

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO CAMPUS VII CODÓ-MA
CURSO DE LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS
HUMANAS/HISTÓRIA

JOSÉ CARLOS SERRA VIEIRA JÚNIOR

**EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE: do reconhecimento das diversidades sexuais à
experiência vivida no Pibid Interdisciplinar na Escola Roberto França, no município de
Codó - MA**

CODÓ / MA
SETEMBRO / 2021

JOSÉ CARLOS SERRA VIEIRA JÚNIOR

**EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE: do reconhecimento das diversidades sexuais à
experiência vivida no Pibid Interdisciplinar na Escola Roberto França, no município de
Codó - MA**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas com Habilitação em História da Universidade Federal do Maranhão, Campus VII, Codó-MA, como requisito obrigatório para conclusão do curso.

Orientadora: Profa. Dra. Jascira da Silva Lima

CODÓ / MA
SETEMBRO / 2021

JOSÉ CARLOS SERRA VIEIRA JÚNIOR

**EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE: do reconhecimento das diversidades sexuais à
experiência vivida no Pibid Interdisciplinar na Escola Roberto França, no município de
Codó - MA**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas com Habilitação em História da Universidade Federal do Maranhão, Campus VII, Codó-MA, como requisito obrigatório para conclusão do curso.

Orientadora: Profa. Dra. Jascira da Silva Lima

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Jascira da Silva Lima (Orientadora)
Coordenação do Curso de Licenciatura
Interdisciplinar em Ciências Humanas/História
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Prof. Dr. Alex de Sousa Lima (examinador I)
Coordenação do Curso de Licenciatura
Interdisciplinar em Ciências Humanas/História
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Profa. Dra. Clara Virgínia Vieira Carvalho Oliveira
Marques (examinadora II)
Coordenação do Curso de Licenciatura
Interdisciplinar em Ciências Naturais/Biologia
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Dedico esta monografia em primeiro lugar a Deus, que me deu saúde e forças para superar todos os momentos difíceis a que eu me deparei ao longo da minha graduação. Aos meus pais, que sempre estão torcendo pela minha vitória. Aos meus familiares que sempre tem uma palavra amiga para não desistir. A todos os amigos(as) que direto ou indiretamente contruíram nessa caminhada acadêmica.

AGRADECIMENTOS

A princípio, quero agradecer a Deus, por me conduzir durante toda essa trajetória, resplandecendo cada passo que foi dado, fazendo-se sempre presente e me propiciando muita serenidade e intelecto para que esse processo pudesse se materializar.

Aos meus pais Maria de Fátima e José Carlos, razão de todo meu engajamento e persistência, muito obrigado, por todo o empenho e suporte durante essa minha etapa, foi uma extensa jornada abundante de inúmeros desafios e vocês nunca se deixaram se desestabilizar pelas adversidades, sempre fizeram o melhor que podiam para me ver materializando mais essa etapa da minha vida e dando mais um passo na minha carreira profissional. Hoje, tenho essa personalidade e perseverança graças a vocês, suas instruções, sempre foram meus maiores exemplos de vida, tenho orgulho de ser filho de vocês, tenho muita gratidão a Deus por ter me agraciado com duas pedras preciosas, meus alicerces. A cada adversidade onde eu pensava em renunciar, recordava dos inúmeros esforços que fizeram por mim, bem como, pela felicidade e confiança que depositaram em mim, tudo isso agradeço a vocês.

A toda a minha família, em especial a minha tia Rita França e minha madrinha Maria Raimunda que sempre estiveram presentes, não só no percurso e concretização desse sonho, mas por sempre estarem presentes. Principalmente nos momentos de adversidades, de angústias ofertando carinho e suas palavras sinceras de apoio.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a Jascira da Silva Lima, meu muito obrigado por ter aceitado o desafio de me orientar de braços abertos, dona de uma paciência invejável, transmissora de muitos conhecimentos e com bastante dedicação, resultando em uma extraordinária orientação.

Agradeço a meus amigos que me acompanharam nessa caminhada, em especial, Alexsandra Ideriba, Professor Arnaldo, Regiane Moreira, Benedito Cavalcante, Maria Deuzimar que sempre acreditaram no meu potencial encorajando-me, apesar dos contratempos da vida, a continuar na busca dos meus objetivos. Obrigado por acreditarem e me incentivarem na busca do meu sonho.

A todo o corpo docente da UFMA do campus VII, que contribuíram no processo de formação acadêmica, em especial, ao Prof. Dr. Alex Lima por me propiciar um leque de opções advindos do PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência, para escolha do meu objeto de estudo, assim como, me mostrar que quando queremos algo temos que batalhar para conseguir. Que não seria fácil, como não foi, mas que eu seria capaz de conseguir. Enfim, professor, me sinto feliz em ter em consciência que tinhas razão, de fato

consegui.

Agradeço a banca examinadora por aceitar participar desta etapa importante da minha formação acadêmica, pelos apontamentos, por acreditar na importância do trabalho científico.

Sou grato á todos os Coordenadores do PIBID Interdisciplinar que se mantiveram na coordenação durante minha participação no subprojeto: “Da Universidade às escolas do campo e quilombos: concepções teóricas e metodológicas sobre saberes tradicionais, gênero e diversidade na formação de professores em Codó- MA”. Agradeço à Professora Dra. Clara Virgínia Carvalho Oliveira Marques, por ter compartilhado seus conhecimentos no programa, para mim foi de extrema relevância e aproveitamento para meu desenvolvimento como discente e como profissional.

Agradeço também ao Supervisor do PIBID Interdisciplinar, Erivelton Queiroz da Silva, pela parceria em todos os planejamentos e organizações das atividades realizadas na Escola Roberto França, no povoado Montividéu I. Sou grato por toda dedicação e engajamento. O senhor contribuiu de forma significativa para o meu progresso como futuro docente, admiro-o muito pelo profissional dedicado que és, pois não deixou de medir esforços para que os subprojetos voltados ao PIBID Interdisciplinar fossem realizados. Agradeço também a todos os pibidianos empenhados nesse processo, em especial, Alexandra, Benedito e Denys.

Sigo agradecendo a gestão, docentes, alunos, colaboradores da limpeza e segurança integrantes da Escola Roberto França, meus agradecimentos pela acolhida no desenvolvimento das atividades do PIBID Interdisciplinar. Atividades estas que me nortearam para o objeto de estudo.

Em finalização, agradeço à todas as pessoas que colaboraram de forma direta ou indiretamente para conclusão dessa etapa tão esperada da minha graduação, pois todos os saberes angariados durante o processo de minha formação foram relevantes não só no percurso acadêmico, mas em todos os aspectos de minha vida. Minha gratidão a todos.

“Quando se trata de preconceitos, eu o conheço nas minhas entranhas, eu sei o que é preconceito. Talvez seja a doença mais perversa impregnada na cabeça do ser humano. É uma doença que a gente não combate apenas com leis. A Lei ajuda, a Constituição ajuda, montar conselhos ajuda, [...] tudo ajuda, mas é um processo cultural. É um processo que passa por uma revolução cultural de as pessoas irem compreendendo que precisamos nos gostar do jeito que somos, que não precisamos querer que ninguém seja igual”.

(Discurso do presidente Luis Inácio Lula da Silva na abertura da I Conferência Nacional LGBT em 2008).

RESUMO

A temática da sexualidade humana ainda é tabu para a sociedade. Articular sobre o tema não significa torná-lo superficial, é um assunto a ser assimilado da maneira mais singular possível e com muita compostura pelos agentes que se propõem abordá-lo. O presente trabalho monográfico tem objetivo fazer aproximações da temática mais geral sobre a escola como espaço de sociabilidade, onde diferentes identidades se manifestam e interagem, com a investigação empírica sobre como a temática da homossexualidade é abordada na Escola Municipal Roberto França, localizada no povoado Montevidéu I, no município de Codó – MA, a partir das experiências vividas no PIBID Interdisciplinar. De forma mais peculiar, investigamos se há abordagens pedagógicas a respeito da temática no espaço escolar e se docentes, estudantes e gestoras tem o hábito de empenhar-se na inclusão de sujeitos homossexuais. Além do mais, buscamos averiguar manifestações que evidenciem preconceito e homofobia na escola. As conclusões da análise explicitam que ainda não há uma abordagem pertinente acerca do tema da homossexualidade na escola examinada, o que constitui ausência de conhecimentos e, em consequência, intolerância por parte da maioria da comunidade escolar. Verificamos despreparo por parte dos docentes e gestoras, o que inviabiliza uma abordagem satisfatória em relação a temática. Dessa forma, os estudantes também não estão instruídos para encarar o assunto, tampouco para conviver harmonicamente com homossexuais, já que não recebem informações sobre isso nem no convívio familiar e nem na escola. Prontamente, percebe-se o quanto é importante o papel da escola na ascensão da boa harmonia entre as múltiplas formas de sexualidade, de forma a combater os numerosos casos de homofobia, tão recorrentes no cotidiano, haja vista que a maneira mais plausível para enfrentarmos as formas de violência, de comportamentos discriminatórios e de preconceito é através do conhecimento. A metodologia utilizada para a pesquisa foi a qualitativa, com observação, descrição densa e análise dos fatos a partir das lentes teóricas de Louro, 1997; Andrade, 2012; Junqueira, 2009; Foucault, 1988, Guimarães, 2013; Oliveira, 2013, dentre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Homossexualidades; Educação; PIBID; Homofobia.

ABSTRACT

The theme of human sexuality is still taboo for society. Articulating on the subject does not mean making it superficial, it is a subject to be assimilated in the most unique way possible and with great composure by the agents who intend to approach it. This monographic work aims to approach the more general theme about the school as a space of sociability, where different identities manifest and interact, with the empirical investigation on how the theme of homosexuality is approached at the Roberto França Municipal School, located in Montevideo. I, in the city of Codó – MA, from the experiences lived in the Interdisciplinary PIBID. In a more peculiar way, we investigate whether there are pedagogical approaches regarding the theme in the school environment and whether teachers, students and administrators have the habit of striving for the inclusion of homosexual subjects. Furthermore, we seek to investigate manifestations that show prejudice and homophobia at school. The conclusions of the analysis show that there is still no relevant approach to the topic of homosexuality in the school examined, which constitutes a lack of knowledge and, consequently, intolerance on the part of the majority of the school community. We found unpreparedness on the part of teachers and administrators, which makes a satisfactory approach to the subject unfeasible. Thus, students are also not instructed to face the subject, nor to live harmoniously with homosexuals, since they do not receive information about it either in their family or at school. It is readily understood how important the role of the school is in the rise of good harmony between the multiple forms of sexuality, in order to combat the numerous cases of homophobia, so recurrent in everyday life, given that the most plausible way to face the forms of violence, discriminatory behavior and prejudice is through knowledge. The methodology used for the research was qualitative, with observation, dense description and analysis of facts from the theoretical lenses of Louro, 1997; Andrade, 2012; Junqueira, 2009; Foucault, 1988, Guimarães, 2013; Oliveira, 2013, among others.

KEYWORDS: Homosexualities; Education; PIBID; Homophobia.

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABGLT	Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos
BSH	Brasil Sem Homofobia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAT	Centro de Aplicação Tecnológica
COLUN	Colégio Universitário
COVID19	Doença por Corona Vírus 2019
CRUTAC	Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária
DEB	Diretoria de Educação Básica
DIAP	Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GGB	Grupo Gay da Bahia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Ensino Superior
ISTs	Infecções Sexualmente Transmissíveis
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência
PL	Projeto de Lei Constitucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não Governamental
PNE	Plano Nacional de Educação
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
STF	Supremo Tribunal Federal
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 O LIMIAR DA SEXUALIDADE HUMANA NOS PROCESSOS EDUCACIONAIS..	18
2.1 HOMOSSEXUALIDADE E ESCOLA: UM DEBATE NECESSÁRIO	22
3 O DEBATE SOBRE EDUCAÇÃO E HOMOSSEXUALIDADE NA ESCOLA, NA MÍDIA, NA LEGISLAÇÃO E NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESTADO	27
3.1 O DEBATE SOBRE HOMOSSEXUALIDADE NAS MÍDIAS E NO CENÁRIO POLÍTICO CONTEMPORÂNEO	30
3.2 O DEBATE SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A DIVERSIDADE SEXUAL	35
3.3 A CONJUNTURA ATUAL, AS AÇÕES DO GOVERNO E OS MOVIMENTOS EM DEFESA DA CIDADANIA LGBTQIA+.....	37
3.4 ENTRE ENUNCIADOS E SILENCIAMENTOS - O DEBATE QUE REVELA PRECONCEITOS.....	45
4 A EXPERIÊNCIA NO PIBID COMO POSSIBILIDADE PARA O ENFRENTAMENTO A HOMOFOBIA NA ESCOLA.....	49
4.1 BREVE TRAJETÓRIA DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA – PIBID.....	49
4.2 PIBID: O VÍNCULO QUE APROXIMA O FUTURO DOCENTE COM A COMUNIDADE ESCOLAR.....	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
REFERÊNCIAS.....	62
APÊNDICES	66

1 INTRODUÇÃO

A instituição escolar é um espaço de socialização no qual adentramos e convivemos, desde a primeira infância, com a heterogeneidade dos seres humanos e suas identidades. Até então, a sua pressuposição elementar para além do convívio e da aproximação das alteridades é o desenvolvimento dos indivíduos para o desempenho metódico e prolífico da convivência social.

Em uma contemporaneidade tardia Giddens (1991), reflete que descentramentos e fragmentações marcam as identidades de homens e mulheres, provocando a perda das estabilidades, das ancoragens que forneciam elementos para o “sentido de si” estável, conhecido, previsível. Na escola este processo é intensificado por ser local de socialização e aprendizagens diversas, onde diferenças são confrontadas e (re)produzidas, espaços são delimitados, relações de poder e discursos delineiam as práticas, (com)formando identidades; gestos, sentidos, movimentos, olhares, condutas e posturas são incorporados por estudantes tornando-se parte de suas experiências e representações cotidianas, (GIDDENS, 1991).

Nesse sentido o objetivo deste estudo foi fazer aproximações da temática mais geral sobre a escola como espaço de sociabilidade, onde diferentes identidades se manifestam e interagem, com a investigação empírica sobre como a temática da homossexualidade é abordada na Escola Municipal Roberto França, localizada no povoado Montevideu I, no município de Codó – MA, a partir das experiências vividas no PIBID Interdisciplinar.

As motivações para escolha da temática foram às inquietações que me acompanham desde a infância, tanto no convívio familiar como no ambiente escolar. Os contatos com os conteúdos no campo das ciências humanas, dentre eles Curiosidade, sexualidade e currículo (Deborah Britzman); A construção escolar das diferenças, A escolarização dos corpos e das mentes, A fabricação das diferenças, Sexismo e homofobia na prática educativa (Guacira Lopes Louro); dentro da universidade me deram a convicção de que as inquietações relacionadas à percepção de ser considerado diferente, desigual, inferior, anormal dentro da sociedade explicaria os distanciamentos, desprezos, hostilidades, violência física e verbal, sofrida por parte de alguns sujeitos, em decorrência da manifestação da sua sexualidade.

Apropriar-se da teoria sobre o tema, de métodos e de técnicas de pesquisa me trouxeram a segurança de que poderia transformar essas inquietudes em objeto de estudo, mesmo sendo pesquisador e sujeito da pesquisa, pois durante o período de março de 2014 até fevereiro de 2018, participei como bolsista do subprojeto PIBID (Programa Institucional de

Bolsa de Iniciação à Docência), onde desenvolvemos atividades relacionadas a temática “Da Universidade às escolas do campo e quilombos: concepções teóricas e metodológicas sobre saberes tradicionais, gênero e diversidade na formação de professores em Codó – MA”, coordenado pela professora doutora Clara Virgínia Carvalho Oliveira Marques e supervisionado pelo professor Erivelton Queiroz da Silva.

As questões que nortearam a pesquisa foram relacionadas as formas de manifestação da homossexualidade na escola, a preparação e a abordagem docente frente a essa realidade. Minha principal hipótese era a de que o preconceito contra a manifestação de sujeitos homoafetivos no convívio escolar era a ausência de conhecimento e despreparo da comunidade escolar.

Acredito que a unidade de ensino é uma das partes fundamentais para que haja a promoção do bom convívio entre as várias formas de manifestação das sexualidades humanas, de modo a combater os diversos casos homofóbicos tão recorrentes no cotidiano, haja vista que é o conhecimento a ferramenta mais plausível que temos para combater as atrocidades relacionadas às formas de violência as quais os sujeitos homoafetivos são vítimas.

Considero como sociabilidade na escola as situações em que envolve o acolhimento, as relações interpessoais baseada no respeito, empatia propiciando um ambiente harmônico, onde podemos ter probabilidade de configurações alternativas de vivenciar a sexualidade e contemplar a escola como ambiente exequível para a equidade de gênero e a diversidade sexual sem subjugar ou dela excluir, ou, silenciar aqueles considerados diferentes.

O que parece ser minimamente desejável ao se falar em educação para a diversidade, na diversidade e pela diversidade é justamente a transformação da relação pedagógica e da construção partilhada do conhecimento. Algo tradicionalmente autoritário, conformista, reificante se transmutaria em um processo vivo, criativo, crítico e desafiador, dotado de alta dimensão comunicativa, transformadora, libertária e emancipatória. Sem dúvida, a educação na, para e pela diversidade, procura dizer respeito ao aprendizado da existência compartilhada, pacífica, cidadã e democrática, além de possuir um papel estratégico na promoção do diálogo permanente voltado para garantir igualdade de oportunidades, inclusão e integração social e o desfazimento das condições de reprodução de iniquidades materiais e simbólicas, (JUNQUEIRA, 2009, p. 411).

Frente à socialização no espaço escolar, constatamos como é perceptível a indispensabilidade de se remodelar as abordagens em relação à homossexualidade, pois muitas ainda se fundamentam em consonâncias equivocadas de que ser homossexual é algo errôneo e inconveniente. De maneira oposta, a escola deve propiciar vários debates acerca da

temática, de forma a expandir os saberes de seus integrantes, sobretudo jovens e adolescentes e assim propiciar o aperfeiçoamento íntegro do estudante e o seu conhecimento para a diversidade.

A metodologia adotada para a pesquisa é qualitativa, com observação e a descrição densa dos fatos, pois em consonância com Lazarsfeld (1969:169 *apud* Haguette, 12. Ed. p.64) se caracteriza em três situações relacionadas a indicadores qualitativos: a) situações nas quais a evidência qualitativa substitui a simples informação estatística relacionada a épocas passadas; b) situações nas quais a evidência qualitativa é usada para captar dados psicológicos que são reprimidos ou não facilmente articulados como atitudes, motivos, pressupostos, quadros de referência etc.; c) situações nas quais simples observações qualitativas são usadas como indicadores do funcionamento complexo de estruturas e organizações complexas que são difíceis de submeter a observação direta.

A pesquisa qualitativa tem suas especificidades para cada circunstância. Como pesquisador procurei percorrer o método de investigação mais apropriado para a organização do trabalho e desta maneira granjear mais conhecimento e pormenores sobre o que estava pretendendo dissertar neste trabalho.

Concomitante a esta estratégia segui com a revisão da bibliografia e a análise dos fatos a partir de Louro, 1997; Andrade, 2012; Junqueira, 2009; Foucault, 1988, Guimarães, 2013; Oliveira, 2013; dentre outros autores/as que problematizam o tema tomando como local de pesquisa a escola.

Tendo em vista as problemáticas emergentes com o advento da pandemia do novo Coronavírus¹, a partir de março de 2020, todas as instituições de ensino do Brasil foram fechadas com o intuito de preservar a saúde dos estudantes e funcionários a paralisação das aulas presenciais, um dos procedimentos sancionados para tentar conter o avanço da Covid19, trouxe novos desafios aos gestores, educadores e famílias, em meio ao caos, incertezas, medo, pânico. A primeira orientação deliberada foi o distanciamento social, como forma substancial para inibir a evolução de casos e demandas por atendimento nos hospitais, postos de saúde, entre outros. Em decorrência do exposto não foi possível realizar as entrevistas com a comunidade escolar. Porém, na era moderna o desenvolvimento das tecnologia da informação como os computadores, smartphones e internet, possibilitaram a mim, e a outros

¹ O novo coronavírus é uma espécie de vírus, chamado cientificamente de SARS-CoV-2. Essa palavra complicada é uma sigla em inglês para “coronavírus-2 causador de síndrome respiratória aguda grave”. A SARS é a forma mais grave da COVID-19 e de outras doenças respiratórias, ela é conhecida no Brasil como SRAG. (Fonte: <https://coronavirus.saude.mg.gov.br/blog/35-o-que-e-coronavirus/> Acesso em: 14/06/2021).

pesquisadores, levantar dados através de encontros presenciais (respeitado o distanciamento social) e remotos.

Para reunir os 08 (oito) relatos de experiências sobre a atuação do subprojeto, foi seguido de maneira criteriosa todos os protocolos preconizados pela Organização Mundial da Saúde - OMS (uso de máscara, álcool em gel e distanciamento social de no mínimo dois (02) metros) e um roteiro de entrevista para juntar os mesmos, com a finalidade de granjear os objetivos, dar autenticidade aos diálogos, assim como autenticidade e crédito a pesquisa. Com isso, os relatos foram coletados tanto na Escola Municipal Roberto França, bem como na residência dos estudantes que se dispuseram a contribuir com o estudo.

A coleta dos relatos aconteceram em ambientes distintos. Na sala dos docentes da mencionada instituição escolar ocorreu com 3 (três) bolsistas e com o docente supervisor participante das atividades. Enquanto que a coleta dos relatos dos 04 (quatro) estudantes ocorreram na própria residência daqueles que se dispuseram a contribuir.

Com essa persuasão em consciência, foi possível organizar esta monografia da seguinte forma. No segundo capítulo, designado: O limiar da sexualidade humana nos processos educacionais. Concebemos uma observação da conexão antagônica entre o espaço escolar e homossexualidade, evidenciando nossos propósitos e suposições acerca dessa conexão orientadora deste estudo. Ademais, mencionamos alguns índices correntes a respeito da homofobia no Brasil, destacando o quanto homossexuais não almejam jamais passar por essa agressividade.

No terceiro capítulo, intitulado: O debate sobre educação e homossexualidade na escola, na mídia, na legislação e nas políticas públicas de Estado onde ressaltamos o fato de que a escola tem o hábito de camuflar a homossexualidade quando ela se manifesta, o que pode favorecer a expansão perdurável de atos homofóbicos. Abordamos as políticas públicas direcionadas a diversidade sexual, bem como, do crescimento da influência do discurso político religioso e conservador que coloca em perigo as conquistas pleiteadas pelo público LGBTQIA+.

No quarto capítulo, elegido: A experiência no PIBID Interdisciplinar como possibilidades para o enfrentamento a homofobia na escola, faço uma breve apresentação sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência - PIBID, dialogando sobre o que é o programa, quando emergiu, sua finalidade e sua relevância, especialmente na realidade educacional de Codó. Comento sobre o subprojeto PIBID Interdisciplinar: “Da Universidade às escolas do campo e quilombos: concepções teóricas e metodológicas sobre saberes tradicionais, gênero e diversidade na formação de professores em Codó – MA”,

procuro dissertar sobre seu funcionamento na escola e como eram sistematizadas as atividades, a magnitude das atividades desenvolvidas, e os comprometimentos dos sujeitos envolvidos.

2 O LIMIAR DA SEXUALIDADE HUMANA NOS PROCESSOS EDUCACIONAIS

De que maneira os estudantes homossexuais são encarados no espaço escolar? Se eles estão nesse ambiente e dia após dia se reconhecem em sua sexualidade, porque na prática não se dialoga acerca da homossexualidade nesse espaço? Enfim, o que potencializa essa condição de ocultamento desses estudantes no ambiente e na construção da atividade escolástica?

É manifesto que os Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) já integram a orientação sexual como tópico necessário a ser abordado no ambiente escolar. De acordo com esses parâmetros, “as manifestações da sexualidade afloram em todas as faixas etárias. Ignorar, ocultar ou reprimir são respostas habituais dadas por profissionais da escola, baseados na ideia de que a sexualidade é assunto para ser lidado apenas pela família” (BRASIL, 1998, p. 291, grifos do autor).

A “escola de massa, recheada de corpos e de mentes diferentes, faz surgir uma diversidade de pensamentos, de ideias, de preconceitos, que são reflexo da própria sociedade” (ANDRADE, 2012, p. 222). Nessa perspectiva, a sexualidade, em suas diversas composições de gênero e de maneiras de expressão é algo intrínseco e inerente ao ser humano em todas as relações de sua vida social. Essa averiguação, contemplada também na abordagem dos Temas Transversais dos PCN, em conformidade com a citação acima, anuncia algo que a escola costumeiramente relega, controla ou sonega em suas manifestações. Por que isso ocorre?

Diante dos indícios mal mascarados desse artifício de nunca discursar sobre o tema, de atenuá-lo a estranhezas, quando não ao engodo do modo de se comportar, ou ainda de marginalizá-lo aos cantos, uma assídua inquietude terminou por incentivar-nos ao desdobramento deste estudo. Provimos da persuasão de que a escola não pode mais empenhar-se em encaixar os seus integrantes dentro de regras sexistas, censuradoras das moralidades de absoletas vilezas e padrões dos sentimentos e das afeições humanas, em busca da preservação do que alguns ainda insistem em querer condicionar como a ordem natural das coisas (ANDRADE, 2012).

Apesar disso não podemos preterir que a escola permanentemente se retratou como a instituição por primazia de multiplicação dos princípios morais da sociedade contemporânea – razão pelo qual, na maioria das vezes, ela se torna, ao invés de espaço de enfrentamento aos preconceitos, base de sua propagação (ANDRADE, 2012).

Partindo dessa reflexão, a escola é uma instituição que historicamente esteve a

serviço da ordem, da disciplina e do controle. O que é ensinado na sala de aula deve ser estendido a outros lugares; não importa se o jovem está na praça, no quarto ou na igreja, um conjunto de regras sociais são acionadas para demonstrar o grau de civilidade. Mas o inverso também procede: o que é aprendido lá fora, na família ou na igreja é levado para sala de aula, através de normas e valores morais (ANDRADE, 2012, p. 224).

Posto isso, uma das finalidades da escola é pontualmente, fazer notar as inúmeras convicções e proceder acerca das variadas orientações sexuais, empenhando-se em invalidar as manifestações de ausência de respeito e de austeridade as quais culminam, muitas vezes, em agressões físicas, simbólicas ou verbais.

Com essa concepção, Junqueira (2009) nos designa que a,

Invisibilidade a que estão submetidas lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais comporta a sua exclusão enquanto tais do espaço público e, por isso, configura-se como uma das mais esmagadoras formas de opressão. É inquietante notar que alguém que não pode existir, ser visto, ouvido, conhecido, reconhecido, considerado, respeitado, tampouco amado também pode ser odiado (JUNQUEIRA, 2009, p. 30).

Entram em cena, nessa ligação das escolas com a homossexualidade, componentes expressivos no âmbito da ocultação de indivíduos, dentro e fora do espaço escolar. A repressão, por isso, não seria praticada de maneira tão intensificada por intermédio da violência física (mesmo que possa desencadear esse resultado). A repressão ocorre muito mais por intermédio da isenção dos diálogos, por meio das habilidades pedagógicas que removem do roteiro a abordagem das diferenças sexuais. Essa repressão é velada, dissimulada, mas nem por isso menos desumana.

Tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais têm sido uma constante na vida escolar e profissional de jovens e adultos LGBTQIA+². Essas pessoas vêm-se desde cedo às voltas com uma “pedagogia do insulto”, constituída de piadas, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes – poderosos mecanismos de silenciamento e de dominação simbólica. Por meio dessa pedagogia, estudantes aprendem a “mover as alavancas sociais da hostilidade contra [a homossexualidade] antes mesmo de terem a mais vaga noção quanto ao que elas se referem” (SULLIVAN, 1996: 15).

Na convivência e nas intervenções dos trabalhos no espaço escolar, o mais sensato que

² LGBTQIA+ (significando Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Intersexos e demais variações Biológicas de Sexo, Identidades de Gênero e Orientações Sexuais não hegemônicas). (Fonte: O que significa a sigla LGBTQIA+? - Secretaria da Cultura/ Acessado em: 16/06/2021).

se consegue, ainda que de maneira disciplinada, é unicamente uma focalização em reconhecer as dessemelhanças morfológicas do sexo, habitualmente nas aulas de ciências biológicas - quando, por exemplo, apresentam o indivíduo masculino e o indivíduo feminino, ou a análise anatômica-fisiológica da estrutura física de homens e de mulheres, ou ainda as intimidades heterossexuais na adolescência e a inevitabilidade da proteção em sua consumação, etc. No entanto, os discursos pertinentes à sexualidade em nosso espaço escolar restringem-se a introdutória explanação acerca das finalidades de métodos contraceptivos, comumente na perspectiva de se precaverem das IST (infecções sexualmente transmissíveis) e gestação indesejada, algo que, indubitavelmente, é de extrema relevância, mas que está muito longínquo de interpelar a complexidade dos assuntos da sexualidade na adolescência. Além do mais, em consonância a LOURO (*in* JUNQUEIRA, 2009, p. 91),

Em nossa cultura, esse movimento, ou seja, o processo de heteronormatividade, parece ser exercido de modo mais intenso ou mais visível em relação ao gênero masculino. Observamos que desde os primeiros anos de infância os meninos são alvo de uma especialíssima atenção na construção de uma sexualidade heterossexual. As práticas afetivas entre meninas e mulheres costumam ter, entre nós, um leque de expressões mais amplo do que aquele admitido para garotos e homens (LOURO, *apud* JUNQUEIRA, 2009, p.91).

Nas discussões dentro das salas de aula, assim como nos corredores do espaço escolar existe, na realidade, essa instrução a respeito da visibilidade do masculino. O menino deve afirmar toda a sua masculinidade desde o seu vestuário até a impoção da fala. Existe um controle muito mais proeminente em seus comportamentos, em seus contatos com os demais colegas, tudo como maneira de esquivar-se de uma proximidade mais dedicada que possa engendrar o distanciamento do comportamento heteronormativo. Dessa maneira, são reprovados, por exemplo, abraços carinhosos entre garotos, beijos, diálogos longos e que demonstrem intimidades, brincadeiras que fomentem a proximidade corporal, entre outras gesticulações frequentes. Para as meninas, nada disso é censurado. Os meninos iniciam, portanto, a internalizar prematuramente que não devem evidenciar as suas emoções, o que pode ocasionar embates internos irrecuperáveis (LOURO, *apud* JUNQUEIRA, 2009).

O corpo masculino seria, portanto, como o provisor do grão da existência, não lhe competindo demonstrações sensitivas, mas manifestações de exuberância e de vivacidade. À mulher, por ser recebedora, se atribuem as atitudes afetuosas e a emotividade. Apenas a confluência desses componentes antagônicos seria adotados pela escola e pelo meio social como o natural e o ensejado. Em seguida, eliminam-se do paradigma da naturalidade qualquer demonstração homossexual, a qual não interessaria ao desígnio da concepção humana

(LOURO, *apud* JUNQUEIRA, 2009).

Aparentemente tudo acontece como se a sexualidade dos indivíduos se restringisse a aplicabilidades, a utilidades do sexo, aniquilando toda a questão com relação aos sentimentos, das sensibilidades, dos relacionamentos emotivos, das afinidades e das manifestações sociais e culturais acerca da sexualidade, do erótico, da estima, da conquista e da união.

Não se tem o propósito de proferir, com isso, que discutir o tema relativo a anatomia e fisiologia concernente ao sexo, nas aulas de ciências biológicas, não seja algo significativo. Todavia, é pertinente ressaltar que a sexualidade, sua materialização, sua orientação e sua exteriorização, na realidade, dizem respeito muito mais à similitude sentida e entendida pelos indivíduos entre si, com independência do gênero, do que exatamente a propósitos anatômico-fisiológicos.

Em vista disso, estabelece-se,

O modelo normal como sendo a família nuclear, constituída por um casal heterossexual e seus filhos. Essa forma de organização social é, na verdade, mais do que normal, ela é tomada como natural. Processa-se uma naturalização — tanto da família como da heterossexualidade — que significa, por sua vez, representar como não-natural, como anormal ou desviante todos os outros arranjos familiares e todas as outras formas de exercer a sexualidade. Esse padrão está presente explícita ou implicitamente nos manuais, nos discursos, nas políticas curriculares e nas práticas (por vezes até naquelas e naqueles que se pretendem progressistas) (LOURO, 1997, pp. 133-4, grifos da autora).

No mais das possibilidades, contudo, as temáticas concernentes à homossexualidade e à bissexualidade são plenamente postas em segundo plano, e mesmo menosprezadas entre os discentes, docentes, coordenadores, supervisores e gestores — como tema complexo, indecente, ou ainda como anexo exótico e insólito, concernente a patologias ou a desencaminhamentos incomuns da manifestação sexual dos indivíduos. Notoriamente, a homossexualidade é percebida no espaço escolar como algo de que se ouve falar, de que se sabe que existe em algum local, posto que distante e bem afastado dos olhos e das atenções dos presentes. É como se ela, a homossexualidade, simplesmente não estivesse presente ali no espaço escolar, no convívio familiar ou em outros acontecimentos do meio social, ou ainda como se fosse algo de relevância complementar ou quase sem importância. Dessa forma, “ao incorporar-se a um espaço majoritariamente heterossexual, as diversas sexualidades minoritárias mencionadas promovem choques culturais e, conseqüentemente, estabelecem táticas de sobrevivência e sociabilidade” (ANDRADE, 2012, p.118, grifos da autora). De fato, a escola se reporta a homossexualidade como se ela não demonstrasse nada de significativo acerca da rotina de homossexuais e de não homossexuais.

Com início no pressuposto de que a homossexualidade esteja pontualmente camuflada no espaço escolar, sob o disfarce de inúmeros discursos transversos, por parte dos discentes, dos docentes, da equipe pedagógica e dos gestores, é notória a premência de se averiguar como os homossexuais são ou não inclusos no espaço escolar. Caso a intenção seja de ocultamento é considerável identificar as circunstâncias e os autores dessa situação de ocultamento e de atenuação, a qual pode ser de responsabilidade dos próprios estudantes, da direção, ou ainda, dos educadores. É nossa função, em conjunto com os docentes, procurar determinar as razões dessa supressão, as quais podem diversificar entre a ausência de conhecimento a intento da diversidade, chegando até mesmo, a modestas declarações homofóbicas ou até mesmo de amplo potencial nocivo de agressões simbólicas, psicológicas e físicas. Só a partir da análise das causas dessa supressão é que se tornará viável elaborar métodos para tentativa de coibir práticas de preconceitos, de discriminação e mesmo delituosas ações.

No tocante a essa divergência da escola ante a veracidade da diversidade da sexualidade humana, sobretudo com o público adolescente é necessário também deixar evidente que:

Possivelmente, as marcas permanentes que atribuímos às escolas não se refletem nos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim se referem a situações do dia-a-dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores. As marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual. (LOURO, 2000, p. 11).

Como já vem sendo apresentada a instituição escola é apontada como um espaço que proporciona a estruturação do conhecimento, no qual se estabelecem instruções que formarão os sujeitos em seus ideais sobre si mesmo e sobre o mundo. Desta forma, a instituição escola pode exercer uma função fundamental no progresso de seus estudantes, e que em razão disto pode instigá-los a ter pensamentos críticos sobre os debates socialmente estabelecidos, rompendo assim, com a mera repetição e/ou reprodução das concepções de uma moralidade que promova a propagação das desigualdades, preconceitos e violências em nossa sociedade.

2.1 Homossexualidade e escola: um debate necessário

Os debates acerca da temática gênero e diversidade sexual geralmente iniciam-se em compreensões equivocadas sobre os conceitos. A diversidade sexual fala de múltiplos sujeitos

e de inúmeras possibilidades de desejo, mencionando a presença de outras orientações sexuais para além da heterossexualidade. Assim, tem-se, como exemplo, a probabilidade de desejo sexual por pessoas do mesmo sexo, de ambos os sexos ou por nenhum (LOURO, 2000).

Tais descobertas nem sempre são admitidas como possibilidades. Se, de um lado, existem modificações nos diferentes paradigmas científicos e culturais, de outro, existem convicções estagnadas que não admitem transformações, especialmente doutrinas do campo religioso e certas correntes políticas e sociais que se renegam a encarar as diversas formas do viver e do existir. É nesta perspectiva que se aflora o conservadorismo, percebido aqui como corrente de pensamento que se contrapõe à mudanças da ideologia tradicional, especialmente a de viés moral.

No Brasil, Cunha (2016) constata que o combate a discussão sobre gênero manifestou-se com mais amplitude no campo político a partir de 2014, ano da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), atualmente em vigor e vigente no intervalo de 2014 a 2024. Quando da discussão do projeto de lei que se transmutaria no PNE, houve, de acordo com a autora, a mobilização de políticos religiosos objetivando a exclusão de expressões como “igualdade de gênero”, “orientação sexual” e “diversidade sexual”, constituindo um texto substitutivo impulsionador de enfrentamento entre religiosos, de um lado, e, de outro, pesquisadores, organizações e movimentos sociais, favoráveis à manutenção da perspectiva de gênero. O que acontecia em âmbito nacional, no Plano de Educação, propagou-se pelo país.

O roteiro conservador, no Brasil, alavancou com mais força quando da eleição do atual presidente. Os discursos como o do enfrentamento ao que se denominou “kit gay³”, da preservação da “família tradicional” e de um “país cristão” podem ter sido ponto chave do que levou o então candidato Jair Messias Bolsonaro à vitória. Este cenário mostra como o país tem desenvolvido o pensamento conservador e, conseqüentemente, tornado-se favorável aos citados projetos e ao enfrentamento do que é alcunhado de forma genérica como “ideologia de gênero”. No bojo destes temas, mais dor e sofrimento para a comunidade LGBTQIA+, em um país conhecido, no campo das pesquisas, como o que mais mata pessoas pertencentes a este grupo.

³ O Kit Gay é como ficaram conhecidos a cartilha “Escola Sem Homofobia” e materiais anexos desenvolvidos pela Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Travestis e Transexuais (ABGLT), a Pathfinder Brasil, a ECOS-Comunicação em Sexualidade e a Reprolatina Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva. A cartilha orientava professores em atividades de combate à homofobia a ser desenvolvidas pelos alunos e trazia indicações de filmes e vídeos. (Fonte: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/kit-gay-o-que-e-mito-e-o-que-e-verdade-b60i8lo4osb19tsf2du8bmr54/> Acesso em: 08/09/2021).

O projeto designado “Ideologia de gênero” e Escola Sem Partido estão intimamente ligados. Cunha (2016) pensa o projeto Escola Sem Partido como o movimento criado em 2004, o qual se caracteriza como uma associação informal, portadora de uma presumida neutralidade política e ideológica, tendo, entre suas normas, a coibição de “doutrinações” político-partidárias e a propagação do que dão nome de “ideologia de gênero”. O conceito de “ideologia de gênero” pensado por esta associação refere-se a:

[...] se constituiu, nos últimos anos, em categoria política que encontrou no legislativo um campo privilegiado para seu estabelecimento e difusão. Por meio de um trabalho sistemático, contínuo, capilar e vigilante, bancadas políticas religiosas conseguiram retirar a perspectiva de gênero dos principais marcos reguladores da educação pública brasileira, o que se expressou com a aprovação do PNE e dos planos estaduais e municipais, mas também com a submissão de dezenas de PL que almejam proibir práticas pedagógicas orientadas por essa perspectiva [...] Soma-se a isso um processo mais amplo, em curso, de tentativas de implementação do Programa Escola sem Partido nos âmbitos federal e estaduais (CUNHA, 2016, p. 12-13).

Tal investida, na concepção de Junqueira (2017, p. 26), visa, além de resgatar fiéis à Igreja, reprimir progressos significativos para grupos como mulheres, pessoas não heterossexuais e outros que não se encaixam na norma sexo-gênero. Para granjear seus propósitos, há uma busca por tornar inquestionáveis certos conceitos, como concepção de família, maternidade, parentesco, sexualidade, intensificando “as disposições relativas às normas de gênero, à heterossexualidade obrigatória e à heteronormatividade”.

A educação não pode, e nem deve ficar destituída de todo este encandeamento. Pelo contrário, concorda-se tanto com Louro (2003), para quem a escola carrega uma noção de pessoa nos currículos e práticas que adota: o padrão seguido seria o de um modelo legítimo de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia de sexualidade, a heterossexualidade, quanto com Cunha (2016, p. 53), compreendendo, com todo este processo, que “[...] o pânico moral disseminado contribui para a invisibilização de sujeitos não-heterossexuais, sobretudo no contexto escolar, impedindo a consolidação dos direitos sexuais no país”.

Diante desse debate, objetiva-se observar realidades empíricas, onde se possa melhor compreender a temática da homossexualidade, no caso desse estudo, no espaço específico da Escola Municipal Roberto França. Questionando se esta escola tem oportunizado aos discentes homossexuais e não homossexuais as discussões e as explicações fundamentais para o desempenho da cidadania, em particular quanto à emancipação dos indivíduos na perspectiva do respeito e do reconhecimento da diversidade sexual? Ou será que a escola se mantém em silêncio diante das agressões e dos preconceitos sexuais?

Averiguar como os integrantes do dia a dia dessa escola abordam a homossexualidade e os homossexuais; verificar em que conjuntura (aulas, palestras, projetos) se discute a temática da homossexualidade no espaço escolar; examinar se as discussões costumam integrar, amparar ou meramente rejeitar os homossexuais e, ainda, detectar indicativos de insistência ou mesmo de práticas de preconceito e de homofobia na escola, bem como, o desenvolvimento de trabalhos e atividades que enfrentam a situação podem contribuir para que esse tema seja reconhecido como necessário ao convívio escolar. Visto que, a realidade do país aponta para o crescimento da violência contra os LGBTQIA+.

De acordo com dados do Grupo Gay da Bahia (GGB), “a cada 19 (dezenove) horas acontece no Brasil um crime de assassinato por homofobia. Ainda entre 2017 e 2019, foram documentados 1.194 assassinatos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais no Brasil”, (Grupo Gay da Bahia, 2020). Através das estatísticas de 2020, constatou-se uma imprevisível atenuação das mortes violentas de LGBTQIA+. As maiores vítimas desses crimes foram: “161 travestis e transexuais (70%), 51 gays (22%), 10 lésbicas (5%), 3 homens trans (1%), 3 bissexuais (1%), e finalmente 3 homens heterossexuais confundidos com gays (0,4%)”(Grupo Gay da Bahia, 2020).

Quem passou ou passa por esse tipo de violência, muito provavelmente, não possuirá a mesma vivência de outrora e pode iniciar a se indagar a respeito da validade de sua orientação sexual. É capaz de se responsabilizar pela ocorrência, como se ser ou não ser homossexual fosse uma mera decisão de predileção. A contar da agressividade, contra si ou contra outros, o homossexual estará em permanente situação de amedrontamento, temeroso por sua vida, o que pode impossibilitar a sua garantia de livre manifestação da sexualidade. Pretendemos elucidar o que a escola tem realizado acerca disso.

Conscientes de acontecimentos repulsivos de agressividade brutal e apavorante, a traduzirem a mortalidade de juvenis, em grande parte, por irracionais crimes de ódio. De certo esta investigação servirá como aporte aos educadores que se inquietam, como agentes sociais e como sujeitos em pugnar todas as maneiras de violência e de brutalidade em desfavor da vida de tantos inocentes. Contamos que, cientes de seus propósitos, os educadores hão de proporcionar o convívio agradável e de respeito com as múltiplas maneiras e expressões da sexualidade humana no espaço escolar, mais precisamente com a homossexualidade, impossibilitando o desenvolvimento do preconceito e das decorrentes e lesivas práticas de violências, sejam elas simbólicas, psicológicas, verbais ou físicas.

Com ênfase no referencial teórico adotado (Louro, 1997; Andrade, 2012; Junqueira,

2009; Foucault, 1988; entre outros), compreendemos que é indispensável abordar cada vez mais a temática da homossexualidade e viabilizar a sua percepção e a sua compreensão de forma a neutralizar a irracionalidade de todo e qualquer mecanismo de eliminação, de repulsa e de ascensão da discriminação, do preconceito e do ódio. Afinal, as homossexualidades sempre estiveram presentes nas mais variadas maneiras de convívio social e intersubjetiva, das mais diversas conjunturas sociais de todos os tempos, em decorrência de ela ser meramente mais uma das múltiplas maneiras saudáveis e desejáveis de se experimentar a sexualidade, a qual é desmedida e humanitariamente tão diversa e não limitada simplesmente a práticas da reprodução.

Enfim, não se pronunciar abertamente e com consciência acerca da temática da sexualidade e, especificamente, da homossexualidade, colabora para a intensificação das delinquentes e perversas práticas homofóbicas, as quais temos testemunhado diuturnamente em manifestações desprezíveis de hostilidade e de agressividade no meio social. Louro (1997) reforça essa colocação, ao instituir que,

Ao não falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda 'eliminá-los', ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas 'normais' os/as conheçam e possam desejá-los/as. Aqui, o silenciamento - a ausência da fala - aparece como uma espécie de garantia da 'norma'. (LOURO, 1997, p. 67-68).

Não discursar, de acordo com a autora, asseguraria, portanto, uma condição de regularidade das coisas, como se dessa maneira os homossexuais fossem eliminados ou não pudessem estimular anseios em indivíduos consagrados inclusos na normalidade.

Diante de tudo isso, percebe-se a relevância de se abordar esse assunto, com o propósito de se revelar expressões e práticas preconceituosas e de oportunizar a convivência e o trabalho em face de relações mais humanizadas, mais emotivas, no que diz respeito a comunhão e mesmo à relação com a diversidade, com as diferenciadas manifestações da sexualidade, das afeições e dos sentimentos. Referimo-nos a conversar abertamente sobre a temática da homossexualidade e de modo algum permitir ocultamento, disfarçá-lo ou escamoteá-lo do meio social e, principalmente, do ambiente escolar.

Trata-se, portanto, da atuação dinâmica, comprometida em desvencilhar todo o preconceito característico da constituição das subjetividades vigentes e em manifestar que a instituição escolar pode ser um espaço receptivo independentemente da orientação sexual e dos sentimentos afetivos buscando respeitar a particularidade, ao mesmo tempo em que impulsiona a igualdade de direitos, de deveres e de oportunidades para todos.

3 O DEBATE SOBRE EDUCAÇÃO E HOMOSSEXUALIDADE NA ESCOLA, NA MÍDIA, NA LEGISLAÇÃO E NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESTADO

A partir de sua institucionalização como estabelecimento formal de educação e de conhecimento, na Modernidade do século XVII, a escola configura-se como ambiente de formação, alicerçado em normas e em metodologias oficiais. A criança, introduzida nesse ambiente, seria como um ser a ser disciplinado. Na prática, a ser orientado para a vida em sociedade no decurso de longos anos de escolarização. Desde o princípio, os estudantes passavam por métodos de padronização de seus comportamentos, de orientações constitutivas de suas subjetividades em desenvolvimento para o cumprimento dos papéis na vida em sociedade, de acordo com a norma da formação dos sentidos, dos modos, dos comportamentos, das linguagens e das práticas de saberes e de disciplinas correntes no meio social. É necessário instruir-se ali não apenas de letras e de números é necessário também se adquirir princípios fundamentais de como portar-se em uma sociedade. Esses saberes podem contemplar desde a maneira de sentar-se de forma adequada até um discernimento crítico plausível e mesmo almejado diante da realidade (LOURO, 1997).

Partindo dessa percepção, Louro (1997) nos indica que “a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e de códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o lugar dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas” (LOURO, 1997, p.58, grifos da autora).

Nessa conjuntura de mera constituição nominal, os participantes do ambiente escolar, quanto menos pronunciarem as suas convicções e desejos, mais serão bem aceitos no jogo da apresentação democrática e do grupo comunicável no espaço circundante do discurso. Os diálogos mantêm-se, assim, a serem remodificados e aparentemente atualizados: se pode pronunciar, mas há momentos e ambiente para se pronunciar. Inadequadamente, há todo um registro de temas pertinentes e atuais a serem debatidos e outros que, sensatamente, devem ser eximidos do cotidiano escolar, ainda que não nominalmente excluídos. A sexualidade (e as suas vertentes), raramente são assuntos de diálogos, muito menos de aulas. E, em razão disso, as confirmações de preconceito com relação ao diferenciado seguem supremativizadas pela ignorância e pela insipiência. Em assunto de sexualidade, para o grupo do diálogo escolar, tudo o que se distancia da norma heterossexual estabelecida pela sociedade é excluído, exceto dessemelhança exótica que é preferencialmente adaptável (FOUCAULT, 1988).

Como maneira de evidenciar o delineamento heterossexual, Foucault nos cita:

A mecânica do poder que persegue todo esse despropósito [comportamentos tidos como aberrantes, como a homossexualidade] só pretende suprimi-lo atribuindo-lhe uma realidade analítica, visível e permanente: encrava-o nos corpos, introdu-lo nas condutas, torna-o princípio de classificação e de inteligibilidade e o constitui em razão de ser ordem natural da desordem (FOUCAULT, 1988, p. 44).

Ao reverso da constituição dos saberes a finalidade da ordem natural da desordem, a escola necessitaria ser o espaço onde se dizimassem os vocábulos e as manifestações de preconceito, pela influência autolibertadora que a educação pode ter. De maneira oposta, entretanto, o que se percebe é a procura pela padronização e pela categorização dos indivíduos a serem qualificados a uma vida bem sucedida no meio social, ao selecionarem a heterossexualidade como único meio digno de se vivenciar os anseios e as vontades sexuais. A homossexualidade ilustra inalteradamente como uma incoerência, um descaminho, um desacordo, uma deturpação, um defeito, uma disfunção, uma debilidade, um sacrilégio.

Em vista disso, os procederes acerca desse propósito de homogeneização dos comportamentos sexuais dos indivíduos não só disseminam e reproduzem a discriminação, mas amiúde, as produzem e as cultivam. “Impera, nesse caso, o princípio da heterossexualidade presumida, que faz crer que não haja homossexuais em um determinado ambiente (ou, se houver, deverá ser coisa passageira, que se resolverá quando ele/ela encontrar a pessoa certa)”. (JUNQUEIRA, 2009, p.31, grifos do autor).

Junqueira (2009) também nos evidencia que no âmbito escolar, “é importante criar, espaços de formação, oportunidades de fala e de reflexão, com vistas a fornecer recursos simbólicos às pessoas envolvidas nos encontros e nos desencontros com a diferença” (JUNQUEIRA, 2009, p.29). Por consequência, sem se reportar a temática, sem se esclarecer a relevância de conviver e de respeitar os outros, independente de serem héteros, bis, homos ou transexuais, sujeita-se o perigo de instigar entre os estudantes discursos de discriminação, em ascensão sempre que se entra em proximidade com a diversidade.

Diversos educadores, por diversas motivações, na prática, decidem não versar os temas das pluralidades e das diversidades na sala de aula, sobretudo, quando refere-se a educação para orientação sexual. Às vezes, por ignorância, por não saberem lidar com a temática. Portanto, para não externar a sua carência de conhecimento e desconhecimento de estratégias específicas para abordar a temática optam em fazerem de conta que não percebem as diversidades (e, de modo consequente, suas dissemelhanças) sexuais. Apesar disso, é indispensável reconhecer que essa atribuição é sim, da educação. Isto posto,

Ao mesmo tempo em que nós, profissionais da educação, estamos conscientes de que nosso trabalho se relaciona com o quadro dos direitos humanos e pode contribuir para ampliar os seus horizontes, precisamos também reter que estamos envolvidos na tessitura de uma trama em que sexismo, homofobia e racismo produzem efeitos e que, apesar de nossas intenções, terminamos muitas vezes por promover sua perpetuação (JUNQUEIRA, 2009, p. 13).

Na verdade, é que não se discursa sobre a homossexualidade, apesar de todos perceberem que ela está perceptível nas relações sociais dentro da escola. O que mais se observa são gargalhadas, chacotas, apelidos em volta de homossexuais na escola. Dessa maneira, Louro (1997) nos enfatiza que “a negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los/as às gozações e aos insultos nos recreios e nos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos” (LOURO, 1997, p.68, grifos da autora).

A responsabilidade por se sentirem divergentes consente que o poder se ordene insidiosamente sobre as suas subjetividades, a satisfazer-se das suas fragilidades e das suas desavenças, e que imante a soberania deliberativa de atos repressivos e mesmo transgressor de suas emancipações e contingências vitais. De acordo com Foucault (1988),

O aparecimento, no século XIX, na psiquiatria, na jurisprudência e na própria literatura, de toda uma série de discursos sobre as espécies e subespécies de homossexualidade, inversão, pederastia e hermafroditismo psíquico permitiu, certamente, um avanço bem marcado dos controles sociais nessa região de perversidade; mas, também, possibilitou a constituição de um discurso de reação: a homossexualidade pôs-se a falar por si mesma, a reivindicar a sua legitimidade ou a sua naturalidade e, muitas vezes, dentro do vocabulário e com as categorias pelas quais era desqualificada do ponto de vista médico (FOUCAULT, 1988, p. 96, grifos do autor).

Os homossexuais, por exemplo, correntemente não deixam de conseguir notoriedade na escola, normalmente quando apresentam um trabalho artístico, de dança ou quando atuam de forma habitualmente caricaturesca. Nessas oportunidades, de maneira muda, se descobrem apresentações de emancipação, de investidas de encaixe e de aprovação num universo heteronormativo que frequentemente os expulsa, da mesma maneira é a escola. Como reitera Junqueira (2009), “tal como ocorre com outras minorias, esse/a estudante tende a ser constantemente impelido/a apresentar algo, mas para, quem sabe, ser tratado/a como igual” (JUNQUEIRA, 2009, p. 26, grifos do autor). Esse algo mais seria uma autodeclaração, constatando uma eficiência que muitos não dispõem como é o ato da dança, e procurando uma reconhecimento no meio social.

Em decorrência disso, vislumbramos muitos desses estudantes continuamente se desestimulando pela aprendizagem convencional, pois não encontram significado em estar em

um espaço em que se veem hostilizados. Para evadir-se das manifestações homofóbicas, se resguardam em seus espaços excluídos e mesmo de segregação. Ao se perceberem inauditos, heterogêneos, se distanciam, convivendo entre si em grupos quase oclusos, como investida de evasão das humilhações frequentes. Diga-se que essas humilhações podem ser exercidas simplesmente com um olhar em busca de especificações da homossexualidade como maneira de diversificá-los da dita prevalência heterossexual e de tratá-los como anomalias.

Nessa situação, não há que discursar em opção sexual, como se fosse factível optar ser homossexual para se padecer, sobretudo diante de tanta violência desfilada em seu direcionamento. Há de se discursar sim, sobre orientação sexual dos indivíduos, deixando evidente que,

[...] 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 destabilizador. Mas não há como escapar a esse desafio. O único modo de lidar com a contemporaneidade é, precisamente, não se recusar a vivê-la. (LOURO, 2008, p. 23)

Sendo assim, a situação de ser ou de não ser homossexual jamais será um mero motivo de predileção. Deve, no entanto, ser considerada como mais uma oportunidade de se experienciar as vontades e de se tornar realidade os anseios íntimos. É inevitável que existem nessa oportunidade inumeráveis desafios a serem vencidos, como por exemplos, a família, a escola, a igreja, a sociedade de forma geral, as instituições regularizadoras que ditam normas e seguem controlando a todos, para que não haja qualquer violação, etc. Há regras que seguem a advertir, por exemplo, que garoto não veste rosa, que isso ou aquilo é coisa de afeminado, que cabelo comprido é coisa de mulherzinha, entre outras estigmatizações basicamente discriminatórias e machistas.

3.1 O debate sobre homossexualidade nas mídias e no cenário político contemporâneo

As redes sociais se encontram inseridas dentro da sociedade civil, como órgãos essenciais de domínio social, capaz de persuadir, comandar e sustentar medidas governamentais. Temos a mídia televisiva como o prevacente meio de comunicação, por se mostrar como um meio de entretenimento e informes de fácil e permanente acesso, e por isso é um dos meios de comunicação mais pleiteados pelas coletividades de maior poder econômico e político da sociedade, produzindo assim um monopólio dos meios de

comunicação da classe hegemonicamente dominante.

A mídia - entendida como o complexo de meios de comunicação que envolve mensagem e recepção, por formas diversas, cuja manipulação dos elementos simbólicos é sua característica central (Eagleton, 1991) - representa uma forma de poder que, nas sociedades "de massa", possui papéis extremamente significativos, tais como: influir na formação das agendas públicas e governamentais; intermediar relações sociais entre grupos distintos (Capelato, 1988); influenciar a opinião de inúmeras pessoas sobre temas específicos; participar das contendas políticas, em sentido lato (defesa ou veto de uma causa, por exemplo) e estrito (apoio a governos, partidos ou candidatos); e atuar como "aparelhos ideológicos" capazes de organizar interesses. (FONSECA, 2011, p. 1)

A mídia tem a capacidade de intervir na realidade social e política de um país, visto que possui dispositivos de transmissão de informações que podem transformar o ponto de vista da sociedade e, como consequência, culminar instâncias de poder governamental a se moldarem a suas convicções morais. Com o propósito de disseminar ideais que viabilizem seus interesses, a mídia se mascara de apartidária e imparcial, para atribuir confiabilidade aos seus discursos.

Esses papéis são ocultados sob o lema do "dever da informação", que seria "neutra", "independente", "apartidária" e "a ideológica", características invariavelmente alegadas pelos órgãos da mídia ao retratar, de forma cabotina, sua atuação. Dessa forma, a mídia, ao participar da esfera pública como "prestadora de serviços", isto é, como entidades de "comunicação social", teria uma função imprescindível nas democracias: informar sobre os acontecimentos levando às pessoas uma gama de dados que, sem esse serviço, não teriam condição de conhecer outras realidades que não as vivenciadas ou relatadas por pessoas próximas. Mais importante, os órgãos da mídia fariam a fiscalização do Estado, exercendo assim a forma mais bem acabada de "controle social": em relação ao dinheiro público, às ações públicas, numa palavra, aos negócios públicos. (FONSECA, 2011, p. 1).

Muito se é enunciado sobre a relevância da neutralidade na disseminação de uma informação, e muitos meios de comunicação assim se portam com o público. Porém, sempre devemos suspeitar de tais raciocínios, pois os indivíduos não são neutros, todos nós temos um parecer e ao transmitir uma notícia lhes concedemos nosso posicionamento. Da mesma maneira a mídia transmite seus informes sempre com uma carga imparcial, para que seus espectadores internalizem as informações delas dispersadas sob o ponto de vista dos interesses políticos da mídia.

E quando discursamos sobre interesses políticos, temos que ter consciência de todo nosso posicionamento diante da sociedade, e não somente aquilo acerca das ações governamentais. Neste seguimento, Chauí (1998, p. 380) menciona que “Não é preciso buscar nos deuses, nas leis ou nas técnicas a origem da cidade: basta conhecer a natureza humana

para nela encontrar a causa da política [...]. Nessa concepção, a natureza funda a política”.

Em conformidade com Chauí (1998), não é possível a existência de um ser apolítico, pois todo ser possui um posicionamento político ao interagir com outro ser. Acompanhando essa concepção podemos investigar os danos provocados a sociedade quando pessoas se auto denominam como apolíticos.

É entendível que as pessoas optem por não se envolverem nas deliberações governamentais, tendo como exemplo os inúmeros eventos de corrupção apresentados constantemente. Ficamos exauridos em presenciar tantos espólios descarados sem resposta e passamos a não nos envolver. E quando nos evadimos, deixamos que essas pessoas decidam por nós.

O problema é que dessa forma, estamos contribuindo com uma política pautada no conservadorismo. Então quando uma pessoa se declara apolítica, está dizendo na verdade que é conservadora, pois acaba cooperando com as ações da classe dominante. Essa classe dominante, que é conservadora é a mesma que tem a posse do poderio dos meios de comunicação de massa e por isso não podemos esperar que as notícias que temos acesso sejam neutras e imparciais.

O ponto nodal é disseminar conteúdos que ajudem a organizar e a unificar a opinião pública em torno de princípios e medidas de valor. Por isso, formar a opinião pública é uma operação ideológica “estritamente ligada à hegemonia política, ou seja, é o ponto de contato entre a ‘sociedade civil’ e a ‘sociedade política’, entre o consenso e a força” (Gramsci, 2002a: 265). O processo da hegemonia importa, então, disputa pelo monopólio dos órgãos formadores de consenso, tais como meios de comunicação, partidos políticos, sindicatos, Parlamento etc., “de modo que uma só força modele a opinião e, portanto, a vontade política nacional, desagregando os que discordam numa nuvem de poeira individual e inorgânica” (MORAIS, 2009, p.2. grifos do autor).

A mídia possui um papel relevante de difusão de cultura e entretenimento. É através dela que ocorre a propagação de notícias de caráter nacional e global e por isso as notícias veiculadas por ela possuem um poderoso impacto sobre a vida dos indivíduos, pois da mesma forma que as mensagens midiáticas são incluídas na nossa rotina e nos impele seus parâmetros, ela também acaba sentindo as opressões do que a sociedade encara como certo e errado, tornando-se uma série de determinações que contemplam o mesmo padrão conservador.

Apontada como uma grande influenciadora do consumismo, a mídia televisiva entrou na casa dos brasileiros passando a persuadir de maneira incessante e recorrente a população, engendrando opiniões quanto a deliberações de caráter político, econômico e social, como

deliberações eleitorais, que marcas de roupas a sociedade deve preferir ou como devemos tratar as identidades de gênero e orientações sexuais, intensificando a homofobia. A televisão impressiona a sociedade a ponto dela não obter discernimento se a ideia proposta pela mídia hegemônica é algo que eles partilham por acreditar ou por terem sido forçados a acreditar.

A hegemonia se faz, assim, como combinação de coerção e consenso. E o consenso se constrói através de concessões econômicas secundárias e do convencimento político e ideológico. A mídia tem, neste sentido, um papel notável neste esforço permanente e cotidiano de convencimento. E não somente em relação a questões particulares e conjunturais, mas especialmente de construir esta representação social do estado que, mesmo sendo um organismo classista, procura se expressar como sendo o portador de “todas as energias nacionais” (ALMEIDA, 2001, p.123).

De modo consequente, se o que assistimos, ouvimos e lemos afeta diretamente a nossa maneira de agir e pensar podemos perceber a real proporção do controle que a mídia tem sobre nossas vidas. Quando refletimos então, em quanto conteúdo captamos nos sistemas de comunicação sociais, como emissoras de rádio, televisão, jornais, revistas e internet, enxergamos quantas notícias proferem as mesmas ideologias, conservadoras, preconceituosas e segregadoras as quais estamos expostos, tornando dificultoso a constituição de uma forma de raciocinar discordante do que está sendo colocado pela classe dominante, que dispõem do poder político, econômico e social da nossa sociedade.

[...] O monopólio instituído pela televisão não se explica simplesmente pelo controle econômico das fontes de informação, mas pelo controle ideológico da fala, isto é, da possibilidade de resposta do ouvinte. [...] É óbvio que a dominação não está no equipamento eletrônico em si (vídeo-teipe, cinema etc.), mas no estatuto de sua produção de significações (SODRÉ, 1999, p. 42-43).

Assim sendo, a ideologia predominante imposta pela televisão é absorvida pela população que a assiste, transformando-a em propagadora e reguladora de convicções que tem por finalidade perpetuar o poder absoluto e a exploração da classe trabalhadora. Inferiorizando as mulheres, os negros, os homossexuais, sujeitos da sociedade que se encontram historicamente segregados, subjugados, para que se tornem grupos de trabalhadores e trabalhadoras ainda mais explorados pelo sistema capitalista.

Sobrecarregados por informações homo-lesbo-transfóbicas arquitetadas pela mídia, milhares de indivíduos passam a reiterar esse posicionamento. A grande maioria apresenta na realidade receio do que lhe é dissemelhante, e por não obter ou ter disposição a tais informações, acabam conservando-se como legítimos reprodutores dos ideais burgueses neoconservadores.

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

Influenciada por essas e outras questões, a sociedade, passa a disseminar a homolesbo-transfobia, passa também a se reconhecer não só como neoconservadora, mas também como fundamentalista religiosa. Situação que se encontra intensificadamente arraigado em nosso recente contexto político e social contemporâneo. Político sim, pois a sociedade passou a reconhecer as deliberações de representantes que vem se notabilizando não apenas como políticos, mas como líderes religiosos influenciando os fiéis. E esse posicionamento impacta na vida da comunidade LGBTQIA+, com a inviabilização de projetos fundamentais na garantia dos direitos humanos de cada cidadão.

Apesar da mídia tentar externar a ideia de que a sociedade é quem está no controle do sistema, ela aparece notadamente como massa confabulada pelo pacto estabelecido entre o grupo conservador que compõe a maioria do nosso Congresso Nacional e os grandes conglomerados que controlam a mídia hegemônica brasileira.

No entanto é relevante ressaltar que,

[...] os corpos, da mesma forma que os conceitos, não dizem tudo; por mais que sejam o palco e o atelier das identidades, não são uma verdade absoluta. As roupas que vestimos, os artefatos que usamos, as leituras que fazemos, os sotaques que falamos, as comidas que comemos, o dinheiro que gastamos, o filme a que assistimos, a música que ouvimos, a genitália que temos, tudo pode ser como uma miragem. Não é possível dizer quando essas embalagens, que rotulam e classificam o corpo, representam, de fato, os segredos mais íntimos (ANDRADE, pp. 122-3, grifos da autora).

Isso expressa que a personalidade não está impressa nos corpos, como muitos acreditam. Quem nunca escutou a expressão homem não usa brinco? Essa maneira de classificar é um potente prenúncio de hábitos preconceituosos, sexistas e homofóbicos. Para além disso, as personalidades, sobretudo atualmente, são móveis e ajustáveis. O sujeito pode se reconhecer com uma sexualidade hoje e outra amanhã, experienciando, vivenciando e se desvendando nesse processo de reconhecimento, o qual jamais será inerte e terminado. Segundo Louro,

[...] ao se conceber a identidade heterossexual como normal e natural, nega-se que

toda e qualquer identidade (sexual, étnica, de classe ou de gênero) seja uma construção social, que toda identidade esteja sempre em processo, portanto, nunca acabada, pronta, ou fixa. Pretende-se que as identidades sejam — em algum momento mágico — congeladas (LOURO, 1997, pp. 139-40, grifos da autora).

Com a finalidade de se fundamentalizar um parâmetro heterossexual é que se culpabilizam as manifestações das outras sexualidades, tantas quantas forem. Todavia,

Se a identidade heterossexual fosse, efetivamente, natural (e, em contrapartida, a identidade homossexual fosse ilegítima, artificial, não natural), por que haveria a necessidade de tanto empenho para garanti-la? Por que vigiar para que os alunos e alunas não resvalassem para uma identidade desviante? Por outro lado, se admitimos que todas as formas de sexualidade são construídas, que todas são legítimas mas também frágeis, talvez possamos compreender melhor o fato de que diferentes sujeitos, homens e mulheres, vivam de vários modos os seus prazeres e desejos (LOURO, 1997, pp. 81-2, grifos da autora).

Assim sendo, um aluno que se diz heterossexual se tornaria homossexual apenas pelo fato de que as instituições discutem o assunto? Causa estranheza, mas várias pessoas (onde se incluem professores, gestores e trabalhadores da educação) ainda pensam dessa maneira e essa seria uma das razões por procurarem não fomentar no espaço escolar aulas, projetos, trabalhos pedagógicos cujas intenções sejam desconstruir preconceitos sobre as homossexualidades.

A negação das diferentes formas de manifestação das sexualidades humanas abre lugar para contínuas práticas de homofobia, as quais podem se principiar com piadinhas e finalizar até em homicídios.

3.2 O debate sobre políticas públicas para a diversidade sexual

De acordo com Farah (2004), as políticas públicas desempenham um importante papel, no que tange a manutenção ou superação das opressões de gênero e sexuais. Podem reforçar as desigualdades, quando objetivam atender as necessidades supostamente universais, desconsiderando as demandas de um determinado grupo. Do mesmo modo, podem contribuir para a redução de tais desigualdades por meio da formulação e implementação de ações e programas específicos.

Para suplantar a inexistência e a discriminação da comunidade LGBTQIA+, foi instituído no Brasil, segundo Junqueira (2009), em 2004, o Programa Brasil Sem Homofobia (BSH)⁴, “voltado a formular e a implementar políticas integradas e de

⁴ Programa Brasil sem Homofobia – BSH criado em 2004, com seus 10 (dez) itens de ações que abrangem questões políticas e sociais visando o combate à homofobia, no primeiro mandato de governo do então

caráter nacional de enfrentamento ao fenômeno” (JUNQUEIRA, 2009, p.24).

Em consonância com o BSH, a soberania popular nunca pode se distanciar do pluralismo e de políticas de equidade. Para alcançar essa finalidade, faz-se indispensável excluir a indiferença e reconhecer a diversidade sexual, ademais da pluralidade de identidade de gênero. Desta forma, seria viável assegurar e propiciar a cidadania de todos.

Com o Brasil Sem Homofobia em atividade, as técnicas de instrução que auxiliem a abordagem da diversidade sexual deveriam ser asseguradas, já que os Ministérios e o Governo se empenhariam em prol dos objetivos do projeto. A área da Educação seria a mais comprometida nesse projeto. Para ela, foram delineadas as seguintes obrigações:

Elaborar diretrizes que orientem os sistemas de ensino na implementação de ações voltadas ao respeito e à não-discriminação por orientação sexual e identidade de gênero; fomentar e apoiar cursos de formação inicial e continuada de professores sobre sexualidade; formar equipes para avaliar livros didáticos e eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e identidade de gênero; estimular a produção de materiais educativos sobre orientação sexual e identidade de gênero e superação da homofobia; apoiar e divulgar a produção de materiais específicos para a formação de professores; divulgar informações científicas sobre sexualidade; estimular a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o enfrentamento da violência e da discriminação de LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e transexuais); instituir um subcomitê, com participação do movimento LGBT, para acompanhar e avaliar a implementação do BSH - Programa Brasil Sem Homofobia. (JUNQUEIRA, 2009, pp. 15-6).

Dessa maneira, as orientações do projeto buscam conduzir para o interior dos espaços escolares debates não discriminatórios, direcionando a todos os incluídos no processo de ensino-aprendizagem para o convívio com a diversidade e expandindo a sapiência sobre a diversidade e a orientação sexual.

Contudo, ao imergirmos na realidade empírica ainda não é perceptível esses procedimentos em grande parte das instituições de ensino, pois ainda habita nesses ambientes um preconceito muito resistente, somado a reações contrárias de grupos conservadores da sociedade.

Por que ainda causa tanta estranheza apresentar na escola uma família instituída de dois pais ou de duas mães? Ora, mas isso não ocorre de fato? Ponderamos que ainda existe

presidente Luiz Inácio Lula da Silva. “O BSH é o marco brasileiro da inclusão na perspectiva de não discriminação por orientação sexual e identidade de gênero e de promoção dos direitos humanos de pessoas LGBTQIA+ como pauta das políticas públicas e estratégias do governo a serem implantadas transversalmente (parcial ou integralmente) por seus diferentes Ministérios e Secretarias”. (Fonte: https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1565802149_ARQUIVO_ACRICAODOPROGRAMABRASILSEMHOMOFIAPROGRESSOSECRTICA.pdf/Acesso em 14/06/2021).

esse olhar porque os indivíduos são, mesmo na contemporaneidade, ainda vigorosamente intermediados por opções morais e religiosas conservadoras.

A abordagem da sexualidade no espaço escolar geralmente provoca uma sequência de dualidades: “saudável/doentio, normal/anormal (ou desviante), heterossexual/homossexual, próprio/impróprio, benéfico/nocivo, puro/impuro, etc.” (LOURO, 1997, p.133). Na generalidade, o casal homossexual configura uma conjuntura doentia, que se evade da personificação salubre da heterossexualidade. Frequentemente, mesmo no espaço escolar, se produz esses raciocínios de comparações, nos quais o arquétipo heterossexual sempre ganha à disputa e é designado como perfeito para quase todos. Por essa razão:

É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente, é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas críticas). Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui (LOURO, 1997, p. 64, grifos da autora).

Diante do exposto, aqueles que não se adequam no modelo requisitado pela sociedade podem, até mesmo, ser repudiados de uma convivência cordial passando a coexistir com o pavor e com a insegurança instigados pela incipiência de sujeitos intransigentes.

As políticas públicas de Estado implementadas nas gestões do governo do Partido dos Trabalhadores, de 2003 à 2018 buscaram enfrentar as diversas formas de discriminação e preconceito quanto aos diferentes, enquanto que na gestão do governo atual (2019-2022) presenciamos o desmonte das ações e projetos de enfrentamento a essa desigualdade social.

3.3 A conjuntura atual, as ações do governo e os movimentos em defesa da cidadania LGBTQIA+

No momento atual não há como não planejar prognóstico acerca disso. Principalmente em relação as políticas específicas ao público LGBTQIA+, que com muito esforço e empenho foram conquistadas, mas que na atualidade, passam por processos de desestruturação por representantes de grupos políticos conservadores.

Sampaio e Araújo Jr. (2006), destacam que “a política em si caracteriza-se como o diálogo entre sua formulação e sua implementação, ou seja, a interação entre o que se propõe executar e o que se realmente executa” (p. 341). A formulação de políticas públicas deve ser compreendida, ainda, nos termos de Souza (2003, p. 13), como o processo por meio do qual

“os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real” possuindo impactos no curto prazo, mas tendo como horizonte temporal primordial o longo prazo.

Diante do exposto, retratamos as sucessivas discussões a respeito das repercussões das políticas públicas para a população LGBTQIA+ no Brasil. Consideramos que as políticas públicas desempenham relevantes contribuições para a preservação e/ou superação das submissões de gênero e sexuais existentes. Nessa lógica, podem impulsionar as diferenças, quando as ações e os projetos governamentais destinam-se a acatar necessidades, a princípio, universais, menosprezando reivindicações peculiares de parte da população, ou podem por outro lado, “contribuir para a redução de tais desigualdades, ao priorizarem os direitos sexuais e reprodutivos na agenda do governo” (FARAH, 2004).

As políticas públicas norteadas para gays, lésbicas, travestis, bissexuais, e, homens e mulheres transexuais (LGBTQIA+), seja de enfrentamento ao preconceito ou de assistência às particularidades dessa comunidade social, são assinaladas no Brasil por vastas vulnerabilidades e relevante inconsistência. É plausível que nos dois últimos decênios obtivemos notáveis progressos, com a constatação de parte expressiva do poder público brasileiro da imprescindibilidade de efetivação de políticas e direitos LGBTQIA+.

No entanto, vivenciamos na contemporaneidade um panorama de progressão do conservadorismo político no Brasil, que se repercute na eleição do Congresso Nacional mais retrógrado desde a redemocratização do país (Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar - DIAP, 2014), na progressão fundamentalista da religião, nas entidades políticas e, marcadamente, na rearticulação dos movimentos de extrema-direita que retornaram à luz após decênios, sobretudo na organização das ocorrências de 2014 e 2015 pelo afastamento da presidenta do país⁵. Também vivenciamos um ápice na crise econômica que atinge diretamente o erário do Estado, em que o Governo Federal e os Governos Estaduais, sujeitando-se as regulamentações neoliberais, executam um ementário de contenção das despesas públicas e de desestruturas das políticas sociais, conjuntamente a expansão das privatizações e terceirizações nos serviços públicos (DIAP, 2014).

⁵ O processo de impeachment de Dilma Rousseff teve início em 2 de dezembro de 2015, quando o ex-presidente da Câmara dos Deputados Eduardo Cunha deu prosseguimento ao pedido dos juristas Hélio Bicudo, Miguel Reale Júnior e Janáina Paschoal. Com uma duração de 273 dias, o caso se encerrou em 31 de agosto de 2016, tendo como resultado a cassação do mandato, mas sem a perda dos direitos políticos de Dilma. Na justificativa para o pedido de impeachment, os juristas alegaram que a então presidente havia cometido crime de responsabilidade pela prática das chamadas "pedaladas fiscais" e pela edição de decretos de abertura de crédito sem a autorização do Congresso (Fonte: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil/> Acesso em 08/09/2021).

O presente panorama político é de compressão da agenda política LGBTQIA+, e apesar de percebermos significativos progressos das políticas em nível nacional, na qual podemos citar a realização da I Conferência Nacional LGBTQIA+ (2008), a regulamentação do processo transexualizador no âmbito do SUS (2008), a criação do Plano Nacional LGBTQIA+ (2009), a divulgação do Programa Nacional de Saúde Integral LGBTQIA+ (2010), e a criação do Conselho Nacional LGBTQIA+ (2010), além de uma série de ações específicas. Ao final da gestão Lula (2003-2010), o Governo Federal se apresentou como o impulsionador do que podemos chamar de “melhor conjunto de propostas de políticas para transexuais, travestis, bissexuais, gays e lésbicas em todo o mundo” (MELLO; MAROJA; BRITO, 2010). Políticas iniciadas pelo governante antecedente e consolidadas pela coação da comunidade LGBTQIA+ e sua vasta cadeia política.

É importante ressaltar também a ocorrência de duas grandes vitórias conquistadas por intermédio do poder Judiciário Federal, o ato de reconhecer a união civil (2011) e do matrimônio homoafetivo (2013), rememorando que, em 2010, o Superior Tribunal de Justiça proclamou a legitimidade das perfilhações por casais homoafetivos.

De acordo com Nardi (2013), a luta por reconhecimento e garantias de direitos estapulam os limites da ação estatal e avança para as mobilizações e organização de movimentos em defesa dos diferentes. Desde a década de 1970, onde podemos observar a manifestação dos primeiros movimentos sociais que lutavam pelo direito a igualdade e o direito de poder manifestar livremente sua sexualidade.

A revelia daquilo que é apresentado pela grande mídia os movimentos utilizam como meio de comunicação da comunidade LGBTQIA+, o jornal Lampião da Esquina, que principiou seu percurso em 1978, oportunizando a organização política da comunidade, com a formação de um dos maiores grupos que lutam pelos direitos homossexuais, o Grupo Gay da Bahia (GGB), que foi concebido em 1980 e registrado como uma sociedade civil sem fins lucrativos em 1983, tendo como uma de suas finalidades fundamentais o combate a homofobia.

Desde então, muitos outros grupos homossexuais despertaram para necessidade de se organizarem para combater a discriminação e pressionar o poder público em assegurar os direitos de cidadania da comunidade LGBTQIA+. Em conformidade, Nardi (2013) aponta, a elaboração da Constituição Federal Brasileira em 1988, que ficou conhecida como constituição cidadã, por ter sido construída tendo como suporte as demandas da população que teve por tantos anos seus direitos indeferidos. Políticas a partir dela elaboradas mostraram uma preocupação em acolher as necessidades das mulheres, dos/as negros/as, bem como, o

combate as inúmeras formas de discriminação, principalmente as relacionadas a diversidade sexual.

Na agenda das políticas posteriores à constituição de 1988, emergem ações afirmativas que, ao reconhecer as necessidades específicas de parcelas da população que foram submetidas a séculos de exploração e humilhação, irão contemplar programas sociais dirigidos a mulheres, negros e negras, índios e índias e como último item a surgir nessa agenda, o combate à discriminação e ao preconceito associado à identidades de gênero e à diversidade sexual. (NARDI, 2013. p. 23-24)

No ano de 1995, surge a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos, apontada como a maior rede LGBTQIA+ na América Latina, reunindo cerca de 200 organizações por todo o Brasil, com finalidades que iam desde batalhar por uma legislação não discriminatória, pela legalização da união homoafetiva, até o combate sistemático à Aids (ABGLT, 1993).

Como resultância dessas batalhas, neste mesmo ano, a deputada federal Marta Suplicy, que na época era filiada ao Partido dos Trabalhadores - PT, constituiu um projeto de lei que tinha como finalidade reconhecer as uniões civis homoafetivas, mas que foi indeferido pela Câmara dos Deputados. Apesar deste desfecho, o projeto gerou muita repercussão e visibilidade acerca dos direitos civis da comunidade LGBTQIA+.

Após anos de luta em busca da legalização da união homoafetiva no Brasil, finalmente ela foi aceita em 2013, com a decisão do Supremo Tribunal Federal (STF), o que ainda ocasiona muita controvérsia, pois não foi uma deliberação legitimada constitucionalmente. Muitos conservadores por não aceitarem as diversidades sexuais tentam invalidar a decisão do STF. Outros Projetos de Lei - PL surgiram, como a PL 122/2006, cujo o intuito foi de criminalizar a discriminação incitada exclusivamente pela orientação sexual ou identidade de gênero; a PL 5120/2013, que preconiza uma alteração no Código Civil, para legitimar o casamento civil homoafetivo; a PL 5002/2013, que versa sobre a obrigatoriedade de que a identidade de gênero dos cidadãos seja respeitada; o Programa Brasil Sem Homofobia, voltado ao enfrentamento da homofobia, lesbofobia e transfobia no ambiente escolar, como já apresentado.

Os programas e projetos que visam o respeito e a garantia de direitos da comunidade LGBTQIA+, não tem avistado ambiente para se almejar novas conquistas, pois com a bancada política de integrantes conservadores no poder com seus discursos sexistas, homofóbicos visam reforçar ainda mais o preconceito, o que acaba por refletir no posicionamento de nossa sociedade.

Entretanto, como aponta João Oliveira (2013), o progresso do neoliberalismo com a

disseminação do individualismo e da privatização dos espaços públicos, resultando na desestruturação da noção de Estado de bem-estar e das políticas sociais, ordena incongruência na composição da cidadania sexual, concedendo aos sujeitos LGBTQIA+ uma “cidadania de consolação”, categorizadas pelo poderio de consumo e pela padronização heterossexista.

Ao refletirmos sobre cidadania LGBTQIA+ na atual conjuntura é, acima de tudo, refletirmos sobre a configuração interseccional de classe, raça e gênero, e em como as ações de regulamentação e categorização instituem espaços de segregação dentro do próprio segmento LGBTQIA+, dentro de um mundo marcado por uma forte crise socioeconômica e política, em que se acirram as polarizações e avançam os discursos fundamentalistas e conservadores.

Ressaltamos que o Brasil Sem Homofobia (BSH), apesar de todas as dificuldades em sua constituição efetiva (FROEMMING; IRINEU; NAVAS, 2010), impulsionou novas relações entre o Estado brasileiro e as políticas LGBTQIA+, assim como a incorporação de parte da militância dentro da máquina estatal e da gestão de políticas públicas. A criação de Centros de Referência LGBTQIA+ em todo o país, uma ação prevista pelo BSH iniciada em 2006, foi realizada em sua grande maioria a partir de parcerias com Organizações Não Governamentais - ONGs, em que o governo era responsável pelo financiamento e o movimento pela gestão da política, contribuindo para a constituição de laços entre o poder público local e parte do movimento. Entretanto, essa política não teve continuidade, ficando a cargo do poder público local a decisão de mantê-la ou não, ocasionando o fechamento da maioria dos centros de referência após poucos anos de funcionamento.

O embargo do material do Programa Escola Sem Homofobia, alcunhado kit-gay pelos integrantes conservadores do Congresso Nacional, nas primícias de 2011, procedeu ao começo da recessão do Governo Federal na efetivação de políticas públicas LGBTQIA+. Era o começo do segundo mandato do Governo Dilma (1 de janeiro de 2015 – 31 de agosto de 2016), que no exercício de seu governo sofreu severas coações da bancada de conservadores da política que se encontrava em plena ascendência no cenário brasileiro.

Para este autor há vulnerabilidade na efetivação das políticas relacionadas a diversidade em decorrência de não serem consideradas prioridades do governo. Vivenciamos uma época de desestruturação das políticas LGBTQIA+ no Brasil, todavia precisamos recapitular o que é o Estado e suas suscetíveis relações de poder, e qual é o vínculo da máquina pública com fluxos da sociedade civil, além de nos preocuparmos com as manobras dos setores políticos que hoje impossibilitam as reivindicações LGBTQIA+, para assim cogitarmos mecanismos vislumbrando sobrelevar o presente contexto político de

fundamentalismo cristão e conservadorismo político, em meio a uma das mais notáveis instabilidades político-institucionais da trajetória da República do Brasil e da presente recessão global do sistema capitalista.

O término da viabilidade da cidadania LGBTQIA+ no Brasil ainda não é algo decretado, mas os atuais retrocessos não devem ser, de maneira alguma, amenizadas e servem de alerta para o poder político progressista na vigilância de um Estado fomentador de direitos humanos e sociais e, principalmente, de direitos LGBTQIA+. Pois vivenciamos a expansão do fundamentalismo cristão e sua reestruturação política, almejando espaços institucionais para a promoção de políticas sexuais conservadoras e a deslegitimação de direitos e políticas públicas atribuídas ao público LGBTQIA+.

A persistência desses discursos pode reforçar a ideia de que a homossexualidade é uma patologia que precisa ser curada. O medicastro capaz dessa façanha no espaço escolar seria o docente com a sua eficiência de constituir ideias. Inconformados com a orientação sexual de alguns estudantes, educadores podem estimular discursos discriminatórios, sentenciando o comportamento gay e sugerindo uma alteração de atitude. Andrade (2012) nos relata, a respeito disso que,

A escola, como a maioria das instituições sociais, é um constructo de cimento e sonhos, é uma mistura de materiais de construção, como cal, tijolo, água e mãos hábeis e/ou cérebros ágeis, como é o caso de um pedreiro, de um servente ou de um professor, que são expertos na arte e na técnica de construção, são especialistas em fazer paredes e construir portas, em levantar e/ou derrubar monumentos. Os professores, por sua vez, também podem se especializar em escrever cartografias e mapeamento de desejos mais íntimos, são mestres de obras e, principalmente, de pessoas, são construtores e construtoras de identidades, são acimentadores e acimentadoras de subjetividades (ANDRADE, 2012, p.125, grifos da autora).

Uma atribuição bastante considerável a de construtor, peculiar aos educadores. Além de construtores de indivíduos, construtores de parcialidades. Isso porque, no percurso escolar, os estudantes vão se alterando, adotando ou não ao que escuta, ao que assimila e processa em sua mente. Eles começam a conceber a sua identidade por intermédio da identificação ou não com discursos ramificados nesse ambiente, principalmente pelos educadores. Um professor preconceituoso, com o seu currículo camuflado, tem amplas possibilidades de formar estudantes semelhantemente preconceituosos. A homofobia, portanto, pode ser favorecida na escola, mesmo de maneira velada, mascarada por pseudossaberes. Essa prática se torna praticável porque docentes e estudantes carregam de razão aquilo que leem, o que falam, escutam ou fazem. “[...] é preciso questionar sempre, não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e os sentidos que os/as nossos/as alunos/as dão ao que aprendem”

(LOURO, 1997, p. 137).

Ao relacionar esse debate a uma realidade empírica nos tornamos defensores de que na Escola Roberto França, quando a comunidade escolar aceita desenvolver as atividades do PIBID Interdisciplinar, está contribuindo para que novas temáticas, como as das homossexualidades sejam apresentadas em outras abordagens que desconstroem imagens de algo ilícito, importuno, insólito para natural, salubre, almejado. Quando admitimos como necessário encarar esse debate os docentes agregam a ideia de que discursar sobre a homossexualidade não é errôneo.

Quando educadores despertam e percebem o quanto é importante a sua colaboração na constituição das subjetividades, principalmente no período da adolescência, podem partilhar com mais imparcialidade e firmeza os conhecimentos, sem selecionar um modelo em detrimento do outro. Quando se derem conta de sua influência, atuarão no combate às práticas homofóbicas, que iniciam a ser percebidas de forma acentuada no período da adolescência. Nessa perspectiva,

[...] embora produza efeitos sobre todo o alunado, é mais plausível supor que a homofobia incida mais fortemente nas trajetórias educacionais e formativas, e nas possibilidades de inserção social, de jovens que estejam vivenciando processos de construção identitária sexual e de gênero que os situam à margem da normalidade. (JUNQUEIRA, 2009, p. 24, grifos do autor).

No processo de elaboração da identidade sexual, nenhuma pessoa almeja estar posto na marginalidade. Todos desejariam conquistar um espaço cêntrico e prestigiado. Em função disso, ainda há muitos adolescentes que ocultam a respectiva sexualidade, por receio do arbitramento do meio social. Eles se retraem, conservando para si as suas vontades e os seus desejos, ocultando as suas vontades e enclausurando as suas veracidades. Enquanto adolescentes em constituição indentitária, sentem-se irrelevantes, supervisionando os seus modestos gestos. A sexualidade passa a ser monitorada não só por educadores e gestores, mas, principalmente, pelos próprios estudantes com o receio da perturbação que podem ocasionar aos demais ao externarem os seus anseios sexuais. Em conformidade com Louro (2008), “hoje, tal como antes, a sexualidade permanece como alvo privilegiado da vigilância e do controle das sociedades. Ampliam-se e diversificam-se as suas formas de regulação, multiplicam-se as instâncias e as instituições que se autorizam a ditar-lhe normas” (LOURO, 2008).

As concepções do subprojeto PIBID Interdisciplinar apontam para a defesa dos diálogos a respeito da sexualidade no espaço escolar onde deveriam proporcionar o bem

estar geral, expandindo a conjuntura de versadores da temática para ser capaz de lidar com ela sem criar pré-julgamentos. Seria uma maneira de conduzir ao debate do cotidiano a busca pelo bem estar (físico e mental), ao qual está concernente a um proficiente desempenho da sexualidade. Da mesma forma, transportar a sexualidade para a proposta dos direitos humanos é primordial para o aperfeiçoamento integral do sujeito. Com apoio na soberania a que temos direito no respeito que almejamos. Torna-se exequível uma comunicação proveitosa, objetivando a uma extirpação das práticas de homofobia decursivas da ausência da tolerância e da presença do preconceito.

O Artigo VII da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), nos diz que “Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, à igual proteção da lei. Todos têm direito à igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação”. Dessa maneira, enfatiza-se a igualdade e liberdade de qualquer ser humano, independente de sua orientação sexual. O artigo é persuasivo: todos possuem o direito de ser protegidos contra qualquer discriminação, como por exemplo, a discriminação sexual. Deixar explícito os direitos de cada indivíduo, na abordagem da temática da sexualidade humana, seria uma perspectiva considerável em prol da extirpação das práticas homofóbicas.

Segundo Junqueira (2009):

As dificuldades da escola em transcender esses limites e abordar mais corajosamente questões relativas à sexualidade, diversidade sexual, sexismo, misoginia, homofobia e racismo expõem os/as estudantes a situações de maior vulnerabilidade física e psicológica, inclusive em relação à saúde sexual e reprodutiva (JUNQUEIRA, 2009, p. 24).

Ao dissertar sobre a sexualidade na perspectiva da promoção da saúde e na perspectiva dos direitos humanos, tem-se como finalidade:

[...] construir, a partir do terreno dinâmico e plural da ética democrática e dos direitos humanos, uma unidade na diversidade que – para além do que geralmente sugere o *slogan* – não se pautaria pela busca de uma síntese harmoniosa, insidiosa, colonizadora, redutora e paralisante. Pelo contrário, investiria no pluralismo, no reconhecimento da multiplicidade e na pluralidade de identidades multifariamente imbricadas. A inclusão seria construída de maneira criativa, dinâmica, solidária e dialógica. Ao longo desse processo, a valorização da diversidade, a promoção da equidade e a participação de todos indivíduos e grupos se dariam também no sentido de se assegurarem as mesmas oportunidades (inclusive de interlocução), o acesso e o pertencimento aos espaços sociais (JUNQUEIRA, 2009, p. 412, grifos do autor).

Desse modo, não se aspira trabalhar na acepção de que os indivíduos configurem um todo análogo, conciso. Mas de assegurar que pode haver a unidade na diversidade. As

inúmeras maneiras de experienciar a sexualidade têm em comum a procura de realizações íntimas e pessoais. Elas não são fixadas, estipuláveis. Podem sofrer alterações conforme as contínuas identificações, desidentificações e reidentificações pelas quais as pessoas estão propensas a alterações durante o percurso de sua existência. Em função disso,

São indispensáveis estudos mais aprofundados e abrangentes que contribuam criticamente para a tessitura de articulações políticas e para a construção de pedagogias voltadas, ao mesmo tempo, para desestabilizar o narcisismo das pequenas diferenças e para ensejar a ampliação das alianças com outras forças sociais – especialmente com aquelas dispostas a colaborar na invenção de sociabilidades e subjetividades mais livres e, ainda, comprometidas com o avanço da democracia e da consolidação dos direitos humanos - em uma perspectiva intransigentemente emancipatória (JUNQUEIRA, 2009, p. 36, grifos do autor).

Considerando essa linha argumentativa a escola precisa reconsiderar os seus modelos avaliatórios, binários e marginalizantes, os quais serão dizimados por intermédio não somente de estudos, de formações, mas de uma desobstrução inflexível ao diálogo. É necessário escutar o que os estudantes almejam para si e não somente estabelecer como eles irão se comportar, quando e sobre o que poderão dialogar, de que maneira irão se trajar, com quem irão se relacionar sexualmente ou afetivamente. Pois não somos defensores de ser este o ofício da escola, mas que ela deve cultivar o respeito às diferentes formas da sexualidade abordando a diversidade sexual e de gênero não somente com estudantes, mas essencialmente com educadores e demais colaboradores. Pois, a educação nesse sentido deve ser concedida a todos que protagonizam a instituição escolar.

Os debates acerca da temática devem advir de visões críticas e não correlacionados à valores e crenças pessoais, mas sim a partir de um enfoque pautado nos direitos humanos e de anuência da pluralidade sexual. Independente de seus valores peculiares e subjetivos, os docentes devem reiterar a cidadania e sua execução deve ser transposta em ações não discriminatórias. Portanto, a educação em relação à diversidade sexual e de gênero no espaço escolar só acontecerá com educadores devidamente instruídos e capacitados para abordá-las.

3.4 Entre enunciados e silenciamentos – o debate que revela preconceitos

Os registros oficiais da maior parte das instituições de ensino, fundamentados geralmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998), resguardam uma abordagem cautelosa diante da diversidade.

Tal como Louro (1997) destaca,

[...] muitas vezes, os textos oficiais incorporam o discurso progressista e inovador, ainda que o façam de tal forma que permitem a continuidade de práticas tradicionais. Por isso, parece necessário questionar o alcance desses programas, a radicalidade (ou não) de suas proposições e, principalmente, investigar as práticas escolares que, vinculadas a eles, de fato se realizam (LOURO, 1997, p.132).

De acordo com essas informações é necessário que a instituição reconheça a diversidade das pessoas a serem atendidas, pois, se essa reconhecimento não intercorrer, todo e qualquer caso que não esteja incluído em um arquétipo prenunciado pode ser trabalhado como dificuldade do estudante e não como incitação para o grupo escolar. Nessa situação, faz-se relevante obter maneiras de receptividade, as quais se fundamentariam em suscitar informações, discussões, propor reflexões e, ainda, em se estar preparadas a ouvir e a estimular de modo privativo.

Por esse motivo é tão imprescindível constatar a maneira como ocorre as práticas pedagógicas, especialmente, de acordo com nosso foco, em orientação sexual. É necessário ficar atento não só o que se discursa, bem como o que não se discursa, como argumenta Louro (1997). De acordo com ela,

[...] tão ou mais importante do que escutar o que é dito sobre os sujeitos, parece ser perceber o não-dito, aquilo que é silenciado – os sujeitos que não são, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados. Provavelmente, nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais – e da homossexualidade – pela escola (LOURO, 1997, p. 67, grifos da autora).

Esse ocultamento ocorre, essencialmente, na área da linguagem. Constata-se, dessa maneira, uma disposição ao mascaramento, percebendo-se uma finalidade ludibriada de resguardar desejos e controvérsias nocivas, por intermédio do estranhamento da temática.

À revelia de sua visibilidade ou não, a realidade é que os anseios homossexuais são comuns na vida de quase todos nós, de forma circunstancial, casual, descontínuo ou constante, perceptivelmente ou não. Tais anseios poderiam ocorrer sob duas maneiras prevaletes: a primeira diz respeito ao arbítrio de conhecer experiências homoafetivas/sexuais e a segunda estaria correlacionada a um reconhecimento mais arraigado com a homossexualidade, aceitando-a bem ou suportavelmente.

No entanto, é uma ilusão pensar que se omitindo em se discursar sobre o tema estaria-se extinguindo-o. De maneira oposta, essa seria talvez, uma maneira de instigar o interesse de muitos e destacar os preconceitos de outros. Por fim, quando não se conhece algo, existe um interesse em descobri-lo de alguma forma.

Etimologicamente, o termo preconceito (pré-conceito) também tem relação com a ausência de conhecimento, uma vez que se concebe um conceito previamente antes mesmo de se conhecer. Além disso, a partir do instante em que se infere que, ao coabitar com e passar a inteirar-se da realidade de homossexuais, os estudantes contrairiam as suas peculiaridades, como se a homossexualidade equivallesse a uma enfermidade transmissível. Deixa-se nítido que ser gay não seria meramente um propósito de predileção, de opção, como preconizam na maioria dos discursos. Essa identificação,

[...] que é uma construção social, pode, em alguns momentos, ser usada para se contrapor a outras; é assim que acontece na escola, a heteronormatividade é usada como referencial para explicar as outras afetividades aglutinadas em torno de um prefixo (homo) que, dependendo do sufixo (ismo), pode se transformar em um preconceito clínico (homossexualismo), que pode — transformar os diferentes em iguais (entre si) e os supostos iguais em desiguais (quando comparados com os outros) (ANDRADE, 2012, p. 119).

A todo instante em que se almeja eleger uma individualidade ou identidade impura, elabora-se o tipo perfeito e autêntico. Consoante a Andrade (2012) que cita: o padrão heteronormativo e os gays expiatórios. Da mesma maneira ocorre em vinculação à cor da pele, à etnia, ao gênero, à classe social, entre demais pares de identidades construídos por uma face positiva e outra negativa: o homossexual e o heterossexual, o preto e o branco, a mulher e o homem, o pobre e o rico. As minoridades acabam por estarem reservadas à marginalidade, posto que a sociedade não os acolhe, reprimindo-os na presunção de excluí-los, ainda que de forma simbólica. É dessa forma,

Que acontece no jogo das comparações e na armadilha do binarismo extremista. Quando as pessoas são convidadas a classificar os costumes sexuais que se encontram à margem, elas o fazem, inicialmente, por analogia, comparando com o sistema normativo socialmente aceito, e por simplificação, utilizando aspectos dessa sociabilidade para disseminar generalizações, criando estereótipos e clichês que podem ser usados para classificar os outros (ANDRADE, 2012, p. 119).

A comunidade escolar reiteradamente preconiza essa desigualdade, a qual é produzida também no interior desse espaço. Supostamente tal desigualdade se baseia numa valorização da diversidade, quando de fato, a realidade é adversa. Os estudantes cientes da regra, procuram a todo custo se adequar no padrão de excelência ditado e eternizado pela instituição. Como Louro (2008) manifesta, “é importante que se perceba como se constrói (e se reconstrói) a noção do normal versus o diferente” (Cf. LOURO, 2008, pp. 21-2). O normal seria o apropriado e saudável, e o que se particulariza desse indivíduo estaria excluído do natural. Então, o homossexual, denominado o diferente é o impróprio, o doente, o antinatural?

4 A EXPERIÊNCIA NO PIBID COMO POSSIBILIDADE PARA O ENFRENTAMENTO A HOMOFOBIA NA ESCOLA

4.1 Breve trajetória do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID

O processo de formação inicial docente é muito significativo na constituição da identidade profissional e na preparação da profissão de professor. É um ciclo assinalado por diversas experiências, indagações, saberes, aprendizagens. Em conformidade com essas experiências, durante este processo, o discente vai se familiarizando para se tornar docente. Nesse processo o PIBID figura importante instrumento para o engajamento dos discentes nas práticas educativas.

O PIBID tem como base legal a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 12.796/2013, e o Decreto nº 7.219/2010. É um programa desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. Os projetos apoiados são propostos pelas Instituições de Ensino Superior (IES) e desenvolvidos por grupos de licenciandos sob supervisão de professores da educação básica e orientação de professores das IES. O apoio do programa consiste na concessão de bolsas aos integrantes do projeto e no repasse de recursos financeiros para custear suas atividades (GUIMARÃES, 2013, p.2).

É essa a conjuntura de advento do PIBID, que se revela como um projeto de reconhecimento da importância na formação inicial dos futuros educadores, tendo como finalidades:

[...] Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas; contribuir para a articulação entre teoria e prática; Integração entre educação superior e educação básica [...] (GUIMARÃES, 2013, p.2-3).

As prerrogativas do PIBID não se circunscrevem exclusivamente às escolas parceiras, conforme Holanda e Silva (2013, p.9) o projeto auxilia a formação inicial dos bolsistas, bem como, a formação continuada dos professores supervisores do projeto “mostrando-lhes posicionamentos diferenciados para alcançar correções para as deficiências atuais causadas

por um ensino tradicional que impede os avanços para uma formação docente de qualidade”.

Na Universidade Federal do Maranhão a implantação do PIBID remonta desde 2008 quando essa academia aprimorou um experimento interno e sem custeio da CAPES contemplando seis licenciaturas (Matemática, Física, Química, Biologia, Letras e Filosofia). Posteriormente, a UFMA participou do EDITAL Nº 02/2009 – CAPES/DEB com o projeto institucional intitulado Formação Redimensionada: as licenciaturas da UFMA na Educação Básica do Maranhão. A sugestão de inserção institucional do mencionado projeto para um período inicial de 02 (dois anos) tomou como base as peculiaridades sócioeducacionais do Estado do Maranhão e o seu grande desafio: a modificação qualitativa do cenário educacional, haja vista os mais baixos e preocupantes Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Brasil. Afinal, se a alternância dessa veracidade requer o empenho e atuação de instituições públicas de ensino, o intuito da UFMA ao implantar o PIBID/CAPES UFMA privilegiou seu comprometimento com uma política de formação profissional da educação fundamentada no progresso e renovação de experiências de ensino-aprendizagem e na instituição da relação teoria e prática no espaço escolar (SILVA JÚNIOR, 2014).

Essa atitude adveio de uma interlocução instituída entre a UFMA, em suas representações docentes, discentes, técnicos educacionais e uma equipe técnica da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão, com o propósito de reestruturar finalidades, ações e parcerias, visando a qualificação da Educação Básica do Maranhão, privilegiando o processo de ensino-aprendizagem comprometido com a evolução dos índices do desempenho escolar nas áreas da Matemática e Letras, para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio: Física, Química, Biologia, Sociologia, Filosofia, Geografia, História e Artes; e Pedagogia, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (SILVA JÚNIOR, 2014).

Os subprojetos que compreendem o projeto institucional UFMA foram subdivididos em prioritários e complementares. Os prioritários privilegiaram seis licenciaturas - Matemática, Física, Química, Biologia, Letras e Filosofia – cada uma delas, de acordo com sua área de conhecimento, com 01 (um) coordenador de área, 02 (dois) supervisores junto às escolas e 20 (vinte) bolsistas para cada subárea, com exceção do subprojeto de Física que manteve-se apenas com 16 (dezesesseis) bolsistas. Os subprojetos complementares contemplaram 06 (seis) cursos de licenciatura: Artes, Geografia, História, Pedagogia, Sociologia e Educação para o Campo. Sua composição foi de 06 (seis) coordenadores de área, 02 (dois) professores supervisores por área de conhecimento e 20 (vinte) bolsistas.

Para estabilizar o vínculo de parceria entre a Universidade e a Escola foram elegidos

10 estabelecimentos de ensino, sendo uma delas o Colégio de Aplicação da UFMA – COLUN - em São Luis e 02 (duas), escolas no interior do Maranhão; 01(uma) no município de Lago do Junco e a outra no município de Turiaçu nas quais as atividades do PIBID em Educação para o campo puderam ser desenvolvidas.

Subsequentemente, em 2011, a CAPES renovou a vigência dos projetos institucionais contemplados pelo EDITAL N° 02/2009 – CAPES/DEB que atenderam às exigências institucionais pré-estabelecidas, lançando um novo EDITAL N°001/2011 – CAPES/DEB, que por sua vez contemplou em sua avaliação o projeto institucional PIBID/UFMA as novas Licenciaturas na Educação Básica das Escolas urbanas e rurais do interior do Maranhão. Seu propósito foi a ampliação do PIBID/UFMA/CAPES aos recentes cursos de licenciatura de formação interdisciplinar (Ciências Humanas, Ciências Naturais e Linguagens e Códigos) instaurados nos campus do continente, nos municípios de Bacabal, Codó, Grajaú, Imperatriz, Pinheiro e São Bernardo.

Com a divulgação do EDITAL N° 61/2013 – CAPES/DEB tornava-se cada vez mais evidente que o programa PIBID/CAPES correspondia a uma política de formação de professores e com fluxo contínuo. A UFMA mais uma vez teve o seu projeto institucional aprovado contemplando 36 (trinta e seis subprojetos) nas mais diversas áreas de conhecimento, inclusive na modalidade interdisciplinar, resultado de sua consolidação e ampliação nas licenciaturas do campus sede em São Luis, nos campus do continente e, conseqüentemente, contemplando um número maior de escolas parceiras.

Dessa maneira, o PIBID/UFMA, sob a coordenação institucional do prof. Dr. Acildo Leite da Silva, passa a constituir-se no maior programa institucional de bolsas da Universidade Federal do Maranhão com 1167 (hum mil cento e sessenta e sete) bolsistas, dentre licenciandos, docentes supervisores, coordenadores de área, coordenadores de gestão e coordenador institucional.

4.2 PIBID: o vínculo que aproxima o futuro docente com a comunidade escolar

Reconhecemos que a Universidade Federal do Maranhão começou seu processo de expansão em maio de 1972 quando chega à cidade de Codó, tendo como marco central a instalação do Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária –CRUTAC. Entre suas atividades principais estavam as ações, sobretudo, de estágio rural, assessoramento à administração pública municipal e a implantação do Centro de Aplicação Tecnológica – CAT.

O processo de implantação do campus da UFMA – Codó foi algo bem lento segundo Silva Medeiro:

Em 35 anos de interiorização, considerando o interstício de 1972 a 2006, a UFMA não tinha de fato alcançado metas significativas com respeito ao tripé ensino, pesquisa e extensão. A partir de 2007, com a conclusão da obra de construção do Prédio I, no mês de outubro, o Campus de Codó abre uma nova perspectiva de retomada da interiorização, reforçando o seu compromisso social. Foram adquiridos equipamentos que deram base para a instalação do laboratório de informática e investiu-se na compra de títulos para o acervo da biblioteca. O campus iniciou suas atividades com a implantação do Curso de Graduação em Licenciatura em Informática e através da oferta de vagas para o Curso à Distância de Especialização em Gestão Escolar. (SILVA MEDEIRO, 2013, p.94).

No entanto, foi no ano de 2010, que a Universidade Federal do Maranhão - UFMA iniciou novo processo de expansão, implementando na cidade de Codó dois cursos de licenciatura a saber: Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas e Licenciatura Interdisciplinar Ciências Naturais. Esta implementação se deu no contexto do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Com esses cursos, o campus de Codó passou a estimular ainda mais a extensão e a pesquisa, interagindo com a comunidade, escolas públicas e discentes dos cursos.

A partir dessa ampliação, surgiram também as possibilidades de acesso a programas de inclusão dos discentes na pesquisa científica visando o aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas. Um dos programas foi o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.

O PIBID Interdisciplinar principiou suas ações em março de 2014, com o tema: “Da Universidade às escolas do campo e quilombos: concepções teóricas e metodológicas sobre saberes tradicionais, gênero e diversidade na formação de professores em Codó- MA”, elaborado pelas docentes Clara Virgínia Vieira Carvalho Oliveira Marques e Ilka Cristina Diniz Pereira, seguindo orientação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior possibilitando aos estudantes bolsistas fundamentos teóricos e metodológicos sobre as questões relacionadas a gênero, à diversidade e aos saberes tradicionais para o exercício da prática docente e construção de valores que respeitem as diferenças e a dignidade humana.

As ações que foram concebidas e planejadas no âmbito do PIBID Interdisciplinar podem ser integradas, também, como ambiente de formação dos discentes que são bolsistas do programa.

Em nossa concepção essas experiências são edificantes para conceber novas habilidades e novas proposituras educacionais no âmbito da educação básica. Portanto, a partir da elaboração das atividades, os bolsistas puderam se firmar em multiplicadores de

novas convicções e novas posturas diante das inúmeras realidades que têm para explorar, como o enfrentamento a homofobia no ambiente escolar.

Foram definidos os conteúdos, as metodologias e as estratégias de ensino para que além dos conteúdos curriculares, os discentes da graduação pudessem exercer posturas profissionais e pedagógicas mais harmônicas com o contexto escolar, ou seja, com respeito ao que se deve ter sobre as diversas formas de ser, pensar, vestir, cultivar, falar e existir no ambiente escolar. Popriciando para os bolsistas um composto de competências e habilidades que estes devem granjear no transcorrer do programa.

Nessa perspectiva, o subprojeto PIBID Interdisciplinar teve como finalidade geral abordar os temas transversais sob uma concepção interdisciplinar por meio de tarefas pedagógicas planejadas em consonância com o subprojeto, desenvolvido em três escolas no município de Codó – Maranhão, quais sejam: a Escola Valentim Silva Sousa no povoado Barracão; a Escola Neiva de Santana, na área quilombola Bom Jesus e na Escola Roberto França, no povoado Montevidéu I, essa última configura o campo de estudo desse pesquisador (EDITAL CONJUNTO Nº 066/2013/CAPES/SECAD - MEC - PIBID DIVERSIDADE).

No que se refere ao PIBID Interdisciplinar de Codó a área de abrangência envolve a Escola Neiva de Santana fica situada na Comunidade Quilombola Bom Jesus e fica a 46 km de distância do centro da cidade. Tem 04 salas de aula e atende a 151 estudantes entre a Educação infantil e Ensino fundamental (1º ao 9º Ano). Vale ressaltar que a escola não apresentava resultados do IDEB, à época do diagnóstico do projeto.

A Escola Valentim Silva Sousa, localizada no Povoado Barracão, a 33 km centro da cidade de Codó, tem 04 salas de aula e atende a 219 estudantes. Possui 06 docentes, sendo que todos são graduados. O alunado está dividido entre Educação Infantil, Ensino Fundamental (1º ao 9º Ano), mais Educação de Jovens e Adultos - EJA. Em 2015 estava com o IDEB (2.1).

Já a Escola Roberto França, localizada na comunidade Montevidéu I, a 5 km da cidade, atende a 389 estudantes no Ensino Fundamental (1º ao 9º Ano e Brasil Alfabetizado). Vale ressaltar que a escola apresenta resultado do IDEB de (4.1) no ano de 2015. A mesma também estava com seu PPP - “Projeto Político Pedagógico” em construção. É importante reforçar que os dados apresentados acima são referentes ao ano de 2017.

As atividades foram direcionadas aos estudantes do Ensino Fundamental dos anos finais (6º ao 9º Ano). A metodologia utilizada no desenvolvimento dos trabalhos buscou a integração estudantes e comunidade em discussões sobre as temáticas, possibilitando aos estudantes fundamentos teóricos e metodológicos sobre as questões relacionadas ao gênero, à

diversidade e aos saberes tradicionais para o exercício da prática docente e construção de valores que respeitem as diferenças e a dignidade humana.

O subprojeto trabalhou a partir do eixo temático central intitulado “Identidade, gênero e relações étnico-raciais”, numa perspectiva interdisciplinar, possibilitando aos discentes uma nova teoria e metodologia sobre o tema acima citado. Para isso, os 20 (vinte) bolsistas, dos cursos de Ciências Naturais e de Ciências Humanas, selecionados para o subprojeto tiveram encontros de preparação pedagógica (com conteúdos teóricos da formação intelectual) para exercer as práticas em campo.

Nesse sentido, nossas atividades iniciaram-se em meados de janeiro do ano de 2015 no Campus VII da Universidade Federal do Maranhão. Na oportunidade, ocorreu a explanação do subprojeto pelas coordenadoras. Dessa forma, realizaram-se atividades conjuntas entre as instituições supracitadas, com o intuito de otimizar metodologias de ensino atrativas que pudessem contribuir e dinamizar o processo de ensino-aprendizagem dos educandos. Estas atividades envolveram a participação e contribuição de todos os discentes envolvidos no subprojeto.

Nas atividades do subprojeto do PIBID Interdisciplinar os estudantes participam de atividades diferenciadas das costumeiras, visto que, não é sempre que o corpo docente da escola está realizando projetos voltados para a questão da identidade, gênero e relações étnico-raciais que é a temática na qual o subprojeto trabalhou na escola Roberto França no Povoado Montevideu I, do qual fui integrante da equipe.

O programa proporciona oportunidades de se obter melhorias de qualidade na formação acadêmica. Eu, como graduando e participante do PIBID Interdisciplinar, adquiri uma vasta experiência prática, melhorando assim as minhas conexões nas relações interpessoais decorrentes dos trabalhos em grupo e na comunidade escolar.

Na experiência vivida foi possível constatar que a maior dificuldade encontrada no ambiente escolar, além de não abordarem a temática da sexualidade está relacionada à estrutura física. A falta de um serviço de internet e de uma biblioteca para que os estudantes pudessem realizar pesquisas. Uma vez que, isso auxilia os mesmos a adquirir mais conhecimentos a respeito dos temas trabalhados. Além disso, a escola não possui um espaço adequado no qual as atividades do subprojeto pudessem ser desenvolvidas, como por exemplo: um auditório, salas com sistema de ventilação e instalações de bebedouros suficientes para dar conta da demanda da escola. Esses são alguns problemas estruturais que impediram que o subprojeto se desenvolvesse com mais efetividade.

Apesar dos obstáculos citados, conseguimos que o subprojeto fosse mantido na

instituição. De forma participativa e colaborativa encontrávamos maneiras para que tudo ocorresse conforme planejado. A dedicação com que os sujeitos do subprojeto se envolviam nas atividades, a saber: assiduidade nas reuniões (que ocorriam semanalmente), planejamento, execução das atividades, dentre elas, elaboração e culminância de projetos (Cultura da paz, Consciência Negra, dentre outros), assim como a solidariedade para o deslocamento dos bolsistas até as escolas, já que a maioria não tinha transporte particular, ficando na dependência de caronas de terceiros para chegar até a escola.

Para sermos exitosos no desenvolvimento do subprojeto “Concepções teóricas e metodológicas sobre saberes tradicionais, gênero e diversidade na escola Roberto França no Município de Codó-MA”, bem como, alcançarmos nossos objetivos a dinâmica era primeiramente a reunião com os coordenadores, supervisores e bolsistas, com o intuito de definir o que iria ser trabalhado em cada escola participante do subprojeto, na qual os coordenadores apresentaram para os bolsistas um organograma com a proposta das atividades que seriam desenvolvidas por cada grupo.

O supervisor técnico e os bolsistas da escola Roberto França, no Povoado Montevideu I, deliberaram discutir e analisar a execução de campanhas de enfrentamento ao racismo, à intolerância sexual e religiosa existente em nossa cultura e a pedagogia da paz. Temáticas estas que foram destinadas aos estudantes do turno vespertino, contemplando todas as turmas do 6º ao 9º Ano.

É de extrema relevância salientar que ao término de cada semestre no período de 2014 a 2017, foi realizada a culminância das ações desenvolvidas contando com a participação não só dos integrantes do subprojeto e da instituição de ensino, mas contando com a participação de toda a comunidade escolar. O subprojeto não se fez relevante somente para os discentes de licenciatura, ao propiciá-los por meio da extensão universitária o ensejo de vivenciar experiências e conhecer a realidade do seu futuro campo de atuação antes de concluir a graduação. Subprojetos dessa natureza contribuem de maneira expressiva com a comunidade escolar, ao apresentar ações pedagógicas que buscam romper com o ensino conteudista, voltado apenas para os livros didáticos, pois possibilita aulas mais dinâmicas e inovadoras.

Para a realização e organização das campanhas ocorreram vários encontros entre os integrantes do subprojeto, sempre as sextas-feiras de cada semana, com intuito de aprofundar-se nos conteúdos da temática, assim como, definir quais metodologias seriam adotadas.

Nas atividades foram utilizadas várias metodologias, como por exemplo: rodas de conversas, dinâmicas de grupo, oficinas, pesquisas em textos que pudessem deixar compreensível para os estudantes mensagens reflexivas sobre cada subtema trabalhado.

O objetivo da Campanha de combate ao racismo foi sensibilizar os estudantes para a questão do racismo, para além do preconceito de cor de pele, bem como, ampliar a discussão iniciando pela investigação da origem do preconceito. As reflexões sempre eram calcadas na ciência. Já a finalidade da campanha concernente à intolerância sexual foi reconhecer que existem inúmeras feminilidades e masculinidades. Assim como, refletir sobre o aspecto da socialização masculina e feminina que transformam as diferenças entre homens e mulheres em desigualdades. Essa temática foi de grande relevância para todos, uma vez que obtivemos discussões bastante instigantes acerca da mesma. Atingindo, assim, o principal objetivo do subprojeto que era estimular os alunos a refletirem sobre o convívio social não apenas no espaço escolar, mas também, fora dele.

Neste subprojeto também tivemos a oportunidade de abordar as principais religiões brasileiras, cuja temática teve como ponto principal a tolerância entre as mesmas. Já que, nosso país, conta com uma diversidade religiosa e a mesma deve ser no mínimo respeitada. O tema foi recepcionado pelos estudantes de maneira satisfatória, pois os mesmos puderam refletir sobre os problemas de preconceito e discriminação relacionados às religiões e seus praticantes, procurando compreender os fatores determinantes para estes problemas e definir ações que poderiam contribuir para diminuir a ocorrência de violência devido à intolerância religiosa.

Para concluirmos as atividades na escola, nos apropriamos da temática sobre a pedagogia da paz. Tema este que julgamos essencial para trabalharmos na escola em decorrência de uma série de acontecimentos negativos que estavam ocorrendo entre os estudantes, como violência, desmotivação, a ausência de interação, dentre outros. O objetivo primordial foi sensibilizar os adolescentes quanto à importância da cultura da paz na escola para que pudessemos viver em harmonia, resgatando valores como: união, amizade, amor ao próximo e respeito. A reflexão sobre suas ações e comportamentos com outras pessoas proporcionou um ambiente acolhedor e seguro, possibilitando um pleno desenvolvimento físico, emocional e social.

Na escola, através dos relatos dos estudantes ficou constatado que as atividades desenvolvidas pelos bolsistas na escola contribuíram de forma expressiva na aprendizagem.

Eu gostava quando os pibidianos estavam na escola. Os encontros eram prazerosos devido a maneira como eles nos passava os assuntos. Sempre demonstrando respeito com a gente. Sem falar dos momentos das dinâmicas onde nos divertíamos bastante. O horário passava muito rápido. Quando menos esperávamos, tocava o sinal indicando que o tempo havia acabado. Já ficava na expectativa do próximo encontro (SALAZAR, 2021).

Jamais me esquecerei da época em que tive o prazer de participar do PIBID Interdisciplinar. Foi uma época em que obtive bastante conhecimento. Principalmente durante a realização das oficinas, encenações desenvolvidas pelos professores que estavam se formando, obtendo conhecimento também. Na verdade, o que existia era a troca de saberes. Foi muito gratificante perceber a dedicação que eles levavam pra dentro da escola. (SANTOS, 2021).

Os encontros no dia do PIBID Interdisciplinar eram alegres e de aprendizado. As aulas ficavam mais instigantes, de fácil entendimento. Todos tinham vez para expor suas contribuições. Sem falar que a maioria de nós eramos tímidos, calados. Mas com o decorrer do desenvolvimento das atividades todos foram perdendo o medo de falar e participando ativamente de todos os encontros. Só no caso de muita necessidade eu faltava a escola no dia dos encontros. Momentos que jamais esquecerei da minha mente. (NOVAES, 2021).

As oficinas ofertadas pelo PIBID Interdisciplinar eram gratificantes. A gente aprendia se divertindo. A hora passava que nem nos davamos conta. Os vídeos eram de grande importância. Após os mesmos, sempre havia a roda de conversa onde relatávamos o nosso entendimento em relação ao assunto dos vídeos. E quando nos preparávamos para a culminância dos projetos, que havia toda aquela movimentação de ensaiar as peças, preparar os cartazes e ornamentar a escola. No dia das apresentações dava aquele nevorsismo, mas no final tudo ocorria bem. (SILVA, 2021).

O desenvolvimento das atividades acima citadas torna perceptível que a finalidade proposta pelo programa foi exitosa, no entanto, sabemos que é um processo contínuo com inúmeras probabilidades de realizações, o que reivindica engajamento e dedicação em suas ações.

É pertinente ao docente em formação ter um convívio direto com sua área de atuação e suas especificidades, o programa proporciona esse vínculo, onde o futuro docente toma conhecimento tanto dos obstáculos enfrentados pela educação básica pública, bem como, de suas perspectivas. A partir de então sua percepção ampliada se soma para promover uma educação crítica e transformadora.

Reiteramos que o subprojeto viabilizou aos bolsistas constatar que para ser um bom educador não é fundamental apenas a competência das técnicas, mas, assimilar o enredamento do processo de ensino/aprendizagem, que requisita dedicação, investimento pessoal e uma busca contínua e dinâmica para que ocorra uma transposição didática, resultante da vivência dessa prática, que atenda os estudantes de forma específica.

Pode-se dizer que os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação. Essa dimensão temporal decorre do fato de que as situações de trabalho exigem dos trabalhadores conhecimentos, competência, aptidões e atitudes específicas que só podem ser adquiridas e dominadas em contato com essas mesmas situações. (TARDIF, 2002, P. 58).

Nesse sentido, a participação no PIBID Interdisciplinar, representou uma singular oportunidade de desenvolvimento acadêmico e de imersão na docência, subsidiando o processo de autoformação docente, de muita relevância, na medida em que o docente pode investigar e teorizar a sua prática. E, para teorizá-la não bastam os eventos convencionais (seminários, palestras, treinamentos, etc.), requer empenho além dessas práticas, pois, envolvem aspectos que lhe conferem maior significação e relevam a sua magnitude, tais como: a existência de uma relação dinâmica com a prática docente, partindo de uma reflexão coletiva, auto reflexão, pensamento crítico e criativo. Nesse sentido, o docente carece de uma formação apropriada com a finalidade de aperfeiçoar a sua qualidade profissional, possibilitando-lhe experienciar novas práticas institucionais em nome do cumprimento da sua missão, no que se refere à democratização social e política no seio da sociedade. Isso torna-se viável na medida em que se media processos formativos teóricos/metodológicos com vivências práticas.

Ficou constatado, no percurso de efetivação de todas essas práticas que o PIBID Interdisciplinar auxiliou de maneira benéfica na formação docente. Para reafirmar essa relevância, foi solicitado aos bolsistas e ao docente supervisor da escola que exteriorizassem de maneira sucinta o que o subprojeto proporcionou na sua formação inicial e continuada.

As narrativas evidenciaram que os estudantes tem inferido a premência de uma formação que oportunize aos discentes além da teoria, a prática que os auxilie na tomada de decisões para lidar com as inúmeras ocorrências da sala de aula, como podemos constatar no discurso dos bolsistas a seguir:

O PIBID Interdisciplinar auxiliou-me na minha formação prática, ele me possibilitou aplicar as teorias e demais conhecimentos assimilados no decorrer da graduação. A realidade escolar, as inúmeras eventualidades e adversidades cotidianas, me propiciaram crescer e instruir-me a lidar com situações conflituosas buscando possibilidades para o desempenho da prática docente (VIEIRA JÚNIOR, 2017).

O PIBID Interdisciplinar é a oportunidade que o discente tem de vivenciar experiências visando novas descobertas. No espaço da sala de aula, no convívio estudante/bolsista, estudante/estudante, estudante/conhecimento, se torna possível o discente de licenciatura perceber o ambiente escolar bem como ter possibilidades de vivências e refletir no que se vincula a um preparo para o enfrentamento dos problemas detectados nas escolas da rede pública de ensino (CORREIA, 2017).

O PIBID Interdisciplinar aperfeiçoa a formação do discente em futuro docente. Pois tudo que aprendemos na academia, podemos colocar em prática mesmo antes da graduação. Possibilitando-me apreender o que é ser educadora transmitindo-me mais confiança para atuar após a conclusão do curso (FERREIRA, 2017).

Ratificamos que um dos pré-requisitos fundamentais para adquirir uma educação básica de qualidade é assegurar a boa formação dos educadores. É finalidade da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, Decreto N°6.755-Art.3º, promover a melhoria na qualidade da educação e, para que assim aconteça, o mesmo decreto tem como princípio a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização.

Constatamos nesse estudo que o PIBID Interdisciplinar, visto como Política Pública de formação docente, também tem suas colaborações na formação continuada do docente supervisor do subprojeto na escola, pois este, ao ter acesso às novas metodologias e estratégias conduzidas pelos bolsistas tem a oportunidade de ponderar, aperfeiçoar e ampliar sua prática com a oportunidade de ser também um docente pesquisador. As trocas de experiências, saberes e fazeres, dos profissionais da educação em diferentes níveis de conhecimento e formação, também funciona como elemento motivacional nas práticas pedagógicas de ensino/aprendizagem, como podemos perceber no discurso do mesmo:

O programa foi de extrema relevância, ademais, foi uma experiência elementar que contribuiu para minha formação profissional. [...]. O programa me concedeu uma excelente oportunidade de aperfeiçoar a prática docente, de constituir novos modelos pedagógicos ampliando meus conhecimentos. Agregar as experiências da universidade com a instituição de ensino me concedeu uma ótica mais plena acerca da qualidade de ensino que almejamos e das adversidades a serem enfrentadas. Essa foi uma das experiências mais relevante que tive a chance de participar no âmbito da educação pública (SILVA, 2021).

Percebemos que o subprojeto tem benefícios que não se restringem aos bolsistas das IES, mas também aos alunos da escola que passam a receber uma melhor qualidade no ensino e ao professor que tem a oportunidade de desenvolver novas habilidades.

Diante das observações no desenvolvimento das atividades e pelos relatos dos bolsistas, bem como, o do docente supervisor podemos conferir que o PIBID Interdisciplinar tem papel relevante na formação docente, porque concede ao discente vivenciar intensamente a harmonização entre a teoria do curso de graduação e a prática pedagógica. De modo simultâneo, auxilia na formação continuada dos docentes apresentando-lhes alternativas para romper com ensino tradicional que interdita os avanços que o país tanto carece no que concerne à educação e à formação de qualidade do docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que é fundamental a função da escola no tocante a promoção de um ambiente acolhedor, harmonioso entre as inúmeras possibilidades de manifestação da sexualidade, de forma a enfrentar as diversas ocorrências homofóbicas recorrentes dentro e fora desse espaço. A escola não deve ficar alheia aos fatos ocorridos e rotineiramente reproduzidos como agressões físicas e verbais ao que é caracterizado como diferente.

É por meio do conhecimento que será possível combater as manifestações preconceituosas. A educação nos permite refletir e criar possibilidades para transformar esses fatos de crueldade em exercícios de diálogos e de tolerância sobre a diversidade. Para tal fim, é fundamental que se inicie a partir dos processos formativos iniciais dos educadores, que devem ser continuados, planejamentos pedagógicos, como ciclos de conversas e dinâmicas que possam englobar toda a comunidade escolar.

Nas salas de aula constatei ser viável a abordagem de assuntos polêmicos em qualquer uma das áreas de conhecimento. No entanto, o docente precisa estar preparado para a abordagem da temática, para que se possa lograr resultados positivos. Dessa forma, a escola estará efetivando seu ofício de formação integral de sujeitos para o convívio na sociedade.

No aglomerado de hábitos, princípios e condutas dos sujeitos sociais a sexualidade daqueles que se diferenciam dos padrões heteronormativos são quase sempre camuflados no ambiente escolar, sustentando a falsa ideia de que não existem. Entretanto, é notório que o propósito da escola é adverso, visto que esse ambiente deve preservar o respeito às diferentes formas de manifestação da sexualidade, assim como, desagregar comportamentos inflexíveis, por intermédio de diálogo e diretivas de enfrentamento ao preconceito.

Em decorrência das observações que fiz no decorrer das atividades do subprojeto constatei a realidade de que a escola Municipal Roberto França ainda não dá a devida importância aos assuntos relacionados à orientação sexual, muito menos acerca de homossexualidades. Pelo fato de não discutirem o assunto na escola, fica perceptível um despreparo por parte de docentes, os quais pressumem que, ao discutir assuntos biológicos, como reprodução humana, ou prevenção a ISTs, estariam contemplando todas as possibilidades a respeito da sexualidade e sua pluralidade.

A direção da escola, equitativamente, demonstra estar incapacitada no que se refere ao tema, pois apenas menciona a diversidade em seus documentos oficiais, não buscando verificar se as práticas de combate a intolerância sexual estão acontecendo na escola, e não propiciando períodos de debates e abordagem acerca da sexualidade humana e,

exclusivamente, com vinculação ao respeito e ao reconhecimento do sujeito homossexual. Desse modo, é primordial que a gestão busque instruções a respeito da temática em discussão, pois a sociedade está em contínuas modificações. Cabe à gestão elaborar métodos para que possam ser utilizados diariamente no espaço escolar, no que se refere ao respeito à diversidade. A instituição escolar como um todo tem o papel de formar cidadãos críticos e defensores de suas próprias orientações sexuais sem menosprezar o próximo. É imprescindível que a gestão oportunize espaço para os estudantes discutirem os questionamentos e reflexões acerca da diversidade sexual, com isso é provável que os próprios estudantes aperfeiçoem seus pensamentos e desenvolvam atitudes responsáveis.

Percebemos o quanto é necessário que se trabalhe sobre a temática acerca da orientação sexual, especialmente pela receptividade dos estudantes e dos docentes, que almejam que as atividades desenvolvidas sejam recorrentes no tocante a elucidar a diversidade sexual humana.

Diante do exposto, constatou-se que há a necessidade de um planejamento voltado para lidar com as inúmeras manifestações das sexualidades na escola. É importante salientar que a homossexualidade não é, e nem deve ser abordada como uma enfermidade. É relevante que se pesquise mais a temática, que se fomente na escola formas de investigar e criar mecanismos para dissipar ações discriminatórias que perseveram em nossa sociedade.

De modo habitual, os docentes ainda não sabem lidar com o público homossexual, provocando, na maioria das vezes, o silenciamento e o afastamento, num ciclo vicioso, que favorece a ocultação do diferente. Portanto, uma formação para a classe dos educadores seria capaz de oportunizar maior inclusão, propiciando benefícios no bem estar físico, mental e social de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Em decorrência da sua orientação sexual os homossexuais se deparam com inúmeras adversidades no convívio familiar, na rua, no espaço escolar. São episódios ocasionados pelo preconceito ainda cultivado, como homofobia e exclusão. O obscurantismo é, sem dúvida, um componente que gera muitas dessas desavenças. Muitos sujeitos não compreendem essa particularidade da sexualidade humana, por não se inteirarem sobre a realidade dos indivíduos que as apresentam. Consequentemente, agem com preconceito.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. **A relação entre mídia e sociedade civil em Gramsci**, Revista com política; nº. 1, vol. 1, ed. março-abril, Bahia, 2001.

ANDRADE, L. N. de. **Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa**. 2012. 278 f. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação á Docência(PIBID)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 13 abr. 2021.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais/ PCN. **Temas transversais: orientação sexual**. Brasília. MEC/SEF. 1998.

BRITZMAN, D. **O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo**. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 21, n. 1, jan/ jun 1996.

CHAUI, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1998.

CUNHA, F. M. **O túnel, o Frota, a ideologia de gênero**. Ponto Urbe: Revista do núcleo de antropologia urbana da USP, São Paulo, v. 18, n. 1. 2016. Disponível em: <https://journals.openedition.org/pontourbe/3137>.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ASSESSORIA PARLAMENTAR. **Radiografia do Novo Congresso Nacional: Legislatura 2015-2019**. Brasília, DF: DIAP, 2014.

FARAH, M. F. S. **Gênero e Políticas Públicas**. In: **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, volume 12, nº1, 2004.

FONSECA, F. **Mídia, poder e democracia: teoria e práxis dos meios de comunicação, dossiê "mídia, política e democracia"**, Revista Brasileira de Ciência Política, Brasília, 2011. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522011000200003>. Acesso em: 06 de julho de 2021.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FROEMMING, C.N.; IRINEU, B. A.; NAVAS, K. **Gênero e Sexualidade nas pautas das políticas públicas no Brasil**. São Luís, Revista de Políticas Públicas, número especial, 2010, p. 116-172.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GUIMARÃES, J. A. **Regulamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a docência**. Portaria nº 096, 2013.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia/ Teresa Maria Frota Haguette**. – 12.ed. – Petrópolis.RJ: Vozes, 2010.

HOLANDA, D. S; SILVA, C. S. M. **A contribuição do Pibid na formação docente: Um relato de experiência**. Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática – ISSN

2178-034X. p 1- 13, 2013.

JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: Problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. Coleção Educação para todos.

JUNQUEIRA, R. D. **“Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção de direitos humanos se tornou uma ‘ameaça à família natural’**. In: RIBEIRO, P. R. C.; MAGALHÃES, J. C. **Debates contemporâneos sobre educação para sexualidade**. Rio Grande do Sul, Editora da FURG, 2017, p. 25-52.

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

LOURO, G.L. **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, G. L. **Currículo, gênero e sexualidade – o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”**. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003, p. 43-53.

LOURO, G.L. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MARQUES, C.V.C.O.; PEREIRA, I.C.D. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: “Da Universidade às escolas do campo e quilombos: concepções teóricas e metodológicas sobre saberes tradicionais, gênero e diversidade na formação de professores em Codó – MA”**. Edital conjunto nº 066/2013/CAPES/SECAD – MEC – PIBID Diversidade.

MELLO, L.; MAROJA, D.; BRITO, W. **Políticas Públicas para população LGBTQIA+ no Brasil: um mapeamento crítico preliminar**. Relatório de Pesquisa. Goiânia, UFG, Faculdade de Ciências Sociais, Ser-Tão, Núcleo de Estudos e Pesquisa em Gênero e Sexualidade, 2010.

MORAIS, D. **A comunicação na batalha das ideias**. 2009. Disponível em: Acesso em: 05 julho de 2021.

NARDI, H. C. (Org.) ; SILVEIRA, R. S. (Org.) ; Machado, P. S. (Org.) . **Diversidade sexual, relações de gênero e políticas públicas**. 1. ed. Porto Alegre: Sulina, 2013. v. 1. 207p.

OLIVEIRA, J.M.D; MOTT, L. **Mortes violentas de LGBTQIA+ no Brasil – 2019: Relatório do Grupo Gay da Bahia**. 1. ed. – Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 202.

REPÚBLICA, Presidência da. LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA. **DECRETO Nº 6.755, DE 29 DE JANEIRO DE 2009**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm. Acessado em: 08 de julho de 2021.

SAMPAIO, I.; ARAÚJO JR, J.L. **Análise das políticas públicas: uma proposta**

metodológica para o estudo no campo da prevenção em Aids. In: **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil.** Recife, vol6, nº 3, 2006. P. 335-346.

SILVA, J.A.M. **A extensão universitária da UFMA no município de Codó** – São Luís: ed. EDUFMA, 2014.

SODRÉ, M. **O monopólio da fala: função e linguagem da televisão no Brasil.** 6a ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SULLIVAN, Andrew. **Praticamente normal: uma discussão sobre o homossexualismo.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996 (ed. or.: 1995).

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FONTES ORAIS

CORREIA, A. M. I. Alexsandra Moraes Ideriba Correia. **Depoimento Bolsista (Dez. 2017).** Entrevistador: José Carlos Serra Vieira Júnior. Codó – MA: Escola Roberto França, 2017. Questionário (08 questões, apêndice B). Entrevista concedida para a pesquisa sobre a experiência vivida no PIBID Interdisciplinar.

FERREIRA, D.S. Denys dos Santos Ferreira. **Depoimento Bolsista (Dez. 2017).** Entrevistador: José Carlos Serra Vieira Júnior. Codó – MA: Escola Roberto França, 2017. Questionário (08 questões, apêndice B). Entrevista concedida para a pesquisa sobre a experiência vivida no PIBID Interdisciplinar.

NOVAES, Alexandre da Silva. **Depoimento Discente (Jul. 2021).** Entrevistador: José Carlos Serra Vieira Júnior. Codó – MA: Escola Roberto França, 2021. Questionário (06 questões, apêndice C). Entrevista concedida para a pesquisa sobre a experiência vivida no PIBID Interdisciplinar.

SALAZAR, João Pedro Barros. **Depoimento Discente (Jul. 2021).** Entrevistador: José Carlos Serra Vieira Júnior. Codó – MA: Escola Roberto França, 2021. Questionário (06 questões, apêndice C). Entrevista concedida para a pesquisa sobre a experiência vivida no PIBID Interdisciplinar.

SANTOS, Karine Sousa dos. **Depoimento Discente (Jul. 2021).** Entrevistador: José Carlos Serra Vieira Júnior. Codó – MA: Escola Roberto França, 2021. Questionário (06 questões, apêndice C). Entrevista concedida para a pesquisa sobre a experiência vivida no PIBID Interdisciplinar.

SILVA, Adrielly Barros da. **Depoimento Discente (Jul. 2021).** Entrevistador: José Carlos Serra Vieira Júnior. Codó – MA: Escola Roberto França, 2021. Questionário (06 questões, apêndice C). Entrevista concedida para a pesquisa sobre a experiência vivida no PIBID Interdisciplinar.

SILVA, Erivelton Queiroz da. **Depoimento Professor Supervisor (Dez. 2017).** Entrevistador: José Carlos Serra Vieira Júnior. Codó – MA: Escola Roberto França, 2017. Questionário (08 questões, apêndice A). Entrevista concedida para a pesquisa sobre a experiência vivida no PIBID Interdisciplinar (PROFESSOR SUPERVISOR).

VIEIRA JÚNIOR, B. C. Benedito Cavalcante Vieira Júnior. **Depoimento Bolsista (Dez. 2017)**. Entrevistador: José Carlos Serra Vieira Júnior. Codó – MA: Escola Roberto França, 2017. Questionário (08 questões, apêndice B). Entrevista concedida para a pesquisa sobre experiência vivida no PIBID Interdisciplinar.

APÊNDICES



APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

CAMPUS VII / CODÓ

**CURSO: LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS /
HISTÓRIA**

Título: Educação e sexualidade: do reconhecimento das diversidades sexuais à experiência vivida no PIBID Interdisciplinar na Escola Roberto França, no município de Codó -MA

Autor: José Carlos Serra Vieira Júnior

Orientadora: Prof. Dra. Jascira da Silva Lima

QUESTIONÁRIO DO DOCENTE DE HISTÓRIA

Prezado educador,

Este questionário será utilizado para meu trabalho de conclusão de curso, onde pretendo, através deste, analisar “Título: Educação e sexualidade: do reconhecimento das diversidades sexuais à experiência vivida no PIBID Interdisciplinar na Escola Roberto França, no município de Codó -MA”, que está sendo realizado sob a orientação da Prof.^a Dr^a Jascira da Silva Lima.

Agradeço, desde já, pela sua atenção e valiosa contribuição.

Atenciosamente,

José Carlos.

Nome do Docente Supervisor: _____

1º) Como você observa a dinâmica do PIBID Interdisciplinar com a Escola? Há algo que limita e também avança para o desenvolvimento do subprojeto na instituição?

2º) Na sua opinião, qual a importância do PIBID Interdisciplinar no processo ensino-aprendizagem dos estudantes?

3º) Das as atividades desenvolvidas pelo subprojeto PIBID Interdisciplinar, qual (is) você considerou de maior relevância para o desenvolvimento dos educandos? Por quê?

4º) Como o subprojeto PIBID Interdisciplinar contribuiu no desenvolvimento de sua prática pedagógica?

5º) Você costuma abordar a questão da diversidade sexual com os estudantes? Quais metodologias utiliza para desenvolvimento da referida temática?

6º) Como você avalia os saberes compartilhados pelos bolsistas através do PIBID Interdisciplinar?

7º) Na sua concepção, quais as influências que o PIBID Interdisciplinar lhe propiciou para o desenvolvimento de suas aulas?

8º) Para você o PIBID Interdisciplinar é um subprojeto de extrema relevância para o desenvolvimento das práticas pedagógicas? Justifique sua resposta.



APÊNDICE B

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CAMPUS VII / CODÓ
CURSO: LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS /
HISTÓRIA

Título: Educação e sexualidade: do reconhecimento das diversidades sexuais à experiência vivida no PIBID Interdisciplinar na Escola Roberto França, no município de Codó -MA

Autor: José Carlos Serra Vieira Júnior

Orientadora: Prof. Dra. Jascira da Silva Lima

QUESTIONÁRIO DO DISCENTE BOLSISTA

Prezado colega,

Este questionário será utilizado para meu trabalho de conclusão de curso, onde pretendo, através deste, analisar “Título: Educação e sexualidade: do reconhecimento das diversidades sexuais à experiência vivida no PIBID Interdisciplinar na Escola Roberto França, no município de Codó -MA”, que está sendo realizado sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Jascira da Silva Lima.

Agradeço, desde já, pela sua atenção e valiosa contribuição.

Atenciosamente,

José Carlos.

Nome do Discente Bolsista: _____

1º) Você acha importante o PIBID Interdisciplinar para sua formação? Justifique sua resposta.

2º) Como o PIBID Interdisciplinar tem influenciado na sua formação como futuro docente?

3º) A participação no PIBID Interdisciplinar reforçou seu desejo de permanecer no curso de

Licenciatura em Ciências Humanas/História? Justifique sua resposta.

4º) A qualidade do ensino na escola em que você atua foi beneficiada pelas ações do PIBID Interdisciplinar? Justifique sua resposta.

5º) Você acha que a metodologia de trabalho utilizada pelo grupo do PIBID Interdisciplinar na sala de aula auxilia no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes? Se sim, de que forma?

6º) Por favor, comente suas impressões sobre as experiências proporcionadas pelo PIBID Interdisciplinar.

7º) Por favor, comente suas impressões sobre o trabalho desenvolvido pelo subprojeto PIBID Interdisciplinar.

8º) Cite as contribuições que o subprojeto PIBID Interdisciplinar proporcionou para a sua vida profissional.



APÊNDICE C

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

CAMPUS VII / CODÓ

**CURSO: LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS /
HISTÓRIA**

Título: Educação e sexualidade: do reconhecimento das diversidades sexuais à experiência vivida no PIBID Interdisciplinar na Escola Roberto França, no município de Codó -MA

Autor: José Carlos Serra Vieira Júnior

Orientadora: Prof. Dra. Jascira da Silva Lima

QUESTIONÁRIO DO ESTUDANTE

Prezado estudante,

Este questionário será utilizado para meu trabalho de conclusão de curso, onde pretendo, através deste, analisar “Título: Educação e sexualidade: do reconhecimento das diversidades sexuais à experiência vivida no PIBID Interdisciplinar na Escola Roberto França, no município de Codó -MA”, que está sendo realizado sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Jascira da Silva Lima.

Agradeço, desde já, pela sua atenção e valiosa contribuição.

Atenciosamente,

José Carlos.

Nome do estudante: _____

1º) Como você avalia o subprojeto PIBID Interdisciplinar desenvolvido em sua escola?

2º) Das atividades desenvolvidas no subprojeto, quais lhe despertou mais interesse? Por quê?

3º) Na sua opinião, o subprojeto PIBID Interdisciplinar é importante para seu aperfeiçoamento intelectual? Por quê?

4º) De que maneira as atividades trabalhadas pelos bolsistas na escola ajudaram você na sua aprendizagem? Porquê?

5º) Das oficinas desenvolvidas, qual mais teve significância para você? Por quê?

6º) Para você, participar do subprojeto PIBID Interdisciplinar foi gratificante? Por quê?