. Pela primeira vez na história do país há vagas para todas as crianças no Ensino Fundamental, grande ampliação de acesso ao Ensino Médio e na Educação para Jovens e Adultos (SEFFNER, 2009). A escola passou a atender um contingente mais heterogêneo de alunos, advindos de camadas populares e “esses jovens trazem consigo para o interior da escola os conflitos e contradições de uma estrutura social excludente, interferindo nas suas trajetórias escolares e colocando novos desafios à escola (SPOSITO, 2005 apud DAYRELL, 2007, p. 1115)

Fica evidente um processo de ampliação do acesso à educação para os historicamente excluídos do ambiente escolar, aumentando a diversidade de raça, etnia, classe social, organização familiar, pertencimento religioso, diferenças físicas. Contudo, a escola não deu conta, até o momento, de se adaptar para a inclusão desses novos contingentes de alunos tão diversificados e com demandas complexas e multifacetadas. Essa ampliação causa impactos nas estruturas da escola (SEFFNER, 2009), mas apesar dela se abrir para novos públicos, ela ainda não se

redefiniu ou se reestruturou para criar pontos de diálogo com esses novos sujeitos e suas realidades (DAYRELL, 2007).

Seffner (2009) afirma que a partir desse novo momento da escola pública surge, entre professores e administradores de ensino, o discurso sobre a necessidade da inclusão escolar, que conquista aparentemente a unanimidade no discurso pedagógico. Ele aponta duas problemáticas que se desenrolam a partir desse discurso, uma delas é que, apesar de haver o discurso favorável à inclusão, existe a dificuldade em relação às práticas, e as mais variadas divergências a respeito do que precisa ser feito, como precisa ser feito, quando e por quem. Assim, a comunidade escolar concentra sua discussão em estratégias de trabalho, materiais didáticos, equipamentos e métodos pedagógicos.

A outra problemática identificada por Seffner (2009) se dá em um nível mais controverso, quando a discussão é realizada no sentido de escolher quem é ou não incluído, quem é digno de merecimento e quem não é. Entre os que merecem estão, por exemplo, pessoas com deficiência, e entre os que não merecem estão os alunos LGBT, que escapam do escopo da heteronormatividade.

[...] quando se trata de assegurar a inclusão de travestis, jovens gueis e jovens lésbicas, a discussão muda de figura, e aparecem outras questões, habitualmente ligadas às concepções que os professores e as professoras têm acerca dessas orientações sexuais. Para algumas professoras, a aluna lésbica é uma “sem-vergonha”, e o jovem guei um “abusador” em potencial. E não merecem ser incluídos. Eles deveriam primeiro mudar de comportamento, para então serem incluídos. O fato revela um pensamento de fundo que articula as noções de quem merece ser incluído, e quem não merece. Há um código de valores que precisa ser abordado. As noções de quem merece ser incluído, e quem não merece. Segundo esse código, tem gente que não merece ser incluído, e quem não merece tem que ser então excluído, o que produz, muitas vezes, uma exclusão na inclusão (SEFFNER, 2009, p. 127)

A noção de exclusão na inclusão parte da diferenciação entre acesso e inclusão: possibilitar o acesso é a ampliação de vagas, é colocar os alunos “diferentes” dentro da sala de aula. Já a inclusão é preocupação com a garantia efetiva de aprendizado, combate à discriminação e preconceito, ações de acolhimento e verdadeiro interesse em conhecer os novos públicos, pois, só os conhecendo – em suas demandas, necessidades, problemas – é que é possível elaborar novas diretrizes e estratégias (SEFFNER, 2009).

Entender a juventude enquanto categoria ampla e heterogênea, construída pluralmente a partir de diferentes contextos socioculturais, nos possibilita pensar na diversidade desses jovens, e nos outros fatores que estão presentes na construção da cultura juvenil e da própria identidade deles. Para o presente trabalho voltamos nosso olhar para o recorte específico de jovens LGBT, que não estão em conformidade com as expectativas postas na heteronormatividade, e nas seções seguintes nos dedicamos à questão da homofobia dentro do ambiente escolar.

#### **4.2 Homofobia: o que faz a escola?**

A escola não é um espaço apartado da sociedade, que permanece intocado pelas suas problemáticas e desigualdades, e também não é um espaço redentor: a estrutura escolar é reprodutora dos problemas sociais (ZAGO, 2000) referendando as desigualdades e hierarquias sociais (BALIEIRO; RISK, 2014).

É preciso salientar que a escola, por ser uma instituição social, não se situa em um vácuo, muito pelo contrário, ela exerce influência na, e é influenciada pela, sociedade em que está. As modalidades de violência e hierarquias sociais, isto é, de diferenças, encontradas na escola, podem ser pensadas como reflexo da forma como a sociedade se concebe e se organiza (BALIEIRO; RISK, 2014, p.156)

A sociedade é marcada por desigualdades, sejam elas de cunho econômico, de raça, sexualidade, gênero, entre outras. E a escola não é diferente, assim, dentro dela, as desigualdades existentes e suas consequências para a educação não são apenas as de caráter socioeconômico, e de acordo com Balieiro e Risk (2014, p.158), “o racismo, o machismo e a homofobia estão associados à perpetuação de desigualdade no desempenho escolar, notadamente vinculados à evasão escolar, à redução da frequência escolar e à queda no rendimento”.

A escola comporta relações – entre seus mais variados agentes, sejam eles estudantes, professores, funcionários, coordenadores, diretores, etc. – que muitas vezes produzem e reproduzem a homofobia, esta que pode ser caracterizada como atitudes de hostilidade com homossexuais, homens ou mulheres (BORRILLO, 2010). De acordo com Junqueira (2012), a heteronormatividade e a homofobia podem agir em todos os espaços do ambiente escolar, seja de maneira sorrateira ou ostensiva:



Com efeito, em distintos graus, na escola podemos encontrar heterossexismo e homofobia no livro didático, nas concepções de currículo, nos conteúdos heterocêntricos, nas relações pedagógicas normalizadoras. Explicitam-se na hora da chamada [...], nas brincadeiras e nas piadas consideradas inofensivas e usadas inclusive como instrumento didático. Estão nos bilhetinhos, carteiras, quadras, banheiros, na dificuldade de ter acesso ao banheiro. Afloram nas salas dos professores, nos conselhos de classe, nas reuniões de pais e mestres. Motivam brigas no intervalo e no final das aulas. Estão nas rotinas de ameaças, intimidação, chacotas, moléstias, humilhações, tormentas, degradação, marginalização, exclusão etc. (JUNQUEIRA, 2012, p. 06)

Segundo Junqueira (2009), é cada vez mais consolidada a visão de que a escola não apenas transmite e constrói conhecimentos, mas sim que esse processo é feito a partir da reprodução de padrões sociais, o que acarreta na perpetuação e legitimação de certos valores e concepções sociais. Desta maneira

[...] a atuação da escola não se limita ao aprendizado formal ou à transmissão do conhecimento. Explícita ou implicitamente, ela se baseia em certas normas e convenções sociais, ao mesmo tempo em que as perpetua ou as coloca em questão (BALIEIRO; RISK, 2014, p. 153).

Ao basear-se nas normas sociais, no que se refere à sexualidade, a norma é a heteronormatividade, que legitima e naturaliza a heterossexualidade, caracterizando-a como a única forma válida de relações afetivas e sexuais, e concomitantemente controlando também o gênero (LOURO, 2009; SEFFNER, 2013). Desta forma, dentro do ambiente escolar a heterossexualidade é considerada a forma legítima de orientação da afetividade e sexualidade dos que o compõem. Como abordado no capítulo anterior, a partir do entendimento de uma orientação sexual válida, todas as outras formas que a sexualidade pode se manifestar são rechaçadas, condenadas, marginalizadas, motivando assim atitudes e pensamentos homofóbicos.

O entendimento de que *a homofobia é não só consentida, como também ensinada dentro das escolas* (LOURO, 2000; JUNQUEIRA, 2009; PRADO; RIBEIRO, 2015), é um dos pressupostos sobre o qual esta investigação se apoia, e desta maneira

Ao ser não apenas consentida, mas também ensinada, a homofobia adquire nítidos contornos institucionais, tornando indispensáveis pesquisas que nos permitam conhecer a fundo as dinâmicas de sua produção e reprodução nas escolas, bem como os seus efeitos nas trajetórias escolares e nas vidas de todas as pessoas (JUNQUEIRA, 2009, p. 16)

A homofobia tem diversas expressões – de origem verbal, psicológica, física – mais ou menos violentas, mais ou menos explícitas. Para o melhor entendimento dessas diferentes expressões e como elas se manifestam dentro da escola propomos a divisão entre duas categorias: 1) Violências físicas e verbais; e 2) Silenciamento.

#### *4.2.1 Violências físicas e verbais*

A homofobia na escola pode se expressar por meio de violência verbal, como xingamentos, ofensas, piadas, palavrões, ameaças, entre outros. E também por meio de uma tipificação de violência mais explícita, a violência física, como agressões ou mesmo estupros, que, de acordo com Junqueira (2012), não são incomuns na escola, e demonstram o desejo de normalização e desprezo ao feminino, uma vez que suas principais vítimas são mulheres “masculinas”, homens “femininos” e travestis.

Em relação às agressões ocorridas na escola, entre os anos de 2015 e 2016 foi produzida, via internet, a primeira pesquisa nacional no Brasil voltada aos jovens LGBT sobre suas experiências no ambiente escolar relacionadas às suas orientações sexuais e/ou identidades de gênero. A pesquisa foi realizada pela Secretaria de Educação e pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), e obteve 1016 respostas de estudantes entre 13 e 21 anos. No que concerne às agressões dentro do ambiente escolar motivadas pela orientação sexual, 73% afirmam ter sofrido agressões verbais; 27% sofreram agressões físicas e 56% afirmam ter sofrido assédio sexual (ABGLT; Secretaria de Educação, 2016).

Os dados aferidos mostram que 60% dos estudantes se sentiam inseguros na escola em virtude de sua orientação sexual; 48% afirmam ter ouvido com frequência comentários pejorativos sobre pessoas LGBT feitos pelos seus colegas. Esses comentários<sup>13</sup>, assim como quaisquer outros de cunho racista, sexista, classista, entre outros, podem fazer com que o ambiente escolar seja hostil para os estudantes (ABGLT; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2016). A respeito dos comentários:

---

<sup>13</sup> Bicha, sapatão e viado são alguns dos xingamentos apontados pela pesquisa realizada pela ABGLT e Secretaria de Educação (2016); já a pesquisa realizada por ABRAMOVAY, CASTRO e SILVA (2004) também acrescentam outros termos, como, por exemplo: boiola, boiolão, bichinha, bichona, sapatona, gay, etc.

A recorrência a linguagem pejorativa é comum nas violências contra homossexuais. É importante destacar a linguagem porque por ela se apresenta visões de mundo, representações e também a nomeação do outro por formas negativas ou contrárias à sua vontade, com o intuito de humilhar, discriminar, ofender, ignorar, isolar, tyrannizar e ameaçar (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004, p. 286)

As agressões verbais também podem ser expressas através do uso de palavrões. A respeito dessa categoria específica, Roselli-Cruz (2011) buscou verificar o uso de palavrões e ofensas com conotações homofóbicas dentro da escola, em três momentos diferentes: motivos e formas que os palavrões ofendem os jovens, relações entre os palavrões e a sexualidade e, por final, a relação entre os palavrões e a homossexualidade. O estudo, realizado com observação participante, questionários, entrevistas e rodas de discussão, aconteceu em uma escola pública de periferia, abrangendo 52 jovens do sexo masculino entre 9 e 14 anos, e identificou 520 palavrões, dos quais, 85% tinham conotação sexual.

A pesquisa indicou relações entre os palavrões de cunho homofóbico e suas consequências no âmbito escolar:

O palavrão acusativo de homossexualidade, bem como de diferentes identidades de gênero, já levou alunos a pedir transferência de escola, com transtornos para a família. Palavrões dirigidos ao filho já fizeram pais tomarem atitudes agressivas contra colegas do filho e seus respectivos pais. E isto também pode ser responsável pela evasão escolar. Um simples palavrão que insinue orientação sexual diferente do modelo heteronormativo pode implicar em medos, resposta agressiva com aumento da violência, além de baixo desempenho, reprovação e evasão da escola” (ROSELLI-CRUZ, 2011, p. 84)

É importante que a escola esteja atenta a esse tipo de violência verbal, uma vez que o uso de palavrões pode levar a formas mais violentas de interação entre os estudantes (ROSELLI-CRUZ, 2011), e a não preocupação com eles contribui para a homofobia e agressividade dentro do ambiente escolar.

No ano de 2009 a Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas realizou a Pesquisa sobre Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar, abrangendo 501 escolas de 27 estados. O público-alvo da pesquisa foram os diferentes públicos presentes no ambiente escolar: estudantes, professores (de português e matemática), diretores, profissionais da educação e pais, mães e responsáveis, membros do Conselho Escolar ou da Associação de Pais e Mestres. Entre os resultados, 87,3% apresentaram algum nível de preconceito com pessoas

homossexuais e 98,5% apresentaram algum nível de distância social em relação a homossexuais. Através da pesquisa, foi constatado que o preconceito, distância social e práticas discriminatórias<sup>14</sup> estão presentes no ambiente escolar em todos os seus atores, principalmente entre os estudantes.

Abramovay, Castro e Silva (2004) apontam que a homofobia é um tipo de violência pouco documentada quando a referência é a escola, e que muitas vezes “[...] os professores não apenas silenciam, mas colaboram ativamente na reprodução de tal violência” (2004, p.278).

A pesquisa das autoras, intitulada *Juventudes e sexualidade*, apontou que bater em homossexuais ocupa a sexta, e última, posição na classificação de ações consideradas violentas<sup>15</sup> para jovens do sexo masculino. A mesma pesquisa aponta que  $\frac{1}{4}$  dos alunos afirmaram que não gostariam de ter um colega de sala homossexual, e que “muitos dizem que não têm preconceito, desde que o homossexual permaneça longe, não se aproxime e, principalmente, que não insinue que eles possam ser um igual ou um parceiro da relação” (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004, p. 280).

A respeito do município de Araraquara<sup>16</sup>, não foram encontrados dados relativos especificamente ao ambiente escolar. Contudo, no ano de 2017, foram registrados 85 atendimentos pela Assessoria Especial de Políticas LGBT, dos quais 25% foram relativos a situações de LGBTfobia<sup>17</sup> (ARARAQUARA, 2018).

Apesar da escola e também as atividades relacionadas a ela proporcionarem que muitos jovens façam suas descobertas e experimentações dos modos de ser homem e ser mulher, e das expressões de suas orientações sexuais (SEFFNER, 2013), ela pode se mostrar o ambiente mais hostil para que alguém assuma sua sexualidade divergente da norma, já que ela nega e ignora a homossexualidade (LOURO, 2000).

---

14 A pesquisa não se restringiu às questões relacionadas com orientação sexual, também foram analisadas a abrangência e incidência do preconceito e discriminação em relação aos critérios: gênero, étnico/racial, geracional, territorial, socioeconômico e de necessidades especiais.

15 Para esses jovens as outras violências por ordem de gravidade são: atirar em alguém, estuprar, usar drogas, roubar e andar armado.

16 O município de Araraquara, no interior de São Paulo é o *locus* da investigação.

17 O termo utilizado pela Assessoria foi LGBTfobia, que abrange várias formas de preconceito e discriminação dentro do espectro da população LGBT. No referente aos 25% citados, 7% foram por abuso de autoridade, 7% por lesbofobia, 25% por transfobia, 18% por lenocínio e 43% por homofobia (ARARAQUARA, 2018, p. 04)

Mesmo existindo estudantes, professores e funcionários não-heterossexuais no interior da escola, ela, ao negar a homossexualidade em seus discursos, práticas, espaços e currículos, segue se afirmando como um espaço para a maioria, e se configurando enquanto um espaço de opressão, discriminação e preconceitos. 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, autculpabilização, auto-aversão” (JUNQUEIRA, 2009, p. 15). A internalização da homofobia é entendida por Borrillo (2009, p. 31) como um processo mental de subjetivação, que leva o indivíduo a “[...] aceitar a natureza essencial de sua diferença – que torna possível alimentar regularmente a resignação dos dominados ao status atribuído pelo dominante”, neste caso, dominante é a heteronormatividade, a norma heterossexual.

Esta seção, até o momento, se deteve em apresentar a homofobia quando esta se apresenta como violências físicas e verbais – estas são violências mais fáceis de serem identificadas, afinal se expressam em ações e palavras. Há uma outra maneira na qual a homofobia pode acontecer dentro da escola, que por sua vez pode ser mais difícil de ser identificada e mesmo reconhecida enquanto violência, uma vez que acontece na **ausência** da ação e das palavras, por isso leva o nome de silenciamento.

#### *4.2.2 Silenciamento*

A partir das discussões feitas anteriormente, outro aspecto importante a ser considerado sobre a homofobia na escola é o silenciamento. Embora, por um lado, palavras possam ser utilizadas como armas (ROSELLI-CRUZ, 2011), por meio de xingamentos, piadas, apelidos, etc. Existe a dimensão de que, no campo do discurso, tanto o que é dito como o que é não dito incidem no processo de construção das subjetividades dos sujeitos (PRADO; RIBEIRO, 2015). Em relação à homofobia, por um lado, caracterizado como o que é dito, é possível localizar os xingamentos, piadas, ofensas, entre outras formas de proferir verbalmente o desprezo e preconceito contra pessoas LGBT. Mas também existem os desdobramentos a partir do que é não dito, ou seja, do silenciamento, do ocultamento, da invisibilidade das mais diversas formas de expressão da

sexualidade. Não mencionar outras formas de orientação sexual que não a heterossexualidade, não admitir as novas configurações familiares<sup>18</sup>, não utilizar o termo homofobia para nomear discriminações que foram, de fato, homofóbicas, ou então, assumir que todos os seus alunos são heterossexuais são algumas formas de manter a diversidade sexual ocultada, silenciada, como se ela não existisse ali dentro do espaço escolar.

Quando apenas a heterossexualidade é nomeada na escola, a lógica heteronormativa se faz presente, ou seja, assume-se que ser heterossexual é o padrão, e qualquer manifestação diferente disso é um desvio: Se há uma invisibilidade, se não se fala sobre a homossexualidade, é sugerido que a heterossexualidade é a única forma de vivência sexual aceitável (PRADO; RIBEIRO, 2015). De acordo com Dinis (2009, p. 43): “[...] o silenciamento e o ocultamento da sexualidade também é uma forma de violência”.

Ao não falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda ‘eliminá-los, ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas ‘normais’ os/as conheçam e possam desejá-los/as. Aqui, o silenciamento – a ausência da fala – aparece como uma espécie de garantia da ‘norma’ (LOURO, 1997, p. 67-69 apud DINIS, 2009, p.43)

Quando a escola – professores, gestores e demais funcionários – não sabem trabalhar com a questão da homossexualidade, “[...] cala-se, silencia-se sobre o tema, ou se faz repreensões soltas, quando há alguma expressão preconceituosa explícita” (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004, p. 300). A respeito das *mencionadas repreensões soltas*, em muitos casos em que há alguma discriminação ou violência de cunho homofóbico, professores e gestores tendem a abordá-la sem sequer mencionar o termo homofobia, é o que aponta Junqueira (2012), complementando que mencionar as violações e os sujeitos violados é uma forma de reconhecimento deles como sujeitos de direitos. É necessário que saibamos nomear a homofobia, para que assim seja possível identificar tais situações e agir de maneira apropriada:

Se começarmos, nas escolas e em toda a sociedade, um trabalho de combate à homofobia, poderemos ter mais jovens homossexuais com auto-estima positiva e desenvolvimento psicológico saudável. É

---

18 Desde as famílias homoparentais, compostas por dois pais ou duas mães, até mesmo as configurações familiares compostas por apenas a mãe, ou apenas o pai, ou então avós, tias, entre outros familiares.

útil completar dizendo que qualquer relacionamento afetivo, independente de ser homo ou hetero, para ser bem sucedido, necessita que seus pares estejam bem emocionalmente, que amem a si próprios, antes de tudo, e que sejam pessoas felizes e bem integradas socialmente (FIGUEIRÓ, 2007, p.53)

Ademais, antes mesmo da importância de nomear a violência homofóbica, é importante que a escola nomeie a homossexualidade. Se por um lado falar sobre a homossexualidade não cria novos homossexuais (FIGUEIRÓ, 2007), por outro, “conversar a respeito, assim como a própria visibilidade da homossexualidade e da manifestação de afeto entre pessoas homossexuais pode, sim, servir de auxílio aos que se encontram duvidosos sobre sua orientação sexual, sobre assumir-se ou não” (FIGUEIRÓ, 2007, p.59).

Identificamos dois diferentes termos utilizados para nomear a Pedagogia realizada com base e a favor da heteronormatividade nas escolas: Pedagogia do Armário (JUNQUEIRA, 2011, 2012) e Pedagogia da Sexualidade (LOURO, 2000). O termo *Pedagogia do Armário*<sup>19</sup>, utilizado por Junqueira (2011, 2012), designa uma pedagogia que educa sexualmente, concedendo o aval de legitimidade à heterossexualidade, e deixando “no armário”<sup>20</sup> as outras orientações sexuais. Ela é composta de dispositivos e práticas curriculares de controle, silenciamento, invisibilização, ocultação e não nomeação que são forças heterorreguladoras (JUNQUEIRA, 2011). A respeito da atuação dessa pedagogia:

As “brincadeiras” heterossexistas e homofóbicas (não raro, acionadas como recurso didático) constituem-se poderosos mecanismos heterorreguladores de objetivação, silenciamento (de conteúdos curriculares, práticas e sujeitos), dominação simbólica, normalização, ajustamento, marginalização e exclusão. (JUNQUEIRA, 2012, p. 07)

A respeito do “armário”, Junqueira afirma que uma pessoa se identificar como gay, ou lésbica ou bissexual, não significa que ela esteja “fora do armário” (JUNQUEIRA, 2011), e ele é um “[...] processo de ocultação da posição de dissidência em relação à matriz heterossexual” (JUNQUEIRA, 2011, p. 80), o que faz com que muitas pessoas vivam uma vida de segredos, silêncio e desprezo.

19 De acordo com Junqueira (2012) o termo Pedagogia do Armário foi cunhado por Graciela Mrogade e Graciela Alongo, em 2008, contudo, as autoras não o caracterizaram.

20 A expressão “sair do armário” (*coming out*, em inglês) significa o momento em que uma pessoa assume sua orientação sexual. De acordo com Borrillo (2010) muitas vezes esse é entendido como um marco de liberdade, de distanciamento da socialização heterossexista, de justificação social, de restaurar a própria autoestima e de seus semelhantes.

Já *Pedagogia da sexualidade* é o termo encontrado em Louro (2000), a partir do entendimento de que a escola disciplina corpos, ensina os modos de ser homem e ser mulher. Na escola os corpos “[...] são ensinados, disciplinados, medidos, avaliados, examinados, aprovados (ou não), categorizados, magoados, coagidos, consentidos” (CORRIGAN, 1991, p. 210 apud LOURO, 2000, p. 11).

Essa pedagogia pode agir, muitas vezes, de forma sutil e discreta, mas é eficiente, e além de disciplinar os corpos para estarem no espaço da escola – sentados por horas, quietos, com determinado modo de falar – também os disciplinam para as expectativas referentes a cada um dos gêneros. Assim, meninas são ensinadas a serem bem comportadas, bem educadas, dóceis, gentis, e tem um aval para demonstrarem seus sentimentos e afetividades com suas amigas, ao mesmo tempo em que meninos são ensinados a serem fortes, bons em esportes, desencorajados em expressarem seus sentimentos e demonstrarem afetividade com seus amigos (LOURO, 2000). Além do ensinamento de uma disciplina dos gêneros, é realizado também o controle da sexualidade:

Através de múltiplas estratégias de disciplinamento, aprendemos a vergonha e a culpa; experimentamos a censura e o controle. Acreditando que as questões da sexualidade são assuntos privados, deixamos de perceber sua dimensão social e política. As coisas se complicam ainda mais para aqueles e aquelas que se percebem com interesses ou desejos distintos da norma heterossexual. A esses restam poucas alternativas: o silêncio, a dissimulação ou a segregação. A produção da heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da homossexualidade. Uma rejeição que se expressa, muitas vezes, por declarada homofobia. (LOURO, 2000, p. 18)

Ambos os conceitos e suas definições abordam os meios que a escola, pedagogicamente, está observando, controlando e moldando a sexualidade e o gênero de crianças e jovens em idade escolar. São discursos, atitudes, metodologias, disciplinamento, proibições, brincadeiras, ofensas e silêncios pautados na heteronormatividade, que estabelecem comportamentos e temperamentos aceitáveis ou condenáveis, sexualidades legítimas ou ilegítimas.

#### **4.3 Escola como espaço de reafirmação e superação da homofobia**



A homofobia enquanto atitude de hostilidade (BORRILLO, 2010) tem consequências para suas vítimas que já foram anteriormente mencionadas, como a negação, autculpabilização, auto-aversão, depressão, lesões corporais e até morte – por suicídio ou homicídio. O preconceito gera marcas que são sociais, cognitivas, físicas e psicológicas (JUNQUEIRA, 2009). Entretanto, existem decorrências da homofobia que são especificamente relacionadas com a experiência da vítima enquanto estudante.

Assim, no contexto escolar, essas consequências podem ser a diminuição do desempenho escolar, diminuição na frequência, reprovas, isolamento, recusa a participação em atividades, desinteresse, insegurança, prejuízos nas relações com colegas e professores, prejuízos de aprendizagem e evasão (ABGLT, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2016; DINIS, 2011; JUNQUEIRA, 2009; OLIVEIRA; MORGADO, s/ d).

De acordo com Dinis (2011), os estudantes que expressam identidades sexuais e de gênero diferentes da norma heterossexual, além de evadirem do ambiente escolar, muitas vezes tentam o suicídio, motivados pelos preconceitos e discriminação que acontecem dentro da escola.

Junqueira (2009) afirma que o fracasso escolar pode ser identificado também em meninos que demonstram dificuldades em participar de atividades propostas que são consideradas “femininas”, como ler e contar histórias. Isso acontece porque são esperados comportamentos e desempenhos diferentes entre meninos e meninas na escola. Além disso, o autor menciona outros exemplos de violência homofóbica:

É difícil negar que a homofobia na escola exerce um efeito de privação de direitos sobre cada um desses jovens. Por exemplo: afeta-lhes o bem-estar subjetivo; incide no padrão das relações sociais entre estudantes e destes com profissionais da educação (HUMAN WATCH, 2001); interfere nas expectativas quanto ao sucesso e ao rendimento escolar; produz intimidação, insegurança, estigmatização, segregação e isolamento; estimula a simulação para ocultar a diferença (MARTIN, 1982; CAETANO, 2005); gera desinteresse pela escola; produz distorção idade-série, abandono e evasão; prejudica a inserção no mercado de trabalho; enseja uma visibilidade distorcida; vulnerabiliza física e psicologicamente; tumultua o processo de configuração e expressão identitária; afeta a construção da auto-estima; influencia a vida socioafetiva; dificulta a integração das famílias homoparentais e de pais e mães transgêneros na comunidade escolar e estigmatiza seus filhos/as (JUNQUEIRA, 2009, p. 23)

A homofobia pode, então, influenciar diretamente na trajetória e desempenho escolar e acadêmico de suas vítimas, e a escola – assim como os professores, gestores e outros funcionários – podem consentir ou até mesmo produzir a homofobia em suas práticas. Já foi constatada que a escola ensina homofobia (LOURO, 2000), mas ela pode ser considerada um espaço apenas de reprodução das discriminações e preconceitos ou pode ser justamente onde eles são problematizados e desconstruídos?

Até este momento afirmamos e demonstramos como a escola não é isenta das desigualdades de relações discriminatórias presentes na sociedade (BALIEIRO; RISK, 2014; ZAGO, 2000), e por isso ela pode ser um ambiente extremamente hostil para pessoas LGBT, uma vez que consente e ensina a homofobia (LOURO, 2000; JUNQUEIRA, 2009; PRADO; RIBEIRO, 2015). Não é possível, entretanto, reduzi-la somente a esses aspectos, uma vez que, a escola cotidianamente cultiva e ensina preconceitos e discriminações, mas ao mesmo tempo ela é um “[...] espaço privilegiado para a crítica, a problematização de mecanismos de reificação e marginalização e de crenças e atitudes desumanizantes” (JUNQUEIRA, 2012, p.03), afinal a escola tem uma função social que é

[...] a transmissão do saber historicamente acumulado e de sua dimensão ético-política. É na escola que se espera que os educandos aprendam a questionar, refletir e se posicionar sobre atitudes relacionadas à sociedade, à cidadania, aos direitos humanos, à preservação do meio ambiente; é na escola que se espera que os indivíduos aprendam a adotar práticas preventivas visando à constituição de cidadãos críticos e autônomos (MAIA; RIBEIRO, 2011, p. 78)

Existe uma dimensão na escola que não a limita à mera transmissão de conhecimentos, de saberes sistematizados, mas que amplia o seu papel na formação dos estudantes, permitindo e incentivando o pensamento crítico, o questionamento e a problematização

Ali, [na escola,] o costumeiro ou trivial, naturalizado e tido como incontornável, pode ser confrontado, ao longo de uma prática pedagógica disposta a promover releituras, reelaborações, novas e mais criativas maneiras de ser, ver, classificar, escolher e agir. Estas, traduzidas em novas possibilidades de currículo em ação, poderiam desencadear processos dialógicos e críticos de reinvenção e dignificação da vida, que, por sua vez, teriam como eixos a promoção da igualdade e o direito à diferença não reificada (JUNQUEIRA, 2012, p. 03)

A respeito de pautas referentes à sexualidade e à diversidade sexual, a escola é um espaço no qual elas podem ser abordadas e desnaturalizadas. Assim como postos de saúde, fábricas, universidades, a escola é uma das instituições onde pode ser realizada a educação sexual, abordando de maneira crítica e reflexiva questões como a igualdade de gênero e o combate à homofobia (MAIA; RIBEIRO, 2011).

Entendendo que a homofobia “[...] não é só uma violência contra os homossexuais, mas igualmente uma agressão contra os valores que fundamentam a democracia” (BORRILLO, 2010, p.107), a escola não pode se abster de debatê-la, é necessário que a homofobia seja entendida enquanto uma

[...] ameaça aos valores democráticos de compreensão e respeito por outrem, no sentido em que ela promove a desigualdade entre os indivíduos em função de seus simples desejos, incentiva a rigidez dos gêneros e favorece a hostilidade contra o outro (BORRILLO, 2010, p.106)

E, dessa forma, deve promover o debate crítico a respeito entre estudantes, professores e demais funcionários.

A luta contra a homofobia não deve se limitar a uma disciplina específica, ou ser responsabilidade de um único professor, mas sim ser um trabalho conjunto e contínuo de todo o corpo escolar. No entanto, a Sociologia fornece as ferramentas, teorias e abordagens favoráveis a esse processo, se configurando como disciplina privilegiada no exercício do combate a preconceitos e opressões. Nosso empenho a seguir se dá em apresentar esse potencial da Sociologia enquanto disciplina capaz de superar preconceitos relacionados à diversidade sexual.

## 5 SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO SEXUAL

### 5.1 Desnaturalização, estranhamento e o papel da Sociologia enquanto disciplina

Tendo em vista que o ensino de Sociologia nas escolas tem como objetivo a desnaturalização e estranhamento da realidade social, ela é uma disciplina privilegiada no empenho contra o preconceito e a discriminação, inclusive quando relacionados com a diversidade sexual. Nesse sentido, é importante analisar qual é o papel da Sociologia na educação básica.

A Sociologia, enquanto ciência, é recente: concebida no século XIX, a partir da necessidade de se entender e explicar as complexas mudanças socioeconômicas que ocorriam na Europa e, conseqüentemente, em outras partes do mundo. Se como ciência ela é recente, como disciplina não é diferente. No Brasil, a história da Sociologia na educação básica é instável, até os dias atuais. Sua trajetória é marcada pela obrigatoriedade flutuante da disciplina, que aparece e desaparece do currículo, não havendo qualquer certeza ou estabilidade (SILVA, 2007). A Sociologia

[...] tem uma historicidade bastante diversa de outras disciplinas do currículo, tanto em relação àquelas do campo das linguagens como em relação às das Ciências Humanas, mas sobretudo das Ciências Naturais. É uma disciplina bastante recente – menos de um século, reduzida sua presença à metade desse tempo (BRASIL, 2006, p. 103)

Não há um único tom que caracterize a presença da Sociologia como disciplina na educação brasileira. São diversas as formas que ela foi submetida, sua história é fragmentada e intermitente (SILVA, 2010), em que houveram momentos de obrigatoriedade a nível nacional, momentos de presença facultativa sob a decisão dos estados, momentos em que ela some do currículo e momentos em que ela é colocada como uma disciplina optativa. Desta forma, a Sociologia – enquanto disciplina e ciência recentes na história da humanidade – ainda luta por seu reconhecimento e legitimidade.

Atualmente, no momento da escrita dessa dissertação, a Sociologia é uma disciplina obrigatória em escolas públicas e privadas de todo o país. A obrigatoriedade se deu através da Lei nº 11.684/2008, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo explicitamente a obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia nos três anos do Ensino Médio, e obrigando os

estados que ainda não haviam aderido a oferecerem essas disciplinas em seus currículos.

No Brasil, foi durante a década de 1930 que a Sociologia é institucionalizada nos cursos superiores. O primeiro curso de graduação em Ciências Sociais foi criado em 1933, com a fundação da Escola de Sociologia e Política de São Paulo (ESPSP), que contou com a presença de professores estrangeiros, majoritariamente norte-americanos (MORAES, 2011.) No ano seguinte, 1934, foi criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) na Universidade de São Paulo, atualmente intitulada Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH). Sua criação se confunde com a da própria USP, e no momento de sua criação, a faculdade oferecia cursos de todas as áreas do conhecimento, como ciências humanas, exatas e biológicas; contudo, atualmente, os seus cursos se restringem aos da área de ciências humanas, entre eles, Ciências Sociais. (FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS, s/d.). Em 1935 é criado também o curso de Ciências Sociais na Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro.

Moraes (2011) destaca que esses três cursos superiores, em suas criações, levavam o nome de Ciências Sociais, enquanto que a presença dessas ciências no ensino secundário levou o nome apenas de Sociologia

Nenhum dos três cursos leva o nome exclusivo de Sociologia, que é uma das cadeiras, compondo, num primeiro momento com Ciência Política, e depois também com Antropologia, a organicidade das Ciências Sociais no Brasil. Por ter surgido depois da existência de Sociologia como disciplina do secundário, permanecerá por décadas essa distinção entre os cursos superiores (Ciências Sociais) e a disciplina de nível médio (Sociologia). (MORAES, 2011, p. 363)

Atualmente essa diferenciação ainda é recorrente e a Sociologia é considerada um “[...] espaço de realização das Ciências Sociais na escola média” (BRASIL, 2006, p. 105), e de acordo com as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, “[...] a Sociologia engloba conhecimentos de Antropologia, Política, Direito, Economia e Psicologia” (BRASIL, s/d, p. 89).

Ainda, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, “o estudo das Ciências Sociais no ensino médio tem como objetivo mais geral introduzir o aluno nas principais questões conceituais e metodológicas das disciplinas de Sociologia, Antropologia e Política” (BRASIL, 1999, p. 36), ou seja, apesar da disciplina levar o nome Sociologia quando ministrada no ensino

secundário, os seus conteúdos não se restringem aos conhecimentos sociológicos, mas sim são selecionados de forma mais ampla, incluindo outras áreas das Ciências Sociais.

A Sociologia enquanto disciplina do ensino secundário no Brasil congrega temas, abordagens e debates sociológicos, mas também de outras Ciências Sociais como a Antropologia e a Ciência Política (BRASIL, 2006; MORAES, 2011), porém, seu papel não se limita à transmissão desses conhecimentos. O objetivo da Sociologia enquanto disciplina é “[...] desenvolver um olhar sociológico que permita ao aluno compreender e se situar na sociedade em que vive” (SÃO PAULO, 2010b, p. 135), contribuindo para a formação dos jovens estudantes, através da aproximação com a linguagem sociológica e sistematizando os debates importantes, oferecendo teorias, informações e resultados de pesquisas que permitam uma modificação na percepção destes sobre o mundo, a sociedade e as culturas (BRASIL, 2006, p. 106).

Isto posto, são dois os princípios essenciais para que a Sociologia possa oferecer novas concepções e formas de entendimento das diferenças humanas: *desnaturalização* e o *estranhamento*.

O processo de *desnaturalização*, a princípio, é retirar qualquer caráter naturalizado das relações humanas, das instituições, das culturas, das normas sociais, entre outras. De acordo com Moraes e Magalhães (2010, p. 46) a expressão “isso é natural” é muito comum no cotidiano e amplamente utilizada enquanto resposta para as mais diversas indagações sobre a vida em sociedade, contudo, ela remete à ideia de que algo sempre foi, é ou será da mesma forma, sem qualquer possibilidade de transformação. Assim, “as pessoas manifestam o entendimento de que os fenômenos sociais são de origem natural, nem lhes passando pela cabeça que tais fenômenos são na verdade constituídos socialmente, isto é, historicamente produzidos, resultado das relações sociais” (MORAES; MAGALHÃES, 2010, p. 47).

As OCNs também pontuam que algumas das consequências da naturalização de fenômenos sociais é:

Primeiro, perde-se de vista a historicidade desses fenômenos, isto é, que nem sempre foram assim; segundo, que certas mudanças ou continuidades históricas decorrem de decisões, e essas, de interesses, ou seja, de razões objetivas e humanas, não sendo fruto de tendências naturais (BRASIL, 2006, p.106).

A vida humana se organiza nas mais diversas formas, e as relações que os sujeitos estabelecem entre si não são estáticas e não são naturais. Cada momento histórico, cada contexto político, cada relação social tem suas próprias especificidades e formas de existirem e se desenrolarem. Elas não são como são porque assim foram criadas e mantidas pela natureza, e cabe ao professor de Sociologia, através de métodos, pesquisas, e dados buscar desenvolver nos estudantes o princípio da desnaturalização desses fenômenos sociais.

O princípio do *estranhamento* é intimamente atrelado ao processo de desnaturalização, e não é exclusivo da Sociologia, sendo encontrado também na Filosofia e nas Ciências em geral (BRASIL, 2006). Segundo Moraes e Magalhães

Estranhamento é o ato de estranhar no sentido de admiração, de espanto diante de algo que não se conhece ou não se espera; por achar estranho, ao perceber (alguém ou algo) diferente do que se conhece ou do que seria de se esperar que acontecesse daquela forma; por surpreender-se, assombrar-se em função do desconhecimento de algo que acontecia há muito tempo; por sentir-se incomodado ou ter sensação de incômodo diante de um fato novo ou de uma nova realidade; por não se conformar com alguma coisa ou com a situação em que se vive; não se acomodar; rejeitar (MORAES; MAGALHÃES, 2010, p. 46)

É o processo de questionar, indagar e problematizar aspectos que muitas vezes são considerados normais, comuns, ou que até mesmo passam despercebidos enquanto objetos de reflexão: “estranhar o já conhecido, o tido como natural, permite que fenômenos aparentemente evidentes revelem dúvidas, contradições, desmandos e arbitrariedade em sua composição” (MORAES; MAGALHÃES, 2010, p. 48).

Ambos os processos, *desnaturalização* e *estranhamento*, agem no sentido de afastar as noções e preconceitos do senso comum, buscando a historicidade dos fenômenos, suas causas, encarando-os como objetos sociológicos, objetos de pesquisa científica. É tarefa da Sociologia, enquanto disciplina na educação básica

[...] desnaturalizar os fenômenos sociais, mediante o compromisso de examinar a realidade para além de sua aparência imediata, *informada* pelas regras inconscientes da cultura e do senso comum. Despertar no aluno a sensibilidade para perceber o mundo à sua volta como resultado da atividade humana e, por isso mesmo, passível de ser modificado, deve ser a tarefa do professor. (MORAES; MAGALHÃES, 2010, p. 48)

E de acordo com as OCNs, esses processos são fundamentais geradores de conhecimentos das Ciências Sociais para este nível de ensino (BRASIL, 2006; CHAGAS, 2009):

Desnaturalizar as verdades “absolutas”, que podem fundamentar preconceitos, ideologias e apatias políticas, e estranhar os fenômenos sociais, entendendo-os enquanto processos histórica e socialmente construídos em estruturas sociais complexas cujas explicações fogem ao campo dos imediatos conhecidos (CHAGAS, 2009, p. 02)

Os processos de desnaturalização e estranhamento, possibilitam que professores e estudantes exercitem o olhar sociológico sobre diferentes aspectos da vida social: fenômenos, instituições, organizações, estruturas, relações, culturas, etc. Esse é um olhar curioso, instigado, que a partir de perguntas como “*Por que?*”; “*Isso sempre foi assim?*”; “*Existem ou existiram outras formas desse fenômeno na história da humanidade?*” podem conduzir a verdadeiros processos desnaturalizadores, com potencial para transformar o modo de entender e experienciar a vida em sociedade.

No decorrer do trabalho, apresentamos um panorama de questões da sexualidade ao longo da história, com foco na existência da homossexualidade e da diversidade sexual. Muitos aspectos ali apontados podem ser utilizados em um processo de desnaturalização das concepções sobre sexualidade e heteronormatividade. A cultura heteronormativa em que estamos inseridos é estruturada de forma a nos fazer entender a heterossexualidade como caminho normal e dado para as relações afetivas e sexuais humanas, mas essas são concepções passíveis de serem desnaturalizadas, justamente porque são forjadas no âmbito social e cultural, e não na natureza.

Retomemos então a hipótese colocada nesse trabalho: *professores de Sociologia são capazes, a partir dos seus objetivos enquanto disciplina, de desnaturalizar concepções já enraizadas sobre a sexualidade e a diversidade sexual, podendo, assim, atuar ativamente no combate à homofobia*. Ou seja, o professor de Sociologia, a partir dos processos próprios da disciplina escolar, podem propor a desnaturalização da sexualidade como ela é entendida em nossa sociedade heteronormativa, e esta é uma maneira de se posicionar contra a homofobia, de combatê-la.

Essa afirmação é feita a partir de alguns aspectos anteriormente expressidos detalhadamente nesse trabalho, como, por exemplo, o entendimento de que a



homossexualidade – tanto feminina como masculina – sempre existiu na sociedade (BALIEIRO; RISK, 2017; FEITOSA, 2008, 2013; FIGUEIRÓ, 2007; GARTON, 2009; KING, 1998; LEÃO; DOESCHER; RIBEIRO, 2014; LOURO, 2009), e que ela nem sempre foi uma prática condenável, inclusive sendo incentivada em determinados contextos, como no caso das civilizações gregas e romanas na Antiguidade (BORRILLO, 2010; FEITOSA, 2013; KING, 1998).

Ou então a compreensão de que as práticas homossexuais sofreram, ao longo do tempo, processos de medicalização, patologização e criminalização (FEITOSA, 2008; SOUSA FILHO, 2009; LOURO, 2009; VAN USSEL, 1980), nos quais a Medicina teve um papel importante, deslegitimando a homossexualidade e a bissexualidade, através de seu caráter classificador e hierarquizador (BEDIN, 2016; BEDIN; MUZZETI, RIBEIRO, 2012; RIBEIRO, 2009; REIS; RIBEIRO, 2004; RIBEIRO; BEDIN, 2013). A Medicina, ao se dedicar ao estudo da sexualidade, a concebeu enquanto instinto biológico para a reprodução, logo, nesse sentido, a única orientação sexual validada pelos médicos ao longo do século XIX foi a heterossexualidade, o que resulta na classificação de outras orientações sexuais como anormais, incomuns, e até mesmo doenças.

A heteronormatividade é social e culturalmente construída, logo, não tem sua origem na natureza. Quando a sexualidade é considerada enquanto algo que possuímos naturalmente, estamos deixando de pensar sobre suas dimensões social e política, além de assumirmos a falsa ideia de que todos os seres humanos vivem seus corpos e sexualidades da mesma maneira (LOURO, 2000). Então, a heteronormatividade, assim como tantos outros aspectos da vida em sociedade, pode e deve ser desnaturalizada, pois esse é um dos caminhos que é possível ser percorrido rumo ao combate à homofobia – discriminação que diariamente mata pessoas no Brasil, e que diariamente faz vítimas de violência, inclusive dentro das escolas.

Passamani (2016) afirma que a abordagem das temáticas de gênero e sexualidade em sala de aula podem auxiliar na reflexão e entendimento do funcionamento da nossa sociedade, além de ter o potencial para diminuir ou erradicar violências. A escola pode e deve ser um espaço de questionamento e combate a preconceitos e discriminações, as aulas de Sociologia são ocasiões propícias para a realização desses debates, inclusive para levantar questões relacionadas ao gênero e a à sexualidade.

Uma das contribuições mais significativas que a Sociologia pode trazer para a vida dos indivíduos é o hábito de olhar cuidadoso e questionador sobre o mundo que nos cerca – e também sobre aspectos dele que nem pudéssemos imaginar que existissem. Em minha vida pessoal, tive a oportunidade de me encontrar com essas contribuições sociológicas em minha trajetória escolar. No ano de 2009 ingressei no ensino médio em uma escola técnica no interior paulista, esse foi o primeiro ano que aquela escola estava oferecendo as disciplinas de Sociologia e Filosofia – afinal, 2009 foi o ano em que escolas de todo o país implementaram o ensino dessas disciplinas (SILVA, 2009), a partir da obrigatoriedade colocada pela Lei nº 11.648/08.

Mesmo estudando em uma escola renomada e de alta qualidade, minha turma não teve aulas de Sociologia durante as três séries do Ensino Médio, por falta de professores. Contudo, nas aulas que aconteceram – durante o primeiro ano inteiro e o final do terceiro ano – deu-se meu primeiro contato com a Sociologia, e me encantei porque, naquele momento, compreendia a Sociologia como a única disciplina que de fato abordava questões do cotidiano, que verdadeiramente fazia uma ponte entre a vida vivida e o conhecimento sistematizado de uma disciplina escolar. Foi nessa disciplina que eu vi pela primeira vez – talvez a única durante meu ensino básico – uma professora abordar aberta e cientificamente temas como corpo, gênero, sexualidade, homossexualidade e homofobia.

Nas aulas dedicadas ao tema da homossexualidade, nos foi apresentada a construção histórica da sexualidade, a polêmica em torno do projeto “Escola sem Homofobia” e a defesa da igualdade – abarcando a discussão sobre direitos, minorias e preconceito. Trago esse momento da minha vida pessoal para defender dois pontos. O primeiro de que é possível sim falar sobre diversidade sexual em aulas de Sociologia, fazendo-o de forma a desnaturalizar concepções e opiniões heteronormativas e homofóbicas. E o segundo de que, quando um professor se pronuncia em sala de aula, se colocando contra a homofobia, debatendo a existência da diversidade sexual, ele pode – mesmo que não saiba, mesmo que os estudantes não se manifestem – ajudar jovens que questionam sua própria sexualidade. Nesse sentido:

Educadores podem exercer o papel amigo e orientador dos garotos e garotas em dúvida com sua orientação sexual, desmistificar a homossexualidade e promover o respeito à diversidade sexual. O êxito da vida acadêmica de cada estudante está atrelado à qualidade das relações humanas no espaço da escola (FIGUEIRÓ, 2007, p. 66)

Assim, em relação a debates que abordem a sexualidade, as aulas de Sociologia podem ser um espaço que se proponha a desnaturalizar e estranhar a heterossexualidade, a heteronormatividade, entendendo a sexualidade humana de forma mais ampla – abordando não só seus aspectos biológicos, mas também históricos, sociais, culturais e políticos – buscando, combater a homofobia dentro do ambiente escolar, já que ela pode levar ao elevado número de faltas, baixa do desempenho escolar, sentimento de não pertencimento e até mesmo evasão (ABGLT; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2016; DINIS, 2011;). Nos próximos subcapítulos serão apresentadas algumas das abordagens utilizadas na Educação Sexual, em especial a abordagem emancipatória, que permite realizar processos que se aproximam do estranhamento e a desnaturalização.

## 5.2 Educação sexual: formal e informal

Até o presente momento, abordamos questões como a diversidade sexual, as orientações sexuais, a heteronormatividade, a articulação entre gênero e sexualidade, a homofobia, etc. Esses assuntos, todos, estão inseridos no que denominaremos aqui como *educação sexual*. Existe, entre estudiosos e profissionais, uma disputa sobre qual nomenclatura deve ser utilizada, algumas das existentes são: *educação sexual*, *educação para a sexualidade*, *educação em sexualidade*, *orientação sexual*, entre outras<sup>21</sup> (FIGUEIRÓ, 1996a; RIBEIRO, 2017; VARELA; RIBEIRO, 2017).

No Brasil, os mais utilizados são *educação sexual* e *orientação sexual* (VARELA; RIBEIRO, 2017). Retomamos aqui os argumentos já mencionados a respeito da disputa em relação a essa terminologia, lembrando que em relação aos dois termos mencionados, Ribeiro (2017) explicita que a partir dos anos 2000, com o crescimento do movimento LGBT ocorreu um alargamento conceitual, ou seja, “a orientação sexual também era compreendida como a direção ou inclinação do desejo afetivo-sexual, um sentido diferente, portanto, daquele que se assemelhava à educação sexual” (RIBEIRO, 2017, p.11) – ou seja, o sentido de orientação sexual

---

21 Para um aprofundamento na discussão sobre estas terminologias, acessar: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Educação sexual: problemas de conceituação e terminologias básicas adotadas na produção acadêmico-científica brasileira. Semina: Ciências Sociais/Humanas, v. 17, n. 3, p. 286-293, set., 1996b.

previamente abordado, aquele que abrange a existência de pessoas heterossexuais, homossexuais e bissexuais.

Desta forma, adotamos neste trabalho o uso da terminologia *educação sexual*, primeiro pela diferenciação com a orientação do desejo afetivo, mas também porque, concordamos com Figueiró que

O termo educação sexual é mais adequado, na medida em que abre espaço para que a pessoa que aprende seja considerada como sujeito ativo do processo de aprendizagem e não mero receptor de conhecimentos e/ou orientações como sugerem outras terminologias: orientação, informação, instrução. (FIGUEIRÓ, 1996b, p. 291)

A educação sexual pode ser entendida como o “modo como construímos nossos valores sexuais e morais” (MAIA; RIBEIRO, 2011, p.76), sendo ela é constituída de experiências pessoais, dos discursos religiosos, midiáticos, literários, etc. A educação sexual é concebida, então, enquanto os mais diversos meios e formas através dos quais é possível aprender ou ensinar sobre sexualidade. Esse entendimento, no entanto, confere amplitude ao conceito, por isso, a partir do que Maria José Werebe propõe em *Educação sexual: instrumento de democratização ou de mais repressão?* (1981), Figueiró (2001, 2006, 2007) adota a separação da educação sexual entre duas categorias: a formal e a informal<sup>22</sup>.

A *educação sexual informal* é um “[...] processo global, não intencional, que engloba toda ação exercida sobre o indivíduo, no seu cotidiano, desde o nascimento, com repercussão direta ou indireta sobre sua vida sexual” (WEREBE, 1981, p. 106 apud FIGUEIRÓ, 2001, p.46). Ela é realizada no cotidiano, independente de existir ou não uma intencionalidade; pode acontecer sem ser percebida, através de atitudes, posturas, formas de encarar situações cotidianas, valores e ideias (FIGUEIRÓ, 2017). Assim,

Sempre que interagimos com uma pessoa, seja ela, criança, adolescente, adulto ou idoso, e lhe ensinamos algo (mesmo que não intencionalmente) a respeito da sexualidade, do corpo e do relacionamento humano, estamos educando sexualmente. Assim, ensinamos por meio de nossas atitudes, de nossos exemplos, de nossa forma de nos relacionarmos com o outro e de como nos portamos como homens ou como mulheres (FIGUEIRÓ, 2007, p. 26).

---

22 Figueiró (2001, p.46) aponta que identificou que Werebe (1998), em seu livro intitulado *Sexualidade, política e educação*, passou a utilizar a seguinte nomenclatura: informal e intencional.

Ela também pode ser colocada em prática quando é possível aproveitar “[...] de forma espontânea, um fato, uma pergunta, uma situação ocorrida e, ensinar a partir daí” (FIGUEIRÓ, 2007, p. 04)<sup>23</sup>, e é através dela que é possível que tabus, preconceitos e discriminações sejam perpetuados ou, também, que possam ser desfeitos (FIGUEIRÓ, 2007), por isso dela não deve ser ignorada ou considerada menos relevante. Em relação à incidência de casos de homofobia dentro da escola, por exemplo, citamos o cotidiano uso de palavrões, apelidos e piadas; estes, mesmo que sem a intencionalidade, auxiliam na reprodução e perpetuação de preconceitos e discriminações de cunho homofóbico dentro do ambiente escolar.

A categoria de educação sexual informal também é encontrada em Maia e Ribeiro (2011), embora os autores não utilizem a mesma nomenclatura no referido trabalho, assim, chamam de “esfera dos processos socioculturais” os momentos em que a educação sexual pode ser realizada de maneira espontânea. Desta maneira, “[...] as atitudes e valores, comportamentos e manifestações ligados à sexualidade que acompanham cada indivíduo desde o seu nascimento constituem os elementos básicos do processo que denominamos educação sexual” (MAIA; RIBEIRO, 2011, p. 76).

Já a *educação sexual formal* “[...] compreende as intervenções deliberadas, sistemáticas, em geral regulares e planejadas, relativas ao domínio da vida sexual” (WEREBE, 1998, p. 155 apud FIGUEIRÓ, 2001, p. 46). Ela é planejada, organizada, sistematizada, por exemplo: quando um professor decide abordar em sala de aula determinado assunto sobre sexualidade, ele pesquisa sobre o assunto, procura materiais (músicas, imagens, vídeos, textos, etc.), elabora atividades e dinâmicas, se atenta a quais pontos e de qual maneira pretende abordá-los.

Contudo, Figueiró (2017) pontua que a educação sexual formal não é restrita ao ambiente escolar, ela pode ser feita na família quando os pais de uma criança escolhem um livro sobre sexualidade e se prepararam para ler e conversar junto à criança sobre a temática. Em qualquer situação em que a situação de ensino-aprendizagem sobre a sexualidade humana seja intencional e que haja um preparo para tal, esta situação é caracterizada como educação sexual formal.

Me recordo que em algum momento da minha trajetória de mestranda, enquanto participava de disciplinas optativas nos programas de Educação Sexual e

<sup>23</sup> Em *Educação sexual: como ensinar no espaço da escola* (2007), Figueiró apresenta diversos exemplos, baseados em experiências reais de professoras e professores, de como a educação sexual informal pode ser realizada na escola.

Educação Escolar na UNESP/FCLAr – que foram de inestimável importância para os estudos e reflexões desenvolvidos nessa dissertação – o professor Paulo Rennes Marçal Ribeiro fez uma observação que até hoje ecoa em minha memória e que diz muito sobre minha concepção sobre o que é a educação sexual e como podemos fazê-la mesmo sem intenção. Não me recordo as exatas palavras, mas o que ele apresentou foi algo como “*a educação sexual não é só quando explicamos o uso correto de preservativo, ou quando ensinamos como é feita a concepção. A Educação Sexual é quando falamos para uma menina que ela não pode sentar com as pernas abertas porque isso é ‘coisa de menino’, ou quando dizemos para um menino ‘falar como homem’, ou parar de chorar porque isso ‘não é coisa de homem’.*”<sup>24</sup>

Optei por trazer a fala desse professor porque ela carrega elementos que são presentes na concepção de educação sexual que é apresentada nessa dissertação, são eles:

a) Educação sexual é educar para aspectos biológicos e isso inclui processos como concepção e gravidez, sexo seguro, ISTs;

b) Mas educação sexual também é quando ensinamos outros aspectos da sexualidade, por exemplo: diferença de comportamentos e expectativas sobre meninos e meninas, o amor e afeto, a relação com nosso próprio corpo, etc.;

c) Educação sexual pode ser feita com intenção e planejamento (educação sexual formal);

d) Educação sexual pode ser feita sem nos darmos conta que estamos fazendo-a, através de nossas palavras, gestos, brincadeiras, etc. (educação sexual informal);

e) Educação sexual não é só sobre sexo, nem só sobre sexualidade, ela também é sobre gênero. Sobre papéis de gênero, sobre diferenças entre homens e mulheres, sobre ser homem ou ser mulher;

f) A educação sexual pode ser repressora (quando proibimos meninos de chorar, ou meninas de sentarem como querem);

g) Mas a educação sexual pode também ser libertadora! É libertador e faz diferença em toda a vida de um menino se o ensinamos que ele pode sim chorar, ele não é fraco por isso, ele não é “menos homem” por isso. O choro é uma reação

---

24 Fala do professor Paulo Rennes Marçal Ribeiro durante a disciplina Introdução à Sexologia e Educação Sexual, no programa de pós graduação em Educação Escolar, UNESP/FCLAr.

natural do ser humano, e pode nos ajudar muito em processos de perda, tristeza, dor, frustração.

A educação sexual apresentada e proposta nessa dissertação é a de abordagem emancipatória. A partir dela é possível entender que a educação sobre nossos corpos, nossos relacionamentos, sobre o sexo, a sexualidade e o gênero podem ser libertadoras, podem ser construídas em cima de afirmações positivas, podem ser feitas de modo a desconstruir e combater preconceitos e opressões que estão há muito tempo sendo produzidos e reproduzidos na sociedade em que vivemos.

### 5.2.1 *Abordagens em educação sexual: a abordagem emancipatória*

A partir do entendimento da educação sexual formal e informal, é possível pensar em uma diversidade de locais e situações em que elas podem ser realizadas: na escola, na família, na igreja, nos hospitais, nas conversas cotidianas, entre outros. Existe uma pluralidade de maneiras, espaços e agentes envolvidos na educação sexual. Figueiró (1996a), em uma pesquisa realizada com as publicações científicas sobre a temática, entre os anos de 1980 e 1993, identificou que “[...] posturas variadas estavam sendo adotadas pelos autores, quanto à maneira de encarar a Educação sexual, o que refletia diferentes concepções filosóficas, pedagógicas e metodológicas” (FIGUEIRÓ, 1996a, p.51). Cada abordagem tem seus enfoques teóricos, autores, concepções próprias sobre o que é a educação, e também suas motivações e objetivos para a educação sexual.

Nos basearemos principalmente em seu estudo *A produção teórica no Brasil sobre educação sexual* (FIGUEIRÓ, 1996) para a apresentação das diferentes abordagens encontradas pela autora, são elas: *religiosa conservadora, religiosa liberadora, médica, pedagógica e emancipatória*.

A *abordagem religiosa conservadora*, ou tradicional, tem como temáticas principais o amor pelo parceiro, o casamento e a procriação, de acordo com Figueiró (1996a, 2001) “a vivência da sexualidade está condicionada à submissão às normas religiosas oficiais, no caso da *abordagem católica* e às mensagens bíblicas, no caso da *protestante*” (1996a, p. 52, grifos da autora). São atreladas às regras e crenças religiosas, sem qualquer tipo de questionamento a elas.

Já a *abordagem religiosa liberadora*, continua sendo regida pelos mesmos princípios – normas religiosas oficiais católicas ou textos bíblicos, no caso protestante – no entanto, há tentativas de adaptação ao contexto histórico, cultural, social, político e econômico (FIGUEIRÓ, 1996a, 2001). Para a autora na abordagem liberadora

[...] há o reconhecimento de que a doutrina moral oficial é controladora, repressiva e incoerente com o atual momento histórico. [A abordagem] dá oportunidade à revisão crítica dos pressupostos religiosos que fundamentam as normas morais sexuais e dá espaço para o indivíduo ser sujeito da própria sexualidade (FIGUEIRÓ, 2001, p. 76-77).

Outra abordagem é a *médica*, baseada na “[...] díade saúde-doença (com ênfase na ação terapêutica para tratamento dos desajustes sexuais, ansiedades ou angústias relativas à sexualidade)” (FIGUEIRÓ, 1996a, p. 52). Essa é a abordagem predominante durante o século XIX, como já anteriormente abordado, quando médicos e outros profissionais da área da saúde se dedicam ao estudo da sexualidade e classificação de comportamentos e anomalias sexuais.

A *abordagem pedagógica* em educação sexual tem como ponto principal o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos relacionados à sexualidade (FIGUEIRÓ, 1996a), desta forma há ênfase no “[...] aspecto informativo, no qual pode se incluir também o aspecto formativo (discussão de valores, atitudes e sentimentos)” (FIGUEIRÓ, 2001, p. 77). No Brasil, as décadas de 1960 e 1980 foram marcadas por diversas iniciativas de educação sexual em escolas (FIGUEIRÓ, 1996a).

O início dos anos 60 contavam com uma abertura para a educação sexual – no mesmo período da popularização da pílula anticoncepcional e de outros direitos sexuais (BEDIN, 2016) –, e nesse momento aconteceram as primeiras tentativas de implementação da educação sexual em escolas, nos municípios de Belo Horizonte, Rio de Janeiro e São Paulo (BEDIN, 2016; BEDIN; MUZZETI; RIBEIRO, 2012). Entretanto, com o golpe cívico-militar que o país sofreu em 1964 houve um recrudescimento da censura, desmontando as iniciativas de educação sexual vigentes (BUENO; RIBEIRO, 2018; BEDIN, 2016; BEDIN; MUZZETI; RIBEIRO, 2012), que só foram reaparecer da década de 1980.



A última abordagem identificada por Figueiró (1996a) é a aqui referida enquanto *abordagem emancipatória* – aparecendo na literatura também com a nomenclatura *abordagem política ou combativa*<sup>25</sup>. De acordo com Figueiró (1996a), embora no início da década de 1980 já existissem produções textuais sobre educação sexual com um caráter político, foi Goldberg (1988) a primeira pessoa a diretamente vincular a educação sexual com a necessidade de um compromisso político. Goldberg (1988) expõe a existência de dois tipos de educação sexual: um deles – a intelectual – é preocupada com a precisão de conceitos e definições, enquanto que o outro – a combativa – mostra a importância da participação nas lutas pela transformação dos padrões de relacionamento sexual, padrões estes que são aspectos do âmbito social, e não individual, da sexualidade.

A educação sexual emancipatória abarca dois polos – o individual e o social (FIGUEIRÓ, 2001) – uma vez que ela não ignora a importância da vivência pessoal e saudável dos indivíduos em relação a sua sexualidade, contudo, é caracterizada principalmente por compreender a existência de um compromisso da educação sexual com a transformação social, desta maneira, implicando na discussão de temáticas como as relações de poder, a aceitação das diferenças e o respeito pelas minorias (FIGUEIRÓ, 1996a, 2001). Assim, o professor, por exemplo, que optar em utilizar a abordagem emancipatória em suas práticas de educação sexual

[...] vai ensinar, vai trabalhar não apenas para o benefício da pessoa, do aluno individualmente, trabalhando o informativo e o formativo, não apenas individualmente para benefício dele, mas [...] preocupado em formar um cidadão engajado socialmente, que saiba identificar onde há discriminações, onde há violências, onde há diferenças de valores humanos por conta de quesitos sexuais ou por conta de se é [o] homem ou é [a] mulher quem tem mais poder, menos poder... É educar sexualmente também para formar um cidadão crítico que possa identificar as injustiças, as relações desiguais, as discriminações, as injustiças e lutar para melhorar, para transformar, para interferir nessas relações (FIGUEIRÓ, 2018)

A *abordagem emancipatória* contém em si elementos, teorias e práticas educativas e informativas sobre sexualidade, mas vai além, buscando uma compreensão mais ampla da mesma e do próprio papel da educação sexual. Essa

---

25 Em diferentes momentos Figueiró alterna a terminologia. Desta forma identificamos o uso da forma *abordagem política* em Figueiró (1996a), da forma *abordagem emancipatória* em Figueiró (2007, 2017<sup>a</sup>, 2017<sup>b</sup>, 2018), e o uso de ambas em Figueiró (2001). Em Goldberg (1988) a nomenclatura utilizada é *educação sexual combativa*.

abordagem parte do entendimento da sexualidade enquanto produto não só biológico, mas também social, cultural e histórico.

Algumas das temáticas possíveis de serem problematizadas e discutidas a partir desta abordagem são, a começar, pela própria questão de gênero – ser homem, ser mulher – mas também a prostituição, o aborto, a violência sexual e a diversidade sexual.

Ao considerarmos que temáticas relativas à sexualidade e diversidade sexual são discutidas durante as aulas de Sociologia – como é demonstrado nos capítulos subsequentes – é possível traçar alguns paralelos entre a abordagem emancipatória em educação sexual e o papel da Sociologia enquanto disciplina escolar.

Um primeiro ponto de confluência é a preocupação de ambas com a educação de cidadãos capazes de compreender criticamente a realidade em que vivem. Também esperam que eles possam realizar o processo de desnaturalização dos fenômenos sociais modificando a percepção sobre eles – aqui cabe lembrar que a abordagem emancipatória entende as regras e padrões das relações sexuais enquanto fenômenos sociais (GOLDBERG, 1988) e não restritos à esfera individual. Ambas também se atentam para o caráter histórico, social e cultural dos seus objetos de interesse.

Assim, a partir dessas aproximações, a abordagem emancipatória se mostra a mais apropriada para ser utilizada pelos professores de Sociologia em suas aulas. Além disso, no que tange os objetivos dessa pesquisa, tais aproximações são realizadas buscando responder à hipótese de que professores de Sociologia podem ser agentes contra a homofobia na escola.

Nesse sentido, a próxima seção é dedicada à exposição e análise das respostas do questionário, dadas pelo conjunto de seis professores de Sociologia do município de Araraquara. O questionário teve como objetivo aferir as concepções dos professores sobre sexualidade e diversidade sexual, e também sobre como essas temáticas podem, ou não, ser importantes no ensino de Sociologia.

## 6 PROFESSORES DE SOCIOLOGIA E DIVERSIDADE SEXUAL

Neste capítulo apresentaremos a análise das respostas dos professores de Sociologia que responderam ao questionário desta pesquisa. Utilizamos duas ferramentas online para a realização dessa etapa da pesquisa. A primeira foi o aplicativo de mensagens *Whatsapp*, por meio do qual se estabeleceu o primeiro contato com os professores, com apresentação da pesquisadora, da pesquisa e convite à participação. A segunda foi a plataforma *Google Forms*, que permite a criação de formulários online personalizados. Destacamos, novamente, que os formulários só foram disponibilizados para os professores que aceitaram o convite de participar da pesquisa, mediante aceite dos termos de consentimento (APÊNDICE B).

A partir das respostas obtidas, buscamos identificar suas proximidades e distanciamentos com os conceitos abordados nos capítulos anteriores, como sexualidade e diversidade sexual – e também analisamos o que pensam sobre a abordagem dessas temáticas em aulas de Sociologia. Para isso separamos a análise das respostas em dois blocos:

a) Concepções dos professores sobre sexualidade e diversidade sexual: a partir das seis seguintes questões;

b) Concepções dos professores sobre sexualidade e ensino de Sociologia: a partir das cinco últimas questões.

### 6.1 Concepções dos professores sobre sexualidade e diversidade sexual

Passadas as questões sobre o perfil pessoal e profissional dos professores, a primeira questão colocada foi “no seu entender, o que é sexualidade e diversidade sexual?”. Quatro dos professores, em suas respostas, indicaram a sexualidade como característica que diz respeito ao indivíduo, mencionando o caráter individual de identidade, características, comportamentos e/ou desejos:

*Sexualidade e como o indivíduo compreende e dimensiona sua identidade, opção sexual, assim como, também com ela, lê a realidade. (P2)*

*Entendo sexualidade como um conjunto de características e comportamentos que dizem respeito ao sexo, à atração sexual, etc. A diversidade sexual se refere à diversidade humana em relação a*

*essas questões ligadas à sexualidade, como orientação sexual e identidade de gênero. (P3)*

*Sexualidade é algo pessoal, que define os desejos do indivíduo. Diversidade sexual diz respeito ao amplo leque de como se manifesta a sexualidade de cada um. (P4)*

Uma resposta destacou o caráter biológico da sexualidade:

*Corresponde a satisfação de uma necessidade natural/básica do ser humano, apresentando uma diversidade quanto a orientação e identidade sexual. (P5)*

E dois professores apresentaram, em suas respostas, concepções mais amplas da sexualidade, apontando o seu caráter histórico e social:

*O conceito de sexualidade abarca os usos do sexo, os prazeres e afetos a ele relacionados, e também os efeitos objetivos e subjetivos da prática. Cabe mencionar que sexualidade enlaça as narrativas, discursos, imagens e formas de poder que têm relação com o sexo. A diversidade sexual lida com as formas diversas como o fenômeno do sexo e da sexualidade ocorrem nas sociedades. (P1)*

*Em linhas gerais, sexualidade relaciona-se às expressões sexuais, afetivas e de desejo do ser humano. A sexualidade humana se expressa de diversas formas, no entanto, o mundo Ocidental, por uma série de razões históricas, relaciona, submete e normatiza a sexualidade à noções dicotômicas, estáticas e biologizantes de gênero - ignorando às construções sociais dessas vivências. Para ampliar compreensão e garantir o direito à diversidade da sexualidade humana, é necessário diferenciar as noções de sexo biológico, gênero, identidade e orientação sexual. A Diversidade Sexual engloba, demonstra e objetiva garantir a sexualidade humana para além das práticas sexuais e dos papéis socialmente determinados de gênero, reconhecendo e tendo como premissa, a complexidade e a pluralidade das relações entre indivíduos, grupos, expressões, etc (P6)*

A literatura indica que já foi muito recorrente a concepção de que a homossexualidade é inata, ou seja, que pessoas nascem com a orientação sexual definida. Esse entendimento localiza-se na corrente essencialista, que se pauta na determinação biológica da sexualidade (FIGUEIRÓ, 2007). De acordo com Sousa Filho (2009), diversas foram as teses encontradas no determinismo biológico em relação às orientações sexuais e à homossexualidade:

*Já se falou de comparecimento de algum gene (ou grupo de genes) no zigoto do indivíduo, levando-o a apresentar um traço correspondente de comportamento sexual, sem relação com o ambiente (relações sociais, padrões culturais) no qual se desenvolve. Já se atribuiu aos hormônios funções determinantes na orientação*

sexual: testosterona, progesterona e estrógenos concorreriam para definir as tendências sexuais dos indivíduos. Homens homossexuais seriam “feminilizados” e mulheres homossexuais seriam “masculinizadas” pelos hormônios, estes conformando suas tendências sexuais. Por fim, mais recentemente, seguidores das ciências que estudam o cérebro acreditam que os genes, alterando a estrutura cerebral, gerariam a orientação sexual correspondente. O exemplo mais conhecido é a tentativa de reputar aos genes de certa região cerebral a responsabilidade pelas diferenças no hipotálamo e de se concluir que este fenômeno determinaria a orientação sexual. No cérebro, estaria definido se somos homossexuais ou heterossexuais. (SOUSA FILHO, 2009, p. 110)

Embora não haja, nas respostas dos professores, nenhum indício de que entendam a diversidade sexual dessa maneira, é importante pontuar que a predominância do determinismo biológico em relação à sexualidade foi um aspecto presente em diversas áreas do conhecimento durante o século XIX, inclusa a Medicina, que se dedicou nesse período, em relação à sexualidade, aos estudos e práticas normalizadoras, categorizadoras e hierarquizadoras das práticas sexuais.

As respostas dos professores P1 e P6 vão de encontro com as concepções sobre sexualidade presentes em Figueiró (2006) e Louro (2000), que já foram previamente abordadas neste trabalho: ambas as autoras a caracterizam enquanto fruto de relações históricas, sociais e culturais, e não a simplificam enquanto uma mera correspondência da prática sexual. Assim, estão alinhados com outra corrente de entendimento da sexualidade, a construtivista, que se entende que sua determinação é multifatorial, envolvendo aspectos biológicos, psicológicos, históricos, culturais e sociais, além de interações sociais e relações de poder (SOUSA FILHO, 2009): “todas as três orientações sexuais envolvem um processo de construção pessoal, sob a influência do ambiente familiar, social e cultural, assim como dos fatores biológicos” (FIGUEIRÓ, 2007, p. 28).

De modo geral, é possível observar que os professores concebem a sexualidade como um conjunto relativamente amplo de características e aspectos, não a resumindo unicamente à prática sexual. Por exemplo, P1 e P3 elencaram a prática sexual como *um dos elementos constituintes da sexualidade* – afinal, de acordo com Figueiró (2006) a sexualidade inclui o sexo, além de outros aspectos como afetividade, amor, gestos, comunicação, intimidade, valores, normas morais, etc. Contudo, a maioria deles posiciona a sexualidade no campo da individualidade (P2, P3, P4, P5), enquanto que uma minoria relaciona a sexualidade com aspectos históricos e sociais (P1, P6).

Nosso questionário não continha nenhuma questão versada especificamente sobre gênero, focando-se especificamente nos assuntos de interesse para a pesquisa – sexualidade e diversidade sexual – no entanto, duas repostas sobre a concepção de diversidade sexual mencionaram nominalmente a categoria gênero, são elas as repostas dos professores P3 e P6. Nota-se que em ambos os casos o gênero, ou a identidade de gênero, são colocados como categorias relacionadas à sexualidade, mas, não sinônimos dela. P6 destaca a importância de “[...] diferenciar as noções de sexo biológico, gênero, identidade e orientação sexual”, e P3 afirma que a diversidade sexual engloba “[...] questões ligadas à sexualidade, como a orientação sexual e a diversidade de gênero”.

Nesse sentido, retomamos a definição desses conceitos, para reafirmar suas características e as diferenças entre eles. A palavra sexo pode se referir ao ato sexual e também ao sexo biológico, como citado por P6. Sexo biológico é o termo utilizado para se referir às diferenças anatômicas, internas e externas, dos corpos (WEEKS, 2000, p. 30):

As características fisiológicas e anatômicas da masculinidade e feminilidade com que uma pessoa nasce ou se desenvolve com a maturidade física. Esses marcadores incluem órgãos reprodutivos internos e externos, cromossomos, hormônios, e formato do corpo. Bebês são normalmente designados em uma categoria sexual (macho ou fêmea) no nascimento com base em tais características (principalmente a aparência dos órgãos genitais externos) CATALANO; MCCARTHY; SHLASKO, 2007, s/p, tradução nossa)<sup>26</sup>

O sexo biológico é o parâmetro utilizado para classificar as pessoas em dois grupos: macho e fêmea. No entanto, existem pessoas – cerca de 2 a 4% da população mundial – que nascem com o sexo biológico ambíguo (CATALANO; MCCARTHY; SHLASKO, 2007). Essas pessoas são chamadas de intersexuais<sup>27</sup>:

Um grupo de diagnósticos médicos que descrevem uma pessoa cuja anatomia, fisiologia e/ou variação de cromossomos difere dos ideais culturais de homem e mulher, em termos de genitália externa, genitália interna e/ou níveis de produção hormonal. Indivíduos intersexuais são tipicamente designados como “masculinos” ou “femininos” no nascimento, e frequentemente são submetidos na infância a cirurgias em seus órgãos genitais para forçar uma

26 No original: “The physiological and anatomical characteristics of maleness and femaleness with which a person is born or that develop with physical maturity. These markers including internal and external reproductive organs, chromosomes, hormones, and body shape. Infants are usually assigned to a sex category (male or female) at birth on the basis of such characteristics (primarily the appearance of the external genitals).”

27 Também são utilizados os termos intersexo e *intersex*. Pessoas intersexuais são representadas pela letra I em acrônimos como LGBTI.

aparência alinhada ao que é imposto culturalmente enquanto gênero. O movimento intersex desafiou a ética das cirurgias genitais infantis que não são clinicamente necessárias, apontando que muitas pessoas intersex que se submetem a essas cirurgias na infância relatam posteriormente uma sensação de perda de um aspecto essencial de si mesmas (CATALANO; MCCARTHY; SHLASKO, 2007, s/p, tradução nossa)<sup>28</sup>

As pessoas intersexuais não são iguais, dado que não existe uma única maneira de ser intersexual: “o conceito chave para compreender do que falamos quando falamos de intersexualidade é o de variação”<sup>29</sup> (CABRAL; BENZUR, 2005, p. 283, tradução nossa). Desta maneira,

[...] quando dizemos intersexualidade nos referimos a todas aquelas situações nas quais o corpo sexuado de um indivíduo varia em relação ao padrão de corporalidade feminina ou masculina culturalmente vigente. De que tipo de variações falamos? Sem ser exaustivo, aquelas que envolvem mosaicos cromossômicos (XXY, XX0), configurações e localizações particulares das gônadas – (a coexistência de tecido testicular e ovariano, testículos que não descidos) como dos genitais (por exemplo, quando o tamanho do pênis é “muito” pequeno e quando o clitóris é “muito” grande de acordo com esse mesmo padrão que eu falava antes, quando a extremidade da uretra está deslocada da ponta do pênis para um de seus lados ou para a base do mesmo, ou quando a vagina está ausente...). Por tanto, quando falamos de intersexualidade não nos referimos a um corpo em particular, mas a um conjunto muito amplo de corporalidades possíveis.<sup>30</sup> (CABRAL; BENZUR, 2005, pp. 283-284, tradução nossa)

Se sexo biológico se refere às características físicas, internas e externas, do corpo, gênero é uma categoria cunhada na cultura. As expectativas – de

---

28 No original: “A group of medical diagnoses describing a person whose anatomy, physiology, and/or chromosome variation differs from cultural ideals of male and female, in terms of external genitalia, internal genitalia, and/or hormone production levels. Intersex individuals are typically assigned as “male” or “female” at birth, and often undergo surgery on their genitals in infancy to force a more culturally acceptable gendered appearance. The intersex movement has challenged the ethics of infant genital surgeries that are not medically necessary, pointing out that many intersex people who undergo such surgery in infancy later report feeling a sense of loss of an essential aspect of themselves.”

29 No original: “el concepto clave para comprender de qué hablamos cuando hablamos de intersexualidad es el de variación”

30 No original: “[...] cuando decimos intersexualidad nos referimos a todas aquellas situaciones en las que el cuerpo sexuado de un individuo varía respecto al standard de corporalidad femenina o masculina culturalmente vigente. ¿De qué tipo de variaciones hablamos? Sin ánimo de exhaustividad, a aquellas que involucran mosaicos cromosômicos (XXY, XX0), configuraciones y localizaciones particulares de las gônadas – (la coexistencia de tejido testicular y ovárico, testículos no descendidos) como de los genitales (por ejemplo, cuando el tamaño del pene es “demasiado” pequeño y cuando el clítoris es “demasiado” grande de acuerdo a ese mismo standard del que antes hablaba, cuando el final de la uretra está desplazado de la punta del pene a uno de sus costados o a la base del mismo, o cuando la vagina está ausente...). Por lo tanto, cuando hablamos de intersexualidad no nos referimos a un cuerpo en particular, sino a un conjunto muy amplio de corporalidades posibles”.

comportamentos, personalidades, estéticas, atitudes, sentimentos, etc. – que recaem diferentemente sobre homens e mulheres, não são determinadas pela biologia, mas sim pelo meio cultural e social em que essas pessoas estão inseridas (BEAUVOIR, 2019b; FEITOSA, 2011; SAFFIOTI, 1987; WITTIG, 1981).

A professora P6 expressa que existem diferenças entre sexo biológico e gênero, admitindo então que não é o primeiro que define o segundo. E em relação a P3, há um entendimento da diferença entre identidade de gênero e orientação sexual, ambos os conceitos contidos na diversidade sexual. A diferenciação entre o que é a orientação sexual e o que é gênero nem sempre é clara no senso comum.

Uma maneira possível de abordar as diferenças entre essas categorias é a de se pautar na seguinte perspectiva: embora o gênero seja uma categoria cunhada nos meios social e cultural (BEAUVOIR, 2019b; FEITOSA, 2011; SAFFIOTI, 1987; WITTIG, 1981), tendo desta forma suas implicações sociais em uma sociedade heteronormativa – em que é suposta a superioridade masculina e heterossexual; e ainda que categorias como homem e masculino só façam sentido em relação com mulher e feminino, o gênero diz respeito a um aspecto da pessoa enquanto indivíduo, é o ser: ser homem, ser mulher, etc.

Já a orientação sexual diz respeito a nossa relação com o outro: por quem nos apaixonamos, por quem nos atraímos afetiva e sexualmente. E a partir disso, existem as classificações de heterossexualidade, homossexualidade e bissexualidade. Essa foi uma maneira que se mostrou positiva, e que sanava questionamentos como “um homem gay deseja ser mulher?” - e não, não deseja, uma vez que ser gay/homossexual, é uma classificação em relação à orientação da afetividade e desejo da pessoa (BALIEIRO; RISK, 2014; FIGUEIRÓ, 2007; SOUSA FILHO, 2009; RIBEIRO, 2017), e não de seu gênero.

Retornando ao questionário, na mesma questão anteriormente abordada, os professores foram perguntados sobre seu entendimento sobre o que é diversidade sexual. De modo geral, todos os professores apontaram que a diversidade sexual se refere às diferentes maneiras que seres humanos vivem e expressam sua sexualidade. Vale o destaque às respostas de P3 e P6 que elencam como elementos constituintes da diversidade sexual a orientação sexual e a identidade de gênero, assim como Figueiró (2007) coloca, ao afirmar que ambos os aspectos se constituem de forma articulada integrando a identidade pessoal dos indivíduos.



Na resposta de P1 foi expressado o entendimento de que a sexualidade pode assumir diferentes formas nas diferentes sociedades, e P6 expressa que a diversidade sexual “engloba, demonstra e objetiva garantir a sexualidade humana para além das práticas sexuais e dos papéis socialmente determinados de gênero, reconhecendo e tendo como premissa, a complexidade e a pluralidade das relações entre indivíduos, grupos, expressões, etc.”. Esse entendimento mostra que, em termos de sexualidade, não existe uma maneira única de expressão e existência, como pressupõe o conceito de heteronormatividade.

Quando a professora afirma que a diversidade sexual vai além das práticas e papéis socialmente determinados sobre o gênero, podemos extrair dois pontos importantes que se relacionam com as concepções apresentadas nessa dissertação. O primeiro deles é o de que a diversidade sexual e o gênero são construções de ordem social, e não natural. O segundo é que essas mesmas concepções sobre os papéis de gênero, quando construídas sob uma ótica heteronormativa deixam estabelecidos que: pessoas nascidas de sexo masculino são homens e devem se relacionar sexual e afetivamente com mulheres, e pessoas nascidas do sexo feminino são mulheres, portanto, devem se relacionar sexual e afetivamente com homens.

Enquanto a heteronormatividade busca excluir, estigmatizar, patologizar e mesmo criminalizar expressões de orientação sexual diferentes da heterossexualidade, a diversidade sexual não pressupõe a eliminação ou hierarquização de nenhuma orientação sexual, mas sim a coexistência de todas elas. Nesse sentido, abordar a diversidade sexual na escola não transforma os jovens em gays e lésbicas, mas sim busca propiciar um ambiente saudável de respeito e igualdade.

Vale destacar que foi identificado um ponto de distanciamento em relação aos conceitos previamente abordados, que diz respeito ao uso do termo *opção sexual* por P2. Essa terminologia, assim como o termo preferência, não é adequada, e Figueiró (2007) afirma que:

[...] há quem pense que o indivíduo escolhe ser homossexual e isto não é verdadeiro. Não é questão de opção; é questão de sentimento, pois a pessoa sente desejo e, muitas vezes, apaixona-se por alguém do mesmo sexo, independente de sua vontade, de sua escolha, da mesma forma como um heterossexual sente atração e apaixona-se por uma pessoa do sexo oposto e não sabe explicar porque sente tal atração, não conseguindo mudar essa situação, mesmo que quisesse (FIGUEIRÓ, 2007, p. 28)

Neste caso, a terminologia apropriada é *orientação sexual*, que significa “atração afetiva e/ou sexual de uma pessoa por outra” (FIGUEIRÓ, 2007, p. 69), incluindo a heterossexualidade, a homossexualidade e a bissexualidade<sup>31</sup>.

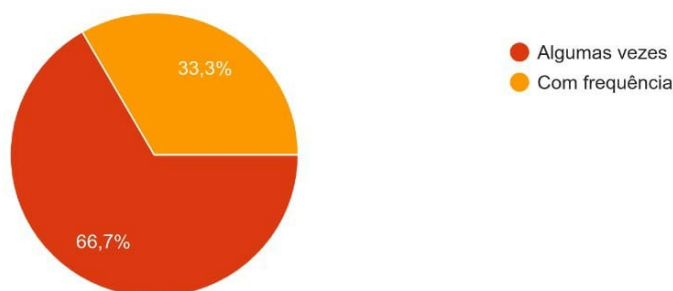
### 6.3 Concepções dos professores sobre sexualidade e ensino de Sociologia

As perguntas subsequentes do questionário foram produzidas buscando identificar se as temáticas relacionadas à sexualidade e diversidade sexual são abordadas durante as aulas dos professores de Sociologia, se eles identificam alguma dificuldade em relação a essa abordagem e se acreditam importante ou não que essas temáticas sejam desenvolvidas durante as aulas da disciplina.

Segundo as respostas, todos os professores abordam questões relacionadas à sexualidade e diversidade sexual em suas aulas. Dois deles com frequência e outros quatro responderam que algumas vezes. O gráfico a seguir ilustra as repostas a essa questão:

**Gráfico 1** - Frequência com que os professores abordam questões relacionadas à sexualidade e diversidade sexual em sala de aula.

Em suas aulas, você aborda questões relacionadas à sexualidade e diversidade sexual?  
6 respostas



Fonte: elaborado pela autora.

Ao serem perguntados sobre quais são as questões relativas a essas temáticas que eles abordaram em sala de aulas as respostas foram:

*Em temas sociológicos como amor e relacionamentos; em temas graves como estupro e feminicídio; em discussões sobre machismo e patriarcado, embora aqui a ênfase seja na questão de gênero; em aulas sobre orientação sexual e posição de gênero; e em pequenas intervenções onde posturas machistas ou homofóbicas aparecem em falas de alunos e alunas. Isso, quando é possível. Nem sempre é possível intervir, e às vezes estou cansado demais para me*

<sup>31</sup> No Capítulo 7, apresentamos outros termos que devem ser evitados quando a sexualidade é abordada e também são apresentadas as substituições mais adequadas para cada situação.

*posicionar. Salas são ambientes por demais dinâmicos e exaustivos (P1)*

*Movimentos sociais, liberdades individuais, homofobia, violência, diversidade, direitos humanos (P2)*

*Dentro do conteúdo previsto na disciplina Sociologia voltada para o Ensino Médio há temáticas relacionadas a essas questões, como por exemplo, o próprio movimento LGBTQIA+. Fora dos temas específicos, também abordo dependendo do contexto em sala de aula, quando surgem situações ou questões relacionadas. É comum, por exemplo, abordar questões relacionadas à sexualidade e diversidade sexual quando falamos em violência, desigualdade de gênero, trabalho e emprego, dentre outros muitos assuntos que puxam a temática, direta ou indiretamente (P3)*

*Na sociologia trato o tema quando entramos em movimentos sociais, dando destaque ao movimento LGBT. São apenas algumas aulas no terceiro ano do ensino médio. Além disso, intervenho quando julgo necessário, não necessariamente seguindo o currículo, mas quando algum fato isolado ocorre. (P4)*

*A disciplina de sociologia é orientada por um currículo básico o qual não aborda diretamente o tema. No entanto, quando discutimos desigualdades sociais (2º ano) abordamos também a desigualdade de gênero. Além disso, ao estudarmos movimentos sociais (3º ano) incluímos ao debate o movimento feminista e lgbtqia+<sup>32</sup> (P5)*

*Gênero do ponto de vista da construção social/ Questões do patriarcado/ Movimento Feministas e LGBTQI+ / Papéis sociais / Diversidade sexual e Direitos Humanos/ Minorias/ Orientações sexuais e a diversidade da experiência humana/ Revolução sexual etc. (P6)*

A partir das respostas foi possível identificar 18 temáticas próprias das aulas de Sociologia – ou, como afirmou P1, temas sociológicos – que dão abertura ou estão diretamente relacionadas às questões de sexualidade e diversidade sexual, as temáticas foram organizadas no Quadro 6. Também é possível identificar que essas temáticas muitas vezes estão relacionadas às questões de gênero, e essa associação é esperada, uma vez que essas são categorias articuladas, e a heteronormatividade, por exemplo, regula tanto o gênero como a sexualidade (JUNQUEIRA, 2009, 2013; LOURO, 2009).

---

<sup>32</sup> Acrônimo para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais e outros mais.

**Quadro 6** – Temáticas abordadas nas aulas de Sociologia em relação à sexualidade e diversidade sexual

<b>Temáticas</b>
Amor e relacionamentos
Desigualdade de gênero / Desigualdade Social
Direitos Humanos
Diversidade / Diversidade sexual
Estupro
Feminicídio
Gênero como construção social
Homofobia
Liberdades individuais
Machismo
Minorias
Movimentos sociais/Movimento LGBT/Movimento feminista
Orientação sexual e gênero / Diversidade da experiência humana
Papéis sociais
Patriarcado
Revolução sexual
Trabalho e emprego
Violência

Fonte: elaborado pela autora.

Algumas das temáticas são diretamente relacionadas à sexualidade, diversidade sexual e gênero, são elas: amor e relacionamentos, estupro, feminicídio, orientação sexual e gênero, homofobia, desigualdade de gênero, machismo e patriarcado. No entanto, as outras temáticas apontadas pelos professores podem ser abordadas dentro de sala de aula com outros enfoques, como raça ou classe, por exemplo, assim como em sexualidade e diversidade sexual, são elas: movimentos sociais, liberdades individuais, violência, diversidade, direitos humanos, minorias, trabalho e emprego. Assim é possível constatar que o conteúdo da aula de Sociologia não precisa ser necessariamente circunscrito à sexualidade, diversidade sexual ou gênero para que existam discussões sobre essas temáticas.

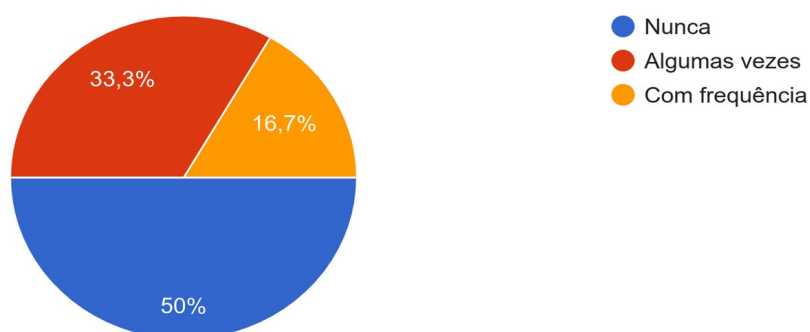
Nesse sentido, outro ponto relevante foram as afirmações dos professores que utilizam situações corriqueiras ocorridas em sala de aula para abordar as temáticas.

Assim, de acordo com P1 ele também realiza “[...] pequenas intervenções onde posturas machistas ou homofóbicas aparecem em falas de alunos e alunas”, P3 afirma que “fora dos temas específicos, também abordo dependendo do contexto em sala de aula, quando surgem situações ou questões relacionadas” e P4 “intervenho quando julgo necessário, não necessariamente seguindo o currículo, mas quando algum fato isolado ocorre”. Esses três fragmentos podem ser caracterizados como situações de *educação sexual informal*, que de acordo com Figueiró (2007), pode ser colocada em prática quando o professor aproveita espontaneamente um fato, uma pergunta, uma situação ocorrida para ensinar algo.

Desta forma, xingamentos homofóbicos ou machistas, piadas, comentários preconceituosos, e outras interações entre os alunos, podem ser um estopim para que se inicie uma discussão pedagógica e sociológica sobre sexualidade e diversidade sexual.

Ao serem perguntados se as questões relacionadas à sexualidade e diversidade sexual se apresentam como problemas em suas práticas docentes, metade dos professores respondeu que nunca:

**Gráfico 2** - Frequência em que questões relacionadas à sexualidade e diversidade sexual se apresentam como problemas na prática docente



Fonte: elaborado pela autora.

Apesar de três professores (50%) afirmarem que as temáticas de sexualidade e diversidade sexual não se apresentam como problemas em suas práticas docentes, apenas uma professora, na questão “quais são suas maiores dificuldades em abordar a temática da sexualidade e diversidade sexual em suas aulas?” afirmou que nunca teve problemas ao abordar essas questões, que são abordadas por ela de forma muito natural (P3).

Em relação aos outros professores, as respostas a seguir mostram quais são as maiores dificuldades que encontram ao abordar a temática da sexualidade e diversidade sexual em sala de aula:

*Certa imaturidade de alguns alunos e alunas, mas tem sido raro (P1)*

*Necessidade de aprofundamento, leitura e tempo de pesquisa. O professor não tem tempo (P2)*

*Na verdade, com os alunos não lembro de ter tido problemas ao abordar o tema, o que mais me atrapalha de fato é minha timidez ao tratar tais temas com adolescentes e adultos (P4)*

Duas respostas nos chamaram atenção, nelas ambas as professoras afirmam identificar uma separação entre dois grupos de estudantes: um deles que receptivo e outro não:

*A discussão do assunto apresenta dois extremos: uma total recusa por parte dos alunos, principalmente aqueles conservadores religiosos; ou uma participação ativa e produtiva. Depende muito de uma classe para outra. Acontece às vezes, de não se conseguir trabalhar o assunto em uma turma ou em outros casos, de extrapolar o tempo reservado ao tema (P5)*

*A dificuldade enfrentada, e que não é exclusividade desse tema, é que alguns alunos são mais receptivos a realizar o exercício de pensar sociologicamente (ou seja, estranhar e desnaturalizar a realidade em que vivem), e não sentem seus dogmas/opiniões ameaçados nesse exercício. No entanto, acontece não raramente de alguns alunos sentirem seus dogmas/crenças/visão de mundo ameaçados pelo simples fato de colocar estas visões em "cheque", pois isto acaba sendo uma ameaça ao próprio "eu", ou seja, muitos acabam entendendo a Sociologia como uma ameaça narcísica ao desconstruir algumas visões sobre sociedade (que é uma pré-requisito para praticar a Sociologia) e sobre si mesmo. Mas, é neste ponto que reside a importância da Sociologia, de desenvolver este interesse pelo debate, para a reflexão, etc. (P6)*

Embora apenas uma professora (P4) tenha afirmado que uma de suas maiores dificuldades é a sua timidez para abordar essas temáticas com adolescentes e adultos, a literatura aponta que sentimentos como a timidez, vergonha, insegurança, constrangimento, entre outros, são comuns em professores que falam sobre sexualidade em suas aulas (BORGES; MEYER, 2008; BRANCALEONI; OLIVEIRA, 2016; FIGUEIRÓ, 2006; ROSELLI-CRUZ, 2011).

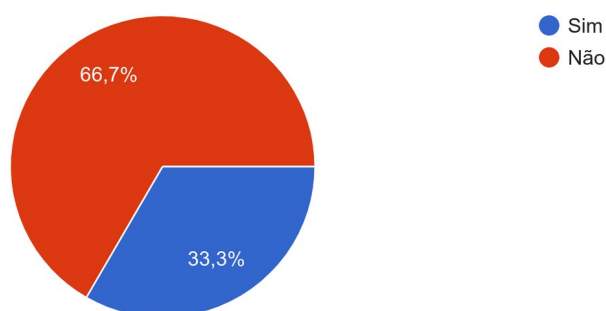
De acordo com Brancaloni e Oliveira (2018) muitos professores não se sentem confortáveis ao abordar a temática da sexualidade, porque ela traz consigo muitos assuntos que são considerados polêmicos – como o aborto, o sexo, a

prostituição, a gravidez, a homossexualidade, a discriminação, etc. As autoras identificaram que motivados por esses medos e inseguranças os professores tendem a disseminar uma visão reducionista da sexualidade, pautada em uma visão higienista, apresentando-a como perigosa.

Borges e Meyer (2008) apresentam outro aspecto muito comum em relação à educação sexual dentro da escola, que é a expectativa dos professores de que haja uma pessoa especialista no assunto para dar conta da temática, assim “os especialistas são sempre convidados externos, médicos ou enfermeiros, ou ainda, as professoras de biologia ou de educação física” (BORGES; MEYER, 2008, p. 71).

É muito comum que as escolas deleguem exclusivamente aos professores de Biologia e Ciências a responsabilidade em abordar questões relativas à sexualidade (BORGES; MEYER, 2008; BRANCALEONI; OLIVEIRA, 2016; PEREIRA; BAHIA, 2011), contudo, todos os seis professores que responderam ao questionário abordam essas questões em sala de aula, ainda que tenham formação e atuação profissional na área das Ciências Sociais. Figueiró (2006) aponta que geralmente os professores tendem a reconhecer a importância de tais debates, mas se sentem inseguros por terem uma formação deficiente nesse quesito. Identificamos que esse ponto aparece na resposta de P2, que afirma que sua maior dificuldade é a “necessidade de aprofundamento, leitura e tempo de pesquisa”. No que se refere à formação inicial, os professores foram perguntados: “durante seu curso de graduação, vivenciou algum processo de formação sobre gênero, sexualidade ou diversidade sexual?”. O gráfico a seguir foi produzido a partir das respostas dos professores:

**Gráfico 3** - Professores que vivenciaram formações sobre gênero, sexualidade ou diversidade sexual durante a graduação



Fonte: elaborado pela autora.

Apenas duas professoras responderam que vivenciaram esses momentos de formação durante a graduação em Ciências Sociais. P6 afirma que gênero, sexualidade e/ou diversidade sexual foram abordadas em “semanas de curso, rodas de conversa, palestras”, e de acordo com P5:

*Eu cursei uma disciplina optativa [...] em sociologia da saúde, a qual me levou a conhecer melhor o tema. Mais tarde ingressei em uma pesquisa, a princípio de iniciação científica e depois aperfeiçoamento na área de saúde da mulher. A minha pesquisa e projeto de final de conclusão de curso foi sobre sexualidade feminina e aborto. (P5)*

Nota-se que a disciplina Sociologia da Saúde, embora tenha abordado questões relacionadas à sexualidade, não é inteiramente dedicada a essa temática. Com relação a essa discussão, investigamos a incidência do termo *sexualidade* nos Programas Político Pedagógicos (PPP) dos cursos de graduação em Ciências Sociais das universidades estaduais de São Paulo – USP, UNESP e UNICAMP. Todas as três universidades oferecem o curso em duas modalidades, bacharelado e licenciatura. Considerando que os licenciandos em Ciências Sociais são potenciais professores de Sociologia, buscou-se identificar se esses licenciandos possuem algum contato com disciplinas que abordem a temática da sexualidade em sua formação, ela foi realizada através da busca pelo termo *sexualidade* nos nomes de disciplinas.

A UNESP é uma universidade estruturada através da presença de diversos *campi* distribuídos pelo estado de São Paulo, e dentre eles, dois oferecem o curso



de Ciências Sociais, um em Araraquara e outro em Marília. Em ambos foi identificada a ausência do termo *sexualidade* em seus respectivos PPPs.

Os PPPs dos cursos das outras duas universidades contêm também uma apresentação da grade curricular dos mesmos, o que nos possibilitou encontrar alguns resultados de incidências do termo *sexualidade*, contudo, ressaltamos que estes apareceram em nomes de disciplinas. Assim, na UNICAMP foi encontrada uma disciplina, com caráter de eletiva, intitulada *Gênero e Sexualidade*, oferecida pelo Departamento de Antropologia.

Na USP foram encontradas duas disciplinas levando o termo em seus títulos: *Sexualidade, cultura e política*; e *Raça, Sexualidade e Identidade Nacional*. Ambas com o caráter de optativas e oferecidas pelo Departamento de Antropologia. E também duas disciplinas que, embora não levem o termo *sexualidade* em seus títulos, o mencionam na apresentação das mesmas. São essas disciplinas: *Tópicos de Antropologia II*, e *Relações sociais de gênero: identidades, diferenças, igualdade*; ambas também são optativas.

A partir dessa investigação, concluímos que dos 4 cursos de graduação em Ciências Sociais supramencionados, apenas dois deles apresentam, em seu PPP, menção ao conceito de *sexualidade*, o que indica que essas questões não estão sendo abordadas pelas estruturas desses cursos que formam os potenciais professores de Sociologia no estado de São Paulo. Ressaltamos que nos casos de incidência dos termos – no curso de Ciências Sociais da UNICAMP e no da USP – *sexualidade* aparece em títulos de disciplinas optativas, isto é, não possuem caráter obrigatório para a conclusão do curso.

Um dos objetivos da aplicação do questionário junto a professores e professoras de Sociologia foi o de aferir o que esses profissionais pensam a respeito da importância da disciplina que lecionam em relação aos debates sobre diversidade sexual. Nesse sentido, foi perguntado “você considera importante que as aulas de Sociologia abordem a diversidade sexual?”, e todas as respostas foram positivas. Então sim, os seis professores acham importante que questões relacionadas à diversidade sexual sejam abordadas em aulas de Sociologia. Ao serem pedidos para justificarem suas respostas, afirmaram:

*Sendo a sexualidade uma prática socialmente construída, falar sobre sexualidade e diversidade sexual pode ajudar alunos e alunas a pensar no tema e terem uma vida mais plena, e pode servir como*

*meio de prevenção a formas de violência relacionadas às práticas sexuais e estilos de vida que a elas se enlaçam. (P1)*

*Tema humano por excelência, cercado de preconceitos. Tabu. Deve ser desconstruído. (P2)*

*Entendo que a Sociologia no Ensino Médio tem como papel principal a desnaturalização da realidade, a construção de um olhar crítico, afastado do senso comum. Abordar a diversidade sexual é importante, portanto, para desconstruir preconceitos, o que se dá através do conhecimento. (P3)*

*A importância se dá sobretudo no combate aos preconceitos construídos em nossa sociedade, tentando desnaturalizar tais preconceitos e fazer com que o respeito pelo outro seja algo respeitado. (P4, grifo nosso)*

*Para barrar preconceitos, quebrar tabus e discutir o assunto com naturalidade. (P5)*

*A sociedade brasileira vive uma catástrofe social generalizada, e isto se revela expressivamente também nas questões de gênero (violência contra mulheres, mortes e violências de diversos tipos contra a população LGBTQI+, etc.) Nesse sentido, abordar a temática da diversidade sexual a partir do ponto de vista da Sociologia é "um esporte de combate" como afirmava Bourdieu, pois ao ampliar as noções de sexualidade e gênero, a Sociologia pode possibilitar o desenvolvimento de uma ética baseada na defesa da diversidade humana no estudante. Além disso, se debruçar sobre a diversidade sexual com os estudantes é possibilitar também que desnaturalizem realidades de violências de gênero que muitos estão submetidos. (P6)*

Quando P1 afirma que “[...] falar sobre sexualidade e diversidade sexual pode ajudar alunos e alunas a pensar no tema e terem uma vida mais plena, e pode servir como meio de prevenção a formas de violência relacionadas às práticas sexuais e estilos de vida que a elas se enlaçam” podemos identificar em sua resposta dois elementos importantes para a prática da abordagem emancipatória em educação sexual. O primeiro é a preocupação com uma vida plena e saudável do indivíduo em relação à sua vida sexual e afetiva; o segundo é a preocupação – essa que é característica dessa abordagem – em prevenir violências relacionadas à sexualidade e às práticas sexuais. Para reafirmar essa preocupação dupla da abordagem emancipatória, de acordo com Figueiró (2001), essa abordagem

[...] embora também considere a relevância da vivência pessoal positiva e saudável da sexualidade, caracteriza-se essencialmente [...] em perceber na Educação Sexual um compromisso com a transformação social, conduzindo as discussões para as questões que envolvem relações de poder, aceitação das diferenças e respeito pelas minorias (FIGUEIRÓ, 2001, p. 77)

Além disso, o professor P1 considera a sexualidade uma prática socialmente construída, ou seja, o seu entendimento de sexualidade se aproxima com o aqui apresentado, de sexualidade enquanto fruto de relações sociais, de poder, históricas e culturais – essa concepção entende a sexualidade enquanto uma dimensão humana além da determinação biológica (FIGUEIRÓ, 2001).

Em mais de uma resposta foi indicada a importância da abordagem sobre sexualidade e diversidade sexual para desconstruir ou combater preconceitos: “a importância se dá sobretudo no combate aos preconceitos construídos em nossa sociedade” (P4), “abordar a diversidade sexual é importante, portanto, para desconstruir preconceitos” (P3), “barrar preconceitos, quebrar tabus” (P5), “pode servir como meio de prevenção a formas de violência relacionadas às práticas sexuais e estilos de vida que a elas se enlaçam” (P1), e “[a sexualidade é] tema humano por excelência, cercado de preconceitos. Tabu. Deve ser desconstruído” (P2).

Nesse sentido, também apareceu a afirmação de que as aulas de Sociologia podem desnaturalizar concepções relacionadas à diversidade sexual: “a Sociologia no Ensino Médio tem como papel principal a desnaturalização da realidade, a construção de um olhar crítico, afastado do senso comum” (P3), “a importância se dá sobretudo no combate aos preconceitos construídos em nossa sociedade, tentando desnaturalizar tais preconceitos” (P4), e “se debruçar sobre a diversidade sexual com os estudantes é possibilitar também que desnaturalizem realidades de violências de gênero que muitos estão submetidos” (P6).

Todas essas respostas apontam para a hipótese dessa pesquisa, de que professores ou aulas de Sociologia possam ser agentes de combate à homofobia. Três professores utilizaram em suas respostas o termo desnaturalizar, essas respostas, em específico, remetem aos princípios epistemológicos da Sociologia enquanto disciplina na educação básica (PASSAMANI, 2016), o estranhamento e a desnaturalização:

Este parece ser o ponto nodal da disciplina e sua razão de estar na educação básica: conseguir fazer com que a reflexão dos alunos chegue ao nível de estranhar a realidade que lhes é tão familiar, problematizando aspectos internalizados e, ao mesmo tempo, por meio destes questionamentos, desnaturalizar outras tantas questões naturalizadas seja pela ciência, pelos costumes, pela tradição, pelas religiões, pela política etc. (PASSAMANI, 2016, p. 124)

É próprio da Sociologia, enquanto disciplina, que haja o empenho na desconstrução de conceitos, ideias, fenômenos que são considerados naturais e inquestionáveis, e que os estudantes possam ser incentivados a realizar o duplo processo de estranhamento e desnaturalização dos mesmos. Dentro do currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010b), na disciplina de Sociologia, alguns dos temas abordados pela disciplina são: cultura, cidadania, relações e interações sociais, trabalho, diversidade social, violência, participação política, entre tantos outros distribuídos ao longo das três séries do ensino médio. Sexualidade e gênero aparecem explicitamente em dois momentos da proposta:

a) *Gênero*: enquanto conteúdo simbólico dos relacionamentos sociais – da diferença à desigualdade, junto com as temáticas de etnias, classes sociais e gerações. Conteúdo previsto para o 4º bimestre da 1ª série;

b) *Sexualidade*: aparece na forma do *movimento LGBT*, enquanto conteúdo sobre participação política, inserido no tópico dos novos movimentos sociais. Conteúdo previsto para o 2º bimestre da 3ª série.

Embora sejam duas menções muito pontuais ao longo de conteúdos sugeridos para três anos da disciplina, é possível que essas temáticas sejam inseridas, uma vez que:

[...] compreendemos ainda que o processo de institucionalização da Sociologia vive um momento muito importante e que ainda não está finalizado, portanto conteúdos que abarquem gênero, sexualidade e diversidade sexual poderiam fazer parte do currículo da disciplina, bem como poderiam estar presentes em outras disciplinas como temas transversais. Tais situações, possivelmente, contribuiriam para desconstruir algumas percepções naturalizadas e essencializadas sobre essas temáticas (PASSAMANI, 2016, p. 129)

Debates sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual são importantes temáticas para o entendimento e reflexão sobre a sociedade em que vivemos, além disso, estudos comprometidos com esses debates podem ajudar a minimizar ou erradicar tipos específicos de violência (PASSAMANI, 2016), como a homofobia e a violência sexista. Ainda sobre o uso desses debates em sala de aula, Meyer (2003 apud BORGES; MEYER, 2008) afirma que a categoria gênero pode ser utilizada enquanto instrumento teórico para o estranhamento das desigualdades – assim como é colocado na própria proposta curricular do estado de São Paulo – auxiliando na desnaturalização de verdades, de concepções já cristalizadas. Desta forma, é

possível que a *sexualidade e diversidade sexual* também sejam categorias utilizadas da mesma maneira dentro do ensino de Sociologia.

É possível traçar intersecções entre o ensino de Sociologia e a educação sexual. Desta maneira, a educação sexual, ao ser pautada a partir da abordagem emancipatória, tem o empenho em assumir um compromisso com o combate a preconceitos, aceitação das diferenças, desmistificação de tabus, discussão de relações de poder, combate à discriminação, etc. Enquanto que o ensino de Sociologia nas escolas brasileiras, ao ser orientado pelos princípios do estranhamento e da desnaturalização, deve se traduzir em um esforço para o questionamento e problematização dos fenômenos sociais, estes que muitas vezes são entendidos como imutáveis e eternos.

## 7 INTERSECÇÕES ENTRE SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO SEXUAL

Essa dissertação leva o título “Heteronormatividade e homofobia na escola: intersecções entre o Ensino de Sociologia e a Educação Sexual para o combate à homofobia”, escolhido com muito cuidado e atenção, para que expressasse o objetivo com esse trabalho: buscar e mostrar possibilidades de intersecção entre a disciplina de Sociologia e a Educação Sexual, de forma que as aulas de Sociologia, e seus professores, pudessem agir diretamente enquanto agentes de combate à homofobia e outros preconceitos.

Os professores que responderam ao questionário da pesquisa indicaram que em suas aulas abordam questões relacionadas à sexualidade e diversidade sexual: 4 deles responderam que abordam às vezes, e 2 responderam que abordam com frequência. Não houve, entre os professores que responderam ao questionário, nenhum que afirmasse não abordar nunca questões relacionadas à sexualidade e diversidade sexual em suas aulas. Ainda que todos eles tenham momentos – com maior ou menor frequência – em que se dedicam à abordagem sobre sexualidade, a literatura aponta que essas temáticas podem ser envoltas de diversas dificuldades para os docentes: despreparo, vergonha, medo, questões religiosas, etc (FIGUEIRÓ, 2006).

A Educação Sexual é uma área que suscita muitas dúvidas e inseguranças. Como demonstramos anteriormente, muitas vezes entende-se que na escola esse é um papel somente do professor de Biologia, Ciências ou até mesmo Educação Física, ou então é relegado para agentes externos como médicos, enfermeiros e outros profissionais da área da saúde (BORGES; MEYER, 2008;), que tendem a visitar a escola pontualmente.<sup>33</sup>

A partir do princípio de que existem diversas dúvidas e inseguranças na abordagem sobre sexualidade e diversidade sexual em sala de aula, da literatura, esse capítulo se dedica à exposição de algumas estratégias que podem auxiliar

---

<sup>33</sup> Durante o segundo semestre de 2019, fui convidada pelo Programa de Educação Tutorial – Geografia da UNESP, campus Rio Claro, para ministrar um minicurso na Universidade sobre homofobia na escola. A despeito de ter sido organizado por estudantes da graduação em Geografia, o minicurso intitulado “*Diversidade sexual e o combate à homofobia na escola*”, contou com a presença de graduandos de diversos outros cursos: Pedagogia, Biologia, Ecologia, Educação Física, Pós-Graduação em Educação, etc. Naquele momento, me chamou a atenção um relato que os estudantes de Biologia me trouxeram: é prática comum que, durante os estágios obrigatórios da graduação, recaia sobre os estagiários a responsabilidade de ensinar sobre sexualidade. Eles, assim como os profissionais externos que visitam a escola pontualmente, não vivem aquele cotidiano escolar.

professores. As seções estão divididas em: Glossário de termos a serem evitados; posturas do professor na educação sexual; sugestões de tipos de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula sobre sexualidade e educação sexual; e sugestões de intersecções entre os conteúdos previstos para o ensino de Sociologia no estado de São Paulo, e temas, teorias e conceitos sobre sexualidade.

### 7.1 Glossário de termos a serem evitados

Ao longo deste trabalho foram apresentados diversos termos relacionados à sexualidade e à diversidade sexual e seus significados. Alguns desses termos, presentes no Capítulo 3, são: heterossexualidade, homossexualidade, bissexualidade, transexualidade, orientação sexual, etc.

Entretanto, existem um conjunto de termos que foram inutilizados ao longo dos anos, através do trabalho de órgãos de saúde, pesquisadores e militantes do movimento LGBT. A seguir indicaremos quais são esses termos, o motivo de não serem mais utilizados, e qual o termo indicado para ser utilizado.

a) **Homossexualismo:** Seu uso não é mais indicado uma vez que o sufixo *ismo* remete a doenças, e a homossexualidade não é mais considerada um desvio ou doença. Sobre isso, desde 1990 a Organização Mundial da Saúde retirou a homossexualidade da Classificação Internacional de Doenças (CID) (FIGUEIRÓ, 2007).

**Termo indicado:** homossexualidade, homoafetividade;

b) **Opção sexual:** Existe ainda muita confusão a respeito da maneira como se referir à orientação sexual das pessoas, o termo *opção sexual* é amplamente utilizado, inclusive pelo professor P2 nos questionários dessa pesquisa, quando afirma que “[...] *sexualidade é como o indivíduo compreende e dimensiona sua identidade, opção sexual, assim como, também com ela, lê a realidade*” (P2). Quando o termo *opção sexual* é utilizado, parte do princípio de que a homossexualidade, por exemplo, é uma escolha consciente do sujeito. A ideia implícita é quase como se em algum determinado momento de sua vida, ele escolhesse “virar” homossexual. De acordo com Figueiró (2007), a homossexualidade não é questão de opção, e sim de sentimento, uma vez que muitas vezes pessoas se apaixonam por outras do mesmo sexo independente de

sua vontade, escolha, capacidade de explicação, e tampouco capacidade de mudança ou extinção dessa atração. A autora ressaltar que o mesmo acontece com sujeitos heterossexuais, que também não escolhem por quem se apaixonam e/ou sentem atração sexual. Borrillo (2010) vai além, e classifica como **homofobia liberal** a ideia de que a homossexualidade é inteiramente uma escolha íntima do indivíduo, tanto como sua religião ou posição política. A partir da concepção construtivista da sexualidade, a orientação sexual é fruto de uma combinação de elementos sociais, culturais, biológicos, psicológicos, históricos, familiares, etc. Dessa forma, as orientações sexuais – heterossexualidade, homossexualidade e bissexualidade – não são nem opção do indivíduo, nem inatas, são multideterminadas (FIGUEIRÓ, 2007).

**Termo indicado:** orientação sexual. Orientação, nesse sentido, não significa que o sujeito recebeu orientação para ser homossexual, bissexual ou heterossexual, mas sim diz respeito a quem se orienta sua afetividade e desejo sexual;

c) **Hermafrodita:** Utilizado para se referir às pessoas que nascem com órgãos sexuais nem completamente femininos e nem completamente masculinos, mas sim com um híbrido de ambos. Atualmente é um termo considerado pejorativo.

**Termo indicado:** Intersexual, intersexo ou *intersex*. É importante ressaltar que não existe uma maneira única da intersexualidade acontecer (CABRAL; BENZUR, 2005), ela pode se manifestar de diferentes formas, logo, não há um sujeito intersexual único;

d) **Traveco:** Utilizado para se referir pejorativamente a travestis e mulheres transexuais.

**Termo indicado:** Travesti, mulher trans, mulher transexual.

## 7.2 A postura do professor na educação sexual

Ao considerarmos a educação sexual a partir de duas perspectivas, a informal e a formal, é reconhecível que qualquer indivíduo, mesmo quando não tem a intenção, está educando sexualmente. A educação sexual informal acontece por



meio de gestos, palavras, ações, piadas, brincadeiras, comportamentos, crenças, broncas, etc.

No espaço escolar, soma-se a concepção do professor como adulto de referência (JUNQUEIRA, 2012; SEFFNER, 2009, 2011) para os estudantes. Quando um professor usa determinados termos, faz determinadas piadas ou brincadeiras, ele pode, mesmo que sem intenção, estar educando sexualmente, demonstrando quais comportamentos são ou não permitidos dentro da escola.

Borges e Meyer (2008) citam um exemplo de uma professora que fez uma piada com um aluno, perguntando se seu nome era masculino ou feminino – as autoras relatam que “o episódio gerou chacotas e brincadeiras para o aluno durante todo o ano letivo, e isso dá dimensão da capacidade de interferência do educador nas relações escolares” (BORGES; MEYER, 2008, p.63).

Outra situação muito comum no cotidiano escolar é em relação ao uso do nome social por pessoas transexuais, de acordo com Junqueira “o *nome social* não é um apelido e representa o resgate da dignidade humana, o reconhecimento político da legitimidade de sua identidade social” (2012, p.17 grifo do autor), e quando um professor, que é uma figura de referência dentro de uma sala de aula, não chama um estudante transexual pelo seu nome social, ele está dando um exemplo para os outros estudantes, legitimando que façam o mesmo.

Ou seja, o professor pode por um lado, ser um adulto de referência que demonstra e autoriza atitudes homofóbicas dentro da escola, reforçando a proposição de que a homofobia não só é consentida como é ensinada dentro das escolas (LOURO, 2000; JUNQUEIRA, 2009; PRADO; RIBEIRO, 2015). Por outro lado, ele pode agir no sentido contrário, confirmando a nossa hipótese de que o *professor pode ser um agente de combate à homofobia* na escola.

A proposta deste capítulo é apresentar uma série de elementos que podem auxiliar o professor a adotar uma postura de combate à homofobia em suas aulas. Embora sejam apresentadas abordagens específicas para professores de Sociologia, na medida em que são feitas sugestões próprias para os conteúdos dessa disciplina, muitos dos elementos aqui apresentados podem ser adotados por qualquer professor, de qualquer disciplina e que tenha estudantes em qualquer idade escolar.

**1) Respeito.** O primeiro passo para evitar atitudes homofóbicas é agir com respeito, dentro e fora da escola. Todas as pessoas são dignas de respeito, independente de sua orientação sexual, gênero, raça/etnia, idade ou classe social.

**2) Educamos sexualmente o tempo todo, mesmo sem intencionalidade.** Lembrar que o tempo todo podemos estar educando sexualmente através de nossas palavras, gestos, atitudes, etc. De acordo com Figueiró, “é no processo da Educação Sexual informal que ajudamos a perpetuar tabus, preconceitos e discriminações, ou que, pelo contrário, ajudamos a desfazê-los” (FIGUEIRÓ, 2007, p. 27). Ou seja, o professor que se dedica ao estudo e discussão de questões relacionadas ao gênero e à sexualidade, pode eliminar de seu vocabulário palavras ofensivas, piadas homofóbicas e estereótipos de gênero, se atentando ao fato de que sua postura e palavras que utiliza tem influência sobre os estudantes, e essa influência pode agir tanto no sentido de legitimar posturas homofóbicas quanto o de combatê-las:

[...] o educador, a partir de suas atitudes, pode ser o primeiro modelo no combate à homofobia, ao não permitir comportamentos discriminatórios entre os alunos, seja em suas falas ou no uso de nomes pejorativos, seja em quaisquer outros tipos de conduta que levem à desvalorização do indivíduo homossexual (FIGUEIRÓ, 2007, p. 77)

**3) Ninguém escolhe sua orientação sexual.** É importante lembrar que a homossexualidade e a bissexualidade não são escolhas, e que ninguém “vira homossexual” ou “vira bissexual”, assim como nenhuma pessoa heterossexual escolhe ser ou “vira heterossexual”. A orientação sexual, a partir da concepção construtivista, é resultado de uma junção de fatores de ordem cultural, social, histórica, psicológica, familiar e biológica (FIGUEIRÓ, 2007).

**4) Não presumir que todos os estudantes são heterossexuais.** É comum que em diálogos dentro e fora da sala de aula professores se dirijam ao grupo de estudantes como se entre eles não houvesse algum que fosse *gay*, *lésbica* ou *bissexual* (JUNQUEIRA, 2009), isso acontece devido à heteronormatividade, que estabelece como norma, comum e esperado que todas as pessoas sejam heterossexuais, e qualquer orientação sexual diferente dessa é considerada uma exceção. Como aponta Junqueira,

imperava, nesse caso, o princípio da heterossexualidade presumida, que faz crer que não haja homossexuais em um determinado ambiente (ou, se houver, deverá ser ‘coisa passageira’, que ‘se

resolverá quando ele/ela encontrar a pessoa certa') (JUNQUEIRA, 2009, p. 30-31).

**5) Não presumir que um estudante é homossexual a partir de estereótipos.** Ao mesmo tempo, é muito importante não deduzir a orientação sexual de uma pessoa com base em estereótipos heteronormativos. Por exemplo, existe um estereótipo de que a mulher lésbica usa cabelo curto, roupas largas e gosta de jogar futebol. No entanto, nem toda mulher lésbica se encaixa nesse perfil, e também nem toda mulher que se encaixa nesse perfil é lésbica. Junqueira (2009, 2012) demonstra que essas presunções podem ter consequências para a vida do estudante. O autor afirma que é muito comum, por exemplo, que professores e outros profissionais da escola presumam que um garoto seja gay a partir de seus comportamentos, e o tratem como tal, mesmo que ele não o seja, ou então antes mesmo que ele possa ter se descoberto *gay*. Contudo, esse tratamento legitima piadas, brincadeiras e xingamentos por parte dos colegas, que podem acompanhar esse aluno pelo resto de sua trajetória escolar.

**6) Reconhecer a diversidade sexual.** Qual é a medida certa para seguir os dois passos indicados anteriormente, não presumindo a heterossexualidade e nem a homossexualidade ao mesmo tempo? É entender e reconhecer que a diversidade sexual existe, inclusive dentro da escola, e que estudantes, professores, funcionários podem ser heterossexuais, homossexuais ou bissexuais, e todos merecem respeito. De acordo com Borrillo, uma maneira de reconhecer e valorizar a diversidade sexual é que “nos cursos e livros didáticos, a homossexualidade e a bissexualidade deveriam ser apresentadas como manifestações da sexualidade tão legítimas e bem sucedidas quanto a heterossexualidade” (BORRILLO, 2010, p.108). Falar sobre homossexualidade, por exemplo, não produz novos homossexuais (FIGUEIRÓ, 2007). Como anteriormente mencionado, pessoas não escolhem e não se transformam em homossexuais ou transexuais – nesse sentido, ter um professor homossexual/bissexual, ou ter um professor que fale abertamente sobre diversidade sexual não vai transformar os estudantes em homossexuais ou bissexuais. No entanto, abordar a diversidade sexual na escola e na sala de aula, pode ser uma maneira de auxiliar jovens que tenham medos, inseguranças e dúvidas sobre a própria sexualidade. Então, “se começarmos, nas escolas e em toda a sociedade, um trabalho de combate à homofobia, poderemos ter mais jovens homossexuais

com autoestima positiva e desenvolvimento psicológico saudável” (FIGUEIRÓ, 2007, p. 53).

**7) Não “tirar do armário”.** A expressão “sair do armário” é comumente utilizada quando uma pessoa declara ter uma orientação sexual que não seja a heterossexualidade. No entanto, esse é um momento íntimo e que deve ser realizado pela própria pessoa – por mais que às vezes você tenha desconfiança ou certeza de que outra pessoa é homo ou bissexual, não cabe a você expor essa informação. Uma pessoa se identificar com uma orientação sexual que não seja a heterossexualidade não significa que ela esteja “fora do armário” (JUNQUEIRA, 2011), que queira ter essa informação sobre si sendo publicizada.

**8) Dúvidas sobre o gênero.** Caso tenha dúvidas sobre o gênero da pessoa, uma maneira muito simples de tirar a dúvida e não desrespeitar é perguntar o nome da pessoa, ou perguntar como ela gosta de ser chamada. Muitas pessoas transexuais optam pelo uso do nome social, direito esse que é garantido através de leis e decretos federais e estaduais e, no caso de Araraquara, também existe legislação municipal<sup>34</sup> que garante o uso do nome social.

**9) Transforme situações do cotidiano em momentos educativos.** Em nosso questionário, dois professores afirmaram aproveitar de situações espontâneas para abordar questões relacionadas à sexualidade. P4 afirmou “intervenho quando julgo necessário, não necessariamente seguindo o currículo, mas quando algum fato isolado ocorre”, P3 relatou “fora dos temas específicos, também abordo dependendo do contexto em sala de aula, quando surgem situações ou questões relacionadas”. E P1 aborda questões relacionadas à sexualidade e diversidade sexual “em pequenas intervenções onde posturas machistas ou homofóbicas aparecem em falas de alunos e alunas”, ele ainda complementa que nem sempre é possível realizar essas intervenções: “Nem sempre é possível intervir, e às vezes estou cansado demais para me posicionar. Salas são ambientes por demais dinâmicos e exaustivos”.

À dificuldade expressa por P1 soma-se o fato de a Sociologia ser uma disciplina com carga reduzida no currículo, contudo, em momentos em que houver a disponibilidade do professor e tempo, utilizar de situações cotidianas é uma ótima forma de iniciar um debate sobre sexualidade. De acordo com Figueiró (2006), muitos professores, ao se depararem com uma situação espontânea e inesperada

---

<sup>34</sup> Para saber mais acesse: <http://www.araraquara.sp.gov.br/governo/secretarias/planejamento-participacao-popular/paginas-planejamento/legislacao-lgbt> Acesso em 02 de junho de 2020

em que seus estudantes tocam questões referentes à sexo e/ou sexualidade, tendem a “cortar” o assunto, fugir dele, encerrar o debate, não encaram esses acontecimentos pontuais como formas de iniciar um debate sobre Educação Sexual.

**10) Regras de namoro.** As regras de namoro devem valer para todos na escola da mesma maneira. Se a escola escolheu ter regras de contato físico para os namoros, essas regras devem existir para os diferentes tipos de casais que existem na escola (SEFFNER, 2009). Ou seja, se não é permitido um casal de meninos ficar de mãos dadas no intervalo, também não deve ser permitido um casal composto de um menino e uma menina. Durante minha experiência com o PIBID Sociologia, em quase todas as salas em que abordamos a questão da sexualidade e da diversidade sexual apareceram relatos de funcionários da escola que repreendiam casais homossexuais de demonstrações físicas de afeto, enquanto que casais heterossexuais não tinham o mesmo tratamento.

**11) Nomear a violência homofóbica.** Quando ocorrem casos de violência homofóbica na escola – seja ela física, verbal, ou em outra forma – é comum que os profissionais denunciem a violência, no entanto, sem dizer que sua motivação foi a homofobia, sem mesmo citar a palavra homofobia. Segundo Junqueira (2012), há uma dificuldade das instituições em nomear certas violações de direitos, porém, nomeá-las é uma forma de reconhecer os sujeitos violados como sujeitos de direitos. De acordo com Abramovay, Castro e Silva (2004), a necessidade de nomear a violência também se faz real uma vez que o silêncio diante das discriminações também colabora ativamente para a reprodução dessa violência. Na seção 4.2.2 *Silenciamento* abordamos com mais atenção o silenciamento e a necessidade de nomear a violência homofóbica.

**12) Utilizar a abordagem emancipatória em educação sexual.** Conforme nosso Capítulo 5, existem diversas abordagens utilizadas no exercício da educação sexual, foram identificadas por Figueiró (1996): a pedagógica, a médica, a religiosa conservadora, a religiosa liberadora e a abordagem emancipatória. Sugerimos que o professor que se disponha a assumir uma postura de combate à homofobia, opte por utilizar a abordagem emancipatória em suas práticas, uma vez que essa abordagem tem como objetivo não só a educação sexual do indivíduo para a vivência plena, saudável e feliz de sua sexualidade, mas também se preocupa com os aspectos sociais da sexualidade (FIGUEIRÓ, 2001). Assim, é possível que o professor aja no sentido de uma educação sexual preocupada com a erradicação de tabus,

preconceitos, discriminações e violências sexuais, bem como com a formação de indivíduos politicamente críticos e engajados na transformação social desses aspectos enraizados em nossa sociedade.

**13) Desnaturalizar e estranhar a heteronormatividade.** Como foi possível ver ao decorrer desse trabalho, principalmente no Capítulo 3, a heteronormatividade é um complexo sistema de normas sociais, que classifica as categorias de gênero e orientação sexual, entre normal e anormal, bom e ruim, apropriado e inapropriado, etc., atribuindo assim o status de normalidade à heterossexualidade. Tais normas sociais influenciam na formação do nosso imaginário, e também são empregadas nas mais diferentes instituições sociais – justiça, saúde, matrimônio, educação, etc. Desnaturalizar e estranhar a heteronormatividade significa não a entender enquanto uma ordem natural – porque não é – e nem como algo estático e imutável.

Esse processo de desnaturalização da heteronormatividade passa, entre muitos outros aspectos, pelo conhecimento de que práticas homossexuais, entre homens ou mulheres, sempre aconteceram na história da humanidade, e de que foram processos de ordem social e cultural – não natural – que ao longo da história classificaram as orientações não heterossexuais como pecado, crime e/ou doença.

O processo também pode incluir a noção de que assim como as pessoas heterossexuais estão presentes nos mais diversos espaços da sociedade, as pessoas homossexuais e bissexuais também estão. Nas famílias, nas artes, nos esportes, nas ruas, nas igrejas e templos, nas escolas, etc. Nós, seres humanos, temos uma série de características que nos diferenciam e nos aproximam em grupos, somos diversos, somos diferentes, e a nossa orientação sexual é apenas uma parte dessas características.

Essas são indicações de alguns dos vários caminhos que podem ser tomados pelo professor no processo de desnaturalização e estranhamento da heteronormatividade. Esse processo deve ser constante tanto quanto for necessário: a homofobia e outras formas de discriminação e violência baseadas no gênero e na sexualidade fazem vítimas todos os dias, dentro e fora das escolas. E o caminho para uma sociedade livre de opressões inclui o exercício contínuo da desnaturalização de teorias e práticas preconceituosas.

### **7.3 Sexualidade e Educação Sexual na sala de aula**

No artigo intitulado “Educação Sexual: como ensinar no espaço da escola”, Figueiró (2006) reflete sobre a educação na escola a partir da perspectiva formal, aquela que é planejada, e a informal, que acontece a partir de situações espontâneas. A autora sugere algumas atividades que podem ser utilizadas para a educação sexual formal em sala de aula. Embora o seu foco não seja professores de Sociologia que buscam abordar a sexualidade, suas sugestões podem ser adaptadas para diferentes disciplinas e diferentes faixas etárias.

As sugestões são: aula expositiva, debate aberto, dramatização, desenho, modelagem, recortes e colagem e entrevistas. Também é sugerido o uso de filmes, novelas, literatura, músicas, pesquisas e notícias.

Como a Sociologia é uma disciplina com carga horária reduzida, a execução das dinâmicas e atividades indicadas anteriormente pode não ser possível. No entanto, elas podem ser realizadas de maneira adaptada, para servirem como introdução à temática – assim como foi relatado no caso das atividades com manchetes de notícias e situações problema utilizadas por bolsistas do PIBID Sociologia para introduzir a questão da sexualidade e diversidade sexual. Também podem ser atividades pensadas para serem executadas em momentos específicos do calendário escolar, como feiras culturais, feiras científicas, show de talentos, etc. Dentro da atuação do PIBID Sociologia em Araraquara, foi realizado próximo ao fim de um ano letivo um **Dia Cultural** na escola, com apresentações de dança e música. Para essa data, os estudantes que participaram das aulas dos bolsistas organizaram uma exposição sobre Cientistas mulheres e LGBT, fruto de um trabalho de pesquisa que realizaram a pedido dos bolsistas.

No capítulo Apresentação, relatei brevemente que minhas primeiras experiências docentes foram a partir do PIBID, subprojeto Sociologia, na UNESP em Araraquara. Durante os quase dois anos em que permaneci no projeto, trabalhamos com a divisão dos bolsistas em módulos temáticos: Identidade e Diferença, Raça e Racismo, Gênero e, o último, no qual estive inserida, Sexualidade e Diversidade Sexual. Dessa experiência, selecionei duas atividades realizadas durante o módulo de Sexualidade e Diversidade Sexual em dois anos diferentes.

A primeira atividade foi feita a partir do uso de **manchetes de notícias**, que é uma das formas de trabalhar a temática da sexualidade sugerida por Figueiró (2006). Foram selecionadas notícias relacionadas à diversidade sexual – existiam notícias do âmbito municipal, federal e mundial – e elas podiam ser de cunho

negativo, como relatos de violência, ou de cunho positivo, como a conquista de direitos, por exemplo. Na dinâmica da sala de aula, as notícias foram dispostas viradas para baixo, de forma que os estudantes não conseguissem ler previamente o que diziam, e os estudantes foram incentivados a selecionar uma notícia, ler sua manchete em voz alta e dar sua opinião sobre ela.

Essa atividade resultou em uma ótima maneira de introduzir a temática em sala de aula, uma vez que foi a primeira atividade do módulo. Não foram todos os estudantes que se sentiram à vontade para dar sua opinião sobre os assuntos, mas os que deram proporcionaram ótimos debates em sala de aula. Além de introduzir a temática, essa foi uma boa maneira de sondar quais eram os conhecimentos prévios dos estudantes a respeito da temática abordada.

No ano seguinte, utilizamos **situações problema** para iniciar os debates sobre sexualidade e diversidade sexual. As situações problema foram elaboradas pelos bolsistas, partiam da hipótese de que, ao tentarem responder às situações, os estudantes não considerariam a possibilidade de as personagens serem pessoas homossexuais ou bissexuais. Alguns exemplos de situações problema foram: “No final dos anos 2000, um casal se une em união civil, têm um filho e, alguns anos depois, uma das pessoas do casal morre. A outra encontra dificuldades: não consegue a guarda do filho e não consegue o direito a ficar com os bens que adquiriram durante a relação. Por que isso aconteceu?”; “Uma pessoa doa seu sangue, porém, ele é descartado. Por que isso aconteceu?”. Nota-se que foi tomado o cuidado de evitar as palavras que denunciassessem o gênero das pessoas em questão, buscando sempre a “neutralidade”. Em várias salas em que aplicamos essa atividade nossa hipótese se confirmou: os estudantes não consideraram que as personagens das situações problema pudessem não ser heterossexuais. Em outras salas a hipótese de a personagem ter seu sangue descartado, por exemplo, por ser homossexual apareceu na fala de alguns estudantes. Em ambos os casos a atividade serviu para introduzir a temática da diversidade sexual e iniciar alguns debates sobre direitos das pessoas LGBT e preconceito.

Embora pudesse ser positivo, o professor não precisa necessariamente dedicar uma aula inteira à discussão sobre sexualidade, ela pode ser utilizada para enriquecer as aulas e o debate a ser realizado com os estudantes. Além de utilizar situações do cotidiano para iniciar um debate, como foi anteriormente mencionado, o professor pode entender a sexualidade como uma temática transversal, que



atravessa os conteúdos propostos pelo currículo. Em suas aulas, P3 afirma que “é comum [...] abordar questões relacionadas à sexualidade e diversidade sexual quando falamos em violência, desigualdade de gênero, trabalho e emprego, dentre outros muitos assuntos que puxam a temática, direta ou indiretamente”.

Para auxiliar professores de Sociologia, a próxima seção se dedica a sugerir temas relacionados à sexualidade e diversidade sexual que podem ser abordados em cada bimestre do ano escolar.

#### **7.4 Aulas de Sociologia e a abordagem sobre sexualidade e educação sexual**

De acordo com as OCNEM (BRASIL, 2006), existem três tipos de recortes utilizados para o ensino de Sociologia – encontrados em livros didáticos, nos parâmetros curriculares oficiais e nas escolas. Esses recortes são: conceitos, temas e teorias. Eles podem ser apresentados separadamente ou, como sugerem as OCNEM, em conjunto, tomando-se um como centro e os outros como referenciais (SILVA, 1986 apud OCN 2006).

Assim “os conceitos são elementos do discurso científico que se referem à realidade concreta” (2006 p.117), e o professor de Sociologia deve ser capaz de fazer com que eles sejam inteligíveis para estudantes do ensino médio, pois, assim como mencionado anteriormente no Capítulo 5, existe uma grande diferença entre uma graduação em Ciências Sociais ou Sociologia, e a Sociologia enquanto disciplina na educação básica.

Já os temas podem ser adaptados à realidade e interesse do professor, dos estudantes e da escola. Contudo, não podem ser apresentados “soltos”, desconectados da realidade, é importante uma articulação com conceitos e teorias, como as OCNs recomendam (BRASIL, 2006).

As teorias, clássicas ou contemporâneas, também precisam de cuidado para serem apresentadas: contexto histórico, influências, participação em debates e embates, etc são elementos que constituem a elaboração das teorias, e não podem ser ignorados.

É possível que o professor de Sociologia escolha um recorte – conceitos, temas ou teorias – para ser o centro de sua abordagem sobre sexualidade e diversidade sexual, sempre que possível articulando com os outros recortes, de modo a apresentar o conteúdo da forma mais completa possível. Limoeiro (2017) em

uma pesquisa sobre a presença de gênero e sexualidade em livros didáticos de Sociologia, analisou os livros aprovados pelo PNLD nos anos de 2012 e 2015. Para isso, Limoeiro (2017) utilizou a divisão entre teorias, temas e conceitos, proposta pelas OCNEM para o ensino de Sociologia. Foram identificados pela autora:

a) **Teorias:** sexualidade, gênero, dominação masculina, estudos feministas, feminismo negro, estudos *queer*, divisão de papéis entre homens e mulheres;

b) **Temas:** movimentos sociais, trabalho, direitos e cidadania, desigualdades sociais, socialização, instituições e controle social, preconceito/discriminação, poder, família brasileira, violência, velhice, cultura, ideologia, identidade, diversidade sexual;

c) **Conceitos:** reprodução, mudança social, gênero, gerações, sexo, patriarcalismo, androcentrismo, violência simbólica, instituições sociais, socialização, família, relações de dominação, família nuclear, família extensa, desnaturalização, patrilinearidade, matrilinearidade, identidades, sexualidade, minoria, feminismo, homossexualidade, transexualidade, homofobia, relações de poder, distinção, desigualdade, diferenciação.

Os seis professores que responderam ao questionário dessa pesquisa afirmam que abordam questões relacionadas à sexualidade e diversidade sexual em suas aulas. O Quadro 6, apresentado anteriormente, mostrou as temáticas abordadas pelos professores, organizadas em ordem alfabética. Além dessas temáticas, outros conceitos que podem ser utilizados para a abordagem de sexualidade e diversidade sexual são: bissexualidade, heterossexualidade, intersexualidade, orientação sexual, sexualidade, masculinidade, feminilidade. O professor de Sociologia pode utilizar uma abordagem transversal dessas temáticas, conceitos e teorias. Por exemplo, ao trabalhar a temática “trabalho” é possível abordar a divisão sexual do trabalho, o preconceito que pessoas LGBT enfrentam no mercado de trabalho e os altos índices de pessoas LGBT em trabalhos informais. Ao trabalhar a temática violência é possível abordar a homofobia, o preconceito e o fato de o Brasil ser um dos países que mais mata pessoas LGBT no mundo.

De acordo com P5, o currículo básico para o ensino de Sociologia não abrange diretamente o tema, porém, afirma que é possível abordá-los na segunda e terceira séries, quando o currículo indica, respectivamente, a desigualdade de gênero e os movimentos sociais – que abarcam o movimento LGBT e o movimento feminista. P4

afirma que, seguindo o currículo, trata da temática somente em algumas das aulas da terceira série, dentro da discussão sobre movimentos sociais, em que ela dá destaque ao movimento LGBT.

Em nosso questionário, cinco dos seis professores que o responderam, citaram a temática *movimentos sociais* como um dos momentos em que abordam questões relacionadas à sexualidade e diversidade sexual. Este conteúdo, previsto pelo currículo do estado de São Paulo para serem abordados durante o 2º bimestre da 3ª série do ensino médio, é o único momento em que o currículo cita diretamente a questão LGBT, logo, é esperado que os professores utilizem dessa temática para trabalhar com os estudantes questões relacionadas à diversidade sexual. Entretanto, os próprios professores, e a pesquisa de Limoeiro (2017) mostram que a discussão sobre sexualidade nas aulas de Sociologia pode ser realizada em outros momentos, a partir de outros temas, teorias e conceitos. A partir das respostas dos questionários, dos destaques de Limoeiro (2017) e de indicações nossas, a partir da bibliografia apresentada e discutida nos capítulos anteriores, elaboramos um quadro com sugestões de temas, teorias e conceitos sobre sexualidade e diversidade sexual que podem ser abordados durante as aulas de Sociologia.

Para isso, em um primeiro momento, apresentamos no quadro a seguir (QUADRO 7) os conteúdos propostos para o ensino de Sociologia no Estado de São Paulo, divididos por bimestres. O segundo quadro (QUADRO 8) apresenta os mesmos conteúdos, acompanhados de sugestões de temas, teorias e conceitos para a abordagem sobre sexualidade e diversidade sexual nas aulas de Sociologia.

#### **Quadro 7 - Proposta curricular do Estado de São Paulo para o ensino de Sociologia**

<b>1ª série</b>	
<b>1º bimestre</b>	<b>2º bimestre</b>
<p><b>O aluno na sociedade e na Sociologia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A Sociologia e o trabalho do sociólogo</li> <li>- O processo de desnaturalização ou estranhamento da realidade</li> <li>- Como pensar diferentes realidades</li> <li>- O homem como ser social</li> </ul>	<p><b>O que permite ao aluno viver em sociedade?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A inserção em grupos sociais: família, escola, vizinhança, trabalho</li> <li>- Relações e interações sociais</li> <li>- Socialização</li> </ul>
<b>3º bimestre</b>	<b>4º bimestre</b>
<p>Conteúdo simbólico dos relacionamentos sociais do aluno I: a unidade do Homem e as diferenças entre os homens:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- o que nos diferencia como humanos;</li> <li>- conteúdos simbólicos da vida humana: cultura;</li> <li>- características da cultura;</li> </ul>	<p><b>O que nos desigualamos como humanos?</b></p> <p>Conteúdo simbólico dos relacionamentos sociais do aluno II da diferença à desigualdade:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- etnias;</li> <li>- classes sociais;</li> <li>- gênero;</li> </ul>

- a humanidade na diferença.	- geração.
<b>2ª série</b>	
<b>1º bimestre</b>	<b>2º bimestre</b>
De onde vem a diversidade social brasileira? - A população brasileira: diversidade nacional e regional. - O estrangeiro do ponto de vista sociológico - A formação da diversidade: migração, emigração e imigração; aculturação e assimilação	Qual a importância da cultura na vida social? - Cultura e comunicação de massa: música, televisão, internet, cinema, artes, literatura.
<b>3º bimestre</b>	<b>4º bimestre</b>
<b>Qual a importância do trabalho na vida social brasileira?</b> - O trabalho como mediação - Divisão social do trabalho: divisão sexual e etária do trabalho; divisão manufatureira do trabalho - Processo de trabalho e relações do trabalho - Transformações no mundo do trabalho - Emprego e desemprego na atualidade	<b>O aluno em meio aos significados da violência no Brasil</b> - Violências simbólicas, físicas e psicológicas - Diferentes formas de violência: doméstica, sexual e na escola - Razões para a violência
<b>3ª série</b>	
<b>1º bimestre</b>	<b>2º bimestre</b>
<b>O que é cidadania?</b> - O significado de ser cidadão ontem e hoje - Direitos civis, direitos políticos, direitos sociais e direitos humanos - A Constituição Brasileira de 1988 - A expansão da cidadania para grupos especiais: crianças e adolescentes, idosos em mulheres.	<b>Qual a importância da participação política?</b> - Formas de participação popular na história do Brasil - Movimentos sociais contemporâneos: movimento operário e sindical, movimentos populares urbanos, “novos” movimentos sociais: negro, feminista, ambientalista, LGBT.
<b>3º bimestre</b>	<b>4º bimestre'</b>
<b>O que é a organização política do Estado Brasileiro?</b> - Estado e governo - Sistemas de governo - Organizações dos poderes: Executivo, Legislativo e Judiciário - Eleições e partidos políticos.	<b>O que é não-cidadania?</b> - Desumanização e coisificação do outro - Reprodução da violência e da desigualdade social - O papel social e politicamente transformador da esperança e do sonho

Fonte: Adaptado de Proposta Curricular do estado de São Paulo para o ensino de Sociologia.

**Quadro 8** - Conteúdos propostos para o ensino de Sociologia no estado de São Paulo e sugestões de temas, conceitos e teorias para abordar a sexualidade e a diversidade sexual.

<b>1ª SÉRIE</b>	<b>TEMAS, CONCEITOS E TEORIAS<sup>35</sup></b>
-----------------	--

<p><b>1º bimestre: O aluno na sociedade e na Sociologia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A Sociologia e o trabalho do sociólogo</li> <li>- O processo de desnaturalização ou estranhamento da realidade <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como pensar diferentes realidades</li> <li>- O homem como ser social</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gênero e sexualidade como fenômenos sociais, e não naturais;</li> <li>- Desnaturalização e construção social dos papéis de gênero e da heteronormatividade;</li> </ul>
<p><b>2º bimestre: O que permite ao aluno viver em sociedade?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A inserção em grupos sociais: família, escola, vizinhança, trabalho</li> <li>- Relações e interações sociais <ul style="list-style-type: none"> <li>- Socialização</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diferentes configurações familiares (famílias com duas mães, com dois pais, com filhos adotivos, com mães solo, com avós/avôs, com tias/tios, etc); <ul style="list-style-type: none"> <li>- Socialização e gênero;</li> </ul> </li> <li>- Socialização e heteronormatividade; <ul style="list-style-type: none"> <li>- Amor e relacionamentos*</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>3º bimestre: Conteúdo simbólico dos relacionamentos sociais do aluno I: a unidade do Homem e as diferenças entre os homens:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- o que nos diferencia como humanos;</li> <li>- conteúdos simbólicos da vida humana: cultura; <ul style="list-style-type: none"> <li>- características da cultura;</li> <li>- a humanidade na diferença.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A orientação sexual* como constituinte da identidade;</li> <li>- Diferenças de gênero e sexuais ao longo da história e em diferentes culturas;</li> <li>- Aspectos culturais dos padrões de gênero e da sexualidade;</li> </ul>
<p><b>4º bimestre: O que nos desiguala como humanos? Conteúdo simbólico dos relacionamentos sociais do aluno II da diferença à desigualdade:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- etnias;</li> <li>- classes sociais;</li> <li>- gênero;</li> <li>- geração.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diversidade sexual*: heterossexualidade, homossexualidade, bissexualidade, transexualidade;</li> <li>- Diferença e desigualdade em relação à sexualidade e a comunidade LGBT (direitos, violências, preconceito, acesso a espaços públicos, acesso à educação, acesso ao mercado de trabalho, etc); <ul style="list-style-type: none"> <li>-Minorias*</li> </ul> </li> </ul>
<b>2ª SÉRIE</b>	<b>TEMAS, CONCEITOS E TEORIAS</b>
<p><b>1º bimestre: De onde vem a diversidade social brasileira?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A população brasileira: diversidade nacional e regional. <ul style="list-style-type: none"> <li>- O estrangeiro do ponto de vista sociológico</li> </ul> </li> <li>- A formação da diversidade: migração, emigração e imigração; aculturação e assimilação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Migração/emigração/imigração e gênero;</li> <li>- Migração/emigração/imigração e sexualidade</li> </ul>
<p><b>2º bimestre: Qual a importância da cultura na vida social?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cultura e comunicação de massa: música, televisão, internet, cinema, artes, literatura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Heteronormatividade na cultura de massas (representações de gênero e de sexualidade);</li> <li>- Homofobia na cultura de massa;</li> </ul>

35 Os temas, conceitos e teorias sinalizados com um asterisco (\*) foram indicados enquanto assuntos relacionados à sexualidade abordados pelos professores que responderam ao questionário. A lista completa deles pode ser vista no Quadro 6.

<p><b>3º bimestre: Qual a importância do trabalho na vida social brasileira?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O trabalho como mediação</li> <li>- Divisão social do trabalho: divisão sexual e etária do trabalho; divisão manufatureira do trabalho</li> <li>- Processo de trabalho e relações do trabalho <ul style="list-style-type: none"> <li>- Transformações no mundo do trabalho</li> <li>- Emprego e desemprego na atualidade</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pessoas LGBT e a dificuldade de acesso ao mercado de trabalho;</li> <li>- Pessoas LGBT e o trabalho informal e precarizado; <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desemprego e gênero;</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>4º bimestre: O aluno em meio aos significados da violência no Brasil</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Violências simbólicas, físicas e psicológicas</li> <li>- Diferentes formas de violência: doméstica, sexual e na escola <ul style="list-style-type: none"> <li>- Razões para a violência</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A violência* homofóbica simbólica, física e psicológica;</li> <li>- Homofobia (na escola, na família, nas instituições); <ul style="list-style-type: none"> <li>- Machismo*;</li> <li>- Estupro*;</li> <li>- Femicídio*;</li> </ul> </li> </ul>
<b>3ª SÉRIE</b>	<b>TEMAS, CONCEITOS E TEORIAS</b>
<p><b>1º bimestre: O que é cidadania?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O significado de ser cidadão ontem e hoje</li> <li>- Direitos civis, direitos políticos, direitos sociais e direitos humanos <ul style="list-style-type: none"> <li>- A Constituição Brasileira de 1988</li> <li>- A expansão da cidadania para grupos especiais: crianças e adolescentes, idosos em mulheres.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A Constituição Brasileira de 1988 e o respeito às orientações sexuais;</li> <li>- Patologização da homossexualidade e a não cidadania; <ul style="list-style-type: none"> <li>- A expansão da cidadania para pessoas LGBT (comparativos entre Brasil e outros países, comparação com o Brasil atual e em outros momentos de nossa história, etc);</li> <li>- Direitos civis: união estável e casamento igualitário de pessoas LGBT;</li> <li>- Direitos civis: adoção por pessoas LGBT;</li> <li>- Conquista de direitos para pessoas LGBT.</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>2º bimestre: Qual a importância da participação política?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formas de participação popular na história do Brasil</li> <li>- Movimentos sociais contemporâneos: movimento operário e sindical, movimentos populares urbanos, "novos" movimentos sociais: negro, feminista, ambientalista, LGBT.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Movimentos sociais*: aprofundamento no próprio movimento LGBT: sua origem, sua história, seus marcos de conquistas, suas demandas atuais e do passado, etc.</li> <li>- Movimentos sociais: feminismo*, estudos feministas, patriarcalismo e a divisão de papéis entre homens e mulheres.</li> </ul>
<p><b>3º bimestre: O que é a organização política do Estado Brasileiro?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estado e governo</li> <li>- Sistemas de governo</li> <li>- Organizações dos poderes: Executivo, Legislativo e Judiciário <ul style="list-style-type: none"> <li>- Eleições e partidos políticos.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Políticas públicas e pessoas LGBT;</li> <li>- Políticas públicas para mulheres;</li> <li>- Eleição de mulheres e pessoas LGBT;</li> </ul>

<p><b>4º bimestre: O que é não-cidadania?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desumanização e coisificação do outro</li> <li>- Reprodução da violência e da desigualdade social</li> <li>- O papel social e politicamente transformador da esperança e do sonho</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relações de poder e a sexualidade;</li> <li>- Desumanização e patologização da homossexualidade;</li> <li>- Desumanização na violência homofóbica;</li> </ul>
---	--

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro anterior (QUADRO 8) tem como objetivo ser um ponto de partida, uma indicação para professores de Sociologia que desejam abordar a sexualidade e a diversidade sexual em suas aulas. Os seis professores entrevistados afirmaram já incluir em suas práticas docentes as discussões sobre esses assuntos, de forma que todas as sugestões de temas, teorias e conceitos que foram indicados pelos professores estão sinalizados no quadro com um asterisco (\*).

Desta maneira, as sugestões do quadro são fruto das indicações dos professores que participaram da pesquisa; da minha experiência pessoal em aulas, debates e cursos sobre sexualidade; e também da bibliografia utilizada na realização dessa dissertação. Não há a pretensão aqui de esgotar o trabalho – as sugestões são o que são: sugestões, indicações de assuntos que podem ser abordados de acordo com cada semestre da disciplina Sociologia no Estado de São Paulo. Também não é nossa pretensão, nesse momento, construir planos de aula ou materiais didáticos sobre todas essas temáticas – embora exista a intenção de fazê-lo no futuro.

Salientamos também que a partir do que é a realidade do professorado da rede pública brasileira, ser professor é um trabalho que envolve diversos aspectos além do momento em que se está em sala de aula. Assim, nossas sugestões não tem como objetivo serem tomadas como o centro das discussões – embora seja possível que isso aconteça – mas que possam complementar os debates e assuntos abordados em cada aula.

É possível trabalhar a sexualidade e a diversidade sexual em um momento específico e pontual, em que o plano de aula, materiais e atividades sejam elaborados unicamente para essa finalidade. No entanto, nosso intuito com a realização do Quadro 8 foi a de indicar que é possível falar sobre sexualidade e diversidade sexual em todo e qualquer bimestre do currículo de Sociologia – esses são aspectos que estão presentes em todos os lugares da sociedade, e que por isso, podem encontrar na Sociologia um espaço especificamente frutífero para sua

discussão. Ao elencarmos teorias, temas e conceitos para todos os bimestres dos três anos de Ensino Médio, buscamos mostrar essa possibilidade, não é necessário ser uma aula específica sobre sexualidade e gênero, mas esses aspectos podem ser trabalhados em aulas sobre trabalho, violência, organização política do Estado, cultura, cidadania, etc.

A Sociologia, enquanto disciplina, dispõe da desnaturalização e do estranhamento, que podem ser ferramentas para o combate a preconceitos. Assim, ela pode ser o espaço propício para discussões sobre gênero e sexualidade, propondo o exercício de questionar e refletir sobre preconceitos que são tão enraizados em nossa sociedade, como é a homofobia.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação de mestrado intitulada *Heteronormatividade de homofobia na escola: intersecções entre o ensino de Sociologia e a Educação Sexual para o combate à homofobia*, foi elaborada no contexto do Programa de Mestrado Profissional em Sociologia – PROFSOCIO, na Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências, para a obtenção do título Mestre em Sociologia.

A pesquisa teve como objetivo principal compreender as formas que professores e as aulas de Sociologia podem ser agentes no combate à homofobia e outras formas de discriminação e violência relacionadas à sexualidade. E foi realizada dentro de uma abordagem qualitativa, a partir de pesquisa bibliográfica e uso de questionário para coleta de dados.

Esse trabalho é resultado das contribuições das disciplinas cursadas no programa PROFSOCIO, das disciplinas cursadas nos programas de Educação Sexual e Educação Escolar na UNESP/FCLAr, da participação em congressos, da aplicação do questionário junto a professores de Sociologia e também de muita leitura. Apresentamos então as principais considerações finais e sugestões para continuidade do trabalho.

A primeira consideração é de que a pesquisa bibliográfica nos permitiu concluir, por meio do estudo de trabalhos de pesquisadores como Louro, Junqueira, Seffner, Figueiró, etc., que as escolas brasileiras em muitas situações de fato consentem e ensinam homofobia, reproduzindo a lógica da heteronormatividade, que classifica a heterossexualidade como a única orientação sexual aceitável de seus estudantes, professores e funcionários. Foi possível verificar que a homofobia pode causar em suas vítimas medo, insegurança, depressão, baixa autoestima, autoculpabilização, lesões corporais, morte. Também confirmamos que a homofobia pode causar consequências negativas para a trajetória escolar de suas vítimas, uma vez que pode levar à diminuição do desempenho escolar ou até mesmo a evasão.

A pesquisa bibliográfica também nos permitiu verificar, na busca por combinação de palavras-chave, que é baixa a produção científica que intersecciona o ensino de Sociologia à educação sexual e/ou à diversidade sexual. Isto posto, apontamos para a necessidade de ampliação do debate e produções científicas dentro da área de Sociologia, de ensino de Sociologia, e dentro dos cursos de

licenciatura em Ciências Sociais, que abordem questões relacionadas à sexualidade e diversidade sexual.

Nesse sentido, também apontamos para a necessidade da presença de disciplinas – e outros espaços de formação – nos cursos de Ciências Sociais para ampliação de tal debate. Os dados coletados através do questionário indicam que minoria dos professores teve oportunidade de entrar em contato com a temática de sexualidade durante a formação inicial. Também foi possível verificar, através de pesquisa nos PPPs que os cursos de graduação em Ciências Sociais nas universidades estaduais de São Paulo ainda não incluem disciplinas dedicadas ao estudo da sexualidade em suas disciplinas obrigatórias. Esses cursos são responsáveis pela formação de professores de Sociologia que atuam na educação básica, e é importante que esses futuros profissionais da educação tenham o aporte teórico necessário para uma atuação que não reproduza preconceitos. Além disso, faz-se necessária a formação voltada para uma educação sexual emancipatória nos cursos de licenciatura, que tenha como um dos seus objetivos a diminuição ou erradicação de preconceitos, violências, discriminações e tabus relacionados à sexualidade.

Constatamos que existe a necessidade de um combate ativo à homofobia e outras formas de discriminação relacionadas à sexualidade, inclusive dentro das escolas. A homofobia faz vítimas diariamente, e o Brasil enquanto um dos países que mais mata pessoas LGBTQs no mundo todo, segue consentindo e ensinando homofobia dentro de suas escolas. Embora a escola ainda seja um espaço no qual a homofobia se expressa – seja por via de violências físicas e verbais ou por meio do silenciamento – ela não deixa de ser um espaço privilegiado para a desconstrução e questionamento sobre o preconceito e a discriminação. A função da escola não se resume à transmissão de conhecimentos, nela existe também a preocupação com a formação de indivíduos capazes de exercer o pensamento crítico, que possam analisar e agir conscientemente na sociedade em que estão inseridos.

O objetivo geral da pesquisa foi cumprido à medida em que foi possível compreender as formas que professores e as aulas de Sociologia podem ser agentes no combate à homofobia e outras formas de discriminação e violência relacionadas à sexualidade. Essas formas se dão através dos processos próprios da disciplina: o estranhamento e a desnaturalização dos fenômenos sociais, que

permitem a desconstrução de concepções já culturalmente enraizadas em nossos imaginários, práticas e relações sociais.

Identificamos que a sexualidade, e também o gênero, podem ser abordados em conjunto com diversas outras temáticas próprias da Sociologia como disciplina, por exemplo, desigualdade, direitos humanos, violência, trabalho e emprego. Foi possível a construção de um quadro de sugestões de temas, teorias e conceitos vinculados à sexualidade e diversidade sexual, vinculados a cada bimestre letivo da disciplina de Sociologia, de acordo com o currículo do estado de São Paulo. Esse quadro foi construído a partir das temáticas indicadas pelos professores participantes da pesquisa, e de outras identificadas ao longo do trabalho.

Embora a tarefa de Educação Sexual na escola comumente seja entendida como responsabilidade exclusiva de professores de Ciências ou Biologia, conseguimos verificar que ela pode também ser realizada por professores de Sociologia, a partir do entendimento de que somos todos educadores sexuais – intencionalmente ou não – e de que as Ciências Sociais fornecem uma base teórica que possibilita a abordagem de questões relacionadas ao gênero, sexualidade e diversidade sexual. Mais do que isso, a possibilidade da abordagem de tais temáticas a partir dos objetivos próprios da disciplina, a desnaturalização e o estranhamento de fenômenos sociais, que podem ser utilizados frente a concepções cristalizadas no corpo social, e que levam, de alguma maneira, ao pensamento e prática homofóbicas. Nesse sentido, a Sociologia enquanto disciplina, e o professor de Sociologia, tem a possibilidade de agirem no sentido da diminuição ou erradicação da homofobia e de qualquer outro preconceito/discriminação sexual ou com base no gênero.

Foi possível destacar a abordagem emancipatória em Educação Sexual como a mais adequada para um trabalho educativo de combate à homofobia, uma vez que ela tem como preocupação, além do bem-estar e qualidade de vida sexual do indivíduo, a desconstrução e desnaturalização de tabus, preconceitos e discriminações. Assim, essa abordagem leva em consideração não apenas a perspectiva individual, mas também uma preocupação de transformação social.

Entendendo que os dois anos e meio dedicados aos estudos e pesquisas necessários para a elaboração dessa dissertação de mestrado não se encerram em si mesmos, essa pesquisa é apenas o começo de minha trajetória, em busca de interseções entre o ensino de Sociologia e a Educação Sexual para práticas

educativas de combate às discriminações sexuais e de gênero. Assim, pretende-se dar continuidade à pesquisa, alguns dos caminhos indicados são:

- a) Formação de um grupo focal de professores de Sociologia, afim de promover encontros para discussão sobre sexualidade e diversidade sexual;
- b) Criação de materiais didáticos específicos para o ensino de Sociologia na educação básica, que abordem questões relacionadas à diversidade sexual em relação aos conteúdos da disciplina;
- c) Investigação sobre a posição do professor a respeito da existência, ou não, de uma Pedagogia do Armário nas escolas;
- d) Investigação sobre a posição do professor a respeito do pressuposto de que as escolas não só consentem como ensinam homofobia;
- e) Inclusão de pesquisa de campo com o objetivo de observar e analisar as práticas docentes;
- f) Desenvolvimento de práticas de formação continuada sobre sexualidade e diversidade sexual específicas para professores de Sociologia.

Encerramos esse texto com a ciência de que muito tem-se a fazer no combate à discriminação, rumo a uma sociedade livre e igualitária, mas com a certeza de que a Sociologia é uma fortíssima aliada nesse processo, nos oferecendo o poder do olhar cuidadoso e questionador sobre o mundo. Particularmente, sei do quanto a Sociologia contribuiu para minha construção enquanto indivíduo e enquanto pesquisadora, e espero que essa dissertação cumpra seu papel na transformação social, recordando que pesquisadores apaixonados por Educação Sexual, o que eu também sou, estão sempre envolvidos na luta contra a opressão, contra o sofrimento humano e a falta de liberdade.

## REFERÊNCIAS

- ABGLT; Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016.
- ANTI-CORPOS. **Lesbofobia**. Emancypunx Records: 2015. Disponível em: <https://anti-corpos.bandcamp.com/track/lesbofobia>. Acesso em: 08. fev. 2020.
- BALIEIRO, Fernando de Figueiredo; RISK, Eduardo Name. Escola e sexualidades: uma visão crítica à normalização. In: MISKOLCI, Richard; LEITE JÚNIOR, Jorge. (org) **Diferenças na educação**: outros aprendizados. EDUFSCAR: São Carlos, 2014. p. 153-205
- BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**: a experiência vivida. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019b.
- BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**: fatos e mitos. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019a.
- BEDIN, Regina Celia; MUZZETI, Luci Regina; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Sexo, sociedade e educação sexual no Brasil a partir de um estudo historiográfico. In: MARTIN, Selma Alves de Freitas; GUIBU, Gelson Yoshio (org.) **Educação em saúde**: Formação para a atenção às vulnerabilidades de crianças, adolescentes e jovens em espaços educacionais. Presidente Prudente, 2012.
- BEDIN, Regina Celia. **A história do Núcleo de Estudos da Sexualidade e sua participação na trajetória do conhecimento sexual na UNESP**. (Tese de Doutorado em Educação Escolar). Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2016.
- BORRILLO, Daniel. A Homofobia. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora. (org) **Homofobia & Educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: LetrasLivres: EdUnB, 2009.
- BORRILLO, Daniel. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**: Bases Legais. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PCN+ Ensino Médio**: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e suas tecnologias. s/d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. 2006.

BUENO, Rita Cássia Pereira; RIBERO, Paulo Rennes Marçal. História da educação sexual no Brasil: apontamentos para reflexão. In: **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**. SBRASH, v. 29, n. 1, 2018, p. 49-56.

CABRAL, Mauro; BENZUR, Gabriel. Cuando digo intersex: un diálogo introductorio a la intersexualidad. **Cadernos Pagu**, n. 24, jan./jun., 2005. p. 28-304.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. A invisibilidade da juventude na vida escolar. **Perspectiva**, v. 22, n. 02, p. 325-343, jul./dez., Florianópolis, 2004.

CARVALHO, Carolina Minardi.; GUIMARÃES, Leonardo Massula.; ZANDOMÊNICO, Renan Ribeiro. Entre *Kultur* e *Civilization*: uma análise da formação do conceito de civilização e cultura na transição do feudalismo para o capitalismo, a partir dos textos de Norbert Elias. **Revista História em Curso**, v.3, nº 3, 1º sem. Belo Horizonte, 2013.  
Conhecimentos de Sociologia. pp.100-133, 2006.

CATALANO, Chase; MCCARTHY, Linda; SHLASKO, Davey. Transgender oppression curriculum design. In: **Teaching for diversity and social justice**. 2ª ed., Eds. Adams, Bell e Griffing, Routledge, 2007.

CHAGAS, Selton Evaristo de Almeida. O raciocínio sociológico como ferramenta pedagógica nas aulas de Sociologia. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 2, 2009.

DAVIS, Angela. **Mulher, raça e classe**. The Women's Press, 1982.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.** v. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128. Campinas, 2007.

DINIS, Nilson Fernandes. Homofobia e educação: quando a omissão também é sinal de violência. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, p.39-50, jan./abr. 2011.

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS. **História da FFLCH**. s/d. Disponível em: <https://www.fflch.usp.br/historia> Acesso em: 03 fev. 2019.

FEIJÓ, Fernanda. Breve histórico do desenvolvimento do ensino de Sociologia no Brasil. **Revista Percursos**, v. 13, n. 01, p. 133-153, jan./jun., Florianópolis, 2012.

FEITOSA, Lourdes Madalena Gazarini Conde. Antropologia de Gênero: reflexões e perspectivas. In: BARROS JÚNIOR, Walter Ribeiro. et al (Orgs.) **Antropologia**. Uma reflexão sobre o homem. São Paulo: Edusc, 2011.

FEITOSA, Lourdes Madalena Gazarini Conde. Gênero e Sexualidade no mundo romano: a antiguidade em nossos dias. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 48/49, p. 119-135, 2008.

FEITOSA, L. C. Sexualidade Romana: para além dos paradigmas atuais. **Doxa**, Araraquara, v. 17, n. 1 e 2, p. 295-308, 2013.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educ. Soc.**, Campinas, ano 23, n. 79, 2002.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico (org). **Homossexualidade e educação sexual: construindo o respeito à diversidade**. Londrina: UEL, 2007

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **A abordagem emancipatória em educação sexual**. 6 fev. 2018. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vJu7oBXT8UE>. Acesso em: 10 nov. 2019

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **A formação de educadores sexuais: possibilidades e limites**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2001.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Educação sexual: a produção teórica no Brasil sobre educação sexual. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n.98, p.50-63, ago., 1996a.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Educação sexual: como ensinar no espaço da escola. **Revista Linhas**, v. 7, n.1. Florianópolis, 2006.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Educação sexual: problemas de conceituação e terminologias básicas adotadas na produção acadêmico-científica brasileira. **Semina: Ci. Sociais/Humanas**, v. 17, n. 3, p. 286-293, set., 1996b.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **O que é educação sexual?**. 24 out. 2017a. Youtube. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=l\\_YzXUrL6Ls&t=637s](https://www.youtube.com/watch?v=l_YzXUrL6Ls&t=637s). Acesso em 10 nov. 2019

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Os tipos de abordagens em educação sexual**. 12 dez. 2017b. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8ntH3K7dV6c&t=33s>. Acesso em 10 nov. 2019

GARTON, Stephen. **História da Sexualidade: da antiguidade à revolução sexual**. Estampa, Lisboa: 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Atlas: São Paulo, 1987.

GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo. **Educação sexual: uma proposta, um desafio**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GRUPO GAY DA BAHIA. Mortes violentas de LGBT+ no Brasil: relatório 2018. Salvador, 2019. Disponível em:

<https://homofobiamata.files.wordpress.com/2019/01/relatorio-2018-1.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

HANDEFAS, Anita.; MAIÇARA, Julia Polessa. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica. **BIB**, n. 74, p. 43-59. São Paulo, 2012.

HEILBORN, Maria Luiza; BRANDÃO, Eliane Reis. Ciências Sociais e sexualidade. In: HEILBORN, Maria Luiza (org.) **Sexualidade: o olhar das ciências sociais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999. p. 7-20.

IANNI, Octávio. O ensino de Ciências Sociais no 1º e 2º graus. **Cad. Cedes**, v. 32, n. 85, p. 327-339, Campinas: 2011.

JINKINS, Nise. Ensino de Sociologia: Particularidades e desafios contemporâneos. **Mediações**, v. 12, n.1, p. 113-130, jan./jun. Londrina: 2007.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar: a pedagogia do armário. In: SILVA, Fabiane Ferreira da Silva.; BELLO, Elena Maria Bilig. (orgs.) **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação**. – Uruguaiana, RS: UNIPAMPA, 2011.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, Fernando Diniz. (org.) **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 13-52.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar. MILSKOLCI, Richard (Org.). **Discursos fora da Ordem: deslocamentos, reinvenções e direitos**. São Paulo: Annablume, 2012. (Série Sexualidades e Direitos Humanos).

KING, Helen. Preparando o terreno: sexologia greca e romana. In: PORTER, Roy; TEICH, Mikulás. (org) **Conhecimento sexual, ciência sexual: a história das atitudes em relação à sexualidade**. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998. p.45-64

LEÃO, Andreza Marques de Castro; DOESCHER, Andréa Marques Leão; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal Ribeiro. Preconceito na escola: caminhos para enfrentar a homofobia e a discriminação de gênero. In: MAGALHÃES, Joanalira Corpes; RIBEIRO, Paula Regina Costa (org.) **Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2014. p.36-52.

LIMOEIRO, Beatrice Cavalcante. Gênero e sexualidade como temas da Sociologia escolar: uma comparação entre livros didáticos (PNLD 2012 e 2015). **Perspectiva Sociológica**, nº19, 1º sem. 2017.

LONGARAY, Deise Azevedo; MAGALHÃES, Joanalira Corpes. Homossexualidade e escola: possibilidades de discussão. In: MAGALHÃES, Joanalira Corpes; RIBEIRO,



Paula Regina Costa (org.) **Educação para a sexualidade**. Cadernos Pedagógicos da EaD, v. 23 Rio Grande: Ed. da FURG, 2014. p. 83-96

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e Homofobia. In: JUNQUEIRA, Fernando Diniz. (org.) **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (org.) **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi.; e RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Educação sexual: princípios para ação. **Doxa**, v. 15, n. 1, p. 75-84, 2011.

MEUCCI, Simone. Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente. **Ciências Sociais Unisinos**, p. 251-260, set./dez.; 2015.

MORAES, Amaury Cesar; GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM-Sociologia. In: MORAES, Amaury Cesar. (org.) **Sociologia**: Ensino médio. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2010. p. 45-64 (Coleção Explorando o Ensino; v. 15)

MORAES, Amaury. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 359-382, set.-dez. 2011

OLIVEIRA, Meire Rose dos Anjos.; MORGADO, Maria Aparecida. **Jovens, sexualidade e educação**: homossexualidade no espaço escolar. GT: Gênero, sexualidade e Educação. n. 23.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. **Análise social**, v. 25, p. 139-165, 1990.

PASSAMANI, Guilherme Rodrigues. As temáticas de gênero, sexualidade e diversidade sexual no ensino médio: interface entre a institucionalização da Sociologia e a extensão universitária. **Contemporânea**, v. 6, n. 1, jan./jun., 2016. p. 119-132

PORTER, Roy; TEICH, Mikulás. Introdução. In: PORTER, Roy; TEICH, Mikulás. (Orgs.) **Conhecimento sexual, ciência sexual**: a história das atitudes em relação à sexualidade. São Paulo: Editora Unesp, 1998, p. 11-41.

PRADO, Vagner Matias do. RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Homofobia e educação sexual na escola: Percepções de homossexuais no ensino médio. **Retratos da Escola**, v. 9, n. 16, p. 137-152, jan./jun. Brasília, 2015.

REIS, Giselle Volpato; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. A institucionalização do conhecimento sexual no Brasil. In: RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. (org)

**Sexualidade e Educação:** aproximações necessárias. São Paulo: Arte & Ciências, 2004. p.27-71

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal; BEDIN, Regina Celia. Notas preliminares sobre historiografia da educação sexual brasileira: apontamentos de uma cronologia descritiva. 1. Atitudes e comportamentos sexuais no Brasil nos documentos da inquisição dos séculos XVI e XVII. In: **DOXA - Revista Brasileira de Psicologia e Educação**. Araraquara: Departamento de Psicologia da Educação da FCL – UNESP, v. 17, n. 1 e 2, 2013, p.149-168.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. (Org.) **Sexualidade e educação: aproximações necessárias**. São Paulo: **Arte & Ciência**, 2004.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. A institucionalização dos saberes acerca da sexualidade humana e da educação sexual no Brasil. In: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico (Org.) **Educação sexual: múltiplos temas, compromissos comuns**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009, p. 129-140.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Educação para a sexualidade. In: **Diversidade e Educação**, v. 5, n. 2, p. 07-15, 2017.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal.; BEDIN, Regina Celia. Notas preliminares sobre historiografia da educação sexual brasileira: apontamentos de uma cronologia descritiva. 1. Atitudes e comportamentos sexuais no Brasil nos documentos da inquisição dos séculos XVI e XVII. In: **DOXA - Revista Brasileira de Psicologia e Educação**. Araraquara, v. 17, n. 1 e 2, p.149-168, 2013.

RIBEIRO, Renato Janine. O mestrado profissional na política atual da Capes. **RBPG**, v. 2, n. 4, p. 8-15, jul. 2005.

ROSELLI-CRUZ, Amadeu. Homossexualidade, homofobia e a agressividade do palavrão: seu uso na educação sexual escolar. **Educar em Revista**. n. 39, jan./abr., Editora UFPR, Curitiba: 2011. p. 73-85

SAFFIOTI, Heleieth. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SÃO PAULO (Estado). **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Secretaria de Estado de Relações Institucionais. Conselho Estadual dos direitos da criança e do adolescente. São Paulo, 2010a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias**. São Paulo: SEE, 2010b. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/43/Files/CHST.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2020.

SEFFNER, Fernando; PICCHETTI, Yara de Paula. A escola pública brasileira e seu compromisso com a diversidade de gênero e sexualidade. In: MAGALHÃES, Joanalira Corpes; RIBEIRO, Paula Regina Costa (org.) **Educação para a sexualidade**. Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD, v. 23. Rio Grande: Ed. da FURG, 2014. p. 67-82

- SEFFNER, Fernando. Equívocos e armadilhas na articulação entre a diversidade sexual e políticas de inclusão escolar. JUNQUEIRA, Fernando Diniz. (org.) **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia na escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 125-140.
- SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: Apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n.1, p. 145-159, jan./mar. 2013
- SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, p. 561-572, mai./ago., 2011
- SETTINGINGTON, Ken. **Marcados pelo triângulo rosa.** São Paulo: Melhoramentos Livrarias, 2018.
- SEVERINO, Antônio Carlos. **Metodologia do Trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Cronos**, v.8, n.2, p.403-427, jul./dez. Natal, 2007.
- SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. Fundamentos e Metodologias do ensino de sociologia na Educação Básica. In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes (orgs). **Sociologia vai à escola: história, ensino e docência.** Quartet FAPERJ, 2008. p. 42-60.
- SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: BRASILIA. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Sociologia: ensino médio.** Coleção Explorando o Ensino, v. 15, Brasília, 2010.
- SOUSA FILHO, Alípio de. Teorias sobre a gênese da homossexualidade: ideologia, preconceito e fraude. In: JUNQUEIRA, Fernando Diniz. (org.) **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia na escola.** Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 95-124
- SOUZA, Carmem Zeli Vargas Gil. Juventude e contemporaneidade: possibilidades e limites. **Última década**, n. 20, pp. 47-69 cidpa Viña del mar, 2004.
- SPOSITO, Marília Pontes. Juventude: crise, identidade e escola. In: DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**, Editora UFMG, Belo Horizonte, 1996. p.96-123
- UNESP. Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. **Projeto Pedagógico do curso de Ciências Sociais.** Disponível em:

<https://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/PPP%20Ciencias%20Sociais.pdf>  
Acesso em: 08 fev. 2020.

UNESP. Faculdade de Filosofia e Ciências. Secretaria dos conselhos de cursos de graduação. **Projeto político pedagógico do curso de Ciências Sociais modalidades:** bacharelado e licenciatura. Marília, 2018. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/CienciasSociais/projeto\\_politico\\_pedagogico-2018.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/CienciasSociais/projeto_politico_pedagogico-2018.pdf) Acesso em: 08 fev. 2020.

UNICAMP. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Coordenadoria de graduação. **Projeto Pedagógico dos cursos de graduação em Ciências Sociais Integral (16) e noturno (44) do IFCH/Unicamp.** Campinas, 2015. Disponível em: [https://www.ifch.unicamp.br/ifch/pf-ifch/public-files/graduacao/projeto-pedagogico-c\\_sociais.pdf](https://www.ifch.unicamp.br/ifch/pf-ifch/public-files/graduacao/projeto-pedagogico-c_sociais.pdf). Acesso em: 08 fev. 2020.

USP. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. **Curso de Ciências Sociais:** Bacharelado e Licenciatura. s/d

VARELA, Cristina Monteggia; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Educação para a sexualidade: a constituição de um campo conceitual. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (org.) **Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade.** Ed. da FURG, Rio Grande: 2017. p. 11-24

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org). **O corpo educado.** 2ª ed. Autêntica, Belo Horizonte, 2000. p. 35-83  
WILLEMS, Emílio. **Dicionário de Sociologia.** Porto Alegre: Globo, 1970.

WITTIG, Monique. **Não se nasce mulher.** 1981

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (org.). **Família e Escola:** trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p.18-43

ZARIAS, Alexandre; MONTEIRO, Allan.; PADILHA, Suiany.; BARRETO, Túlio Velho. Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO): Ampliando a formação continuada de professores do ensino médio. In: SILVA, Eleizi Fiorelli.; GONÇALVES, Danyelle Nilin. (org.) **A Sociologia na Educação Básica.** 1ª Ed. São Paulo: Annablume, 2017.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

#### DADOS PESSOAIS E ACADÊMICOS

Qual é seu nome?

Qual é sua idade?

Qual é seu gênero?

masculino

feminino

Qual é sua formação? Responder o nome do curso e da Universidade

Há quanto tempo atua como professor(a) de Sociologia?

1. No seu entender, o que é sexualidade e diversidade sexual?

2. Em suas aulas, você aborda questões relacionadas à sexualidade e diversidade sexual?

Nunca

Algumas vezes

Com frequência

3. Caso tenha respondido *algumas vezes* ou *com frequência* na pergunta anterior, cite quais são as questões relacionadas à sexualidade e diversidade sexual que você já abordou em suas aulas.

4. Caso tenha respondido *algumas vezes* ou *com frequência* na pergunta anterior, cite quais são as fontes que você utiliza ao buscar informações sobre sexualidade e diversidade sexual.

5. Questões relacionadas à sexualidade e diversidade sexual se apresentam como problemas em sua prática docente?

Nunca

Algumas vezes

Com frequência

6. Quais são suas maiores dificuldades em abordar a temática da sexualidade e diversidade sexual em suas aulas?

7. Você considera importante que as aulas de Sociologia abordem a diversidade sexual?

Sim

Não

Não tenho opinião

8. Mediante a resposta anterior, justifique por que você considera, ou não, importante que as aulas de Sociologia abordem a temática da diversidade sexual e sexualidade.

9. Você considera que a Sociologia enquanto disciplina possa atuar no enfrentamento da homofobia?

Sim, muito

Sim, um pouco

Não

Não tenho opinião

10. Durante seu curso de graduação, vivenciou algum processo de formação sobre gênero, sexualidade ou diversidade sexual?

Sim

Não

11. Caso tenha respondido Sim para a questão anterior, em qual contexto aconteceram esses processos de formação? (Em disciplina obrigatória? Em disciplina optativa? Em algum curso?)

## APÊNDICE B – TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO

Muito obrigada por aceitar o convite para responder ao questionário!

Suas respostas fazem parte de uma pesquisa que está sendo realizada pela Mestranda Marina Pedersen, intitulada *Heteronormatividade e homofobia na escola: intersecções entre o Ensino de Sociologia e a Educação Sexual para o combate à homofobia*, sob a responsabilidade da acadêmica Marina Pedersen, sob a orientação do Prof. Dr. Daniel Henrique Lopes, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO) da Universidade Estadual Paulista de Marília – PROFSOCIO/UNESP.

O objetivo dessa pesquisa é investigar sobre as ocorrências e consequências da homofobia dentro da escola, analisando também as aproximações e dificuldades encontradas por professores de Sociologia ao abordarem questões relativas à sexualidade e diversidade sexual em sala de aula.

Gostaríamos que você se sentisse à vontade para relatar as experiências, sendo que sua participação é voluntária e poderá ser interrompida a qualquer momento anulando o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A sua recusa em participar não envolverá prejuízos ou comprometimentos com o pesquisador ou com a instituição responsável. Sua participação é gratuita e não oferecerá quaisquer ônus financeiros.

Assim, é importante dar ciência de que sua participação enquanto sujeito desta pesquisa consiste em:

- 1) autorizar a realização da pesquisa;
- 2) responder ao questionário que se apresenta em anexo;
- 3) ter ciência de que serão preservados a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa.

Tendo em vista a apresentação das informações sobre contexto de realização da pesquisa, segue a declaração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido:

Declaro ter sido informada(o) sobre os objetivos do Projeto de Pesquisa: “Heteronormatividade e homofobia na escola: intersecções entre o Ensino de Sociologia e a Educação Sexual para o combate à homofobia”. Estou ciente de que posso recusar-me a participar, retirar meu consentimento ou interromper a minha participação a qualquer momento, sem precisar justificar. Estou ciente de que a minha participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer

penalidade. Também estou ciente de que a autorização para publicação de dados ou informações minhas ou oriundas do projeto é voluntária e que dela poderei desistir, a qualquer momento, antes da publicação, sem explicar os motivos. Estou ciente de que as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e que a pesquisadora assegurará o sigilo sobre minha participação.

Declaro que concordo em participar, como voluntária(o), da pesquisa acima descrita. Também serão preservados a identidade dos sujeitos que participarão da pesquisa.

Qualquer dúvida ou necessidade de maiores explicações sobre a pesquisa, solicitamos a gentileza de entrar em contato com a pesquisadora através do telefone ou e-mail: [marinapedersen@rocketmail.com](mailto:marinapedersen@rocketmail.com).

Mais uma vez, o nosso muito obrigada!

Qualquer dúvida, que possa surgir, nos colocamos a disposição para ajudar.

MARINA PEDERSEN

Mestranda em Sociologia

Telefone:

E-mail: [marinapedersen@rocketmail.com](mailto:marinapedersen@rocketmail.com)