

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
CURSO DE PEDAGOGIA**

DANIELE APARECIDA DE AZEVEDO SILVA

**GÊNERO E SEXUALIDADE: UM ESTUDO SOBRE OS DESDOBRAMENTOS DOS
CONTEÚDOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO PLANO MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE MARINGÁ NO ANO DE 2015**

MARINGÁ

2016

DANIELE APARECIDA DE AZEVEDO SILVA

**GÊNERO E SEXUALIDADE: UM ESTUDO SOBRE OS DESDOBRAMENTOS DOS
CONTEÚDOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO PLANO MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE MARINGÁ NO ANO DE 2015**

Monografia apresentada como requisito parcial para aprovação na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Maringá.

Orientadora: Professora Doutora Eliane Rose Maio.

MARINGÁ

2016

Dedico este trabalho a todos/as presentes nas sessões de votação do Plano Municipal de Educação de Maringá, na Câmara Municipal de Maringá em Junho de 2015,

Aos pais, mães, responsáveis de nossas crianças maringaenses, aos professores/as, pedagogos/as, acadêmicos/as do Curso de Pedagogia, enfim, a toda a comunidade escolar.

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai e à minha mãe, por todo amor, carinho e por me ensinarem a respeitar as diferenças.

Às minhas irmãs, Daiane e Dara, pelo carinho e apoio nesses quatro anos.

Às minhas avós Ângela e Aparecida. À Ângela pelo incentivo à docência, à Aparecida por todo o carinho e atenção. Às duas por todos esses anos de cumplicidade e apoio nos momentos em que mais precisei.

Ao Alison, meu companheiro de vida, por todo o carinho, amor e respeito e até mesmo auxílio em meus momentos de estudo.

Ao meu tio Leandro, minha maior referência nos estudos, por ter me mostrado que é preciso aceitar as diversas formas de amor.

Ao meu primo Eduardo, por tudo o que fez e faz por mim. Te amo em sua essência, meu amigo.

Às Pedagogas mais lindas da minha família: minha tia/madrinha Laura e prima Jéssica, vocês são exemplos em minha vida. Vocês são essenciais para mim, amo vocês.

Às minhas amigas Ana Paula, Adrieli, Bianca, Bruna, Eliandra, Fernanda, Patricia e Priscila pelos quatro anos de carinho e cooperação na Universidade. As levarei em meu coração para a vida toda: “da faculdade para a vida”.

A todos/as os/as professores/as do Departamento de Teoria e Prática da Educação e Fundamentos da Educação, por contribuírem à minha formação.

Ao grupo PIBID – Gestão Escolar, por todos os ensinamentos nos termos legislativos.

À Eliane Maio, minha orientadora, gente que gosta de gente, por todos os ensinamentos e pela referência de professora e ser humano.

*Liberdade, essa palavra
que o sonho humano alimenta
que não há ninguém que explique
e ninguém que não entenda!*

Cecília Meireles
Romanceiro da Inconfidência

RESUMO

O presente trabalho se configura em uma pesquisa que tem por intuito o estudo e análise das projeções dos conteúdos de Gênero e Sexualidade no Plano Municipal de Educação da cidade de Maringá. O objetivo geral deste trabalho se constitui em analisar a percepção dos/as vereadores/as da Câmara Municipal de Maringá sobre a implantação dos conteúdos de Gênero e Sexualidade no Plano Municipal de Educação da referida cidade. A presente pesquisa é de cunho qualitativo e descritivo, pois conta com entrevistas previamente agendadas e feitas individualmente com os/as 13 vereadores/as da cidade de Maringá, sendo que dois (02) se recusaram a responder, totalizando quinze (15) vereadores/as. As questões realizadas com os/as entrevistados/as tem por objetivo resgatar as concepções em relação aos conceitos de Gênero, Sexualidade, Diversidade Sexual e Educação Sexual, que posteriormente foram analisadas e relacionadas aos subsídios teóricos adotados. O desenvolvimento deste trabalho ganhará contribuições de diversos/as autores/as, como Guacira Lopes Louro, Michel Foucault, Joan Scott, Jimena Furlani, Eliane Rose Maio, entre outros/as. As respostas dos/as entrevistados/as apresentam que não há conhecimentos sobre Gênero e Sexualidade, de forma que não têm possibilidade de fazerem propostas para o Plano Municipal de Educação sobre as temáticas estudadas.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Plano Municipal de Educação. Diversidade Sexual. Educação Sexual Escolar.

ABSTRACT

This work is set in a research project, which is meant to study and analyze the implications of Gender and Sexuality content in the Municipal Education Plan of the city of Maringa. The aim of this work is constituted to examine the responses of / the city council men/women of the City Council on the implementation of the Gender and Sexuality content in the Municipal Plan of Education of the city. This research is a qualitative and descriptive nature, since it will have previously scheduled interviews and individually made with the 15 council men/women of the city of Maringa, being that two (02) refused a responder, totaling fifteen (15) city councilors men/woman. The issues held with the respondents the aim to redeem the concepts of the representatives in relation to the concepts of Gender, Sexuality, Sexual Diversity and Sexual Education, which were later analyzed and related to the theoretical basis adopted. The development of this work will gain contributions from different authors as, Guacira Lopes Louro, Michel Foucault, Joan Scott, Jimena Furlani, Eliane Rose Maio, among others. Through all the actions developed, the responses of the interviewees show that there is no knowledge about Gender and Sexuality, so that they are not able to make proposals for the Municipal Education Plan on the topics studied.

Keywords: Gender. Sexuality. Municipal Education Plan. Sexual Diversity. School Sexual Education.

LISTA DE ABREVIações

PME - Plano Municipal de Educação

PEE – Plano Estadual de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CMM – Câmara Municipal de Maringá

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. LEGISLAÇÃO: O QUE TRAZEM OS DOCUMENTOS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE	16
1.1 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE).....	19
1.2 PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ (PEE).....	20
1.3 PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (PME).....	23
1.4 PME DE MARINGÁ-PR.....	24
2. GÊNERO, SEXUALIDADE E A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO NA EDUCAÇÃO	28
3. ETAPAS PERCORRIDAS: TENSÕES E CONHECIMENTOS	36
4. REFLEXÕES ACERCA DAS RESPOSTAS APRESENTADAS PELOS/AS ENTREVISTADOS/AS	39
4.1 PME – MARINGÁ – QUESTÕES DE GÊNERO, SEXUALIDADE.....	40
4.2 CONCEITUAÇÃO DE EDUCAÇÃO SEXUAL.....	48
4.3 CONCEITUAÇÃO DE DIVERSIDADE SEXUAL ESCOLAR.....	56
4.4 PRECONCEITO E LGBTTTFOBIA.....	61
4.5 ESPAÇOS ESCOLARES E LGBTTTFOBIA.....	68
4.6 CONCEITUAÇÃO DE GÊNERO.....	72
4.7 IDENTIDADE DE GÊNERO.....	76
4.8 ORIENTAÇÃO SEXUAL.....	81
4.9 ESTUDOS, PALESTRAS.....	86
4.10 PME E VOTAÇÃO.....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	95
APÊNDICE A – CARTA DE AUTORIZAÇÃO	99
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	100
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO	102

INTRODUÇÃO

A pesquisa em educação trata de um estudo realizado sobre os embates da implantação dos conteúdos de gênero e sexualidade no Planos Municipal de Educação (PME), da cidade de Maringá-PR. O PME é uma necessidade assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL,1996), que corresponde a uma forma de organização da educação municipal, atrelada aos demais planos educacionais de nível nacional e estadual.

Assim como no cenário nacional, a votação do Plano Municipal de Educação de Maringá foi alvo de inúmeras manifestações, pois a temática gênero esteve presente, em um primeiro momento, em uma das diretrizes da primeira versão do PME. O texto do documento que apresentava as questões de gênero foi votado primeiramente na terça-feira, dezesseis (16) de Junho de 2015.

Ocorreu, portanto, que diante dos apontamentos de gênero presentes em uma das diretrizes, impulsionou-se uma série de manifestações contrárias e a favor ao conteúdo desta. A discussão dessa proposta, nos dias de votação pelo PME da cidade, ocasionou a lotação da Câmara Municipal de Maringá, que esteve dividida em dois posicionamentos: contrários e a favor da manutenção das expressões acerca da temática gênero, no PME.

Diante destas manifestações contrárias que ocorreram na primeira sessão de votação, a Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) acabou modificando o texto mesmo antes da segunda votação, que foi aprovada pelos vereadores/as da Câmara Municipal de Maringá, em votação no dia dezoito (18) de Junho de 2015. O texto aprovado culminou na Lei Municipal nº10.024/2015 (MARINGÁ, 2015), que compreende 20 metas educacionais, com suas respectivas estratégias, e é válida por dez anos, a contar da data de sua aprovação.

As ações e perspectivas desempenhadas neste trabalho se originam ao pensar que as Câmaras Municipais com seus respectivos/as vereadores/as, ao votarem nos conteúdos propostos no Plano legitimam, deter o poder de determinarem os conteúdos escolares a serem estudados nas instituições de seus

municípios pelo prazo de dez anos. É nesse sentido que o problema de pesquisa consiste em compreender os efeitos da legislação nas discussões de gênero e sexualidade das escolas públicas em nível fundamental (1º ao 5º ano), de Maringá.

As questões e problemáticas que norteiam este trabalho geram hipóteses que precisam ser comprovadas ao longo de sua execução. Nesse sentido, é de intuito primordial constatar a legitimidade dos conceitos presentes nos argumentos e/ou 'pseudo-argumentos' dos/as vereadores/as da cidade de Maringá, que por meio de entrevistas, responderam perguntas em relação aos conceitos de gênero e sexualidade, em sua ampla forma. Esse momento da pesquisa permitiu relacionar os dados coletados com leituras científicas quanto às questões elaboradas na Câmara Municipal. Procuramos compreender, hipoteticamente, se há relevância nas falas dos/as representantes com relação aos conceitos perguntados. Seriam estes/as legisladores/as plenamente aptos/as de conteúdo teórico e técnico (pesquisas) para julgarem a relevância dos conceitos de gênero e sexualidade no Plano Municipal de Educação, da cidade de Maringá? Ou os/as próprios/as estão apenas se valendo de opiniões baseadas no senso comum e em valores religiosos?

O objetivo geral da presente monografia consiste em analisar a percepção dos/as vereadores/as da Câmara Municipal de Maringá sobre a implantação dos conteúdos de gênero e sexualidade no Plano Municipal de Educação de Maringá. De forma específica, objetiva ainda descrever os conceitos de gênero, educação sexual e diversidade sexual, por meio de pesquisa bibliográfica da área, verificar a relação da percepção dos/as vereadores/as com os conceitos estudados e compreender quais as dificuldades e empecilhos de se trabalhar com os conteúdos de Gênero e Sexualidade nas escolas públicas maringaenses.

A escolha da temática enfatiza não apenas identificações pessoais e curiosidade científica quanto às questões abordada, mas a pertinência do tema na medida em que a escola se traduz enquanto instituição transmissora de padrões de sociabilidade e valores comportamentais.

As discriminações de gênero, de educação sexual e as violências homo/lesbo/bi/pan/transfóbicas, são incidentes que culminam em nossa sociedade

e atingem, conseqüentemente, os espaços escolares. Nesse contexto, sem legislações que amparem as instituições escolares no combate a essas violências, a escola e os sujeitos que dela fazem parte (e que por meio dela se transformam) continuarão sendo, direta ou indiretamente, agentes reprodutores desses preconceitos ou então atingidos por eles.

No entanto, mais especificamente na cidade de Maringá, que é foco deste estudo, é evidente a dificuldade com essa questão educacional, tendo em vista a elaboração do Plano Municipal de Educação de 2015, organizado pela Secretaria Municipal de Educação (SEDUC), que vetou a implantação desses conceitos em sua estrutura. Este ocorrido impulsionou na escolha do tema de pesquisa, pois nas duas sessões da Câmara Municipal que discutiam (ou ao menos pretendiam) a temática, nos incomodou ter percebido que estes assuntos sequer estavam em pauta, por parte do legislativo. Sustentavam-se apenas nos discursos em parte da população lá presente, a favor ou não à implantação dos conceitos, e das falas dos/as vereadores/as, descontextualizadas de informações pertinentes ao tema.

É importante ressaltar, ainda, que o Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (Sede) não contempla, em sua base curricular, disciplinas que oportunizem debates e discussões aprofundadas acerca da temática. Os assuntos, quando mencionados, são tratados de maneiras superficiais, o que não possibilita com que todos/as acadêmicos/as deste Curso compreendam a importância da temática, e o quanto ela está atrelada ao trabalho nas instituições escolares. Em vista disso, é plausível afirmar que enquanto acadêmica deste Curso, não houve disciplinas que viabilizaram os estudos sobre as relações de gênero e sexualidade. E que, por conceber a pertinência desses conteúdos em cursos de formação de professores/as, este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) atende às inquietações, curiosidades e à busca do conhecimento sobre estes assuntos.

Nesta perspectiva, este trabalho ganha relevância por defender que conceitos de gênero e sexualidade precisam ser inseridos nos Planos Municipais de Educação e, conseqüentemente, debatidos nas instituições públicas de nível fundamental, com o intuito de conscientizar quanto à diversidade que constitui a sociedade e que não pode ser ignorada e discriminada.

Quanto a caracterização científica do trabalho, para Gil (1987, p. 42) “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. O autor destaca ainda, que “[...] uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática” (GIL, 1987, p. 42). Sobre análise qualitativa, o autor define “[...] como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório” (GIL, 1987, p. 133). É nesse sentido que a presente pesquisa em educação é de cunho qualitativo e descritivo pois contou com entrevistas realizadas individualmente com os/as 15 vereadores/as da cidade de Maringá, no ano de 2016. Constitui-se por meio do método empírico e de pesquisas de campo realizadas na Câmara Municipal de Maringá.

Além das entrevistas, neste trabalho estão presentes contribuições de diversos/as autores/as, como Guacira Lopes Louro (2008), Michel Foucault (1999), Joan Scott (1995), Eliane Rose Maio (2011), Jimena Furlani (2016), Silvana Goellner (2012), entre outros/as. Os/As autores/as abordados/as possibilitaram ampla reflexão quanto aos conceitos de gênero, suas implicações nas legislações, a negação das discussões de gênero, sexualidade e educação sexual nas escolas, as pedagogias da sexualidade, os conceitos de sexualidade nos currículos e entre outras abordagens que se fazem pertinentes na medida em que este trabalho se estrutura.

Se fez pertinente, ainda, uma análise aprofundada dos documentos que norteiam as práticas pedagógicas das instituições públicas escolares. Dentre os documentos fizemos uma verificação da primeira versão do Plano Municipal de Educação (PME), de 2015, de Maringá (MARINGÁ, 2015a), sem a retirada dos termos ‘gênero’ e ‘identidade de gênero’ e também a sua segunda versão, já com a retirada destes, pela Secretaria Municipal de Educação (MARINGÁ, 2015b). Trazem também análises e discussões sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), Plano Estadual de Educação (PARANÁ, 2015) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Este trabalho está dividido em quatro seções. A primeira delas trata das legislações educacionais, em âmbito federal, estadual e municipal. Consiste, de modo geral, em analisar o Plano Nacional de Educação, o Plano Estadual de Educação do Paraná e o Plano Municipal de Educação de Maringá-PR, sob a perspectiva da educação de gênero e sexualidade.

Na segunda seção, trataremos de gênero e sexualidade permeando pelo prisma escolar. Em síntese, discutiremos as implicações desses estudos nos Planos de Educação, mais especificamente no nível de Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

A terceira seção aborda os procedimentos metodológicos de elaboração da presente monografia, os caminhos percorridos para a realização das entrevistas com os/as vereadores/as da Câmara Municipal de Maringá, e os processos de análises das respostas.

A quarta e última seção é dedicada às análises das respostas obtidas com os/as participantes das entrevistas. Esta parte está subdividida em dez categorias de análises, que se referem a conceitos específicos e que são analisados de acordo com o suporte teórico adotado.

Os resultados obtidos atenderam às hipóteses levantadas. As respostas dos/as vereadores/as de Maringá (gestão 2013 a 2016) apresentaram que não há conhecimentos sobre gênero e sexualidade, de forma que as possibilidades de fazerem propostas para o Plano Municipal de Educação sobre as temáticas estudadas ficam prejudicadas.

Estudar a temática Educação de Gênero e Sexualidade proporcionou discernimentos quanto à importância desses assuntos nos conteúdos trabalhados nas escolas, principalmente em nível fundamental (1º ao 5º ano), pois é uma forma de educar para a igualdade de gênero, reconhecimento das diversas manifestações de sexualidade e combate às violências causadas pela LGBTTTfobia¹, desde a mais tenra idade escolar. É nesse sentido que deixamos aqui uma breve proposta à inclusão desses estudos no currículo do Curso de

¹ LGBTTTfobia - Lesbofobia, Gayfobia, Bifobia, Transfobia, Travestifobia, Tansgênerofobia.

Pedagogia – UEM, tendo em vista a necessidade de formação de professores/as com discernimentos necessários para tratarem desses assuntos pertinentes ao espaço escolar.

1. LEGISLAÇÃO: O QUE TRAZEM OS DOCUMENTOS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE

As discussões em educação necessitam ser pensadas em sua ampla esfera, considerando todo o conjunto legislativo que rege e ampara a educação nacional. É nesse sentido que a elaboração desta seção se faz necessária. As reflexões acerca da educação sexual e de gênero são elaboradas buscando atender à organização da educação nacional.

Nesta perspectiva, abordamos os aspectos legais e normativos que têm por finalidade planejar a educação brasileira de acordo com seu tempo histórico e regional. É válido ressaltar, primeiramente, que

[...] nos anos de 1980 prevaleceu a tônica por uma “pedagogia libertadora” que possibilitasse “o desenvolvimento integral da criança”; os anos de 1990, definitivamente, “transformam” a criança como “sujeito de direitos”, cabendo à escola proporcionar-lhe não apenas o “desenvolvimento para vivência de uma cidadania plena”, mas a minimização da exclusão social. A inclusão curricular dos chamados “recursos culturais relevantes” veio de encontro a esta necessidade (FURLANI, 2010, p.67).

Em específico, o contexto histórico brasileiro a Constituição Federal de 1988 estabelece em seu Capítulo III – DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO ESPORTO, a necessidade de se normatizar e planejar a educação do país. O artigo 214 do capítulo referido indica que

a lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam (BRASIL, 1988, s/p).

Enquanto Lei máxima do cenário brasileiro, a Constituição Federal é a primeira a legitimar essa necessidade de sistematizar a educação e os processos educativos. Nesse contexto, a década de 1990 é marcada por profundas mudanças no cenário educativo, impulsionadas pela Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos, que fora elaborada na Conferência de Jomtien, na Tailândia no ano de 1990. Esta Declaração articula algumas propostas educacionais que, resumidamente, envolvem a universalidade da educação e a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990).

Na década de 1996, é promulgada a Lei máxima em educação no país: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996). Está em consonância com a Constituição de 1988 ao determinar a necessidade de elaboração do Plano Municipal de Educação. Conforme disposto no artigo 9º, Título IV – Da Organização da Educação Nacional: “A União incumbir-se-á de: I – elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 1997, p. 10).

Ainda no contexto da década de 1996 são apresentados no cenário da educação brasileira, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Em leitura do documento, mais precisamente de seu Tema Transversal (PCN) “Orientação Sexual”, é possível obtermos uma série de considerações e reflexões sobre a inserção dessa temática nos currículos de nossas instituições públicas na década de 1990.

Segundo os PCN (BRASIL, 1997, p. 297-298), a escola, ao incluir a discussão da sexualidade no seu projeto pedagógico “estará se habilitando a interagir com os jovens a partir da linguagem e do foco de interesse que marca essa etapa de suas vidas e que é tão importante para a construção de sua identidade”.

No entanto, o trabalho da educação de gênero e sexualidade não pode ser feito de qualquer maneira. É preciso considerar algumas variáveis, a maneira como será conduzido este trabalho e com qual intencionalidade. Para os PCN (BRASIL, 1997, p. 299), a educação nesta perspectiva “constitui um processo formal e

sistematizado que acontece dentro da instituição escolar, exige planejamento e propõe uma intervenção por parte dos profissionais da educação”.

Encontramos nos PCN (BRASIL, 1997, p. 303), que “os professores necessitam entrar em contato com suas próprias dificuldades diante do tema, com questões teóricas, leituras e discussões referentes à sexualidade e suas diferentes abordagens”. Por fim,

a finalidade do trabalho de Orientação Sexual é contribuir para que os alunos possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade. Esse tema vincula-se ao **exercício da cidadania** na medida em que propõe o **desenvolvimento do respeito a si e ao outro** e contribui para garantir direitos básicos a todos, como a saúde, a informação e o conhecimento, elementos fundamentais para a formação de cidadãos responsáveis e conscientes de suas capacidades (BRASIL, 1997, p.311, grifos nossos).

Como visto, os PCN (BRASIL, 1997) trazem, em um de seus eixos, uma concepção de Educação Sexual² voltada ao respeito mútuo e exercício da cidadania, questões importantes em quaisquer períodos da história da humanidade. Compreendemos que este seja o primeiro passo na legislação educacional, que veio priorizar essa área educacional e de conhecimento. E que, embora seja um documento elaborado em meados de 1997, ou seja, há quase vinte anos, preocupado com outros agravantes da época, ainda traz importantes considerações acerca da Educação Sexual.

Pensando no compromisso em que a União, os Estados e os Municípios exercem, ao elaborarem a cada decênio metas e objetivos para a educação, a questão que se coloca no campo da discussão é a seguinte: os planos educacionais, Plano Nacional de Educação (PNE), Plano Estadual de Educação (PEE) e Plano Municipal de Educação (PME), contemplam e/ou abordam indicativos de uma educação voltada às diversidades sexuais e de gênero e à valorização dos direitos humanos?

² Os PCN (1997) adotam em seus escritos o termo ‘Orientação Sexual’. Neste trabalho utilizamos o termo ‘Educação Sexual’, pois o termo ‘orientação sexual’ não se aplica atualmente, uma vez que se refere a uma característica da sexualidade humana, e não ao fato de educar sexualmente, como veremos mais à frente.

1.1- PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE)

O recente Plano Nacional de Educação que atende à organização educacional do decênio 2014-2024, assegura em seu artigo 1º e diretriz III a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na **promoção da cidadania** e na **erradicação de todas as formas de discriminação**”, e complementa no artigo 2º e diretriz X a “[...] promoção dos **princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade** e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014, p.32, grifos nossos).

A este respeito, algumas considerações precisam ser realizadas. O que ocorreu, em seu processo de elaboração, foi uma grande polêmica que envolveu dois dos principais setores religiosos, pais/mães/responsáveis e demais grupos contrários e a favor da inserção dos termos gênero e orientação sexual no texto do PME. Houve, portanto, “[...] uma alteração da diretriz que previa a superação das desigualdades educacionais (inciso III do art. 2º do substitutivo da Câmara)”. Em dadas circunstâncias, o Senado alterou esse dispositivo, retirando a ênfase na promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, expressão substituída por “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014, p. 23).

Dessa maneira, vale considerarmos que o presente documento, oculta e ignora entendimentos quanto aos princípios de igualdade de gênero e orientação sexual e que

[...] embora preze pela igualdade de direitos e deveres educacionais para todas/os cidadãs/ãos, a aprovação do PNE foi condicionada (sucumbindo à pressão de políticos que compõem a bancada religiosa no Senado e na Câmara dos deputados) à retirada de conceitos, terminologias e definições categorizadas como pertencentes a uma suposta ideologia de gênero (CARVALHO *et al.*, 2015, p. 102).

A retirada desses conceitos e terminologias do Plano Nacional de Educação significa um retrocesso nos termos de legislação educacional, uma vez que os PCN desde 1997 já alertam e trazem direcionamentos ao exercício da

orientação sexual (vista como educação) nas escolas. Ao se redigir uma nova versão do texto, que dá vez e voz à bancada religiosa evangélica do Senado e da Câmara dos Deputados, se legitima desconhecimentos quanto às teorias e estudos de gênero e diversidade sexual, bem como descaso com relação às violências de gênero e de orientação sexual, que são pertencentes à sociedade brasileira atual.

1.2– PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ (PEE)

A elaboração dos Planos Estaduais de Educação (PEE), como dito anteriormente, é uma exigência assegurada pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O Plano Estadual de Educação do Paraná com vigência do ano de 2015 a 2025, “obedece a um processo democrático, participativo e de elaboração coletiva que envolve segmentos educacionais e setores da sociedade” (PARANÁ, 2015, p. 13).

No que diz respeito à inserção dos conteúdos de gênero e sexualidade no referido PEE, observamos que há uma contínua tentativa de eliminação de expressões que nomeavam as desigualdades que deveriam ser combatidas pela ação educacional, bem como uma substituição por formulações genéricas como “[...] promoção da cidadania e erradicação de todas as formas de discriminação” (SEFNNER, 2016, p. 8). Isso demonstra que a desaprovação dessas expressões no Plano Municipal de Educação acarretou, de maneira geral, na exclusão das mesmas, nos demais planos de educação, tanto em nível estadual quanto municipal.

Em análise do Plano Estadual de Educação do Paraná (2015), observamos, também, certa superficialidade ao se tratar das metas e estratégias para uma educação voltada à sexualidade e aos gêneros. No entanto, o texto demonstra mais detalhamento a essas questões, como, por exemplo, na Meta 1 do PEE: “Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola, para as crianças de quatro a cinco anos de idade, e ampliar a oferta em creches, de forma a atender, todas as crianças de até três anos até o final da vigência deste Plano”, que tem em sua estratégia 1.3:

Propiciar, em regime de colaboração entre União, Estados e municípios, por meio das IES, a formação continuada para os profissionais da Educação Infantil, instrumentalizando-os para desenvolvimento de ações pedagógicas específicas, bem como aprimoramento da **formação para** a diversidade étnica sobre questões culturais, ambientais, **combate à discriminação, ao preconceito e à violência, bem como a educação que efetive o respeito entre homens e mulheres, respeitando as especificidades da faixa etária** (PARANÁ, 2015, p. 58, grifos nossos).

Na presente estratégia, é possível verificar que mesmo com certa preocupação com a formação docente voltada às diversidades e ao combate às discriminações e preconceito, não há detalhamento sobre quais os tipos de violências e preconceitos que podem surgir no interior das escolas. A estratégia não contempla a expressão gênero, mesmo que se reporte, ao final desta, as relações e possíveis discriminações entre os gêneros. Nesse sentido, mesmo quando o PEE reconhece a importância de uma educação em prol do respeito entre os gêneros, ele não aborda o termo.

A superficialidade presente nos textos das estratégias é novamente presente na Meta 3, que pretende “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste Plano, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%” (PARANÁ, 2015, p. 68). Para esta meta, que trata do nível médio de ensino, destacamos a presente estratégia:

3.22 Implementar políticas de **prevenção à evasão** motivada por situações de **discriminação, preconceito ou violência**, criando e fortalecendo a rede de proteção contra formas associadas de exclusão, nos termos do Plano Nacional de Educação (PARANÁ, 2015, p.70, grifos nossos).

Assim como na estratégia anterior, o PEE resiste em destacar quais as formas de discriminação, preconceito e violência que surgem nas instituições escolares e que podem ocasionar, portanto, na evasão de alunos/as neste nível de ensino. Essa forma oculta e rasa de se tratar dos preconceitos e discriminações

nas escolas continua a colocá-la como produtora de diferenças, distinções e desigualdades, em que “parece não se considerar a sexualidade dos/as participantes do cotidiano escolar e os significados de gênero que constituem tal cotidiano” (AUAD, 2011, p.23).

No que se refere à formação em pós-graduação dos/as profissionais do magistério da Educação Básica, a Meta 16, pretende

formar, em nível de pós-graduação, 70% de profissionais do magistério da Educação Básica, até o último ano de vigência deste Plano e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (PARANÁ, 2015, p. 89).

Em específico, a Meta destaca em uma de suas estratégias:

16.9 Garantir a efetivação de políticas públicas para a formação continuada permanente de profissionais da educação, para a prevenção e enfrentamento de toda forma de preconceito, discriminação e violência no âmbito escolar, com vistas à defesa, afirmação e promoção dos direitos humanos (PARANÁ, 2015, p. 90, grifos nossos).

A formação continuada de profissionais no quadro do Magistério é uma ação importante e que precisa estar entre as metas dos Planos de Educação. A presente estratégia aborda essa necessidade e vai além ao conferir importância à formação continuada voltada à prevenção de toda a forma de preconceito e à promoção dos direitos humanos.

A questão que se coloca enquanto reflexão refere-se, mais uma vez, a exclusão das terminologias gênero e sexualidade do Plano Estadual de Educação do Paraná. Vale considerar que o PEE, em relação ao Plano Nacional de Educação, traz mais estratégias voltadas à erradicação de formas de exclusão, preconceito e discriminação nas escolas. Porém, o mesmo não inclui, de forma explícita, enquanto manifestação desses preconceitos, a violência de gênero e de sexualidade, que também foram discutidas na Assembleia Legislativa do Paraná no dia 17 (dezesete) de Junho de 2015 e foram retiradas.

1.3 PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (PME)

Assim como o PEE, o Plano Municipal de Educação (PME) é uma necessidade assegurada pela LDBEN (BRASIL, 1996), que corresponde a uma forma de organização da educação municipal, encadeada aos demais planos educacionais de nível nacional e estadual.

Nesse contexto, é preciso considerar que o PME

[...] precisa estar alinhado ao PNE e ao PEE. Considerando que os Planos Municipais de Educação poderão ser limitados ou potencializados pelos Planos Estaduais, é recomendável que todos os segmentos da sociedade e das três esferas de governo se envolvam na construção dos PEE da mesma forma que se envolveram na construção do PNE e façam o mesmo com relação ao PME no seu respectivo município (BRASIL, 2014, p.7).

Este processo de construção é, portanto, uma ação que deveria envolver a todos os segmentos da sociedade bem como as três esferas do Governo³ para atender, assim, às demais esferas educacionais. É nesse sentido que os Planos Municipais de Educação ganham sua importância, pois eles devem

[...] ser do município, e não apenas da rede ou do sistema municipal. O Plano Municipal de Educação é de todos que moram no município; portanto, **todas as necessidades educacionais do cidadão devem estar presentes no Plano**, o que vai muito além das possibilidades de oferta educacional direta da Prefeitura. Também não se trata do plano de uma administração da Prefeitura ou da Secretaria Municipal de Educação, pois atravessa mandatos de vários prefeitos e dirigentes municipais de educação (BRASIL, 2014, p.7, grifos nossos).

Sendo assim, a questão que se coloca é refletir se estão sendo abordadas as reais necessidades educacionais nos PME das cidades, se nestes estão expostas as concepções de educação que realmente coincidem a uma educação

³ Nos referimos aqui, quanto às esferas Municipais, Estaduais e Federais.

de qualidade. Dentre as responsabilidades do PME, reside principalmente a de “traduzir e conciliar os desejos, as necessidades e as capacidades educacionais do município para a oferta da educação básica (em todas as suas etapas e modalidades) e também de ensino superior” (BRASIL, 2014, p.8), além disso, precisa levar em consideração “a trajetória histórica, as características socioculturais e ambientais, a vocação e a perspectiva de futuro do município (BRASIL, 2014, p. 8).”

Os seguintes apontamentos acerca da construção de um Plano Municipal de Educação nos remetem aos seguintes questionamentos: O PME da cidade de Maringá contempla perspectivas de futuro no que se refere à educação sexual e de gênero? O mesmo contempla a educação sexual e de gênero como uma necessidade educacional?

1.4 PME DE MARINGÁ-PR

No cenário dos debates e votações acerca dos Planos Estaduais e Municipais de Educação, a pressão realizada por instituições como a Família (‘tradicional’) e as Igrejas Católicas e Evangélicas, fez com que a inclusão das expressões gênero, identidade de gênero e sexualidade em seus respectivos planos de educação, fossem desconsideradas. A esse respeito, vale considerarmos uma Nota da CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), que reunida em Brasília nos dias 16 e dezoito (18) de Junho de 2015, divulgaram no dia dezenove (19) de Junho de 2015, online, o seu parecer contrário acerca do que denominaram por ‘ideologia de gênero’. Em nota⁴, a CNBB destaca que

⁴ CNBB divulga nota sobre a inclusão da ideologia de gênero nos Planos de Educação. 2015. Disponível em: http://www.cnbb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16732:cnbb-divulga-nota-sobre-a-inclusao-da-ideologia-de-genero-nos-planos-de-educacao&catid=114&Itemid=106. Acesso em: 18. nov. 2015.

a tentativa de inclusão da ideologia de gênero nos Planos Estaduais e Municipais de Educação contraria o Plano Nacional de Educação, aprovado no ano passado pelo Congresso Nacional, que rejeitou tal expressão. Pretender que a identidade sexual seja uma construção eminentemente cultural, com a consequente escolha pessoal, como propõe a ideologia de gênero, não é caminho para combater a discriminação das pessoas por causa de sua orientação sexual. O pressuposto antropológico de uma visão integral do ser humano, fundamentada nos valores humanos e éticos, identidade histórica do povo brasileiro, é que deve nortear os Planos de Educação. A ideologia de gênero vai no caminho oposto e desconstrói o conceito de família, que tem seu fundamento na união estável entre homem e mulher. A introdução dessa ideologia na prática pedagógica das escolas trará consequências desastrosas para a vida das crianças e das famílias (CNBB, 2015, s/p).

Essa visão divulgada pela CNBB (2015) está em consonância com parte das manifestações que ocorreram nas cidades de vários Estados brasileiros, inclusive na cidade de Maringá. Assim como no cenário nacional, a votação do Plano Municipal de Educação de Maringá foi alvo de inúmeras manifestações, pois a temática gênero esteve presente, no primeiro momento, em uma das diretrizes da primeira versão do PME.

Na primeira versão do PME da cidade, a diretriz alvo de polêmicas fazia referência à expressão gênero do seguinte modo: “[...] implementar políticas de prevenção a evasão motivada por preconceito e discriminação racial por orientação sexual ou identidade de gênero” (GIMENES, 2015 *apud* ANJOS, 2016, p.5).

O texto do documento foi votado primeiramente no dia dezesseis (16) de Junho de 2015. O PME é composto por 10 diretrizes, como a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a melhoria da qualidade da educação, dentre outras, lembrando que seu conteúdo precisa estar em consonância com o Plano Nacional de Educação e o Plano Estadual de Educação.

A discussão dessa proposta, nos dias de votação pelo PME da cidade ocasionou a lotação da Câmara Municipal de Maringá, que esteve dividida em dois posicionamentos: por um lado, pessoas com cartazes “Gênero Sim”, que pediam a manutenção das expressões, conforme a primeira versão elaborada. De outro lado, grupos contrários, também lotaram o plenário da Câmara para pressionar os/as

representantes nos momentos de votação e as pessoas expuseram cartazes com as seguintes frases “Não à Ideologia de Gênero”, “A favor da Família”, e “Gênero Não”, exigiam a retirada da expressão gênero do texto.

Diante destas manifestações contrárias que ocorreram na primeira sessão de votação, a Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) acabou modificando o texto mesmo antes da segunda votação. No novo texto, o item da diretriz foi modificado pelo o seguinte: “Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (PME, 2015, p. 5). Quanto ao fato de que a diretriz foi modificada pela SEDUC, durante as entrevistas realizadas com os/as vereadores/as da cidade, alguns/as deles/as destacaram em suas falas que não puderam fazer interferências, que o texto já veio modificado na versão final, e que, portanto, apenas votaram.

Esta nova versão do texto foi aprovada, em unanimidade, pelos/as vereadores/as da Câmara Municipal de Maringá, em votação no dia dezoito (18) de Junho de 2015. O texto aprovado culminou na Lei Municipal 10.024/2015 (MARINGÁ, 2015b), que compreende 20 metas educacionais, com suas respectivas estratégias, e é válida por dez anos, a contar da data de sua aprovação.

É válido considerar que a retirada das expressões está, sim, em conformidade com o PNE e também o PEE, mas que isso não se apresenta como algo positivo. Dentro de dez (10) anos de vigência desses planos, as temáticas gênero, identidade de gênero e educação sexual não estão asseguradas, isso significa um atraso educacional, como aponta Furlani (2012), ao dizer que

[...] a inclusão desses conteúdos, explicitamente nos currículos escolares atuais, a partir do Ensino Fundamental, já vem com um atraso [...] As escolas que não proporcionam a educação sexual a seus alunos e alunas, estão educando-os parcialmente (FURLANI, 2012, p. 67-68).

Sendo assim, a modificação da diretriz do PME de Maringá apresenta-se como uma tentativa de atender às posições contrárias à temática gênero, que ignora e distorce a real necessidade de se pensar em políticas de prevenção às situações de preconceito em relação à orientação sexual e à identidade de gênero dos/das estudantes. Além disso, a população que se apresentou contrária à inserção dos termos no plano, trazia discursos, em sua maioria, retrógrados, que demonstravam concepções religiosas e conservadoras de educação e de família, conforme serão apontados nas análises das respostas dos/as vereadores/as.

A seguir, apresentamos apontamentos e reflexões acerca da importância de estudos sobre as temáticas de gênero e sexualidade.

2. GÊNERO, SEXUALIDADE E A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO NA EDUCAÇÃO

Escolas... seguem ignorando o princípio humano no prazer, pois tratam o corpo do aluno como um fardo inexpressivo, quando este é o berço de todas as significações da vida
Regina de Moraes (2009 apud BONFIM 2012, p.53).

A vertente pedagógica que caminha em consonância com os pressupostos teóricos adotados neste trabalho é a Pedagogia Histórico-Crítica, elaborada e fundamentada pelo teórico brasileiro Dermeval Saviani. Essa teoria educacional, que visa formar indivíduos críticos é de relevância para este trabalho, uma vez que corresponde, em boa parte, às perspectivas de sociedade e educação aqui propostas.

Nesse sentido, vale ressaltar que esta talvez seja “a perspectiva educacional que melhor pode contribuir para a construção de uma sociedade crítica, em todos os sentidos, inclusive para uma educação sexual emancipatória” (BONFIM, 2012, p. 20) e que, para além disso, possa contribuir na compreensão da sexualidade de maneira histórica e crítica, e, portanto, se traduz em uma forma de “superar os resquícios repressores, dogmáticos e patriarcais da nossa sexualidade” (BONFIM, 2012, p. 20).

A literatura da área nos permite analisar que muitos/as são os/as autores/as que se preocupam e que defendem uma educação sexual-afetiva, que perpassa pelas diversas instituições da sociedade, mas que deve ser pensada e sistematizada nas instituições escolares.

Educação sexual é, antes de tudo, uma prática ou ação de transmissão de conhecimentos, representações, valores e práticas, ou seja, é essencialmente uma forma de educação. E como prática educacional é uma questão cultural, histórica e social, seu entendimento é marcado pelas mudanças ocorridas no modo de produção basilar da sociedade, envolvendo, além da dimensão biológica, a subjetividade, a afetividade, a ética, o desejo, a religiosidade, entre outras dimensões (BONFIM, 2012, p. 33).

Assim como Cláudia Bonfim (2012), diversos/as autores/as também se remetem à educação sexual como prática essencial nas escolas, e que uma vez sendo área da educação é conseqüentemente um tema histórico e social. Guacira Lopes Louro (2008, p. 5), historiadora e doutora em Educação, em consonância com a autora acima, ao afirmar que “a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas também social e política”.

A sexualidade vista como resultante social e política, nos remete ainda às ideias de Michel Foucault (1999), que é autor base para as reflexões de inúmeros/as outros/as autores/as dessa área de estudo. O autor tem a contribuir no âmbito histórico e filosófico, pois analisa os conceitos de sexo e sexualidade na perspectiva de uma sociedade de classes, em que as relações são de poder e exploração e controle nos discursos sobre a sexualidade humana.

Em suas considerações, o autor explica que

o poder sobre o sexo se exerceria do mesmo modo a todos os níveis. De alto a baixo, em suas decisões globais como em suas intervenções capilares, não importando os aparelhos ou instituições em que se apóie, agiria de maneira uniforme e maciça; funcionaria de acordo com as engrenagens simples e infinitamente reproduzidas da lei, da interdição e da censura: do Estado à família, do príncipe ao pai, do tribunal à quinquilharia das punições quotidianas, das instâncias da dominação social às estruturas constitutivas do próprio sujeito, encontrar-se-ia, em escalas diferentes apenas, uma forma geral de poder (FOUCAULT, 1999, p. 82).

Ao pontuar a questão da censura presente nos discursos da época, Foucault (1999) está fazendo menção ao modo como se davam as relações no século XVIII. Embora esteja falando da sociedade burguesa de sua época, o autor nos revela que essas relações de poder abrangiam à todos/as da sociedade ocidental em seu contexto, independente das hierarquias e classes sociais.

Consideramos assim, que

A história da sexualidade é, para Foucault, uma história de nossos discursos sobre a sexualidade, discursos através dos quais a **sexualidade é construída como um corpo de conhecimento que modela as formas como pensamos e conhecemos o corpo** (WEEKS, 2010, p. 51, grifos nossos).

É possível afirmar que os ideais dos/as autores/as adotados/as se coadunam, uma vez que todos/as analisam historicamente a sexualidade, o sexo, os conceitos de gênero e diversidade sexual, buscando compreender a gênese dos conceitos e preconceitos.

Com relação ao conceito de gênero, a historiadora norte-americana Joan Scott (1995), em sua concepção quanto à historicidade do conceito destaca que o termo gênero “[...] parece ter feito sua aparição inicial entre as feministas americanas, que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (SCOTT, 1995, p.72).

Os significados deste conceito decorrem da necessidade existente entre os estudos feministas na busca pela compreensão das relações sociais de homens e mulheres. Nessa perspectiva, cabe salientar que

[...] o termo “gênero” também é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, [...] torna-se uma forma de indicar “construções culturais” – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres (SCOTT, 1995, p.75).

No fragmento acima a autora indica que o termo gênero se configura em um conceito histórico e socialmente construído, que objetivou compreender quais as relações que se estabeleciam entre homens e mulheres no decorrer da história das sociedades. Dentre as relações, analisa principalmente como se constituem os papéis desempenhados por eles/as, bem como as relações de poder existentes entre os/as mesmos/as.

Gênero é, portanto, “[...] uma categoria imposta sobre um corpo sexuado” (SCOTT, 1995, p.75). Assim, o corpo é visto como um constructo histórico e cultural que, longe de ser inquestionável, é um território de onde e para onde emergem sempre outras e novas dúvidas, questionamentos, incertezas, inquietações. Ainda neste raciocínio, é preciso destacar que os campos teóricos ao

enfatarem a dimensão cultural do corpo não negam sua materialidade biológica, mas que as atribuições culturais não podem ser justificadas pela biologia (GOELLNER, 2012). Diante da premissa em que o corpo não pode ser entendido apenas como algo natural e biológico, cabe destacar ainda que “nem mesmo aquilo que é dado como natural do corpo existe sem a intervenção da cultura” (GOELLNER, 2011, p.16).

O corpo estabelece, dentro dessa perspectiva, uma relação de construção, também realizada por meio da linguagem, sendo assim,

[...] a linguagem não apenas reflete o que existe. Ela própria cria o existente e, com relação ao corpo, a linguagem tem o poder de nomeá-lo, classificá-lo, definir-lhe normalidades e anormalidades. [...] diferentes marcas se incorporam ao corpo a partir de distintos processos educativos presentes na escola, mas não apenas nela, visto que há sempre várias pedagogias em circulação (GOELLNER, 2012, p. 29).

Essas chamadas “pedagogias em circulação”, segundo Goellner (2012, p. 29), não se restringem exclusivamente às instituições escolares, mas sim a espaços interativos que se apresentam como locais pedagógicos, que transmitem mensagens, como os filmes, as revistas, as propagandas e as imagens inseridas nestas mídias. Esses espaços pedagógicos constituem uma visão sobre as identidades dos corpos, e “[...] por vezes, de forma tão sutil, que nem percebemos o quanto somos capturadas/os e produzidas/os pelo que lá se diz” (GOELLNER, 2012, p.29).

À frente dessa problemática, nos cabe refletir de quais formas esta visão sobre os corpos e os gêneros são colocados nos espaços escolares. Como as instituições escolares lidam e tratam do corpo, gênero e sexualidade dos/das discentes?

Essas questões são discutidas sob vários pontos de vista, dentro da literatura da área. Ocorre que “[...] pode não estar sendo percebido o modo como a escola é mais do que uma mera “reprodutora”, sem conflitos e problemas, de uma determinada visão do que seja tradicionalmente masculino e feminino” (AUAD,

2011, p. 23). Nesta perspectiva, a escola se traduz como transmissora de valores comportamentais e de identidades.

Muitos são os impeditivos de se trabalhar a Educação Sexual emancipatória nas salas de aula. Dentre estes,

[...] a desaprovação da família, dificultando aos/às professores/as a inserção da Educação Sexual na escola. Existem famílias que acreditam que o trabalho da sexualidade com crianças é desnecessário, podendo causar uma incitação precoce ao sexo. Tabus, preconceitos e valores estão fortemente presentes no cotidiano familiar, tornando-o conservador e não permitindo discussões a respeito do assunto (SAYÃO, 1997 *apud* MAIO, 2011, p.95).

Para além disso, “[...] o que continua imperando é uma ordem social e educacional muito diferente para meninos e meninas quanto aos comportamentos e atitudes esperados na família e na escola” (MOREIRA; COLETO, 2011, p.110). As desigualdades de gêneros continuam a se acentuar no interior das sociedades e, conseqüentemente, refletem nas relações entre meninos e meninas nas escolas, por parte dos/das mesmos/as, ou então de forma direta, pela equipe docente.

Dado este panorama das desigualdades, as autoras exemplificam no presente fragmento que

várias pesquisas demonstram que, em avaliações de aproveitamento escolar no Ensino Fundamental, as meninas são promovidas em maior número do que os meninos visto que, dentre os critérios de aproveitamento, subjaz a expectativa de obediência, disciplina e bom comportamento por parte delas (CARVALHO, 2001 *apud* MOREIRA; COLETO, 2011, p.110).

No entanto, as autoras destacam ainda que se estas expectativas com relação ao comportamento das meninas, não forem alcançadas, estas “são punidas com mais severidade em relação a qualquer ato indisciplinar idêntico ao realizado por um garoto da escola” (MOREIRA; COLETO, 2011, p.110). A questão que diferencia as punições entre meninos e meninas é, segundo Moreira e Coletto

(2011) o fato destes serem vistos 'naturalmente' como mais indisciplinados e inquietos, portanto, um comportamento que extravase as regras e limites, é, de certa forma, aceitável pelos/as professores/as.

Além disso, as autoras apontam que mesmo com essa concepção quanto ao comportamento dos meninos são “[...] considerados mais inteligentes e capazes do que as meninas” (MOREIRA; COLETO, 2011, p.110). Esses julgamentos estabelecem e reforçam discriminações entre os gêneros. Afinal, os/as docentes que lidam com as crianças dentro dessa perspectiva estão reforçando diferenças existentes entre os gêneros e “associando os significados sociais para “o ser mulher/ feminilidades” e “ser homem/masculinidades”, ambos, meninos e meninas são privados de seus direitos à expansão de seus potenciais criativos de liberdade, autonomia e escolha” (MOREIRA; COLETO, 2011, p.110).

O que mais preocupa neste cenário da escola reprodutora de desigualdades de gênero esta diferenciação, classificação e hierarquização das crianças pelo sexo que possuem, se insere não somente no interior das instituições educativas, mas reflete na sociedade, no exercício da cidadania, impulsionando nas relações de poder entre homens e mulheres (MOREIRA; COLETO, 2011).

Pensar o papel da escola e dos/as docentes frente a uma educação sexual-afetiva, livre de preconceitos de gênero e principalmente da 'LGBTTTTfobia' é uma tarefa nada fácil. Nunca foi. E continua sendo empecilho até os dias atuais. Nesse sentido, vale ressaltar que

Guacira Lopes Louro (1999) chama a atenção para a comum e equivocada forma com que educadores (as) encaram a discussão da sexualidade. Muitos pensam que [...] se deixarem de tratar desses 'problemas' a sexualidade ficará fora da escola. É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz (FURLANI, 2012, p. 69).

O preconceito e a LGBTTTTfobia existem, e estão escancarados em diversas instituições da sociedade. No entanto, é inadmissível que as instituições escolares continuem a contribuir e a reproduzirem esses preconceitos. Ainda hoje

[...] muitos/as docentes se julgam capazes de detectar a homossexualidade em alunos/as desde a mais tenra idade ao sintomatizá-la pela presença de comportamentos considerados típicos do gênero oposto (meninos mais afeminados e meninas mais masculinizadas) (MAIO; OLIVEIRA JÚNIOR, 2014, p.80).

Vale considerar ainda, que “[...] uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas” (LOURO, 2012, p. 41), noção esta que trata como diferente todos/as aqueles/as que, por algum motivo, se distanciem desse padrão imposto, direta ou indiretamente, nas práticas e currículos escolares. Nesta perspectiva heteronormativa “[...] haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico” (LOURO, 2012, p. 41).

Este ‘modo adequado’ e privilegiado indica que

[...] a identidade masculina, branca, heterossexual deve ser, supostamente, uma identidade sólida, permanente, uma referência confiável. Em coerência com esta lógica, em nossas escolas, as ciências e os mapas, as questões matemáticas, as narrativas históricas ou os textos literários relevantes sempre assumem tal identidade como referência (LOURO, 2012, p.44).

Os/As autores/as da área remetem à noção de que as discussões de gênero e sexualidade urgem, na medida em que a sociedade evolui, e que já não é mais possível e aceitável que as pessoas reprimam sentimentos, curiosidades e comportamentos que para elas são a expressão e vontade de seu corpo e sua forma de ser, pensar e agir. Portanto, é válido concluir que

[...] a inclusão desses conteúdos, explicitamente nos currículos escolares atuais, a partir do Ensino Fundamental, já vem com um atraso [...]. As escolas que não proporcionam a educação sexual a seus alunos e alunas, estão educando-os parcialmente (FURLANI, 2012, p.67-68).

Em síntese, Furlani (2012) legitima uma das características mais importantes presentes neste trabalho, que se refere à necessidade da inserção da temática de gênero e sexualidade nos Planos Municipais de Educação, por compreender que discutir estes assuntos é uma questão pertinente e fundamental, desde a mais tenra idade escolar. Afinal, “a sexualidade é intrínseca ao ser humano. Se a escola, ao educar, não orienta a criança a lidar com sua própria sexualidade, não está educando-a integralmente” (MAIO, 2011, p. 94). Sendo assim, a educação sexual emancipatória pode e deve suceder-se desde o momento em que a criança é inserida nas instituições escolares.

Na seção seguinte, nos dedicamos a apresentar quais os caminhos percorridos para a elaboração desta pesquisa acadêmica, situando-o/a quanto à natureza e as características deste modelo de pesquisa e também quanto à estrutura adotada para as análises das respostas obtidas com as entrevistas.

3. ETAPAS PERCORRIDAS: TENSÕES E CONHECIMENTOS

A presente pesquisa em educação é de cunho qualitativo e descritivo, pois contou com entrevistas realizadas individualmente com os/as 15 vereadores/as da cidade de Maringá, no ano de 2016. Constitui-se por meio do método empírico, e de pesquisas de campo. As questões realizadas com os/as entrevistados/as tiveram por objetivo resgatar as concepções dos/as representantes da Câmara Municipal de Maringá com relação aos conceitos de gênero, identidade de gênero, diversidade sexual, orientação sexual, educação sexual e LBGQTQIAfobia.

Para a construção deste trabalho, utilizamos uma Carta de Autorização (APÊNDICE A) do presidente da Câmara, condição primeira para adentrarmos no campo de pesquisa, em conjunto com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B), e um questionário (APÊNDICE C). Além destes, para as entrevistas com os/as representantes entrevistados/as, utilizamos um gravador de voz para registrar as respostas orais daqueles/as que permitiram.

Dos/das 15 (quinze) vereadores/as que integram a Câmara Municipal de Maringá neste ano de 2016, 2 (dois) destes/as se recusaram a participar da pesquisa. A seguir, um quadro com alguns dados relativos aos/as participantes da pesquisa:

IDENTIFICAÇÃO	IDADE	RELIGIÃO
“A”	54	Evangélica
“B”	57	Católica
“C”	38	Católica
“D”	50	Evangélica
“E”	69	Católica
“F”	53	Católica
“G”	45	Cristã
“H”	62	Católica
“I”	47	Católica
“J”	42	Católica
“K”	52	Católica
“L”	69	Católica
“M”	70	Católica

QUADRO 2 – Tabela dos dados dos/das entrevistados/as.
 FONTE: A autora, 2016.

Os dados⁵ que apontam o presente quadro, relativo às características dos/as participantes da pesquisa, se fazem importantes para realizarmos um comparativo sobre em que medida essas particularidades interferem nos posicionamentos destes/as representantes municipais no que tange aos conteúdos de gênero e sexualidade como integrantes do PME de Maringá.

As visitas ocorreram do final do mês de Agosto e todo o mês de Setembro de 2016, quase sempre às terças e quintas-feiras das semanas, dias respectivos de sessão plenária.

É preciso ressaltar que as entrevistas se iniciaram em um momento bastante turbulento na Câmara Municipal, exatamente quando começaram as campanhas políticas para representantes (vereadores/as e prefeito/a) da cidade. Nesse contexto, as entrevistas, em sua maioria, foram difíceis para serem agendadas, muitas vezes os/as participantes precisaram desmarcar o horário agendado para atenderem a outras demandas. Assim sendo, foi preciso ir ao campo de pesquisa inúmeras vezes, na expectativa de encontrá-los/as presentes.

Dos/das treze (13) participantes, que responderam por meio de entrevista, apenas um/a deles/as não permitiu o registro das falas por meio do recurso multimídia, nesse sentido, suas respostas foram registradas de forma manuscrita.

Todos/as os/as 13 (treze) participantes da pesquisa, que se voluntariaram a responder as questões foram informados/as quanto ao teor destas, bem como a relevância da mesma, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B), aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (COPEP) da UEM, que foi entregue a todos/as que participaram, via e-mail e pessoalmente.

Historicamente, a Câmara de Municipal de Maringá nasce nos anos de 1952, quando Maringá ainda era Distrito de Mandaguari. Neste ano de 1952 foram eleitos os nove primeiros vereadores e o primeiro prefeito da cidade, Inocente Villanova Júnior, do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). Desde então, muitas

⁵ No quadro acima e durante toda a exposição das respostas dos/as participantes da pesquisa, a identidade de seus verdadeiros nomes está preservada e representada por letras do alfabeto (de “A” a “M”).

foram as mudanças ocorridas na cidade ao longo das décadas. Primeiramente, se emancipou, elevada a município pela lei 790, de 14 (quatorze) de Fevereiro de 1951. Ganhou espaço no cenário político e econômico, e à medida que crescia, contava com maior número de representantes da Câmara. Em soma, a Câmara conta atualmente com 42 (quarenta e duas) presidências⁶ (DIAS, 2014). É também atualmente composta por 14 (quatorze) vereadores do gênero masculino e apenas uma representante do gênero feminino⁷.

Para a análise das respostas dos/as entrevistados/das, todos os dados foram divididos em dez categorias:

- A) PME – Maringá – questões de gênero, sexualidade;
- B) Conceituação de Educação Sexual;
- C) Conceituação de Diversidade Sexual
- D) Preconceito e LGBTTTTfobia;
- E) Espaços escolares e LGBTTTTfobia;
- F) Conceituação de Gênero;
- G) Identidade de Gênero;
- H) Orientação Sexual;
- I) Estudos, palestras;
- J) PME e votação.

Na próxima seção, apresentamos quais as reflexões realizadas acerca das respostas apresentadas pelos/as vereadores/as da cidade com relação aos conceitos perguntados.

⁶ Dados disponíveis também no site da Câmara Municipal de Maringá. Disponível em: <<http://www.cmm.pr.gov.br/?inc=historico>>. Acesso em 25 nov. 2016.

⁷ Os dados dos/as vereadores/as estão detalhados mais à frente, no Quadro 2: Tabela dos/as entrevistados/as.

4. REFLEXÕES ACERCA DAS RESPOSTAS APRESENTADAS PELOS/AS ENTREVISTADOS/AS

Descrevemos nesta seção, quais as análises realizadas acerca das respostas dos/das entrevistados/das nesta pesquisa. É preciso ressaltar que as dez questões realizadas foram agrupadas num conjunto total de dez categorias de análises, que se subdividem devido ao teor de seus significados e as especificidades dos termos e conceitos abordados nas questões.

Para melhor entendimento das próximas seções (4.1 a 4.10), destacamos abaixo quais as questões contempladas nas entrevistas:

Entrevistado(a):

Idade:

Religião:

1. O que pensa sobre a Educação de Gênero e Sexualidade no Plano Municipal de Educação de Maringá. É a favor? Contra? Por quê?
2. O que entende por “Educação Sexual”?
3. O/a entrevistado/a reconhece a Diversidade Sexual presente em nossa sociedade? Como conceitua “Diversidade Sexual”?
4. Reconhece que o preconceito e a “LGBTTTfobia” são presentes em nossa sociedade?
5. Acredita que a “LGBTTTfobia” pode ocorrer em espaços escolares? Sim? Não? Como e por quê?
6. O que é “Gênero”?
7. Como conceitua o termo “Identidade de Gênero”?
8. Como conceitua o termo “Orientação sexual”?
9. O/a entrevistado/a já teve algum contato com estudos, palestras, workshops e afins, sobre a inserção de conteúdos de Gênero e Sexualidade?

10. Tem algo a acrescentar sobre o ocorrido na Câmara Municipal de Maringá, em votação do Plano Municipal de Educação em 2015?

A seguir, as categorias de análises.

4.1 PME – MARINGÁ – QUESTÕES DE GÊNERO, SEXUALIDADE

Na presente subseção, abordamos quais as posições dos/as entrevistados/as quanto à inserção dos conteúdos de gênero e sexualidade no Plano Municipal de Educação de Maringá.

O/a⁸ entrevistado/a “A” apresenta-se⁹ contrário à inserção desses conteúdos no PME de Maringá, pois compreende que *“a sociedade brasileira, maringaense, ela não está preparada para discutir essa questão do Gênero”*. Ao longo de sua fala, foi possível perceber certa preocupação em demonstrar-se contrário a estes estudos para o nível de Ensino Fundamental em Maringá. Nesse sentido, justifica seu posicionamento numa tentativa de culpabilizar a sociedade maringaense.

Junqueira (2007, p. 10) chama a atenção o fato de que discursos, os quais ele denomina “estratégias diversionistas” podem ocorrer em se tratando da educação para a diversidade sexual. Segundo o autor, para discursos como *“A escola não está preparada”*, é preciso indagarmos com o seguinte questionamento: *“Preparar-se-á antes e sozinha?”* (JUNQUEIRA, 2007, p. 11). Isso significa que é preciso desmitificar esse posicionamento sobre a preparação da sociedade e das escolas para esse tipo de educação, pois, se ela não for pensada, sistematizada e defendida, jamais será considerada.

A posição expressa pelo/a entrevistado/a “B” é a seguinte: *“[...] sou contra, fui contra e continuo sendo contra. Eu acho que na realidade a gente nasceu... o homem sexo masculino e a mulher sexo feminino”*. Sem mais detalhes, o/a

⁸ Utilizamos flexão de gênero “O/A; entrevistado/a” ao longo de todo o texto, como forma de preservar a identidade de gênero dos/as participantes da pesquisa.

⁹ Todas as respostas dos/das entrevistados/as estão destacadas em *itálico* para diferenciar de outras citações e registradas conforme expressas nas gravações.

entrevistado/a justifica sua posição contrária à inserção da temática gênero e sexualidade no PME de Maringá, de maneira superficial. Se faz evidente que seu posicionamento carrega concepções equivocadas em relação à maneira como se abordaria essa temática nas escolas, principalmente em se tratando da educação de crianças de Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano).

Além disso, “B” demonstra compreender que a educação de gênero objetiva ensinar às crianças que o sexo biológico das pessoas não confere importância, e que as teorias de gênero tratariam de ensinar que ninguém nasce homem ou mulher. Isto é um equívoco, pois como legitima Furlani (2016, p.4),

a Teoria de Gênero afirma que nascemos com um SEXO que nos define homem ou mulher, menino ou menina. O SEXO, portanto, é uma identidade biológica. As crianças, ao nascerem são identificadas como pertencentes a um, ou outro SEXO.

No dado contexto, é possível observarmos que as concepções pelas quais levam o/a entrevistado/, a não ser favorável às teorias de gênero e sexualidade nas escolas, não se justificam de acordo com os estudos da área.

A resposta do/a entrevistado/a “C” foi a seguinte: *“Depende, conforme a idade da criança, [...] seria melhor para o Ensino Médio”*. Em sua fala, o/a entrevistado/a indica acreditar que há uma ‘idade certa’ para se discutir gênero e sexualidade de maneira educativa, com as crianças. Como não explora as argumentações para esse posicionamento, ele aponta que essas discussões devem ser inseridas nos currículos de Ensino Médio, ou seja, para adolescentes. Sendo assim, “C” é contrário/a à questão abordada.

O/A entrevistado/a “D”, apresenta-se a favor das discussões de gênero e sexualidade no Plano Municipal, alega o seguinte: *“Eu penso que deveria estar no Plano. **Quando veio para a Câmara, já veio sem.** Houve uma discussão muito grande em cima da igreja, que chamou os vereadores, mas a Comissão que avaliou o PME já mandou sem. É um tema polêmico, mas necessário que a gente discuta.* As discussões que ocorreram no contexto de votação do Plano, foram impulsionadas pela manutenção ou retirada das expressões ‘orientação sexual’ e ‘identidade de gênero’, presentes no texto de uma das diretrizes que tratava sobre

políticas de prevenção à evasão escolar. Nesse sentido, o/a entrevistado/a “D” chama atenção ao fato de que a pressão com relação aos posicionamentos religiosos tiveram, sim, sua parcela de influência na retirada dessas expressões no PME. No entanto, destaca que a responsabilidade pela retirada repentina desses conteúdos foi uma ação exclusiva da mantenedora, a SEDUC.

O/a entrevistado/a “E” é contrário à inserção dessas discussões no currículo. Em sua fala, aponta não concordar com a temática enquanto diretriz do PME municipal por conceber estes temas muito complexos para o entendimento de crianças nesta faixa-etária de ensino. Em suas palavras “[...] *é complexa essa situação do Gênero da maneira com que eles querem colocar... que a criança é assexuada até uma determinada idade*” e, para além disso, pensa que “o sexo é masculino e feminino. O Gênero é masculino e feminino, o meio-termo não existe”. Argumenta ainda que é “*um pouco complexo para a criança entender isso, porque ela não tem maturidade para isso, ela não vai entender isso daí*”.

As considerações feitas pelo/a entrevistado/a “E” levantam uma série de reflexões a serem realizadas. Este/a inicia sua fala afirmando que os estudos de gênero pretendem ensinar às crianças que elas são assexuadas. Quais os equívocos presentes nesta argumentação? O termo assexual pertence ao campo conceitual da sexualidade. Segundo Jesus (2010, p. 15) “assexuais são pessoas que não sentem atração sexual por pessoas de qualquer gênero”. Em se tratando de crianças, os discernimentos acerca da sexualidade são necessários, mas não se discute a orientação sexual das mesmas, se estas sentem atração por ‘este’ ou ‘aquele’ determinado gênero.

Além do mais, em relação aos estudos de gênero, a forma com que os/as autores/as o defendem como educação nas escolas não condiz, com a concepção demonstrada pelo/a entrevistado/a. Furlani (2016, p.6) afirma que

os Estudos de Gênero não negam a BIOLOGIA (as diferenças biológicas entre homens e mulheres). Mas se opõem aos SIGNIFICADOS SOCIAIS e CULTURAIS construídos durante toda a história da humanidade, que oprimiram a mulher e/ou limitaram seu desenvolvimento social.

Nesse sentido, a educação de gênero se faz necessária nas relações educativas a todo o momento: no (des)uso da linguagem discriminatória e sexista, nas representações de que existe um único jeito masculino ou feminino, na identificação de jogos e brincadeiras enquanto correspondentes a um gênero ou outro, nas expectativas com relação ao comportamento esperado para meninas e meninos, e dentre outras especificidades do cotidiano escolar (e também social) (GOELLNER, 2011).

É evidente também, na fala do/a entrevistado “E”, uma confusão com relação aos conceitos de ‘gênero’ e de ‘sexo’ biológico, para ele: “o sexo é masculino e feminino. O Gênero é masculino e feminino, o meio-termo não existe”. Vale interrogar: o meio-termo, de fato, não existe? ‘Sexo biológico’ e ‘gênero’ são conceitos de mesmo significado? Como já abordamos em vários pontos deste trabalho, o gênero é uma construção social e cultural, já o sexo biológico é um “[...] conjunto de informações cromossômicas, órgãos genitais, capacidades reprodutivas e características fisiológicas secundárias que distinguem machos e fêmeas” (MARTINS, *et al.*, 2010, p.9). O que significa que ambos os conceitos são distintos e não podem ser confundidos, como faz o/a entrevistado/a “E”. Além disso, Junqueira (2007, p.11) aponta que discursos como “*Isso é muito complexo*” precisam ser debatidos com os seguintes questionamentos: “Algo em educação é simples? A complexidade justificaria nossa omissão?”.

A resposta do/a entrevistado/a “F” demonstra duas posições divergentes quanto à questão abordada. Num primeiro momento aponta que “[...] a sexualidade tem que ser trabalhada”, mas, por outro lado, as questões de gênero não. O argumento para justificar a sua posição contrária às discussões de gênero nas escolas é o de que “[...] hoje nós vivemos no país da diversidade, mas só que existem alguns princípios cristãos, principalmente cristãos, que têm que ser levado em consideração”. Vale ressaltar, a esse respeito, que o/a entrevistado/a não reconhece o termo por Gênero, mas o denomina como “Ideologia de Gênero”: “[...] quando você fala de ideologia de gênero eu tenho algumas ressalvas”. Apresenta dois posicionamentos com relação à questão realizada ao revelar que “[...] enquanto cristão, eu tenho certas ressalvas a respeito disso, mas enquanto um

político, enquanto cidadão, eu vejo que tem que ser discutido". Ademais, por mais que apresente duas concepções com relação à temática discutida, evidencia que seus princípios pessoais, cristãos “[...] *eles vão permanecer sempre*”.

É preciso analisar diante da sua fala, o fato que o/a entrevistado/a acredita que as questões de gênero na educação trabalhariam com pressupostos de uma ‘ideologia de gênero’. Este termo, segundo Furlani (2016, p.2)

NÃO ESTÁ PRESENTE, não é de uso no contexto das Teorias de Gênero. Esse termo, essa expressão, foi criada/inventada, recentemente, no interior de alguns discursos religiosos. Trata-se de uma INTERPRETAÇÃO, EQUIVOCADA e CONFUSA, que não reflete o entendimento de "Gênero" presente na Educação e na escolarização brasileiras, nas práticas docentes e/ou nos cursos de formação inicial e continuada de professoras/es.

Assim como o/a entrevistado/a “F”, muitas pessoas que se fizeram presentes nas sessões de votação do PME de Maringá em 2015, também se diziam contrárias à ‘ideologia de gênero’, quando na verdade esta expressão jamais fora considerada e defendida e legitimada pelos estudos da área.

Nos cabe refletir também, que há falha no posicionamento do/a vereador/a “F”, ao revelar que seus ‘preceitos religiosos’ prevalecerão às suas concepções enquanto cidadão e representante do povo, pois há de se considerar que o artigo 19, inciso I da Constituição Federal, estabelece que

[...] é vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: I – estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes, relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público (BRASIL, 1988, s/p).

Neste sentido, por mais que a mesma Constituição assegure o direito à crença, à liberdade religiosa e aos cultos, de maneira geral, o documento, conforme no disposto acima, veda à aliança entre os Estados e as religiões, de forma com que a mesma não possa intervir nas questões legais, portanto, enquanto representante político, vereador/a, o/a entrevistado “F” coloca suas concepções pessoais, ligadas às concepções religiosas, acima das questões legais e do seu direito de votação nas questões do PME da cidade.

O/a entrevistado/a “G” manifesta-se contra a Educação de Gênero e Sexualidade no PME por compreender que “[...] *o entendimento sobre a questão de gênero era um: que não era o momento, em termos de amadurecimento da criança, dentro daquele estágio onde ela está, na educação municipal, de você tratar desse assunto, naquele momento*”. Para o/a entrevistado/a “*não é a hora da gente colocar isso no Plano Municipal*”. De forma a complementar este posicionamento, o/a entrevistado/a “C” também se destaca contra, pois acredita que “[...] *seria melhor para o Ensino Médio*”, pois também acredita na complexidade de entendimento dessas questões pelas crianças.

Acreditamos que iniciar a abordagem desses assuntos quando os indivíduos já estão em sua fase pré-adolescente, iniciando a puberdade, não é um ‘bom caminho’ para o melhor entendimento dessas questões, aliás, difícil seria partir deste exato ponto. O que buscamos destacar é que a sexualidade dos indivíduos já se inicia na infância, muito antes da pré-adolescência. Escritos de Sigmund Freud elaboram a teoria de que a sexualidade das crianças já se inicia na primeira infância, na fase da amamentação, nesse sentido

o autor toma como exemplo a amamentação do recém-nascido, sugerindo que a nutrição, a necessidade biológica de ser alimentado, não parece ser o único objetivo do bebê ao mamar. Ao contrário, observa Freud (1905/1976a) em “Três Ensaios sobre a teoria da sexualidade”, “quando vemos um bebê saciado deixar o seio e cair para trás adormecido, com um sorriso de satisfação nas faces rosadas, não podemos deixar de dizer que esta imagem é o protótipo da expressão da satisfação sexual na existência posterior”. Poderíamos acrescentar que o bebê procura se nutrir não só do leite materno (necessidade orgânica), mas de uma relação afetiva que não se reduz à satisfação alimentar, apesar de se apoiar nela. Freud vai utilizar o termo apoio para demonstrar que

se a sexualidade se apoia em uma função de conservação da vida, vai se destacar dela ao buscar uma satisfação que excede esta função instintiva (ZORNIG, 2008, p.74).

A questão que se coloca, efetivamente, é que a sexualidade dos/as bebês não se refere a uma necessidade sexual erotizada, mas sim afetiva. Esta é a primeira fase da vida em que a sexualidade humana se impõe, e assim, segundo Freud, sucessivamente. Zornig (2008, p.74) destaca ainda que o autor, Freud,

[...] se afasta da moral repressora de sua época, que só aceitava uma sexualidade baseada no instinto, o qual surgiria a partir da puberdade e teria como finalidade a reprodução. O autor denomina a sexualidade das crianças de perverso-polimorfa, por se afastar do modelo genital de relação sexual, procurando formas de prazer derivadas de qualquer área ou órgão do corpo. O auto-erotismo infantil é destacado justamente pelo fato de que na infância a sexualidade é autoerótica, sendo o corpo da criança o único meio de obter gratificação em circunstâncias normais. Assim sendo, mesmo se as fantasias sexuais são dirigidas a um objeto (outra pessoa), a gratificação sexual é buscada em seu corpo ou em determinadas áreas do corpo que são privilegiadas em um determinado momento do desenvolvimento.

Nesse sentido, nos cabe refletir que os bebês e as crianças, mais propriamente, são seres dotados de sexualidade, que não pode ser confundida com a manifestação da sexualidade na vida dos/as adolescentes e adultos. Sendo assim, a sexualidade se manifesta de formas diferentes, conforme os estágios da vida dos seres humanos, não pode ser generalizada, e é característica peculiar de cada indivíduo.

O/a entrevistado/a “H” demonstra, implicitamente, uma posição contrária às discussões de gênero e sexualidade nas escolas maringaenses ao afirmar que “[...] *isso não vai ocorrer, porque já passou pela Câmara, e foi rejeitado, então não vai ser contemplado no PME*”.

O/a entrevistado/a “I” é a favor, compreende que “*essa discussão tem que ser trabalhada*”, mas que, por outro lado, “*houve uma discussão muito grande*

sobre o Gênero, no Plano de Educação... sexualidade... mas na verdade não veio nada incluído sobre isso”. Para “I”, mesmo concebendo a importância da inserção da temática no Plano Municipal de Educação, não haveria espaço para isso, uma vez que *“não houve intervenção da Câmara porque não estava dentro do Plano”*. Como já dissemos anteriormente, há de se considerar, de fato, que a educação de gênero e sexualidade não foram objetos de discussão no PME de Maringá. A manutenção das expressões ‘identidade de gênero’ e ‘orientação sexual’ era o que estava no campo de discussão.

Para o/a entrevistado/a “J”, contemplar essas temáticas no PME da cidade é uma maneira de corresponder ao tempo histórico em que nos encontramos. Em suas palavras ele argumenta: *“como estamos vivendo no tempo moderno, eu acho muito interessante, muito importante isso aí, nas escolas...”*. Esta afirmativa aponta uma posição a favor às discussões de gênero e sexualidade nas escolas maringaenses.

O/a entrevistado/a “K” se mostra ‘neutro’ em sua posição ao remeter a seguinte afirmativa: *“não vou dizer pra (sic) você que sou a favor ou contra, o que eu acho é que, particularmente [...] me falta um pouco mais de conhecimento sobre isso, [...] eu não tenho posição”*. Nessa perspectiva, o/a entrevistado/a justifica sua posição diante a ausência de conhecimentos sobre a temática abordada na questão.

O/a entrevistado/a “L” aponta: *“eu acho bom que tem aí esse estudo nas escolas, nas faculdades e tudo, porque é bom para o jovem [...] aprender mais coisa”*. Sua posição é relativamente a favor às discussões propostas, no entanto, faz-se necessário analisar que, para o/a entrevistado/a, a educação de gênero e sexualidade está sendo efetivada nas escolas de nível fundamental, o que denota certo desconhecimento quanto à questão perguntada.

O/a entrevistado/a “M” apresenta uma posição favorável aos estudos sobre a temática, e em suas palavras argumenta: *“[...] eu acho que já tá atrasado, já devia estar inserido no Plano Municipal”*.

Diante do panorama exposto, consideramos que dos/das 13 entrevistados/as, todos/as vereadores/as da cidade de Maringá no ano de 2015,

sete (07) deles/as apresentam-se contrários à inserção das temáticas gênero e sexualidade no Plano Municipal de Educação. Cinco (05) são favoráveis à inserção desses conteúdos, e um (01) revela neutralidade em seu posicionamento.

4.2 CONCEITUAÇÃO DE EDUCAÇÃO SEXUAL ESCOLAR

Nesta seção das análises, o objetivo consiste em verificar nas falas dos/as entrevistados/as quais as suas concepções acerca da Educação Sexual Escolar. Esta questão, assim como as outras, permite uma livre argumentação aos/às entrevistados/as, porém o intuito é de que consigam expressar uma conceituação acerca da área da Educação Sexual Escolar.

O/a entrevistado/a “A” compreende que a educação sexual é papel da família realizar, para ele “[...] *antes da sociedade na própria família, eu acho que a família tem uma grande responsabilidade de esclarecer os mais pequenos*”. Sua afirmação acaba por excluir as instituições escolares deste processo de ensino e educação para a sexualidade. Bem como os/as entrevistados/as “D” e “F” que apresentam em suas respectivas falas a mesma perspectiva, de que a educação sexual é uma ação educativa exclusiva da família. Para “F” a educação sexual é um papel da família e não da escola. Para ele/a a educação sexual que se pretendia antigamente era *“uma forma de você colocar para o menino e para a menina as suas qualificações [...] o menino é isso, a menina é isso”* e hoje “[...] *o que tá sendo colocado é que você pai, você mãe, vai ter que dar opção de escolha para os seus filhos. Isso fere para mim os princípios familiares e fere também alguns princípios cristãos*”.

De acordo com os PCN (BRASIL, 1997, p. 83, grifos nossos), que

[...] cabe à escola abordar os diversos pontos de vista, valores e crenças existentes na sociedade para auxiliar o aluno a encontrar um ponto de autorreferência por meio da reflexão. Nesse sentido, o trabalho realizado pela escola, denominado aqui de Orientação Sexual, **não substitui nem concorre com a função da família, mas antes a complementa**. Constitui um processo formal e

sistematizado que acontece dentro da instituição escolar, exige planejamento e propõe uma intervenção por parte dos profissionais da educação.

Esta é uma das visões sobre a educação sexual presente nos PCN (BRASIL, 1997), que desde 1997, mesmo que se referindo à educação sexual como 'orientação', já trazia à tona no campo educacional a importância de se trabalhar a sexualidade se forma sistematizada, nas escolas. Além disso, os Parâmetros estabelecem também que

o fato de a família ter valores conservadores, liberais ou progressistas, professar alguma crença religiosa ou não e a forma como o faz determina em grande parte a educação das crianças. Pode-se afirmar que é no espaço privado, portanto, que a criança recebe com maior intensidade as noções a partir das quais construirá sua sexualidade na infância (BRASIL, 1997, p.77).

Essas considerações são importantes de serem relacionadas às falas dos/as entrevistados/as "A", "D" e "F" porque destacam o papel da educação sexual dentro das escolas. E como aponta a citação acima, as famílias educam sexualmente suas crianças, mas essas instruções podem estar regada de preconceitos, de discriminações, de visões equivocadas sobre a sexualidade, culminando num desenvolvimento sexual também regado por preconceitos e discriminações. Portanto, há a necessidade de se trabalhar essa temática de forma pedagógica nas instituições escolares. Vale considerar também que com uma educação sexual reprimida "[...] aprendemos a vergonha e a culpa; experimentamos a censura e o controle. Acreditando que as questões da sexualidade são assuntos privados, deixamos de perceber sua dimensão social e política" (LOURO, 2010, p.27).

O/A entrevistado/a "B" apresenta a crença de que a educação sexual que se pretende nas escolas é pautada na 'Ideologia de Gênero'. Segundo "B" a educação sexual é "*a educação do sexo, educação que na realidade deveria ser aplicada nas escolas, mas de uma maneira correta*". A presente afirmação indica

que o/a entrevistado/a considera a educação sexual e de gênero objetivada pelos/as autores/as aqui estudados/as uma educação equivocada. Para “B” *“nós nascemos homens e mulheres, sexo masculino e feminino”*. Como já destacamos no item 4.1, as teorias de gênero não negam a existência e as características biológicas do sexo das pessoas. O que se discute são os papéis desempenhados pelos gêneros, bem como o fato de que este, diferente do sexo biológico, é uma construção social e cultural. Além disso, tratamos também no item 4.1 que a ‘ideologia de gênero’ não faz parte das contribuições do suporte teórico aqui adotado.

O/A entrevistado/a “C” é sucinto/a em suas considerações a respeito de educação sexual: *“sou contra, pois uma criança não tem noção do certo e errado”*. De maneira subjacente é possível considerar que para “C”, a educação sexual é desnecessária, pois a criança é ‘ingênua’ para compreender questões da sexualidade.

O/A entrevistado “E” concebe a educação sexual como papel da família e também da escola. Quanto às especificidades das suas concepções de educação sexual, aponta que *“educação sexual é você orientar seus filhos de acordo com a sua idade cronológica”*, no sentido de *“[...] esclarecê-los quanto às questões da reprodução humana, do ato sexual”* propriamente dito. Na escola, *“a educação sexual principal, no ensino fundamental, é você explicar como é o papai, como é a mamãe, como é que ela veio, como é que ele veio, e assim por diante”*. Diante de sua fala é possível evidenciar distintas concepções com relação ao entendimento das relações de gênero e sexualidade. Quando expressa que *“explicar que ele não tem sexo eu acho que é muito complicado”*, o/a entrevistado/a está se referindo aos papéis de gênero (masculino e feminino), uma vez que o sexo de determinada pessoa, de acordo com o referencial teórico aqui adotado, é inegável. É preciso considerar também que “E” não concebe em sua fala a possibilidade de que determinado aluno/a do ensino fundamental tenha dois pais, duas mães, apenas avós (variadas composições de núcleos familiares), portanto o conceito de família apresentado pelo/a entrevistado/a é o mais ‘comum’ deles.

Os pressupostos de uma educação sexual também trazem à tona essa discussão de família. Se faz imprescindível, dentro desta área da educação,

explicar aos/às alunos/alunas as diversas formas de organização familiar que estão presentes em nossa sociedade atual. Afinal, é comum que hoje tenhamos em sala de aula alunos/as pertencentes a grupos familiares distintos do considerado 'comum', que é a família nuclear¹⁰.

Também nos cabe considerar em sua fala, e isso é válido para as demais aqui apresentadas, que na sentença: “*explicar que **ele** não tem sexo eu acho que é muito complicado*”, o emprego do pronome 'ele' também é objeto de análise segundo os/as teóricos/teóricas. Furlani (2012, p.70) aponta que

referir-se a meninos e meninas ou a homens e mulheres, sempre na forma masculina, independente da proporção numérica, longe de parecer um ato inofensivo [...] favorece a manutenção de uma tácita “superioridade” de um gênero sobre o outro e inviabiliza a menina, a garota, a mulher, a idosa.

A autora chama atenção ao sexismo linguístico que predomina os discursos há tantos séculos. A mesma considera que essa linguagem usada no masculino foi criada com uma intencionalidade, que coloca o gênero masculino em detrimento do feminino, buscando a superioridade (e a manutenção dessa superioridade) de um gênero sobre o outro desde os primórdios.

Embora “G” apresente-se contra a educação sexual no PME da cidade com a seguinte afirmativa: “*Olha, antigamente nós tratávamos a educação sexual como uma forma de você colocar para o menino e para a menina as suas qualificações... né? O menino é isso, a menina é isso... mas hoje, o que que ocorre: o que tá sendo colocado é que você pai, você mãe vai ter que dar **opção de escolha** para os seus filhos. Isso fere para mim os princípios familiares e fere também os princípios cristãos. Para ele/a educar sexualmente é transmitir um “entendimento das questões dos papéis, do papel masculino e do papel feminino, entendimento de*

¹⁰ Na família nuclear tradicional, o chefe da família é quem concentra o poder, e os outros membros da família são subordinados a ele. Esse tipo de família provém do modelo patriarcal [...] é baseado na hierarquia (PIZZI, 2012, p.3-4).

suas interações de respeito. [...] a questão morfológica, física, hormonal... [...] o ato sexual [...] a própria gênese do ser humano”.

Para o/a entrevistado/a “H” *“[...] principalmente no ensino fundamental, quando está na pré-adolescência, eu acho que já tinha que dar algumas orientações. Mas no início do fundamental não”.* Dessa forma, compreende que a educação sexual é papel das instituições escolares também, mas que deve ser destinada apenas ao fim do ensino fundamental, ausente dos Planos Municipais de Educação. Como já esclarecemos no item 4.1, tratar da sexualidade das pessoas apenas em sua fase de puberdade é uma forma de ignorar toda a sexualidade humana, que se inicia pouco depois de seu nascimento. Os PCN (BRASIL, 1997, p. 81) reforçam essa reflexão, indicando que

os contatos de uma mãe com seu filho despertam nele as primeiras vivências de prazer. Essas primeiras experiências sensuais de vida e de prazer não são essencialmente biológicas, mas constituirão o acervo psíquico do indivíduo, serão o embrião da vida mental no bebê. A sexualidade infantil se desenvolve desde os primeiros dias de vida e segue se manifestando de forma diferente em cada momento da infância. A sua vivência saudável é fundamental na medida em que é um dos aspectos essenciais de desenvolvimento global dos seres humanos.

Diferente das concepções acima citadas, “I” considera que educar sexualmente é uma ação que compete à família e à escola, numa integração. Para ele/a é a ação de *“passar para as crianças, para os estudantes, orientações sobre a sexualidade. Questões que eles não conhecem, [...] informações sobre a sexualidade”.* Conforme sua argumentação, esse tipo de orientação por meio da escola é mais adequada *“porque vai ser discutida de forma técnica, de forma profissional, a melhor forma de passar à criança, ao adolescente, ao jovem, os conceitos da sexualidade [...]”.* Argumenta ainda que *“o trabalho de educar mesmo é da família, a escola ensina, mas muitas vezes a família é ausente, então cabe à escola preencher essa ausência”.*

Esta visão apresentada por “I” é bastante coerente com a corrente teórica aqui adotada. Ele/a ressalta sobre a importância de ‘instruir’ esses/as alunos/as que não têm esse apoio familiar. Ou, até mesmo, explicar de forma pedagógica,

que a sexualidade humana não precisa ser tratada de forma reprimida, como um tabu. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 229) nos apresentam reflexões acerca da forma com que deve ser realizado o trabalho de educação sexual nas instituições escolares, nesse sentido aponta que essa mediação educacional

[...] se faz problematizando, questionando e ampliando o leque de conhecimentos e de opções para que o próprio aluno escolha seu caminho [...] as diferentes temáticas da sexualidade devem ser trabalhadas dentro do limite da ação pedagógica, sem invadir a intimidade e o comportamento de cada aluno ou professor. Tal postura deve, inclusive, auxiliar as crianças e os jovens a discriminar o que pode e deve ser compartilhado no grupo e o que deve ser mantido como vivência pessoal.

No presente trecho retirado dos PCN (1997), legitimamos o posicionamento de que a educação de gênero e sexualidade nas escolas não tem a pretensão de invadir, constranger e expor os/as alunos/as. Pelo contrário, objetiva explicar a sexualidade humana dentro de uma dimensão pedagógica, em que os conhecimentos adquiridos pelos alunos conferem a importância de promover o respeito à todos/as e a torná-los indivíduos com mais discernimentos quanto as questões da sexualidade, para que ela não seja vista como um tabu por eles/as.

O/A entrevistado/a “J” declara que *“[...] na escola é interessante, até pouco tempo achava assim errado falar sobre, nas escolas, mas eu acho interessante [...] se as crianças, os adolescentes não aprenderem na escola, vai aprender muito fácil na internet, e de outro jeito que vai ficar mais difícil”*. Para além disso, aponta que *“[...] é muito importante aprender com a educação o que pode, o que não pode, e o que pode acontecer”*. Sua concepção é semelhante à apresentada por “K”, que também acredita que a educação sexual pode ser desempenhada nas escolas, mas *“[...] de uma maneira pedagógica que possa ser bem entendida, sobre como funciona a sexualidade do homem, da mulher, e dos riscos também”*. No entanto, para o/a entrevistado/a, a educação sexual nas escolas deveria ser realizada por meio de *“[...] um projeto, que a família pudesse estar fazendo parte desse processo*

[...] pra (sic) evitar que haja, por parte daqueles mais conservadores algo assim, contra”.

O/A entrevistado/a “L” concebe por educação sexual *“[...] algo que é para que eles aprendam mais cedo, [...] uma coisa boa pro (sic) jovem”*. Talvez o que entrevistado pretendia destacar, é que, em sua concepção, a educação sexual é uma forma de explicar aos/às jovens (ele não cita crianças) adolescentes, quanto à sexualidade humana e as diversas formas de manifestação dessas sexualidades. Isso se faz necessário se partirmos do ponto de vista em que

não é apenas em portas de banheiros, muros e paredes que se inscreve a sexualidade no espaço escolar; ela “invade” a escola por meio das atitudes dos alunos em sala de aula e da convivência social entre eles. Por vezes a escola realiza o pedido, impossível de ser atendido, de que os alunos deixem sua sexualidade fora dela (BRASIL, 1997, p. 78).

Desta forma, os PCN (BRASIL, 1997) nos levam a refletir que a escola, além de não tratar dessas temáticas, pode estar contribuindo para que os/as alunos/as reprimam suas curiosidades, suas vontades e suas manifestações nesse sentido. Tudo isso os/as levam ao desconhecimento de inúmeras questões, tais como: o entendimento das características de seus próprios corpos nas dimensões física e sexuais, o estabelecimento de uma igualdade entre os gêneros masculino e feminino, e principalmente o reconhecimento da diversidade sexual e da pluralidade de identidade de gênero.

O/A entrevistado “M” aponta que: *“Eu entendo que é dar oportunidade às pessoas de não sofrer bullying, de serem instruídas sobre isso e que deixe as pessoas à vontade, tranquilas e relaxadas, sem nenhum “grilo” na cabeça por ser assim”*. A educação sexual nesse ponto de vista tem vistas a elaborar conteúdos, oficinas e projetos educativos de modo a instruir os/as estudantes quanto à aceitação e ao respeito por todas as orientações sexuais e identidades de gênero existentes.

É preciso refletir, que em seus discursos, as pessoas demonstram a concepção de que a sexualidade e identidade de gênero dos indivíduos não é algo inerente a eles/as, como se fossem escolhas próprias de cada pessoa, ser ou não ser de determinada maneira, conforme sua identidade sexual e de gênero. Nos vale destacar, portanto, que, segundo o material “Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais” (2009), elaborado pela Equipe do Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ),

Falamos em identidade de gênero para nos referirmos à maneira como alguém se sente, se identifica, se apresenta para si e para os demais e como é percebido/a como “masculino” ou “feminino” ou, ainda, uma mescla de ambos, independente tanto do sexo biológico quanto da orientação sexual (CLAM, 2009, p. 122).

No mesmo contexto, a orientação sexual

refere-se ao sexo das pessoas que elegemos como objetos de desejo e afeto. Hoje, são reconhecidos três tipos de orientação sexual: a heterossexualidade (atração afetiva, sexual e erótica por pessoas de outro gênero); a homossexualidade (afetiva, sexual e erótica por pessoas do mesmo gênero); e a bissexualidade (atração afetiva, sexual e erótica tanto por pessoas do mesmo gênero quanto pelo gênero oposto). O termo “orientação sexual” contrapõe-se a uma determinada noção de “opção sexual”, entendida como escolha deliberada e supostamente realizada de maneira autônoma pelo indivíduo, independente do contexto social em que se dá (Idem, p. 124).

Sendo assim, é preciso considerar que as identidades sexuais e de gênero são características próprias, inerentes ao ser humano, que se manifestam ao longo de suas vidas.

A educação sexual, foco da discussão anterior, desempenha significativos papéis na área educacional, principalmente como uma maneira de combate à toda forma de *bullying* e preconceito. Nesse sentido, Furlani (2012, p. 69) acrescenta que

[...] o principal papel da educação sexual é, primeiramente, desestabilizar as “verdades únicas”, os restritos modelos hegemônicos da sexualidade normal, mostrando o jogo de poder e de interesses envolvidos na intencionalidade de sua construção; e depois, apresentar as várias possibilidades sexuais presentes no social, na cultura, na política da vida humana, problematizando seus efeitos sobre a existência das pessoas.

A educação sexual é, portanto, uma área educativa que carrega consigo uma responsabilidade muito além de explicar aos/às alunos/as a sua própria sexualidade. Os estudos da área têm por intuito levá-los/as à compreensão de que existem diversas formas de manifestação da sexualidade, de identidades de gênero, e que não há nenhuma superior e/ou inferior a outra.

4.3 CONCEITUAÇÃO DE DIVERSIDADE SEXUAL

Nesta seção, o foco de análise das falas dos/as entrevistados/as será constatar se estes/as reconhecem a diversidade sexual presente em nossa sociedade e também a forma com que conceituam essa expressão.

O/A entrevistado/a “A” reconhece que existe a diversidade sexual em nossa sociedade, no entanto, não sabe conceituar o termo, alegando que *“[...] essa pergunta eu não gostaria de responder, porque eu tenho dificuldade para responder, eu não tenho uma opinião, eu estou inventando alguma coisa aqui”*. Ainda nesse sentido, vale ressaltar que “A” buscou conceituar o termo, mas acabou desistindo devido à ausência de conhecimento sobre o mesmo.

O/A entrevistado/a “B” aponta que a diversidade sexual é presente, *“[...] mas enquanto cristão, eu penso que a família é concebida por pai, mãe e filhos, de sexos diferentes”*. A conceituação vem por conseguinte, quando menciona que *“a diversidade sexual é o pessoal ter a opção de estar se relacionando com outra*

peessoa, do mesmo sexo ou de sexos diferentes. A diversidade né? Tendo a opção dela. “B” não considera enquanto família quaisquer outros grupos/composições diferentes da convencional. Acredita, também, que a orientação sexual é uma característica opcional do ser humano. Neste mesmo contexto, nos vale destacar que “C” também reconhece que a diversidade sexual é presente em nossa sociedade, em sua concepção “[...] *cada um tem que ser livre para a opção sexual. Escolhe o que quer – desde que seja adolescente ou maior de idade*”. Diante do exposto, é notório que os/as entrevistados/as “B” e “C” acreditam que as diversidades sexuais derivam de opções pessoais dos indivíduos, que não são inerentes a eles.

Vale ressaltar, portanto que a expressão “opção sexual”

[...] é incorreta. O termo aceito é “orientação sexual”. A explicação provém do fato de que ninguém “opta”, conscientemente, por sua orientação sexual. Assim como o heterossexual não escolheu essa forma de desejo, o homossexual (tanto feminino como masculino) também não (MARTINS, *et al.*, 2010, p. 15).

O/A entrevistado/a “D” reconhece as variadas diversidades sexuais presentes, mas não conceitua o termo. Em suas palavras acerca da questão argumenta: *“Eu reconheço. Nós temos aí culturas [...] não só a questão sexual, mas em tudo. E o que me preocupa muito hoje é a questão da intolerância [...] e principalmente na questão da sexualidade, onde a intolerância ainda leva a coisas absurdas”*.

Para “E”, a diversidade sexual existe e argumenta o seguinte: *“[...] todo mundo tem o direito de ser aquilo que quer ser ou é, porque às vezes a pessoa não quer, mas é”* demonstrando, mesmo que implicitamente, a compreensão de que as identidades de gênero e as orientações sexuais podem ser opcionais ou também inerentes ao ser humano. Ainda no contexto perguntado, a conceituação do termo, para ele/a, refere-se como *“[...] a necessidade de cada um satisfazer as suas necessidades de satisfação sexual”*.

Para “F” as diversidades sexuais existem, no entanto compreende que as expressões ‘diversidade sexual’ e ‘ideologia de gênero’ “[...] *estão coligadas uma com a outra*”. Quando perguntamos sobre como conceitua o termo, ele/a aponta que “[...] *diversidade sexual, nós temos o homem, a mulher, tem aquele que é homem, mas tem uma **opção de ser mulher**, e tem aquele que é mulher e escolheu a **opção de ser homem**. A diversidade pra (sic) mim está aí, as opções de escolha*”. No transcender de sua resposta, o/a entrevistado/a julga pertinente ainda fazer algumas colocações quanto aos princípios cristãos em relação às diversidades sexuais. Sua colocação é a de que “[...] *os nossos princípios cristãos estabelecem que é homem ou mulher, e tá (sic) lá definido que o homem se unirá à sua mulher, a sua esposa. Aí se você pega a união de um homem com homem, está contrário ao que está na palavra de Deus. Mas só que ele mesmo tendo essa opção [...] ele deixa de ser filho de Deus? Ele continua sendo filho de Deus*”.

Quanto aos sentidos da resposta dadas por “F”, as questões que se colocam no campo de análise são várias. É possível identificar em sua fala que “F” indica que as manifestações sexuais, dentro da diversidade, são dadas por opções de escolhas dos indivíduos. É possível concluir ainda que para legitimar as suas argumentações ele/ela se vale de princípios religiosos/cristãos, o que contrasta e diverge com as concepções aqui defendidas. Além disso, ao apontar a seguinte expressão: “[...] *aquele que é mas tem uma **opção de ser mulher**, e tem aquele que é mulher e escolheu a **opção de ser homem***” “F” demonstra não compreender os pressupostos da Identidade de gênero, já mencionado anteriormente e discutido mais à frente no item 4.7.

O/a entrevistado “G” aborda a diversidade sexual como presente, na sociedade. Para ele, hoje “[...] *têm até lésbicas, transexuais, o pansexualismo [...] que é uma marca da pós-modernidade, a pós-modernidade tem uma identidade fragmentada, a sexualidade vai junto na onda da pós-modernidade*”. Vale ressaltar, por sua fala, que “G” apresenta a visão de que as identidades, no sentido das diversidades sexuais, são fragmentadas, como se fossem fracionadas, incompletas, pelo fato de serem dadas como ‘anormais’ ou ‘incomuns’. Outra questão que também chama a atenção é o equívoco no prefixo ‘ismo’ ao remeter-se à pansexualidade enquanto orientação presente na diversidade sexual, em geral. Vale ressaltar, novamente, “que o sufixo ‘ismo’ (terminologia referente à

“doença”) foi substituído por ‘dade’ (que remete a “modo de ser”) (MARTINS, *et al.*, 2010, p. 11).

A fala do/a entrevistado/a “H” é sucinta: *“Ela é presente”*. Estas foram as suas únicas palavras quando perguntada sobre o reconhecimento das diversidades sexuais em nossa sociedade. Compreendemos, aqui, que “H” acredita na existência das diversidades sexuais, mas não sabe conceituar o termo, tal qual solicitamos.

O/A entrevistado/a “I” considera a existência da Diversidade Sexual na sociedade e conceitua pelo termo que *“a diversidade sexual são pessoas que têm opções diferentes em relação à sexualidade, é muito ampla, e cada um pode ter uma opção diferente”*. Recordemos, aqui, que em se tratando de sexualidade o uso do termo ‘opção sexual’ não é correto, é adequado utilizar ‘orientação sexual’ (MARTINS, 2010).

Embora o/a entrevistado/a “J” acredite na existência e presença ativa da diversidade sexual na sociedade, chegando a mencionar ainda que tem *“[...] um monte de amigos, de amiga”*, não sabe conceituar o termo.

Para o/a entrevistado/a “K”, que reconhece a diversidade sexual, o termo, por ele/a, refere-se às *“[...] opções sexuais, os gays, as lésbicas, homossexuais, assim”*.

O/A entrevistado/a “L”, por sua vez, apresenta confusão/equívocos no entendimento e interpretação da questão. Perguntamos se reconhece a diversidade sexual presente em nossa sociedade, e “L” indaga que *“não conheço, mas já vi falar de várias [...] não tive assim, oportunidade de visitar onde tá sendo implantada né”*. No decorrer de sua resposta, o/a entrevistado/a demonstra compreender ‘diversidade sexual’ como ‘educação sexual’, pois quando solicitamos a conceituar o termo, ele/a aponta que diversidade sexual *“[...] é uma coisa que... para o jovem aprender mais cedo, ter a oportunidade de saber o que é e o que não é”*.

O/A entrevistado/a “M” aponta que *“Eu reconheço que nós estamos atrasados, que isso já deveria estar sendo uma coisa natural, normal e aceita pela*

sociedade. Nós estamos atrasados. Diversidade sexual é aquela condição que a sociedade tacha de diferente, pra (sic) mim é muito natural, mas aquilo que é diversidade a sociedade: “ah, é isso ou aquilo” e até hoje eu não entendo o porquê. Faz muito tempo que isso tá (sic) absorvido na minha mente e defendo sem nenhum problema”.

No campo teórico, discutir a diversidade sexual requer pensar nos conceitos de sexo, identidade de gênero e orientação sexual das pessoas. As manifestações dessas identidades sexuais e de gênero caracterizam e pluralizam o que chamamos de ‘diversidade sexual’. Em específico, de acordo com o fascículo “Diversidades Sexuais: adolescentes e jovens para a educação entre pares”, elaborado pelo Ministério da Saúde em 2010, a

diversidade sexual refere-se ao reconhecimento das diferentes possibilidades de expressão de gênero e da sexualidade ao longo da existência dos seres humanos. [...] A aceitação da diversidade sexual varia de acordo com os costumes de determinada época e com o tipo de sociedade (BRASIL, 2010, p. 34).

O reconhecimento das manifestações sexuais e de gênero que caracterizam a diversidade sexual é, de fato, uma necessidade. Os/as entrevistados/as demonstraram entendimento com relação a isso. Por outro lado, o que precisamos questionar, a esta altura da discussão, é que apenas reconhecer a existência desses grupos da sociedade, não implica aceitação e respeito.

Nos cabe refletir qual a importância da educação voltada às diversidades sexuais. Junqueira (2007, p.2) chama atenção ao reconhecimento de que uma educação de qualidade precisa promover o respeito aos direitos humanos, às diversidades. Em suas palavras,

não é a qualidade do ensino que acarreta uma coexistência pacífica e um convívio democrático com a diversidade. Mas o contrário: é a promoção da diversidade que conduz a educação de qualidade. Somente alcançaremos uma educação de qualidade se promovermos o convívio cidadão, o reconhecimento da diversidade, a inclusão e o pertencimento de todas as pessoas. O contrário disso já conhecemos e sabemos quais são seus efeitos.

A inclusão da educação às diversidades, embora necessária, como afirma o autor acima, encontra obstáculos a ser trabalhada nas escolas, seja por parte dos pais/mães, dos/as professores/as e da sociedade civil em geral. Por outro lado,

pesquisas realizadas com professoras/es e alunas/os vêm demonstrando a necessidade de uma formação específica tendo em vista a diversidade sexual presente no universo escolar. Alunas/os e professoras/es gays, lésbicas, bissexuais e transexuais compõem a diversidade contemporânea da instituição escolar; entretanto, para esta instituição que nasceu disciplinar e normatizadora, a diferença, ou tudo aquilo que está fora da norma, em especial, a norma sexual, mostra ser insuportável por transbordar os limites do conhecido (PARANÁ, 2010, p. 36).

Diante do exposto acima, analisamos que dos/as treze (13) entrevistados/as, apenas um (01) não reconhece a diversidade sexual presente em nossa sociedade, por não compreender o significado desta expressão/conceito. Dos/as treze entrevistados/as, cinco (05) não arriscaram conceituar o termo 'diversidade sexual', demonstrando ausência de entendimentos sobre o mesmo.

A análise dessa temática se faz pertinente para constatar se os/as vereadores/as de Maringá reconhecem a diversidade sexual existente em nossa sociedade, bem como o entendimento que apresentam em relação a esse conceito. Como visto, dos/as oito (08) que conceituaram o termo, suas respostas mesmo que confusas e/ou incompletas, trazem noções que remetem ao entendimento das diversidades sexuais.

4.4 PRECONCEITO E LGBTTTFOBIA

As entrevistas com os/as vereadores/as da Câmara Municipal de Maringá (mandato de 2012 a 2016) tiveram vários objetivos. Dentre eles, pensamos em

abordar uma questão com relação às manifestações de discriminação causadas pela LGBTTTfobia em nossa sociedade. A presente seção trata sobre a concepção dos/as entrevistados/as quanto à existência da LGBTTTfobia e situações de LGBTTTfobia no cotidiano de nossa sociedade.

Consideremos inicialmente que

o termo “homofobia” é comumente usado em referência a um conjunto de emoções negativas (tais como aversão, desprezo, ódio, desconfiança, desconforto ou medo), que costumam produzir ou vincular-se a preconceitos e mecanismos de discriminação e violência contra pessoas homossexuais, bissexuais e transgêneros (em especial, travestis e transexuais) e, mais genericamente, contra pessoas cuja expressão de gênero não se enquadram nos modelos hegemônicos de masculinidade e feminilidade. A homofobia, portanto, transcende a hostilidade e a violência contra LGBT e associa-se a pensamentos e estruturas hierarquizantes relativas a padrões relacionais e identitários de gênero, a um só tempo sexistas e heteronormativos (JUNQUEIRA, 2007, p.3).

O/A entrevistado/a “A”, ao reconhecer a LGBTTTfobia, aponta que: *“existem às vezes por ignorância, às vezes por ódio”* e também que *“essa questão precisa ser mais tratada, e às vezes até dentro da própria família”*. Entretanto, vale a pena ressaltar que “A” acredita em um ‘convencimento’ da pessoa que apresenta identidades e orientações sexuais que fogem ao considerado ‘normal’ e aceitável. Aponta que: *“[...] se a gente não concordar, se possível tentar ajudá-lo, entender... (pausa) e se houver possibilidade de um convencimento, que aquele entendimento que a outra pessoa tem está errado, se você conseguir convencer e mudar, eu acho que você vai vencer a dificuldade”*.

O/A entrevistado/a “B” aponta que *“sim, existe [...] na realidade a gente tem que aceitar, devemos aceitar, porque somos todos irmãos, filhos do mesmo Pai”*. Na seguinte afirmativa é cabível identificar que “B”, ao se valer de princípios cristãos para justificar seu posicionamento, pode indicar que o respeito aos indivíduos pertencentes à comunidade LGBTTT não se deve pelo fato de que estes/as são cidadãos/ãs e têm seus direitos, enquanto humanos, estabelecidos. É preciso mencionar ainda, que no decorrer de sua fala, o/a entrevistado/a destaca a

seguinte afirmativa: “[...] talvez, o pessoal, os homossexuais estejam também extrapolando, [...] talvez eles deveriam se respeitar e respeitar a todos, né? Como um casal respeita a todos.”

O Artigo 2 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948, p. 2-3)¹¹ estabelece esses princípios de direitos ao abordar que

todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Diante do exposto, é preciso considerarmos que os direitos às pessoas LGBTTT e às suas respectivas características e manifestações de identidade de gênero e sexualidade são direitos legais. Não se baseia a concepções e princípios religiosos, principalmente bíblicos, como ressalta “B”. Além disso, ao afirmar que *“talvez [...] os homossexuais estejam também extrapolando, [...] talvez eles deveriam se respeitar e respeitar a todos, né? Como um casal respeita a todos”* este entrevistado acaba por julgar as manifestações homossexuais existentes em nossa sociedade. Sua fala culpabiliza essas manifestações e também as coloca no campo da ‘anormalidade’ e perversidade ao inferir que estes/as deveriam conter-se como um casal ‘normal/hegemônico’, provavelmente heterossexual.

Assim como o/a entrevistado/a acima, “C” argumenta que *“o preconceito é ignorância, pois na verdade quem tem que julgar é Deus”*. Este também se vale de preceitos religiosos, que acabam por indicar, mesmo que implicitamente, que há algo a ser julgado, ‘errado’, quando as identidades de gênero e sexual¹² fogem ao hegemônico, ao padrão heteronormativo.

¹¹ Apesar de antiga, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) assegura à todos os seres humanos direitos plenamente iguais, que independem de características pessoais e físicas. Chamamos atenção ao fato de que esses direitos assegurados em 1948 não são garantidos em se tratando das violências causadas pela LGBTTTfobia..

¹² As expressões ‘identidade de gênero’ e ‘identidade sexual’ tratam de características humanas que se diferem, ao passo que relacionam. A identidade de gênero é a percepção das pessoas com relação aos seus corpos, a forma com que se identificam com determinado gênero, ou outro ou até mesmo mais de um deles. A identidade sexual se restringe ao campo conceitual de sexualidade e pode abarcar as manifestações sexuais das pessoas, principalmente em se tratando da orientação

O/A entrevistado/a “D” acredita que a discriminação e LGBTTTfobia são muito presentes, que “[...] *as ofensas são muito fortes, a intolerância que a gente vê é muito forte e nós temos que lutar muito*”. Em sua fala, afirma que algo precisa ser feito para reverter essas práticas preconceituosas. Sua fala induz à reflexão da importância da educação familiar e escolar para o reconhecimento e promoção de respeito às diversidades sexuais e de gênero.

O/A entrevistado/a “E” respondeu a seguinte afirmativa: “*Com certeza, eu acredito e reconheço que isso existe*”. Mesmo reconhecendo que os preconceitos e discriminações por conta das identidades sexuais e de gênero são presentes em nossa sociedade, o/a entrevistado/a não argumenta sobre as suas convicções com relação à questão. Assim como “F” que relata reconhecer a presença da LGBTTTfobia em nossa sociedade, e as compara às discriminações raciais, que também podem ser analisadas neste meio, no entanto não explica a questão perguntada. Ele/a se posiciona da seguinte forma: “[...] *existem pessoas que têm a mente aberta, sabe conviver com isso e existem aquelas que se fecham*”.

Diferente da fala dos demais, “G” “*acha que sim*”, o preconceito e LGBTTTfobia se fazem presentes, mas argumenta que “[...] *o preconceito existe dos dois lados*”. Para justificar seu posicionamento, menciona o ocorrido na Câmara Municipal de Maringá, em votação do PME, em 2015. Para o/a entrevistado/a, após as discussões na última sessão¹³ houve discriminação com relação aos pastores que, segundo ele foram vaiados pela comunidade LGBTTT no momento em que “[...] *estavam sendo homenageados por causa do Dia do Pastor*” e isso também é “*preconceito, ignorância*”. O que ocorreu foi, de fato, um movimento de lutas contrárias, que acabaram se enfrentando devido às divergências no posicionamento. Mas, por outro lado, há de se reconhecer que a luta LGBTTT na educação é uma luta séria, não excludente, pela abrangência das diversidades, pelo reconhecimento de todos/as em seus aspectos de identidades, enquanto pessoas. É um movimento que desempenha

sexual que apresentam. Veremos mais à frente, mais especificamente nos itens 4.7 e 4.8 deste trabalho, o que trazem os/as autores/as sobre a significância desses termos.

¹³ A última sessão de votação acerca do PME de Maringá ocorreu no dia dezoito (18) de Junho de 2015, dia em que o mesmo foi aprovado.

[...] esforço ao longo da história para obter compreensão e tratamento igual para LGBT. A expressão é usada frequentemente para designar as lutas contra a discriminação, pelos direitos legais. Integram esse movimento as organizações que levam a cabo essas lutas e que defendem, explicitamente, os direitos humanos de homossexuais em todo o mundo (MARTINS, *et al.*, 2010, p.32).

O/A entrevistado/a “H” demonstra ter interpretado a questão por outro ângulo, quando perguntamos se o preconceito e a LGBTTTTfobia são incidentes na sociedade, ele/a responde: *“sim... são presentes, lutam, têm garra, são firmes”*.

O/A entrevistado/a “I” se manifesta em relação à questão, considera que *“em capitais, cidades maiores, temos menos discriminação, são mais comuns a população aceitar essa diversidade. Nos municípios menores há uma discriminação maior ainda”*. É possível concordarmos que por conta dos valores conservadores que se perpetuam em várias cidades/regiões, as diversidades sexuais e de gênero sofrem enfrentamentos. No entanto, em se tratando de crimes de morte por LGBTTTTfobia, o Grupo Gay da Bahia (GGB)¹⁴ divulgou neste ano de 2016 esses índices, e em seu site apontaram que *“os Estados que mataram o maior número de LGBT em termos absolutos foram São Paulo, com 55 assassinatos e Bahia, 33”*. É preciso considerar que São Paulo é o estado mais populoso do país.

Para “J” a comunidade LGBTTTT, atualmente, é mais discriminada do que o *“negro, raça negra. Tem mais discriminação”*. A este respeito, nos vale considerar que

discriminações baseadas em raça/etnia, gênero e sexualidade estão imbricadas na vida social e na história de diferentes sociedades, necessitando por isso uma abordagem conjunta e transversal. Ou seja, discriminação em relação às mulheres articula-se à discriminação em relação aos que são sexualmente atraídos por pessoas do mesmo sexo ou ainda que discursos racistas possam utilizar características socialmente atribuídas ao feminino para inferiorizar negros/as, indígenas ou outros grupos considerados inferiores (ROHDEN, 2009, p.161-162).

¹⁴ “O Grupo Gay da Bahia é a mais antiga associação de defesa dos direitos humanos dos homossexuais no Brasil. Fundado em 1980, registrou-se como sociedade civil sem fins lucrativos”. Disponível em: <http://www.ggb.org.br/ggb.html>. Acesso em: 25 de nov. 2016.

Analisar os preconceitos nas dimensões sociais, raciais, de gênero e orientação sexual é também uma necessidade, pois, como afirma a autora acima, essas discriminações podem ser intrínsecas.

Para “K”, “[...] o preconceito é muito grande”, acrescenta ainda que “[...] aprendi como homem público que a gente tem que defender os direitos de todos, independentemente de raça, cor, de sexo. Então eu reconheço que há sim um preconceito muito grande”.

O/A entrevistado/a “L” apresenta uma posição diferenciada dos demais. Ele/a justifica que, em seu meio social, essas discriminações são poucas. E defende que “[...] hoje a molecada brinca demais, [...] as pessoas levam por mal e muitas vezes não é, porque o jovem é muito alegre”. Não seria preciso analisar as situações e violências por LGBTTTTfobia de forma geral? Olhar apenas para o nosso núcleo social de convívio não nos oferece muitas informações a respeito. Precisamos considerar também que discurso de ódio não é opinião, não é divertido.

O/a entrevistado/a “M” destaca em suas palavras que a LGBTTTTfobia é “[...] muito presente. É um absurdo, mas é muito presente. E eu vejo uma preocupação, me parece que por mais que a gente trabalhe essa parte, por mais... ainda não tá (sic) diminuindo. Eu achava que depois de um certo tempo começava a diminuir, mas eu tô (sic) meio preocupado porque não tá diminuindo. Não tá (sic) diminuindo”.

Esta preocupação demonstrada por “M” é bastante pertinente. Em análise do relatório divulgado pelo Grupo Gay da Bahia (GGB) em 2016, referente aos índices de crime de ódio (LGBTTTTfobia) no Brasil, revela que:

318 LGBT foram assassinados no Brasil em 2015: um crime de ódio a cada 27 horas: 52% gays, 37% travestis, 16% lésbicas, 10% bissexuais. A homofobia mata inclusive pessoas não LGBT: 7% de

heterossexuais confundidos com gays e 1% de amantes de travestis (GGB, 2016)¹⁵.

A LBGTTTfobia não consiste apenas em discursos de ódios, a não aceitação de famílias, amigos/as, professores/as, da sociedade em geral. Pode culminar em expressões criminosas, ao mais extremo da convivência humana: violência e assassinato. “A homofobia é fator de mal-estar, insegurança, angústia e sofrimento; homofobia vulnerabiliza e exclui; homofobia mata” (JUNQUEIRA, 2007, p.5).

Dessa maneira, a LBGTTTfobia se configura em um grande problema, pois

[...] geram nas pessoas que são alvos desses mecanismos, mal-estar, insegurança, angústia, isolamento e sofrimento. Esses sentimentos podem interferir em suas relações sociais; prejudicar seu rendimento escolar, levando-as até a sair da escola; impedir seu acesso a oportunidades de emprego ou promoção no ambiente de trabalho; aumentar sua vulnerabilidade às DST/HIV/AIDS e ao uso de drogas e influenciar em sua qualidade de vida e de saúde (BRASIL, 2009, p. 22)

A LBGTTTfobia atinge dimensões sociais, emocionais, políticas e econômicas das pessoas alvo dessas discriminações. Assim, é preciso que analisemos quais as implicações destas no ambiente escolar.

As entrevistas aqui realizadas possibilitaram a compreensão de que dos/as treze (13) entrevistados/as, apenas um/uma (01) manifesta-se contrário ao questionamento sobre a existência da LBGTTTfobia e das diversas discriminações de gênero e sexuais, em nossa sociedade. De toda forma, apresentaram considerações diversas com relação à manifestação desses preconceitos e fobias.

¹⁵ Disponível em: <https://grupogaydabahia.com.br/2016/01/28/assassinato-de-lgbt-no-brasil-relatorio-2015/>. Acesso em: 25 de nov. 2016.

4.5 ESPAÇOS ESCOLARES E LGBTTTFOBIA

*“[...] quantas jovens deixam de frequentar a escola, por que de repente, descobrem-se lesbianas? Quantos meninos deixam a escola quando se percebem gays? E quantas pessoas percebem que necessitam de mudanças corporais que se adéquem a sua percepção de gênero e, por isso são excluídas dos espaços escolares? **A escola, afinal, é para todos e todas?**” (LESSA, 2011, p. 119, grifos nossos).*

São com esses questionamentos que iniciaremos as discussões que sustentam essa seção. As análises dessa categoria referem-se a um dos assuntos abordados nas entrevistas realizadas, que consistiu em identificar nos posicionamentos dos/as entrevistados/as, se estes/as reconhecem que situações de LGBTTTfobia podem ocorrer em espaços escolares.

O/A entrevistado “A” destacou que *“infelizmente ocorre [...] porque é coisa de jovem, principalmente”*. Bem como “B”, que acredita que ocorre sim e acrescenta que é *“por parte dos colegas. Professor pode até ter um preconceito, mas eles não se manifestam. [...] os amigos eles são preconceituosos mesmo”*. Junqueira (2007, p.4) chama atenção sobre a forma com que a LGBTTTfobia se insere nos espaços escolares. Para o autor,

também de formas sutis e variadas – e sempre de maneira insidiosa –, a homofobia faz parte de nossas rotinas diárias. Ela é consentida e ensinada nas nossas escolas. Está no livro didático, perpassa nossas concepções curriculares e as relações pedagógicas. Aparece na hora da chamada, nas brincadeiras e nas piadas (aparentemente “inofensivas” e até usadas como instrumento didático). Está nos bilhetinhos, carteiras, quadras, paredes dos banheiros, na dificuldade de ter acesso ao banheiro. Move muitas brigas no intervalo e no final das aulas. Está nas rotinas de ameaças, intimidação, chacotas, humilhações, marginalização, exclusão etc.

Assim, também por meio da linguagem, do currículo e do próprio planejamento do/a professor/a, a LGBTTTfobia se insere e se perpetua no cotidiano da sala de aula.

Para o/a entrevistado/a “C” a LGBTTTfobia pode ocorrer em espaços escolares *“dependendo da idade”* dos/as alunos/as, não detalhando a maneira com que vê esses preconceitos.

Para “D” isso acontece. Seu posicionamento, é o de que *“a LGBTfobia pode ocorrer de muitas maneiras possíveis. O menino que não joga futebol já é rotulado; o menino que gosta de dançar já é rotulado; a menina que gosta de jogar futebol também”*. Ao longo de sua fala, expõe o entendimento de que o preconceito é algo aprendido, não inerente às pessoas. Em sua visão *“a criança não nasce com isso, nasce totalmente pura, com condições de conviver com tudo”*, sendo assim é *“[...] papel da família discutir isso e de maneira muito clara”*.

Por outro lado, para “G” *“o preconceito pode ocorrer em todo o lugar e [...] é uma coisa inerente ao ser humano”*. Essa concepção é contrária à posição do/a entrevistado/a “D”, que acredita que o preconceito, seja ele qual for, é algo aprendido, principalmente pelos meios sociais em que as pessoas estão inseridas. Para o/a entrevistado/a “G” *“[...] não podemos marcar apenas um lado do preconceito, temos que pensar num todo”*. Sua afirmação é válida, contudo, foge a essência da questão, que se restringe apenas às discussões sobre a LGBTTTfobia em espaços escolares. Em meio a essa discussão quanto à natureza dos preconceitos, Goellner (2011, p.19) ressalta que *“[...] o preconceito não é algo natural. A gente aprende a ser preconceituoso/a. Então, podemos pensar no seguinte: se a gente aprende, a gente também pode desaprender”*.

Os/As entrevistados/as “E”, “F” e “G” também compreendem que essas discriminações são frequentes nos espaços escolares. Para “E” é na escola *“[...] que começam os primeiros sinais do bullying em relação às crianças que têm qualquer outro tipo de comportamento. Com piadas, com gozação e até com agressão”*. “F” aponta que a LGBTTTfobia nas escolas já está ocorrendo, mas *“de uma forma velada. Porque eles têm medo de abrir isso daí”*. Nesse contexto de sua fala, “F” levanta o seguinte questionamento *“como que a sociedade vai fugir dessa*

realidade? Vai ter que ser feito um enfretamento disso”, no entanto, não argumenta quais as possibilidades de se fazer esse enfretamento e lutas contra os preconceitos sexuais e de gênero. Para “H” essas fobias/preconceitos nas escolas se constituem em ações de *bullying*, e assemelha-se a “*questão do preconceito como nas ruas*”.

Nas escolas, situações de LGBTTTfobia se traduzem como um mal não necessário aos/às alunos/as. Pode ocorrer, sim, como uma forma de *bullying*, de xingamentos e até mesmo violência, o que

[...] afeta o bem-estar subjetivo; incide no padrão das relações sociais entre estudantes e destes/as com os/as profissionais da educação; afeta as expectativas quanto ao “sucesso” e o rendimento escolar; produz intimidação, insegurança, estigmatização, segregação e isolamento; gera desinteresse pela escola; produz distorção idade-série e evasão; prejudica o processo de inserção no mercado de trabalho; enseja uma invisibilidade e uma visibilidade distorcida; conduz à maior vulnerabilidade (em relação a chantagens, assédios, abusos, DST, Aids etc); tumultua o processo de configuração identitária e a construção da autoestima; influencia a vida socioafetiva; dificulta a integração das famílias homoparentais na comunidade escolar etc. (JUNQUEIRA, 2007, p.5).

Primeiramente, é preciso destacar que no emprego do termo homofobia, Junqueira (2007) está se referindo à LGBTfobia de forma geral. Em suas palavras, é possível evidenciarmos que as discriminações de identidades na escola¹⁶, afetam inúmeras dimensões na vida do/a aluno/a alvo desses preconceitos. Em se tratando de escolas, o rendimento escolar pode ser comprometido por conta dessas agressões, bem como a evasão escolar¹⁷ que é um fator agravante e que precisa ser considerado.

¹⁶ “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 LGBT. Essas pessoas veem-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” (JUNQUEIRA, 2009, p.17)

¹⁷ “Uma pesquisa realizada pela UNESCO, intitulada “Perfil dos Professores Brasileiros” em 2002, revelou que para 59,7% dos/das 5 mil professores/as entrevistados/as, é inadmissível que uma pessoa tenha relações homossexuais” (JUNQUEIRA, 2009, p.17).

O/A entrevistado/a “I” acredita que *“não só pode, como ocorre [...] uma forma de bullying”*. Em sua visão, essas manifestações de preconceitos podem se dar devido a não aceitação dos/as colegas com relação ao que chama de ‘opção sexual’ de determinado/a amigo/a. Tudo isso por meio de brincadeiras, gozações e *bullying*. Precisamos também refletir que essas discriminações e preconceitos não acontecem apenas por conta da orientação sexual dos/as estudantes, mas também devido às identidades de gênero e outras características.

Os/as entrevistados/as “J” e “K” e “M” acrescentam que a LGBTTTfobia existe sim nos espaços escolares, também caracterizada pela forma de *bullying*. “J” argumenta que *“começa na escola mesmo, ali começa até discriminação, tudo é na escola [...] através dos amigos”*. Para “K” ocorre sim *“porque hoje há uma tendência muito grande, a gente vê muitas crianças que acabam sofrendo”*. “K” acredita que as manifestações da LGBTTTfobia nas escolas ocorrem por meio de exclusão daquelas/as que apresentam comportamentos diferenciados do considerado ‘normal’. O/A entrevistado/a “M” argumenta que *“Na minha concepção ocorre. [...] com o bullying, eles fazem o bullying. Às vezes de uma maneira muito sutil, mas fazem”*.

É importante analisarmos, aqui, o papel da escola frente a essas manifestações de agressão emocional e física. A escola

[...] é um espaço de reprodução social, um espaço de construção e transmissão de saberes, valores e preconceitos **onde fabricamos sujeitos e produzimos identidades**, em geral, a partir da perspectiva heteronormativa, masculina, branca, adulta, urbana... Nesse sentido, para que a escola possa fazer parte da solução, será necessário reconhecer que, antes, ela faz parte do problema. (JUNQUEIRA, 2007, p.6, grifo nosso).

A escola, portanto, direta ou indiretamente acaba reproduzindo e concebendo que atitudes dessa natureza ocorram em seus espaços. Não que esta seja unicamente culpada, este é reflexo de nossa sociedade, dos valores, costumes e identidades que predominam em nossa sociedade.

O/A entrevistado/a “L” reconhece que pode sim ocorrer em espaços escolares, mas complementa sua posição apontando que *“o jovem brinca muito, às vezes é considerado como brincadeira [...] e têm pessoas que leva por mal isso daí, não é por maldade deles”*. É necessário, diante esta fala, refletir que ao abordamos a questão e terminologia LGBTTTfobia, estamos nos remetendo a diversas fobias, formas de discriminações, manifestações de ódio e intolerância, preconceitos e atitudes que atingem, direta ou indiretamente as pessoas alvo, não é brincadeira justamente por gerar ofensas a características intrínsecas das pessoas.

Mais uma vez, a educação voltada às diversidades e respeito a todos/as se destaca no cenário da discussão. Assinala Junqueira (2007, p.9), que

se desejamos construir um modelo substantivamente democrático de escola e de sociedade, encontramos todos, Estado e sociedade civil, cada instituição, cada organização, cada cidadão e cidadã, diante da responsabilidade de reconhecer e promover os direitos de lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, travestis e transexuais (LGBT) e, ao mesmo tempo, problematizar todas as formas de preconceito, discriminação e violência, dentro e fora da escola.

Diante das respostas, podemos inferir que, todos/as os/as treze (13) entrevistados/as acreditam em situações de LGBTTTfobia nas instituições escolares. No entanto, sete (07) destes/as são contrários/as à educação de gênero e sexualidade voltada às diversidades nas escolas. A questão que se coloca em meio a essa contradição é: se não há a educação, qual a melhor forma de combater esses preconceitos e discriminações de gênero e orientação sexual?

4.6 CONCEITUAÇÃO DE GÊNERO

Nesta seção analisamos quais as concepções dos/as entrevistados/as quando perguntamos: “Como conceitua o termo Gênero?”.

Para essa questão, “A” ao ser abordado/a, demonstrou certo desconforto e decidiu recorrer às pesquisas que fez. Segundo suas pesquisas o termo gênero “[...] é definido como aquilo que identifica o homem de uma mulher, ou seja, gênero masculino e feminino. **Gênero é entendido como aquilo que diferencia socialmente as pessoas**, pode ser entendido como algo mutável e não limitado, como define a ciência e a biologia”. Logo após a leitura da seguinte definição o/a entrevistado/a conclui, em sua concepção, que: “gênero é o que difere o homem e a mulher, é o diferencial”.

O/A entrevistado/a “B” é bastante breve em sua definição, para ele “gênero seria a pessoa em si, sem o sexo – sem o masculino e feminino”.

O/A entrevistado/a “C” apresenta desconhecimento enquanto à conceituação do termo, pois aborda o gênero enquanto uma ação educativa. Para “C”: “gênero é querer ensinar sexualidade nas escolas, para as crianças”.

O/A entrevistado/a “D” assume ser este um termo novo para ele, fonte de dúvidas e questionamentos. Arrisca em dizer que quando pensa no termo gênero, pensa em todos/as iguais: “a igualdade”.

O/A entrevistado/a “E” argumentou que “gênero é uma classificação – não é de uma opção – é de uma condição de formação física. O gênero masculino e o gênero feminino”. Há alguns equívocos em sua argumentação, os/as autores/as aqui estudados/as defendem o sexo enquanto condição de formação física, uma vez que “o gênero é construído social e culturalmente e envolve um conjunto de processos que vão marcando os corpos a partir daquilo que se identifica ser masculino e/ou feminino” (GOELLNER, 2011, p.17).

Para o/a entrevistado/a “F” o termo gênero é “meio mascarado” e nesse sentido questiona: “por que não colocar ser humano?” [...] o ser humano entende-se como homem ou como mulher”.

As falas dos/as seis (06) entrevistados/as acima denotam inúmeros entendimentos sobre o termo gênero. A predominância nas respostas é quanto ao

gênero ser determinado às pessoas de acordo com o seu sexo biológico. Como já mencionamos na seção 2 deste trabalho (Gênero, Sexualidade e a importância na Educação), para Scott (1995, p.75)

[...] o termo “gênero” também é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, [...] torna-se uma forma de indicar “construções culturais” – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres.

O/A entrevistado/a “G” aponta que *“gênero é uma opção sexual, uma opção de escolha pessoal – qual o gênero que eu opto”*. Em seu ponto de vista *“a pessoa se reinventa todo dia, cada dia ela é uma coisa, hoje. Então hoje ela é trans, amanhã ela é bi, amanhã ela é hetero lá no final. [...] as coisas estão muito efêmeras”*. A presente questão tinha por objetivo conceituar o termo gênero. Ficou evidente a confusão entre os conceitos de gênero e orientação sexual, ao apontar que gênero é uma ‘opção sexual’, e generalizar alguns conceitos que pertencem ao campo conceitual de gênero, como a terminologia ‘trans’, atrelada às orientações heterossexual e bissexual, que são pertencentes ao campo conceitual de sexualidade.

O/A entrevistado/a “H” não consegue conceituar o termo, mas aponta que as discussões sobre gênero estão amplamente difundidas na sociedade, e que, além disso, *“[...] existe preconceito em relação aos gêneros”*.

A conceituação de “I” é a seguinte: *“o termo gênero é onde você não trata a questão do sexo que a pessoa nasceu. Se ela é homem, se ela é mulher... é a opção que ela vai ter. Ela pode ter o corpo de homem, mas ela se sente uma mulher. Ela tem que ser respeitada como uma mulher”*. Na presente fala a reflexão que pode ser feita refere-se ao fato de que o/a entrevistado/a, num primeiro momento, destaca que as pessoas ‘optam’ pelo gênero que querem ser, e já num segundo momento, destaca sobre a identidade gênero, ao mencionar que a pessoa pode *“se sentir”* enquanto determinado gênero, diferente do que lhe foi atribuído ao

nascer. Sua fala é, de toda forma, bastante pertinente, pois é o único que atribui ao gênero uma categoria social e não biológica, como muitos/as mencionam.

O/A entrevistado/a “J” apenas apontou que para ele *“é tudo normal”*. Bem como “K”, que reconhece não ter entendimento sobre as questões de gênero, assumindo que precisa e gostaria de se aprofundar nos estudos e aponta que, em seu ponto de vista os gêneros são apenas *“[...] o masculino e feminino”*.

“L” também afirma não saber conceituar o termo gênero, porque, em sua visão *“[...] cada um vê do seu jeito, cada um vê uma coisa, o outro vê do outro jeito, [...] hoje tá (sic) tão avançada as coisas, que o jovem tem uma oportunidade muito maior do que nós tinha no passado”*. O termo gênero tem sua conceituação sim, como já destacamos nesse estudo.

O/A entrevistado “M” apresenta como concepção que gênero é *“o que é comum, se é homem, mulher, isso ou aquilo. É assim que eu entendo como é que é o gênero”*.

Pensar o gênero enquanto uma categoria social e cultural é de extrema importância. Weeks (2010, p.56) explica que *“as classes são constituídas de homens e mulheres e diferenças de classe e status podem não ter o mesmo significado para mulheres e homens. O gênero é uma divisão crucial”*.

O intuito de nossa investigação quanto à questão de gênero foi de obter discernimentos quanto às concepções e entendimentos apresentados pelos/as vereadores/as de Maringá que, em sua maioria, se apresentaram contra a inserção dessa expressão no PME de Maringá. Dos/as treze (13) entrevistados/as, quatro (04) não conceituaram o termo gênero, destacando, inclusive, não terem discernimentos sobre a questão. Dos/as nove (09) restantes, observamos que apenas “I” chama atenção do termo enquanto categoria social, e enquanto identidade pessoal das pessoas. “D” também é o/a único/a que ressalta sobre as questões de igualdade de gênero, discussão bastante difundida e priorizada nas teorias de gênero. As demais respostas apresentam equívocos, e reduzem a conceituação de gênero a uma classificação biológica dos indivíduos.

4.7 IDENTIDADE DE GÊNERO

As análises do presente tópico referem-se às concepções dos/as entrevistados/as com relação ao termo identidade de gênero.

Para iniciarmos as análises desta seção, realizamos pesquisas no “Manual de Comunicação LGBT” (MARTINS, *et al.* 2010) e nas “Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos” (JESUS, 2012), a fim de identificar alguns termos de extrema importância para a compreensão da temática gênero e do campo conceitual da mesma. Para essa discussão é importante destacar, logo de início, a conceituação do termo “**Sexo biológico**”. Segundo o manual (MARTINS, *et al.*, 2010, p.9) é “um conjunto de informações cromossômicas, órgãos genitais, capacidades reprodutivas e características fisiológicas secundárias que distinguem machos e fêmeas”.

Posteriormente, de forma distinta, com relação ao conceito gênero, o Manual assinala que é um conceito formulado nos anos 1970 com profunda influência do movimento feminista, criado para

[...] distinguir a dimensão biológica da dimensão social, baseando-se no raciocínio de que há machos e fêmeas na espécie humana, no entanto, a maneira de ser homem e de ser mulher é realizada pela cultura. Assim, gênero significa que homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrência da anatomia de seus corpos (MARTINS, *et al.*, 2010, p.9).

“**Cisgênero**” é a categoria mais influente na sociedade, diga-se, de passagem, a dominante; é a pessoa que nasce com um gênero determinado pela sociedade e se identifica com ele. Portanto, nasce uma pessoa com as características biológicas femininas, a chamada ‘mulher’, e esta se identifica como tal, esta pessoa é designada cisgênero. Para além desta terminologia, existem os/as “**transgêneros**”, “terminologia utilizada para descrever pessoas que transitam entre os gêneros. São pessoas cuja identidade de gênero transcende as

definições convencionais de sexualidade” (MARTINS, *et al*, 2010, p.17). São pessoas que não se identificam com comportamentos e/ou papéis esperados do gênero que lhes foi determinado em seu nascimento.

Mais propriamente, no campo conceitual de gênero, existe, ainda, a categoria “**Transexual**” que é a pessoa que possui uma identidade de gênero diferente do sexo designado no nascimento. Homens e mulheres transexuais podem ou não manifestar o desejo de se submeterem a intervenções médico-cirúrgicas para realizarem a adequação dos seus atributos físicos de nascença (inclusive genitais) a sua identidade de gênero constituída (MARTINS, *et al*, 2010).

Por outro lado, diferente da categoria acima citada, é importante, ainda, citarmos e diferenciarmos a conceituação do termo “**travesti**”, pessoas cuja identidade de gênero é alvo de extremo preconceito. Travesti é a

pessoa que nasce do sexo masculino ou feminino, mas que tem sua identidade de gênero oposta ao seu sexo biológico, assumindo papéis de gênero diferentes daqueles impostos pela sociedade. Muitas travestis modificam seus corpos por meio de hormonioterapias, aplicações de silicone e/ou cirurgias plásticas, porém, vale ressaltar que isso não é regra para todas (definição adotada pela Conferência Nacional LGBT em 2008. Diferentemente das transexuais, as travestis não desejam realizar a cirurgia de redesignação sexual (mudança de órgão genital).³ Utiliza-se o artigo definido feminino “A” para falar da Travesti (aquela que possui seios, corpo, vestimentas, cabelos, e formas femininas). É incorreto usar o artigo masculino, por exemplo, “O” travesti Maria, pois está se referindo a uma pessoa do gênero feminino (MARTINS, *et al*, 2010, p.18).

Por outro lado, diferente das definições de gênero mencionadas até então, vista como uma variação genética, que vai além de ser uma ‘simples’ identificação, existem os/as “**intersexuais**”, que são

pessoas cujo corpo varia do padrão de masculino ou feminino culturalmente estabelecido, no que se refere a configurações dos

cromossomos, localização dos órgãos genitais (testículos que não desceram, pênis demasiado pequeno ou clitóris muito grande, final da uretra deslocado da ponta do pênis, vagina ausente), coexistência de tecidos testiculares e de ovários. A intersexualidade se refere a um conjunto amplo de variações dos corpos tidos como masculinos e femininos, que engloba, conforme a denominação médica, hermafroditas verdadeiros e pseudo-hermafroditas. O grupo composto por pessoas intersexuais tem-se mobilizado cada vez mais, a nível mundial, para que a intersexualidade não seja entendida como uma patologia, mas como uma variação, e para que não sejam submetidas, após o parto, a cirurgias ditas “reparadoras”, que as mutilam e moldam órgãos genitais que não necessariamente concordam com suas identidades de gênero ou orientações sexuais (JESUS, 2012, p.14).

Um termo bastante novo e que também acaba sendo alvo de polêmica é o “**Crossdresser**”, que é a pessoa que frequentemente se veste, usa acessórios e/ou se maquia diferentemente do que é socialmente estabelecido para o seu gênero, sem se identificar como travesti ou transexual. “Geralmente são homens heterossexuais, casados, que podem ou não ter o apoio de suas companheiras” (JESUS, 2012, p.15).

As explicações sobre as identidades existentes na categoria gênero se fazem importantes, neste contexto, para compreendermos a pluralidade de gênero existente, e que, por vezes, em discursos, até dos/as próprios/as entrevistados/as aqui, não são consideradas.

Depois dessa abordagem sobre as categorias de gênero, analisamos agora as respostas dos/das entrevistados/as.

Os/as entrevistados/as “A” e “D” não conceituam a questão perguntada. As falas foram as seguintes: *“Essa eu pulo porque eu não sei”* (“A”); e *“Eu não tenho clareza para responder”* (“D”). Para o/a entrevistado/a “B”: *“identidade de gênero é você se identificar com um determinado gênero, ou masculino ou feminino”*.

O/A entrevistado/a “C” apresenta desconhecimento sobre a questão perguntada, para ele, identidade de gênero *“não muda nada para quem pratica ou deixa de praticar”*, inferindo gênero como orientação sexual.

“E” aponta: *“conceituo o termo pela constituição física de uma pessoa. Pelas gônadas masculinas e femininas. Eu sei se um homem é **homem**, se um cachorrinho é **macho**, se uma cachorrinha é **fêmea**, olhando”*. Com relação ao sexo dos seres humanos, a seguinte fala é coerente. No entanto, discutir sobre a identidade de gênero de determinado indivíduo são questões que requerem pensar para além do sexo que ele/a apresentam. A identidade de gênero é como a pessoa se enxerga, o que independe do sexo que ela apresenta. Para “E” ainda nessa questão, *“[...] nesses indivíduos em que a opção sexual é o homossexualismo, por exemplo, é com certeza uma química diferente que ele tem e por isso a atração por pessoas do mesmo sexo”*. É preciso considerar, diante da seguinte fala, que a identidade de gênero é uma questão que pode ou não ter relações com a orientação sexual da determinada pessoa. É uma questão transcende a orientação sexual. Nesse contexto, o/a entrevistado/a demonstra confundir os termos Identidade de Gênero e Orientação Sexual, e ainda aponta a homossexualidade, como uma opção sexual e como ‘homossexualismo’, terminologia não mais usada, como já mencionamos anteriormente.

O/A entrevistado/a “F” acredita que *“[...] pensar o gênero de maneira a estabelecer funções e critérios de identificação de um ser humano cria uma nova qualificação de ser humano”*. Para o mesmo, a identidade de gênero *“[...] está fazendo uma separação”* deixando *“[...] de colocar só o homem e a mulher, e está colocando também as **opções** [...] fazendo uma nova qualificação de família, uma nova qualificação de convivência, de postura”*.

A esta altura das respostas, nos perguntamos: a identificação de gênero é uma opção? Para os/as autores/as,

Identidade de gênero: É uma experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo atribuído no nascimento, incluindo o senso pessoal do corpo (que pode envolver, por livre escolha, modificação da aparência ou função corporal por meios médicos, cirúrgicos e outros) e outras expressões de gênero, inclusive vestimenta, modo de falar e maneirismos. Identidade de gênero é a percepção que uma pessoa tem de si como sendo do gênero masculino, feminino ou de alguma combinação dos dois, independente de sexo biológico. Trata-se da convicção íntima de uma pessoa de ser do gênero masculino

(homem) ou do gênero feminino (mulher) (MARTINS *et al.*, 2010, p. 16).

Para “G” este é um termo muito específico, que ele apresenta dificuldades ao argumentar. No seu ponto de vista, identidade de gênero “*é a identificação. Um trans, um pansexual...*”. Ao classificar as identidades de gênero, o sufixo “trans” (que pode se referir aos termos ‘transexual’ ou ‘transgênero’) pertence sim ao campo conceitual de gênero, porém o termo ‘pansexual’¹⁸ refere-se a uma das orientações sexuais existentes, e não identidade de gênero.

Para o/a entrevistado/a “H”, a identidade de gênero refere-se “*a identidade dele*” (do sujeito) à “*postura dele, à posição dele*”. Identidade de gênero, para o/a entrevistado/a “I”, é “*a opção que a pessoa tem. Não é o corpo físico dela que vai estabelecer se ela é homem ou se ela é mulher. Ela faz essa identidade.*” Nesta fala, embora “H” demonstre que a identidade de gênero, sob o seu entendimento, é uma opção, uma escolha individual dos indivíduos, há coerência ao demonstrar o entendimento de que não é o sexo, apenas, que determina a identidade de gênero de determinada pessoa.

Quanto à conceituação do termo, “J” e “L” não responderam. O/A entrevistado/a “K” expõe não ter entendimento sobre as questões de identidade de gênero e assume sua posição de que “*[...] homem nasce homem e mulher nasce mulher*”.

O/A entrevistado/a “M” responde: “*É você respeitar cada um. A sua identidade. Eu sou homem, eu sou mulher, ou eu sou transexual, essa é a identidade*”.

De fato, como já argumentamos acima, as identidades de sexo e de gênero não são as mesmas, elas podem variar de indivíduo para indivíduo. Sendo assim,

¹⁸ Pansexuais são “pessoas cujo desejo sexual é abrangente, podendo se dirigir inclusive a objetos” (JESUS, 2010, p.15).

Como SEXO e GÊNERO são duas identidades DISTINTAS e INDEPENDENTES entre si, é possível, na sociedade, existir pessoas que possuem um corpo biológico (homem ou mulher), mas tenham uma identidade pelo gênero OPOSTO ao socialmente esperado. Ou seja, homens femininos e mulheres masculinas. Esse pertencimento é o que chamamos de IDENTIDADE de GÊNERO (FURLANI, 2016, p. 8).

Como já abordamos no item 1.4, que trata sobre o PME de Maringá, entre as expressões que foram alvo de polêmica, o termo “identidade de gênero” esteve incluso na primeira versão do PME, em um dos textos das Diretrizes. Diante toda a mobilização popular, expressões como essa foram retiradas do documento.

Analisar quais as concepções que estes/as legisladores/as têm com relação ao termo é uma tentativa de verificarmos, em termos teóricos, se estes/estas têm compreensão sobre o conteúdo, visto que nas votações e nas próprias entrevistas, discursos contrários a toda temática gênero apareceram em várias questões.

Diante do exposto, com as falas dos/as entrevistados/as constatamos que quatro (04) não conceituaram o termo, alegando, por vezes, desconhecimento sobre a expressão. Dois (02) conceituaram de forma bastante equivocada o que lhes perguntamos. Os/as sete (07) restante trouxeram noções e certos entendimentos com relação à expressão.

4.8 ORIENTAÇÃO SEXUAL

No campo dos conceitos de orientação sexual e sexualidade se faz necessário conceituá-los também. Segundo o manual LGBT de Comunicações, **“sexualidade”**

refere-se às elaborações culturais sobre os prazeres e os intercâmbios sociais e corporais que compreendem desde o erotismo, o desejo e o afeto, até noções relativas à saúde, à reprodução, ao uso de tecnologias e ao exercício do poder na sociedade. As definições atuais da sexualidade abarcam, nas ciências sociais, significados, ideias, desejos, sensações, emoções, experiências, condutas, proibições, modelos e fantasias que são configurados de modos diversos em diferentes contextos sociais e períodos históricos. Trata-se, portanto, de um conceito dinâmico que vai evoluindo e que está sujeito a diversos usos, múltiplas e contraditórias interpretações e que se encontra sujeito a debates e a disputas políticas (MARTINS, *et al.*, 2010, p.9).

Nesse sentido, o termo “**orientação sexual**” se diferencia e não pode ser confundido, pois

refere-se à capacidade de cada pessoa de ter uma profunda atração emocional, afetiva ou sexual por indivíduos de gênero diferente, do mesmo gênero ou de mais de um gênero, assim como ter relações íntimas e sexuais com essas pessoas (MARTINS, *et al.*, 2010, p 10).

No determinado contexto, iniciamos conceituando o termo “**lésbica**”. O Manual enfatiza ser uma “mulher que é atraída afetivamente e/ou sexualmente por pessoas do mesmo sexo/gênero. Não precisam ter tido, necessariamente, experiências sexuais com outras mulheres para se identificarem como lésbicas”. Em contraste ao conceito anterior, “**gays**” “são homens que sentem atração física e sentimentos de amor apenas por pessoas do mesmo sexo, ou seja, outros homens. Esta condição pressupõe um distanciamento sexual relativamente ao sexo oposto” (MARTINS, *et al.*, 2010, p.14).

Diferente dos dois termos acima citados, existem os/as “**bissexuais**”, “pessoa que se relaciona afetiva e sexualmente com pessoas de ambos os sexos/gêneros. Bi é uma forma reduzida de falar de pessoas Bissexuais” (MARTINS *et al.*, 2010, p.11). Por outro lado, existem os/as “**assexuais**” “pessoas

que não sentem atração sexual por pessoas de qualquer gênero” (JESUS, 2010, p.15).

A presente categoria objetiva analisar quais os entendimentos os/as entrevistados/as apresentam acerca da Orientação Sexual dos indivíduos. Na seguinte questão, eles/as buscam conceituar o termo e fazem considerações acerca do mesmo.

O/A entrevistado/a “A” apresenta as suas considerações acerca da Orientação Sexual. Inicia apontando a seguinte expressão: *“Educação... orientação sexual. Nós já falamos muito sobre isso. [...] orientação sexual devia começar desde o começo, quando eu perceber lá que meu filho tem uma dificuldade, eu procurar ajudá-lo, compreendê-lo”*.

Bem como “A”, o/a entrevistado/a “B” também confunde orientação sexual com educação sexual, para ele *“orientação sexual é você orientar de maneira correta a educação sexual”*. Em síntese, a sua concepção trata da orientação sexual como uma ação educativa.

O/A entrevistado/a “C” também acredita que a orientação sexual é uma ação educativa, pois em sua resposta, já concebendo o termo como educação sexual, ele apenas aponta que *“seria bom, desde que seja para o adulto”*.

Consideremos, portanto, que o termo ‘orientação sexual’ é, segundo Goellner (2011, p.18) “utilizado para contemplar a diversidade de possibilidades de viver a sexualidade, porque significa a orientação que cada sujeito dá ao exercício da sua sexualidade”.

O/A entrevistado/a “D” assinala ter pouco entendimento sobre os questionamentos em orientação sexual. De toda forma, diz que *“a orientação sexual é todo o tipo de orientação sexual, a orientação sexual de uma pessoa é ser daquele jeito”*. Na seguinte expressão cabe analisar que mesmo de maneira subjetiva, é possível identificar que o/a entrevistado/a reconhece que orientação sexual é uma característica inerente ao ser humano.

Após pressupor que a orientação sexual compete à educação, “E” diz que *“[...] a orientação sexual não tem uma regra fixa, ela tem uma regra que varia de*

acordo com a faixa etária”, indicando assim, que a educação sexual (termo pelo qual se confunde na resposta) é realizada de diferentes formas, dependendo do nível escolar e de idade da criança, do/a adolescente ou dos/as jovens.

O/A entrevistado/a “F”, que estabelece, em sua fala, que a orientação sexual é uma forma de educar. Expõe ainda que “[...] *a educação sexual hoje vem sendo feita de forma preventiva para que você não engravide, não pegue uma **doença venérea**, aí nessa parte os professores poderiam estar trabalhando a questão da diversidade, mas **com cautela** [...]*”.

Das afirmativas acima, o que mais nos chamou a atenção está em destaque. Cabe salientarmos, que o uso da expressão ‘doença venérea’ está em desuso, pois nesse sentido, o adequado é a expressão Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST). Além disso, o/a entrevistado/a, ao fim de sua fala, aponta um posicionamento para refletirmos: qual a cautela que os/as professores/as precisam ter para tratarem de assuntos acerca da educação sexual? Essa cautela, como denomina o/a entrevistado/a, é uma forma de tratar superficialmente dessas questões em nome de tabus presentes em nossa sociedade? Logo, qual a cautela que os/as docentes precisam ter para discutirem em sala de aula assuntos os quais a ciência humana explica?

Por outro lado, para “G” a orientação sexual é um processo de identificação pessoal das pessoas, característica inata, que “[...] *se parece um pouco com a questão do gênero enquanto identificação, orientação é qual a minha orientação, deriva um do outro*”.

O/A entrevistado/a “H” explica que para ela “*é um tema válido, [...] que tem que ser discutido no ensino fundamental, no 4º e 5º anos*”.

O/A entrevistado/a “I” faz uma abordagem diferenciada dos/as demais entrevistados/as. Reconhece que a orientação sexual é uma característica humana, no entanto, questiona o termo orientação que, para ele/a é “[...] *dar os aconselhamentos pra (sic) pessoa, a forma dela seguir, [...] então não é orientação, é opção sexual que a pessoa vai ter, e é opção dela e tem que ser respeitada*”. Nesse contexto de discussões sobre estes conceitos, é válido considerar que a expressão ‘opção sexual’

[...] é incorreta. O termo aceito é “orientação sexual”. A explicação provém do fato de que ninguém “opta”, conscientemente, por sua orientação sexual. Assim como o heterossexual não escolheu essa forma de desejo, o homossexual (tanto feminino como masculino) também não (MARTINS, *et al.*, 2010, p.15).

O/A entrevistado/a “J” só apontou *“isso aí eu não entendo nada”*, não conceituando o termo. Na argumentação de “K”: *“a orientação é se ela vai ser homossexual, se ela vai ser hetero [...]”*. Diante dessa concepção, o/a entrevistado/a não conceitua o termo em sua totalidade, mas classifica algumas orientações sexuais existentes.

O/A entrevistado/a “L” diz que não sabe conceituar Orientação Sexual, entretanto manifesta que *“[...] cada um gosta de viver do seu jeito”*. “M” classifica o termo como ação educativa também. Para ele/a, a expressão significa: *“orientar cada um que ele tem aquela condição, e é uma escolha dele e tem que ser respeitado a posição dele ou dela, daquele ser humano”*.

Como já abordamos no item 1 deste trabalho, que trata sobre a legislação em termos da educação sexual e de gênero, “Orientação Sexual” é um dos eixos dos temas transversais elaborados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Sendo assim, orientar sexualmente, em termos educacionais é também uma forma de educação, e essa expressão foi bastante difundida e considerada. No entanto, a expressão ‘orientação sexual’ aqui abordada parte do pressuposto de que o que antes era visto como uma ‘opção’ sexual dos indivíduos, deve ser considerado, agora, como uma orientação, uma inclinação/direcionamento de atração e desejo pelos gêneros existentes.

A questão que se coloca aqui, é que como já tratamos sobre a educação sexual, mais propriamente, o que esperamos com essa questão da entrevista foi: constatar nas argumentações dos/as entrevistados/as se estes/as concebem a orientação sexual das pessoas como uma característica inerente delas, não como uma opção.

Analisando as falas, concluímos que dos/as treze entrevistados/as, predominou nas respostas uma confusão do termo orientação sexual enquanto uma ação educativa. Seis (06) deles/as confundem a expressão perguntada, o que compromete todas as argumentações por eles/as apresentadas. Dois/duas (02) entrevistados/as não conceituaram o termo. E os/as cinco (05) restante compreendem que a orientação sexual compete a uma característica da sexualidade humana, no entanto, ocorre que na maioria das falas a orientação sexual das pessoas é vista como uma 'opção sexual'.

4.9 ESTUDOS, PALESTRAS SOBRE OS TEMAS

Esta categoria tem por objetivo analisar se os/as entrevistados/as já tiveram algum contato científico com os conteúdos de Gênero e Sexualidade. Dada a sua importância, por se tratarem de vereadores/as da cidade de Maringá, que estão envolvidos com programas/projetos educacionais, e principalmente com documentos norteadores da educação municipal, como o PME, que trouxe à tona a temática, no ano de 2015.

O/A entrevistado/a "A" aponta não ter tido contato científico com essa temática. Assim como "B", que expõe: *"Não tive. Fujo. Fiquei em cima na questão do Plano Municipal para não passar nenhuma vírgula, a palavra gênero"*.

O/A entrevistado/a "C", que apresenta bastante desconhecimento acerca das questões abordadas responde que sim, já teve contato com estudos sobre a temática. No entanto não especifica quais foram estes estudos. Bem como "D", que afirma proximidade com estudos sobre gênero, sexualidade e educação, mas também não aponta como ocorreram esses estudos.

Para "E", o seu entendimento científico sobre as questões abordadas é *"muito superficial", e que apenas faz "[...] leituras na internet, folhetos, diários, jornais. Algo mais pessoal"*.

O/A entrevistado/a “F” conta que já teve contato com estudos sobre o tema, pois “[...] *tem que falar com embasamento, [...] estudar antes pra (sic) depois falar*”. Mesmo que não tenha especificado quais esses estudos e em quais circunstâncias ocorreram, o/a entrevistado/a explicou que nos momentos de discussão sobre o PME, pediu auxílio à uma das assessoras de sua equipe, que é psicóloga.

O/A entrevistado/a “G” também menciona ter estudado os conceitos abordados, e também não detalha quais foram esses estudos. Vale ressaltar que uma de suas assessoras da equipe, com formação em psicopedagogia, esteve presente no momento da entrevista, o/a vereador/a alegou que obteve esclarecimentos com a mesma na hora de votar pelo PME, no ano de 2015.

O/A entrevistado/a “H” diz não ter contato com a temática. “I” aponta que sim e argumenta: “[...] *já participei de alguns encontros na Universidade. Já li muito a respeito, e conheço bem o assunto*”. O/a entrevistado/a “J” não teve contato com a temática.

O/A entrevistado/a “K” não teve contato com a temática e assinala que sente falta e que enquanto homem público precisa ter esses conhecimentos.

O/A entrevistado “L” alega: “[...] *já tive, aqui na Câmara, vieram uns meninos e explicou para todos os vereadores. Na verdade foi até votado, no Plano Municipal, e houve uma palestra grande sobre isso aí*”.

O/A entrevistado/a “M” argumenta que já teve contato com a temática, na seguinte fala: “[...] *Eu já participei de uma [...] oficina da Fundação Caetano Munhoz da Rocha, isso foi em Campo Mourão. Muito legal. Uma equipe muito maravilhosa [...] Nós tivemos uma oficina nesse sentido. Isso foi em 1986 [...] uma oficina sobre sexualidade, não chegou a ter gênero. Aí tinha a questão do aborto, movimentos feministas. Era um avanço naquela época*”.

Dos/as treze (13) entrevistados/as, sete (07) alegam já ter tido contato com estudos sobre a temática, em alguns momentos de sua vida, no entanto, não explicaram quais foram esses estudos. Por outro lado, seis (06) deles/as declararam (por diversos motivos) nunca terem buscado uma aproximação científica com a temática.

4.10 PME E VOTAÇÃO

A votação do Plano Municipal de Educação de Maringá, no ano de 2015, foi alvo de polêmicas e discussões acerca da temática abordada nesta pesquisa. A presente categoria de análise demonstra quais as concepções e argumentações dos/das representantes entrevistados/das em relação ao ocorrido na Câmara Municipal de Maringá nos momentos de votação/discussão.

Para “A”, essas sessões renderam “[...] *uma discussão danada. Alguns tentaram agregar alguma coisa para si em relação às comunidades. Alguns usaram as comunidades, inclusive, para isso*”, referindo-se aos/às representantes da Câmara. Ainda no contexto de sua fala, o mesmo menciona que “[...] *prevaleceu a maioria, a opinião da maioria, mesmo alguns que realmente não expressaram o seu desejo íntimo, mas foi pela onda*”. Diante as afirmativas, é possível inferirmos que “A” acredita que os votos foram contrários à implantação dos conceitos de gênero e sexualidade no PME de Maringá porque os/as representantes se deixaram influenciar por essa concepção contrária, da maioria deles/as.

“B” declara que ficou atento/a em ver como o PME iria se estruturar, depois da votação. Ele/ela aponta que “[...] *se tivesse a palavra Gênero no Plano, eu faria uma emenda suprimindo a palavra Gênero – Ideologia de Gênero*”. O/A entrevistado/a considera quanto ao termo “Ideologia de Gênero” a seguinte afirmativa: “*Ideologia de Gênero é a questão de você incutir na cabeça das crianças, a partir da escola, que nós somos todos iguais, que podemos fazer sexo com quem a gente queira, até uma criança com idoso. Homem com homem, mulher com mulher. É a questão de você não distinguir o sexo*”.

É preciso considerar que na primeira versão do PME da cidade de Maringá, a expressão ‘Ideologia de Gênero’ não estava contemplada, mas sim o conceito de ‘Identidade de Gênero’ (MARINGÁ, 2015a).

O fato é que esse termo tem sua origem desconhecida, excluída do campo científico, da literatura e estudos da área. São interpretações dotadas de desconhecimento, de distorções de estudos reais. Além disso, Furlani (2016, p. 2)

aponta que “essas interpretações e conclusões são CONFUSAS e têm servido para deixar as pessoas alarmadas e contrárias à inserção do tema (gênero) nos Planos Municipais e Estaduais de Educação”.

O/A entrevistado/a “C” acrescentou, a respeito da questão abordada, que votou contra “[...] o gênero nas escolas. Se fosse para o Ensino Médio sim. Agora para as crianças, na creche, não”.

O/A entrevistado/a “D” menciona, primeiramente, que as sessões foram usadas “[...] por um vereador, para se promover, de uma maneira absurda”, pois, segundo o/a entrevistado/a, não estava em discussão a temática, e que o mesmo representante trouxe à Câmara pessoas sem orientação nenhuma “[...] que não pensam na população, para jogar contra as pessoas que querem a liberdade [...] e contra os vereadores”. Ainda nesse sentido, “D” destaca que não houve espaços para discutir essa temática educacional em questão.

O/A entrevistado/a “E” diz que “[...] o que aconteceu foi uma falta de respeito, um exagero, principalmente do lado que queria incutir que o gênero, essa terminologia deve ser implantada nas escolas. Quiseram forçar um entendimento, uma atitude, isso gerou um mal entendido”. Em sua fala, o/a entrevistado/a manifesta-se bastante antagônico à educação de gênero nas escolas de nível básico, demonstrando não conceber a relevância de uma educação que valorize esses entendimentos.

“F” acredita ter faltado diálogo por parte dos/as próprias/as representantes. Aponta que “[...] antes de chegar aquele momento que nós tivemos, poderíamos ter sentado várias vezes para conversar. Alguém trazer um material [...]”.

Para “G” houve “uma confusão de ambas as partes”. Acredita que a comunidade LGBTT e as pessoas contrárias à temática fizeram provocações umas às outras. Nesse contexto, aponta ainda que alguns/as representantes e membros da comunidade LGBTT “[...] usaram daquele episódio, hoje, pra ganhar espaço político”.

O/A entrevistado/a “H” argumenta que não esteve presente nas sessões de votação do PME da cidade¹⁹, mas indica seu posicionamento de que “[...] é um tema difícil de abordar hoje”.

Para “I” “[...] faltou um pouco de respeito entre os dois lados”, referindo-se aos contrários e a favor da temática. Também expressa que “[...] faltou um pouco de esclarecimento, um pouco de informação, [...] diálogo no comando do assunto, e até respeito às divergências”.

O/A entrevistado/a “J” expressa que “[...] a igreja católica, as igrejas evangélicas, eles vieram pressionar. E aí é o seguinte: nós vereadores temos que ir conforme a maré também. A gente pode ter um pensamento... mas se tiver um monte de gente católico, evangélico, a maioria, a gente tem que ir conforme a maré. Porque por mais que a gente tenha a nossa ideologia, sai muito caro”.

O/A entrevistado/a “K” expressa que lamenta o ocorrido, pois, em seu entendimento “[...] houve uma pressão muito grande, eu sou da igreja católica, sou católico, cristão, praticante, então tenho meus princípios que eu defendo. Mas eu entendo que você tem que deixar isso de lado, e tem uma atenção pra questões de leis, que todos têm direito”. Também acrescenta ainda “[...] lamentei a falta de tempo pra (sic) gente fazer um debate, [...] e explicar pra sociedade que, de fato, isso poderia ser importante do ponto de vista de garantia de direito a todos independente de qualquer situação, dentro de um Plano Municipal de Educação, que ele tem que atender a todas as classes de alunos”.

O/A entrevistado/a “L” acrescenta algumas reflexões importantes para se pensar os episódios de votação. Ele/ela destaca e reafirma ter votado “tranquilo”, pois, seu voto contrário, explica “[...] foi o que eles queriam que votasse”. Ao se referir a “eles”, “L” explica que foram as pessoas e os/as jovens, que estavam nas sessões e que “[...] pediram, e nós votamos do jeito que eles queriam”. Ele indica ter votado a favor dessas pessoas, assim como os/as demais vereadores/as. O que é preciso relembrar, a partir de sua fala, é o fato de que estavam presentes nas

¹⁹ É possível confirmar a presença dos/as vereadores/as nas sessões plenárias, por meio do endereço eletrônico do Portal da Transparência da Câmara Municipal de Maringá (CMM) (Disponível em: <http://www.cmm.pr.gov.br/?inc=transparencia>. Acesso em 24 de nov. de 2016). O endereço disponibiliza informações quanto às sessões plenárias, as pautas de discussão e a lista dos/as vereadores/as que estiverem presentes.

sessões dois grupos contrários, com interesses distintos. Ao alegar ter votado “a favor deles”, o/a entrevistado/a privilegia os grupos que buscavam a retirada dos termos “identidade de gênero” e “orientação sexual” do PME, e desconsidera a comunidade LGBTT e demais envolvidas, que também estiveram presentes e pediam a manutenção dos termos.

O/A entrevistado/a “M” acrescentou: *“Eu tenho, eu fiquei com vergonha. Eu fiquei com vergonha de participar daquilo ali, do que aconteceu... uma coisa tão tranquila, que podia ter sido sem trauma nenhum e acontece uma bobagem daquela. Sinceramente, eu fiquei decepcionado que a Câmara de Vereadores com uma posição daquela. Aí eu vi como nós estamos mal, como nós estamos atrasados. [...] Eles estavam sendo eles mesmos, os que estavam contra”*.

A seguinte fala nos leva à reflexão de que, para “M” o posicionamento tomado por alguns/mas vereadores/as da Câmara Municipal não foi o adequado. Em sua concepção, ter posição contrária à temática gênero e sexualidade nas escolas significa estar em atraso com as questões educacionais.

Em síntese, buscamos com essa questão, identificar quais os posicionamentos dos/das vereadores/as de Maringá desta gestão, com relação as manifestações ocorridas na Câmara em votação do PME 2015. Percebemos nas falas, que há inúmeras divergências de concepções nas respostas e isso se deve ao posicionamento dos/das vereadores/as que são contrários ou à favor a inserção desses conteúdos no PME. Além disso, questões ideológicas como a religiosidade de cada um/uma também é um fator a ser considerado. Por fim, consideramos que a pressão popular, geraram conflitos de posicionamentos entre os/as vereadores/as, que acabaram por influenciá-los nos momentos de votação do PME.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho configurou-se como uma resposta à movimentação ocorrida no mês de Junho de 2015, na cidade de Maringá. Na presente pesquisa, abordamos gênero e sexualidade em três contextos: o legal, o político e o educacional. As discussões que permearam esses três eixos, geraram primeiramente o entendimento de que a educação de gênero e sexualidade não pode ser vista de forma isolada, pois sofre embates e enfrentamentos nos âmbitos políticos e legais por diversos motivos.

A primeira seção, que tratou sobre os documentos educacionais que determinam as matrizes, metas e conteúdos curriculares do ensino básico, revelou que a educação de gênero e sexualidade não está assegurada em nenhum dos planos de educação: PNE, PEE e PME (da cidade de Maringá). Abordamos ainda, que uma das relações entre os documentos, é o fato de que todas as tentativas de incluir conteúdo dessa natureza nos planos educacionais geraram polêmicas e enfrentamentos mobilizados por grupos que se apresentavam contrários ou a favor desta inclusão. A gênese dessas polêmicas se deu em 2014, com a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), que incluiu em uma de suas diretrizes, num primeiro momento, um texto voltado à promoção de políticas de valorização da igualdade de gênero e de orientação sexual.

O que foi visto na elaboração do PNE, como uma tentativa de delegar à escola o seu compromisso de educar para a igualdade de gênero e respeito às diversidades sexuais, foi negado pelo Senado e pela Câmara dos/as Deputados/as, sob o entendimento de que incluir essas discussões no PNE é uma afronta aos princípios religiosos e morais, e mais: que incentivaria ao que chamaram de uma suposta 'ideologia de gênero'.

Consideramos também que os embates acerca da temática no PNE, se prolongaram no ano de 2015, quando os Estados e Municípios receberam prazo para a elaboração de seus planos, em consonância com o PNE já em vigência. Maringá, cidade foco desse estudo, foi mais uma das cidades brasileiras que vetou

a possibilidade de que assuntos sobre a presente temática fizessem parte do PME do município.

Nos vale considerar que este não é um fato isolado. A Câmara Municipal de Maringá, junto à Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) foram às instituições responsáveis pela retirada da diretriz que incluía, minimamente, esses assuntos no PME de Maringá. Afinal, retiraram as expressões do Plano.

Diante deste quadro, nos deparamos com a necessidade de entrevistar os/as representantes que compõem a Câmara Municipal. Por meio de todo o percurso desenvolvido aqui, foi evidenciado na maior parte das respostas dos/as vereadores/as entrevistados/as, que não há conhecimentos sobre gênero e sexualidade, de forma que não têm possibilidade de fazerem propostas para o Plano Municipal de Educação sobre essas temáticas, tão pouco que sejam, em grande parte, favoráveis a esses conteúdos no PME da cidade.

Dos/as vereadores/as entrevistados/as, constatamos que para as questões 4 (quatro) e 5 (cinco), que perguntavam sobre o reconhecimento de preconceitos e da LGBTTTTfobia na sociedade e também nas escolas, as respostas foram predominantemente positivas, quadro em que todos/as reconhecem a LGBTTTTfobia como algo negativo e que precisa ser superado. Sendo assim, o que nos leva à reflexão, é que embora reconheçam essas violências causadas pelo preconceito de gênero e de orientação sexual, 7 (sete) dos/as 13 (treze) entrevistados/as (53,8%) são contrários/as à inserção da temática gênero e sexualidade no PME da Cidade que representam.

Destacamos também, ao longo das seções, que muitas respostas não apresentaram cientificidade. Quando não baseadas ao senso comum, eram explicadas a partir de princípios ideológicos, principalmente religiosos.

Acreditamos que dados como estes precisam ser apresentados à sociedade maringaense: pais, mães, responsáveis, alunos/as, professores/as, pedagogos/as, enfim, a toda comunidade escolar.

Por fim, a pesquisa traz à tona a necessidade da inclusão da temática gênero e sexualidade nos planos educacionais e no Curso de Pedagogia da UEM,

vista como uma forma de se superar as desigualdades causadas pelas identidades de gênero e de sexualidade, de forma a capacitar os/as futuros/as docentes para o entendimento dessas questões. Além de tudo, promove ainda a reflexão quanto à importância de vereadores/as que tenham conhecimento teórico sobre questões educacionais, como o PME, pois estes/as influenciam diretamente nos conteúdos que são e serão ensinados nas escolas públicas municipais.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, Claudinéia Pereira. **Plano Municipal de Educação de Maringá-PR e a polêmica em sua aprovação**. 2016. 16 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- AUAD, Daniela. Da escola mista à co-educação: igualdade de gênero e construção da democracia. In: SIMILI, Ivana. **Corpo, gênero e sexualidade**. Maringá: Eduem, 2011. p. 23-36.
- BONFIN, Claudia. **Desnudando a Educação Sexual**. São Paulo: Papyrus, 2012
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria dos Direitos, 2009.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- BRASIL. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Livro de conteúdo. v.1, versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL, MEC. **Diversidades Sexuais: adolescentes e jovens para a educação entre pares**, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação / Secretária de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), **O Plano Municipal de Educação: caderno de orientações**. Autores Associados, 2014.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CARVALHO, F. A.; POLIZEL, A.; SANCHES, K.; NERI, N. Políticas Públicas e (in)visibilidades escolares: entre (des)conhecer, apagar e trabalhar com o combate à violência de gênero. In: CORREA, C. M. A.; MAIO, E. R. **Observatório de violência de gênero: políticas públicas e práticas pedagógicas**. Curitiba: CRV, 2015.
- DIAS, Reginaldo Benedito. **Câmara Municipal de Maringá 60 anos: 1952-2012**. Maringá: Edicação da Câmara Municipal de Maringá, 2014. Disponível em: <<http://www.cmm.pr.gov.br/pageFlip/livro60anosCamara/>>. Acesso em 25 nov. 2016.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade 1: A vontade saber**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FURLANI, Jimena. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, Guacira L. FELIPE, Jane. GOELLNER, Silvana. **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003. p. 66-81.

_____. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, Guacira L. FELIPE, Jane. GOELLNER, Silvana. **O corpo educado: pedagogias do saber**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 66-80.

_____. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, Guacira L. FELIPE, Jane. GOELLNER, Silvana. **O corpo educado: pedagogias do saber**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 66-80.

_____. **"Ideologia de Gênero"? Explicando as confusões teóricas presentes na cartilha**. Versão Revisada 2016. Florianópolis: FAED, UDESC. Laboratório de Estudos de Gênero e Família, 09 pp, 2016. Disponível em: <<http://papodecorujas-jimenafurlani.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 30 set 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1987.

GOELLNER, Silvana, V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira L. FELIPE, Jane. GOELLNER, Silvana. **Corpo, Gênero e Sexualidade**. 8. Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

_____. Corpo, gênero e sexualidade: reflexões necessárias para pensar a educação escolar. In: SIMILI, Ivana. **Corpo, gênero e sexualidade**. Maringá: Eduem, 2011. p. 15-22.

JESUS, Jaqueline. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. Brasília: 2012.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade Sexual: o reconhecimento da diversidade sexual por uma melhor educação para todos**, 2007. Disponível em: <https://educacaosemhomofobia.wordpress.com/artigos/>. Acesso em: 20 de nov. 2016.

_____. Homofobia na escola: dados preliminares. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LESSA, Patrícia. Escolas em luta contra a lesbofobia, a homofobia e a transfobia. In: SIMILI, Ivana. **Corpo, gênero e sexualidade**. Maringá: Eduem, 2011. p. 23-36.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 8-34.

_____. Currículo, gênero e sexualidade: O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira L. FELIPE, Jane. GOELLNER, Silvana. **Corpo, Gênero e Sexualidade**. 8. Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012. p. 41-52.

MAIO, Eliane. Gênero, educação sexual no espaço escolar, priorizando a educação infantil e ensino fundamental (1º ao 5º ano). In: SIMILI, Ivana. **Corpo, gênero e sexualidade**. Maringá: Eduem, 2011. p. 89-102.

MAIO, E. R.; OLIVEIRA JUNIOR, I. B. Homofobia e (re)produção da(s) diferença(s): ações conjugadas na escola. **Momento** (Rio Grande), v. 23, p. 73-94, 2014.

_____. **Lei Municipal 10.024/2015**. Disponível em:

<<http://www2.maringa.pr.gov.br/sistema/arquivos/51fa0e2ffeb9>>. Acesso em 25 de nov. 2016.

_____. **Lei Municipal 10.024/2015a**. Disponível em:

<<http://www2.maringa.pr.gov.br/sistema/arquivos/51fa0e2ffeb9>>. Acesso em 25 de nov. 2016.

_____. **Lei Municipal 10.024/2015b**. Disponível em:

<<http://www2.maringa.pr.gov.br/sistema/arquivos/51fa0e2ffeb9>>. Acesso em 25 de nov. 2016.

MARTINS, Ferdinando; ROMÃO, Lilian; LINDNER Liandro; REIS, Toni. **Manual de Comunicação LGBT**. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. [Curitiba]: AjirArtes Gráficas e Editora, 2010. Disponível em <http://www.abglt.org.br/docs/ManualdeComunicacaoLGBT.pdf>, Acesso em 9 de Jun. de 2016.

MOREIRA, M. F. S.; COLETO, G. V. Educação sexual na perspectiva dos direitos humanos: trabalhando com crianças. In: SIMILI, Ivana. **Corpo, gênero e sexualidade**. Maringá: Eduem, 2011. p. 105-116.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos** (1945). Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em 26 out. 2016.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná**. Curitiba, 2010.

PARANÁ. **Plano Estadual de Educação**. Lei nº 18.492 de 24 de Junho de 2015.

PIZZI, M. L. G. Conceituação de família e seus diferentes arranjos. [Editorial].

LENPES: PIBID de Ciências Social – UEL, v. 1, nº1, p.1-9, jan./jun., 2012.

ROHDEN, Fabíola. Gênero, sexualidade e raça/etnia: desafios transversais na formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 136, jan./abr. 2009, p.157-174.

SCOTT, Joan. Gênero. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul/dez 1995, p. 71-99.

SEFNNER, Fernando. **Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação: tempos difíceis e novas arenas políticas**. In: XI ANPED SUL, 2016. UFPR:

Curitiba, 2016. Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-18-G%C3%AAnero-Sexualidade-e-Educa%C3%A7%C3%A3o>> Acesso em 25 de nov. 2016.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

WEEKS, Jeffrey. O Corpo e a Sexualidade. In: LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias do saber**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 35-82.

ZORNIG, Silvia. As teorias sexuais infantis na atualidade: algumas reflexões. **Psicologia em Estudo**, v. 13, n. 1, p. 73-77, jan./mar, 2008.

ANEXO A – CARTA DE AUTORIZAÇÃO



Universidade Estadual de Maringá
 Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
 Departamento de Teoria e Prática da Educação
 AUTORIZAÇÃO



Maringá, 02 de junho de 2016.

Prezado Presidente da Câmara,

Solicitamos autorização para a aluna de Graduação **DANIELE APARECIDA DE AZEVEDO SILVA** colher dados para a pesquisa intitulada "**GÊNERO E SEXUALIDADE: UM ESTUDO SOBRE OS DESDOBRAMENTOS DOS CONTEÚDOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MARINGÁ NO ANO DE 2015**". Esta coleta de dados contempla entrevistas com os/as vereadores/vereadoras da Câmara Municipal de Maringá.

O estudo ora proposto é parte significativa para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), exigência do curso de graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá, e é orientado pela professora Dra Eliane Rose Maio.

Os dados colhidos serão eticamente tratados, seguindo as normas prescritas pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Assim, além dos cuidados com a coleta de dados, a identidade dos/das vereadores/as será preservada.

Atenciosamente,

Universidade Estadual de Maringá
 Departamento de Teoria e Prática da Educação
 Eliane Rose Maio
 Prof.^a *Eliane Rose Maio*
 Chefe do DTP

Assinatura: _____

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo/a à participar da pesquisa intitulada **GÊNERO E SEXUALIDADE: UM ESTUDO SOBRE OS DESDOBRAMENTOS DOS CONTEÚDOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MARINGÁ NO ANO DE 2015**, que faz parte do curso de Pedagogia - Graduação em Educação, a ser realizada pela acadêmica Daniele Aparecida de Azevedo Silva, sob orientação da professora Dra. Eliane Rose Maio, da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo geral deste trabalho se constitui em analisar as respostas dos/as vereadores/as da Câmara Municipal de Maringá sobre a implantação dos conteúdos de Gênero e Sexualidade no Plano Municipal de Educação da referida cidade. Para isto a sua participação é muito relevante, e ela se daria na realização de uma entrevista, que se encontra estruturada da seguinte forma: O questionário contém 10 questões que serão respondidas oralmente, pelos/as entrevistados/as. As questões realizadas terão por objetivo resgatar as concepções dos/as representantes em relação aos conceitos de Gênero, Sexualidade, Diversidade Sexual e Educação Sexual, e serão aplicadas em uma única etapa. Esta etapa será composta por 10 questões que poderão ser respondidas conforme o/a participante voluntário/a achar necessário, não sendo obrigatório responder todas as questões. Gostaríamos de salientar que ao responder o questionário da entrevista em momento algum você precisa se identificar e que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Informamos ainda que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Destacamos que os **benefícios** esperados é proporcionar discernimentos sobre as questões de gênero, sexualidade e diversidade sexual como discussões no espaço escolar. Informamos que os **riscos** da pesquisa podem trazer certo desconforto pelo teor da pesquisa, e caso ocorra, você pode deixar de responder, sem que isto lhe cause ônus ou prejuízo. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite mais esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pela pesquisadora e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos/as (pela pesquisadora e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu _____ declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa realizada pela acadêmica Daniele Aparecida de Azevedo Silva, sob orientação da Professora Dra. Eliane Rose Maio.

_____ Data: _____

Eu, Eliane Rose Maio, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

Data: _____

Assinatura da pesquisadora

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com a pesquisadora, conforme o endereço abaixo:

Nome: Eliane Rose Maio

Endereço: Av. Colombo, 5790 – Maringá-Paraná

(telefone/e-mail) (44) 30114887 – elianerosemaio@yahoo.com.br

Nome: Daniele Aparecida de Azevedo Silva

Endereço: Avenida das Torres, 3163 – Maringá, Paraná

(telefone/e-mail) (44) 91437053 – danisazevedo@outlook.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444

E-mail: copep@uem.br

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO

Entrevistado (a):

Idade:

1. O que pensa sobre a Educação de Gênero e Sexualidade no Plano Municipal de Educação de Maringá. É a favor? Contra? Por quê?
2. O que entende por “Educação Sexual”?
3. O/a entrevistado/a reconhece a Diversidade Sexual presente em nossa sociedade? Como conceitua “Diversidade Sexual”?
4. Reconhece que o preconceito e a “LGBTTTfobia” são presentes em nossa sociedade?
5. Acredita que a “LGBTTfobia” pode ocorrer em espaços escolares? Sim? Não? Como e por quê?
6. O que é “Gênero”?
7. Como conceitua o termo “Identidade de Gênero”?
8. Como conceitua o termo “Orientação sexual”?
9. O/a entrevistado/a já teve algum contato com estudos, palestras, workshops e afins, sobre a inserção de conteúdos de Gênero e Sexualidade?
10. Tem algo a acrescentar sobre o ocorrido na Câmara Municipal de Maringá, em votação do Plano Municipal de Educação em 2015?