



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
COORDENAÇÃO GERAL DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO
CURSO DE MESTRADO

VALDIR ENEIAS DE MELO

**O GRUPO DE TRABALHO DE EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE DA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE: LIMITES E AVANÇOS
DA SUA ATUAÇÃO A PARTIR DAS PERSPECTIVAS RELIGIOSAS
DE DOCENTES**

RECIFE-PE
2017

VALDIR ENEIAS DE MELO

**O GRUPO DE TRABALHO DE EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE DA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE: LIMITES E AVANÇOS
DA SUA ATUAÇÃO A PARTIR DAS PERSPECTIVAS RELIGIOSAS
DE DOCENTES**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Ciências da Religião, no Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião, da Universidade Católica de Pernambuco.

Linha de Pesquisa: Tradições e experiências religiosas, cultura e sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Newton Darwin de Andrade Cabral

RECIFE-PE
2017

M528g

Melo, Valdir Eneias de

O Grupo de Trabalho de Educação em Sexualidade da rede municipal de ensino do Recife : limites e avanços da sua atuação a partir das perspectivas religiosas de docentes / Valdir Eneias de Melo ; orientador Newton Darwin de Andrade Cabral, 2017.

121 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Pró-Reitoria Acadêmica. Coordenação Geral de Pós-Graduação. Mestrado em Ciências da Religião, 2017.

1. Educação sexual - Recife. 2. Ensino secundário - Recife.
3. Religião e educação - Recife.I. Título.

CDU 613.88

Dissertação aprovada como exigência parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências da Religião, na Universidade Católica de Pernambuco, pela seguinte Banca Examinadora:

Dr. Newton Darwin de Andrade Cabral
Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP
Orientador

Dr. Luiz Alencar Libório
Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP
Examinador Interno

Dra. Lilian Conceição da Silva Pessoa de Lira
Universidade de Pernambuco – UPE
Examinadora Externa

Aos meus filhos Victor Lamartine e Weslen Dhoulas, que são exemplos de seres humanos, pois mesmo diante de um contexto de pertencimento religioso evangélico que “nega” as diferentes formas de viver a sexualidade que foge de um padrão heteronormativo, me aceitam sendo homossexual.

A minha mãe Maria das Dores da Conceição (*in memoriam*), que sempre me disse “você vai estudar para ser gente”. Você foi uma guerreira, uma mulher admirável, exemplo de ser humano, hoje parte de mim devo a você. Meu maior desejo era que você estivesse aqui para presenciar este momento, pois essa vitória também é sua.

Nesse momento, me emociono e não consigo traduzir em palavras o que mais poderia te falar. A você toda minha gratidão!

AGRADECIMENTOS

O que se sente nem sempre é possível redigir em palavras... Esse é um momento no qual me sinto inundado de afetos.

Contudo, esse é um momento no qual pensei, talvez desde o início do curso, pois o acho muito importante, diante da trajetória de um mestrado, percurso que muitas vezes se torna doloroso até a alegria da chegada final, e assim, o farei tentando traduzir esse afeto em palavras.

Para esse momento não agradeço às pessoas em uma ordem de mais ou menos importância, e sim, sigo uma ordem cronológica de acontecimentos que foram construídos durante o processo de iniciação do mestrado até sua finalização, ou até mesmo antes de seu início.

Sendo assim, meus agradecimentos são:

À Vida por toda sua beleza e mistério... E pela possibilidade de existir na busca de um sentido.

À Gláudston Cordeiro de Lima, que foi meu professor na graduação em Psicologia e me apresentou os estudos sobre gênero e diversidade sexual. Foi aí que surgiu o meu desejo de enveredar pelos estudos nessa área.

Em especial, a também ex-professora Jéssica Noca que me fez acreditar numa psicologia pautada nos direitos humanos e em prol de uma sociedade menos LGBTfóbica e que me incentivou ao mestrado, me concedendo para a seleção, a carta de recomendação.

Ao amigo Valternandes Carvalho pela carta de recomendação para seleção do mestrado.

À Regina que é minha colega de trabalho, amiga e que se tornou colega de curso. A você meu agradecimento, por ter sido a primeira pessoa a acreditar em mim, sentar comigo, pensar o projeto e até pagar minha inscrição, te levo no coração. E, ainda reproduziu o material para leitura e realização da prova de seleção do curso, e foi a pessoa que me comunicou sobre minha aprovação, aliás, sobre nossa... Que alegria, Regina! E, não podendo ser diferente, durante todo o curso dialogamos bastante, até porque nossa área de pesquisa é a mesma. Enfim, gratidão!

Ao Prof. Dr. Newton Cabral que desde o primeiro momento me acolheu na Universidade e me escolheu para ser seu orientando e que, ao meu lado, percorreu o caminho, em alguns momentos sendo duro em outros sendo sereno. Foi Che Guevara quem disse que é preciso ser duro com ternura, e, assim foi você, com

quem consegui encontrar caminhos e certezas de que eu conseguiria. Meu muito obrigado!

Ao colega Ricardo Jorge e aos e as demais colegas da 11ª turma de mestrado, especialmente ao grupo da PCR (Cris, Edjane, Erom, Mada, Márcia, Graciane, Adriana) que juntos e juntas construímos uma história, aprendizados e amizades, afetos esses que serão para a vida toda. E, principalmente, Eunaide Monteiro com quem dividi noites e madrugadas para dialogarmos e dividirmos os trabalhos com direito a música na beira da piscina e massagens para relaxar (risos).

A Edson, meu cúmplice, meu esposo. Grato pelo doce e amargo da nossa relação. Tão diferentes e tão próximos ao mesmo tempo. Em você me sentia acolhido em momentos de angústias.

Ao corpo docente do Mestrado que, com os seus saberes, contribuiu com a minha formação de mestre.

À PCR, que financiou e possibilitou a realização deste curso.

Ao meu amigo Gildivan, que em muitos momentos de desespero meu se colocou em meu lugar e acolheu meu sentimento e, junto comigo, dialogou de forma que contribuiu com meu trabalho. Mesmo estando distante senti você tão perto. Ai de mim se não fossem os amigos...

A Patrícia que foi meu anjo durante o percurso dissertativo. Que trazia toda experiência do mundo acadêmico para ajudar na minha trajetória.

Às pessoas, amigos e amigas, estudantes, colegas LGBT que dividiam suas histórias comigo e que, a partir de histórias como as que ouvi me fazem continuar lutando, pesquisando e contribuindo por uma escola/sociedade que acolha todas as pessoas em suas formas de ser e de estarem no mundo. A eles e elas meus agradecimentos pelo privilégio de crescermos juntos e juntas. Viva a diversidade e o respeito às diferenças!

As formadoras do GTES e aos e às docentes que se dispuseram a contribuir com essa pesquisa.

À Profª. Drª. Lilian Lira e ao Prof. Dr. Luiz Libório pelo afeto e pelas valiosas contribuições na banca examinadora, pois deram subsídios de grande relevância e significados para a culminância desta dissertação.

Por fim, gratidão a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram com minha formação e com minha essência. Agradecido!

É sempre altamente enriquecedor poder aceitar outra pessoa.

Carl Rogers

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIDS – Sigla para a expressão em inglês Acquired Immune Deficiency Syndrome, que significa síndrome da imunodeficiência adquirida.

CCNE – Congregação Cristã Nova Esperança

DSM – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mental

EFER – Escola de Formação de Educadores do Recife

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EJAI – Educação de Jovens Adultos e Idosos

GT – Grupo de Trabalho

GTERÊ – Grupo de Trabalho em educação das Relações Étnico-raciais

GOM – Grupo Ocupacional do Magistério

GTES – Grupo de Trabalho de Educação em Sexualidade

GTOS – Grupo de Trabalho de Orientação Sexual

LBL-RS – Liga Brasileira de Lésbicas do Rio Grande do Sul

LDB – Lei de Diretrizes e Base

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBT¹ – Lésbicas, gays, bissexuais, travestis/transsexuais

LGBTT - Lésbicas, gays, bissexuais, travesties e transexuais

LGBTI – Lésbicas, gays, bissexuais, travestis/transsexuais e intersexuais

LGBTQ – Lésbicas, gays, bissexuais, travestis/transsexuais e queer

LGBTQI – Lésbicas, gays, bissexuais, travestis/transsexuais, queer e intersexuais

ONU – Organização das Nações Unidas

PPP – Projeto Político Pedagógico

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCR – Prefeitura da Cidade do Recife

RMER – Rede Municipal de Ensino do Recife

RPA – Regiões Políticas Administrativas

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

¹ No presente trabalho utilizaremos a sigla LGBT, por ter sido decidida a padronização desta nomenclatura pelos movimentos sociais e pelo governo na 1ª Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais, realizada em Brasília no ano de 2008, apesar de algumas outras siglas que também vêm sendo utilizadas com o objetivo de abarcar uma maior diversidade de pessoas, por exemplo, LGBTI, LGBTQI, LGBTQ.

SUS – Sistema Único de Saúde

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Definições das formas de diversidade sexual	42
Quadro 2	Direitos de aprendizagem para o Ensino Fundamental: Eixo Corpo	65
Quadro 3	Direitos de aprendizagem para o Ensino Fundamental: Eixo Relações/Justiça de Gênero	66
Quadro 4	Direitos de aprendizagem para o Ensino Fundamental: Eixo Diversidade Sexual	67

RESUMO

O objetivo principal da pesquisa foi analisar os limites e avanços do Grupo de Trabalho de Educação em Sexualidade – GTES, da Rede Municipal de Ensino, do Recife, no tocante às questões da diversidade sexual e de gênero, buscando detectar a influência das perspectivas religiosas de docentes na implementação de ações oriundas das formações continuadas. A temática da educação em sexualidade integra a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, que orienta para abordagens pedagógicas das questões que envolvem a sexualidade e gênero desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJA. Para orientar os professores e as professoras da rede municipal sobre a importância, necessidade e as formas de abordarem as respectivas questões, o GTES oferece formações continuadas nas temáticas referentes à diversidade sexual e de gênero. O estudo identifica que apesar de o GTES já contar com mais de 20 anos de atuação, é recente a sua institucionalização por meio de uma Portaria, e o grupo ainda enfrenta dificuldades estruturais – falta de materiais e recursos didáticos específicos, falta de apoio governamental, resistência das escolas e de docentes em inserir, pedagogicamente, as abordagens sobre sexualidade e suas diversidades dentro da sala de aula. Dentre as barreiras enfrentadas para a efetivação do trabalho orientado pelo GTES destaca-se a forte influência do preconceito de docentes, em grande parte influenciados e influenciadas por suas pertencas religiosas; nesse caso, a religião Evangélica evidenciou que na amostra de 12 docentes, 3 são totalmente resistentes ao tema mesmo tendo realizado formações no GTES, e dentre os e as docentes que mostram flexibilidade e interesse em discutir e trabalhar o tema se destacam a ausência de religião e a pertença às religiões Católica e/ou Espírita. O preconceito, a cultura heteronormativa como padrão e a falta de inserção das temáticas no currículo escolar evidenciam que, apesar dos avanços alcançados, o GTES ainda tem grandes desafios no sentido de promover formações que viabilizem o rompimento dos e das docentes com o preconceito enraizado por suas culturas e influências religiosas.

Palavras-chaves: Sexualidade. Diversidade. Gênero. Formação. Escola.

ABSTRACT

The main objective of this research was to analyze the limits and advances of the Working Group on Sexuality Education - GTES, of the Municipal Education Network, Recife, about the issues of sexual and gender diversity, seeking to detect the influence of the religious perspectives of teachers in the implementation of actions from continuing training. The theme of sexuality education is part of the Education Policy of the Recife Municipal Network, which guides pedagogical approaches to issues involving sexuality and gender from Early Childhood Education to Youth, Adult and Elderly Education (EJA). In order to guide the teachers of the municipal network about the importance, the need and the ways to address the respective issues, the GTES offers continuous training in the themes related to sexual and gender diversity. The study identifies that although the GTES has already had more than 20 years of activity, its institutionalization is recent through an Administrative Rule, and the group still faces structural difficulties - lack of specific materials and didactic resources, lack of government support, resistance of schools and teachers to insert pedagogical approaches to sexuality and its diversity within the classroom. Among the barriers faced for the effectiveness of the work guided by the GTES, the strong influence of the prejudice of teachers, who are largely influenced by their religious affiliations, stands out; in this case, the Evangelical religion evidenced that in the sample of 12 teachers, 3 are totally resistant to the theme even though they have had training in the GTES, and among the teachers who show flexibility and interest in discussing and working on the theme, there is a lack of religion and belonging to the Catholic and / or Spiritist religions. The prejudice, heteronormative culture as a standard and the lack of insertion of the themes in the school curriculum show that, in spite of the advances achieved, the GTES still has great challenges in order to promote formations that allow the disruption of teachers with the prejudice rooted in their cultures and religious influences.

Key-words: Sexuality. Diversity. Genre. Formation. School.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS	17
1.1 PANORAMA HISTÓRICO	17
1.2 RELIGIÃO E SEXUALIDADE	23
1.2.1 As religiões e a diversidade sexual.....	30
1.3 REFLEXÕES CONCEITUAIS.....	36
1.3.1 Sexualidade.....	36
1.3.2 Identidade de Gênero.....	39
1.3.3 Diversidade Sexual e heteronormatividade.....	43
2 DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO E EDUCAÇÃO: UM OLHAR PARA A POLÍTICA DE ENSINO DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE	48
2.1 O PAPEL DA ESCOLA NAS QUESTÕES DE SEXUALIDADE	48
2.2 A ESCOLA ENQUANTO ESPAÇO PARA REPENSAR A DIVERSIDADE SEXUAL E AS QUESTÕES DE GÊNERO.....	56
2.3 A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NA POLÍTICA DE ENSINO DO RECIFE	62
2.4 CARACTERIZANDO O GRUPO DE TRABALHO DE EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE - GTES DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE.....	68
3 APORTE METODOLÓGICO E RESULTADOS DA PESQUISA	76
3.1 METODOLOGIA.....	76
3.2 A PESQUISA.....	77
3.3 RESULTADO DA PESQUISA COM FORMADORAS DO GTES	80
3.3.1 Perfil das Formadoras	80
3.3.2 O GTES e a atuação das formadoras	83
3.4 RESULTADO DA PESQUISA COM DOCENTES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE	90
3.4.1 Perfil docente	90
3.4.2 Contexto da sala de aula, atuação docente e GTES.....	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104

REFERÊNCIAS.....	107
ANEXOS	111
APÊNDICE	114

INTRODUÇÃO

O objetivo principal desta pesquisa foi analisar os limites e avanços do Grupo de Trabalho de Educação em Sexualidade - GTES, da Rede Municipal de Ensino, do Recife, no tocante às questões da diversidade sexual e de gênero, buscando detectar a influência das perspectivas religiosas de docentes na implementação de ações oriundas das formações continuadas.

O GTES² foi instituído desde o ano de 1996 e tem por finalidade refletir, visitar mitos e tabus acerca da sexualidade, com foco na formação continuada do corpo docente e demais segmentos da Secretaria de Educação, da Prefeitura do Recife, tratando das questões da sexualidade e do gênero como processo educacional e formativo da condição humana.

A temática da educação em sexualidade integra a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife – a partir do livro Fundamentos Teórico-metodológicos³, cujas orientações são para a abordagem das questões que envolvem a sexualidade e suas diversidades desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJA – este documento norteia a organização do currículo escolar assegurando os direitos de aprendizagem em sexualidade que são indispensáveis ao enfrentamento dos grandes desafios sociais e orienta sobre a necessidade das formações do GTES nesse contexto.

Nesta Política de Ensino do Recife, em todas as modalidades de ensino são tratadas as questões da diversidade sexual como questão pertinente ao trabalho docente a ser desenvolvido nas unidades educacionais com o objetivo de desenvolver uma educação emancipatória e voltada para o respeito às diferenças.

Como objetivos específicos, inicialmente, destacam-se: traçar um panorama histórico em relação à diversidade sexual e de gênero no Brasil que é apresentado no primeiro capítulo intitulado: Gênero e Diversidade Sexual: aspectos históricos e conceituais; analisar os recursos didáticos, as dinâmicas e outros elementos componentes do trabalho do GTES, que propusemos no segundo capítulo que

² No decorrer do texto, utilizaremos a sigla GTES para fazer menção ao Grupo de Trabalho de Educação em Sexualidade.

³ Documento que reformula a proposta curricular da Rede Municipal de Ensino, publicado em 2012, por meio de um processo democrático e participativo. Esse documento apresenta como princípios norteadores a Escola Democrática, Diversidade e Meio Ambiente, assegurando, no eixo Diversidade, a inclusão da Educação em Sexualidade.

nomeamos: Diversidade Sexual e de Gênero e Educação: um olhar para a política de ensino da rede municipal do Recife e, por último, avaliar o resultado das formações do GTES e seus impactos nas práticas pedagógicas do corpo docente que é apresentado no terceiro capítulo, que se intitula: Aporte Metodológico e Resultados da Pesquisa.

A motivação para investigar a temática surgiu a partir da vivência pessoal e profissional do autor no contexto educacional e também no finalzinho do curso de graduação em psicologia, no nono período onde se estudou esses temas na disciplina – Psicologia, corpo e subjetividade, atrelado, ainda, ao curso de Gênero e Diversidade na Escola – UFPB⁴; e ao curso de Educação em Direitos Humanos – UFPE⁵.

A experiência do autor na rede municipal de ensino evidenciou a presença de docentes de religiões evangélicas, católicas e até mesmo os e as sem uma vivência religiosa praticante que resistem a garantir um ensino pautado no respeito e valorização da diversidade sexual e de gênero, mesmo considerando que o corpo docente recebe a formação continuada do Grupo de Trabalho de Educação em Sexualidade e tendo uma política de ensino que norteia e fundamenta a educação para a diversidade sexual e de gênero.

Na prática da educação – desde a educação infantil até o ensino superior – é percebida uma negação da igualdade de gênero e da diversidade sexual; a partir dessa negação, o gênero feminino e a população LGBT ocupam um espaço de desigualdade e desvalorização de suas identidades. Isso vai contra os princípios dos Direitos Humanos e contradiz a Constituição Federal Brasileira de 1988, em vigor, que defende o direito à igualdade e educação para todas as pessoas.

Assim, o estudo do tema se justifica pela necessidade de ser aprofundada a discussão que permeia o campo religioso e a educação e seus reflexos nas questões de gênero e de diversidade sexual. Tanto a religião quanto a educação são campos de fazeres sociais importantes na formação humana, um não elimina o

⁴ Gênero e Diversidade na Escola – GDE: curso de especialização realizado na Universidade Federal na Paraíba - UFPB, 2015.

⁵ Educação em Direitos Humanos – EDH: curso de extensão com 200h realizado pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, 2013.

outro, pois são de grande importância na construção histórica, social e política do ser humano.

O estudo do tema se justifica, ainda, porque a prática docente deve se pautar pela laicidade e esta pesquisa pode contribuir tanto para que este processo seja melhor compreendido, quanto para apontar caminhos possíveis entre as concepções religiosas e o fazer educacional com respeito à diversidade sexual e de gênero.

Diante do contexto, a pesquisa visa a ampliar o debate entre educação, religião e diversidade de gênero/sexual, no sentido de amenizar as tensões presentes na atualidade em relação a esses fenômenos sociais tão pertinentes à educação, contribuindo para romper com os padrões da heteronormatividade para avançar no entendimento de que as diferentes formas de sexualidade não são pecado/doença e de que o gênero não é algo que deve seguir a modelos e normas fechadas.

Os modos como homens e mulheres se comportam em sociedade correspondem a um intenso aprendizado sociocultural que nos ensina a agir conforme as prescrições de cada gênero. Conforme o gênero, também há modos específicos de trabalhar, gerenciar outras pessoas, ensinar, dirigir o carro, gastar o dinheiro, ingerir bebidas, dentre outras atividades. É nesse contexto que se torna necessário pensar tanto o educar quanto as reflexões da influência dos aspectos religiosos em relação à diversidade de gênero e à diversidade sexual, que acontecem no cotidiano das salas de aulas.

1 GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS

As questões relacionadas à sexualidade humana não são temas de debates recentes. Elas perpassam a existência humana, são de interesse de todas as pessoas e estão presentes em todas as realidades e relações sociopolíticas do ser humano.

Compreender os principais aspectos históricos e conceituais que envolvem questões de gênero e sexualidade se faz primordial para a compreensão do contexto em que elas estão na sociedade atual e, de forma específica, neste estudo, para identificar a influência das práticas religiosas e da educação nas questões de diversidade sexual e de gênero.

1.1 PANORAMA HISTÓRICO

Rodrigues e Lima (2009) narram que, na antiguidade greco-romana, o médico Galeno (129-217) afirmava que a diferença entre os sexos se baseava no calor vital do corpo, de modo que homens e mulheres possuíam os mesmos órgãos sexuais, sendo que a mulher era uma inversão imperfeita do homem, ou seja, os órgãos sexuais delas eram internos e invertidos. Além disso, era concebida a possibilidade de um indivíduo do sexo feminino evoluir para o masculino de forma naturalizada.

Já no século XVII, conforme narram os autores, aconteceram significativas mudanças na concepção da diferença sexual. A ideia do homem como representante perfeito da espécie humana caiu por terra e a mulher deixou de ser um equivalente inacabado/imperfeito do sexo, passando a ter sua própria singularidade sexual. Entretanto, para manter as mulheres em seu lugar de inferioridade social, os sexos feminino e masculino foram diferenciados a partir de argumentos anatômicos e fisiológicos; por exemplo, os homens seriam naturalmente mais racionais e as mulheres mais emotivas.

Posteriormente, no século XVIII, conforme Rodrigues e Lima (2009), a ideia de uma diferença biológica natural passou a justificar e propor inserções sociais diferentes para os dois sexos. Uma das diferenças mais significativas foi a valorização do útero, que deixou de ser um órgão imperfeito e passou a ser o

representante da nobre função da maternidade. A sexualidade feminina foi caracterizada pela essência reprodutiva, negligenciando-se seu prazer sexual. No entanto, a mulher foi considerada um complemento masculino que estava, naturalmente, destinada à esfera doméstica.

Os séculos XVIII e XIX foram, segundo os autores, marcados por inúmeras transformações sociais, culturais e políticas. Nesta época, as explicações religiosas sobre a vida cederam espaço para os saberes da ciência. Os corpos passaram a ser estudados cientificamente e se tornaram elementos para o estabelecimento da normalidade e da patologia sexual. Ainda nesta época, o caráter reprodutivo da relação sexual foi supervalorizado. Sendo assim, a heterossexualidade passou a ser vista como única prática sexual normal. Em tal contexto, outras manifestações, especialmente a homossexualidade, passaram a ser estudadas pela ciência e apontadas como uma ameaça aos costumes e valores morais que preconizaram a heterossexualidade.

Ainda sobre o século XIX, Rodrigues e Lima (2009) enfatizam que os discursos sobre a sexualidade do século XVIII culminaram na constituição do saber psiquiátrico. Assim, a partir do século XIX, a medicina definiu a homossexualidade como doença, perversão ou anomalia, geralmente caracterizada pela inversão sexual.

Na segunda metade do século XIX algumas teorias consideraram a homossexualidade como doença ou perturbação das disfunções psíquicas ou desequilíbrios hormonais, o que levava homens e mulheres a apresentarem comportamentos atribuídos ao sexo oposto e, principalmente, a desejarem pessoas do mesmo sexo. Esse pensamento surgiu quando, no Ocidente, os conhecimentos biomédicos buscaram definir as diferenças sexuais a partir de características peculiares de cada ser humano, que explicariam sua personalidade, seus desejos, sua orientação sexual e sua identidade de gênero.

O termo homossexual surgiu para classificar todas as pessoas cuja orientação sexual se voltava às pessoas do mesmo sexo, hoje designadas como lésbicas, gays e bissexuais, e também as pessoas que se identificavam com o sexo oposto ao de seu registro de nascimento, que receberam a designação como travestis e/ou transexuais.

Em meados do século XIX e até meados do século XX, a visão científica estimulou a descriminalização da homossexualidade nos códigos penais de vários países do Ocidente, ou seja, fez com que a homossexualidade deixasse de ser objeto de punição e reprovação moral, mas não deixaram de considerar a homossexualidade como algo que necessitava de tratamento. De todo modo foi um período histórico muito importante, quando os homossexuais⁶ foram libertados das prisões e isolados em hospitais e hospícios onde eram submetidos a tratamentos.

No século XX, a psicanálise considerou a homossexualidade como um distúrbio no desenvolvimento sexual que, de um estado polifórmico da infância, caminharía, lentamente, até a heterossexualidade, na fase adulta; no decorrer deste século, as práticas homossexuais eram muito mais comuns na vida dos homens do que se pensava e a divisão entre homossexuais e heterossexuais era, em larga medida, arbitrária.

De acordo com Ferla (2005), a partir das primeiras décadas do século XX, o processo de patologização da homossexualidade foi intensificado. A homossexualidade passou a ser considerada como um problema da medicina que necessitava de estudo e tratamento. Na década de 1930 este debate ganhou força quando revistas de Medicina Legal passaram a publicar artigos sobre o tema. Não havia um consenso sobre as causas da homossexualidade e muitas teorias foram lançadas tentando explicá-la, como, por exemplo, distúrbio do sistema nervoso, e problemas psicológicos, entre outras causas.

Um marco importante, ainda no século XX, foi a produção acadêmica das Ciências Sociais e de algumas escolas psicanalíticas, bem como a criação e a militância de grupos LGBT que reagiram às visões patologizantes advindas dos saberes biomédicos, demonstrando que, o que entendemos, na cultura ocidental, como homossexualidade, é diferentemente representado e valorizado em outras culturas e épocas, ou seja, o que chamamos de homossexualidade em uma determinada cultura, em outra pode ser vista de outra forma.

⁶ Nessa época todas as pessoas travestis, transexuais, homossexuais estavam inclusas no termo homossexual, ainda não se tinha uma compreensão e não havia uma separação definida de identidade de gênero e orientação sexual.

Outro marco histórico importante, citado por Ferla (2005), foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948. Apesar de ela não dar ênfase às questões LGBT, especificamente, os direitos, nela proclamados, que declaram um caráter universal aos direitos de igualdade, liberdade e dignidade no exercício e expressão da sexualidade e do gênero são componentes fundamentais para o exercício livre da homossexualidade, transexualidade, travestilidade, bissexualidade, lesbianidade, dentre outras formas de viver a orientação sexual e identidade de gênero, como direito de todas as pessoas, e que não podem ser discriminadas ou incriminadas por isto.

Ferla (2005) narra que, em 1949, a transexualidade passou a ser considerada como um desvio sexual raro por um desejo mórbido patológico de pertencer ao sexo oposto. Em 1952, no campo psiquiátrico, a Associação Americana de Psiquiatria se baseava na primeira edição do DSM (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) que era inspirado na teoria psicanalítica, classificando como patologias a homossexualidade e o travestismo. No mesmo ano, aconteceu uma cirurgia de mudança de sexo de um ex-soldado do exército americano, o que muito contribuiu para ampliar a discussão sobre a identidade de gênero. Posteriormente, em 1966, o endocrinologista alemão Harry Benjamin (1885-1986), defendia a cirurgia de mudança de sexo como a única alternativa terapêutica para as pessoas transexuais.

Na segunda edição do DSM, em 1968, a homossexualidade passou a ser considerada uma perturbação. Entre 1960 e 1970 houve o avanço de vários movimentos feministas e negros que contribuíram para que as pessoas socialmente estigmatizadas se tornassem sujeitos das políticas públicas como garantia da promoção dos Direitos Humanos de liberdade, igualdade e dignidade para todas as pessoas.

Segundo Ferla (2005), nessa época também houve a contestação do paradigma da inversão sexual, pois foi ficando cada vez mais claro que nem todos os homens que se relacionavam com outros homens queriam ser mulher ou apresentavam comportamentos de mulheres. Assim, no decorrer do tempo percebeu-se que a homossexualidade, a transexualidade e a travestilidade são fenômenos diferentes.

Grande destaque merecem os estudos do filósofo Michel Foucault que, na década de 1970, reconheceu a homossexualidade como orientação sexual. Foucault, assim como outros filósofos da sua época, considerou a homossexualidade não mais como doença, mas como um elemento da sexualidade humana. A partir de então, a homossexualidade passou a ser discutida e debatida, partindo-se em busca da efetivação de políticas de direito para o livre exercício da sexualidade.

Foucault (2001), em seus estudos, considera que ganharam grande relevância os temas acerca da sexualidade, posto que ela é como um ponto de passagem, denso, nas relações entre homens e mulheres, sejam pessoas mais jovens ou mais velhas, pais, mães e filhos e filhas, docentes e discentes, líderes religiosos e seguidores e seguidoras, poder público e população, enfim, perpassa as relações de poder que o ser humano estabelece em sociedade e, assim, para tornar menos tensas e desiguais estas relações, é fundamental a desconstrução destas, resistindo aos padrões socioculturais que sejam impostos e reconhecidos como naturais.

É importante considerar a existência de uma gama de modos diferentes de se desejar e de viver a sexualidade, tornando essencial que os seres humanos sexuados se identifiquem, se reconheçam e vivam de acordo com suas individualidades. Porém, a sociedade hierarquizada, pautada em relações de poder, estabelece e impõe padrões que naturalizam a exclusão social de pessoas que não estão dentro dos padrões de “normalidade” que são estabelecidos como modelo de vida, de pessoa, de modo a se vivenciar a sexualidade.

Assim, todas as pessoas que não se apresentam vivenciando a sexualidade como heterossexuais, independente do gênero, são excluídas do padrão, como se o corpo pudesse determinar a orientação sexual de cada pessoa, bem como todos os seus desejos e vontades, por quem deva ou não sentir atração sexual ou afetiva.

Como ressalta Louro (2001), não é o corpo que estabelece a identidade de gênero de uma pessoa, mas, sim, as diversas formas de se viver a masculinidade ou a feminilidade. Ela explica que a identidade de gênero é uma atribuição cultural e não física.

Portanto, há muitas formas de sermos homens ou mulheres, e isto requer consideração e respeito no âmbito da vida social e política. As identidades são diversas, variadas, e podem, a qualquer tempo, ser alteradas, isto independentemente dos corpos físicos que ocupam. Esta compreensão motivou os avanços que se tem obtido nas questões de gênero e diversidade sexual na atualidade.

Pereira *et al* (2002) citam que, em 1985, o Conselho Federal de Medicina deixou de considerar a homossexualidade como doença e, em 1999, o Conselho Federal de Psicologia definiu que a homossexualidade não é uma patologia, fazendo a seguinte consideração: “[...] a homossexualidade não é doença, nem distúrbio, nem perversão e estabelece que os psicólogos não colaborarão com propostas de tratamento e de cura da homossexualidade” (PEREIRA *et al*, 2002, p. 3).

As últimas décadas vêm sendo marcadas pela busca da consolidação e efetivação de justiça e igualdade para a população de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT), pelo reconhecimento dos seus direitos como um marco Internacional dos Direitos Humanos, na Política Nacional de Saúde LGBT, a Transexualidade no SUS, os Direitos da Cidadania LGBT no Brasil, entre outros passos importantes oriundos de movimentos sociais.

Os movimentos sociais, no campo dos Direitos Humanos e dos direitos sexuais, lançaram nova luz sobre os mecanismos de produção do estigma e da discriminação relacionados à homossexualidade não só no Brasil, mas em todo o mundo, eles terminam por impulsionar maneiras mais justas e éticas de se pensar em relação às pessoas LGBT.

Um exemplo que pode ser destacado no Brasil, atualmente, é o Relatório de Monitoramento das Ações do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, divulgado pela Coordenação Geral LGBT, da Secretaria de Direitos Humanos, em 30 de julho de 2010, no qual consta um balanço das ações referentes a vários âmbitos do Plano Nacional LGBT.

O referido Relatório afirma que o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT deve “[...] estabelecer estratégias de enfrentamento do uso indiscriminado e prolongado de hormônios feminilizantes e masculinizantes

entre travestis e transexuais” (BRASIL, 2009, p. 25). Tais estratégias devem ser alcançadas mediante ação da “Política Nacional de Saúde Integral LGBT e respeito aos direitos humanos de LGBT enfrentando o estigma e a discriminação”.

O Relatório visa a informar e sensibilizar profissionais de saúde acerca das especificidades de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, ressaltando a necessidade de, como indicador de execução, ajudar a ampliar o acesso de pessoas LGBT aos serviços de saúde do SUS, a garantir o respeito às pessoas e o acolhimento com qualidade, bem como a resolução de suas demandas e necessidades.

Essas políticas de Estado que objetivam o enfrentamento do preconceito e da discriminação das pessoas LGBT foram alcançadas como resultados de muitas lutas por parte dos movimentos sociais LGBT, na tentativa de amenizar os efeitos e consequências negativas dos estereótipos atribuídos à população LGBT.

1.2 RELIGIÃO E SEXUALIDADE

As questões que envolvem a sexualidade não podem ser tratadas em um contexto histórico desassociado das práticas religiosas e de suas influências ao longo do tempo.

A religiosidade⁷ é um fenômeno que acompanha o ser humano desde suas origens, de modo que cada religião praticada, hoje, traz consigo uma filosofia, paradigmas, simbologias e características que irão definir o modo como influenciam na sociedade. Através da prática religiosa, as pessoas estabelecem crenças e valores que passam a fazer parte de todo o contexto social.

O negativismo em relação ao prazer sexual é uma característica historicamente marcada pelo estoicismo dos dois primeiros séculos depois de Cristo, o qual exerceu grande influência nas concepções posteriores do Cristianismo, por meio dos grandes padres da Igreja, especialmente Agostinho, Jerônimo e Tomas de Aquino. “O sexo é então vinculado à finalidade reprodutiva tendo como exemplo os animais, caso contrário trará o ‘estigma negativo do prazer’” (CECARELLI, 2000, p. 22). É daí, segundo o autor, que emergiu o que se pode chamar de “moralidade sexual”.

⁷ A religiosidade, nesse contexto, é a espiritualidade, a relação que as pessoas têm com divindades e forças sobrenaturais desde os primórdios da humanidade.

O gnosticismo é outra corrente de pensamento citada por Cecarelli (2000) que teve grande contribuição na construção dessa moralidade cristã. O gnosticismo, segundo ele, pregava que o mundo era mau e, por isso, só poderia provir do demônio, e que Deus só poderia ter criado a alma; em decorrência, eles pregavam a castidade. E, apesar de o Cristianismo ter resistido a tal pessimismo, ele adota amplamente a idealização da castidade como algo mais próximo de Deus quando, por exemplo, impõe o celibato para os padres do clero secular uma vez que, para religiosos e religiosas, existe o voto de castidade.

O fato é que a filosofia, os paradigmas e as simbologias que as religiões carregam tendem a classificar padrões de normalidade e anormalidade para as pessoas (adeptas ou não das religiões) e de suas práticas. A partir desta normatização vão sendo ditados os modelos e regras de comportamento, inclusive, e de forma bastante influente, em relação à forma como as pessoas concebem e exercem a sexualidade. As religiões, de modo geral, submetem seus e suas praticantes a permissões e proibições no que diz respeito à vivência da sexualidade. Nesse sentido,

[...] mudanças culturais que afetam a sociedade, relacionadas à separação entre sexualidade e reprodução, e à aceitação social das sexualidades dissidentes, são percebidas por religiosos, como “decadência moral” e dissolução dos valores da família. Partindo desta visão, estes agentes sociais se engajam em missões pelo “resgate da heterossexualidade, considerando-se portadores de valores tradicionais ameaçados. Nesse sentido, o “medo” de uma “desconstrução social”, evocado nas falas religiosas (medo do “extermínio da heterossexualidade”, da proliferação da “pedofilia”, da expansão da AIDS, da destruição da família”) é passível de entendimento. (NATIVIDADE, 2008, p.61). (Grifos originais).

As proibições e normas relativas à sexualidade, que vão sendo construídas por cada religião, não se limitam a uma normatização das práticas vivenciadas por seus adeptos e suas adeptas ou membros e membras, mas ecoam para outras esferas e segmentos da sociedade. Partindo do exposto por Natividade (2008), toda forma de vivenciar a sexualidade que se distancia dos padrões estabelecidos e fortemente defendidos pelas lideranças religiosas é percebida como objeto de “decadência moral” fazendo com que os religiosos e as religiosas tenham como missão tentar trazer de volta à “normalidade” aqueles e aquelas que apresentem

condutas consideradas “desviantes” do padrão estabelecido como “normal” ou “moralmente correto”.

Natividade (2008) ressalta que, no desenvolvimento desta verdadeira “missão” travada por religiões diversas para preservar “valores da família” (as famílias tradicionais, heterossexuais) é de reafirmar estes “valores”, os missionários e as missionárias, religiosos e religiosas propagam ideias e percepções que associam as formas diferentes do padrão estabelecido de vivenciar a sexualidade a casos de aumento de incidência de doenças como a AIDS, ou de crimes como a pedofilia, por exemplo. De tal modo, procuram associar o que difere do padrão de normalidade ao mal, a tudo que se apresenta e constitui como perigo para a sociedade.

Assim também se estabelece um esforço de praticantes religiosos em mostrar ao “outro” que sua sexualidade é “pecaminosa” ou “anormal”, por meio de discursos que inferiorizam, marginalizam e excluem aquelas pessoas que vivem de forma diferente, discordando de convicções religiosas. Não se trata, portanto, de um dado natural, razão pela qual se deve questionar e problematizar esses padrões de marginalização e exclusão.

O processo de “fabricação” dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível. Antes de tentar percebê-lo pela leitura das leis ou dos decretos que instalam e regulam as instituições e percebê-lo nos solenes discursos das autoridades (embora todas essas instâncias também façam sentido), nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamentos e, em especial, de *desconfiança*. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como “natural”. (LOURO, 1997, p.63). (Grifo original).

A apropriação do que é exposto por Louro (1997), conduz à percepção de que os discursos religiosos se constituem como “práticas rotineiras e comuns” que acabam influenciando nas compreensões das pessoas acerca da sexualidade. É preciso desconfiar dos discursos que normatizam e que, partindo de uma compreensão de “normal” e “anormal”, segregam e, historicamente, contribuíram para a exclusão e negação de direitos a alguns segmentos sociais em razão de gênero e/ou de diversidade sexual.

Busin (2012) narra que a juventude, no Brasil, enfrenta uma luta organizada visando a garantir seus direitos à autonomia, à saúde, e à educação de qualidade em todos os níveis escolares. Em relação ao exercício livre e responsável da sexualidade, enfrentam dificuldades específicas: precariedade de educação sexual, falta de acesso aos métodos de contracepção (pílula anticoncepcional, camisinha, pílula do dia seguinte), além dos discursos conservadores que são baseados em concepções religiosas que, muitas vezes, colocam o sexo como um mal que deve ser evitado.

Ocorre, conforme a autora, que os e as jovens também convivem diariamente com a supervalorização do sexo no contexto social, com uma escassa atenção à prevenção de doenças sexualmente transmissíveis ou gravidez indesejável e acerca da diversidade sexual e de gênero. Assim, muitos e muitas jovens com inserção religiosa, especialmente os e as que estão vinculados às religiões cristãs se veem em uma encruzilhada ética, diante do forte estímulo ao exercício da sexualidade, mas com diversas imposições e restrições colocadas por suas religiões.

Cabe ressaltar que os discursos religiosos referentes à sexualidade não são unânimes. Por isso, é importante, neste estudo, compreender como a sexualidade é vivenciada por praticantes de diversos tipos de culturas religiosas.

Silva (s/d, p. 15) considera fundamental verificar como diferentes religiões lidam com o tema da sexualidade, pois, segundo ele, quando a religião se posiciona sobre o tema, ela explicita uma visão de mundo que é adotada por seguidores e seguidoras em grande escala. Nas palavras do autor, “[...] perspectivas doutrinárias e cosmológicas estão em jogo além de suas tradições religiosas. Tudo isso traz consequências sociais e políticas” (SILVA, s/d, p.15).

Cherulli (*apud* Silva, s/d), faz um quadro comparativo da posição que algumas religiões adotam em relação à sexualidade:

Para os protestantes evangélicos é aceitável o uso de métodos contraceptivos em relação ao planejamento familiar; são contrários ao sexo antes do casamento; condenam o adultério, o aborto e o homossexualismo (sendo considerado pecado); há liberdade quanto às variações sexuais, mas sexo anal é condenado; sobre as disfunções sexuais, são inaceitáveis pela crença religiosa problemas desse tipo. Para os protestantes pentecostais prevalecem os mesmos postulados. No entanto, aqui as variações sexuais não são admitidas, somente o sexo vaginal; a masturbação não é rotulada como pecado, mas é desaconselhada. Em

relação às disfunções sexuais, a rotina é se aconselhar com o pastor que costuma encaminhar o casal. (CHERULLI *apud* SILVA, s/d, p.16).

Segundo a autora citada por Silva (s/d), de um modo geral as religiões cristãs têm suas posições bastante semelhantes. As religiões não-cristãs já têm suas diferenças. Ela cita, por exemplo, o Kardecismo, que não condena o uso de métodos contraceptivos, desde que estes não lesem o plano físico, defendem que a união de duas pessoas deva ocorrer sem formalidades (casamento) e, por isso, aceitam o sexo antes do casamento e a homossexualidade.

A Umbanda, conforme Cherulli (*apud* Silva, s/d), é uma religião formada dentro da cultura religiosa brasileira, na qual se tem muitos elementos herdados de outras religiões, ela não restringe o sexo antes do casamento e suas variações, nem a masturbação e o uso de métodos contraceptivos. Nos dias de rituais não é permitida a prática sexual com penetração, recriminam o adultério e o aborto.

De acordo com Silva (s/d), o Judaísmo é a mais antiga das três principais religiões monoteístas, seguida pelo cristianismo e pelo islamismo. O Judaísmo apresenta as seguintes concepções em questões que envolvem a sexualidade:

É neutro quanto ao sexo antes do casamento; é condenado o casamento com adeptos de outras religiões; há condenação do adultério; a prática masturbatória e as variações sexuais são liberadas, exceto o sexo anal, que é proibido; em relação aos contraceptivos, são aconselhados os métodos naturais (tabelinha), não sendo aceitos os artificiais; em relação a disfunções sexuais, deve-se procurar primeiro o rabino, que poderá sugerir uma terapia. (CHERULLI *apud* SILVA, s/d, p.16).

A religião islâmica, segundo Silva (s/d) vem crescendo muito nos últimos anos (sendo já a segunda maior do mundo), e está presente em todos os continentes, embora a maior parte de seus seguidores e suas seguidoras se encontre nos países árabes do Oriente Médio e do norte da África. Os muçulmanos consideram proibido o sexo antes do casamento; as virgindades masculina e feminina são valorizadas, são contra o aborto e qualquer método contraceptivo; proíbem o adultério e a masturbação e o sexo é notoriamente visto pelo vínculo sexo-reprodução.

Já o Budismo, conforme Silva (s/d) considera que a prática sexual em geral deva ser bem regrada, baseada em respeito e confiança mútuos. Para eles tudo é permitido desde que consentido entre as partes e não haja prejuízo físico. O sexo não pode ser exclusivamente para a procriação porque acredita no sexo como algo

sagrado e destinado ao prazer e realização do ser humano, o que se justifica pelo fato de os humanos terem inúmeras zonas erógenas, diferente de outros animais, que apresentam um período de cio para se acasalarem. Além disso, o ser humano é capaz de ser sexualmente ativo por toda a sua existência, como, por exemplo, após a menopausa feminina, diferentemente dos outros animais; para os budistas, isto se dá em razão da importância do sexo, além da reprodução.

De acordo com Campos (2013) no âmbito da religião católica, a sexualidade só pode ser vivida por pessoas de sexo opostos, e a vivência de práticas por pessoas do mesmo sexo é, geralmente, abominada.

Conforme Silva (s/d), a Igreja Católica tem tido uma postura que vem sendo considerada retrógrada por muitas pessoas estudiosas em relação à sexualidade, porém há os que acreditam que tal postura seja necessária, nos tempos atuais, em virtude de uma liberação sexual. O fato é que, com isso, ela mantém firme sua negação quanto ao casamento civil entre pessoas do mesmo sexo e reafirma o sexo com o objetivo apenas de reprodução e a ser praticado dentro do casamento, defendendo, ainda, o celibato dos padres.

Porém, em atitudes e afirmações bastante recentes, o atual Papa, Francisco, vem contribuindo para mudar a forma como os católicos e as católicas concebem a sexualidade, já saiu em defesa das mães solteiras e dos homossexuais. Em certa ocasião, em 2013, ele afirmou que se uma pessoa for gay e buscar o Senhor e estiver disposto a isso, ele não é ninguém para julgar. Estava, segundo ele próprio afirmou mais tarde, parafraseando o Catecismo da Igreja Católica, que afirma que estas pessoas devem ser tratadas com delicadeza e não ser marginalizadas.

Em seu primeiro livro, publicado em janeiro de 2016, o Papa Francisco⁸ faz a seguinte afirmação quando é indagado sobre a afirmação que já havia feito sobre os homossexuais e a prática do catolicismo:

Alegra-me que falemos sobre as pessoas homossexuais, porque antes de mais nada existe a pessoa individual em sua totalidade e dignidade. E as pessoas não devem ser definidas somente pelas suas tendências sexuais: não esqueçamos que Deus ama todas as criaturas e que estamos destinados a receber seu amor infinito. Prefiro que os homossexuais

⁸ O primeiro livro do Papa Francisco foi lançado em 2016, e surgiu a partir de uma entrevista por ele concedida. Ao todo, são 40 perguntas a que ele responde, com histórias pessoais de sua infância e adolescência. A obra, intitulada "O nome de Deus é misericórdia", é dividida em nove capítulos.

busquem a confissão, que estejam perto do Senhor e que rezemos todos juntos. Podemos pedir-lhes que rezem, mostrar-lhes boa vontade, mostrar-lhes o caminho e acompanhá-los a partir da sua condição. (PAPA FRANCISCO, 2016, p.2).

Nota-se aí um simbólico passo, recente, da Igreja Católica no que diz respeito à aceitação e acolhimento das pessoas, independentemente de identidade de gênero ou orientação sexual.

O protestantismo, conforme Campos (2013), apesar de majoritariamente também considerar a homossexualidade uma prática abominável, já tem algumas denominações que não a condenam, sendo, por isto, um campo mais aberto que o do que o Catolicismo no que diz respeito à diversidade sexual. Por sua vez, o espiritismo vivencia a filosofia de que o espírito não tem sexo e que o mesmo espírito, em sucessivas encarnações, pode habitar um corpo de homem ou de mulher. Assim, sua postura é mais tolerante em relação à diversidade sexual.

Para os dois primeiros grupos religiosos citados existe uma concordância na percepção de que a sexualidade serve para o ato da procriação, implicando que, ao fugir dessa perspectiva, sua vivência torna-se um desafio para os fiéis dessas religiões.

A partir do cristianismo, a sexualidade passou a ser vista como pecado (DANTAS, 2010), admitida apenas no âmbito matrimonial e com fins procriativos. Assim, a monogamia e a virgindade passaram a ser valorizadas como sinônimos de virtude e moral para as mulheres. Ser contra essa ordem “natural” era pecado grave, ser homossexual, então, caracterizava um crime ainda maior e a ser severamente punido pela Igreja Católica que via a homossexualidade como um repúdio à moral e à vontade de Deus que seria a de unir homem e mulher para procriarem. O Estado também via a homossexualidade como um risco para a preservação da honra e da moral da sociedade.

No Brasil, a Igreja Católica teve, sem dúvidas, forte influência no comportamento sexual – desde o período colonial até os dias atuais – elevando o sexo à categoria de elemento sagrado, permitido na esfera conjugal e voltado para a reprodução. No mais, quase tudo que está relacionando ao sexo, suas expressões e orientações ainda é um tabu e, nessa condição, na maioria das vezes, é lançado no domínio do diabólico.

As questões que envolvem a influência católica no comportamento sexual do brasileiro e da brasileira remontam ao período da colonização. Conforme narra Cecarelli (2000), os primeiros jesuítas, ao chegarem às terras brasileiras influíram sobre a nudez dos e das indígenas. Conforme o autor, quando chegaram ao Brasil os padres portugueses ficaram horrorizados ao ver os índios e as índias nus e nuas e ao ver como eles e elas lidavam naturalmente com a sexualidade. A nudez e a sexualidade, tão hostilizadas em outros períodos históricos em toda parte do mundo, eram naturalizadas pelos grupos indígenas na colônia brasileira e passam a ser vistas como algo pecaminoso e símbolo de imoralidade, a partir da inserção da visão medieval de mundo que a Igreja Católica impunha, fundada em princípios rígidos, limitações e proibição das expressões e manifestações da sexualidade.

Portanto, a religião, em relação à sexualidade, tem sido um instrumento ideológico e político-social, responsável por orientar os indivíduos para uma moral e, na maioria das vezes, negando a sua sexualidade, pois, conforme Silva (s/d), a exceção a esta regra é mínima e vem, em sua grande parte, das religiões orientais, cujas orientações do Taoísmo, Budismo e Confucionismo têm uma relação no que diz respeito à sexualidade sem a repressão como ocorre com as Igrejas cristãs. É por isso que, segundo o autor, a sociedade oriental é e sempre foi muito mais livre e natural do que a ocidental nas concepções e vivências da sexualidade.

1.2.1 As religiões e a diversidade sexual

Vainfas (*apud* SOUZA; CABRAL, 2011) destaca que a história da homossexualidade vem se apresentando e se desenvolvendo, na literatura mundial, desde os finais da década de 70 e início dos anos 80. O autor cita esse período como fundamental no que ele chama de “[...] história de gays e lésbicas na Europa e nos Estados Unidos”.

Borrillo (*apud* SOUZA; CABRAL, 2011, p.131) define homofobia como “[...] atitude hostil e contrária aos homossexuais, sejam eles homens ou mulheres”. Para o citado autor a repulsa irracional, o ódio contra gays e lésbicas é o principal componente da homofobia, porém, não se resume a isso, “[...] o que está por trás da atitude homofóbica é a desumanização do ser humano; nela os homossexuais são literalmente projetados para fora do universo comum dos humanos”.

Borrillo (*apud* SOUZA; CABRAL, 2011) ainda atenta para um aspecto de grande importância quando se trata do tema homossexualidade. Segundo ele, hoje, é preciso pensar o deslocamento do objeto de análise da questão homossexual para a questão homofóbica. Trata-se de uma questão epistemológica e política: epistemológica, porque não se trata mais de se conhecer a origem e o funcionamento da homossexualidade, mas, de analisar a hostilidade em relação à orientação sexual; política, porque não se trata de compreender apenas a questão homossexual, mas, de problematizar a questão homofóbica e os seus reflexos na sociedade, como, por exemplo, no ambiente escolar, onde as pessoas passam por um dos mais importantes processos em sua socialização.

Souza e Cabral (2011) explicam que qualquer problematização sobre a homossexualidade deve remontar, necessariamente, aos finais do século XIX; antes disso, não se tem qualquer menção ao termo homossexualidade. Já em relação ao termo homofobia, os autores remetem suas raízes à tradição judaico-cristã.

Borrillo (*apud* SOUZA; CABRAL, 2011) relaciona as atitudes hostis do cristianismo contra os homossexuais a um amparo teológico na lei judaica, que sempre foi bastante rigorosa para com os atos sexuais. A tradição judaico-cristã impõe a regra excludente da condenação aos homossexuais, projeta-os para “fora da salvação” e, sobretudo, para “fora da natureza”, sendo esta última expressão a que se constitui no elemento precursor e capital da ideologia homofóbica cristã, que se perpetua, ainda, na concepção de muitos religiosos cristãos.

Busin (2012) cita a supervalorização do masculino como figura de poder na nossa sociedade, imposta pela própria religiosidade que cria sérias desigualdades entre homens e mulheres e, conseqüentemente, esta situação afeta tanto os heterossexuais como os homossexuais. “O fato de as mulheres serem socialmente vistas como menos competentes faz, por extensão, com que os gays, as travestis e as mulheres transexuais sejam vistos e vistas como inferiores” (BUSIN, 2012, p.42). O preconceito não admite, por exemplo, que pessoas nascidas do sexo masculino sejam mais delicadas, sensíveis, e que se aproximem do gênero feminino e abram mão do seu papel de macho, de forte. Gays, travestis e transexuais são, constantemente, ridicularizados e ridicularizadas, menosprezados e menosprezadas na sociedade, vitimados e vitimadas, violentados e violentadas moral e fisicamente.

Busin (2012) explica, também, que o preconceito na sociedade torna inaceitável o fato de lésbicas e homens transexuais assumirem papéis independentes, sem se submeterem a homens, tanto para exercerem suas afetividades quanto suas sexualidades, o que as torna vítimas de discriminação, piadas, violência e abuso sexual.

O fato é que se a homossexualidade, a bissexualidade e a heterossexualidade são apenas formas diferentes de relacionamento afetivo e sexual, não se poderia fazer juízo de valor prestigiando uma em detrimento de outra; porém, conforme Busin (2012), as grandes religiões monoteístas impõem grandes dificuldades para a aceitação da diversidade sexual. Em menor ou maior grau, a maioria das religiões mais tradicionais demonstra e acentua a rejeição e o preconceito contra a diversidade, tendo como norma a heteronormatividade e, mesmo quando apresentam um discurso aparentemente não excludente, na prática, há a discriminação.

Segundo Busin (2012), algumas igrejas e seitas⁹ vêm despontando com maior permeabilidade em relação à diversidade sexual. Estão surgindo igrejas inclusivas, até mesmo voltadas a acolher especificamente o público LGBT, excluído de outras religiões. A autora cita a seita neo-esotérica Wicca, de origem celta, e a igreja evangélica inclusiva Comunidade Cristã Nova Esperança (CCNE) como pioneiras, no Brasil, nesse direcionamento.

Segundo Busin (2012), estas seitas ou igrejas não possuem uma expressão significativa diante da tradição cristã, representada majoritariamente pelo Catolicismo. Assim, em um cenário de grande crescimento de igrejas evangélicas, cujas visões formam a mentalidade de grande parte da população, são definidos valores morais, e determinados o que é certo ou errado no exercício da sexualidade. A força da influência religiosa é tão grande, segundo a autora, que permeia todas as relações humanas, moldando até mesmo as formas de pensar de quem não segue o cristianismo, fomentando o preconceito, a exclusão e a violência da sociedade contra as pessoas LGBT. Diante do exposto, ressaltamos que:

O catolicismo no Brasil causa danos importantes para a autoimagem (e, muito provavelmente, para a autoestima) desse público. A dificuldade para

⁹ Grupo organizado de pessoas que seguem uma determinada corrente religiosa e/ou filosófica.

se aceitar e a internalização de preconceitos são também marcadas pela religiosidade cristã e podem trazer prejuízos afetivos, psicológicos, profissionais, de saúde, entre outros. O nosso conceito de família - que só pode ser formada por homem, mulher e filhos - vem desse ideário. A função da sexualidade como exclusivamente reprodutora também é um fator gerador de problemas, pois o sexo realizado por prazer não é moralmente bem visto. (BUSIN, 2012, p.46).

Portanto, mesmo os brasileiros e as brasileiras tendo suas vidas com práticas e comportamentos muito diferentes daqueles que são pregados pelas religiões cristãs, tais concepções são cruciais para amalgamar o preconceito contra as pessoas LGBT, reforçando a ideia de que as pessoas que não possuem sua identidade de gênero igual a do sexo, são promíscuas, erradas, anormais, vivem em perversão e desviantes do que se tem como natural, desejado por Deus.

A Cartilha Diversidade Sexual e Cidadania LGBT (SÃO PAULO, 2014) aponta que, grande parte das travestis e transexuais, no Brasil, ainda não consegue sequer concluir a educação formal diante da intensa discriminação que sofrem no ambiente escolar, na própria família e na comunidade em geral, enfrentando um processo de intensa marginalização e exclusão social desde o início de suas socializações no ambiente escolar.

Assim, os movimentos sociais feministas e LGBT seguem firmes, no Brasil, na defesa de uma lógica que preconiza a laicidade do Estado em todos os âmbitos da vida social, em todas as instituições e políticas. A esse respeito, verifica-se que:

O conceito de liberdades laicas e os limites entre liberdades religiosas x liberdades sexuais e reprodutivas em um Estado laico tem sido, modernamente, tema de debates recorrentes no Brasil, em especial no RS após a decisão histórica de retirada dos símbolos religiosos dos Tribunais Gaúchos, consequência da provocação, feita em novembro de 2011, por um grupo de entidades dos movimentos feminista e LGBTT (Liga Brasileira de Lésbicas - LBL-RS, Somos, Nuances, Rede Feminista de Saúde, Themis e Marcha Mundial das Mulheres), que teve grande repercussão nacional e reacendeu o antigo debate sobre separação entre religião e Estado. (MALAVOLTA, 2015, p.39).

Torres (2005) bem define a laicidade que, conforme enfatiza, vem, ao longo dos últimos anos, ganhando importância em diversos Estados brasileiros orientados pelos ideais republicanos e organizados pela democracia, por movimentos que visam a derrubar preconceitos religiosos, principalmente por influência e associação com os movimentos contra os preconceitos feministas, racistas e LGBT.

Esta noção sustenta posições legais que definem a separação entre Estado e Igrejas e pode se constituir como reguladora da legalidade republicana. Enquanto princípio da democracia ela diz da tolerância entre as diferentes crenças e não crenças dentro das comunidades políticas. A laicidade pode ser compreendida como um processo de regulação da influência das religiões na esfera pública estatal que propicia a igualdade de organização de direitos entre sujeitos de diferentes religiões. (TORRES, 2005, p.105).

O fato é que, apesar de todos os avanços ocorridos até aqui, as questões que envolvem a defesa do Estado Laico ainda geram acentuado conflito entre os que defendem o Estado Laico como única maneira de o Estado agir de forma autônoma e independente de crenças e dogmas religiosos, para mediar conflitos resultantes dos diversos pontos de vista religiosos e científicos e dos tabus fundamentados em concepções e práticas religiosas, como o caso das liberdades sexuais e reprodutivas que são, conforme narra Malavolta (2015), temas de muitos debates e discussão em todos os âmbitos da sociedade brasileira.

De outro lado estão os chamados fundamentalistas religiosos, com seus dogmas, crenças e doutrinas, inseridos, inclusive, na esfera política, em importantes cargos, defendendo a imposição à sociedade de princípios e regras propostos, segundo sua moral religiosa, como formas únicas, absolutas, incontestáveis e inquestionáveis.

É fato, como enfatiza Torres (2015), que a heteronormatividade, no Brasil, continua sendo sustentada, em grande parte, pela forte presença do cristianismo, ainda que questionamentos e avanços sejam feitos/alcançados por muitos e muitas cristãos e cristãs que já consideraram a possibilidade de ruptura com a moral sexual e religiosa.

De acordo com o citado autor, as liberdades de cada pessoa ainda se constituem de modos bastante complexos no contexto sócio-histórico em que elas são proclamadas com forte influência das práticas religiosas. Torres (2015), após entrevistar sujeitos e analisar textos e documentos, constata que os sujeitos estigmatizados pelas sexualidades são, frequentemente, tratados com uma violência triunfante, na maioria das vezes sustentada por argumentos religiosos que influenciam na educação e formação cultural dos indivíduos na sociedade contemporânea. “A liberdade sexual é cerceada desde a mais tenra idade pelos dispositivos da heteronormatividade, pelo uso das cores, pelo controle do brincar,

pelos modelos de família disponibilizados nos materiais escolares etc” (TORRES, 2015, p. 109-110).

Catroga (*apud* TORRES, 2015) explica de que modo a laicidade pode se modular de modos diferentes nas comunidades políticas; ele cita o caso da França, onde é proibido o uso de símbolos religiosos nas escolas, e alerta que a laicidade brasileira ainda coloca um passe livre ao cristianismo que é largamente explícito em todas as instituições – escolas, tribunais e repartições públicas – nas quais há exposição de símbolos e realização de rituais cristãos.

Segundo Torres (2015), esta situação ocorre porque a maioria dos sujeitos está, formal e/ou afetivamente, ligada ao cristianismo. Porém, é importante problematizar as influências religiosas, seus argumentos e discursos que são extremamente danosos às pessoas que divergem do padrão sexual normatizado por estas religiões. Assim,

[...] as religiões institucionalizadas, especialmente a católica e as protestantes neopentecostais têm interferido na aprovação de leis e na implementação de políticas públicas, prejudicando o direito de parcelas da população e colocando em risco a democracia. (BUSIN, 2012, p.53).

Cabe acrescentar que:

Defender o Estado laico é defender a democracia e o direito de todas as pessoas. Defender o Estado laico é proteger e respeitar as religiões, mas sem perder de vista que - como diz Roberto Lorea, importante jurista brasileiro – “a liberdade de expressão religiosa não pode ser confundida com liberdade de opressão religiosa”. (LOREA *apud* BUSIN, 2012, p.54).

A laicidade no Brasil ainda é precária, isto é, ela é difícil de ser efetivada e duvidosa nas articulações do Poder Legislativo brasileiro que, atualmente, é marcado pela presença de bancadas religiosas e representantes de grupos conservadores no tocante às questões da sexualidade. Assim, as questões que dizem respeito às causas LGBT continuam enfrentando o desafio de vencer o preconceito e a discriminação social, o que é fortemente instigado pelas práticas religiosas no país.

1.3 REFLEXÕES CONCEITUAIS

Alguns conceitos precisam ser conhecidos para a compreensão do objeto desta pesquisa, dentre os quais, sexualidade, gênero, diversidade sexual, heteronormatividade e religiosidade.

A conceituação e os termos utilizados para fazer definições acerca dos temas propostos nesse estudo, trazem, por si, subjetividades que merecem ser previamente analisadas antes de se aprofundar o tema estudado, isto, porque, muitas vezes, tais conceitos e definições já são construídos e constituídos enraizados por preconceito e discriminação, outros já são termos que evoluíram justamente para desconstituir preconceitos.

Foucault (1999) explica a necessidade de se compreender o sentido das coisas por meio de suas identidades:

A identidade das coisas, o fato de que possam assemelhar-se a outras e aproximar-se delas, sem, contudo, se dissiparem, preservando sua singularidade, é o contrabalançar constante da simpatia e da antipatia que o garante. Explica que as coisas cresçam, se desenvolvam, se misturem, desapareçam, morram, mas indefinidamente se reencontrem; em suma, que haja um espaço (não, porém, sem referência nem repetição, sem amparo de similitude) e um tempo (que deixa, porém, reaparecer indefinidamente as mesmas figuras, as mesmas espécies, os mesmos elementos). (FOUCAULT, 1999, p. 34).

Portanto, faz-se necessária, aqui, uma reflexão mais profunda acerca dos conceitos e definições sobre termos que contemplam o tema deste estudo para que estes possam ser realmente compreendidos.

1.3.1 Sexualidade

A definição de sexualidade, pela Organização Mundial de Saúde (*apud* BUSIN, 2012, p. 24), é a seguinte:

A sexualidade humana forma parte integral da personalidade de cada um. É uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que não pode ser separado de outros aspectos da vida. A sexualidade não é sinônimo de coito e não se limita à presença ou não do orgasmo. Sexualidade é muito mais do que isso. É energia que motiva encontrar o amor, contato e intimidade, e se expressa na forma de sentir, nos movimentos das pessoas

e como estas tocam e são tocadas. A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e integrações, portanto, a saúde física e mental. Se saúde é um direito humano fundamental, a saúde sexual também deveria ser considerada como direito humano básico. A saúde mental é a integração dos aspectos sociais, somáticos, intelectuais e emocionais de maneira tal que influenciem positivamente a personalidade, a capacidade de comunicação com outras pessoas e o amor.

A Cartilha Diversidade Sexual e Cidadania LGBT, da Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania (SÃO PAULO, 2014), explica que a sexualidade humana é formada por uma múltipla combinação de fatores biológicos, psicológicos e sociais, composta basicamente por três elementos:

I - Sexo biológico - Conjunto de informações cromossômicas, órgãos genitais, capacidades reprodutivas e características fisiológicas secundárias que distinguem “machos” e “fêmeas”. Segundo o documento, há pessoas que nascem com uma combinação diferente destes fatores, podendo apresentar características de ambos os sexos, são as chamadas intersexos.

II- Orientação sexual – Não se usa a expressão opção sexual, mas, sim, orientação, por não se tratar de uma escolha. Trata-se da atração afetiva e/ou sexual de uma pessoa em relação à outra, para a qual é direcionado o seu desejo de forma involuntária. De acordo com o referido documento, há, majoritariamente, três tipos de orientação: a heterossexual, quando a pessoa se sente atraída afetiva e/ou sexualmente por pessoas do sexo/gênero oposto; a homossexual, que são as relações gays e lésbicas, em que a pessoa sente atração afetiva e/ou sexual por alguém do mesmo sexo/gênero; a bissexual: quando a pessoa sente atração afetiva e/ou sexual por pessoas de ambos os sexos/gêneros.

O documento destaca que, hoje, se usa somente o termo homossexualidade e não homossexualismo, pois, não se trata de uma doença e o sufixo “ismo” remetia à patologia.

Busin (2012) explica a diferença entre as concepções de homossexualismo (doença) e homossexualidade (identidade), ou seja, antes e depois de a medicina assumir o saber sobre as questões que envolvem a identidade sexual e de gênero:

O amor entre pessoas do mesmo sexo, na época do Brasil colônia, era tido como pecado ou sem-vergonhice, sendo tratado com punição, o que podia até mesmo significar morte na fogueira da Inquisição. Com o avanço das ciências, a partir do final do século XIX a medicina assumiu o “saber” sobre

a sexualidade e, portanto, sobre a homossexualidade, que passou a ser entendida como doença, necessitando, assim, de cura e compaixão. Desde o final do século XX a homossexualidade deixou de ser considerada doença pela medicina, pela psiquiatria e pela psicologia, sendo entendida, a partir de então, apenas como outra forma de se estabelecer relacionamento afetivo e sexual. (BUSIN, 2012, p. 45).

III - Gênero. O conceito de gênero, de acordo com a supramencionada Cartilha, foi criado, na década de 1970, para distinguir a dimensão biológica da dimensão social. Assim, a biologia divide a espécie humana entre machos e fêmeas e a maneira de ser homem e de ser mulher expressa a cultura. Nesse contexto, “[...] homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrência direta da anatomia de seus corpos” (SÃO PAULO, 2014, p. 11). Nesse sentido destaca-se o seguinte entendimento:

Uma definição binária completa sobre gênero que se destaca na literatura selecionada neste estudo é a seguinte:

Gênero diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de “masculino” e “feminino” como construção social. O uso desse conceito permite abandonar a explicação da natureza como a responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos e os lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade. Essa diferença historicamente tem privilegiado os homens, na medida em que a sociedade não tem oferecido as mesmas oportunidades de inserção social e exercício de cidadania a homens e mulheres. Mesmo com a grande transformação dos costumes e dos valores que vêm ocorrendo nas últimas décadas, ainda persistem muitas discriminações, por vezes encobertas, relacionadas ao gênero. (GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA, 2009, p.5).¹⁰

Quando se fala em gênero, a primeira ideia que vem em mente é aquela construída com base nas variações linguísticas, desde o início do processo de alfabetização, ou seja, a ideia binária de masculino e feminino.

Lopes (1997, p. 34), cita a importância de se desconstruir essa concepção para ampliar a ideia de gênero à multiplicidade. Nas palavras da autora,

[...] uma das consequências mais significativas da desconstrução dessa oposição binária reside na possibilidade que abre para que se

¹⁰ Há na literatura outros conceitos de gênero não binários, por exemplo, uma pessoa cuja identidade de gênero não é nem homem nem mulher, está entre os sexos ou além, ou é uma combinação de gênero.

compreendam e incluam as diferentes formas de masculinidade e feminilidade que se constituem socialmente. (LOPES, 1997, p.34).

Segundo Lopes (1997), a concepção dos gêneros nessa lógica dicotômica tradicional implica um pólo em que um gênero (masculino) se contrapõe a outro (feminino), dando uma ideia singular do que são a masculinidade e a feminilidade e, nesse contexto, ignoram-se e negam-se todos os sujeitos sociais que não se enquadram exatamente nessas formas. Portanto, é preciso romper tal dicotomia para abalar o enraizado caráter heterossexual presente no conceito que se tem de gênero.

Na verdade, penso que o conceito só poderá manter sua utilidade teórica na medida em que incorporar esses questionamentos. Mulheres e homens, que vivem feminilidades e masculinidades de formas diversas das hegemônicas e que, portanto, muitas vezes não são representados/as ou reconhecidos/as como "verdadeiras/verdadeiros" mulheres e homens, fazem críticas a esta estrita e estreita concepção binária. (LOPES, 1997, p. 34).

A ideia de sermos e de como somos homens e mulheres é constituída por um processo educativo e cultural. Nas palavras de Meyer (2010, p. 16), “[...] nos constituímos como homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo ou harmônico e que também nunca está finalizado ou completo”.

Meyer (2010) afirma que as pessoas se fazem e refazem ao longo da vida, de modo que não podem ser rotuladas de forma definitiva no que diz respeito à forma como vivenciam as suas questões sexuais e de gênero, pois não existe um único e definitivo modo de ser: “[...] como nascemos e vivemos em tempos, lugares e circunstâncias específicas, existem muitas e conflitantes formas de definir e viver a feminilidade e a masculinidade” (MEYER, 2010, p. 17).

O papel de gênero retrata o comportamento social, culturalmente determinado e historicamente circunscrito que se espera para homens e mulheres.

1.3.2 Identidade de gênero

Compreender o conceito de identidade de gênero é fundamental nesse contexto, pois é a identidade de gênero que o define e não os sexos masculino e feminino. De acordo com a Cartilha Diversidade Sexual e Cidadania LGBT (SÃO

PAULO, 2014, p. 13), a identidade de gênero é “[...] a percepção íntima que uma pessoa tem de si como sendo do gênero masculino, feminino ou de alguma combinação dos dois, independente do sexo biológico”.

A identidade traduz, então, o entendimento que uma pessoa tem de si mesma, como ela se descreve e quer ser reconhecida socialmente.

A transexualidade e a travestilidade retratam identidades de gênero, ou seja, definem as pessoas pela forma como elas se reconhecem, independente dos seus corpos físicos, as quais moldam seus comportamentos e relacionamentos baseados na identidade de gênero e não no sexo. Buscando uma maior clareza, apresentamos as seguintes definições:

I – Transexuais: são as pessoas que possuem a identidade de gênero diferente do sexo biológico. Homens e mulheres transexuais podem apresentar a necessidade de fazer modificações em seus corpos, utilizando terapias hormonais e intervenções cirúrgicas para adequar seus atributos físicos (inclusive genitais - cirurgia de redesignação sexual) à sua identidade de gênero.

A transexualidade pode ser a identidade de gênero tanto de uma pessoa que nasce com o sexo masculino quanto com o feminino; ou seja, existem mulheres transexuais e homens transexuais, conforme as seguintes definições:

Mulher transexual (mulher trans ou transmulher) é aquela que nasceu com sexo biológico masculino, mas possui uma identidade de gênero feminina e se reconhece como mulher.

Homem transexual (homem trans ou transhomem) é aquele que nasceu com sexo biológico feminino, mas possui uma identidade de gênero masculina e se reconhece como homem. (SÃO PAULO, 2014, p. 14).

II – Travesti: é a pessoa que nasce com sexo masculino e identidade de gênero feminina, assume papéis de gênero diferentes daqueles impostos pela sociedade, vestindo e se comportando como mulher.

Muitas travestis modificam seus corpos por meio de terapias hormonais, aplicações de silicone e/ou cirurgias plásticas, mas, em geral, não desejam realizar a cirurgia de redesignação sexual (conhecida como “mudança de sexo”). (SÃO PAULO, 2014, p. 14).

A Cartilha Diversidade Sexual e Cidadania LGBT, da Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania (SÃO PAULO, 2014), esclarece que se usa o termo travesti

no feminino, ou seja, a travesti e não o travesti, pois, a identidade de gênero é feminina; além disso, ressalta que uma confusão que se faz popularmente é de que travestis são sempre profissionais do sexo, quando não é a realidade, qualquer pessoa do sexo masculino e identidade de gênero feminina que, socialmente, se comporta dessa forma é uma travesti.

Nota-se, nesse contexto, a forma preconceituosa com que a sociedade trata as travestis. Busin (2012) explica que a falta de conhecimento sobre a diversidade sexual vem alimentando preconceitos desta ordem, determinando estereótipos que funcionam como categorias únicas e imutáveis, incluindo, nesse contexto, de forma irremediável, lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e intersex.

Uma das formas mais comuns do preconceito é relacionar as travestis como pessoas que fazem programas sexuais. Este preconceito complementa outro, também citado por Busin (2012): o dos gays constantemente relacionados à promiscuidade. Isto é prova de que o preconceito distorce os fatos e enquadra os seres humanos em categorias rígidas, por meio de estereótipos que não condizem com a verdade, uma vez que da mesma forma que há homens e mulheres héteros, promíscuos e não promíscuos, há homossexuais, em sua diversidade de gênero, promíscuos e não promíscuos; no entanto, a sociedade rotula e associa os homossexuais à promiscuidade.

Outras identidades de gênero também surgiram, em menor escala, na sociedade contemporânea, e devem ser reconhecidas. Elas estão definidas na Cartilha Diversidades Sexuais e Cidadania LGBT, da Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania das seguintes formas:

Crossdresser: Pessoa que se veste com roupas do sexo oposto para vivenciar momentaneamente papéis de gênero diferentes daqueles atribuídos ao seu sexo biológico, mas, em geral, não realiza modificações corporais e não chega a estruturar uma identidade transexual ou travesti.

Drag Queen ou Transformista: Homem que se veste com roupas femininas extravagantes para a apresentação em shows e eventos, de forma artística, caricata, performática e/ou profissional.

Drag King: Mulher que se veste com roupas masculinas com objetivos artísticos, performáticos e/ou profissionais.

Transgênero: Terminologia normalmente utilizada para descrever pessoas que transitam entre os gêneros, englobando travestis, transexuais, crossdressers, drag queens/kings e outros/as. Contudo, há quem utilize esse termo para se referir apenas àquelas pessoas que não são nem travestis e nem transexuais, mas que vivenciam os papéis de gênero de maneira não convencional.

Cisgênero: Pessoa cuja identidade de gênero coincide com o sexo biológico. Aquelas que são biologicamente mulheres e possuem identidade de gênero feminina ou biologicamente homens e possuem identidade de gênero masculina. Utiliza-se esse termo como oposto de “transgênero”. (SÃO PAULO, 2014, p.14)

Busin (2012) apresenta as definições elaboradas por Marcelo Ferreyra e Mauro Cabral, para o Manifesto da Campanha por uma Convenção Interamericana por Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos, conforme o quadro seguinte:

Quadro 1
Definições das formas de Diversidade Sexual

PESSOAS INTERSEX	São aquelas cujo corpo sexuado (cromossomos, gônadas, genitália, etc.) varia em relação à média feminina ou masculina. Muitas destas variações são habitualmente “corrigidas” através de cirurgias realizadas na primeira infância e sem o consentimento daqueles que as sofrem. O movimento intersex denunciou essas intervenções, qualificando-as de mutilações genitais. A maioria das pessoas intersex identifica-se como homens ou mulheres, e uma porcentagem menor opta pela intersexualidade como modo de autoidentificação no gênero.
PESSOAS TRANSEXUAIS	São aquelas que possuem uma identidade de gênero oposta ao sexo que lhes foi designado ao nascer. Em sua grande maioria recorrem a modificações corporais, tais como tratamentos hormonais ou cirúrgicos. Mesmo assim, existem muitas pessoas transexuais que optam por não levar adiante tais modificações, por razões médicas, econômicas, reprodutivas, ou simplesmente porque não o desejam. Só alguns países – tais como a Grã-Bretanha, África do Sul e Espanha – reconhecem o direito de trocar de sexo sem necessidade de cirurgias de redesignação sexual e esterilizadoras, mas a transexualidade é considerada uma patologia ainda nesses países.
PESSOAS TRANSGÊNEROS	São aquelas que se identificam a si mesmas com gênero diferente daquele que lhes fora designado ao nascer, e que relacionam de maneira contingente seu corpo, sua identidade, sua expressividade e sua sexualidade. Podem modificar ou não seu corpo através de meios hormonais e/ou cirúrgicos, com fins expressivos, eróticos ou de bem-estar pessoal. A transgeneridade como teoria e como política confronta-se com as versões patologizadas da transexualidade, como ideia de que existem apenas dois sexos vinculados normativamente a dois gêneros possíveis. As pessoas transgênero rejeitam a ideia de que a diferença sexual é uma lei que deve ser obedecida.
PESSOAS TRAVESTIS	No contexto latino-americano definem-se assim aquelas pessoas que, tendo sido designadas pelo gênero masculino ao nascer, expressam-se a si mesmas em modos autoconstruídos da feminilidade. Podem modificar ou não seu corpo através de procedimentos hormonais e/ou cirúrgicos. Para muitas delas, o travestismo constitui uma identidade em si mesma. A emergência do travestismo como um gênero definido em seus próprios termos se relaciona com a politização da experiência travesti realizada pelas ativistas e teóricas travestis da região.

Fonte: Elaborado a partir de Busin (2012, p. 49-50).

O fato que se deve considerar é que todas estas pessoas, com identidades de gênero e sexual diversas do padrão da heteronormatividade, enfrentam um grande preconceito na sociedade, são frequentemente marginalizadas e discriminadas e sofrem violência de todos os níveis, razão pela qual se faz necessário compreender o conflito da diversidade sexual com a heteronormatividade, sendo esta tida como a regra para o exercício da sexualidade e todas as demais como exceções.

É necessário considerar que a palavra gênero acompanha as questões que são relacionadas à diversidade sexual e, por isso, é preciso compreendê-la além dos papéis destinados a mulheres e homens, o que remete a um entendimento mais amplo: o conhecimento acerca da diversidade sexual.

1.3.3. Diversidade sexual e heteronormatividade

O termo diversidade sexual está relacionado às múltiplas expressões e modos como se vivencia a sexualidade. Trata-se do termo que se usa para definir a existência de diferentes normas e alternativas para as relações afetivas e sexuais que ocorrem entre as pessoas.

A Cartilha Diversidade Sexual e Cidadania LGBT define, de forma contundente, a diversidade sexual como “[...] as infinitas formas de vivência e expressão da sexualidade” (SÃO PAULO, 2014, p.10).

Na definição de Freud (2006, p. 84):

Há homens cujo objeto sexual não é a mulher, mas o homem, e mulheres para quem não o homem, e sim a mulher, representa o objeto sexual. Diz-se dessas pessoas que são “de sexo contrário”, ou melhor, “invertidas”, e chama-se o fato de “inversão”. É importante mencionar que, ‘objeto sexual’ é entendido como a pessoa de quem provém a atração sexual. Além do mais aponta que a opinião popular acerca do entendimento das atrações que uma pessoa sente sobre a outra, seria uma relação de um sexo sobre o outro, mas diante do descrito reconhecemos equívocos, imprecisões e conclusões apressadas.

Para Freud (2006) “objeto sexual” tanto é compreendido quanto entendido como a pessoa de quem provém a atração sexual. E pela lógica da heteronormatividade, o homem deve ter como objeto sexual a mulher e a mulher deve ter como objeto sexual, o homem. A visão geral da população em relação à diversidade de gênero/sexual, ou seja, a tudo que fugir do conceito da

heteronormatividade, pode ser caracterizada como preconceituosa e, ainda que estudos freudianos tenham sido publicados desde o final do século XIX, a desconstrução da dicotomia de gênero masculino e feminino ainda enfrenta grandes desafios.

Louro (2009) explica que a sociedade eurocêntrica promulgou valores, colocando o ser homossexual em uma posição hierárquica privilegiada e, até hoje, a nossa sociedade ainda está embasada neste padrão de comportamentos heteronormativos.

A heteronormatividade é definida por Miskolci (2007) como uma estrutura de compreensão e orientações práticas que, além de fazerem com que a homossexualidade pareça mais coerente na organização da sexualidade, ela também seja privilegiada como tal. Nesse contexto, segundo o autor, a coerência é sempre provisional e contraditória, passando, muitas vezes, despercebida como linguagem básica sobre os aspectos sociais e pessoais e sendo percebida como um estado natural das coisas, tratando-se de um objetivo ideal ou moral pré-determinado.

Ocorre que, mesmo em havendo o reconhecimento das diversas formas de vivenciar a sexualidade e os gêneros na sociedade, esta se engendra a partir de um único modelo de masculino e feminino e o padroniza como padrão, o normal baseado na heteronormatividade.

Assim, conforme destaca Louro (2010), os e as que distanciam suas vivências sexuais deste padrão são excluídos e excluídas da normalidade, são considerados e consideradas estranhos e estranhas, esquisitos e esquisitas, desviados e desviadas e à margem do senso comum, reconhecidos e reconhecidas e aceito como algo que não é natural.

O modelo homossexual é tomado como referência e padrão que deve ser seguido, gerando uma naturalidade que percebe as pessoas homossexuais como saudáveis e as demais como desviadas, se não doentes, no mínimo estranhas à normalidade imposta. Louro (2009, p. 89), enfatiza que “[...] a homossexualidade só ganha sentido na medida em que se inventa a heterossexualidade. Então, ela depende da heterossexualidade para existir”.

Portanto, o que justifica a existência e a necessidade de se conceituar heterossexualidade é a própria existência da homossexualidade e esta ainda perpassa um cenário de luta contra a discriminação e o preconceito, enfrentando, inclusive, as violências LGBTfóbicas.

De acordo com Busin (2012), o termo homossexual passou a existir, em 1868, para designar o amor entre pessoas do mesmo sexo. A mesma autora explica que o termo heterossexual, assim como o significado que lhe é atribuído hoje, ou seja, o de amor entre pessoas de sexos diferentes, foi criado depois do termo homossexual, por volta de 1892 e, inicialmente, significava o amor patológico e doentio por pessoa de sexo oposto. Até o início do século XX, o termo heterossexual era usado para designar um ser “depravado”; lentamente, porém, a palavra foi ganhando a conotação do ideal erótico entre homem e mulher, tal qual conhecemos hoje.

Termos que retratam o preconceito, a discriminação e a violência contra a diversidade sexual e de gênero, hoje, são transfobia, lesbofobia, bifobia e homofobia, palavras essas, significando manifestações da adoção da heteronormatividade da sociedade contemporânea e da intolerância para com a diversidade. A Cartilha Diversidade Sexual e Cidadania LGBT, da Secretaria de Justiça e da Defesa da Cidadania, traz as seguintes definições dos termos:

Homofobia - Pode ser definida como o medo, o desprezo, a antipatia, a aversão ou o ódio irracional aos homossexuais. É o termo geral normalmente utilizado para se referir ao preconceito e à discriminação em razão de orientação sexual, contra gays, lésbicas (lesbofobia) ou bissexuais (bifobia).

Transfobia - Trata-se do preconceito e da discriminação em razão da identidade de gênero, contra travestis e transexuais. (SÃO PAULO, 2014, p. 20).

O preconceito é, portanto, o julgamento que é feito sobre uma pessoa por alguma característica específica que ela possua, sem, contudo, considerá-la ou conhecê-la como um todo. A referida Cartilha também define o que é preconceito da seguinte forma:

É uma crença ou ideia preconcebida que temos sobre alguém, a partir de rótulos atribuídos socialmente. Existe muito preconceito contra a população LGBT, que surge dos mitos construídos culturalmente a respeito da

homossexualidade, da transexualidade e da travestilidade. (SÃO PAULO, 2014, p. 20).

Rangel (2013, p.20) narra que a exclusão, ao atingir o ser humano, “[...] pode transformar-se em autorrejeição, ou seja, na rejeição de si próprio e aceitação passiva da desconsideração a seus direitos”.

A autora considera que os preconceitos sintetizam impressões equivocadas acerca da realidade, são concepções imaginárias que se disseminam por divergirem de modelos preconcebidos como padrões, que são idealizados acerca de comportamentos no seio da sociedade, e os preconceitos podem influir tanto na forma como se vê a outra pessoa, quanto a si mesmo, na forma como se apresenta (e se representa) na vida social.

É fato que vencer preconceitos arraigados em nossa sociedade, que ancoram conhecimentos limitados acerca da diversidade sexual, é primordial nos dias atuais quando ao mesmo tempo em que a diversidade aparece de forma mais explícita, a intolerância e a violência dos e das que não aceitam a diversidade também se intensifica. Para vencer esse desafio Rangel (2013) sugere a superação dos preconceitos e a busca pela disseminação da informação acerca das maneiras de se relacionar livremente na coletividade.

Busin (2012) afirma que a forma como se entende a homossexualidade serve à ideologia dominante de uma determinada época histórica, sendo, portanto, mutável e moldável aos interesses de cada sociedade e cultura. Isto, por um lado, evidencia a injustiça que nossa época compreende que vem sendo cometida contra as mulheres, os homossexuais, as travestis, os e as transexuais e os e as bissexuais por muitos séculos. Por outro lado, como agentes da história, nos coloca diante do desafio de podermos promover uma transformação na mentalidade acerca das questões feministas e LGBT e não sucumbir a elas. “A homossexualidade e a heterossexualidade são apenas formas diferentes de relacionamento afetivo e sexual e não se pode fazer juízo de valor que prestigie uma em detrimento de outra” (p. 45).

A discriminação acontece quando as atitudes são diferenciadas e negativas para com uma pessoa, baseando-se no preconceito quanto à sua identidade de gênero.

Conforme destaca Louro (1997), é importante compreendermos as muitas formas de sermos. Assim, “Podemos ter identidades diversas e variadas. E, sobretudo podemos ter identidades alteradas e modificadas, independente dos corpos que ocupamos, ou seja, das marcas que trazemos” (LOURO, 1997, p.18).

As pessoas LGBT são agredidas verbal ou fisicamente e, muitas vezes, são excluídas do convívio familiar, impedidas de manifestar seu afeto com parceiros e parceiras publicamente, e até mesmo assassinadas por LGBTfóbicos, tudo pelo simples fato de, involuntariamente, sentirem-se atraídas afetiva e/ou sexualmente por pessoas do mesmo sexo/gênero ou terem sua identidade de gênero diferente do sexo biológico. Não há como desassociar esse preconceito dos padrões de comportamento ditados ao longo da história, com grande influência da religiosidade.

Uma vez compreendida a história e a relação das questões de identidade de gênero e diversidade sexual com a influência da religiosidade e, conseqüentemente, a importância do Estado laico, cabe, no próximo capítulo, identificar as relações das mesmas questões com o processo educativo formal, ou seja, no âmbito da formação escolar, refletindo sobre a importância da escola, da laicidade nas instituições escolares e no papel destas na formação de uma sociedade mais acolhedora e justa para com o diverso.

2 DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO E EDUCAÇÃO: UM OLHAR PARA A POLÍTICA DE ENSINO DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE

Depois de conhecer os principais aspectos conceituais, históricos e religiosos que estão envolvidos com o tema do estudo, é importante, antes de aprofundar na pesquisa em si, compreender o papel da escola no contexto da educação em sexualidade e das questões de diversidade sexual e de gênero e como a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife considera estas questões para nortear o fazer pedagógico docente.

A diversidade, conforme Melo (2016), é um termo tão amplo que se pode dizer que há muitas formas de diversidades no contexto escolar, e, seria difícil contemplar todas elas em um único estudo.

Portanto, cabe aqui compreender apenas a diversidade sexual e de gênero no contexto do processo de ensino-aprendizagem para refletir sobre como a escola deve trabalhar para que todas as pessoas sejam tratadas igualmente, sobretudo, não permitindo preconceitos, desigualdades e discriminações em relação à sexualidade e identidade de gênero de discentes, docentes, equipe gestora e da comunidade escolar em geral. A educação é a melhor ferramenta para combater o preconceito e a discriminação de qualquer natureza.

2.1 O PAPEL DA ESCOLA NAS QUESTÕES DE SEXUALIDADE

Tratar a diversidade sexual como área de conhecimento das diversidades, talvez seja a única maneira de que a escola dispõe para ensinar a ter respeito com as diferenças, base do direito que toda pessoa tem de expressar livremente sua sexualidade. Segundo Freire (1996, p. 36), “[...] a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”.

As práticas preconceituosas, sejam elas quais forem, são uma ofensa ao ser humano como ser que é digno de respeito, e ainda há que se considerar e concordar com Freire (1996) que afirma que tais atitudes negam e tiram das pessoas – vítimas de ações discriminatórias – o direito à democracia, o direito de ser sem necessidade de negar suas essências e viver sua sexualidade com liberdade.

Para compreender a separação de gênero dentro do contexto escolar é importante considerar de onde ela parte. Assim, cabe questionar: qual a origem histórica da separação do contexto de formação de meninos e meninas no ambiente escolar? A questão que separa os gêneros se identifica, primeiramente, por meio da própria formação docente, que estabelece as atividades e a formação para homens e mulheres. A formação docente perpassa algumas fases.

A separação por gênero começa pela própria história da formação para a docência e já vem de uma longa estrada. Em 1878, de acordo com o Decreto nº 7.249, de 19 de abril, o qual reformava o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império, redigido por Carlos Leôncio de Carvalho, estabelecia que a separação por sexo, na escola, deveria ocorrer logo após o quarto ano do ensino primário, quando recomendava-se às escolas a organização separada das turmas de meninas e meninos, que, portanto, só ocupavam lugares lado a lado nas carteiras escolares nos primeiros 4 (quatro) anos de escola.

Hahner (*apud* RECH, 2016) explica que a separação era feita no ginásio e no colegial quando meninas e meninos eram colocados e colocadas em turmas separadas. Essa ideia foi defendida por intelectuais da época, como Rui Barbosa, por exemplo, que acreditavam que o período dos onze aos dezoito anos era uma fase em que seria um mal muito grande para a fisiologia da mulher se ela fosse educada sobre os mesmos bancos e na mesma organização pedagógica e regime disciplinar destinados aos meninos para formação de homens.

Segundo a autora, em 1846, foram criadas as Escolas Normais para a educação somente dos rapazes, dando início a uma luta feminina em prol da conquista pelo direito de as moças ingressarem naquelas instituições de ensino. Foi somente a partir de 1876, em São Paulo, que se criou uma seção para atendimento ao público feminino; porém, as atividades eram diferentes das dos rapazes, voltadas para cuidados com lar, filhos e família.

Rech (2016) cita que, em 1939, foi criado o primeiro curso de Pedagogia, com a organização da Faculdade Nacional de Filosofia, e tinha como função formar bacharéis e licenciados em pedagogia; porém, as professoras se formavam nas Escolas Normais, com um currículo pouco específico e cujas disciplinas estavam relacionadas à higiene e trabalhos manuais. Assim, a separação por gênero entre os

e as docentes se estabelecia para os anos iniciais da escola. As professoras eram maioria e, a maior parte, abandonava esta atividade ao se casarem, uma vez que eram educadas para o dever de cuidar de marido, filhos e casa.

Segundo Hahner (*apud* RECH, 2016), a educação feminina no Brasil, a saber, o letramento da mulher, só foi admitido pelo Estado para cumprir um ideal político planejado para o país, ou seja, em um cenário em que se defendia a necessidade de libertar a mulher para gerar mais lucros; contudo, o contexto de educação e liberdade seria vigiado para mulheres e pessoas negras, que estavam à margem dos interesses do Estado.

Assim, na década de 1870, com a necessidade de reorganizar a economia e a política do país, a educação seria um elemento essencial para o desenvolvimento do Brasil. Para tanto havia a necessidade de melhoramentos na educação feminina, porém, com destaque à maternidade, a qual era relacionada ao progresso e ao patriotismo, tendo em vista o poder da mulher para orientar o desenvolvimento moral de seus filhos e a formação de bons cidadãos para a Nação. Nesse sentido, era preciso educar a mulher para formar a mãe da família. Ligando assim a educação da mulher à ideia de destino nacional. (RECH, 2016, p. 19).

Louro (1997) argumenta que a educação feminina esteve por muito tempo ancorada a uma educação para o casamento, para a maternidade, para os cuidados com a casa e com a família. Porém, chegou um momento em que o letramento delas era tido como requisito importante para que as moças conseguissem bons casamentos, para educarem os filhos que viessem.

Assim, segundo Louro (1997) a educação da mulher também passou por inúmeras evoluções e foi assumindo novas formas em conjunto com a evolução do sistema capitalista. Quando a mulher conquista espaços no mercado de trabalho e passa a trabalhar fora de casa, também é a preferida para cuidar das crianças daquelas mães que se inserem nos trabalhos das fábricas. As jovens moças assumem os papéis de cuidados das crianças nas creches onde ficavam as crianças das mães que iam para o trabalho e nele permaneciam o dia todo. Por isso, até os dias atuais nota-se uma predominância da mulher no trabalho da educação infantil.

Assim, percebe-se que a própria formação docente é marcada pela separação de gêneros ao longo de sua história. Remetendo esse contexto ao deste trabalho, fica claro que isto reflete, significativamente, na forma como se estabelece a formação das crianças que são educadas por adultos, hoje, nas escolas, pois

estes adultos são influenciados por todo um contexto cultural, educativo e religioso por meio de suas próprias formações trazendo ideias e concepções incutidas. Daí a importância de se pensar na questão da formação docente, e na formação continuada como meio de preparar os e as profissionais para a realidade atual e para lidarem com as questões que envolvem as diferenças de gênero e de sexualidade na escola atual.

Louro (2008) convida à reflexão, a partir do seguinte questionamento: “Quem tem a primazia no processo de construção dos padrões e das regras de gênero e da sexualidade?” “Quais são as instâncias e espaços sociais com poderes de decidir e inscrever em nossos corpos as marcas e as normas que devam ser seguidas?” Segundo ela, qualquer resposta cabal e definitiva a estas perguntas seria ingênua e inadequada:

A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo. (LOURO, 2008, p. 18).

No âmbito escolar, segundo Foucault (2001), o excesso de informação, muitas vezes, resulta no retalhamento do conhecimento, de modo que a sexualidade é tratada de maneira superficial e imune à reflexão no ambiente escolar. Porém, é importante considerar que a escola “fala” da sexualidade mesmo quando não quer e, por vezes, grosseiramente, seja na arquitetura, na sala de aula, no arranjo dos pátios de recreio ou nos regulamentos elaborados para a vigilância de estudantes.

Refletir as questões da sexualidade no campo das Políticas Públicas Educacionais se torna uma ação relevante no contexto da formação de docentes que estarão inseridos e inseridas nos conflitos dentro do cotidiano escolar, que é onde, geralmente, se iniciam os comportamentos respeitosos ou preconceituosos.

As lutas por igualdades de gênero e respeito às diferenças têm sido constantes em diversos contextos da sociedade, entre eles, e talvez um dos mais importantes – o ambiente escolar, que se caracteriza como o lugar da mudança, do universo da transformação. (MELO, 2016, p.4).

A LGBTfobia é um processo que se inicia na infância e está muito relacionada com a forma como as crianças são educadas em relação às questões de diversidade sexual e de gênero, sendo a escola o espaço no qual, na maioria das vezes, elas são expostas a esta realidade.

Felipe e Bello (2009) citam que a construção da masculinidade e da feminilidade ocorre, em grande parte, dentro do contexto social da escola. Os autores citados explicam que a construção da masculinidade se realiza por meio de um movimento que é feito pelo homem ou pelo menino no sentido de se diferenciar do feminino. Segundo eles, do mesmo modo, os sujeitos femininos também executam, de algum modo, um movimento de diferenciação. Porém, a construção da masculinidade, em especial aquela que se pretende hegemônica, ocorre a partir do desprezo e da inferiorização por parte do “ser masculino” em relação a tudo aquilo que possa parecer feminino.

Na questão do brincar, por exemplo, são separados os brinquedos de meninos e de meninas, as cores de menino e de meninas, o menino aprende que não deve brincar com o carrinho rosa porque ele é de menina, e vice-versa. A menina brinca de dona de casa e o menino vai exercer funções exteriores ao mundo privado, como o mecânico, o pedreiro etc. Verifica-se processos, discursos, estratégias, lugares e regras que vão ensinando o “ser masculino” e o “ser feminino”. Assim,

[...] nesse jogo de construção da masculinidade torna-se importante discutir de que forma os processos homofóbicos vão se formando e se enraizando nas crianças e, também dessa forma, se espalhando para as mais diversas instâncias sociais. As manifestações homofóbicas vão sendo elaboradas a partir de um conjunto de conhecimentos que circula na relação adulto/criança, criança/criança, criança/escola, fazendo com que os sujeitos infantis introjetem esses saberes em suas vidas e valham-se deles para posicionarem-se em relação à matriz. (FELIPE; BELLO, 2009, p. 145).

Nesse sentido, Junqueira (2009) enfatiza a importância de os e as profissionais da educação serem conscientes de que o trabalho que exercem se relaciona com o quadro dos direitos humanos e deve contribuir para ampliar os seus horizontes. Segundo o autor, é importante que o e a docente tenha consciência de que está envolvido na tessitura de uma trama que envolve sexismo, LGBTfobia e racismo e que, mesmo com as melhores intenções, educadores e educadoras ainda

terminam, muitas vezes, promovendo a sua perpetuação por costumes e tradições difíceis de serem banidos da prática docente.

Diante da prática que, muitas vezes, rotula a formação do que é “ser feminino” ou “ser masculino” no ambiente escolar, um menino pode ser rotulado como gay antes mesmo de saber de sua própria homossexualidade ou sem ser, de fato, homossexual. Lopes (*apud* JUNQUEIRA, 2009) observa que um garoto pode se tornar objeto de escárnio por parte de colegas e docentes sem ainda poder entender direito o que acontece, ter seu nome exposto como “o veadinho da escola”, se tornando alvo de zombarias e todo o tipo de assédio e violência que pode lhe acompanhar ao longo de sua vida escolar e até mesmo atrapalhar seus estudos pelo sofrimento enfrentado desde cedo, com a discriminação e o preconceito, por não estar dentro de alguns padrões estabelecidos como o que é “de menino” ou o que é “de menina”, e, claro, com a menina acontece a mesma coisa.

Finco (2003) analisa as questões sobre as brincadeiras de meninos e meninas e sobre o modo como se relacionam e se manifestam culturalmente frente às questões de gênero no ambiente escolar, analisando como as hierarquias de gênero são contestadas e mantidas por crianças, entre 4 e 6 anos, em uma Escola Municipal de Educação Infantil, de Campinas (SP). A autora discute as formas de brincadeiras de meninos e meninas questionando o fato “natural” de que ambos possuem papéis e comportamentos diferentes pré-determinados.

Os principais questionamentos de Finco (2003), partindo do ponto de vista da criança e não dos adultos, são sobre o tipo de brincadeiras que as meninas e os meninos preferem, se há pesquisas que comprovem que “elas preferem as bonecas, e “eles os carros”, que “elas preferem brincar de roda” e “eles jogar bola”.

A referida autora considera que essas concepções são, na verdade, das pessoas adultas e não das crianças e que, por isso, não se pode enxergar como natural o fato de que meninos e meninas possuem papéis e comportamentos pré-determinados, gostam disso ou daquilo, preferem uma ou outra brincadeira ou brinquedo, se identificam com essa ou aquela cor.

Nesse contexto, é preciso, portanto, conceber a criança na escola não do ponto de vista das pessoas adultas que fazem parte da escola e da vida da criança,

mas apenas como seres em formação e dependentes dos adultos, indivíduos capazes de produzirem sua própria cultura e história por meio de escolhas próprias.

A Constituição Federal de 1988, como legislação maior do país, se posiciona totalmente contra todo e qualquer tipo de preconceito, seja de raça, cor, religião, sexualidade, ou qualquer tipo, estabelecendo em seu artigo 3º, inciso IV a promoção do “[...] bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988); e, ainda destacando em seu artigo 5º, inciso I, a liberdade e igualdade entre todos os indivíduos no texto em que dispõe que “[...] todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações” (BRASIL, 1988).

A partir dessa ótica se pode ver, na legislação vigente, estabelecido o alicerce sobre o qual está erguida a República Federativa do Brasil e os fundamentos dos Direitos Humanos (DIAS, 2009). Sendo assim, a vida em sociedade deve ser pautada na categoria dos Direitos Sexuais, como Direitos Humanos.

Como afirmam Sayão e Pelizolli (2012) falar e pensar Direitos Humanos é preparar o olhar da pessoa para que ela aprenda a ver o que está implícito diante dos nossos olhos, reeducar e reaprender a ver o mundo a partir de outra ótica, em uma atitude filosófica e ética. Nesse conceito se encaixa a necessidade de a identidade de gênero ser considerada pela percepção subjetiva.

A vida é dinâmica e surpreendente, exige constantes reflexões e reposicionamentos, e a crença de que tudo pode ser diferente exige posturas de acolhimento e abertura para escutar a necessidade do tempo. Vale ressaltar que os vínculos afetivos entre pessoas do mesmo sexo sempre existiram, porém, sua visibilidade, aceitação e/ou contestação variaram de acordo com os valores culturais e influências religiosas dominantes de cada época. Assim,

[...] o grande desafio talvez seja admitir que todas as posições sociais são circunstanciais, que nenhuma é natural ou estável e que mesmo as fronteiras entre elas estão se desvanecendo. Essas meninas e rapazes que nos parecem tão “estranhos” talvez possam nos ajudar a pensar que as formas como apresentamos a nós próprios e aos outros são, *sempre*, formas inventadas e marcadas pelas circunstâncias culturais em que vivemos. Todas as representações de gênero ou sexuais se fazem através de sinais e códigos culturais. Afinal nós – que usualmente nos consideramos tão “normais” – também usamos uma série de códigos, gestos, recursos para dizer quem somos, para nos apresentarmos e

representarmos como mulheres e homens diante da sociedade em que vivemos. (LOURO, 2011, p. 69). Grifo original.

Conforme Dias (2003), na cultura ocidental a religião e as classes dominantes determinam o padrão tanto da sexualidade, quanto da família, no percurso da história e buscam limitar o exercício da sexualidade no casamento que, inicialmente, era indissolúvel. A família, consagrada pela lei, tinha um modelo conservador: entidade matrimonial, patriarcal, patrimonial, indissolúvel, hierarquizada e heterossexual. O vínculo que nascia da livre vontade dos nubentes era mantido, independente e até contra a vontade dos cônjuges.

Hoje, as escolas são as instituições onde é possível promover, dentro do processo educativo, uma visão de respeito a todas as diversidades, inclusive as sexuais e de gênero, tendo, inclusive o papel de repensar tais questões de forma laica.

Como consideram Silva e Soares (*apud* RECH, 2016, p. 21), “[...] a escola contemporânea vai muito além do ambiente da educação formal”. A escola é o local de sociabilidade, onde as pessoas desenvolvem suas criatividade e constroem reflexões políticas e sociais. Na escola se estabelecem as relações sociais das mais diversas. Nela, docentes e estudantes são agentes da construção do conhecimento, são, ao mesmo tempo, produto e produtores do sistema social.

Nesse sentido, conforme Rech (2016), a escola é um local de múltiplas relações sociais entre os e as agentes envolvidos e envolvidas no ambiente escolar, quais sejam: professores e professoras, alunos e alunas, funcionários e funcionárias e a própria comunidade da qual a escola faz parte. “É um espaço democrático de multiplicidade cultural, homogeneização e transformação social que dá voz a inúmeros corpos” (RECH, 2016, p.21).

A escola é um espaço onde é possível observar a emergência de conflitos em torno da visibilidade desses novos grupos sociais que buscam afirmar suas formas de vida até então subjugadas. A reação a esses grupos e suas pautas e assuntos polêmicos se dão de uma forma muitas vezes conflitiva e até violenta. Seus comportamentos, tidos como estranhos e/ou impuros parecem não só rondar o território escolar, mas também compô-lo, o que exacerba as disputas entre grupos. Tais disputas não são apenas opiniões distintas sobre um tema, elas são lutas em torno do poder de ditar as normas do gênero e da sexualidade. (SILVA; SOARES *apud* RECH, 2016, p. 21).

Portanto, o papel da escola contemporânea e, conseqüentemente, do e da docente na atualidade, é abrigar uma infinidade de sujeitos que lutam por espaço e direitos sociais. Daí a importância de uma atuação docente na perspectiva da desconstrução da ideia da heteronormatividade, ou seja, de que a heterossexualidade seria a única maneira de expressão e vivência da sexualidade, e se posicionar explicitamente na acolhida e respeito às diversas expressões sexuais que se apresentam em seu cotidiano.

Neste capítulo, a busca é pela compreensão da escola como espaço para repensar a diversidade sexual e as questões de gênero, para, posteriormente, analisarmos a Política de Educação do Recife e como ela contempla o tema, além de apresentarmos a forma como o GTES se estrutura, hoje, para preparar os e as docentes do município nesse trato com as questões e conflitos que envolvem a diversidade sexual e de gênero no cotidiano escolar da Rede Municipal de Ensino do Recife.

2.2 A ESCOLA ENQUANTO ESPAÇO PARA REPENSAR A DIVERSIDADE SEXUAL E AS QUESTÕES DE GÊNERO

A escola é um espaço fundamental na prática da construção de novas atitudes, ao mesmo tempo em que é um lugar de construção de conhecimentos técnico-científicos que orientam, em parceria com a família e demais atores sociais, o comportamento social. Portanto, a escola é um espaço privilegiado para trabalhar a diversidade da cultura humana e os valores éticos de respeito às pessoas em todas as suas vertentes e singularidades.

Nesse contexto, destaca-se que:

Se pensarmos que, de acordo com a legislação brasileira, o Ensino Fundamental é obrigatório, poderemos supor que, ao menos em tese, todas as crianças e os/as adolescentes frequentam a escola em algum momento da sua vida. Assim sendo, a ampla gama de diversidade cultural, sexual, social, étnico-racial, entre outras, está presente na escola, que precisa encontrar maneiras de lidar com as diferenças sem que elas se transformem em motivos de preconceito ou discriminação. Em outras palavras, pessoas de orientações sexuais e identidades de gênero diversas frequentam a escola e devem ter sua sexualidade e suas identidades respeitadas. Este é também um exercício de cidadania. (CURSO GÊNERO E DIVERSIDADE DA ESCOLA, 2015, p. 2).

Portanto, é função da escola fomentar a construção de uma cultura de paz, fundada no respeito aos Direitos Humanos, que é uma condição básica para o convívio social. Assim, os e as docentes devem estar preparados e preparadas para lidar com os estereótipos de gênero e com a discriminação para com a diversidade sexual, intervindo em tais situações, sem se deixarem guiar por aspectos religiosos e por outros que possam interferir no preconceito e na discriminação em razão da orientação sexual. Portanto,

[...] a escola é um lugar privilegiado para o trabalho com educação sexual, visto ser o espaço onde os/as estudantes passam maior tempo da sua vida e também se configura em local essencial para educação formal, além disso, cabe à escola proporcionar uma educação inclusiva, não discriminatória e não sexista, possibilitando ao/à estudante evoluir em sua condição humana. (RECIFE, 2014, p. 67).

A orientação sexual é definida, no Curso Gênero e Diversidade na Escola (2015, p. 4), como “[...] sexo das pessoas que elegemos como objetos de desejo e afeto”. Segundo o material didático do curso, hoje são reconhecidos três tipos de orientação sexual: a heterossexualidade (atração física e emocional pelo sexo oposto); a homossexualidade (atração física e emocional pelo mesmo sexo); e a bissexualidade (atração física e emocional tanto pelo mesmo sexo quanto pelo sexo oposto).

As lutas por igualdade de gênero e respeito às diferenças têm sido constantes em diversos contextos da sociedade, dentre eles, e talvez um dos mais importantes – o ambiente escolar – que deve se caracterizar como lugar de mudança e transformação.

As discriminações de gênero e sexual são dilemas que, para serem resolvidos, requerem das secretarias de educação e dos movimentos sociais, entre outros órgãos, que, necessariamente, instrumentalizem, cada vez mais, os e as educadores e educadoras no desenvolvimento do respeito à pluralidade e enfrentamento sereno da diversidade. Nesse contexto, as desigualdades de gênero combinam com a discriminação social e étnico-racial e enfrentam o desafio da superação do preconceito e da discriminação uma vez que os motivos que fomentam os preconceitos são as diferenças, de todos os tipos, como raça, cor,

credo, gênero, idade, classe social, sexual etc. Lidar com as diferenças ainda é um grande tabu na sociedade e, conseqüentemente, no cotidiano escolar.

Desse modo, para poder combater a discriminação, a comunidade escolar tem que ter menos preconceitos para com as diferenças. No caso das pessoas LGBT, especificamente, as atitudes negativas para com eles e elas são, geralmente, baseadas em estereótipos e concepções erradas pré-formadas, pré-conceituadas. No cotidiano, o importante é procurar evitar as ideias pré-concebidas e tratar estas pessoas com o mesmo respeito direcionado as pessoas heterossexuais. Acrescenta-se que:

Como bem sabemos, a homofobia circula pelos corredores e salas de aula, se insinua nos livros didáticos e aparece escancarada nos recreios e nos banheiros. Temos de aguçar nosso olhar e tentar ficar atentos para os processos que tecem as subordinações e hierarquias entre sujeitos e práticas sexuais, que admitem e excluem indivíduos e grupos sociais. (LOURO, 2011, p. 67).

O Curso Gênero e Diversidade da Escola (2015) cita que o grande desafio para a docência, na contemporaneidade, é tornar as situações que envolvem identidade de gênero e diversidade sexual uma fonte de reflexão, em vez de se continuar a reproduzir preconceitos e a acirrar a discriminação dentro do próprio cotidiano escolar.

Melo (2016-b) cita que é comum a existência de docentes que fazem uso de suas leituras religiosas quando tecem comentários sobre questões de sexualidade e de gênero, até mesmo para normatizarem espaços que devam ser ocupados por homens e mulheres desde o próprio contexto escolar até na vida em sociedade.

Mesmo mediante o princípio da laicidade do Estado, percebe-se que os discursos religiosos aparecem de forma marcante no cotidiano escolar e acabam balizando falas e ações que negam ao outro o direito de ser diverso, de não se “adequar” e “pactuar” com os padrões de “normalidade” e “anormalidade”. (MELO, 2016-b, p.1150).

O foco na prática docente, portanto, deve considerar que o problema social não é a diversidade, mas, sim, a violência e a discriminação que perpetuam o preconceito contra as diferenças e a violência, a discriminação, a falta de saber lidar com o outro, suas percepções, leituras de mundo e modos de ser e viver.

É importante considerar, nesse contexto, a disposição do Art. 23, Parágrafo Único, das Diretrizes Nacionais, do Ministério da Educação, para o Ensino Fundamental, que assim dispõe:

No Ensino Fundamental, acolher significa também cuidar e educar, como forma de garantir a aprendizagem dos conteúdos curriculares, para que o estudante desenvolva interesses e sensibilidades que lhe permitam usufruir dos bens culturais disponíveis na comunidade, na sua cidade ou na sociedade em geral, e que lhe possibilitem ainda sentir-se como produtor valorizado desses bens. (BRASIL, 2013, p. 70).

O papel da educação, portanto, é de atuar diretamente no processo de construção para a conscientização e valorização da pessoa independente da sua sexualidade e sua identidade de gênero. A partir daí, compreende-se que:

Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. O olhar precisa esquadrihar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças. Atentas/os aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados – portanto, não são concebidos – do mesmo modo por todas as pessoas. (LOURO, 1997, p. 59).

Para lidar com a diversidade e, em específico, com a diversidade sexual, a escola precisa romper com o olhar padronizado, que trata de maneira dicotômica, como já colocado, por exemplo, quando discutidas questões relacionadas aos brinquedos infantis, foi reafirmado que meninas brincam com bonecas e casinha –, e meninos apenas com meninos – de futebol e carrinho –, evidenciando, assim, comportamentos ditos “normais” para cada grupo, quando eles são ideias adultas inculcadas na formação das crianças.

É preciso olhar para as múltiplas possibilidades de ser, existir, pensar e agir e construir práticas educativas que contemplem e percebam a necessidade de desconstruir os lugares aos quais certos grupos sociais foram legados, fazendo isso de forma crítica, utilizando da perspectiva histórica, de modo a facilitar o conhecimento em relação a seus valores, problemas, medos e conflitos, entre outros. Nesse sentido, “[...] se queremos um mundo mais maduro e esclarecido, não

se pode dar preferência ao implícito em detrimento da explicitação das questões relativas à sexualidade" (PINTO *apud* SILVA, 2008, p. 3). Em outras palavras, não faz sentido discutir e lidar com a sexualidade de forma velada.

A escola, enquanto espaço de diálogo, não deve silenciar sobre as questões atinentes à sexualidade e ao gênero. É fundamental que atue no sentido de desconstruir os preconceitos e estigmas legados aos que não se enquadram no padrão da heteronormatividade. A escola, como evidenciou Louro (1997), precisa “percorrer os seus corredores” para perceber as múltiplas identidades que circulam nesse espaço e, assim, “pedagogizar” temas que, outrora, não eram contemplados pelas discussões empreendidas no âmbito escolar. Dessa maneira,

[...] temas como sexualidade infantil, relações familiares, relações de gênero, gravidez, doenças sexualmente transmissíveis e AIDS, relações sexuais, violência doméstica, diversidade sexual, direitos sexuais e reprodutivos, abuso e exploração sexual e outros pedagogizados, que têm consonância com a sociedade precisam ser pedagogizados pela escola. A partir disso a comunidade escolar terá condições de compreender o que vive cotidianamente, diferenciando o que lhe é apresentado de forma massificada, de modo que assim possa selecionar elementos capazes de viabilizar uma vivência satisfatória da própria sexualidade, tornando cada indivíduo sujeito de suas escolhas e de sua cidadania. (RECIFE, 2014, p. 66).

O trato com as questões de gênero e sexualidade, no âmbito escolar, pode contribuir para desmitificar percepções e compreensões que foram historicamente construídas e, sobretudo, como ressaltou Recife (2014), legam aos sujeitos o direito de empreenderem as suas escolhas e construírem as suas identidades a partir do seu “eu” e não norteados pelo que a mídia, a religião ou outros agentes regulam como “normal” e “anormal”.

A escola enquanto espaço de formação de pessoas ganha um papel de alta relevância para a efetivação do respeito a diversidade sexual e de gênero, como destaca Melo (2016-b, p.1152):

O espaço escolar é, sem dúvida, um dos locais mais propícios à interação entre as pessoas e também um lugar em que tais sujeitos enfrentam discriminações por parte de colegas, e, porque não dizer, muitas vezes, por parte dos/as professores/as e dirigentes e demais componentes da escola, comumente encontrando obstáculos para que possam desenvolver atividades consideradas não adequadas para seu sexo/gênero. Essa e outras questões implicam na necessidade de entender e analisar questões relacionadas às temáticas da sexualidade, tais como: sexo, relações de

gênero e orientação sexual, ou seja, as diferenças sexuais que, em muitos casos, são utilizadas para justificar atos de violência nas escolas, bem como nos demais espaços da sociedade.

Conforme narra Louro (2011), uma nova política cultural surgiu a partir dos anos 1960, a saber, de identidades, resultado dos movimentos de jovens, estudantes, negros e mulheres, ou seja, as chamadas minorias sexuais e étnicas passaram a intensificar um clamor diante da inconformidade e desencanto para com a sociedade, desencadeando-se, assim, o questionamento acerca de teorias e conceitos, visando a derrubar fórmulas, criar novas linguagens e construir novas práticas sociais tendo como foco a igualdade de direitos. Nas palavras da autora:

Uma série de lutas ou uma luta plural, protagonizada por grupos sociais tradicionalmente subordinados, passava a privilegiar a cultura como palco do embate. Seu propósito consistia, pelo menos inicialmente, em tornar visíveis outros modos de viver, os seus próprios modos: suas estéticas, suas éticas, suas histórias, suas experiências. (LOURO, 2011, p. 20).

É nesse contexto que se desencadeou a luta que, hoje, ainda vigora, pelo direito de falar por si e de falar de si. Os grupos historicamente colocados em segundo plano pelos grupos dominantes, entre os quais os homossexuais, as travestis, as transexuais etc., se empenham, fundamentalmente, em se autorepresentarem e em serem igualmente tratados e tratadas e aceitos e aceitas em sua cidadania.

Nesse sentido, repensar o papel da escola e na necessidade de abertura do diálogo acerca desse tema tão complexo, é uma necessidade, conforme narra Melo (2016-b, p.1.155):

Urge, então, na contextura atual, a construção de estratégias de resistências, de questionamento e enfrentamento aos modelos pré-estabelecidos e tradicionais na perspectiva de assegurar o direito de que os sujeitos possam se assumir como são, em suas pluralidades. Pertinente, torna-se, então o desenvolvimento de um processo dialógico e de conscientização no qual a escola possui um papel central e fundamental.

É nessa compreensão de liberdade discursiva que este trabalho se situou para abordar as questões de gênero e sexualidade que fazem parte do cotidiano das escolas do Recife, em que a diversidade sexual e de gênero se fazem presentes,

como em todo o país, em uma sociedade teoricamente liberta das amarras da repressão e da censura, porém, ainda coberta de discriminação e preconceitos.

2.3 A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NA POLÍTICA DE ENSINO DO RECIFE

Compreender como a Política de Ensino do Recife se posiciona sobre as questões de sexualidade e diversidade sexual e de gênero se torna relevante neste momento.

Conforme narra Lopes (2008), as marcas da diferença são escritas e reescritas pelas políticas e pelos saberes legitimados, e são, ainda, reiteradas nas mais diversas práticas sociais e pedagogias culturais.

Furlani (2009) destaca que o atual momento educacional explicita uma trajetória histórica e social a partir das reivindicações dos movimentos sociais e de um comprometimento da gestão pública para com estas questões. Por isso, a escola contemporânea tem-se deparado com muitos projetos, recomendações e diretrizes que apontam para inquietantes debates, entendimentos e problematizações de questões relacionadas ao tratamento com as diferenças no ambiente escolar, destacando temas como sexualidade, racismo, LGBTfobia, preconceito e discriminação de todos os tipos.

As políticas da educação, hoje, devem contemplar, dentre outras questões, a

[...] formação para cidadania, parcerias e interfaces, perspectivas holísticas, combate aos estereótipos, promoção da equidade, respeito à diversidade, aceitação das diferenças, extensão de direitos, diminuição de danos, educação continuada, ação de multiplicadores/as. (FURLANI, 2009, p.293).

Lopes (2008) enfatiza a importância de se desmitificar a classificação binária de gêneros:

Se, hoje, as classificações binárias dos gêneros e da sexualidade não mais dão conta das possibilidades de práticas e de identidades, isso não significa que os sujeitos transitem livremente entre esses territórios, isso não significa que eles e elas sejam igualmente considerados. Portanto, antes de simplesmente assumir noções dadas de normalidade e de diferença, parece produtivo refletir sobre os processos de inscrição dessas marcas. (LOPES, 2008, p. 22).

Para a autora, não se trata de negar a materialidade dos corpos, mas de assumir que é no interior de uma cultura específica que as características materiais formam significados. Que é por meio de mecanismos, que implicam hierarquias e relações de poder, que perpassam as relações e que, portanto, a diferença não é natural, ela é naturalizada: “[...] a diferença é produzida através de processos discursivos e culturais. A diferença é ensinada” (LOPES, 2008, p. 22).

É por meio de uma cultura que se aprende a viver o gênero e a sexualidade, a partir de discursos que são repetidos pela mídia, pela igreja, pela ciência, pelas leis e, também, contemporaneamente, por meio de discursos dos movimentos sociais nos diversos dispositivos tecnológicos. Nesse sentido, destaca-se:

As muitas formas de experimentar prazeres e desejos, de dar e de receber afeto, de amar e de ser amada/o são ensaiadas e ensinadas na cultura, são diferentes de uma cultura para outra, de uma época ou de uma geração para outra. E hoje, mais do que nunca, essas formas são múltiplas. As possibilidades de viver os gêneros e as sexualidades ampliaram-se. As certezas acabaram. Tudo isso pode ser fascinante, rico e também desestabilizador. Mas não há como escapar a esse desafio. O único modo de lidar com a contemporaneidade é, precisamente, não se recusar a vivê-la. (LOPES, 2008, p. 23).

Ao longo do tempo, os movimentos sociais e organizacionais têm impulsionado algumas iniciativas públicas que vêm dando destaque às questões da sexualidade e da diversidade, introduzindo essa temática na área da educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, por exemplo, preconiza uma educação plural e que respeite a diversidade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) trazem um caderno específico sobre a Orientação Sexual, enquanto tema transversal a ser considerado no processo de ensino.

Campello (2015) cita que os debates sobre a temática estão presentes em diversas iniciativas e espaços, como, por exemplo, o Programa Nacional de Direitos Humanos, de 2002, que apresentou o objetivo de fortalecer o direito à livre orientação sexual e de gêneros, e o lançamento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Outro marco importante para a educação brasileira foi, em 2006, o início do curso de formação de docentes sobre a temática da sexualidade e diversidade e temas relacionados, em nível nacional, visando a chamar a atenção dos e das

docentes para as questões relacionadas à diversidade de gênero, orientação sexual e opressão sexual, cidadania e direitos humanos (KAMEL *apud* CAMPELLO, 2015).

A Rede Municipal de Ensino do Recife adota sua ótica baseada nos direitos e nas diretrizes do MEC, partindo da compreensão da criança que se insere na rede de ensino como “[...] um ser próprio que deve ser protegido pela família e pelo Estado, respeitando suas especificidades, e com a garantia do atendimento às suas necessidades básicas, à educação e à ludicidade” (RECIFE, 2012, p. 121).

No âmbito municipal, a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, considera a infância como “[...] um estado de ser e estar no mundo de modo ativo, interativo, reflexivo, afetivo, comunicativo e cultural” (RECIFE, 2015, p. 29). Nesse contexto, a escola se propõe a acolher esta criança em sua integralidade e, para tanto, considera todos os aspectos: cognitivos, psicológicos, sociais e afetivos.

De acordo com o Caderno de Fundamentos Teórico-metodológicos, a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife (RECIFE, 2014) hoje é regida pelos seguintes eixos e princípios: Escola Democrática, a diversidade na escola democrática, Relações Étnico-Raciais, uma história para ser contada; Orientação Sexual: desejos, comportamentos e identidades sexuais, Justiça de Gênero na escola; Meio Ambiente e Educação: construindo a cidadania ambiental e planetária, O desafio de lidar com as Tecnologias da Informação e Comunicação na Escola.

Tratar da sexualidade na educação requer que se considere o lugar que o sujeito ocupa nela, e que ele é construído conforme seus desejos ao longo da vida, e a relação que o estabelece com os processos sociais, culturais, históricos e políticos, repercutindo em sua subjetividade. Assim, a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, propõe que os programas de trabalho sejam realizados por etapas e modalidades de ensino, visando a atender o perfil dos e das estudantes, considerando os seguintes eixos temáticos:

- a) corpo: concebido como um todo integrado que inclui a dimensão biológica com seus sistemas interligados; a dimensão psicológica com os sentimentos e sensações de prazer e desprazer; e a dimensão social com a participação dos elementos culturais e históricos na construção de sua percepção;
- b) relações e justiça de gênero: refere-se ao respeito às diferenças em relação aos atributos, papéis e vivências que expressam o que significa ser homem e mulher na vida social;

c) diversidade sexual: refere-se às diversas possibilidades de viver a sexualidade, considerando as identidades sexuais e de gênero. (RECIFE, 2015, p. 52).

O citado documento destaca que para o eixo corpo sejam contemplados como Direitos de Aprendizagem, conhecer e se apropriar do corpo nos diversos ciclos de desenvolvimento da sexualidade humana, com compreensão e respeito à diversidade de valores, crenças e comportamentos dos indivíduos relativos à sexualidade, reconhecendo as diferentes formas de desejo sexual e respeitando as relações e justiça de gênero e os direitos sexuais e reprodutivos. O quadro seguinte apresenta os direitos de aprendizagem do Eixo Corpo.

Quadro 2
Direitos de Aprendizagem para o Ensino Fundamental:
Eixo Corpo

EIXO: CORPO – Direitos de Aprendizagem
Reconhecer o corpo, enfatizando os cuidados necessários ao seu desenvolvimento e à sua apropriação, enquanto patrimônio inviolável.
Identificar as mudanças físicas como necessárias ao desenvolvimento de cada ciclo da vida, percebendo e aceitando, ser cada pessoa única.
Expressar os sentimentos relativos às mudanças que vão ocorrendo no corpo.
Aceitar seu corpo e gostar de si próprio, tendo uma visão positiva de si.
Conhecer as potencialidades eróticas do corpo, suas manifestações sob a primazia da região genital, e os desejos na busca do prazer, através do contato com o próprio corpo, e também na relação com o(a) outro(a).
Desenvolver capacidades sociais que promovam os vínculos afetivos, a fim de facilitar a demonstração de afetos e a expressão de sentimentos e desejos.
Desenvolver a capacidade de se defender diante das ameaças, relacionadas ao abuso/violência sexual e violência de gênero.
Compreender e aceitar as motivações que levam os jovens e adultos a modificarem seus corpos.
Respeitar as motivações que levam jovens e adultos a optarem e assumirem identidades sexuais e de gênero (heterossexualidade, homossexualidade, bissexualidade, travestilidade, transexualidade).
Conhecer as mudanças físicas e emocionais, relativas ao ciclo da puberdade/adolescência.
Reconhecer a anatomia e a fisiologia sexual e reprodutiva masculina e feminina, e os sentidos que o corpo adquire em cada cultura, período histórico e sociedade.
Informar sobre o uso correto de preservativos e de contraceptivos, para evitar a gravidez e prevenir as doenças sexualmente transmissíveis e o HIV/AIDS.
Construir comportamentos responsáveis face à vivência de uma relação sexual, e promover o respeito mútuo nos relacionamentos afetivos e amorosos.
Desconstruir os mitos e falsas crenças, relativas à masturbação ao longo dos ciclos de vida.
Compreender o planejamento reprodutivo e as formas de contracepção, como parte dos direitos sexuais e reprodutivos de casais heterossexuais e homossexuais.
Reconhecer o corpo sexual e reprodutivo, e suas mudanças ao longo dos ciclos da vida.

Fonte: Adaptado de Recife (2015, p. 58).

Em relação ao eixo Relações/Justiça de Gênero, o documento apresenta, como Direitos de Aprendizagem: o direito de se apropriar dos conceitos de sexo, sexualidade e relações de gênero em seus contextos culturais, psicossociais e históricos; e o direito de reconhecer, desmistificar, defender-se, e denunciar atos e preconceitos, relacionados à identidade de gênero e sexual. O próximo quadro apresenta os direitos de aprendizagem do Eixo Relações/Justiça de Gênero.

Quadro 3
Direitos de Aprendizagem para o Ensino Fundamental:
Eixo Relações/Justiça de Gênero

EIXO: RELAÇÕES/JUSTIÇA DE GÊNERO – Direitos de Aprendizagem
Compreender que existem diferentes formas de ser menina e menino, mulher e homem.
Propiciar a compreensão sobre gênero, sexo e sexualidade, e discutir as normas sociais de gênero e problematizá-las.
Valorizar as diferenças entre mulheres e homens, como os diferentes papéis que desempenham na sociedade.
Discutir como buscar o equilíbrio entre os valores considerados femininos e masculinos, a fim de garantir visibilidade e participação de ambos em todas as esferas da vida pública e privada.
Reconhecer que meninos e meninas podem participar igualmente das mesmas brincadeiras e jogos.
Compreender que os estereótipos, relacionados ao feminino e ao masculino, limitam e prejudicam as vivências sociais.
Compreender que a desigualdade de gênero é um dos elementos que contribui para o risco de coação, abuso e violência sexual.
Refletir que as mídias veiculam diferentes modelos de gênero e comportamentos sexuais, que devem ser debatidos e questionados.
Compreender que os meios de comunicação de massa influenciam nossos ideais de beleza e estereótipos de gênero.
Discutir que todas as culturas têm normas e tabus, relacionados à sexualidade e ao gênero e que essas se modificam ao longo do tempo.
Compreender que a pessoa tem o direito de escolher e vivenciar a sua categoria de gênero, sem sofrer preconceitos e discriminações.
Propiciar o entendimento de que as normas sociais e culturais influenciam as expectativas de gênero.
Compreender que os meios de comunicação de massa influenciam nossos ideais de beleza e estereótipos de gênero.

Fonte: Adaptado de Recife (2015, p.59).

E, no eixo Diversidade Sexual para a Educação Básica, a Política de Educação apresenta como Direitos de Aprendizagem: o de compreender que a sexualidade possui diferentes expressões de identidades sexuais e de gênero; de conhecer os conceitos de discriminação, preconceito, culpabilidade e intolerância; e

o do respeito à diversidade sexual, como parte da dimensão humana. O quadro a seguir apresenta os direitos de aprendizagem desse eixo.

Quadro 4
Direitos de Aprendizagem para o Ensino Fundamental:
Eixo Diversidade Sexual

EIXO: DIVERSIDADE SEXUAL – Direitos de Aprendizagem
Construir a noção de que etnia, classe social, idade, orientação sexual e identidade de gênero não devem ser barreiras para a formação de amizades e relacionamentos amorosos.
Respeitar as diferenças individuais de etnia, sexo, idade, condição social e de diversidade sexual.
Respeitar as diferentes identidades sexuais e suas expressões sociais, afetivas, culturais e históricas.
Compreender que umas pessoas podem ter interesse amoroso/sexual por pessoas do sexo oposto (heterossexuais); outras, por pessoas do mesmo sexo (homossexuais), ou por pessoas dos dois sexos (bissexuais).
Compreender que as diferentes formas de vivência da sexualidade (heterossexualidade, homossexualidade e bissexualidade) são construções realizadas ao longo da vida e, em grande parte, em função dos processos identificatórios.
Entender que as pessoas podem optar por transformações físicas e sociais em função da transexualidade e da travestilidade.
Respeitar o desejo de as pessoas adotarem o nome social, usarem roupas e adereços, independentes do sexo biológico.
Desmistificar a homossexualidade, a bissexualidade, a travestilidade e a transexualidade, como sendo patologia, doença, perversão ou anormalidade.
Desnaturalizar as diferenças, compreendendo que a identidade de grupos, as estereotípias e os preconceitos são construções socioculturais, históricas, assentadas num direito social inalienável.
Respeitar os diferentes mecanismos (leis, normas, decretos) de defesa dos grupos LGBT.
Compreender que os homossexuais, bissexuais, travestis e transexuais, enquanto sujeitos de direito, devem ser respeitados em sua dignidade humana.

Fonte: Adaptado de Recife (2015, p.60).

A Política de Ensino da Rede Municipal do Recife concebe, portanto, a sexualidade da seguinte forma: “[...] não somente a partir da dimensão do sexo de caráter puramente biológico, fisiológico e anatômico, mas também a partir de sua dinâmica social e cultural” (NOVENA *apud* RECIFE, 2015, p. 52).

Em documento no qual estabelece as Políticas de Ensino, a Secretaria de Educação do Recife apresenta uma proposta metodológica que, em suma, considera a necessidade de se ampliar o tema cidadania nas aulas, a apresentação de base teórico-científica sobre o tema sexualidade e gênero adequada aos ciclos de ensino, a problematização e discussão sobre as temáticas relacionadas à

sexualidade, procurando sensibilizar acerca do respeito à diversidade humana e a aproximação das famílias com a escola para promover a apresentação, os esclarecimentos e discussões acerca das temáticas que compõem a educação em sexualidade, pois,

[...] ao longo da escolaridade, faz-se necessário trabalhar o respeito às diferenças, à diversidade, às necessidades, interesses e curiosidades das crianças, considerando suas experiências. Dessa forma, o indivíduo poderá chegar à adolescência, vivenciando os conflitos próprios dessa fase, com mais segurança e autodeterminação. (RECIFE, 2015, p. 55).

É possível afirmar que a questão do respeito à diversidade sexual e de gênero é, teoricamente, bastante clara dentro da Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, restando, então, investigar, como se propõe este projeto, se há esta identificação na prática, ou seja, analisar como ocorrem abordagens e tentativas de solução de conflitos relacionados a preconceitos e discriminação, nas questões que envolvem diversidade sexual e de gênero no âmbito escolar, e se há e quais são as influências das práticas religiosas dos e das docentes quando se trata das abordagens destas questões e do cumprimento dos eixos temáticos propostos para a rede de ensino.

2.4 CARACTERIZANDO O GRUPO DE TRABALHO DE EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE - GTES DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE

A formação pedagógica precisa incluir como um dos seus princípios, temáticas que dialoguem com a vida dos professores e das professoras e com a vida dos e das estudantes e que estejam pautados na diversidade. Nesse contexto, destaca-se sempre o papel da escola: “[...] uma das funções sociais primeiras da escola é ser humana, espaço de um viver digno, justo, humano, espaço de cuidar da vida, se pretende ser espaço de aprender e de educar” (ARROYO, 2012, p. 254).

A Política de Ensino da Rede Municipal do Recife (RECIFE, 2015), considera a escola um espaço privilegiado para o trabalho com educação sexual, pois, é onde os e as estudantes passam a maior parte de suas vidas, além de ser um local essencial para a educação formal. Assim, cabe à escola promover uma educação

inclusiva, não discriminatória e não sexista, que possibilite ao e à estudante evoluir em sua condição humana.

Nesse sentido, a preparação dos e das profissionais envolvidos e envolvidas no espaço educacional em relação aos temas e questões de sexualidade, gênero e diversidade se torna essencial.

Segundo Tonelli (2004), um dos elementos norteadores da formação docente para o trabalho com educação em sexualidade é o da sensibilização para com as questões relativas aos direitos sexuais e reprodutivos, caracterizados como direitos humanos.

Sen (2010) se tornou, na atualidade, um dos mais importantes teóricos sobre justiça social ao ganhar o Prêmio Nobel de Economia. Ele considera que a discussão a respeito dos direitos humanos não pode se fundamentar somente em um marco legislativo de proteção a direitos, mas, deve abranger principalmente uma ética social sobre o justo. Nas palavras do autor:

Reconhecer direitos humanos não é insistir para que todas as pessoas, em todos os lugares, levantem-se a fim de ajudar a prevenir toda violação de todo direito humano, o que quer que aconteça. É, na verdade, reconhecer que, se alguém tem a possibilidade plausível de fazer algo eficaz para prevenir a violação de um direito, então tal pessoa tem a obrigação de considerar fazer exatamente isso. É possível que outras obrigações ou preocupações se sobreponham à razão para tal ação específica, mas essa razão não pode simplesmente ser posta de lado por não ser da minha conta. Obrigações fracamente especificadas não devem ser confundidas com a ausência de obrigações. (SEN, 2010, p. 45).

A Política de Ensino da Rede Municipal do Recife considera a importância da formação continuada dos e das docentes, reconhecendo a permanente evolução imposta pela ciência e pelas tecnologias, e a natureza interacional da prática docente com as diversas realidades que surgem constantemente no âmbito das relações humanas e destes com os conhecimentos. Nessa perspectiva, evidencia que “[...] entende-se que os e as docentes necessitam de contínuo processo de aprendizagem, uma vez que a produção do conhecimento é dinâmica e está sempre em construção” (RECIFE, 2015, p. 37).

Portanto, a Rede Municipal de Ensino do Recife – RMER vem promovendo a formação continuada dos e das docentes, visando a subsidiar o fazer pedagógico de forma atual; trata-se, de acordo com o documento analisado, de um compromisso

político vinculado à qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem. A formação continuada é estabelecida na rede de ensino como uma ação dialógica materializada por encontros sistemáticos entre professores e professoras, coordenadores e coordenadoras, gestores e gestoras e equipes técnicas, fundamentais para nortear a prática docente. Nesse sentido, destaca-se:

A institucionalização da formação continuada dos profissionais da educação se constitui em aspecto consequente para a qualidade da educação pública, desde que a consideremos como espaço de acesso dos educadores à diversidade de conhecimentos que se produz no âmbito da sociedade e de permanente resignificação das práticas pedagógicas. (SANTOS *apud* RECIFE, 2015, p.37).

Na perspectiva da Política de Ensino da Rede Municipal do Recife (RECIFE, 2015), a formação continuada dos e das docentes deve estimular a reflexão que representa um dos procedimentos e desenvolvimento do pensamento e da ação. Assim, a Formação Continuada é compreendida como “[...] prática social, de educação mobilizadora de todas as possibilidades e de todos os saberes dos profissionais” (MARIN *apud* RECIFE, 2015, p. 37).

Nesse sentido, ela é proposta pela Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, como oportunidade para a discussão de novas abordagens educacionais, com uma preocupação para com a atualização do e da docente, amparada na Legislação Brasileira, assegurada pela LDBEN nº 9.394/96, Art. 61 e 67, que ratifica a Formação Continuada como direito dos e das docentes nos seguintes termos:

Art. 61 – A formação dos profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando, terá como fundamento:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 67 – os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes: [...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim; [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. (BRASIL, 1996).

Baseando-se nas considerações de Sen (2010), pode-se concluir que a formação de professores e professoras para atuarem com as questões relativas à diversidade sexual e de gênero abrange a questão dos direitos humanos sexuais e

reprodutivos, de modo que problematizar os temas como desigualdades de gênero, violência sexual e LGBTfobia em programas de formação continuada, além de proporcionar informações necessárias aos e as docentes, subsidia a redução da vulnerabilidade das crianças e dos e das jovens, a partir de elementos relativos ao exercício livre de suas sexualidades, que é um direito de todas as pessoas.

Conforme narra Campello (2015), no Recife, a Secretaria Municipal de Educação Esporte e Lazer desenvolve, desde 1996, um programa de orientação sexual, por meio do GTOS (Grupo de Trabalho em Orientação Sexual), que teve seu nome alterado recentemente para GTES (Grupo de Trabalho de Educação em Sexualidade), para adequar melhor a abrangência dos temas para a área de formação continuada sobre a sexualidade humana, tendo como princípio a cidadania, o respeito à diversidade sexual, a luta contra preconceitos, mitos, tabus e intolerância, uma vez que o termo antes usado – orientação sexual – restringia, de certo modo, os objetivos do grupo.

Oficialmente o GTES no formato em que se desenvolve hoje e com essa nomenclatura foi instituído pela Portaria n.º 30, de 29 de janeiro de 2016, publicada no Diário Oficial do Município, em 30 de janeiro do mesmo ano (DIÁRIO OFICIAL DO RECIFE, 2016, p. 8).

Esta Portaria faz parte da oficialização e da separação dos Grupos que antes vinham desenvolvendo suas atividades, desde 1996, e era chamado de GTERÊ/GTOS e tratava de todas as diversidades conjuntamente. A partir de então, o Grupo GTES para a formação continuada passou a ser específico para as questões de diversidade sexual e de gênero e o GTERÊ assumiu o programa de formação continuada para as questões que envolvem o preconceito e a discriminação racial.

Segundo Novena (*apud* Campello, 2015), a ideia de formar o Grupo surgiu da demanda dos próprios e das próprias profissionais devido ao enfrentamento de situações envolvendo as questões da diversidade sexual e de gênero, no cotidiano, e das dificuldades sentidas pelos e pelas profissionais para lidar pedagogicamente com a temática.

As dificuldades para lidar com os temas relacionados à sexualidade nas escolas e universidades sempre surgem nos seus mais variados aspectos e podem

ser identificados, conforme Campello (2015), desde a educação infantil até o final da formação escolar, quando, por exemplo, uma estudante travesti quer ser chamada pelo seu nome social.

O grande desafio do e da docente é compreender como trabalhar com a orientação sexual na escola, respeitando todas as diferenças culturais, religiosas e geracionais que se fazem presentes no cotidiano da comunidade escolar. Para isso é que profissionais da educação do Recife criaram o grupo de estudos de formação continuada sobre o tema específico da diversidade sexual e de gênero na escola que é contemplada na Política de Ensino Municipal, que assim dispõe:

Esta Política de Ensino vem sendo construída e reconstruída ao longo dos últimos (dez) anos, a muitas mãos, em diferentes momentos: nas unidades de ensino, por professoras (es), que, em sua prática cotidiana, fazem novas leituras do que deveria conter um currículo para os tempos atuais; nos encontros com coordenadoras (es) pedagógicas (os); na formação das (dos) gestoras (es) da rede, com a convicção de que a participação das (dos) educadoras (res) nessa construção é condição necessária em uma gestão democrática. (RECIFE, 2015, p. 30-31).

Os objetivos do GTES estão definidos no art. 2º, da Portaria n.º 30, de 29 de janeiro de 2016, que assim dispõe:

Art. 2º - O Grupo de Trabalho em Educação em Sexualidade - GTES tem como objetivo promover a formação de profissionais da educação através da socialização de conhecimentos e informações acerca da sexualidade.
Parágrafo único - A formação a que se refere o caput deste artigo tem a proposta da revisão de preconceitos, mitos, tabus e interditos que permeiam a temática da sexualidade, através da formação dos (as) profissionais da educação e da ampliação dos currículos escolares na perspectiva de corroborar para a construção de uma sexualidade mais saudável, responsável, com mais equidade de gênero e que contemple o respeito às diversidades. (DIÁRIO OFICIAL DO RECIFE, 2016, p. 8).

Assim, para o desenvolvimento de um trabalho coletivo e coerente em direção a uma educação emancipatória, voltada ao respeito às diversidades, a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife conta com o trabalho do GTES, cujos programas de formação continuada para os e as docentes trabalham com uma perspectiva de interdisciplinaridade, visando a preparar os e as docentes para lidarem com a temática no cotidiano da escola, eliminando as dificuldades e barreiras enfrentadas por eles e elas nesse contexto.

Campello (2015) cita que entre as ações desenvolvidas pelo GTES destacam-se as de acompanhamento pedagógico às escolas e de formação continuada. Segundo a autora, essas ações perpassam todas as modalidades e etapas de ensino da comunidade escolar do Recife.

De acordo com o art. 3º, da Portaria nº 30, de 29 de janeiro de 2003, que o instituiu, as atribuições do GTES são as seguintes:

Art. 3º São atribuições do Grupo de Trabalho em Educação em Sexualidade - GTES:

I. Contribuir para implementação da Portaria Interministerial Nº 796, de 1992 (Ministério da Saúde e Ministério da Educação), combatendo as práticas discriminatórias, no âmbito da Educação, a pessoas portadoras de HIV e AIDS.

II. Apresentar subsídios técnicos, administrativos e gerenciais voltados à Educação em Sexualidade.

III. Participar de iniciativas intersetoriais relativas à Educação em Sexualidade, ao combate ao Sexismo, à Lesbotransfobia, à Homofobia e ao Racismo, contribuindo para a Promoção dos Direitos Humanos.

IV. Participar, contribuir e acompanhar a implementação da Política de Ensino da Rede Municipal do Recife e das políticas públicas de Combate à Violência de Gênero, de Orientação Sexual e Racismo emanadas pelo Ministério da Educação, Secretaria de Direitos Humanos, entre outros segmentos.

V. Participar do processo de construção coletiva, acompanhamento e avaliação da Formação Continuada dos (as) profissionais da Educação da Rede Municipal de Ensino do Recife, incentivando o trabalho educativo de prevenção em Orientação Sexual. (DIÁRIO OFICIAL DO RECIFE, 2016, p. 8).

O trabalho do GTES, conforme Campello (2015), é realizado por meio de palestras, oficinas, congressos, seminários e conferências que são destinados, de um modo geral, aos e as docentes da rede municipal de ensino; porém, Campello (2015) destaca que mesmo sendo a intenção do documento norteador da política de ensino, as formações continuadas ofertadas pelo GTES ainda não atingem, de forma geral, todos e todas os e as professores e professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife.

A Portaria que institui o GTES expressa que a adesão dos e das docentes é livre, ou seja, ele está aberto para atender aos professores e as professoras da Rede de Ensino Municipal do Recife que tenham formação específica ou se identifiquem e queiram participar. Essa é a disposição do Art. 5º da Portaria:

[...] o Grupo de Trabalho em Educação em Sexualidade - GTES será composto, preferencialmente, por professores/as do quadro da RMER que

tiverem formação e/ou se identificarem com a temática central deste GT. (DIÁRIO OFICIAL DO RECIFE, 2016, p. 8).

Ainda de acordo com as determinações da citada Portaria, o GTES é parte integrante da equipe de formação continuada da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Educadores do Recife Professor Paulo Freire e a coordenação executiva do Grupo deve ser assumida por um representante legal da equipe.

A Formação Continuada concebida pela RMER se realiza no cotidiano escolar, na Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Educadores do Recife Professor Paulo Freire, através da equipe técnico-pedagógica dessa Rede; nos cursos de Pós-Graduação ao nível de Especialização em Educação e Coordenação Pedagógica; e Mestrados e Doutorados em convênio com Instituições de Ensino Superior e Pesquisa. Outros modelos de Formação Continuada têm sido a participação em congressos, seminários, como a experiência pioneira de participação de toda a Rede na SBPC, como também a ampliação do acervo da biblioteca do(a) professor(a), através da compra de livros ou da entrega de bônus para esse fim, além de distribuição de revistas, jornais e acesso à internet. E, ainda, na ampliação do universo cultural dos(as) docentes através de conhecimento e acesso aos bens culturais, tais como museus, galerias, cinemas, teatros, dentre outros. (RECIFE, 2015, p.38-39).

Segundo Campello (2015), a quantidade de formações não contempla ainda, a maioria do professorado, o número de professores e professoras da Rede é, segundo ela, de 6.867 e o número de participantes nas formações de diversidade sexual totalizava 3.101 (dados de 2015).

Portanto, o modelo de formação continuada que versa sobre diversidade sexual, no Recife, ainda está aquém do necessário, carecendo, segundo Campello (2015), de um calendário que abranja o assunto em todos os níveis e modalidades de ensino do município, envolvendo, efetivamente, todo o corpo do professorado da Rede.

Porém, a autora enfatiza que as formações continuadas realizadas pelo GTES, à medida que são acessadas, vêm demonstrando resultados satisfatórios na revisão de mitos e tabus que envolvem as práticas docentes nas questões relacionadas com a diversidade sexual.

Trata-se, portanto, segundo a autora, de um trabalho desafiador cuja pretensão é contribuir para que sejam desconstruídos modelos baseados na cultura heteronormativa, arraigados na sociedade.

Dentre as barreiras enfrentadas pelo GTES, Campello (2015) destaca a forma como está estruturada a política de formação, que não contempla a maioria do professorado. Porém, a prática desenvolvida pelo GTES vem sendo construída com base na promoção da cidadania e no combate à discriminação e violência contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais no cotidiano das escolas, objetivando que, por meio da educação, seja implementada, na sociedade, uma cultura de respeito às diversidades.

Pela orientação e formação dos e das docentes, o GTES visa a incluir a população LGBT no ambiente escolar, embora enfrente obstáculos, uma vez que a escola apresenta um papel historicamente disciplinador e de grande ênfase no controle e monitoramento do comportamento dos e das estudantes, o que reflete as influências de uma cultura heteronormativa enraizada.

O próximo capítulo apresenta o aporte metodológico da pesquisa, trazendo a compreensão dos caminhos percorridos pelo estudo para levantar as questões da pesquisa na prática das escolas da rede municipal e das formações do GTES.

3 APORTE METODOLÓGICO E RESULTADOS DA PESQUISA

Este capítulo apresenta as adoções do estudo em relação aos seus aspectos metodológicos como o tipo de pesquisa e a forma como foram aplicados os instrumentos para chegar ao resultado, primeiramente com uma contextualização em que apresentaremos os principais conceitos e a relevância deste percurso metodológico com as questões da diversidade sexual e de gênero em interfaces com o ambiente escolar. Não se teve a intenção de aprofundar o método escolhido, mas de apresentar os principais conceitos, observando a profundidade da teoria para a compreensão dos fenômenos sociais implicados na pesquisa.

3.1 METODOLOGIA

A investigação de caráter qualitativo consiste em uma pesquisa de campo. A técnica utilizada foi a observação direta intensiva (observação da vida real e entrevista semiestruturada) e seu método de abordagem baseia-se no hipotético dedutivo.

Mazotti e Gewandsznajder (1998) explicam que as pesquisas qualitativas possuem características multimetodológicas e, por isso, utilizam um número variado de métodos e instrumentos de coleta de dados, especialmente a entrevista em profundidade (individual e grupal), a análise de documentos e a observação participante ou não participante.

A observação é um dos atos mais comuns do ser humano quando quer conhecer e compreender as situações, o ambiente, as coisas e as pessoas. Conforme Rudio (1986), ao observar, a pessoa aplica os seus sentidos para obter uma determinada informação sobre algum aspecto da realidade. Assim, por meio do ato intelectual de observar um determinado fenômeno é que se concebe uma noção real daquilo que se investiga como fonte direta dos dados, aplicando atentamente os sentidos a um objeto de estudo é que a pessoa passa a ter um conhecimento claro e preciso sobre ele.

Rudio (1986) explica que a observação toma um caráter técnico-científico a partir do momento em que passa por um processo de sistematização, planejamento e controle da objetividade dessa observação. Assim, neste estudo, o pesquisador

não está simplesmente olhando o que está acontecendo, mas observa com um olhar atento e treinado para buscar conhecimentos específicos sobre a questão estudada. A observação direta participante foi escolhida, nesse contexto, pela possibilidade de se obter a informação na ocorrência espontânea dos fatos durante a pesquisa.

Quanto ao método adotado, o hipotético dedutivo, conforme ensinam Marconi e Lakatos (2004, p.71), ele parte “[...] das generalizações aceitas, do todo, de leis abrangentes, para casos concretos, partes da classe que já se encontram na generalização”.

Segundo os autores, esse método foi criado por Karl Popper (1902-1994), britânico, físico, matemático e filósofo da ciência, e é uma crítica declarada ao critério da verificabilidade, propondo como única possibilidade para o saber científico o critério da não refutabilidade ou da falseabilidade, segundo o qual uma determinada teoria é mantida como verdadeira até que seja refutada, ou seja, até que se mostre comprovadamente sua falsidade, suas brechas, seus limites. No método hipotético dedutivo nenhuma teoria científica pode ser verificada empiricamente.

3.2 A PESQUISA

O universo de estudo foi o Grupo de Trabalho de Educação em Sexualidade da Rede Municipal do Recife, bem como os e as docentes participantes. O GTES está constituído, atualmente, apenas por mulheres, e os e as participantes da formação são de ambos os sexos.

No primeiro momento foram realizadas observações participantes no âmbito do Grupo, com análise dos programas e materiais didáticos utilizados na formação dos e das docentes. Posteriormente, foi realizada uma entrevista com questionário semiestruturado elaborado com base nas observações feitas nas formações realizadas pelo grupo e nas escolas, nos documentos pesquisados e nos Parâmetros Curriculares da Educação que abordam as relações de gênero e de sexualidade como tema transversal, analisando suas práticas pedagógicas para averiguar a percepção existente acerca da construção ou desconstrução dos conceitos de gênero e sexualidade.

Como *locus* da pesquisa, selecionamos seis escolas da rede municipal de ensino do Recife, sendo uma escola de cada RPA (Regiões Políticas Administrativas). A escolha de cada escola foi feita de maneira a considerar seus níveis e modalidade de ensino, contemplando desde a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I e II até a Educação de Jovens e Adultos. No tocante aos e às partícipes das entrevistas, aplicou-se os questionários semiestruturados a 12 docentes que atuam nas escolas *loci* da pesquisa no âmbito das modalidades e níveis supramencionados e que participaram da formação do Grupo de Trabalho de Educação em Sexualidade.

Para a execução do estudo, foram observados e obedecidos todos os critérios prescritos na Resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, que versa sobre a ética em pesquisa com seres humanos e materiais destes derivados. Os e as docentes partícipes receberam orientações acerca das etapas da pesquisa e de suas finalidades, bem como assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Conforme narra Triviños (1987), a entrevista semiestruturada tem como característica permitir os questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam com o tema pesquisado. Os questionamentos dão frutos às novas hipóteses que surgem a partir das respostas dos informantes. O foco principal é colocado pelo investigador-entrevistador. Segundo o citado autor, a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas, também, sua explicação e a compreensão de sua totalidade” (TRIVIÑOS, 1987, p.152) e permite ao pesquisador manter sua presença consciente e atuante na interpretação das variáveis.

Assim, dentre as questões que se referem ao planejamento da coleta de informações, estão presentes o planejamento das questões que respondam aos objetivos geral e específicos do estudo adequando a sequência das perguntas, a elaboração de roteiros, a linguagem e outros aspectos que possam ser necessários para responder com eficácia aos objetivos propostos.

No que se refere à análise dos dados coletados, trabalhamos a partir da análise de discurso na perspectiva de Michel Foucault, perspectiva teórica que tem contribuído com as pesquisas no campo da Educação, ao passo que permite

perceber as intencionalidades das falas, os ditos, os não-ditos, os silenciamentos. A respeito da análise de discurso em Foucault verificamos que:

Para Foucault, nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão “vivas” nos discursos. Por exemplo: analisar textos oficiais sobre educação infantil, nessa perspectiva, significará antes de tudo tentar escapar da fácil interpretação daquilo que estaria “por trás” dos documentos, procurando explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é construtiva de práticas. (FISCHER, 2001, p. 198-199).

Ao recorrer à análise do discurso em Foucault, espera-se perceber nas falas dos e das participantes da pesquisa, a maneira como a formação ofertada pelas formadoras e recebida pelos e pelas docentes no GTES tem interferido, ou não, em suas práticas dentro das escolas da rede municipal de ensino do Recife e para a efetivação da Política de Ensino no Município.

O estudo trabalha com a análise de discurso, sobretudo questionando os discursos tidos como naturalizados e “normais” e percebendo como tais discursos resultam em práticas que podem, inclusive, se constituir como excludentes, que marginalizam determinados segmentos sociais, no caso específico, o público LGBT.

As análises dos resultados são feitas no sentido de identificar, nas falas ou por trás delas, como as pertenças religiosas dos e das docentes – seus discursos religiosos – influenciam suas práticas educativas nas situações referentes à diversidade sexual e de gênero.

A partir deste momento da Dissertação, o capítulo apresenta e discute os resultados da pesquisa com as formadoras e professores e professoras participantes das Formações Continuidas do GTES, analisando, na perspectiva de análise de discurso de Michel Foucault, ou seja, buscando, por trás do discurso e das falas dos entrevistados e das entrevistadas, identificar as influências que a pertença religiosa dos e das docentes exerce sobre suas práticas no cotidiano com as questões que envolvem a Diversidade Sexual e de Gênero no âmbito das escolas públicas do Recife. As entrevistas foram realizadas individualmente.

3.3 RESULTADO DA PESQUISA COM FORMADORAS DO GTES

Participaram da pesquisa 5 formadoras do GTES, cujas identidades foram preservadas, assim, para identidade neste estudo elas serão chamadas de Formadora 1, Formadora 2, Formadora 3, Formadora 4 e Formadora 5.

3.3.1 Perfil das Formadoras

FORMADORA 1

Idade: 49

Cor/raça: parda

Sexo: feminino

Religião: não tem

Formação: Pedagogia

Atuação: Todos os níveis escolares

Tempo de atuação na rede de ensino municipal: 22 anos

Tempo como formadora no GTES: Por 4 anos atuou como orientadora e 7 anos como formadora

Instituição onde leciona: EFER

O pesquisador identifica como destaque, no perfil da *Formadora 1*, uma relação forte e antiga com o Grupo GTES, uma vez que ela fez questão de comentar ter sido uma das fundadoras do Grupo quando questionada sobre seu tempo de atuação, tendo ficado, no início, 4 anos como orientadora, saiu por um tempo e retornou, contando já 7 anos após seu retorno à atuação como formadora no Grupo.

Pela forma como responde tranquilamente à questão de sua religião, por trás do discurso, baseando-se na análise de discurso de Michel Foucault, é possível identificar que a entrevistada é desligada e descomprometida com qualquer pertença religiosa.

FORMADORA 2

Idade: 51 anos

Cor/raça: branca

Sexo: feminino

Religião: Católica e Espírita – Fé no mundo

Formação: Pedagoga, Especialista em Alfabetização, Leitura e Escrita e Mestre em Educação e Formação de Professores.

Atuação: Todos os níveis escolares

Tempo de atuação na rede de ensino municipal: 30 anos

Tempo como formadora no GTES: 20 anos

Instituição onde leciona: EFER

No contato com a *Formadora 2*, nas questões sobre o perfil ela inicialmente silenciou, hesitou um pouco e, posteriormente, afirmou uma dupla pertença religiosa.

Tomando por base, a análise de discurso pela visão de Michel Foucault, é possível identificar, por trás dessa resposta e hesitação, uma falta de convicção religiosa real por parte da entrevistada que oscila entre uma e outra para justificar uma fé que considera ter “no mundo”.

Também cabe destacar uma relação antiga e sólida com o grupo GTES, já que está atuando como formadora há 20 anos e afirma ser uma das fundadoras.

FORMADORA 3

Idade: 43 anos

Cor/raça: negra

Sexo: feminino

Religião: Espiritualista

Formação: Pedagogia, Especialista em Educação de Jovens e Adultos e Mestranda em Ciências da Religião

Atuação: todos os níveis da Educação Básica

Tempo de atuação na rede de ensino municipal: 13 anos

Tempo como formadora no GTES: 3 anos

Instituição onde leciona: EFER

O discurso analisado pela ótica de Michel Foucault vai além do que efetivamente é falado, escrito ou narrado; neste caso, o pesquisador percebe uma demora da *Formadora 3* para responder sobre seu pertencimento religioso, somente após pensar um pouco ela respondeu espiritualista, sem entrar em detalhes sobre qualquer prática religiosa.

FORMADORA 4**Idade:** 52**Cor/raça:** negra**Sexo:** feminino**Religião:** Cristã**Formação:** Pedagoga, Especialista em Educação e Formação de Professores**Atuação:** Todos os níveis escolares**Tempo de atuação na rede de ensino municipal:** 29 anos**Tempo como formadora no GTES:** 01 ano e meio**Instituição onde leciona:** EFER

Analisando, pelo que preconiza Michel Foucault, nas entrelinhas da resposta da *Formadora 4*, há uma “careta” que ela fez na hora de responder sobre o pertencimento religioso, o que leva a crer que há uma insatisfação com o assunto que, de algum modo e por algum motivo, não entrou em detalhes, conduzindo à possibilidade de que algo não lhe agrada em relação à sua vivência religiosa.

FORMADORA 5**Idade:** 56 anos**Cor/raça:** branca (houve dúvida)**Sexo:** feminino**Religião:** Católica não praticante – induzida pela família**Formação:** Pedagoga, Especialista em Direitos Humanos.**Atuação:** Todos os níveis escolares**Tempo de atuação:** 14 anos**Tempo como formadora no GTES:** 01 ano e meio**Instituição onde leciona:** EFER

No contato com a *Formadora 5*, uma observação do pesquisador é quanto à forma despreocupada com que lida com as questões religiosas, embora tenha tido uma formação católica, a considera resultado de indução da família e não segue como praticante daquela religião e de nenhuma outra.

Analisando seu discurso, em relação à religião, também pela visão de discurso de Michel Foucault, é possível identificar que por trás da resposta há uma

atitude despreocupada da entrevistada em relação à religião que frequentou, de certo modo, por obrigação, e quando lhe foi facultada a escolha ela ausentou-se da prática e não teve interesse em procurar outra pertença religiosa até o momento. A tranquilidade com que cita, mostra não ser a prática religiosa algo considerado importante para a própria entrevistada.

Pela análise das respostas da amostra de formadoras entrevistadas, são todas mulheres, pedagogas, e com bastante experiência em atuar em todos os níveis da educação, algumas são especialistas em alguma área da educação, outras não, uma cursa mestrado em Ciências da Religião e outra é mestra em Educação.

3.3.2 O GTES e a atuação das formadoras

A primeira questão deste tópico questiona sobre a origem do GTES e os fatores de sua sistematização, obtendo as seguintes respostas:

- Formadora 1* O GTES completa 22 anos em junho de 2017 e os fatores são os direcionamentos da LDB no quesito que dizia respeito a tratar as questões de Orientação Sexual.
- Formadora 2* O GTES teve início há 20 anos. Por meio de decisões políticas surgiu o GTOS – Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual, a ideia veio de São Paulo, por mediação da Marta Suplicy.
- Formadora 3* Não estava presente, foi instituído a partir dos PCN's e o Projeto Brasil sem Homofobia que envolveu vários Ministérios. Houve uma normativa para que se discutisse o assunto na saúde e na educação.
- Formadora 4* Tem 21 anos e teve a ver com a vontade política da gestão na ocasião, acho que foi no início da gestão do João Paulo, o grupo tomou substância a partir daí.
- Formadora 1* Há 20 anos, os fatores foram a insatisfação com a intolerância e violência e a necessidade de orientar docentes para lidar pedagogicamente com essas situações de conflitos com a sexualidade na escola.

Nota-se que há opiniões diversas sobre os fatores que motivaram a criação do Grupo. Apesar disso, todos os fatores apontados são válidos para o objetivo a que o GTES se propõe até hoje, que é o de preparar os e as docentes para lidarem com as questões que envolvem a diversidade sexual e de gênero nas escolas do município.

As formadoras foram questionadas sobre a importância do GTES na formação dos e das docentes que atuam na rede municipal de ensino do Recife, e as respostas foram:

- Formadora 1* Contribuir para combater e erradicar todas as formas de preconceito; contribuir para que a temática da educação e sexualidade esteja presente nas escolas e contribuir com a formação profissional dos e das docentes.
- Formadora 2* Considero que é de suma importância para se repensar mitos, tabus e preconceitos acerca da sexualidade, trazendo a possibilidade de um mundo mais igualitário.
- Formadora 3* É relevante, a sexualidade faz parte da constituição humana e ela está dentro da escola, por isso, a escola tem que ter conhecimento. Então a RMER tem que ter um currículo no qual as pessoas se sintam representadas. O currículo deve ser inclusivo, como é a vida e a sexualidade.
- Formadora 4* É fundamental os e as docentes terem esses conhecimentos por meio de um grupo que transporte esse conhecimento. O GTES tem uma grande responsabilidade de fazer isto acontecer.
- Formadora 5* É importante trabalhar com os e as docentes para orientá-los e orientá-las a não tratarem a sexualidade na escola superficialmente. Mas, para considerarem os assuntos relacionados como uma forma de favorecer as relações sociais preservando-se a dignidade com base nos direitos humanos.

A consideração quanto à importância do grupo na formação dos e das docentes foi unânime: todas as formadoras consideraram importante e, por suas falas, é possível identificar que todas compreendem a necessidade de se formar profissionais capacitados e capacitadas para lidarem com as questões da sexualidade na escola, combatendo o preconceito e visando a relações sociais justas e igualitárias no contexto escolar, elas relacionam ao GTES esse importante papel.

Sobre os desafios que enfrentam, enquanto formadoras do GTES no trato sobre as questões de diversidade sexual e de gênero junto aos professores e as professoras que participam da Formação Continuada, a pesquisa obteve as seguintes respostas:

- Formadora 1* A cultura dos e das docentes que, muitas vezes, não permite que deem a devida relevância aos temas em sala de aula.
- Formadora 2* Os preconceitos que circundam o tema e principalmente as questões religiosas. Há professores que assumem sentir dificuldades de ultrapassar alguns dogmas de suas práticas religiosas.
- Formadora 3* Duas questões: a política de ensino que não é viva e orgânica, e não é

conhecida e vivenciada na escola. Os professores não reconhecem que a política deve fazer parte do cotidiano da escola. E a religião tenta apagar e negar esse aspecto do ser humano.

Formadora 4 Preconceito, de uma forma geral. Porque “eu também tenho preconceitos”. É necessário se reconstruir, e isso é o mais difícil.

Formadora 5 As influências, representações, tabus sociais e resistência com a temática. E a religiosidade de forma muito forte, relacionando a sexualidade muitas vezes ao mal, ao demoníaco.

Dos discursos das formadoras que lidam no cotidiano do GTES para formar professores e professoras capacitados e capacitadas a lidarem com a questão sexual e de diversidades relacionadas à sexualidade e gênero, é possível identificar que todas encontram muita resistência dos e das participantes das formações, assim, identifica-se que a maior necessidade é combater, antes de tudo o preconceito e a cultura que os e as docentes constituíram ao longo de suas vidas, sobre os quais a religião aparece como um fator muito importante nas construções pessoais sobre a temática.

Acerca do funcionamento metodológico do GTES obteve-se as seguintes afirmações das formadoras:

Formadora 1 Atualmente está funcionando mais de acordo com as demandas da escola com a formação de outras temáticas, entrando em outros componentes e não há um planejamento.

Formadora 2 Esse grupo tem um decreto que estrutura uma organização. O grupo funciona dentro da equipe de formação e tem uma característica própria e atende aos estagiários, professores e gestores. As trilhas são orientadas pela política de ensino, uma delas é sexualidade, corpo ou matriz da sexualidade.

Formadora 3 Acompanha trilhas que são pensadas no início do ano letivo e cada formação tem uma carga de 4 horas com um tema para cada nível. A formação deveria ter uma sistemática.

Formadora 4 São discutidas as questões. Tem temáticas para o ano inteiro, as quais vão sendo pedagogizadas com os professores. Uma vez por semana é sistematizado o trabalho.

Formadora 5 Existe um planejamento para facilitar as formações. São usados vídeos com documentários e matérias sobre os assuntos abordados e sobre os quais são realizados debates.

É possível identificar a crítica por parte das *Formadora 1* e *Formadora 3*, especialmente a da primeira que, por meio de suas falas, torna possível considerar que o grupo está perdendo o foco da temática a que se propõe. E as duas

consideram a importância de um planejamento e sistematização das atividades do grupo.

Já as demais formadoras citam uma certa organização e um planejamento que estaria, segundo elas, de acordo com a Política de Ensino da Rede Municipal.

Nota-se, uma discrepância das opiniões das formadoras de modo que se pode afirmar que as formadoras divergem sobre os métodos e organização do GTES.

Sobre o material didático, as formadoras respondem:

- Formadora 1* O material é extraído da internet e de fóruns, seminários e audiências sobre o tema que o grupo participa.
- Formadora 2* São selecionados a partir de estudos do próprio grupo e a partir da Universidade Federal de Pernambuco porque o grupo tem representação na Universidade e as componentes também são mestras e/ou mestrandas.
- Formadora 3* O grupo enfrenta dois problemas nesse contexto: falta de recursos e falta de materiais. São escolhidos textos da internet, elaborados textos próprios. O acervo do GTES está fragilizado. Utiliza-se vídeos com filmes e documentários e promovem-se, a partir deles, os debates.
- Formadora 4* São examinados de acordo com o conceito do grupo a partir da Política de Ensino. Faltam pesquisas.
- Formadora 5* Através de planejamento. O grupo se reúne e define o material que vai ser utilizado com a avaliação da coordenação e direção da Escola de Formação.

O Grupo não adota um material didático específico, é realizada uma busca de material por parte das componentes por meio de seus conhecimentos, de suas práticas, formações e participações em eventos e cursos da área; portanto, pode-se dizer que a formação é realizada somente por meio de material paradidático e material produzido dentro do próprio grupo.

Acerca dos avanços ocorridos no grupo, obteve-se os seguintes posicionamentos das formadoras participantes da pesquisa:

- Formadora 1* Tratar a formação diretamente com os e professores; atender o GOM especificamente nas formações; a escrita da Política de Ensino e a integralidade com os demais componentes.
- Formadora 2* Fazer ponte com a Política de Ensino; produzir material escrito, é um grande avanço. Hoje, a rede tem um documento específico, norteando a prática com a temática no currículo e nos cronogramas das formações.

- Formadora 3* Pode-se citar três avanços: a Política de Ensino que garante a Diversidade Sexual; o GTES existia desde 1996 e só em 2016 teve uma Portaria de institucionalização; o GTES foi para dentro das equipes de formação, garantindo mais formações.
- Formadora 4* Está mais orgânico, antes as formações eram pontuais, hoje são sistemáticas.
- Formadora 5* A resistência em permanecer com o grupo diante do desafio para desenvolver um trabalho.

Nota-se que o grupo teve avanços consideráveis. A partir das falas das formadoras é possível concluir que o Grupo contribuiu para que a Política de Ensino do Recife contemplasse a temática da Diversidade Sexual e de Gênero, inclusive considerando a importância da formação continuada para docentes da rede de ensino municipal, por meio do próprio GTES; porém, o que se nota, é que apesar de ter mais de 20 anos de existência, o grupo ainda enfrenta muitos desafios para alcançar, efetivamente, os objetivos a que se propõe, e somente em 2016 é que o grupo tornou-se regulamentado em uma Portaria, porém, é possível extrair das falas, que os avanços até então são considerados significativos.

Questionadas sobre as dificuldades que o Grupo enfrenta, obteve-se as seguintes respostas:

- Formadora 1* Falta de formação específica para o grupo; falta de avaliação anual externa; divulgação do trabalho do grupo.
- Formadora 2* Organização do grupo mediante sua especificidade porque o grupo tem que oferecer outras formações e perde o foco e a centralidade diante de um tema cheio de tabus.
- Formadora 3* Falta de apoio da Câmara dos vereadores que, por falta de conhecimento de um currículo em torno da sexualidade, dificulta a ação do grupo; desconhecimento de docentes que não têm uma formação acadêmica que contempla a sexualidade e têm dificuldade de vivenciar a prática pedagógica com os temas relacionados.
- Formadora 4* Tempo maior para estudar; disponibilidade de tempo da equipe, pois cada um tem um horário, o que dificulta a junção da equipe.
- Formadora 5* Uma formação escalada foi cancelada por conta de uma vereadora que apresentou um impedimento para o funcionamento do grupo, esse é apenas um exemplo das dificuldades.

É possível identificar nas afirmações acima, que o grupo enfrenta ainda sérias dificuldades em sua estruturação, a começar pelas que dizem respeito à organização de horários, com trabalho de temas que não fazem parte do objetivo real do grupo, deixando de lado os temas específicos e que tanto requerem atenção

e trabalho na formação dos e das docentes, além da falta de apoio político já que há impedimentos e barreiras colocadas pelos vereadores e pelas vereadoras que impedem o avanço e a realização dos objetivos do GTES.

E, sobre a questão da pertença religiosa, foi perguntado às formadoras se elas identificam algum tipo de resistência das professoras e dos professores da rede de ensino, que participam das formações, que possam ser relacionadas às suas práticas e formações religiosas:

- Formadora 1* Muita resistência! Está presente muitas vezes no não falar e quando falam, deixam isso muito claro.
- Formadora 2* A resistência é percebida nas formações e se manifesta na diferença entre o que se propõe nas formações e o que as religiões determinam que se deva seguir.
- Formadora 3* Muita! O grande entrave são as crenças religiosas que trazem uma visão da sexualidade heteronormativa, resultando ser a homossexualidade vista como pecado ou doença. Existe uma fronteira entre conhecimento religioso e acadêmico. A tradição da rejeição à diversidade sexual é presente.
- Formadora 4* Sempre, de forma forte. Sempre aparecem dificuldades. Dizem que Deus não fez assim, que a mulher tem que ser submissa ao homem.
- Formadora 5* Sim, muitas vezes até de forma desrespeitosa. Por exemplo, na atenção, julgando e discordando das falas, tudo fruto da crença religiosa, inclusive, por isso, muitos/as professores/as até se negam a participar da formação.

Nota-se pelos discursos apresentados, que as formadoras lidam com muita resistência em função das pertenças religiosas que influenciam para que, mesmo indo buscar o conhecimento sobre a temática, as e os docentes ou não se sintam à vontade com os assuntos relacionados à sexualidade e às diversidades sexuais e de gênero, ou até os critiquem, por acreditarem em uma base familiar tradicional heteronormativa e, conseqüentemente, tudo o que sair desse contexto é catalogado como pecado ou errado.

As formadoras foram questionadas se acreditam que as pertenças religiosas dos e das docentes interferem na maneira como eles e elas abordam as questões em sala de aula. Suas respostas foram as seguintes:

- Formadora 1* Sim, interfere na medida em que não são falados. A religião não permite, quando entendem que esse assunto é a família quem tem que abordar e não é assunto que diga respeito aos professores.
- Formadora 2* Sim, interfere de modo que a temática fica ocultada, inviabilizada ou quando colocam a sexualidade como algo pecaminoso e proibido e que

- não deve ser tratado na escola.
- Formadora 3* Não respondeu.
- Formadora 4* Claro, podem impedir de abordar e quando falam, falam com discriminação.
- Formadora 5* Completamente, por conta das crenças e opiniões que expõem nas formações, por verem a diversidade sexual como algo imoral ou pecado.

Nota-se, a partir dos discursos das formadoras, que são unânimes em afirmar que há grande influência da crença religiosa das e dos docentes da rede de ensino no trato com a temática da diversidade sexual e de gênero em sala de aula, sendo, o silêncio, a omissão, ao que parece, a forma mais evidente desta influência. Porém, identifica-se no discurso, que há também situações em que são abordadas as questões de forma preconceituosa e discriminatória, evidenciando, que o tema ainda é um tabu dentro das escolas.

E, por fim, a última questão apresentada às formadoras foi sobre qual a orientação que o GTES dá aos e às docentes que participam das formações com o Grupo, sobre como lidar com as situações de conflito e violência que ocorrem, no ambiente escolar, em decorrência da diversidade sexual e de gênero:

- Formadora 1* Trabalhar o tema Diversidade Sexual e o respeito ao gênero, dirimir os conflitos e trazer de forma permanente as questões contra a LGTBfobia e o sexismo.
- Formadora 2* A política orienta que deva existir um trato de igualdade que perpassa pela igualdade de gênero e as diversidades sexuais e que a escola dialogue de forma intencional e pertenciva o currículo e, com frequência, no cotidiano escolar, contribuindo para desfazer o sexismo e a LGTBfobia.
- Formadora 3* Lembrar que o direito ao acesso à educação é um direito de todas as pessoas e isto está garantido na Constituição. A escola precisa acolher essa diversidade e silenciar diante de violência é corroborar com a violência.
- Formadora 4* Pensar junto com os professores em possibilidades, com grupos de discussão, fóruns, escuta, acolhimento...
- Formadora 5* Que prevaleça o respeito às diferenças em favor de uma sociedade pacífica e respeitosa e em favor dos direitos humanos, para saber que a vida é dinâmica.

De acordo com as falas das formadoras, o GTES orienta os e as docentes no sentido de combaterem o sexismo e a LGTBfobia dentro do ambiente escolar e a busca de igualdade na oferta do ensino da rede municipal, com respeito às diversidades sexuais e de gênero dentro da escola.

A *Formadora 1* fez questão de enfatizar ao final da entrevista: “que os adolescentes muitas vezes se trancam por conta da religião da família, não se declaram, se fecham e na escola, os professores não ajudam”.

Assim, analisando de acordo com a teoria de Michel Foucault, ou seja, através das falas das formadoras e por trás de tudo o que foi efetivamente dito por elas em todas as questões apresentadas, é possível dizer que o GTES tem objetivos válidos para a ampliação das abordagens da temática Diversidade Sexual de Gênero no ambiente escolar, porém, ainda enfrenta sérios problemas estruturais, de organização, planejamento e foco, inclusive a falta de material didático específico.

Outro ponto, identificado na entrevista é uma forte resistência dos e das docentes da rede pública de ensino que, muitas vezes, em razão de suas pertenças religiosas, deixam de participar das formações do GTES e, quando participam, enfrentam a dificuldade de dispor dos tabus e preconceitos enraizados em suas culturas em função de suas pertenças religiosas, influenciando, negativamente, na absorção das temáticas e principalmente na efetivação das diretrizes em relação aos temas relacionados à sexualidade e diversidades sexuais e de gênero que estão previstas na Política de Ensino do Município.

3.4 RESULTADO DA PESQUISA COM DOCENTES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE

Participaram da pesquisa 12 docentes que atuam em 6 escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife, cujas identidades serão preservadas; assim, para identidade neste estudo eles e elas serão chamados e chamadas de Docente 1, Docente 2, Docente 3, Docente 4, Docente 5, Docente 6, Docente 7, Docente 8, Docente 9, Docente 10, Docente 11 e Docente 12.

3.4.1 Perfil docente

DOCENTE 1

Idade: 40

Cor/raça: negra

Sexo: feminino

Religião: não tem

Formação: História e Educação Étnico-racial

Atuação: EJA e Fundamental II

Tempo de atuação na rede de ensino municipal: 11 anos

Instituição onde leciona: Rodolfo Aureliano

Possui formação em Diversidade Sexual e de Gênero – Quantas? Sim, 3

No perfil da *Docente 1*, o entrevistador identifica um descompromisso em relação a qualquer pertença religiosa, e um engajamento com as questões das diversidades, já que possui 3 formações na temática Diversidade Sexual e de Gênero e é Especialista em Educação Étnico-racial.

DOCENTE 2

Idade: 41

Cor/raça: indígena

Sexo: feminino

Religião: Espírita

Formação: Pedagogia e Psicopedagogia

Atuação: EJA e Fundamental I

Tempo de atuação na rede de ensino municipal: 6 anos

Instituição onde leciona: Octavio Meira Lins

Possui formação em Diversidade Sexual e de Gênero – Quantas? Sim, 2

Do perfil da *Docente 2* pode-se destacar que há a pertença religiosa, que é ao espiritismo e sua especialização em Psicopedagogia, além de 2 formações em Diversidade Sexual de Gênero.

DOCENTE 3

Idade: 32

Cor/raça: moreno

Sexo: masculino

Religião: Evangélico

Formação: História

Atuação: Fundamental II

Tempo de atuação na rede de ensino municipal: 6 anos

Instituição onde leciona: não respondeu

Possui formação em Diversidade Sexual e de Gênero – Quantas? Sim, acha que umas 3

Do perfil do *Docente 3* pode-se destacar sua pertença religiosa, que é evangélica, e ele não responde completamente às questões, também não tem certeza quanto ao quantitativo de formações de que já participou na temática Diversidade Sexual e de Gênero, o que pode caracterizar, de forma oculta, um desinteresse por estas formações.

DOCENTE 4

Idade: 48

Cor/raça: negra

Sexo: feminino

Religião: Católica Apostólica Romana

Formação: Pedagogia e Psicopedagogia

Atuação: Fundamental I

Tempo de atuação na rede de ensino municipal: 3 anos

Instituição onde leciona: Pe. José de Anchieta

Possui formação em Diversidade Sexual e de Gênero – Quantas? Sim, 2

Do perfil da *Docente 4* pode se destacar sua pertença religiosa, que ela faz questão de enfatizar como a nomenclatura completa Católica Apostólica Romana, e sua especialização em Psicopedagogia e que esta possui 2 formações em Diversidade Sexual e de Gênero e atua há pouco tempo: apenas 3 anos.

DOCENTE 5

Idade: 56

Cor/raça: parda

Sexo: feminino

Religião: Espírita

Formação: Pedagogia e Especialização em Formação de Professores

Atuação: Fundamental I

Tempo de atuação na rede de ensino municipal: 3 anos

Instituição onde leciona: Almirante Soares Dutra

Possui formação em Diversidade Sexual e de Gênero – Quantas? Sim, 1

Do perfil da *Docente 5* pode-se destacar sua pertença religiosa ao Espiritismo, e sua especialização em Formação de Professores e que ela possui 1 formação em Diversidade Sexual e de Gênero e também atua há pouco tempo: 3 anos.

DOCENTE 6

Idade: 50

Cor/raça: parda

Sexo: feminino

Religião: Evangélica

Formação: Geografia, com Especialização em Ensino da Geografia.

Atuação: Fundamental II

Tempo de atuação na rede de ensino municipal: 2 anos

Instituição onde leciona: André de Melo

Possui formação em Diversidade Sexual e de Gênero – Quantas? Sim, 1

Do perfil da *Docente 6* pode-se destacar sua pertença religiosa evangélica, e sua especialização em Ensino da geografia e que ela possui 1 formação em Diversidade Sexual e de Gênero e atua há pouco tempo: 2 anos.

DOCENTE 7

Idade: 39

Cor/raça: negra

Sexo: feminino

Religião: Espírita/Cristã

Formação: Pedagogia

Atuação: Fundamental I

Tempo de atuação na rede de ensino municipal: 6 anos

Instituição onde leciona: Prof. José Soares da Silva

Possui formação em Diversidade Sexual e de Gênero – Quantas? Sim, 1

Do perfil da *Docente 7* pode-se destacar sua pertença religiosa quando afirma ser Espírita/Cristã, e que ela possui 1 formação em Diversidade Sexual e de Gênero.

DOCENTE 8

Idade: 41

Cor/raça: parda

Sexo: feminino

Religião: Católica

Formação: Geografia e Especialização no Ensino de História

Atuação: EJA e Fundamental II

Tempo de atuação na rede de ensino municipal: 25 anos

Instituição onde leciona: Octavio de Meira Lins

Possui formação em Diversidade Sexual e de Gênero – Quantas? Sim, muitas, umas 6 vezes.

Do perfil da *Docente 8* pode-se destacar sua grande experiência na docência, já contabilizando 25 anos de atuação na rede municipal de ensino do Recife, sua pertença religiosa Católica, e as diversas formações em Diversidade Sexual e de Gênero de que participou.

DOCENTE 9

Idade: 64

Cor/raça: negra

Sexo: feminino

Religião: Sem religião – Crê em Deus

Formação: Pedagogia e Especialização em Educação Infantil e Psicopedagogia

Atuação: Educação Infantil

Tempo de atuação na rede de ensino municipal: 20 anos

Instituição onde leciona: Escola Ladjane Bandeira

Possui formação em Diversidade Sexual e de Gênero – Quantas? Sim, muitas. Não lembra quantas.

Do perfil da *Docente 9* também pode-se destacar sua grande experiência na docência, já com 20 anos de trabalho na rede municipal de ensino do Recife; ela não frequenta nenhuma religião, embora faça questão de enfatizar que crê em Deus. Possui diversas formações em Diversidade Sexual e de Gênero.

DOCENTE 10

Idade: 44

Cor/raça: branca

Sexo: masculino

Religião: Possui uma fé plena (Candomblé, Jurema e é devoto de Nossa Senhora)

Formação: Letras e Especialização em Linguística aplicada ao ensino da Língua Inglesa

Atuação: Fundamental II

Tempo de atuação na rede de ensino municipal: 10 anos

Instituição onde leciona: Poeta Jonatas Braga

Possui formação em Diversidade Sexual e de Gênero – Quantas? Muitas, não lembra quantas e pelo tempo de atuação na rede considera poucas.

Do perfil do *Docente 9* também pode-se destacar sua grande experiência na docência, já com 10 anos na rede municipal de ensino do Recife; ele afirma diversas pertencas religiosas e possui diversas formações em Diversidade Sexual e de Gênero, fazendo questão de enfatizar que em considerando o tempo em que atua na rede, são poucas as formações de que participou.

DOCENTE 11

Idade: 32

Cor/raça: parda

Sexo: feminino

Religião: Evangélica

Formação: Magistério e Coordenação Pedagógica

Atuação: Educação Infantil

Tempo de atuação na rede de ensino municipal: 5 anos

Instituição onde leciona: Esperança

Possui formação em Diversidade Sexual e de Gênero – Quantas? Sim, 2

A *Docente 11* pertence à religião evangélica e possui 2 formações em Diversidade Sexual e de Gênero.

DOCENTE 12

Idade: 53

Cor/raça: Parda

Sexo: feminino

Religião: Evangélica

Formação: Biologia e Especialização em Ensino das Ciências

Atuação: Fundamental II

Tempo de atuação na rede de ensino municipal: 10 anos

Instituição onde leciona: não respondeu

Possui formação em Diversidade Sexual e de Gênero – Quantas? Sim, 4 vezes

A *Docente 12* possui bastante experiência na docência, contando com 10 anos de atuação na rede de ensino do município; é praticante da religião evangélica e já participou de 4 formações em Diversidade Sexual e de Gênero.

Analisando os perfis dos e das docentes participantes identifica-se que: 4 se declararam de pertencimento religioso evangélico, 3 espíritas, 2 católicos, 2 não possuem nenhuma pertença religiosa e 1 possui uma prática religiosa mista.

3.4.2 Contexto da sala de aula, atuação docente e GTES

A primeira questão da entrevista foi sobre a função social da escola no contexto educacional atual. Dentre as respostas dos e das docentes, destacam-se:

Acho que a escola está em crise, tem que fazer tudo, menos o verdadeiro objetivo (*Docente 12*).

Ensinar oficialmente, mas vamos mais além porque a escola assume a função da família (*Docente 9*).

Plena, total, a escola tem uma importância na vida do sujeito para nortear uma formação crítica e atuante das pessoas diante de seus direitos (*Docente 8*).

Das respostas apresentadas, dois pontos se destacam: a maioria aponta de formas diversas e diferentes, a questão da formação de pessoas critica atuantes e

cientes de seus direitos no âmbito da sociedade. 3 docentes acreditam que a escola perdeu o foco e passou a assumir o papel da família na formação social das pessoas, e 2 atribuem à escola apenas o dever de ensinar a ler e a escrever.

É possível perceber que a maioria dos e das docentes compreende o papel da escola no sentido de promover uma educação voltada à formação social das pessoas. Em seguida, foi perguntado qual o papel da escola em relação às diversidades, especialmente a sexual e a de gênero. Das respostas destacam-se as seguintes:

A escola precisa respeitar, pois não temos nada a ver com a opção sexual de cada um (*Docente 12*).

A escola tem papel de tanta coisa e não sabe seu papel (*Docente 3*).

Essas falas mostram que estes dois docentes desconhecem totalmente a relação da escola com a orientação sobre a temática da diversidade sexual e de gênero. A maioria dos e das docentes, 8 deles, reconhecem a importância de a escola trabalhar a temática no sentido de se estabelecer um ambiente respeitoso e acolhedor a todas as diversidades; dentre estes, 2 citam que “este é um assunto delicado ou complicado e que a escola não aborda o tema”. Das falas, destacam-se as seguintes:

Acredito que a escola tem um papel importante com esse tema, mas em pleno século XXI a escola não trabalha, não coloca no PPP e os professores são muito preconceituosos (*Docente 1*).

Ter um olhar cuidadoso, sem preconceitos e mostrar que ser diferente não é ser pior e que as crianças precisam aprender a respeitar mesmo não gostando. E as famílias, porque as crianças vêm cheias de preconceitos e a escola tem que trabalhar essas famílias (*Docente 7*).

Dizem que são todas essas coisas que existem hoje em dia (*Docente 4*).

Sobre o que entendem por diversidade sexual, apenas 4 docentes souberam explicar de uma forma que se associa mais ao conceito:

A palavra deriva de diversas, várias formas de sexualidade, não só biológica, mas de orientação como homo, bi, travesti etc. (*Docente 10*).

Diversas formas de se expressar sexualmente, fisicamente ou afetivamente, liberdade expressiva e emocional, área de identidade (*Docente 11*).

Todos os professores e todas as professoras, ou seja, 8 deles e delas deram respostas evasivas e não souberam explicar o que é diversidade sexual; dentre as falas, destacam-se as seguintes:

Só aprendi nas formações do GTES. É a diferença e essa diferença está ligada à cultura (*Docente 1*).

Todas as pessoas têm direito de ser quem são, não vejo problemas com isso (*Docente 2*).

Diversidade já diz, são várias coisas que incluem sexo (*Docente 6*).

Eu sei que temos que respeitar todas as pessoas, mas não somos obrigados a aceitar tudo o que querem nos impor (*Docente 3*).

Através das falas dos e das docentes, que demonstraram dificuldade em se expressar sobre a questão, é possível perceber que há pouco interesse e pouco conhecimento do que seja diversidade sexual. Em alguns casos, é notável até o preconceito para falar do assunto.

Sobre o que entendem por igualdade de gênero, metade dos e das docentes não souberam responder, ou deu respostas evasivas, envolvendo as orientações sexuais como se fosse gênero, por exemplo:

São direitos iguais para homens e mulheres, lésbicas e gays (*Docente 1*).

Ser respeitado pelo gênero que se identifica, homossexual, transgênero, todos somos iguais ou devemos ser (*Docente 8*).

A maioria dos e das docentes, 9 deles e delas, declaram que identificam na sala de aula situações de preconceito e discriminação relacionados à diversidade sexual e de gênero; sendo que, 3 afirmam que o desrespeito parte dos e das estudantes LGBT, como se destaca uma das falas:

Tem, não vamos negar, né? Mas, também, às vezes, eles mesmos não se respeitam, por isso muitas vezes acontecem os problemas. Não se respeitam chamando de veado e outras coisas (*Docente 12*).

Alguns destes docentes citam exemplos que ocorrem no dia-a-dia em sala de aula, com situações de preconceito tanto em relação às diversidades sexuais como às de igualdade de gênero, como se destaca a seguir:

Não vejo na minha sala de aula, mas em outros anos já via muito preconceito. No ano passado tinha uma criança que chamava o outro de frango (*Docente 2*).

Sim, temos travestis na escola, nos inícios de ano, eles começam e desistem por conta do preconceito dos colegas, eles ficam isolados na sala de aula e acabam abandonando os estudos. A escola tem um público muito machista (*Docente 1*).

Sim, me deparo com a desigualdade, principalmente com as crianças diferenciando o que é de menino e o que é de menina, trazem isso da família e os meninos que querem brincar com bonecas e as meninas que querem brincar de carrinho, por exemplo, sofrem preconceitos por parte dos outros (*Docente 7*).

Somente 2 docentes declaram não ver preconceitos na escola, um deles justifica ser assim pelo fato de trabalhar com crianças muito pequenas, que ainda não têm noção alguma do assunto:

Preconceito, não; temos dois alunos homossexuais e todos respeitam. Os próprios é que falam mais e brincando, um deles é mais calado (*Docente 6*).

Como já apresentado e discutido neste estudo, o GTES faz parte da Política de Ensino do Município do Recife para contemplar uma necessidade da formação continuada de docentes da rede na temática da Diversidade Sexual e de Gênero na Escola. Dos e das docentes entrevistados e entrevistas 9 consideram importante ou fundamental esta inserção da Política Municipal de Ensino, e 3 acham errado ou desnecessária essa oferta de formação.

É importante. Deveria oferecer mais formações (*Docente 7*).

Acho importante porque a sala de aula é diversificada e precisamos continuar tendo essas formações, porque elas são poucas (*Docente 4*).

É fundamental, são questões da escola; nela, diariamente está presente o preconceito e precisamos dessa formação para sabermos lidar com as situações (*Docente 8*).

Poderíamos receber outras formações, porque daqui a pouco a escola não ensina mais nada, por isso, os alunos, hoje em dia, não sabem mais nada (*Docente 12*).

Dentre as questões que visam a analisar a participação e importância das formações do GTES na contribuição para lidarem com as questões de diversidade sexual e de gênero na escola, 9 docentes consideram o trabalho do grupo positivo e importante para obterem orientação sobre a temática, 1 deles não considera

negativo nem positivo, e 2 consideram negativo por acreditarem ser o tema dispensável e haver coisas mais importantes para se estudar. Das falas destacam-se:

As formações do GTES trabalham a orientação e preparam os professores para conversarem com os estudantes (*Docente 10*).

Todos os anos aparecem os casos de diversidade sexual e aprendo a lidar diante com eles através das formações do GTES (*Docente 8*).

É! Eu sei que tem esses casos, e precisamos saber (*Docente 3*).

Ao analisar os discursos até então apresentados, identifica-se que os e as docentes que não são a favor da existência do tema na Política de Ensino são os e as que não consideram importante a formação do GTES e, de certa forma, até criticam o seu estudo. São eles e elas: os e as docentes 3, 6 e 12, que declararam pertença à religião evangélica.

É possível, identificar, a partir desse resultado, uma certa relação entre a religião deles e delas e o modo como lidam com a temática, com bastante resistência, embora quando questionados e questionadas sobre a relação da prática religiosa com a forma como lidam com o assunto: somente um admitiu ter dificuldades em tratar o tema por acreditar “essas coisas” são pecados; os outros dois negam qualquer relação e enfatizam que nas próprias igrejas “recebem pessoas assim” e que é preciso ter “misericórdia” de todas essas pessoas.

Não é um assunto que acho certo, não é o jeito correto de ser das pessoas, a meu ver, mas não tenho problemas em lidar com isso (*Docente 6*).

Não, não, minha religião não tem nada a ver, inclusive a gente recebe várias pessoas assim na nossa igreja (*Docente 3*).

Temos que respeitar todas as pessoas, temos que ter misericórdia, né? (*Docente 12*).

Analisando o que está oculto nas palavras desses e dessas docentes que apresentaram maior resistência ao tema é possível perceber uma dificuldade de relacionar suas religiões com a falta de interesses e críticas às questões que envolvem as formações do GTES e a diversidade sexual e de gênero na escola. O que se percebe é uma certa proteção às suas crenças e ao que acreditam ser certo devido à doutrinação religiosa de que estão imbuídos e imbuídas.

Dos outros 9 docentes, 2 consideram terem tido ou terem dificuldades de lidar com os e as estudantes sobre sexualidade e as diversidades sexuais e de gênero, e 7 afirmam não sentir qualquer dificuldade nesse sentido, mesmo os e as que declaram ser religiosos fervorosos, afirmam separar as questões peculiares de suas crenças com a necessidade de uma orientação sobre as temáticas para lidar, de forma pedagógica, com as questões e com os e as estudantes. Algumas falas que destacam esse resultado são as seguintes:

Não sinto dificuldades em lidar com o assunto. Para ser sincera, sou católica do pé roxo, mas não tenho preconceito, minha religião não permite eu falar sobre isso, ela é contra, mas eu sou uma professora e reconheço a importância disto na escola (*Docente 4*).

Não sinto dificuldade nenhuma (*Docente 11*).

Não, porque nem tenho religião. Minha dificuldade é com a religião dos alunos, principalmente porque é EJA (*Docente 1*).

Destes discursos que exemplificam as falas dos e das docentes que em maioria não possuem religião ou se declararam Católicos ou Espíritas, apenas uma delas é evangélica. É possível analisar que, oculta às falas, está uma maior abertura para com as temáticas que, mesmo quando consideram complexas as relações dos assuntos que envolvem a sexualidade e as suas diversidades com a doutrina das religiões que praticam, possuem uma maior abertura na busca de exercerem um trabalho pedagógico que julgam importante dentro da escola.

Nesse contexto, é possível afirmar que aqueles e aquelas que não praticam qualquer religião têm maior abertura em lidar com as questões e que os e as praticantes das religiões Espírita e Católica demonstraram boa flexibilidade na busca de conhecimentos, e eles e elas consideram terem avançado em seus modos de pensar e repensar suas crenças e visões sobre as temáticas após as formações proporcionadas pelo GTES. Algumas falas destacam esse resultado:

Todas as formações foram importantes, me fizeram repensar, e espero continuar participando (*Docente 9*).

As formações do GTES contribuem porque, na minha idade, é preciso reaprender por meio de teorias (*Docente 5*).

Quando questionados e questionadas acerca de como lidam, na prática, com as situações que emergem da diversidade sexual e de gênero na escola, tanto pelas falas como pelo que se tem de oculto nelas, diversas reflexões merecem destaque.

Os mesmos 3 docentes evangélicos, já citados, por demonstrarem grande resistência ao tema afirmam, em suma, que pedem respeito entre todas as pessoas e orientam que estes assuntos devem ser tratados fora da escola, com a família, ou simplesmente encaminham à direção, sem fazer intervenções.

Chamo a direção e eles que resolvam o problema (*Docente 6*).

Digo que precisamos respeitar e vamos voltar ao que nos interessa. Cada um que faça o que quer (*Docente 12*).

A maioria dos e das docentes, 9 deles e delas, afirmam tentar mediar os conflitos orientando os e as estudantes em relação ao respeito, reconhecem a necessidade de ensiná-los e ensiná-las a lidar com o desconhecido, com o novo, quando se deparam com a diversidade dentro da escola, assumindo uma postura de acolhimento para com os e as estudantes LGBT e incentivando esse acolhimento dentre todos e todas.

Busco dialogar sobre o respeito, sensibilidade, sobre a necessidade de mudar as posturas em relação ao que é desconhecido. Sinto-me preparada e acolho (*Docente 8*).

Ensino a respeitar. Por exemplo, quando um chamou o outro de frango, chamei a atenção, expliquei que o colega não é animal e que todos devem se tratar pelo nome e que é preciso respeitar os homossexuais (*Docente 12*).

Com naturalidade, dizem que o que é proibido é mais gostoso... Então, lido com naturalidade (*Docente 5*).

Por trás dos discursos apresentados e dos demais analisados foi possível perceber que, em grande parte, dos e das docentes procuram mediar as situações de conflitos, mas não há menção de abordagem dos temas de forma pedagógica, ou seja, os e as docentes que abordam as questões o fazem somente para mediar conflitos e não em um contexto educativo que poderia evitar até que ocorressem conflitos que, em grande parte, já denotam a falta de uma educação que contemple as questões de Diversidade Sexual e de Gênero no currículo e nas grades escolares.

Assim, considerando todo o referencial teórico que mostra que historicamente os avanços das questões educativas que contemplam o tema da diversidade sexual e de gênero avançam lentamente, o GTES vem trabalhando com a realidade de que a construção dos gêneros e das sexualidades só se dá através de inúmeras aprendizagens e práticas, por meio do diálogo acerca das distintas situações do cotidiano com os temas em todas as instâncias sociais e culturais, das quais a escola é parte.

Assim, o estudo comprova, o que foi citado por Louro (2008, p.18), de que o processo de educação relacionado à sexualidade e principalmente às diversidades, é “minucioso, sutil, sempre inacabado”. E todas as instâncias e instituições, família, escola, igreja, instituições legais e médicas possuem sua importância nesse processo constitutivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo cumpre o objetivo proposto demonstrando os limites e avanços do GTES em relação à efetivação das orientações da Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, no tocante às questões da diversidade sexual e de gênero, identificando por meio da análise das falas e do que pode ser identificado por trás dos discursos de formadoras e participantes do GTES, identificando, a partir de uma pequena amostra, a influência das perspectivas religiosas de docentes na implementação de suas ações/práticas pedagógicas oriundas a partir das formações continuadas que participam.

De todas as leituras dos discursos dos e das docentes entrevistados e entrevistadas e das formadoras do GTES, que coincidem nos resultados, tanto estritamente pelas falas delas como pelo que se identifica oculto nestes discursos, destacam-se, os seguintes pontos como resultados do presente estudo:

- O preconceito em relação aos LGBT dentro da escola existe e é declarado tanto pelas formadoras como pelos professores e pelas professoras das escolas;
- Parte dos professores e das professoras, mesmo já tendo participado das formações do GTES não sabem diferenciar a diversidade sexual e até igualdade de gênero;
- A cultura heteronormativa é considerada um padrão por praticamente todos e todas docentes entrevistados e entrevistadas embora parte deles e delas procurem desmitificar e lidarem eticamente com as diversidades sexuais e de gênero dentro da escola;
- Os avanços conquistados pelo GTES no sentido de orientar e preparar os e as docentes da rede municipal de ensino até então vem sendo importantes, porém, podem ser considerados iniciais;
- O GTES enfrenta problemas estruturais, de conteúdos e resistências de professores e professoras e de escolas em colocarem em prática as diretrizes da Política de Ensino acerca do trabalho com o tema Diversidade Sexual e de Gênero na escola;

- A ideia do não preconceito dos e das docentes está muitas vezes ligada ao sentimento de pena daqueles e daquelas que “são diferentes” do que eles e elas consideram normal e não à ideia de igualdade e de liberdade de ser;

- Há dentro das escolas professores e professoras que omitem os conflitos referentes às questões de diversidade sexual e de gênero por não relacionarem a educação sobre o tema como um papel da escola, alguns e algumas até desconhecem que a Política de Ensino do Município orienta sobre a necessidade de serem abordados os temas relacionados;

- Há resistência de docentes em relação a abordarem o tema em sala de aula, alguns e algumas por dificuldades e desconhecimentos e outros e outras por forte influência de suas crenças religiosas;

- O respeito de alguns professores e algumas professoras por suas religiões ocultam preconceitos e discriminações que acabam se revelando quando são questionados e questionadas ou interpelados e interpeladas em seu cotidiano com situações relacionadas aos temas da sexualidade e suas diversidades;

- Os e as docentes de pertença religiosa evangélica apresentam maior resistência e menos flexibilidade em relação às temáticas abordadas pelo GTES e conseqüentemente evidenciam preconceitos no trato com o tema dentro da escola;

De um modo geral, considerando desde os estudos e obras citadas no referencial teórico, até os resultados da pesquisa com as formadoras e os professores e as professoras participantes das formações do GTES, a forma como as pessoas se comportam no âmbito da sociedade corresponde a uma série de aprendizados socioculturais que vão moldando seus modos de agir, e nesse processo, a escola como ambiente de socialização exerce um papel fundamental.

Assim, o presente trabalho demonstrou que para repensar a postura da escola em relação à educação em Diversidade Sexual e de Gênero, é preciso repensar acerca das prescrições de cada gênero. Na sociedade o padrão heteronormativo é predominante, ele determina gênero conforme o sexo biológico e influencia na determinação de modos específicos de como o homem (masculino) e a mulher (feminino) devem se comportar, trabalhar, gerenciar outras pessoas, ensinar, dirigir, gastar dinheiro, ingerir bebidas, enfim, em todas as atividades, criando estereótipos e preconceito acerca de tudo que divergir desse padrão.

É nesse contexto que formar professores e professoras preparados e preparadas para abordarem as questões das diversidades sexuais e de gênero na formação dos e das estudantes se faz importante, para educar a sociedade sobre temas urgentes que, se não direcionados, geram problemas complexos como a dificuldade dos LGBT em manterem-se na escola diante de preconceito e em seus níveis mais extremos, a LGBTfobia tão presente e dilacerante na sociedade atual.

O estudo também conclui que é muito grande a influência religiosa que enraíza ao longo da história da humanidade inúmeros preconceitos e tabus acerca da sexualidade e da diversidade sexual e de gênero, mostrando, na teoria e na pesquisa com as formadoras e professores e professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife, o quanto se faz importante refletir sobre essas influências religiosas em relação à diversidade de gênero e à diversidade sexual que é uma realidade e acontece no cotidiano das salas de aulas, e precisa ser repensada, revista e readequada para que a escola se torne um ambiente de respeito às diversidades e igualdade de gênero.

O estudo mostra a necessidade de despir os educadores e as educadoras de seus próprios preconceitos para que estes e estas possam educar para uma sociedade livre dos preconceitos e discriminações, porém, a religião, especialmente evangélica, mostra, neste estudo, ser uma importante barreira a ser transposta pelo GATES para que suas formações possam avançar ainda mais no sentido de cumprir à proposta da Política de Ensino da Rede Municipal do Recife.

As conclusões aqui apresentadas contribuem para a ampliação do debate acadêmico nas áreas de educação, religião e diversidade sexual e de gênero, no objetivo de amenizar as tensões presentes na atualidade em relação a esses fenômenos sociais tão pertinentes na atualidade.

O estudo conclui pela importância de se romper com o padrão cultural da heteronormatividade dentro das escolas, e de se buscar avançar no entendimento de que as diferentes formas de sexualidade não são pecado ou doença como as religiões muitas vezes pregam e que o gênero não é algo que deve seguir a modelos e normas fechadas e nem o sexo biológico das pessoas, a identidade de cada pessoa é que deve ser acolhida e respeitada seja dentro da escola, seja na família, seja na vida social dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.
- _____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos – SEDH. **Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT**. Brasília. 2009.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BUSIN, Valéria Melki. **Juventude, religião e ética sexual**. 2. ed. São Paulo: Católicas pelo Direito de Decidir, 2012.
- CAMPOS, L. **Religião X gays**: o que cada segmento religioso pensa sobre os homossexuais. Disponível em <<http://acapa.virgula.uol.com.br/revista/religao-x-gays-o-que-cada-segmento-religioso-pensa-sobre-os-homossexuais/13/38/21499>>. Acesso: 09 jan 2016.
- CAMPELLO, Lucia Bahia Barreto. **As representações sociais de diversidade sexual por professores e professoras da rede municipal de ensino do Recife e suas relações com a formação continuada**. Dissertação de Mestrado. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2015.
- CECARELLI, Paulo Roberto. Sexualidade e preconceito. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia**. Fundamental III (3), 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rlpf/v3n3/1415-4714-rlpf-3-3-0018.pdf>>. Acesso: 10 fev 2017.
- DANTAS, Bruna Suruagy do Amaral. Sexualidade, cristianismo e poder. **Estudos. Pesquisas. Psicologia**. vol. 10, n. 3. Rio de Janeiro, dez. 2010. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v10n3/v10n3a05.pdf>>. Acesso: 27 dez 2015.
- DIAS, Maria Berenice. Família homoafetiva. vol. 2, n. 3. **Bagoas**, 2009.
- FELIPE, Jane; BELLO, Alexandre Toaldo. Construção de comportamentos homofóbicos no cotidiano da educação infantil. In: JUNQUEIRA, Rogério 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.
- FERLA, Luis Antonio Coelho. **A contribuição espanhola na patologização do homossexualismo no Brasil**. 2005. Disponível em: <<http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XVII/ST%20III/Luis%20Antonio%20Coelho%20Ferla.pdf>>. Acesso: 13 jan 2016.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação**: Universidade de Campinas, Campinas, v. 14, n. 3 (42), set./dez. 2003.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **História da sexualidade**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, Sigmund. **Um caso de histeria**. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade e outros trabalhos. (1901-1905). Rio de Janeiro: Imago Editora, 2006. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, volume VII.

FURLANI, Jimena. Direitos Humanos, Direitos Sexuais e Pedagogia Queer: o que essas abordagens têm a dizer à educação sexual? In: JUNQUEIRA, Rogério 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. p. 292-323.

GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: **Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Livro de Conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, Rogério 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, p. 13-51.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes, FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 41-48.

_____. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente**, 4 (03), Belo Horizonte, jan./jul. 2011. Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso: 22 fev 2017.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, 2 (56), maio/ago. 2008.

MALAVOLTA, Ana Naiara. Liberdades religiosas e liberdades sexuais e reprodutivas em um Estado laico. In: NARDI, Henrique Caetano; MACHADO, Paula Sandrine; SILVEIRA, Raquel da Silva. (Org.). **Diversidade sexual e relações de gênero nas políticas públicas**: o que a laicidade tem a ver com isso? Porto Alegre: Deriva; Abrapso, 2015. p. 39-60.

MELO, Valdir Eneias. Diversidade sexual e Igualdade de Gênero na Escola: reflexões das práticas pedagógicas da Escola Municipal Creusa de Freitas Cavalcanti da rede pública municipal do Recife – PE. In: XII Colóquio Nacional Representações de Gênero e Sexualidades. **Anais...**, Campina Grande: 08 a 16 jun. 2016.

_____. Identidades Religiosas dos/das Docentes e suas Implicações no Trato com o Gênero e a Diversidade Sexual em Sala de Aula. In: III Congresso Nordestino de Ciências da Religião e Teologia. **Anais...**, Recife: 08 a 10 set. 2016.

MEYER, Dagmar Estermann, Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes, FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 9-27.

MISKOLCI, Richard. Não somos, queremos: reflexões queer sobre a política sexual. In: COLLING, L. (Org.). **Stonewall 40 + o que no Brasil?** Salvador: EDUFBA, 2011.

NATIVIDADE, Marcelo. **Deus me aceita como eu sou?** A disputa sobre o significado da homossexualidade entre evangélicos no Brasil. Rio de Janeiro, 2008. Tese (Doutorado em Sociologia e Antropologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PAPA FRANCISCO. **O nome de Deus é Misericórdia**. Síntese. 2016. Disponível em: <<http://www.diocesedeerexim.org.br/arquivos/artigos/CODEHTML5695a7e779c42.pdf>>. Acesso: 11 fev 2017.

PEREIRA, C; CAMINO, L; LARCERDA, M. Um estudo sobre as formas de preconceito contra homossexuais nas perspectivas das representações sociais. **Revista Psicologia, reflexão e crítica**. Porto Alegre. 2002. 15 (1), p. 165-178. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n1/a18v15n1.pdf>> Acesso: 09 jan 2016.

RANGEL, Mary (Org.). **A escola diante da diversidade**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

RECIFE. Secretaria de Educação. **Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: subsídios para atualização da organização curricular**. 2. ed. Recife: Secretaria de Educação, 2014. Disponível em <http://www.recife.pe.gov.br/efaerpaulofreire/sites/default/files/Fundamentos_teoricos_metodologicos_digital_0.pdf>. Acesso: 6 jun 2016.

_____. **Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: ensino fundamental do 1º ao 9º ano / organização: Jacira Maria L'Amour Barreto de Barros, Katia Marcelina de Souza, Élia de Fátima Lopes Maçaira**. Recife: Secretaria de Educação, 2015. Disponível em <http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/sites/default/files/arquivos_informativos_home/EnsinoFundamental.pdf>. Acesso: 6 jun 2016.

_____. **Diário Oficial do Município de Recife**. 30 de janeiro de 2016. Disponível em <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/108157214/dom-rec-30-01-2016-pg-8>>. Acesso: 10 abr 2017.

RODRIGUES, Humberto; LIMA, Cláudia de Castro. Homossexualidade na antiguidade. **Blog multidisciplinar e de apoio didático para estudantes e curiosos em geral**. Disponível em: <<https://maniadehistoria.wordpress.com/historia-da-homossexualidade/>>. Acesso: 13 jan 2016.

RECH, Nara Márcia Tavares. **Isso é coisa de menino e de menina também**: as contribuições da prática docente na construção das relações de gênero na escola. Monografia. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas Licenciatura em Ciências Sociais, 2016.

SAYÃO, Sandro; PELIZOLLI, Marcelo L. Fundamentos dos direitos humanos e educação para a diversidade. In: SEMENTE, Márcia (Org.). **Educação em direitos humanos e diversidade**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012. p.17-70.

SÃO PAULO. **Cartilha Diversidade Sexual e Cidadania LGBT**. São Paulo. Governo do Estado. Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania. Coordenação de Políticas para a Diversidade Sexual. Diversidade sexual e cidadania LGBT. São Paulo: SJDC/SP, 2014.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, José Amilton da. **O olhar das religiões sobre a sexualidade**. Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/728-4.pdfA>>. Acesso: 13 jan 2016.

SOUZA, Nicodemos Felipe de; CABRAL, Newton Darwin de Andrade. Pistas para a compreensão da homofobia no cristianismo: uma discussão a partir de Daniel Borrillo. In: SILVA, Anaxuell Fernando da; LOPES JÚNIOR, Orivaldo Pimentel; LUIZ, Ronaldo Robson (Orgs.). **Mythos-logos**: uma epistemologia dos estudos da religião Curitiba: CRV, 2011. p. 129-142.

TONELLI, Maria Juracy Filgueiras. Direitos sexuais e reprodutivos: algumas considerações para auxiliar a pensar o lugar da Psicologia e sua produção teórica sobre a adolescência. **Psicologia e Sociedade**, 16 (1), 2004.

TORRES, Marco Antônio. A importância da laicidade para liberdade sexual e sexualidades im/possíveis em contextos heteronormativos. In: NARDI, Henrique Caetano; MACHADO, Paula Sandrine; SILVEIRA, Raquel da Silva. (Orgs.). **Diversidade sexual e relações de gênero nas políticas públicas**: o que a laicidade tem a ver com isso? Porto Alegre: Deriva; Abrapso, 2015. p. 105-128.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), na pesquisa intitulada O GRUPO DE TRABALHO DE EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE, DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE: LIMITES E AVANÇOS DA SUA ATUAÇÃO A PARTIR DAS PERSPECTIVAS RELIGIOSAS DE DOCENTES, cujo principal objetivo é analisar limites e avanços do Grupo de Trabalho de Educação em Sexualidade – GTES, no tocante às questões da diversidade sexual e de gênero, buscando detectar a influência das perspectivas religiosas de docentes na implementação de ações oriundas das formações continuadas.

O estudo é realizado pelo pesquisador Valdir Eneias de Melo, Mestrando em Ciências da Religião, da Universidade Católica de Pernambuco.

A metodologia para obtenção de dados para a pesquisa consistirá em questionar, ouvir, gravar e registrar, para posterior análise, os relatos dos/as voluntários/as sobre os seguintes temas: implementação da Política de Ensino; significados atribuídos à diversidade sexual; representações projetivas da prática pedagógica diante da presença de LGBT na escola.

O pesquisador garante que os riscos são apenas de desconforto subjetivo para os/as participantes da pesquisa; assim, afirma pretender, com ela, apenas e tão somente obter subsídios acadêmicos, os quais poderão servir de apoio para estudiosos/as acerca da religião, sexualidade e educação.

Cada participante tem a garantia de que, em qualquer etapa do estudo, terá acesso ao pesquisador responsável, para esclarecimentos de eventuais dúvidas, tanto diretamente, pelo fone 81 9 9620-7146, quanto através do Comitê de Ética em Pesquisa da UNICAP, pelo telefone da Coordenação Geral de Pesquisa (81 2119 4375 ou 81 2119 4376). É possível apresentar recursos ou reclamações através dos telefones supracitados, ou dirigindo-se ao Comitê de Ética em Pesquisa – Coordenação Geral de Pesquisa – Universidade Católica de Pernambuco – Rua do Príncipe, 526 – Boa Vista – CEP 50050-900 – Recife – PE. Também se pode recorrer à correspondência eletrônica, através do e-mail pesquisa@unicap.br. As instâncias acima citadas encaminharão quaisquer procedimentos julgados necessários.

É garantida, a qualquer momento, a liberdade da retirada do presente consentimento e a conseqüente exclusão do estudo. Não há nenhum tipo de compensação financeira relacionada à participação dos/das depoentes.

Assim sendo, declaro que obtive todas as informações necessárias para poder decidir, de forma livre e esclarecida, sobre a minha participação na referida pesquisa.

Recife, ____ de _____ 20__.

Assinatura do/a Participante
RG:

Assinatura do Pesquisador
RG: 6804979 SDS-PE

APÊNDICE

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA - PRAC
COORDENAÇÃO GERAL DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO
CURSO DE MESTRADO

TÍTULO DA PESQUISA: O GRUPO DE TRABALHO DE EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE, DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE: LIMITES E AVANÇOS DA SUA ATUAÇÃO A PARTIR DAS PERSPECTIVAS RELIGIOSAS DE DOCENTES

PESQUISADOR: VALDIR ENEIAS DE MELO

- ROTEIRO ENTREVISTAS -

DOCENTES QUE RECEBERAM FORMAÇÃO DO GTES

DADOS PESSOAIS:

Nome: _____			
Idade: _____			
Cor/raça: _____			
Pertencimento religioso: _____			
Sexo biológico: _____			
Formação inicial: _____			
Pós-graduação:	especialização;	mestrado	ou
doutorado? _____			
Qual modalidade de atuação? _____			
Qual ano? _____			
Qual disciplina? _____			
Escola que leciona? _____			
Quanto tempo nessa rede municipal de ensino? _____			
Quantas	vezes	recebeu	formação
sexualidade?			em
			educação
			em

CONTEXTO DA SALA DE AULA, ATUAÇÃO DOCENTE E GTES

- Qual a função social da escola no contexto educacional atual?

- Qual o papel da escola no que se refere ao trato com a diversidade e, especificamente, com a diversidade sexual e de gênero?

- O que entende por diversidade sexual?

- O que entende por igualdade de gênero?

- No dia-a-dia em sala de aula percebe algum tipo de preconceito em decorrência da diversidade sexual e de gênero dos ou das estudantes?

- Anteriormente à formação ministrada através do GTES, o ou a docente desenvolvia, em sala de aula, alguma atividade para problematizar a diversidade sexual e de gênero?

-
-
- A partir de sua experiência docente, quais elementos considera que interferem no debate acerca da diversidade sexual e de gênero em sala de aula?

-
-
-
-
- De que maneira a escola e/ou o ou a docente lida/m com a existência de casos de violências, preconceitos e discriminações em decorrência da diversidade de gênero e sexual?

-
-
-
-
- O/a docente conhece a educação em sexualidade dentro de um dos eixos e princípios da política de ensino da Rede Municipal?

-
-
-
-
- O que acha da política de ensino oferecer essas formações sobre educação em sexualidade?

-
-
-
-
- As formações que você recebeu/recebe no GTES têm relação com as necessidades e realidade da escola em que atua?

-
-
-
-
- Você sente dificuldades em abordar a questão da diversidade sexual e de gênero em sala de aula devido a sua pertença religiosa?

- Você avalia o GTES como positivo ou negativo? Por quê?

- A formação recebida no GTES contribuiu para um repensar de sua prática educativa no que se refere à diversidade de gênero e sexual? Por quê?

- Como lida com as situações que emergem na escola referentes à diversidade sexual e de gênero após a formação no GTES?

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
 PRÓ-REITORIA ACADÊMICA - PRAC
 COORDENAÇÃO GERAL DE PÓS-GRADUAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO
 CURSO DE MESTRADO

TÍTULO DA PESQUISA: O GRUPO DE TRABALHO DE EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE, DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE: LIMITES E AVANÇOS DA SUA ATUAÇÃO A PARTIR DAS PERSPECTIVAS RELIGIOSAS DE DOCENTES

PESQUISADOR: VALDIR ENEIAS DE MELO

- ROTEIRO ENTREVISTAS –
 PROFESSORAS FORMADORAS

Nome: _____
Idade: _____
Cor/raça: _____
Pertencimento religioso: _____
Sexo biológico: _____
Formação inicial: _____
Pós-graduação: _____ especialização; _____ mestrado _____ ou doutorado? _____
Qual modalidade de atuação? _____
Qual ano? _____
Instituição em que leciona? _____
Quanto tempo nessa rede municipal de ensino? _____
Desde quando atua enquanto formadora no GTES? _____

GTES E ATUAÇÃO ENQUANTO FORMADORA

- Quando teve início o GTES? Quais fatores contribuíram para a sistematização do grupo?

- Qual a importância do GTES para a educação e para a formação docente na Rede Municipal de Ensino, do Recife?

- Quais os principais desafios enfrentados pela formadora no trato com as questões de gênero e de diversidade sexual junto aos/às docentes que participam da formação?

- Como funciona metodologicamente o grupo?

- Como são selecionados os materiais didáticos utilizados nas formações?

- Quais os avanços do grupo?

- Quais as dificuldades que o grupo tem ou encontra?

- Ao ministrar as formações, percebe alguma resistência por parte dos ou das docentes em debater as questões da diversidade sexual e de gênero em decorrência de suas pertencas religiosas?

- Enquanto formadora, acredita que as pertencas religiosas dos ou das docentes podem interferir na maneira como abordam as questões da diversidade sexual e de gênero em sala de aula? De que maneira interferem?

- Qual a orientação que os ou as docentes recebem no que se refere ao enfrentamento das situações de violência desencadeadas no âmbito escolar em decorrência da diversidade sexual e de gênero?
