



**III CONEDU**  
CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

## **HOMOFOBIA NO COTIDIANO ESCOLAR: PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DE EDUCADORES/AS**

Izabel Cristina de Souza Nunes

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN, [nunesics@gmail.com](mailto:nunesics@gmail.com)*

A cada ano no Brasil aumentam os casos de homicídios de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis. A esta violência damos o nome de *homofobia*. Pensar a homofobia numa perspectiva da educação é o nosso desafio, consideramos necessária a problematização da violência que acontece rotineiramente contra alunos/as que não estão adequados/as à ordem social. Nesse sentido, o presente estudo estabeleceu os seguintes objetivos: a) investigar sobre o que pensam educadores/as sobre homossexualidade e homofobia; b) comparar as concepções e as práticas de educadores/as que participaram da formação sobre sexualidade ofertada pelo Programa de Extensão “Diálogos autobiográficos: Trilhas da formação dos/as educadores/as serranos/as”, com professores/as que não a tiveram. Nossa amostra foi composta por quatro educadores/as, dois/duas desses foram escolhidos/as a partir das disciplinas que lecionavam e outros/as dois/duas foram escolhidos/as por causa de sua participação na formação oferecida pelo Programa de Extensão já mencionado. Alguns teóricos foram essenciais na construção da nossa tese, tais como: Borrillo (2010), Foucault (1988), Louro (1998), Vainfas (2006) e outros. Os/as educadores/as nos permitiram conhecer através de seus relatos a homofobia que acontece no cotidiano escolar, são insultos, piadas e outros tipos de agressões com a finalidade de constranger e coagir. Concluimos que as pessoas que tiveram a oportunidade de participar da formação proporcionada pelo Programa de Extensão expressam mais liberdade em sua maneira de falar sobre o tema, comparando-os com os/as educadores/as que tiveram a mesma formação.

Palavras-Chave: Educação, Escola, Homossexualidades, Homofobia.

### **INTRODUÇÃO**

Se pensarmos nos números de homicídios de gays, lésbicas, travestis e transexuais no Brasil, percebendo-os em nível mundial, certamente compreenderemos a emergência de discutirmos homofobia no campo educacional. A estatística sangrenta soma, em apenas cinco anos, 1362 mortes por homofobia, isso faz do Brasil o país que mais mata por esta razão. A proporção é que a cada 28 horas um/a homossexual morre no país.

Os crimes acontecem em todos os lugares, inclusive em escolas. São mortos, além de homossexuais, os heterossexuais. A escola, enquanto instituição educacional e uma vez circunscrita num contexto cultural e social, reflete o preconceito e a discriminação. Nesse sentido, é possível pensarmos em uma escola discriminatória quando os sujeitos que a constituem são preconceituosos. Precisamos, portanto, ponderar sobre o papel da educação, da escola e dos/as educadores/as. Evidente que a necessidade de problematizarmos a homofobia está para além dos números aqui mencionados. Sendo assim, os dados quantitativos apenas corroboram nossas justificativas, apesar de sabermos da impossibilidade de representar fielmente em números a dura realidade de gays, lésbicas, bissexuais, transexuais e travestis assassinados.



Uma vez que a homofobia se trata de violência contra gays, lésbicas e travestis, seria arriscado afirmar que na escola ocorrem atos de violência contra esses sujeitos, haja vista que esse espaço, a priori, é destinado à educação e promoção da sociabilidade humana. Seguindo esta linha de raciocínio, o que nos levaria a pensar e assegurar que um indivíduo ali inserido é gay ou lésbica? Talvez seu comportamento, sua linguagem corpórea, sua voz ou a linguagem que permeia suas relações. Isso implicaria em dizer que um menino é gay porque ele tem a voz fina ou porque ele é meigo e doce ou porque gosta de dançar; da mesma forma que uma menina é lésbica apenas porque prefere jogar futebol nas aulas de Educação Física ou porque prefere correr na hora do intervalo a brincar com suas bonecas, panelas e fogões. Se seguissemos estes parâmetros estaríamos tecendo hipóteses fundamentadas em estereótipos comprometeria nossa discussão. Então, como é possível percebermos homofobia no fazer escolar?

Deste modo, propomos reflexões e levantamos questionamentos a respeito dos fatos. Incomodando a realidade, questionando os sujeitos, os agentes, estudando as inúmeras tecnologias responsáveis pela reprodução assistida e orientada do preconceito, tentaremos encontrar algumas respostas para questões que nos perturbam.

Nosso objetivo aqui é investigar o pensamento de educadores/as sobre homossexualidade e homofobia e comparar as concepções e as práticas de educadores/as que participaram da formação sobre sexualidade ofertada pelo Programa de Extensão “Diálogos autobiográficos: Trilhas da formação dos/as educadores/as serranos/as”, com professores/as que não a tiveram.

Realizamos entrevistas com uma amostra de quatro educadores/as, sendo que dois desses/as participaram do Programa de Extensão “Diálogos Autobiográficos: trilhas da formação dos/as educadores/as serranos/as”, enquanto os outros dois/duas professores/as não receberam a formação. Ambos estão lotados na Escola Estadual Margarida de Freitas, localizada na cidade de Portalegre, interior do Rio Grande do Norte (RN). A escolha dos/as dois/duas profissionais que não participaram da formação se deu pelo fato de lecionarem as disciplinas de Biologia e Língua portuguesa. Sabemos que nos conteúdos de Biologia aparecem discussões acerca da sexualidade humana, sobretudo no que se refere à reprodução humana. O critério que nos levou a escolher o profissional que trabalha com Língua Portuguesa está relacionado à possibilidade de trabalho com uma diversidade ampla de temas, especialmente através da Literatura.



## **DIÁLOGO COM EDUCADORES/AS: INVESTIGANDO SUAS PERCEPÇÕES E PRÁTICAS**

A entrevista realizada com educadores/as foi direcionada para suas percepções acerca dos temas sexualidade, homossexualidades e homofobia. Outrossim, buscamos também conhecer aquilo que, em sua estrada formativa, foi direcionado para essas questões. Pontuamos, então, os ápices desses diálogos estabelecendo uma ponte com as discussões teóricas acerca das temáticas.

Posto isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para o tema transversal “Orientação Sexual” defende que

O trabalho de Orientação Sexual na escola é entendido como problematizar, levantar questionamentos e ampliar o leque de conhecimentos e de opções para que o aluno, ele próprio, escolha seu caminho. A Orientação Sexual não-diretiva aqui proposta será circunscrita ao âmbito pedagógico e coletivo, não tendo portanto caráter de aconselhamento individual de tipo psicoterapêutico. Isso quer dizer que as diferentes temáticas da sexualidade devem ser trabalhadas dentro do limite da ação pedagógica, sem serem invasivas da intimidade e do comportamento de cada aluno. Tal postura deve inclusive auxiliar as crianças e os jovens a discriminar o que pode e deve ser compartilhado no grupo e o que deve ser mantido como uma vivência pessoal. Apenas os alunos que demandem atenção e intervenção individuais devem ser atendidos separadamente do grupo pelo professor ou orientador na escola e, dentro desse âmbito, poderá ser discutido um possível encaminhamento para atendimento especializado (BRASIL, 1997, p.83).

Deste modo, trabalhar orientação sexual na escola não se trata de determinar ou educar os/as alunos/as para serem heterossexuais ou homossexuais, mas de dar-lhes um subsídio para que percebam sua sexualidade e se sintam livres para se reconhecerem em sua essência, ainda que inseridos/as em um contexto tão discriminatório. Assim, claramente percebemos o papel da escola e do/a educador/a.

Questionamos, então, os/as educadores/as a respeito de seu conhecimento sobre o documento anteriormente citado, ao que dois dos entrevistados responderam saberem de sua existência, mas que nunca o leram ou leram superficialmente. A Professora B, por exemplo, reconhece que sabe que há um volume dos PCN's que trata de orientação sexual como tema transversal e que nunca fez sua leitura, apontando a falta de carga horária para estudo como um fator responsável para isso. No entanto, ela afirma que é um material rico e um subsídio suficiente para os/as professores/as, ainda sem conhecê-lo.



Por outro lado, os demais educadores/as, disseram já haver lido o documento, mas quando questionados sobre o seu uso como parâmetro para elaboração de suas aulas o Professor Ipê Verde disse nunca tê-lo utilizado, enquanto a Professora Resina de Cajueiro afirmou que o utiliza como um aporte teórico e que já havia estudado bastante o material. Pedimos, pois, para que eles/as avaliassem os PCN's e suas posições foram positivas. Vejamos:

Eu diria que, é tudo que se necessita realmente, é um documento que, muito bem elaborado pelas pessoas que o compuseram, com o objetivo exatamente de discutir a temática e que, para que... (como é que eu diria) para que, que as pessoas tenham uma visão mais moderna dessa situação, dessa relação, desse contraditório do conservadorismo (Ipê Verde).

Eu achei um texto muito bom, porque trata, né? Esse tema. Até porque antes dos PCN's essa era uma temática que quase, é como se diz, ninguém nem discutia. Até na sala de aula ninguém discutia e até a gente enquanto professor também tinha certo preconceito, depois a partir desses PCN's, eles foram bem trabalhados, discutidos passou-se a ter outra visão porque já trazia, assim... quebrava até certos tabus de dentro da sala de aula, (risos) que tinha até medo de falar certas coisas e a gente sabe que dos PCN's pra cá foi-se já tentando, claro que ainda é difícil porque não se foi trabalhado, na formação da gente não tinha, né? Não foi trabalhado muito isso aí, formação inicial (Resina de Cajueiro).

As falas acima são similares, no entanto podemos notar algumas diferenças entre elas. O Professor Ipê Verde é mais superficial, faz uma análise rápida e expressa um pouco de dificuldade ao formular sua ideia, o que pode significar um conhecimento limitado com relação ao documento, ainda que ele afirme o ter lido. O que ele denomina de “visão moderna” poderíamos chamar de visão sem discriminação, despida dos óculos do preconceito. Não haveria porque considerar moderno algo que não surgiu na modernidade, como vimos no recorte histórico sobre homossexualidades neste trabalho.

No caso da professora Resina de Cajueiro é possível que o fato de ela trabalhar com formação de educadores/as tenha relação com a sua resposta. Além de classificar a leitura do documento como boa, ela atenta para outro fato, o de que anteriormente a este subsídio não se discutia muito sobre sexualidade. Desse modo, reconhece suas limitações, seus tabus, enquanto educadora, para falar sobre o tema em sala de aula. Ademais, relaciona estes empecilhos com a falta de formação e à ausência de discussões relacionadas aos temas durante sua graduação. Decerto, uma professora com mais de vinte anos de experiência na educação tem propriedade para afirmar que há uma lacuna na formação de educadores/as com relação a debates sobre a sexualidade humana e sua afirmação nos serve de subsídio para pensar em formação nesse âmbito.

Com relação a afinidades dos/as educadores/as para trabalharem assuntos acerca de sexualidade, as respostas foram diversificadas. Pinheiro disse que sente dificuldades, enquanto Ipê



Verde relatou que não teria nenhum tipo de constrangimento e a Professora Resina de Cajueiro nos deu uma resposta afirmativa, ainda que com ressalvas. A partir desses posicionamentos, percebemos que, apesar da pergunta ter sido clara e objetiva, eles/as fugiram ou deram outro sentido à resposta. Considerando suas falas, concluímos que os três educadores/as em questão não têm afinidade e não se sentem confortáveis para levarem as suas salas de aulas diálogos a respeito de sexualidade. Não ter vergonha não significa gostar e, ainda que se tenha dificuldade, é normal. Quando há prazer em desenvolver determinados trabalhos, as dificuldades não se tornam empecilhos para a realização da tarefa.

Por outro lado, Orquídea transmitiu muita segurança e consistência em sua resposta. Ela nos disse que gosta de discutir sexualidade, principalmente por despertar interesse nos/as alunos/as. Relatou que há muitas dúvidas e que os/as estudantes têm muitos tabus, por isso sentem vergonha de questionar, de tirar suas dúvidas. Ela apontou que, geralmente, trabalha com dinâmicas, com as quais as identidades dos participantes não são expostas.

## **RETRATOS DA HOMOSSEXUALIDADE NA ESCOLA**

É do cotidiano desses/as educadores/as lidarem com jovens vivendo no auge de seus desejos, adolescentes que, por natureza, querem expressar suas vontades, afirmarem uma identidade, que estão ultrapassando uma etapa muito importante de autoconhecimento, podendo seus anseios serem ou não coerentes com as regras.

O seio familiar não é o lugar mais confortável para alguns que querem falar sobre sexo. São poucos os pais que estabelecem um diálogo com os/as filhos a esse respeito. Por esse motivo, muitos/as levam para escola – como bem já expressou a Professora B - seus conflitos e seus questionamentos. É na escola que eles/as podem conversar com os/as amigos/as, que podem paquerar e namorar sem a vigilância dos pais.

Sabendo disso, perguntamos aos/as educadores/as se eles /as já haviam presenciado expressões de afetos entre meninos ou entre meninas. Todas as respostas foram afirmativas e, segundo alguns deles/as, isso é comum e natural.

Ipê Verde disse ter estranhado a situação, por ter tido uma educação conservadora. Confessou, ainda, ter ficado surpreso em ver algo tão diferente. Já a professora B e o professor A nos deram respostas parecidas à perguntar de como haviam reagido e/ou o que haviam pensado quando se viram diante de determinada cena. Orquídea disse que considerou normal por se tratar de



uma escolha individual. E Pinheiro não foi tão direto quanto os demais em sua resposta, mas conseguimos captá-la.

A coisa tá tão banal assim, que a gente tem que aceitar, respeitar, né? [...] respeitar a opção sexual de cada um (Pinheiro).

Três elementos nos chamam atenção na construção da resposta do Professor A e um deles tem relação com o que foi dito pela professora B. Primeiramente, a entonação do verbo “ter” e a maneira como foi empregado em seu discurso demonstra uma espécie de obrigação. Em seguida percebemos que o seu respeito a casais homoafetivos não se dá pelo fato dele considerar como algo natural, mas por já ser banal que garotos/as tenham relacionamentos. Por ser uma situação tão constante se tornou comum, desta forma não lhe resta alternativa a não ser aceitar. É nítido que há uma pressão externa que o faz se sentir coagido a aceitar e respeitar, ou seja, não é algo de dentro para fora, mas o contrário.

Por último, destacamos a palavra “opção” que é sinônimo da palavra “escolha”, utilizada por Orquídea. Isto é, ambos usaram palavras com um mesmo sentido. Eles/as estão dizendo que ser gay é uma escolha, uma opção. Portanto, se as pessoas tivessem o poder sobre seus impulsos sexuais e escolhessem ser gays, seria muito apropriado interná-las em sanatórios, porque isso representaria um grave transtorno mental. Ora, como alguém em sã consciência iria fazer uma escolha que o/a faria ser hostilizado diariamente. Numa sociedade extremamente violenta para LGBT’s seria mais cômodo e fácil escolher ser heterossexual. Estas são questões que não estão dentro de um campo de escolhas. Tratam-se de pulsões sexuais, então é mais adequado chamar de orientação sexual. Isso não determina, porém, que as identidades sexuais e de gênero sejam imutáveis ou que os desejos sejam inalteráveis.

Destarte, apesar de Pinheiro não ter nos dito o que ele pensou diante da cena, sabemos que foi uma experiência desconfortável. A partir de sua fala, questionamos se havia sido natural e ele nos respondeu que não, justificando que sua visão de mundo é contrária àquela situação.

Como se pode ver, os/as educadores/as, sem exceção, responderam já ter tido alunos/as com trejeitos, o que, segundo eles/as, é uma realidade comum e frequente. Em seguida, questionamos se também são frequentes comentários com a intenção de provocar ou de destratar esses/as alunos/as. Eles/as disseram que escutam muitas chacotas, que é corriqueiro ouvir expressões do tipo: bicha, veado, boiola, mulherzinha.



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

Mulherzinha, essa bicha, é assim, esses populares que eles usam. Por exemplo, menino que tem o trejeito de menina, esse geralmente os meninos não querem lá, já as meninas aceitam (Resina de Cajueiro).

Ipê Verde e Resina de Cajueiro contaram que, geralmente, a turma isola esses/as alunos/as. Com relação à maneira como eles/as reagem às agressões, relataram que alguns/as são mais firmes e que, por vezes, devolvem o xingamento. No entanto, a maioria silencia e ficam constrangidos/as diante da exposição à qual são submetidas as vítimas.

Em situações tão desconfortáveis para esses/as alunos/as não seria surpresa seu afastamento da escola. Resina de Cajueiro relatou um caso específico de um aluno que enfrentou dificuldades com esse tipo de perseguição. Vejamos no extrato a seguir:

Não nessa escola, mas eu lembro em outra escola que eu trabalhei, de um aluno que quase não terminava o ano e no outro ano ele pediu transferência da escola por isso aí, por um grupo de colegas que ficava... e eu nem sei nem se ele é mesmo(gay). Só porque ele era mais assim, como a gente chama, com trejeitos. Foi um problema, que os próprios colegas começaram tanto a implicar que ele acabou saindo da escola (Resina de Cajueiro).

Além de ser ridicularizados/as esses/as alunos são frequentemente menosprezados/as, e sabemos que esse desprezo não é apenas por parte dos demais estudantes. Na escola investigada todos/as educadores/as, sem exceção, relataram já ter presenciado algum tipo de agressão verbal ou chacotas contra estudantes que não se enquadram no padrão de gênero. Sabemos, então, que não há registros de trabalhos desenvolvidos com o intuito de combater esse tipo de coisa.

Poderíamos dizer que situações como essas são problemas, brigas e/ou simples confusões de alunos/as e que a escola não precisa envolver-se. Todavia, não cabe à escola, enquanto instituição responsável pela educação, se omitir. Se há o silêncio significa que também comungam da mesma opinião dos/as agressores/as.

A escola, que se apresenta como uma instituição incapaz de lidar com a diferença e a pluralidade, funciona como uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade. Para os casos em que as crianças são levadas a deixar a escola por não suportarem o ambiente hostil, é limitador falarmos em “evasão” (BENTO, 2011, p. 555).

Essa deficiência da escola apontada por Bento (2011) e coerente com a experiência relatada por Resina de Cajueiro, reflete não somente na constituição dos sujeitos que ali estão enquanto seres humanos, não apenas na sua formação pessoal e na sua visão de mundo, mas é determinante, sobretudo, na manutenção de uma ordem social discriminatória.



Sabemos que é uma crítica severa, mas relevante. São depoimentos como o desses educadores/as que legitimam nosso trabalho, no entanto também somos conscientes de que a escola não é exclusiva nessa responsabilidade, que há setores da sociedade onde a homofobia se alarga numa grandeza e velocidade gigantesca e que, assim como na escola, se escondem sob a ordem de valores hegemônicos e que precisam ser preservados.

É comum a gente ouvir comentários, aquelas piadinha nos corredores, na sala de aula, com o comportamento de alguém com tendência ao homossexualismo especialmente (Pinheiro).

Novamente encontramos no discurso de um dos/as nossos/as depoentes um deslize que indica o que ele pensa sobre homossexuais. Na linguagem da medicina, quando observamos o sufixo “ismo” precedido de um radical significa que aquela palavra denomina uma doença, todavia sabemos que o ato de relações sexuais entre pessoas do mesmo sexo só esteve na lista internacional de doenças como um distúrbio até 1990. Assim, contabilizam-se 25 anos nos quais a homossexualidade não é mais considerada uma patologia, devendo ser banida essa terminologia. Muitos ainda a usam porque assim o consideram, ainda que a Organização Mundial de Saúde tenha declarado o contrário.

É verdade que para um leigo no assunto essas informações podem passar despercebidas, ou seja, é provável que o educador não tenha esse conhecimento. Porém, se desconsiderarmos o uso inadequado da palavra e ficarmos com o restante de sua oração perceberemos que a palavra »tendência« e o teor empregado a ela indica mesmo uma espécie de vulnerabilidade a algo ruim. Podemos comparar com outros usos bastante populares da palavra »tendência«, vejamos nas seguintes formas: “tendência ao suicídio”, “tendência ao alcoolismo”, “tendência ao tabagismo”, entre outras. É evidente que a palavra em questão pode ser utilizada em inimagináveis construções, mas nesta, especificamente, o tom aponta, claramente, para um elemento ou situação desagradável.

Outro dado importante que nos conduz a compreender o que o Professor A pensa sobre homossexuais está em duas de suas falas, quando ele tenta compor com mais detalhes o perfil dos/as alunos/as que sofrem essa espécie de agressão dentro da escola e o que contribui para eles/as serem agredidos.

Como o outro eu acho que não aceita, ele até provoca com aqueles trejeitos ou com situações, né? Então, eu acho que também é uma forma dele provocar, porque o outro não aceita a opção dele, e eu acho que ele também provoca nesse sentido, para ver essa polêmica, essa divergência (Pinheiro).



O que Pinheiro está dizendo é que o aluno que é gay sabe que não é aceito e respeitado pelos/as colegas e sabe também que seus colegas não gostam de menino com jeito de menina, então ele usa isso para provocá-los/as. Ou seja, os trejeitos do aluno gay, segundo Pinheiro, é na verdade uma provocação, apenas uma maneira de polemizar.

O que percebemos, primeiramente, é que Pinheiro considera esses/as estudantes que não seguem o modelo de gênero como gays e lésbicas. Mas vale lembrar que o sujeito não seguir determinado padrão de comportamento não indica sua identidade sexual. Em seguida, observamos que Pinheiro está tentando, com essa teoria, justificar as agressões sofridas por esses/as alunos/as. Segundo ele, os estudantes não estariam atacando apenas, mas tomando uma atitude em legítima defesa, em defesa da única verdade legítima, ou seja, sujeitos com pênis serem masculinos e terem atração pelo sexo oposto.

Outra coisa que eu observo que é mais com relação aos homens o preconceito, as mulheres, deve ter também, claro, é a opção de cada um, mas elas são mais comportadas, não demonstram tanto, né? Então, a gente não vê essa discriminação com as mulheres, ao passo que os homens são mais, como diria na linguagem popular, mais amostrados e por serem mais explícitos, eu acho que realmente sofrem mais preconceito também por isso (Pinheiro).

Essa fala está na mesma linha que a anterior, ou seja, aponta que os alunos/as são atacados por causa de sua conduta. Todavia, nosso entrevistado acrescenta um dado a mais, a comparação com as mulheres lésbicas. Para ele, o fato de as mulheres serem mais recolhidas, de não exporem tanto quanto os homens sua orientação sexual, as isentam mais do preconceito e da discriminação.

Se sairmos um pouco do contexto escolar veremos que essa tese do Professor A, em parte, é verdadeira. Em uma recente investigação, Oliveira (2013) observou que dos assassinatos ocorridos no Brasil, motivados pela homofobia, apenas 5% das vítimas eram lésbicas. Sendo assim, é possível que o comportamento das alunas seja mesmo o fator responsável por elas não serem tão incomodadas quanto os meninos. Porém, uma das hipóteses levantadas por Oliveira (2013) com relação ao número inferior de mortes lésbicas está ligada às expectativas com relação à figura do homem e o seu papel em sociedade.

[...] a produção do masculino passa por muitos processos duros, que consistem em uma verdadeira fabricação de virilidade. No entanto, o resultado nunca é definitivo, porque ser homem é uma tarefa constante de demonstração da masculinidade, é um processo diário de afirmação, no qual a principal prova do contrário consiste em assemelhar-se à feminilidade. Por esse motivo, o policiamento do gênero masculino é eterno, porque qualquer “deslize” pode colocar em xeque o merecimento do status de homem (OLIVEIRA, 2013, p. 42-43, grifos da autora).



De acordo com essa visão, o homem precisa ser absolutamente masculino, forte e demonstrar a todo tempo superioridade e liderança. Logo, a vigilância acerca da manutenção da virilidade masculina é mais densa e, por isso, quando algum quebra a regra é severamente punido.

## CONCLUSÕES

Não nos enganemos, a homofobia que acontece no cotidiano escolar é real, assim como em outros segmentos da sociedade. Todos/as nós, com certeza, podemos lembrar, enquanto professores/as ou enquanto alunos/as, na época de escola, de pelo menos uma vez que testemunhamos uma piada ou uma indireta para aquele menino que era meio afeminado ou para aquela menina que não gostava muito de rosa; não precisa de muitos esforços para trazer à tona em nossa mente essas lembranças. Quando nos propomos a fazer essa investigação e pontuamos os objetivos, já tínhamos alguns pressupostos, algumas hipóteses, que foram confirmadas em campo.

Ter ideias negativas com relação à homossexualidade, não entender e não aceitar até certo ponto pode ser compreensível, ainda que se trate de educadores/as. Para tanto é preciso levar em consideração todo o contexto no qual eles/as estão inseridos/as: déficit na formação, uma cultura machista e discriminatória. Isso foi o que percebemos dos/as nossos/as entrevistados/as. Alguns reconheceram essa posição, como Resina de Cajueiro e o educador A, outros deixaram escapar através de suas falas. Porém, o mais surpreendente e preocupante é sentir que eles/as, assim como os/as seus/suas próprios/as alunos/as, consideram que aqueles sujeitos que fogem à regra de gênero são gays e lésbicas.

Quando comparamos os discursos dos/as educadores/as que participaram do curso ofertado pelo programa de extensão “Diálogos autobiográficos: trilhas da formação dos/as educadores/as serranos/as” com uma amostra de professores/as que não tiveram esta mesma formação percebemos uma diferença clara na maneira de falar sobre o assunto, principalmente nas d a professora Resina de Cajueiro. Como eles/as mesmos/as reconheceram, nenhuma formação consegue ser neutra. Esses profissionais, de fato, nos deram contribuições significativas.



## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete. **Juventude e Sexualidade**. Brasília: Unesco, 2004.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. ed. rev. ampl. Lisboa, PT: Edições 70, 2009.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**. Florianópolis, v.19, n. 2, p. 548-559, maio/agosto, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104026X2011000200016/19404>> Acesso em: 21 fev. 2014.

BERGER, Peter. BERGER, Brigitte. Socialização: como ser um membro da sociedade. In: FORACCHI, Marialice Mencarini. MARTINS, José de Souza. **Sociologia e sociedade: Leituras de introdução à sociologia**. Rio de Janeiro: LTC, 1994. p. 200 - 214.

BIBLIA. A.T. Português. **Bíblia Sagrada**. Tradução da CNBB. São Paulo: Editora Canção Nova, 2008.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia: História e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CECCARELLI, Paulo Roberto; FRANCO, Samuel. Homossexualidade: verdades e mitos. **Bagoas**. Natal/RN, v. 4, n. 5, p. 119-129, jul. 2007.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
**E D U C A Ç Ã O**

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. Metodologias qualitativas. In: \_\_\_\_\_. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 61-105.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 2. ed. Brasília, DF: CNTE; Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MELLO, Luiz *et al.* Para além de um kit anti-homofobia: políticas públicas de educação para a população LGBT no Brasil. **Bagoas**. Natal, v. 1, n. 7, p. 99-122, jul. 2012.

ESTEVES, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2008. p. 93-124.

NUNES, Izabel Cristina de Souza *et al.* Sexualidade e relações de gênero nas práticas pedagógicas serranas. In: Semana de Ciência, Tecnologia e Inovação da UERN, 10., 2014, Mossoró. **Anais X Salão de Iniciação Científica**. Mossoró: 2014. p. 306-311.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Rayane Dayse da Silva. **Quem a homofobia mata?** Natal, RN: CCHLA, 2013.

VAINFAS, Ronaldo. Homoerotismo feminino e o santo ofício. In: PRIORI, Mary Del. **História das Mulheres no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 115- 140.