



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



Mônica Ismerim Barreto

**COMO VÊM, O QUE PENSAM, COMO AGEM OS PROFESSORES E
PROFESSORAS DE CIÊNCIAS DO MUNICÍPIO DE ARACAJU
FRENTE À HOMOSSEXUALIDADE**

São Cristóvão - SE
Março - 2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Mônica Ismerim Barreto

**COMO VÊM, O QUE PENSAM, COMO AGEM OS PROFESSORES E
PROFESSORAS DE CIÊNCIAS DO MUNICÍPIO DE ARACAJU
FRENTE À HOMOSSEXUALIDADE**

Dissertação de Mestrado submetida ao Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Inêz Oliveira Araujo

São Cristóvão - SE
Março – 2009

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

B237v Barreto, Mônica Ismerim
Como vêm, o que pensam, como agem os
professores e professoras de ciências do município de
Aracaju frente à homossexualidade / Mônica Ismerim
Barreto. – São Cristóvão, 2009.
148 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de
Pós-Graduação em Educação, Pró-Reitoria de Pós-
Graduação e Pesquisa, Universidade Federal de
Sergipe, São Cristóvão, SE, 2009.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Inêz Oliveira Araujo.

1. Educação – Ensino de Ciências. 2. Educação
sexual – Homossexualidade – Aracaju-Se. 3. Escolas
municipais – Aracaju – Projeto: Horas de estudo. 4.
Homofobia. I. Título.

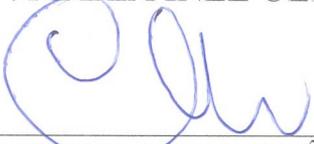
CDU 376:616.89-008.442.36(813.7Aracaju)

“COMO VÊM, O QUE PENSAM, COMO AGEM OS PROFESSORES E
PROFESSORAS DE CIÊNCIAS DO MUNICÍPIO DE ARACAJU FRENTE À
HOMOSSEXUALIDADE ”

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM
27 DE MARÇO DE 2009



PROF^a. DR^a. MARIA INÊZ OLIVEIRA ARAÚJO



PROF. DR. CHARBEL NIÑO EL-HANI



PROF^a. DR^a. MARIA HELENA SANTANA CRUZ

Suplente

*Dedico esse trabalho a meus pais, fontes
inspiradoras de todos os momentos de minha vida.*

AGRADECIMENTOS

Ao terminar mais essa etapa na minha vida, percebo quantas pessoas estiveram presentes nessa caminhada. Algumas foram de fundamental importância para minha entrada no Mestrado. Outros me acompanharam durante esses dois anos, companheiros de jornada, professores, funcionários. Alguns me estimularam a continuar, acreditam em mim, mesmo quando eu mesma não sabia se poderia vencer.

A todos e todas meus sinceros agradecimentos. Não teria conseguido sem vocês. Não seria tão interessante e agradável sem a presença de cada um de vocês.

Agradeço:

Aos meus pais, Adelaide e João, que me apoiaram sempre. Me incentivaram a aprender, a estudar. Acreditaram em mim e nunca me deixaram desistir. Seu amor e dedicação foram fundamentais para a conclusão desse trabalho.

Às minhas irmãs, Márcia e Marta, e ao meu sobrinho, Neto, pela paciência e carinho constantes durante todos os momentos, mesmo os mais difíceis. Obrigada por me liberarem de atividades e ajudarem a passar por esta fase de forma mais tranquila.

Ao meu noivo, Walmir, pelo incentivo, amor, paciência e compreensão nos meus momentos de ausência. Por muitas vezes resolver meus problemas e assim diminuir minha ansiedade. Seria muito mais difícil sem seu apoio, sem seu amor.

À Professora Dr^a. Maria Inêz Oliveira Araújo, minha amiga, Mestra e mãe. Que me incentivou de forma bem incisiva a entrar no Mestrado, dando orientações, lendo meus artigos, me apoiando inclusive antes de ser sua orientanda. Como orientadora, me ouvindo nos momentos bons e ruins, mesmo em horários não muito adequados. Seu carinho e sua força fizeram a diferença.

Ao Professor Dr. Charbel Niño El-Hani, meu amigo querido, por ter me incentivado a entrar no mestrado, me apoiar em momentos cruciais, mesmo estando algumas vezes bem distante. Por me enviar material para o trabalho, auxiliar a compreender alguns textos, por ser um amigo de todas as horas – muito obrigada. Agradeço também por estar na minha banca, com seu olhar criterioso meu trabalho tem muito a ganhar.

À Professora Dr^a. Maria Helena Santana Cruz, pelas orientações precisas na banca de Qualificação, que me auxiliaram muito a reorientar a pesquisa, e por participar da banca de defesa.

Ao Professor Dr. Bernard Charlot pela boa vontade com que me ajudou na metodologia desse trabalho e pela leitura criteriosa do meu texto no Seminário de Pesquisa e na Qualificação.

Ao Professor Dr. Antônio Carlos dos Santos, pela amizade e carinho com que me ajudou em algumas das minhas crises, pelas dúvidas que tirou sobre Filosofia mesmo estando no pós-doutorado, tão longe. Sua forma firme e doce de me mostrar as coisas me devolveu o equilíbrio em momentos importantes. Muito obrigada.

Aos Professores e Professoras do Mestrado, em especial o Professor Dr. Itamar Freitas pelas considerações na apresentação do trabalho no Seminário de Pesquisa. Agradeço também à Professora Dr^a Anamaria Bueno de Freitas pelas orientações e pelo carinho com que tratou a todos nós. Ao Professor Dr. Henrique Nou Schneider, que mostrou a importância de um grupo de discussão, o que possibilitou à nossa turma de mestrado se manter unida, ajudando-se mutuamente. À professora Dr^a. Sônia Meire e ao Professor Dr. Paulo Neves, pelo muito que aprendi sobre Sociologia. À Professora Dr^a. Eva Maria Siqueira Alves pelas orientações no projeto.

Agradeço aos Professores Dr. Luiz Mott e Dr. Anderson Ferrari por me cederem material para a pesquisa e aos Professores Dr. Paulo Sano e Msc. Welton Oda por me conseguirem textos importantes para o trabalho.

A meu amigo de longas datas, colega muito competente, Msc. José de Oliveira Dantas pelo carinho e apoio dado em vários momentos e em especial durante a validação do questionário, mesmo estando em fora do estado, em um congresso.

A Adenilson Cunha Júnior, amigo querido, que com suas brincadeiras conseguia desanuviar meus dias. Você é um amor. Suas palavras de carinho fizeram a diferença em momentos decisivos.

A um amigo distante, Msc. Roney Polato pela ajuda na bibliografia e pelo carinho com que sempre me tratou.

Ao amigo Msc. Marlécio Maknamara, pelo seu incentivo e apoio, meu muito obrigada!

À minha irmãzinha de orientação, Livia, que esteve comigo em todos os momentos. Se muitas vezes, não caí, não esmoreci, foi por ter você ao meu lado. Dividimos angústias e medos. Choramos e rimos, sempre nos apoiando. Juntas vivemos momentos ímpares de felicidade, como o nascimento de sua filhinha. Por todo o carinho, um obrigada imenso.

Aos meus colegas de mestrado - nossos desesperos foram muitas vezes coletivos, compartilhados e isso ajudou a diminuir a tensão. Quantas madrugadas passamos nos 'acordando' para terminarmos as atividades no prazo...Dividimos as dificuldades, mas também partilhamos alegrias: a chegada da filha de Luciana, o nascimento das filhas de Livia e Tiago, os casamentos de Tiago e Fernanda, a chegada do filho de Fernanda, as gravidezes de Gisele e Valdevânia. Uma turma fértil...

Em especial quero agradecer aos amigos que fiz durante esse período de convivência – Adeilma, Anne, Damião, Denice, Denize, Geane, Magno, Solyane, Sônia, Rodrigo, Rosana e Tiago.

Aos meus colegas Professores e Professoras de Ciências do Município de Aracaju que participaram dessa pesquisa. A todos vocês meu muito obrigada.

À Secretária de Educação do Município de Aracaju, Professora Msc. Tereza Cristina Cerqueira da Graça, por me proporcionar condições que me auxiliaram a realizar o mestrado.

Agradeço profundamente aos meus colegas e amigos da EMEF Deputado Jaime Araújo, em especial Alina, Eliene, Isabel, Márcia, Marluce, Suzana, Viviane e André, que me apoiaram de forma efetiva, me ajudando nos trabalhos da escola e na validação do questionário, bem como à equipe diretiva da escola – Neilton, Sara, Iraíldes e Marcelo – que me possibilitaram condições para realização do mestrado.

Aos colegas e amigos do Colégio Estadual Tobias Barreto, em especial Sandra, Luiz Santana, Luiz Alves que me acompanharam e apoiaram nessa caminhada, com palavras de estímulo e compreensão. Muito obrigada!

Aos funcionários do NPGED, em especial Geovania e Edson, que não mediram esforços para me ajudar em momentos importantes. Pelo carinho que me dispensaram, pela paciência com que me ajudaram, meu muito obrigada.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Sexualidade da Universidade Federal de Sergipe, em especial Professor Dr. Josadac, Professora Msc. Fátima Lima, Professor Dr. Fernando Barroso, Professor Msc. Marcos Melo, Ulisses, Diego e Emily pelas contribuições que deram ao meu trabalho na forma de críticas e fornecimento de material para a pesquisa. Recebam meu carinho e agradecimento.

A uma amiga especial, que me ajudou a superar crises emocionais com tranquilidade e clareza. Seu carinho, Claudete Martins, foi muito importante. Obrigada!

Aos colegas e amigos do disciplina Metodologia do Ensino Superior – em especial: Cláudio, Ednísio, Laceni e Neila que participaram das discussões que culminaram em nosso primeiro livro.

A Mário, que me ajudou com sua tranquilidade em momentos de tensão, o que me propiciou mais calma em momentos críticos.

Às meninas do subgrupo de Biologia do Grupo de pesquisa EDUCON, Leisitânia Nery, Gláucia Lima e Débora Reis, que tiveram paciência e boa vontade comigo, em momentos de ansiedade e desespero. Aprendemos muito juntas, o trabalho coletivo foi realmente prazeroso.

Aos meus alunos e alunas da EMEF Deputado Jaime Araújo e do Colégio Tobias Barreto. Minhas desculpas pela ausência. Agradeço a compreensão de todos e todas pela minha necessidade de afastamento. A vocês, um muito obrigada especial.

É preciso viver relativamente bem a sexualidade. Não podemos assumir com êxito pelo menos relativo, a paternidade, a maternidade, o professorado, a política, sem que estejamos mais ou menos em paz com a sexualidade. (Paulo Freire, 1992)

RESUMO

A discussão sobre a sexualidade na escola é geralmente permeada por medos e dúvidas, principalmente quando se trata da homossexualidade, isso porque diz respeito a uma forma de vivenciar a sexualidade que não segue a norma. E a maneira como esse tema é abordado (ou silenciado) pode levar os alunos que são considerados homossexuais a se sentirem estranhos nesse ambiente, e conseqüentemente abandoná-lo. Dessa forma, esse trabalho teve como objetivo analisar como professores e professoras de Ciências das escolas municipais de Aracaju-SE que participam do programa "Horas de Estudo" compreendem a homossexualidade e como atuam frente a esse tema. Para tanto, um questionário, com perguntas abertas e fechadas foi respondido por oito professoras e um professor em um momento das "Horas de Estudo". Nessa análise de dados verificou-se a relação que esses professores e professoras têm com as questões da homossexualidade, bem como a atitude que teriam frente à agressão contra esse (a) aluno(a). Sete professores relatam ter formação no tema. Dessa forma, evidenciamos que embora o grupo pesquisado tenha uma visão positiva da homossexualidade, ainda entende esta como uma variação desigual do desejo e apresenta dificuldades no que se refere à forma de agir frente às agressões contra alunos homossexuais ou que são percebidos como tal. Isso nos faz inferir que há necessidade de que tanto a formação inicial como também a continuada, contemplem aspectos ligados à sexualidade.

Palavras-chave: Ensino de Ciências; Sexualidade; Homossexualidade.

RÉSUMÉ

La discussion sur la sexualité dans l'école, généralement implique peurs et doutes surtout quand s'aborde l'homosexualité vu que c'est à une forme de vivre la sexualité que ne suit pas la norme. Et la façon d'aborder ou de celer le thème peut conduire les élèves qui sont considérés homosexuels à se sentir étranges dans cette ambiance et par conséquent lui abandonner. De cette façon, ce travail a eu l'objectif d'analyser la manière des professeurs de Sciences des écoles municipales d'Aracaju- SE qui participent du programme 'Horas de Estudo' comprennent l'homosexualité et comment ils agissent devant ce sujet. Par cela un questionnaire avec des questions ouvertes et fermées a été répondu par huit femmes et seulement un homme, tous professeurs, pendant un moment des 'Horas de Estudo'. Dans cette recherche a été vérifiée la relation qu'ils ont avec les questions du homosexualisme, d'autre part, leurs actions devant les agressions contre les étudiants et les étudiantes. Sept professeurs ont formation sur le thème. De cette façon, nous restons évidents que le groupe a une vision positive de l'homosexualité, mais comprend comme variation inégale du désir et présente des problèmes pour agir devant les agressions contre les élèves homosexuels ou qui sont reconnus ainsi. Cela nous fait croire qu'il y a besoin que la formation initiale et aussi continue contemplent les aspects liés à la sexualité.

Mots-clé: Enseigner les sciences; sexualité; homosexualité.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Meios pelos quais recebe a maior parte das informações	99
Tabela 2	Descritores positivos por Professor(a)	101
Tabela 3	Descritores negativos por Professor(a)	103
Tabela 4	Resultado da subtração entre os descritores positivos e negativos	104
Tabela 5	Explicações sobre a natureza da homossexualidade	105
Tabela 6	Posição dos Professores frente à homossexualidade	108
Tabela 7	Discordância dos professores(as) às sentenças	118
Tabela 8	Explicação dos professores para a homossexualidade	119
Tabela 9	Como reagiriam frente à agressão a um aluno tachado de homossexual	121
Tabela 10	Como agiriam frente ao pedido de ajuda de um aluno que acredita ser homossexual	124

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Total de professor(as) pela causa indicada para a homossexualidade	107
Quadro 2	Consideram ser possível identificar tendências homossexuais em alunos	112
Quadro 3	Dificuldade com o tema por professor(a)	115
Quadro 4	Motivo(s) para considerar que teria dificuldades para abordar o tema homossexualidade em sala de aula por professor(a)	116

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – <i>O início da jornada</i>	14
CAPÍTULO I – <i>Educação</i>	25
1.1 EDUCAÇÃO, ESCOLARIZAÇÃO	27
1.2 EDUCAÇÃO SEXUAL	38
1.2.1 - EDUCAÇÃO SEXUAL INFORMAL E INTENCIONAL	40
1.2.2 A EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA	42
CAPÍTULO II - <i>Homossexualidade</i>	54
2.1 O QUE ENTENDEMOS POR SEXUALIDADES	56
2.2 COISAS DE MENINOS, COISAS DE MENINAS	65
2.3 HOMOSSEXUALIDADE: DE FORMA DE AMOR DOS GREGOS À ORIENTAÇÃO DO DESEJO	69
2.4 HOMOFOBIA	75
2.5 A HOMOFOBIA NO AMBIENTE ESCOLAR	81
2.6 PROFESSORES E HOMOFOBIA	84
2.7 EM SALA DE AULA	86
CAPÍTULO III - <i>O caminho percorrido</i>	91
3.1 A PESQUISA QUALITATIVA: QUESTÕES DO TRABALHO	92
3.2 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	92
3.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	93
CAPÍTULO IV – <i>Como veêm, o que pensam, como agem</i>	97
4.1 COMO VÊEM	99
4.2 O QUE PENSAM	104
4.2.1 – CONCEPÇÕES SOBRE A NATUREZA DA HOMOSSEXUALIDADE	105
4.2.2 – POSICIONAMENTO FRENTE À HOMOSSEXUALIDADE	108
4.3 COMO AGEM	114
4.3.1 SOBRE A DIFICULDADE NA ABORDAGEM DO TEMA	115
4.3.2 NO AMBIENTE ESCOLAR	118
4.3.3 COTIDIANO DA SALA DE AULA	119

CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	132
APÊNDICES	142
APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO	143
APÊNDICE 2 - EXPLICAÇÕES QUANTO À NATUREZA DA HOMOSSEXUALIDADE POR PROFESSOR(A)	148

*Parece-me, Usbek, que sempre julgamos os outros
por nós mesmos”. (Montesquieu, 1991)*

INTRODUÇÃO

O início da jornada

Como diz o filósofo francês, “julgamos os outros por nós mesmos”, nos colocamos como padrão para avaliar o comportamento e as atitudes dos demais seres humanos. O ‘bom’ ou ‘mal’, o ‘certo’ ou ‘errado’, fazem parte da nossa vida, e usamos valores que aprendemos como corretos para analisar a nós e aos outros. Comportamentos considerados como ‘certos’, ‘bons’ e ‘adequados’ são usados como modelo para os outros. Aqueles que diferem do que consideramos ‘correto’, são mal vistos.

Mas como são formados esses valores? No contato com outros seres humanos. É no contato com o outro que nos educamos, como indica Freire (1987). Esse educador, citando o biólogo François Jacob (1991) aponta que “somos seres programados para aprender” (FREIRE, 1996 p. 24). E, dessa forma, procurando entender o mundo, no contato com os outros, vamos aprendendo e formando nossos conceitos e valores, a partir dos quais iremos nos avaliar e julgar, além de estender tais apreciações aos outros.

Ao entramos em contato com outros seres humanos, que fazem parte do nosso grupo social, aprendemos a identificar sinais, atitudes e códigos são reconhecidos como dentro ou fora da norma, do aceito. Como indica Louro (2001 p. 15), “treinamos nossos sentidos para perceber e decodificar essas marcas e aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas com que se expressam.”.

Dessa forma, os julgamentos são feitos baseados em um tipo padrão. Desviar-se desse modelo é ser objeto de críticas. Por estar acima do peso, por ser magro, alto, baixo, e pela característica mais condenada – ser reconhecido como homossexual.

Não apresentar comportamento em conformidade com o sexo biológico, é percebido como uma das atitudes mais passíveis de exprobração, dentre aquelas desviantes da norma. Mas não apenas homossexuais são vítimas desse tipo de preconceito. Todos os que não se encaixam nos modelos de comportamento esperados para seu sexo biológico, ou seja menino mais delicado ou menina sem vaidades, são percebidos como ‘desviantes’ do padrão.

Em uma reportagem, dois adolescentes heterossexuais descrevem as agressões a que são submetidos pelo fato de não exibirem o comportamento considerado adequado para seu sexo:

O estudante Manoel Braga, 18, é heterossexual, mas desde os 12 anos é confundido com gay. O motivo? "Nunca hesitei em pedir um abraço a um colega ou dizer que ele ou ela era muito importante pra mim. A maioria das pessoas vive de acordo com um padrão de coisas que se pode ou não fazer, em vez de fazer simplesmente aquilo que as faz bem", diz. Visivelmente revoltado com a situação, o estudante diz já ter escutado frases extremamente discriminatórias como "você não é dos nossos" e "você não gosta da fruta".

[...]

O professor de inglês Yuki Fujita, 19, sofre com o mesmo problema de Manoel. Yuki começou a ser confundido com gay desde que adotou um estilo diferente do que as pessoas estão acostumadas.[...] Quando está em público, é comum o professor de inglês escutar palavras pejorativas como "viado". (TAMANHA, 2008)

São jovens que sofrem com a discriminação pelo fato de não se adequarem aos comportamentos socialmente esperados para seu sexo. A agressão existe pelo fato destes apresentarem comportamentos e atitudes que são considerados como característicos de indivíduos do sexo oposto.

Segundo Brannon (1999 apud SABBAG, 2008 p.19) os modelos de comportamentos e atitudes considerados característicos de cada sexo,

são definidos como estereótipos, que a princípio já estão colocados socialmente antes do nascimento de cada indivíduo, com função de diferenciar as atitudes sociais de homens e mulheres. Os estereótipos consistem em crenças sobre características bio-fisiológicas e plásticas de homens e mulheres, como sendo atividades apropriadas para cada sexo.

Na escola, esses comportamentos são reforçados por professores, funcionários e colegas. Aqueles que apresentam comportamentos e atitudes diferentes do esperado, da 'norma', acabam sendo considerados homossexuais, mesmo que nem tenham ainda consciência do que isso significa.

A aversão que os grupos de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros (LGBT) sofrem pela população em geral foi tratada em uma pesquisa realizada pelas Fundações Perseu Abramo e Rosa Luxemburg, em 2008. (VENTURI, 2008). Esta pesquisa mostrou que 20% dos entrevistados indicaram ter repulsa/ódio ou antipatia por lésbicas e 19% por gays. Já os transexuais e travestis receberam indicação maior de aversão - 24% e 22% respectivamente. Embora os transexuais e travestis não sejam necessariamente homossexuais, a aversão a eles é maior que a observada para os que desejam pessoas do mesmo sexo biológico. Mesmo que a população entrevistada considerasse travestis e transexuais erroneamente como homossexuais, observa-se que os transgêneros receberam mais indicações de repulsa/ódio e antipatia que os homossexuais (gays e lésbicas). A não conformação com

seu sexo e a exibição dessa não aceitação, seriam provavelmente, motivos para maior aversão que os transgêneros sofrem do que a outros grupos que declaram desejar pessoas do mesmo sexo , como lésbicas e gays.

Nessa pesquisa verificou-se também maior preconceito contra os LGBT que contra os negros. O número de pessoas que admitiu ter preconceitos contra os LGBT variou entre 29% (travestis) a 26% (gays). Na pesquisa sobre Discriminação Racial e Preconceito de Cor, o percentual dos indivíduos de cor não preta que admitiram ter preconceito contra os negros foi de apenas 4%. Uma das hipóteses para explicar essa discrepância apontada na pesquisa é o fato de que a orientação sexual é vista como uma ‘opção’ , ao contrário do que acontece com a raça, que é algo independente de uma ‘escolha’ pessoal. Se não existe escolha quanto à raça, seria mais incorreto discriminar os negros. Porém, “se acho que é gay (ou lésbica) quem quer, posso considerar sua opção um erro e punir (discriminar) quem a faz” (VENTURI, 2008 p.3)

Em uma pesquisa realizada nos Estados Unidos sobre a homofobia nas escolas, os resultados foram alarmantes: de cada dez alunos LGBT, nove ouviram comentários homofóbicos no ambiente escolar. 60,8% dos alunos indicaram que se sentiam inseguros na escola por causa de sua orientação sexual; e 44,1% dos estudantes foram agredidos fisicamente por causa de sua orientação sexual. Essa insegurança foi o motivo para 31,7% dos estudantes LGBT faltarem a uma aula, sendo que 32,7% deixaram de comparecer à escola pelo fato de se sentirem inseguros, em comparação com apenas 5,5% e 4,5%, respectivamente, de uma amostra nacional de alunos do ensino secundário. (KOSCIW; DIAZ; GREYTAK, 2008)

No Brasil, segundo Rogério Junqueira, assessor técnico da Coordenação de Direitos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) os índices de violência homofóbica são “um dos mais altos [...] do mundo” (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 2008 p.1). Junqueira, citando dados recolhidos durante uma pesquisa realizada durante a Parada do Orgulho GLBT, em 2004 no Rio de Janeiro, na qual “40,4% dos entrevistados, de 15 a 18 anos, declararam que já foram discriminados na escola por serem GLBT”. Em São Paulo, no ano de 2005, em pesquisa realizada durante a Parada “32,6% identificaram a escola e a faculdade como espaços de marginalização e exclusão de GLBT e 32,7% afirmaram ter sofrido discriminação por parte de professores ou colegas”. Também no ano de 2005, na parada gay realizada em

Belo Horizonte, “a escola figurou como a instituição com maior frequência de manifestações homofóbicas, 34,5% declararam sofrer freqüentes discriminações.” (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2008 p.1)

A escola concentra assim esforços para reproduzir o padrão de sexualidade considerado ‘normal nos seus alunos’. Aos que não se encaixam nesse padrão, os ‘desviantes’, ‘excêntricos’, são reservadas “as marcas da particularidade, da diversidade e da instabilidade” (LOURO, 2005 p. 44). Essas marcas são apontadas, colocadas em evidência, e os alunos ficam expostos às diversas formas de agressão, pelo simples fato de serem diferentes. Como Reich (1977 p.248) diz, “a homossexualidade não é crime social, não prejudica ninguém”. Por que então tanta aversão e agressividade contra aqueles que transgridem as normas de gênero? E por que a escola, que deveria ser um ambiente de promoção da tolerância, permite que tais violências ocorram?

Se a escola tem problemas no trato com temas ligados à sexualidade, quando o tema é ‘homossexualidade’ a polêmica é ainda maior. A sexualidade nunca foi um tema tranquilo de ser compreendido ou abordado, mesmo por aqueles que se interessam pelo assunto. Para professores e professoras, isso não é uma exceção. Os cursos de formação de professores, em sua quase totalidade, não abordam esse tema. (FURLANI, 2003)

Ao concluir o curso de Licenciatura em Biologia, fui trabalhar em uma escola estadual na periferia de Aracaju-SE. A primeira vez que fui tratar do conteúdo ‘reprodução’ em uma turma de 7ª série (atualmente 8º ano), fiz o que a academia me preparou para fazer: explicar sobre os sistemas reprodutores masculino e feminino. Mas, para minha surpresa, meus alunos não queriam isso. Pelo menos não só isso. Começaram a fazer perguntas que ninguém havia me dito que seriam feitas e para as quais a resposta era dada mais pelo bom senso do que pela minha formação inicial:

Sabãozinho¹ engravida?

Se uma mulher estiver ‘transando’ de pé ela pode engravidar?

Se a mulher fizer xixi depois da relação sexual ela engravida?

São perguntas que fogem do que os livros didáticos trazem e que na universidade não são abordadas. Naturalmente, fui tomada de surpresa e fiquei sem saber como responder,

¹ O termo ‘sabãozinho’ é usado para designar a prática em que o homem ejacula nas coxas da mulher.

afinal, o que era mesmo *sabãozinho*? Nem esta palavra, tampouco seu significado estavam ainda incorporados ao meu vocabulário. Lembrando das aulas de Prática de Ensino, sabia que não podia deixar meus alunos sem resposta caso soubesse e, se não, deveria ir à busca delas.. Fui perguntando aos colegas, tentando entender o que eles realmente queriam saber, quais suas dúvidas. Para cada pergunta, não só ensinava, como aprendia. E aprendia ao estudar para tirar nossas dúvidas, algumas que eu nunca havia sequer cogitado. Assim, procurei responder dentro do que sabia, pesquisando o que não conhecia. Foi nesse momento que a discussão sobre sexualidade entrou em minha sala de aula para não sair nunca mais.

Ao longo do trabalho, fui percebendo como os alunos homossexuais, ou os que eram vistos como tais, sofriam discriminações de toda a sorte. Assim, sem saber como agir de forma mais efetiva, mas acreditando não ser possível calar diante das agressões que os alunos sofriam, optei por discutir o tema ‘respeito a tudo e todos’.

Quando fui trabalhar na Rede Municipal de Ensino de Aracaju-SE, comecei a participar do Programa “Horas de Estudo” que é um espaço específico para que os profissionais de cada área de ensino se reúnam para tratar de assuntos da disciplina, e tem por objetivo promover a formação continuada dos professores e professoras da rede.

Nos encontros, mediados por uma facilitadora que também é professora de Ciências, são discutidos temas de interesse do grupo. São trabalhados textos, músicas e vídeos; realizadas palestras e atividades outras solicitadas pelos participantes do grupo.

Nas discussões que ocorriam nesses encontros, pude perceber que outros professores e professoras tinham como eu, angústias sobre a forma de abordar certos temas ligados à sexualidade. Algumas questões pairavam em nossas mentes:

Como lidar com um aluno que pede para ser tratado por um nome feminino?

O que fazer quando os alunos eram vítimas de gozações e humilhações por parte da turma?

O paradigma que norteou a formação profissional dos atuais professores esteve fundamentada no enfoque científico, sem tratar de outros temas igualmente importantes para a formação geral do aluno. Dessa forma, quando nos deparamos com situações nas quais era requisitada uma outra abordagem de ensino acabávamos trabalhando com mais ênfase no enfoque biológico. Considerando que hoje a educação não se resume à transmissão de

conteúdos cientificamente aceitos e se preocupa com a formação geral do aluno, ensinar ou discutir em sala apenas os conteúdos biológicos não resolvia a maioria dos problemas cotidianos, como os ligados ao trato com a homossexualidade.

Como ressaltam Santos e Mortimer (2001) “o conhecimento científico, longe de ser central para muitas das decisões sobre ações práticas, é irrelevante ou quando muito, marginal em relação a essas decisões. Não existe uma relação direta entre conhecimento científico e resolução de problemas.” (p.107) Dessa forma, não é suficiente apenas explicar conceitos científicos para que estes possam fazer parte da vida dos alunos, é necessário que se utilize uma “discussão mais humanística, que compreenda a natureza humana e tenha compaixão pelos outros”. (SOLOMON, 1998 *apud* SANTOS; MORTIMER, 2001 p.106)

Como assinala Araújo (2004 p. 102)

o conhecimento é produto da experiência e do movimento contínuo das novas idéias com as já consolidadas. O professor recupera o que tem acumulado e, para resolução de problemas oriundos de práticas, “conversa” com a nova situação e os novos dados, elaborando novo conhecimento sem que o anterior seja desprezado. Por isso, a aquisição de informações ou de dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados no seu contexto de forma a produzir significados. Dessa forma, a teoria assume um papel de mediação entre a prática e a resolução de problemas na busca de um conhecimento apropriado para a nova situação concreta.

Sendo assim, os conteúdos não devem ser trabalhados apenas pelo ângulo científico, mas devem também ser vistos pelo enfoque humano, sob pena de não agindo deste modo, estes se tornem apenas uma lembrança que não carrega nenhum significado para os estudantes.

Alguns cursos sobre aspectos ligados à sexualidade foram oferecidos para auxiliar os professores. Em alguns foi abordado o tema homossexualidade.

Quando a homossexualidade é tratada de forma preconceituosa e discriminatória no ambiente escolar, pode levar o(a) aluno(a) ao abandono da escola, à interrupção da carreira, pois ele(a) pode sentir falta de pertencimento a esse lugar. (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004)

Estas autoras indicam situações nas quais as discriminações, a agressão verbal sofrida pelos alunos considerados homossexuais foram de tal dimensão que os adolescentes abandonaram a escola. Elas ressaltam que existe uma tendência dos professores (as) em

banalizar as atitudes discriminatórias contra esses alunos, pois “consideram que as brincadeiras não são manifestações de agressão, naturalizando e banalizando as expressões de preconceitos” (p.289).

Sobre o sexismo e a homofobia no ambiente escolar, Junqueira indica que estes

produzem sofrimento e injustiça, uma vez que o preconceito – tanto racial como homossexual - afeta as relações sociais, pedagógicas, fatores de marginalização e exclusão de indivíduos. Colocam também em risco o direito à educação, por isso a escola não pode deixar de educar as crianças para o mundo. (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 2008 p.1)

A educação tem, portanto, um papel importante na busca do respeito e aceitação da diversidade. Uma educação que prima pela diversidade não é excludente, não segrega, nem discrimina. Para que essa educação ocorra é necessário que professores e professoras reconheçam os campos preconceituosos de suas ações e a necessidade de uma construção de visão de mundo não excludente para poder atuar junto a essas diversidades. Devem desfazer estereótipos e mitos sobre os diversos. Compreender porque estes foram assim nominados, e perceber a riqueza que trazem para a escola.

Uma escola que promova a diversidade é fundamentalmente tolerante. Como indica Santos (2006), para Montesquieu ninguém nasce tolerante e acrescentamos também que as pessoas não nascem intolerantes. É através do contato com o outro, da instrução e da educação que os indivíduos podem se tornar tolerantes ou intolerantes a determinados fatos ou fenômenos. Assim, a educação tem, para esse filósofo, um papel fundamental na construção de um mundo mais tolerante. Educa-se para entender e aceitar o diverso, o diferente, e ao promover essa educação está se ensinando o valor da tolerância, do aceitar e ser aceito.

Considerando que um dos principais objetivos da educação sexual intencional² é permitir que as pessoas possam questionar os mitos, tabus e preconceitos que levam consigo, esta deve possibilitar a problematização de idéias, crenças e valores sobre as diversas formas de expressão da vida sexual. Deve ser levado em conta que estas idéias, crenças e valores poderiam ter sido produzidas de forma diferente, caso fossem construídas em outros momentos e conjunturas da nossa história.

² Essa educação compreende “as intervenções deliberadas, sistemáticas, em geral regulares e planejadas, relativas ao domínio da vida sexual” (WEREBE, 1993 p. 155)

Segundo Razera e Nardi (2006 p. 57) quando se pretende formar indivíduos aptos a refletir sobre os valores é necessário que sejam criadas situações “nos conteúdos das disciplinas em que escolhas, reflexões e críticas sejam solicitadas e possíveis de serem realizadas.”

Mas quem são esses professores e professoras que tratam de temas ligados à sexualidade em sala de aula? Castro, Abramovay e Silva (2004) indicam que a sexualidade vem sendo tratada principalmente como “um conteúdo restrito ao campo disciplinar da biologia, reificando-se o corpo como aparato reprodutivo, o que molda a compreensão a respeito da saúde e da doença”. (p. 38) É o professor de Ciências que vai ser considerado o responsável pela discussão do tema, é ele que vai estar de posse do que estas autoras chamam de “saber competente” (p.38).

São os professores de Ciências, tradicionalmente os que lecionam no 8º ano do ensino fundamental, os que têm a responsabilidade de trabalhar o tema ‘Reprodução’ em sala de aula. Para o grupo de Professores e Professoras participantes do Programa ‘Horas de Estudo’ no município de Aracaju, temas ligados à sexualidade foram debatidos em cursos oferecidos durante os encontros de formação continuada.

O conteúdo dos cursos deve ser orientado para suprir as necessidades que os educadores e educadoras possuem no seu cotidiano, ao tratar do tema. Essas necessidades podem estar relacionadas a vários aspectos, tais como: receio de como o assunto pode ser recebido por pais, alunos e demais segmentos da escola; constrangimento por ser um tema íntimo, que envolve desejos e paixões, ter pouco conhecimento sobre o assunto, ou até mesmo insegurança por não ter claras as formas como este pode ser abordado de forma efetiva em sala de aula. Estes assuntos podem se constituir em obstáculos para um desempenho satisfatório do(a) professor(a) em sala de aula.

Portanto, é necessário que se realize uma investigação sobre o que esses professores sabem sobre o tema, bem como se têm conhecimento de como agir de forma mais adequada frente a questões que envolvam a homossexualidade. Saber como agir pode contribuir para reformulação de cursos de formação continuada bem como propicia que atenda ou oriente as atividades acadêmico-científico-culturais previstas na Lei 02/2002 a qual institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. (BRASIL, 2002)

Considerando que esses professores e professoras estarão na escola com alunos e alunas que podem ser percebidos como homossexuais, e conseqüentemente sujeitos às práticas homofóbicas, surge o problema central dessa pesquisa: como professores e professoras de Ciências concebem a homossexualidade e de que forma atuariam frente essa questão?

Assim, essa pesquisa teve como objetivo identificar como professores e professoras de Ciências das escolas municipais de Aracaju/SE que participam do programa “Horas de Estudo” agiriam frente à esse tema. Para tanto foi necessário:

- a) identificar se professores e professoras de Ciências tiveram em sua formação inicial e continuada informações sobre a homossexualidade;
- b) analisar a relação que esses professores e professoras têm com as questões da homossexualidade;
- c) identificar se estes educadores percebem atitudes discriminatórias aos alunos(as) que são tachados de homossexuais bem como a atitude que indicariam que teriam frente à agressões contra esses alunos.

Para tanto utilizamos a metodologia qualitativa, pois esta se aplica, segundo Minayo (2007) quando procuramos identificar crenças e atitudes. O instrumento de coleta de dados foi o questionário anônimo, que foi aplicado em um momento dos encontros das ‘Horas de Estudo’.

Assim, a dissertação está organizada em quatro capítulos:

No primeiro capítulo são discutidos alguns conceitos sobre educação, as diversidades na escola e a formação de professores. Também é abordado o tema Educação Sexual, diferenciando Educação Sexual Informal de Intencional.

O segundo capítulo versa sobre a homossexualidade e homofobia. Traz os conceitos de homossexualidade, estereótipo, preconceito, discriminação e homofobia. Discute as implicações da relação sexo biológico/ papéis sexuais para os indivíduos, bem como o preconceito e a exclusão que alunos e alunas sofrem terem um comportamento atípico de gênero.

O terceiro capítulo trata dos procedimentos metodológicos utilizados, indicando as etapas para a realização da pesquisa, a delimitação do grupo a ser trabalhado, e o método utilizado na coleta de dados.

No quarto capítulo estão apresentados os dados e os e os resultados são analisando a partir de três categorias pré-definidas: como vêm; o que pensam; como agem.

Por último, são apresentadas as considerações finais.

Não cessam de nos gritar aos ouvidos, como que por meio de um funil, o que nos querem ensinar, e o nosso trabalho [das crianças] consiste em repetir. Gostaria que ele corrigisse esse erro, e desde logo, segundo a inteligência da criança, começasse a indicar-lhe o caminho, fazendo-lhe provar as coisas, e as escolher e discernir por si próprio, indicando por vezes o caminho certo ou lho permitindo escolher.[...]

Que não lhe peça conta apenas das palavras da lição, mas também do seu sentido e substância, julgando do proveito, não pelo testemunho da memória e sim pelo da vida.[...]

Tudo se submeterá ao exame da criança e nada se lhe enfiará na cabeça por simples autoridade e crédito. Que nenhum princípio, de Aristóteles, dos estóicos ou dos epicuristas, seja seu princípio. Apresentem-se-lhe todos em sua diversidade e que ela escolha se puder. E se não puder fique na dúvida, pois só os loucos têm certeza absoluta de sua opinião. (Montaigne, 1996).

CAPÍTULO I

Educação

Montaigne já no século XVI indicava que não considerava adequada a forma como se ensinam às crianças, uma forma mnemônica, pois, como ele mesmo diz, “Saber de cor não é saber: é conservar o que se entregou à memória para guardar.” (MONTAIGNE, 1996 p.153). Decorar textos, para depois “vomitar a carne tal qual foi engolida” (p.152) é algo com que esse filósofo não concorda. Os assuntos devem ser incorporados ao pensamento do aluno e ele deve ‘digerir’ o que lhe foi ensinado, para assim produzir o seu saber. Montaigne faz um paralelo entre homens e abelhas, indicando que estas se valem de diversas plantas como meio de obter matéria prima para a produção do mel – um produto próprio, então, de modo semelhante, também nós devemos produzir um conhecimento próprio a partir daquilo que nos é ensinado - “da mesma forma os elementos tirados de outrem, ele os terá que misturar para com eles fazer obra própria, isto é, para forjar sua inteligência.”(p. 152).

Críticas a esse tipo de educação em que os alunos vão apenas repetir conceitos e fórmulas, sem realmente compreender o significado, também são feitas por Paulo Freire

uma das características desta educação dissertadora é a "sonoridade" da palavra e não sua força transformadora. Quatro vezes quatro, dezesseis; Pará, capital Belém, que o educando fixa, memoriza, repete, sem perceber o que realmente significa quatro vezes quatro. O que verdadeiramente significa capital, na afirmação, Pará, capital Belém. Belém para o Pará e Pará para o Brasil.(FREIRE, 1987 p.33)

Para esse educador, um tipo de ensino em que os alunos são “os depositários e o educador o depositante” (p.33) é uma “educação bancária”, pois

Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção "bancária" da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção ‘bancária’ da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. (FREIRE, 1987, p.33)

Dessa forma, uma educação que vise apenas à memorização de conteúdos não é efetiva, pois carece de significado. Não compreendendo aquilo que está sendo dito, o aluno se limita a repetir, e esquece rapidamente, pois na realidade não aprendeu.

Uma educação assim pensada, onde se privilegia a memorização e o professor é aquele que vai ‘encher’ os alunos com conteúdos, muitas vezes sem relação com a realidade

deles, não é considerada por Freire como um ato de ensino. Para este autor “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou construção.” (FREIRE, 1996, p.21)

Freire também acredita que só existe aprendizagem quando ocorre uma transformação “Não temo dizer que inexistente validade do ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz.” (1996, p.24)

1.1 EDUCAÇÃO, ESCOLARIZAÇÃO

Apreender, assimilar, recriar. É isso que Freire e Montaigne entendem essencial para que realmente ocorra aprendizagem. Seguindo esse ponto de vista, o educador brasileiro indica uma outra concepção de educação, contrária à ‘bancária’ a qual ele denominou de ‘problematizadora’. Indica não ser possível, para essa nova concepção de educação, também nomeada de ‘libertadora’,

ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir "conhecimentos" e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação "bancária", mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. (FREIRE, 1987 p. 39)

Nessa concepção de educação, não existe uma figura que educa o outro, nem aquele que apenas recebe educação. Ambos se educam pelo encontro, e assim “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987 p.39).

A idéia de que a educação se processa no contato com o outro também é encontrada em Montesquieu, filósofo francês que viveu no século XVIII. Para esse filósofo, o ser humano tem necessidade do contato com o outro, esta seria uma lei natural. Assim, “a presença do outro passa a ser uma necessidade, porque causa prazer, o que desemboca na última lei natural: *o desejo de viver em sociedade.*” (SANTOS, 2002 p. 38)

Essa necessidade do outro, do encontro, é importante para o aprendizado. É através dessa relação com o outro que entramos em contato com idéias diferentes das nossas.

Segundo Santos (2006) para Montesquieu “a sabedoria é o fruto do contato com os outros: os homens servem de guias, uns aos outros” (p. 42).

O encontro com outra forma de ver o mundo não pode passar despercebido. É o encontro com uma forma diversa de entender o mundo que vai produzir aprendizado, mesmo sem querer. Aprende-se que existem outras formas de pensar, e mesmo não concordando com elas ampliam-se os horizontes. Dessa forma, a educação está revestida de um caráter mais amplo, não se limitando aos espaços formais, como a escola. Ela ocorre continuamente, a cada encontro com o outro, com idéias diversas das nossas, que nos fazem pensar, refletir e compreender.

Segundo Ariès (2006), a aprendizagem das crianças até o século XVIII ocorria pela prática, ou seja, as crianças eram enviadas a casas de outras famílias para que aprendessem um ofício. Havia escolas que ensinavam letras latinas, mas a aprendizagem prática ocupava um espaço maior entre a educação das crianças. Esse autor ressalta que embora no século XVII tenha ocorrido uma proliferação de escolas, o que permitiu que as crianças ficassem próximas de sua família, grande parte delas, principalmente as meninas e os que descendiam da alta nobreza e dos artesãos, ainda continuavam sendo educadas pela prática. Aos poucos, porém, a escola foi substituindo essa educação prática.

A escola surge então, como um ambiente que separa a criança dos adultos por um período de tempo, ela foi “separada dos adultos e mantida numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio.” (ARIÈS, 2006 p.X) Segundo esse autor “o estabelecimento definitivo de uma regra de disciplina completou a evolução que conduziu da escola medieval, simples sala de aula, ao colégio moderno, instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude.” (p.110).

Foucault, na Terceira parte do livro “Vigiar e Punir” discorre sobre a disciplina. Para esse autor, as ‘disciplinas’ são “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 1987 p. 118) A disciplina vai assim agir sobre os corpos domesticando-os. Nas palavras desse filósofo “a disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência).” (p.119).

A disciplina é assim entendida por esse filósofo como uma técnica e exercício de poder. Essa técnica já existia desde a Antiguidade. Porém os princípios fundamentais das disciplinas foram elaborados durante o século XVIII. Assim, embora a disciplina não tenha sido inventada no século XVIII, foi nesse século que essa técnica de exercício de poder foi aperfeiçoada.

Os mecanismos disciplinares são, portanto, antigos, mas existiam em estado isolado, fragmentado, até os séculos XVII e XVIII, quando o poder disciplinar foi aperfeiçoado como uma nova técnica de gestão dos homens. Fala-se, freqüentemente, das invenções técnicas do século XVIII – as tecnologias químicas, metalúrgicas, etc. – mas, erroneamente, nada se diz da invenção técnica dessa nova maneira de gerir os homens, controlar suas multiplicidades, utilizá-las ao máximo e majorar o efeito útil de seu trabalho e sua atividade, graças a um sistema de poder suscetível de controlá-los. Nas grandes oficinas que começam a se formar, no exército, na escola, quando se observa na Europa um grande progresso da alfabetização, aparecem essas novas técnicas de poder que são uma das grandes invenções do século XVIII. (FOUCAULT, 1982 p. 105)

Foi nesse período que surgiu o que Foucault denomina de ‘sociedade disciplinar’. Essa sociedade foi formada com o aprimoramento e colocação em prática das técnicas de disciplina. Técnicas que visam controlar o corpo nos seus mínimos gestos, que organiza os espaços, controla meticulosamente o tempo, mantendo uma vigilância constante sobre os indivíduos, inclusive registrando seu comportamento para melhor avaliá-lo. Tudo é calculado, “forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe.” (FOUCAULT, 1987 p. 119)

Na escola essa vigilância intensa se mantém sobre os corpos dos alunos, sobre o uso do tempo, a forma como as carteiras são dispostas, tudo é examinado, avaliado, classificado.

Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. (FOUCAULT, 1987 p. 126)

Assim, o poder disciplinar se faz presente em cada momento da vida, ele tem como principal função ‘adestrar’ os indivíduos, produzindo-os dentro de determinados padrões. Foucault indica ainda que “o sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame.” (1987 p.143)

O olhar hierárquico para Foucault, segundo Pogrebinski (2004 p. 192)

consiste antes na idéia mais ampla de *vigilância*. A vigilância é a mais importante máquina, a principal engrenagem do poder disciplinar: ela contribui para automatizar e desindividualizar o poder, ao passo que contribui para individualizar os sujeitos a ele submetidos. Ao mesmo tempo, a vigilância produz efeitos homogêneos de poder, generaliza a disciplina, expandindo-a para além das instituições fechadas. Nesse sentido, pode-se dizer que ela assegura, como explica Foucault, uma distribuição infinitesimal do poder.

A disciplina vai, portanto, utilizar da vigilância para cumprir bem sua função de ‘adestrar’ os indivíduos. A vigilância se constitui em meio de coerção, na qual apenas o olhar é necessário para que a disciplina seja exercida. Essa vigilância é realizada na escola de várias formas: ensina-se corrigindo, ‘marcando’ aqueles que não sabem, assinalando as faltas, numa relação de eterna fiscalização, realizando o domínio sobre os corpos, sobre o tempo. (FOUCAULT, 1987).

Assim, o tempo para cada tarefa é minuciosamente planejado, e sob cada gesto diversos olhares estão a avaliar. Como diz Foucault (1987 p. 145) “As instituições disciplinares produziram uma maquinaria de controle que funcionou como um microscópio do comportamento; as divisões tênues e analíticas por elas realizadas formaram, em torno dos homens, um aparelho de observação, de registro e de treinamento.”.

Procura-se a homogeneização, os alunos que antes estavam aglomerados, passam a ser organizados em fileiras, e a distribuição destes em cada espaço vai corresponder a um determinado critério de classificação

cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. (FOUCAULT, 1987 p.126)

Dessa forma, os alunos são classificados em ‘bons’ ou ‘maus’, de acordo com um padrão de normalidade. Para obter essa normalidade intentada pelo poder disciplinar, é utilizado um procedimento específico, o exame, que possibilita “qualificar, classificar e punir” (FOUCAULT, 1987, p.154). A escola torna-se assim, “uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino”. (FOUCAULT, 1987, p.155).

Segundo Louro (2001) a passagem pela escola deixa marcas nos corpos dos

indivíduos, marcas essas que são valorizadas pela sociedade

um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas. (p. 21-22)

Assim, a escola atua para produzir um modelo ideal de aluno. Portanto, durante o processo de escolarização, todos “terão que aprender a ser alunos e a se adaptar ao mesmo protótipo de aluno.” (ARROYO, 2008 p. 23). Tendo em vista um padrão a ser seguido, a escola investe na produção de um mesmo modelo de aluno. Dessa forma, aqueles alunos que se desviam do padrão “entram em conflito com esse protótipo único de aluno que ignora e violenta suas diferenças de aprendizagem” (p.23). Todos os estudantes terão que se ajustar a esse modelo. Aqueles que não conseguirem podem ser levados “ao fracasso, à reprovação, ao abandono.”(p.23).

Esse modelo ideal de aluno visa a produção de homens e mulheres ‘de verdade’, ou seja, para um padrão desejado. E para tanto existiam e continuam existindo critérios e referenciais que hierarquizam essa aproximação da ‘normalidade’. (LOURO, 2001)

Acreditar que todos os alunos devem, ao entrar na escola, se comportar como clones de um tipo ideal, deixando para trás todas as suas crenças, atitudes e valores, é uma agressão àqueles que são diferentes, é despersonalizar o indivíduo. Para os alunos que não partilham de algum ponto do padrão adotado pela escola, a vida escolar se torna muito difícil.

Sobre a idéia de ‘normalidade’/ ‘anormalidade’, Ferrari (2000) nos alerta que “a Escola deveria se interessar em desvendar os parâmetros que definem tanto uma como a outra” (p.53). Dessa forma, considera-se importante que a escola procure desvendar quais parâmetros são utilizados para reforçar determinadas atitudes ou comportamentos em detrimento de outros, que critérios foram utilizados para diferenciar as pessoas.

A escola, aos procurar adequar os alunos a determinado padrão, acaba excluindo aqueles que se desviam da norma, que apresentam uma forma diversa de viver no mundo. Como nos indica Duk (2005 p. 59), “o não reconhecimento da diversidade como um recurso existente na escola e o ciclo constituído pela rotulação, discriminação e exclusão do estudante, contribui para aprofundar as desigualdades educacionais ao invés de combatê-las.”

Portanto, uma escola que privilegie a produção de igualdades não vai ser aberta à expressão de características que são próprias de cada indivíduo, que os tornam especiais na sua forma de entender o mundo e nele agir. Assim, a escola que prioriza a homogeneidade de seus alunos está reforçando e produzindo desigualdades. (FIGUEIREDO, 2002)

Também os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam que não considerar as diversidades dos alunos produz “o chamado fracasso escolar, com efeitos no plano moral, afetivo e social que geralmente acompanharão esses indivíduos durante toda sua vida, podendo redundar em exclusão social”. (BRASIL, 1998 p. 42) Ainda de acordo com esse documento “A escola, ao considerar a diversidade, tem como valor o respeito às diferenças e não o elogio à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa, mas, ao contrário, fator de seu enriquecimento.” (p. 92)

Claudia Werneck, no conto “Não somos figurinhas” traz como personagem principal uma menina que não acredita na semelhança entre os seres humanos.

Não somos iguais, não somos iguais, é tudo mentira. Eu olho para a Pati, o Ivan, o Ademir, a Tatá e só vejo diferenças. Os adultos se entreolhavam desanimados e pediam mais explicações. “Como diferentes, minha filha? Somos seres humanos, gente igual a você, iguais entre nós: duas pernas, dois bracinhos, dois olhos, uma língua, um cérebro, dez dedos na mão, dez no pé...”[...]

E quem não tem duas pernas? Ou não escuta? Ou tem dois olhos, mas um é de vidro? Ou é muito feio? Aí não é gente? Para ser gente não basta nascer? E os bebês não são diferentes? Por que vocês insistem em me convencer de que somos iguais? Gente não é como figurinha, que nós arrumamos em fila, deixando de lado as amassadas e as rasgadas para decidir o que fazer com elas depois (WERNECK, 2004)

De forma sensível, em um conto para crianças, a autora aborda a pretensa igualdade existente entre os seres humanos. Ao questionar a idéia de que todos os seres humanos portam determinadas características, Cláudia Werneck levanta a discussão sobre a diversidade, sobre o que realmente nos caracteriza como humanos. Ao mostrar que todos nós somos diferentes, e não apenas alguns que assim são apontados, ela lança a semente para promover um debate fecundo sobre diversidade e inclusão.

A diversidade é considerada por Junqueira (2006) como um elemento constituinte da sociedade brasileira. Ela faz parte intrínseca da nossa cultura, do nosso povo. Para esse autor, a diversidade é uma característica que nos enriquece e deve se constituir num elemento de unidade da sociedade. Portanto, a diversidade “ensina, desmistifica lugares comuns, estereótipos e preconceitos”. (JUNQUEIRA, 2006 p. 1).

Herbert Daniel, escritor que defendeu o direito à dignidade dos portadores do vírus da AIDS, sendo ele mesmo um desses portadores, acreditava ser, “do ponto de vista da sociedade, um cadáver incômodo, porque um cadáver malcomportado que grita ‘viva a vida’ muitos anos” (1993 p. 412). Esse amigo da vida acreditava na importância das diferenças. Para ele:

[...] o grande prazer de existir é o reconhecimento dessas diferenças. É o que infelizmente os preconceitos evitam que compreendamos. Temos que definir a vida como este ato de encontrar-se como diferentes uns dos outros e de ter a coragem de entender que a solidariedade é aquele ato em que olhamos no olho do nosso contemporâneo e dizemos: ‘Este é tão diferente que é tão humano quanto eu.’ (1993 p. 410)

Também Daniel acreditava na importância do encontro com o outro. Não via nesse encontro um momento de observar semelhanças, mas de crescer com as diferenças. O encontrar possibilita reconhecer não só o outro como diferente de si, mas perceber-se também como diferente, e por isso mesmo, humano. A diversidade é ponto importante para esse autor, é o que possibilita a compreensão do que o faz ‘humano’.

Segundo Junqueira (2006) ao se trabalhar numa perspectiva de uma educação na/para/pela diversidade estaremos primando por um fator agregador de qualidade. Para ele, quando se trabalha visando à promoção da diversidade está se desenvolvendo uma educação de qualidade, além de promover a inclusão e a sensação de pertencimento dos indivíduos. É através do convívio com pessoas diferentes que se pode promover uma quebra de estereótipos e preconceitos. Essa convivência entre formas diferentes de perceber a vida e o ambiente se constitui assim, numa oportunidade importante de aprendizado. (JUNQUEIRA, 2006)

Dessa forma, evidencia-se a importância de uma educação que prime pela promoção das diversidades. Esse tipo de educação faz com que todos os alunos se sintam pertencentes ao ambiente escolar, além de propiciar o reconhecimento das ‘diferenças’ como algo positivo, que acrescenta ‘cores’ à cultura escolar. É dessa forma uma promotora de inclusão.

Para Ferreira e Martins (2007), uma educação inclusiva é aquela que propicia a todos os alunos iguais oportunidades de aprendizagem. Essas autoras indicam que “a diversidade humana e as diferenças individuais devem ser considerados recursos valiosos para promover a aprendizagem significativa de todos os estudantes.” (p.27).

Não entendemos inclusão apenas como uma simples busca de mecanismos para inserir

o aluno no padrão social vigente. Deve haver toda uma mudança na forma de ver e entender as diversidades, de modo que estes diferentes valores e formas de ver o mundo tenham a mesma importância.

Caso contrário, embora a escola possa até mesmo reconhecer as exclusões e preconceitos que os ‘diferentes’ vêm sofrendo, isso não produzirá uma efetiva mudança de atitudes, mudança essa que possa realmente promover o respeito e a inclusão. Incluir, sem questionar o porquê de determinados padrões serem mais aceitos que outros não promove uma real inclusão, apenas uma ‘inserção’. Guacira Lopes Louro, ao discorrer sobre a ausência das histórias das minorias (mulheres, negros e minorias sexuais) nos currículos, indica que a escola, como forma de mostrar uma resposta aos reclames dos movimentos sociais, trata esses grupos ainda de forma excludente, na qual a visibilidade destes se restringe a momentos pontuais, nos quais:

não chegam a perturbar o curso normal dos programas, nem mesmo servem para desestabilizar o cânon oficial. Momentaneamente, a Cultura (com C maiúsculo) cede um espaço, no qual manifestações especiais e particulares são apresentadas e celebradas como exemplares de uma outra cultura. (LOURO, 2005 p. 45)

Segundo essa autora, coloca-se o ‘diferente’ no centro das atenções por alguns momentos, o que ao invés de incluir, apenas ressalta que existem indivíduos diferentes, reforçando assim a idéia de ‘diferença’. Para Louro, uma forma mais eficiente para discutir as ‘diferenças’ seria problematizando os meios pelos quais se propiciou o reconhecimento destas como tal. Assim, vai ser questionado “como (e por que) determinadas características (físicas, psicológicas, sociais etc.) são tomadas como definidoras de diferenças.” (LOURO, 2005 p.46).

Para essa professora “não há lugar, no currículo, para a idéia de multiplicidade” (LOURO, 2008 p. 67). Segundo ela, deve-se “pôr em questão o conhecimento (e o currículo), pôr em questão o que é conhecido e as formas como chegamos a conhecer determinadas coisas e a não conhecer (ou desconhecer) outras” (p. 65).

Questionar o currículo e as verdades que este propaga, desmistificando os motivos que levaram certas formas de viver e agir no mundo como mais válidas ou até mesmo superiores em relação às demais é de suma importância para promover uma educação que vise à supressão das diferenças. Acreditamos que uma educação pensada para a pluralidade deve ser semelhante à educação Libertadora, indicada por Paulo Freire. Uma educação em que alunos

e professores se reconheçam como aprendentes. Uma educação em que exista confiança e diálogo, não um monólogo, daquele que ‘sabe’, justamente porque tanto professores como alunos sabem que é uma relação onde ambos aprendem. Uma forma de interação a fim de enriquecer cada um e possam não só questionar as ‘verdades’, mas entender como estas foram produzidas.

Uma educação assim, que ocorra dentro de uma perspectiva da pluralidade cultural, das diversidades, não é simples de ser produzida (GAETA, 2003). Segundo essa autora, para desenvolver um trabalho com a multiplicidade cultural faz-se necessário primeiro “reconhecê-la em si próprio, perceber-se como um sujeito conflitivo, portador de discursos múltiplos, e ao mesmo tempo ter sensibilidade para reconhecer as pluralidades e o seu impacto dentro do espaço escolar e, aí, gerar práticas pedagógicas mais amplas.” (p. 41)

Porém, a escola não está preparada para lidar com as diferenças. Ao serem confrontados com indivíduos que não procuram se adequar a essa “normalidade”, assumindo abertamente seu modo ‘estranho’ de vida, os educadores e educadoras não sabem o que fazer, pois este não procura se esconder, ao contrário, demonstra de forma categórica toda a sua diferença, o que torna impossível aos professores e professoras continuar ignorando-os. A escola não pode mais ‘fechar os olhos’ a uma realidade, que se impõe como diversidade. (LOURO, 2005)

Faz-se necessário, portanto, como indica Canen (1997 p.214) “impregnar cursos de formação docente com um núcleo de preocupações voltado à diversidade cultural dos alunos”. Para tanto, esta autora indica que a viabilização dessa proposta deve ser feita de forma a “desafiar preconceitos, questionar conteúdos e metodologia que discriminam padrões culturais e preconizam um monoculturalismo artificial.” (p. 232)

Arroyo (2008), ao tratar dos programas de formação docente para a diversidade, observa uma tendência destes de secundarizá-la. Desse modo, a diversidade não é o foco desses currículos, ela deve se adequar ao já estabelecido. Segundo esse autor, “a pressão é para que se adaptem aos cânones da normalidade e universalidade de docência, de graduação, e de licenciatura ou Pedagogia para uma docência única de educação básica única.” (p. 13)

Embora reconheça os limites dos programas de formação e diversidade, esse autor aponta algumas alternativas para supera-los. Para ele, deve-se partir da diversidade,

questionando “qual docência, qual educação básica, qual formação, quais currículos, quais tempos e espaços, etc.” (ARROYO, 2008 p.13) Devem-se iniciar esses cursos discutindo como essas diferenças foram formadas, os processos históricos que possibilitaram que a diversidade fosse transformada em diferença.

Para tanto ele indica que é necessário ‘reeducar’ os olhares docentes para que estes possam superar “visões e representações preconceituosas sobre os diversos” (ARROYO, 2008 p. 15). Essa visão é baseada no padrão ideal, e encara as diversidades como inferiores, pouco capazes. Portanto, reeducar os olhares é considerado por esse autor como a principal função dos programas de formação de professores. Essa reeducação deve envolver a discussão do “modo único de ensinar e o protótipo único de aluno, os percursos únicos, as classificações a partir de mecanismos únicos terminam fazendo parte dos processos de produção das diferenças em desigualdades”. (p.24)

Apenas desconstruindo a imagem que os professores tem dos diversos é que se pode pensar em uma nova forma de construir o fazer pedagógico. Uma nova forma que vai considerar os diversos como portadores de características que trazem um colorido especial ao ambiente escolar. Capacitar os futuros professores a ver além do padrão considerado ‘ideal’, permitir que eles possam compreender os processos históricos e políticos que levaram os diversos a serem considerados ‘diferentes’, ‘excêntricos’ ou menos capazes, baseados em critérios que não aceitavam uma forma diferente de entender o mundo e agir nele.

Arroyo também considera importante dar voz aos diversos, para que eles contem suas histórias, suas resistências, sua forma de ver o mundo. É importante aprender a ouvir, abrir espaço para que eles possam dizer como se vêem, que saberes acumularam sobre sua diversidade. Afinal,

Se os coletivos que chegam às Universidades têm o direito de ouvir e aprender as concepções, conhecimentos, significados da realidade acumulados no ensino, na pesquisa, na reflexão teórica organizada, a universidade, por sua parte, tem o direito e o dever de ouvir, aprender as concepções, vivências, culturas, valores, conhecimentos, formas de entender-se e entender o real e a rica vivência da diversidade desses coletivos. Sobretudo, da sua história de segregação e silenciamento, que também é espaço de produção de conhecimento e de valores. (ARROYO, 2008 p.31)

É a formação de um novo profissional, que ao compreender como o processo do modelo único é formado e como ele exclui aqueles que não se adaptam, pode agir de forma a mudar essa realidade. Um profissional que saiba ouvir, que reconheça o diverso como portador

de valores e saberes ricos, que tem o direito de ter seu saber e sua forma de atuar no mundo reconhecida como válida, e não como marginal, fora da ‘normalidade’.

Nesse sentido Araújo (2008 p.16) destaca que

a universidade não pode limitar a formação profissional apenas à transmissão de conhecimento específico do curso que os alunos estão se profissionalizando, mas um conhecimento que permita uma visão de mundo mais integrado e interligado, com também possibilitar tempo e espaço para as atividades coletivas

Essa demanda por um novo perfil de professor também é discutida por um documento da UNESCO (2004) intitulado “Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...”.

Ressaltamos, nos apoiando em Araújo (2008), que a formação de professores que atendam tais especificidades não deve se deter apenas na graduação, ela “exige o estabelecimento da relação entre a formação inicial e a permanente, requisito importante para a superação da dicotomia teoria-prática”.(p.16)

Examinando a Constituição Federal (BRASIL, 1988), vemos que a mesma, no Artigo 5º diz “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”. Esse artigo já prevê a igualdade de todos, independente das ‘diferenças’ que os indivíduos possam apresentar. De forma mais específica, quando observamos a legislação educacional, temos no Artigo 3º da Lei nº 9.394, (BRASIL, 1996), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os princípios que nortearão o ensino:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

Essa Lei já traz a defesa do “pluralismo de idéias”, bem como da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Mas é com a chegada dos Parâmetros Curriculares da Educação Nacional (PCN) que se reconhece como um dos fatores fundamentais para a não permanência do aluno na escola a

falta de acolhimento dos alunos pela escola, uma vez que, de certo modo, esse fator condiciona os demais.

A falta de acolhimento é originada muitas vezes pelo fato da escola não reconhecer a diversidade da população a ser atendida, com a conseqüente diferenciação na demanda. O não reconhecimento da diversidade faz com que toda e qualquer situação que não esteja dentro de um padrão previsto seja tratada como problema do aluno e não como desafio para a equipe escolar. Reconhecer a diversidade e buscar formas de acolhimento requer, por parte da equipe escolar, disponibilidade, informações, discussões, reflexões e algumas vezes ajudas externas.

A falta de disponibilidade ou de condições para considerar a diversidade dos alunos acarreta o chamado fracasso escolar, com efeitos no plano moral, afetivo e social que geralmente acompanharão esses indivíduos durante toda sua vida, podendo redundar em exclusão social. (BRASIL, 1998 p. 42)

Dessa forma, não se sentir acolhido, pertencente ao ambiente escolar é considerado pelos PCN como fator de exclusão. Outro documento que trata da diversidade é o PCN – temas transversais. Estes temas, em número de seis (Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo) são considerados por esse documento como “amplos o bastante para traduzir preocupações da sociedade brasileira de hoje” e “correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana” (p.17)

Desses temas, o que propõe a discussão da sexualidade no âmbito escolar suscita polêmicas. Isto porque os assuntos ligados à sexualidade estão repletos de interditos e castrações. Ao promover a discussão da sexualidade no ambiente escolar deve-se ter em mente que esse tema, por si só, envolve uma diversidade de crenças, visões, valores de todos aqueles que fazem parte da comunidade escolar.

1.2 EDUCAÇÃO SEXUAL

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – temas transversais – Orientação Sexual, indicam que educação sexual não ocorre apenas nos limites da escola. Ela tem início desde o nascimento do indivíduo, quando valores e crenças de todo o grupo familiar são transmitidos à criança, mesmo que isso aconteça de forma sutil, sem que o tema seja abordado abertamente. O comportamento dos pais entre si e na relação com os filhos, o tipo de cuidados, as recomendações, as expressões, gestos e proibições que se estabelecem nesse relacionamento, são mensagens impregnadas de valores que vão ser passados e apreendidos pelas crianças (BRASIL, 1998).

Além disso, existe ainda a influência extra-familiar, de pessoas que são significativas para o indivíduo, da mídia, dos livros e da produção artístico-cultural. Aqui cabe ressaltar o

papel marcante da televisão na construção da sexualidade das crianças e adolescentes. O erotismo nas novelas, filmes e propagandas tem gerado excitação e incremento na ansiedade relacionada à sexualidade (SAYÃO, Yara 1997).

Em uma pesquisa realizada em treze capitais brasileiras e no Distrito Federal, Castro; Abramovay e Silva (2004) indicam que para alguns pais, “escola não é lugar para ensinar saliências” (p. 33), porém, a maioria deles, e em maior proporção professores e alunos, são favoráveis à discussão sobre sexualidade nas escolas.

Segundo Groppa Aquino (1997, p. 7), “no imaginário de pais, professores e alunos, a díade educação/sexualidade é, quase invariavelmente, um ingrediente exótico de uma receita, ao final, indigesta”.

Castro, Abramovay e Silva (2004) assinalam que alguns autores consideram a inserção da escola no campo da sexualidade como algo complexo e que apresenta vários riscos. Isto porque a escola é um dos principais instrumentos de disciplinamento e censura que observamos nos vários segmentos da sociedade.

Dessa forma, a discussão de temas ligados à sexualidade no âmbito escolar não são vistos de forma tranqüila por todos. Além disso, deve se estar atento para quais ‘verdades’ são veiculadas pela escola, se estas estimulam o preconceito ou promovem a tolerância.

A maneira como a educação sexual é tratada na escola geralmente não contempla os anseios e as curiosidades das crianças e adolescentes. Isto sucede porque o enfoque é centralizado, na maioria das vezes, apenas no corpo biológico, não incluindo, portanto, os outros aspectos da sexualidade (BRASIL, 1998).

Os professores/educadores que trabalham com educação sexual em geral, têm dificuldades no trato com o tema. A começar pela reação dos alunos, os risinhos, as brincadeiras maliciosas e as perguntas indiscretas. Além disso, o próprio educador também tem que gerenciar seus valores, preconceitos, convicções e concepções sobre a sexualidade, e precisa procurar uma linguagem que possa ser clara o suficiente para ser entendido e administrar as regras e normas que fazem parte do ambiente escolar (SAYÃO, Rosely, 1997).

Desse modo, a inserção da escola no campo da sexualidade, é algo complexo e que apresenta vários riscos, pois, segundo Castro, Abramovay e Silva (2004), a escola é um dos

principais instrumentos de disciplinamento e censura que observamos nos vários segmentos da sociedade.

A sexualidade sempre esteve presente no ambiente escolar. Nas conversas das moças e rapazes, nos olhares, na roupa. Os papéis que homens e mulheres deveriam ter em sociedade eram bem demarcados. A roupa, os modos de se sentar ou falar eram vistos como pertencentes a um ou outro sexo. (BRASIL, 1998)

Essa normatização do que era pertencente a um ou outro sexo, do permitido ou não, dos valores e crenças que eram e ainda são transmitidos de geração a geração vai se constituir na educação sexual. Segundo Maria José Werebe (1998), a Educação Sexual “compreende todas as ações, deliberadas ou não, que se exercem sobre um indivíduo, desde seu nascimento, com repercussão direta ou indireta sobre suas atitudes, comportamentos, opiniões, valores ligados à sexualidade.” (p.139).

1.2.1 Educação sexual informal e intencional

Para Maria José Werebe (1998), a Educação Sexual Informal é aquela que ocorre de forma não intencional, portanto sempre existiu. Afinal todos os povos possuem regras de conduta sexual. É na família que se efetiva a maior parte desse tipo de Educação. A influência familiar

é primeira e fundamental, porque é anterior a qualquer intenção de seleção e, como seus efeitos atuam antes de qualquer possibilidade de reflexão, podem escapar a uma tomada de consciência ulterior e ser considerada como traços imputáveis à própria constituição do indivíduo (WALLON, 1959 *apud* WEREBE, 1998 p.139)

É na família que essa criança vai receber primeiro as regras sobre as relações entre homens e mulheres, o que é ou não permitido para cada sexo. É nesse primeiro contato como os que estão mais próximos que se aprende ‘ser homem’ ou ‘ser mulher’, principalmente pela observação dos comportamentos dos pais, tanto em relação a eles mesmos quanto na relação que têm com filhos dos dois sexos. Também é na família de onde provém grande parte “de suas idéias sobre família, sobre amor e sexualidade” (WEREBE, 1998 p. 148). Os pais desempenham aqui o papel de educadores, mesmo que essa educação se processe de forma inconsciente, sem que a família tenha a real noção do alcance de suas atitudes, daquilo que dizem ou fazem.

Assim, mesmo antes de entrar na escola, a criança já carrega consigo diversos valores que lhe foram passados pelos seus familiares e por aqueles que estão próximos a ela. Mas mesmo na escola existe uma educação sexual informal. A forma como esta trata meninos e meninas, a separação ou não destes nos ambientes escolares, indica como a instituição encara a sexualidade.

A repressão e/ou omissão da escola nos aspectos ligados aos temas relacionados com a sexualidade e os conteúdos das disciplinas (que estão repletos de mensagens, valores e normas ligados à vivência da sexualidade) são outros agentes da Educação Sexual Informal. Também os professores transmitem valores, crenças e idéias que têm sobre a sexualidade. Isso pode ocorrer de forma consciente ou não, através da maneira de vestir, de agir, e pela forma como tratam os alunos e alunas.

Werebe (1998) indica outra forma de educação sexual que pode ser realizada na escola: a Educação Sexual Intencional, que ocorre através de intervenções sistemáticas previamente definidas.

Essa autora lembra que essa educação sexual intencional vai ser efetuada em alunos e alunas que já possuem informações e vivências no âmbito da sexualidade. Eles já trazem informações, que podem ser corretas, incompletas ou erradas, que receberam dos familiares ou de outros ambientes do seu cotidiano.

Alguns autores, ao se referirem à educação sexual que é realizada de forma intencional no âmbito escolar, utilizam a terminologia “Orientação Sexual” como forma de diferenciar essa prática educativa da que ocorre de forma não intencional (informal). Porém, neste trabalho, vamos adotar a expressão “Educação Sexual” para designar a prática educativa intencional que é realizada no espaço escolar, pois entendemos, assim como Werebe (1998) e Figueiró (2006), que este termo é o que melhor se aplica a esse tipo de trabalho. Os motivos que fundamentam essa escolha são dois: o primeiro é para promover a distinção entre o termo “Orientação Sexual” que é utilizado para designar orientação do desejo (que pode ser homossexual, bissexual ou heterossexual). A utilização dessa nomenclatura que tem conotações diferentes pode gerar dificuldades de compreensão, e acreditamos ser necessário maior clareza nos conceitos utilizados. O segundo motivo é por acreditar, como nos diz Figueiró (2006, p.48), que

a expressão 'educação sexual' é mais apropriada porque é coerente com a concepção do método de educação, no qual o educando participa do processo de ensino e aprendizagem como sujeito ativo e não como mero receptor de conhecimentos, informações e/ou orientações.

É esse tipo de educação, em que o aluno se faz sujeito da aprendizagem, e na qual ele é levado a construir seus próprios valores e crenças, de forma livre, que estamos nos referindo quando falamos de Educação Sexual. Afinal, a educação deve propiciar a autonomia do educando, para que ele possa aprender a tomar decisões sobre sua vida. A construção dessa autonomia exige que se faça uma educação em que o aluno possa falar livremente sobre o assunto, para assim refletir e consolidar posições próprias, fundamentadas não em um posicionamento externo, mutável, mas em seus próprios valores e crenças. (FERNÁNDEZ, 1994)

Para nós, educar é promover o diálogo, é demonstrar respeito pelo educando, pelas suas idéias e crenças. Nesse diálogo, o professor tem o papel de levar o aluno a questionar, a não aceitar as idéias prontas que chegam a ele. Assim, seu posicionamento frente à sexualidade será o de respeito (a si e ao outro), à diversidade de desejos, crenças e valores.

Na escola, podemos reconhecer que sempre existiu alguma forma de educação sexual, fosse ela informal ou intencional.

1.2.2 A educação sexual na escola

Embora seja um espaço formal de educação, na escola não ocorre apenas a educação sexual intencional. Acredito inclusive que no ambiente escolar a maior parte das mensagens sobre aspectos da sexualidade são transmitidas de forma não intencional e sem planejamento, ou seja, se constituem em educação sexual informal.

Sexualidade é um tema freqüente em nosso cotidiano, e a escola não se constitui exceção. Meninas ficam grávidas; comentários sobre a orientação sexual de alguns alunos fazem parte do dia a dia da comunidade escolar. Porém, discutir esse tema de forma sistematizada, planejada, em sala de aula não é algo fácil ou tranqüilo de realizado. Essa dificuldade está relacionada a vários motivos: primeiro pelo fato da educação sexual ocupar uma posição marginal no currículo. Outro ponto se refere aos mitos e tabus que permeiam o tema. Um terceiro motivo é que se constitui num tema que trata da intimidade dos sujeitos.

Além disso envolve uma diversidade de crenças, visões, valores de todos aqueles que fazem parte da comunidade escolar.

Assim, como Reiss (1996) assinala, a educação sexual é um tema polêmico. Esse autor identificou cinco pontos sobre a educação sexual na escola através da perspectiva ética. No primeiro ponto, discute se a educação sexual deveria ser responsabilidade apenas dos pais ou da escola também. Para ele, escola tem o dever de fornecer educação sexual às crianças principalmente para protegê-las dos abusos sexuais cometidos pelos pais.

O segundo ponto trata da educação sexual com vistas à promoção da saúde, ou seja, tratar de contracepção, gravidez e doenças sexualmente transmissíveis, o que para Reiss é uma visão muito estreita da função da educação sexual. Porém, ele destaca que sob este aspecto, a educação sexual deveria ser ensinada nas escolas como forma de minimizar o alto índice de tentativas de suicídio por parte de adolescentes homossexuais.

O terceiro ponto diz que a educação sexual deveria promover a autonomia dos indivíduos, porém o autor ressalta que o comportamento sexual deve também levar em conta as necessidades dos outros. Tema esse discutido no quarto ponto, quando indica que a ética pessoal deve estar ligada ao cuidado com os outros. Deve-se levar em consideração também as necessidades dos outros. No quinto e último ponto o autor indica a necessidade de se discutir as normas sobre o comportamento sexual dos indivíduos.

Dessa forma, para Reiss (1996), a educação sexual deve se fazer presente na escola, porém, essa educação sexual não se limita aos aspectos biológicos. Também deve procurar promover a autonomia dos educandos para que estes possam decidir livremente sobre seu comportamento sexual, bem como observar o respeito e as necessidades do outro.

Sabe-se pouco sobre a ‘entrada’ da sexualidade na escola. De acordo com estudos citados por Yara Sayão (1997) tal fato provavelmente ocorreu na França, a partir da segunda metade do século XVIII. De acordo com essa autora, nesse primeiro momento o objetivo dessa educação seria o combate à masturbação.

Segundo Werebe (1998), os estudos sobre a sexualidade humana que se desenvolveram a partir do século XIX tiveram repercussão sobre a educação sexual. Embora saliente que essa influência foi tardia, ressalta os trabalhos de Freud, que era a favor da educação sexual para as crianças. Para Freud, segundo Werebe,

Que se pretende quando se quer esconder às crianças - ou digamos aos adolescentes - as explicações sobre a vida sexual dos seres humanos? Teme-se despertar neles precocemente o interesse por estas coisas, antes que este interesse desperte espontaneamente? Espera-se com esta dissimulação conter sua pulsão sexual até o dia em que ela poderá assumir as vias que lhe são abertas unicamente pela ordem social burguesa? Pretende-se dizer que as crianças não mostrariam nenhum interesse ou nenhuma compreensão pelos fatos e os enigmas da vida sexual, se não fossem levadas por alguém do exterior? Crê-se possível que o conhecimento que se lhes recusa não lhes seja dado de outra maneira? Ou então pretende-se realmente e seriamente vê-los julgar mais tarde tudo que se liga ao sexo como algo de vil e de abominável do qual seus pais e seus educadores quiseram mantê-los afastados tanto tempo quanto possível? (FREUD, 1973 *apud* WEREBE, 1998 p. 162)

Foi Freud, segundo essa autora, quem colocou em evidência a sexualidade infantil, que até aquele momento era “negada ou mal conhecida” (WEREBE, 1988 p.61). Estudos sobre a sexualidade humana como os de Havelock Elis e principalmente os de Freud, influenciaram a educação sexual.

Nessa época, final do século XIX, a educação sexual tinha como preocupação “as doenças venéreas, a degenerescência da raça e o aumento dos abortos clandestinos” (SAYÃO, Yara 1997, p.107). Já no início do século XX, os objetivos da educação sexual passam a ser “ensinar os jovens a transmitirem a vida dada a ligação entre instinto sexual e reprodução humana” (p.107).

No Brasil, segundo Melo (2004) a abordagem de temas ligados à sexualidade eram comuns nas primeiras décadas do século XX. Na educação podemos observar propostas para implantação da educação sexual no currículo das escolas brasileiras desde a década de 1920. Marta Carvalho (1998) assinala que tal fato ocorreu em duas Conferências Nacionais de Educação. Essas Conferências foram eventos que se constituíram em fóruns de acaloradas discussões, “onde eram debatidos os mais importantes problemas referentes à educação, ao ensino e à cultura do País.” (LEMME, 2004 p.172)

Durante a Primeira Conferência Nacional da Educação, realizada em 1927, Cecília Padilha sugeriu que a educação sexual fosse dada na escola desde os primeiros anos, colocando que a sua proposta visava à “prevenção de vícios” (*apud* CARVALHO, 1998 p. 406).

Também na Primeira Conferência Nacional da Educação, Belisário Penna propôs princípios de uma educação higiênica que incluía a prática das “virtudes higiênicas do asseio, da sobriedade, da castidade, da laboriosidade” (*apud* CARVALHO, 1998 p. 318). Essa idéia de castidade como virtude a ser mantida é indicada por Fernando Magalhães, nessa mesma

Conferência, para as professoras, quando propõe que estas devem manter um “celibato pedagógico”, ou seja, não poderiam casar-se para exercer a docência. (*apud* CARVALHO, 1998 p. 319).

Uma outra tentativa de implantar a educação sexual nas escolas ocorre em 1928, na Segunda Conferência Nacional da Educação, na qual duas propostas sobre educação sexual foram apresentadas. Uma, de autoria de Fernando Magalhães, para quem a educação sexual não deveria ser realizada na escola, mas sim em casa, constituindo-se também uma educação moral. Magalhães considerava a educação sexual um “capítulo importante da educação sanitária” (*apud* CARVALHO, 1998 p. 417).

Embora Fernando Magalhães indique que esse tema deva ser realizado no âmbito familiar, considera possível ministrar cursos sobre esse tema para moças e rapazes, em separado, indicando inclusive ter realizado um curso desse tipo. O programa desse curso, composto de nove conferências, cujos títulos versavam sobre a família e a importância da religião, o amor e a razão, o papel social do amor, o casamento, a higiene, o dever materno, cuidados com a criança e doenças venéreas, indica que a pregação moral foi a tônica do estudo.

A outra proposta de educação sexual foi apresentada por Carlos Sússekind de Mendonça, também na Segunda Conferência, para quem a educação sexual deve ser ministrada em três fases: na primeira, que seria realizada no lar, serviria de preparação para a compreensão dos “destinos do sexo”; a segunda, que deveria ser realizada nas aulas de Ciências do ensino secundário sugeria a observação de vegetais e animais, bem como a “descrição exata da reprodução humana”; e a última que indicava um plano de estudos em que seriam indicadas as leituras. (*apud* CARVALHO, 1998 p. 337).

Foi também em 1928, que o Congresso Nacional aprovou uma proposta de inserção da educação sexual nas escolas. Porém, desse período até os anos 50 ocorreram retrocessos e perseguições contra os que defendiam que houvesse educação sexual nas escolas (SAYÃO, Yara, 1997).

Em Sergipe, Melo (2004) cita quatro trabalhos que abordaram o tema ‘Educação Sexual’: dos médicos Helvécio Andrade, Ítala Silva de Oliveira, Garcia Moreno e do professor Nunes Mendonça. Sobre estes trabalhos, Melo indica que o discurso dos mesmos

sobre esse assunto guarda uma íntima relação com o discurso médico-higienista que estava em voga no Brasil no século XIX.

A médica Ítala Silva de Oliveira, em sua tese de doutoramento em Ciências Médico-Cirúrgicas, defendida em 1927 propunha que se fosse oferecida uma educação sexual para as mulheres. Ítala pleiteava essa educação sexual como uma necessidade de que as mesmas deveriam ter “informações científicas sobre seu corpo, menstruação, gestação e parto”. (*apud* FREITAS, 2003 p. 148). Ítala também advertiu ser importante que pais, escola e médicos esclarecessem crianças e adolescentes sobre sexualidade. Ressalta a necessidade de que essa educação fosse voltada para a regulação dos instintos, e demonstra uma preocupação com o excesso de sensualismo, existente, segundo ela, no cinema, nas danças e na moda do final da década de 20. Assim, para Ítala, a educação sexual seria um meio de reforçar as práticas aceitas socialmente, na qual à mulher cabia as funções de mãe e esposa exemplar, e se esta não se casasse ou ficasse viúva esse tipo de educação poderia ser muito útil como forma de resistência ao perigo da prostituição. (FREITAS, 2003)

Ao adentrar a década de 1960, inúmeras transformações que ocorreram no mundo todo afetaram sobremaneira o pensar sobre aspectos ligados à sexualidade. O movimento hippie, o surgimento da pílula, a revolução sexual foram alguns dos fatores que criaram um campo fértil para a discussão desse temas e, em especial, para o desenvolvimento da educação sexual. Porém, no Brasil, o golpe de 1964, que levou os militares ao poder, levou também o país a um período de intensa repressão em todas as áreas. Em 1970, um projeto que propunha a introdução da educação sexual em todas as escolas do país foi rechaçado por um parecer contrário apresentado pela Comissão Nacional de Moral e Civismo. Essas considerações usavam como argumento para essa atitude a defesa das supostas inocência, pureza e castidade das crianças (SAYÃO, Yara, 1997).

Foi a partir dos anos 80 do século XX, que se observou uma intensa produção e veiculação das questões ligada à sexualidade no âmbito extra-escolar. Essa proliferação dos debates e de materiais sobre sexualidade estava ligada ao surgimento da AIDS e ao aumento no número de casos de gravidez indesejada. Na década seguinte, diversos grupos não governamentais começaram a produzir material para a formação de professores com vistas à orientação sexual e à prevenção das DST/AIDS (SAYÃO, Yara, 1997).

É nesse período que vão ser produzidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental, nos quais o tema Orientação Sexual foi contemplado nos seus *temas transversais*. Esse documento expressa que a “finalidade do trabalho em orientação sexual é contribuir para que os alunos possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade” (BRASIL, 1998, p.311).

Esse documento indica como objetivos de um trabalho de educação sexual:

- respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de atração sexual e o seu direito à expressão, garantida a dignidade do ser humano;
- compreender a busca de prazer como um direito e uma dimensão da sexualidade humana;
- conhecer seu corpo, valorizar e cuidar de sua saúde como condição necessária para usufruir prazer sexual;
- identificar e repensar tabus e preconceitos referentes à sexualidade, evitando comportamentos discriminatórios e intolerantes e analisando criticamente os estereótipos;
- reconhecer como construções culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas;
- identificar e expressar seus sentimentos e desejos, respeitando os sentimentos e desejos do outro;
- reconhecer o consentimento mútuo como necessário para usufruir prazer numa relação a dois;
- proteger-se de relacionamentos sexuais coercitivos ou exploradores;
- agir de modo solidário em relação aos portadores do HIV e de modo propositivo em ações públicas voltadas para prevenção e tratamento das doenças sexualmente transmissíveis/Aids;
- conhecer e adotar práticas de sexo protegido, desde o início do relacionamento sexual, evitando contrair ou transmitir doenças sexualmente transmissíveis, inclusive o vírus da Aids;
- evitar uma gravidez indesejada, procurando orientação e fazendo uso de métodos contraceptivos;
- desenvolver consciência crítica e tomar decisões responsáveis a respeito de sua sexualidade. (BRASIL, 1998 p311-312)

Observamos que os PCN - temas transversais (BRASIL, 1998) trazem entre outros objetivos, para a Educação sexual: “conhecer e adotar práticas de sexo protegido”; evitar “contrair ou transmitir doenças sexualmente transmissíveis, inclusive o vírus da Aids”; e “evitar uma gravidez indesejada”. Embora sejam objetivos importantes em um programa que envolve jovens, concordamos com Figueiró (2006) para quem a maior finalidade da educação sexual

é contribuir para que o educando possa viver bem sua sexualidade, de forma saudável e feliz, e ao mesmo tempo, contribuir para que ele esteja apto a participar da transformação social, em todas as questões ligadas direta ou indiretamente à sexualidade (FIGUEIRÓ, 2006 p. 17)

O foco da educação sexual deve ser, portanto, o bem estar dos alunos, o que pode incluir conhecimentos para evitar uma gravidez não planejada e proteção contra doenças sexualmente transmissíveis/AIDS. Porém não se pauta o trabalho visando atingir tais objetivos. Eles podem ser conseqüências desse trabalho, mas não uma meta a ser atingida.

Conforme indica Figueiró (1998 *apud* FIGUEIRÓ, 2006 p. 57)

a preocupação da escola em fazer educação sexual porque há necessidade de resolver e controlar os problemas (DST e gravidez), possivelmente, torna o trabalho árduo, pesado, angustiante e desvia as energias que poderiam ser redobradas se se falasse de sexualidade de forma alegre e bonita.

Assim, ao falar dos ‘perigos’ advindos de uma relação sexual, forma-se uma imagem negativa da mesma, recheada de proibições e interditos. Esquece-se o lado positivo e bom da sexualidade. As escolas têm dificuldade em trabalhar com aspectos ligados à sexualidade, e quando o fazem, geralmente é para coibir a atividade sexual dos jovens. Como indica Rosely Sayão (1997), embora cheios de boa intenção, os professores que trabalham com educação sexual nem sempre conseguem separar o discurso moralizante de sua prática o que pode “funcionar como um verdadeiro ato terrorista”. (p.100)

Lisete Corrêa (2003) relata sua surpresa ao observar que não só as práticas homossexuais eram vítimas de preconceito, mas a própria sexualidade. Relata que observou a figura de guardiãs morais nas escolas, que se propunham evitar que na escola existisse o que uma delas denominou “frutas podres” (p. 41). Esse termo foi utilizado pela diretora de uma das escolas pesquisadas para se referir a “meninas que tenham vida sexual ativa” (p.41). Segundo essa autora, quando essa diretora fala em “proteção contra a fruta estragada é porque acredita piamente que a sexualidade corrompe e é um mal a ser combatido.” (p.41)

Dessa forma, estamos de acordo com Vasconcelos (1971), para quem a educação sexual:

não pode prescindir, inicialmente, de um questionamento crítico das noções sexuais correntes. Porque, decididamente, não se trata de ensinar a sexualidade, mas de preparar as condições de desenvolvê-la em seu contexto pessoal, de criá-la. E não se preparam condições, se não em uma perspectiva criativa, de dar condições a uma elaboração pessoal (p. 109-110).

Assim, a Educação Sexual, do mesmo modo que a Educação, não deve se constituir em ‘orientação’ ou mesmo em prescrição na forma como os indivíduos devem agir. Como Montaigne nos indica, não devemos impor às crianças nenhum preceito, mas sim apresentar a

elas as possibilidades para que ela possa refletir e escolher. Educar, em qualquer situação, deve estar voltada para libertar o indivíduo, fazê-lo ator e autor de sua história.

Por isso entendemos que a educação sexual não deve ser mais uma matéria ou momento em sala em que o discurso moralizante se faz presente. Não podemos nos vestir com a ‘capa’ da ciência, como detentores de verdades absolutas e indicar aos jovens o ‘caminho a seguir’. Até mesmo porque cada um constrói seu caminho, através de escolhas próprias, algumas vezes sem a devida reflexão. Cabe a nós educadores e educadoras levarmos os jovens a refletir o porquê dessas escolhas, o motivo pelo qual certos valores são tão importantes. Mas sem esquecer que não podemos colocar nossos valores sobre sexo, sexualidade e sobre a vida como modelos. Cada indivíduo tem formas próprias, que foram forjadas em ambientes e situações muito diversas das nossas, e isso influencia na forma de ver o mundo e agir. O que para nossos padrões pode ser algo difícil de ser aceito, como uma gravidez em uma adolescente, pode ser para a mesma um momento de felicidade intensa, de realização enquanto mulher.

O trabalho em educação sexual, segundo o PCN - temas transversais (BRASIL, 1998) deve ser realizado de forma transversal, ou seja, deve “ser incorporada nas áreas já existentes e no trabalho educativo da escola” (BRASIL, 1998 p. 17), pois “sua complexidade faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para explicá-los; ao contrário, a problemática dos temas transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento.” (p.26).

Porém, segundo diversos autores, entre eles Chaves, Queiroz e Guerra (2004), Raiça e Fernandez (1985), Cenira Silva (1997) são geralmente os professores de Ciências/Biologia aqueles considerados responsáveis pela abordagem de temas ligados à sexualidade em sala de aula.

Raiça e Fernandez (1985) ao desenvolverem uma pesquisa sobre educação sexual na década de 1980, quando apontaram “um candidato a educador sexual” referiram-se apenas aos professores de ciências biológicas. As autoras justificaram tal escolha por acreditarem que o “o professor de ciências biológicas encontra-se, muitas vezes, em situações tais que, ‘implicariam’ em educação sexual” (p.35)

Cenira Silva (1997), trazendo dados de uma pesquisa realizada com professores, alunos e diretores de escolas no Rio Grande do Sul, também observa essa responsabilização

dos professores de Ciências e Biologia no trato da educação sexual. A autora cita inclusive o seguinte depoimento: “O professor de Ciências é o único que trata de sexo com os alunos.” (p. 219). Essa autora ressalta que mesmo esse professor que se acredita possua um maior domínio da parte biológica do tema, também se sente receoso na abordagem, sendo que muitas vezes não consegue responder a contento às perguntas dos alunos.

Madureira (2007) pesquisando sobre gênero e diversidade na escola indica que embora a maioria dos pesquisados acredite no dever da escola de realizar um trabalho de educação sexual, observa-se que quando existe um trabalho sobre esse tema, ele é realizado de forma pontual e não envolve todo o corpo docente. Essa pesquisadora identificou que os professores e professoras utilizam suas experiências e opiniões pessoais para tratar de questões de gênero, sexualidade e diversidade na escola. Os temas enfatizados pelos professores e professoras foram DST/AIDS e gravidez precoce. A pesquisadora indica que diversidades sexuais e preconceito ficam em segundo plano.

Figueiró (1997), ao discutir qual o profissional adequado para realizar a educação sexual, indica que “o campo pode e deve ser aberto à possibilidade de atuação de profissionais graduados e pós-graduados, das várias áreas científicas, que tenham interesse com a questão.” (p. 274, grifo nosso)

Yara Sayão (1997) indica que devem ser os profissionais da própria escola aqueles que devem tratar do tema. Salienta que a disponibilidade pessoal para realizar o trabalho em educação sexual é um requisito básico para esse profissional. De forma semelhante Rosely Sayão (1997) também assinala a necessidade de disponibilidade do profissional, bem como que o mesmo esteja preparado para atuar. Além disso para essa autora, “o professor precisa sentir-se à vontade para se relacionar com os jovens” (p.104). Ribeiro (1990) também ressalta a importância de que os professores que tratem de temas ligados à sexualidade se sintam à vontade em falar sobre o tema, pois “Como, por exemplo, um professor irá abordar sem preconceito temas sexuais e tratar com naturalidade questões levantadas pelos alunos, se ele mesmo não está à vontade com sua própria sexualidade?”. (RIBEIRO, 1990 p. 19)

Raiça e Fernandez (1985) quando tiveram por objetivo analisar a real condição dos professores de Ciências sobre temas ligados à sexualidade, aplicaram questionários a 155 professores de Ciências Biológicas. Os resultados desses questionários indicaram que estes profissionais, embora acreditassem, em sua grande maioria (74,8%) estar aptos a dar

educação sexual, apresentaram um percentual de erros sobre questões biológicas básicas de 25%. Segundo essas autoras, estes professores e professoras possuíam falsas informações científicas sobre alguns temas como rompimento do hímem e poluição noturna, o que foi considerado preocupante pelas pesquisadoras.

De forma semelhante, a pesquisa desenvolvida por Berger e Hutz (1998), que teve por objetivo conhecer o perfil dos educadores gaúchos em relação à sexualidade detectaram desconhecimento dos professores sobre esse tema.

Helena Altman (2005) relata em sua tese de doutorado que uma professora observada por ela, ao explicar que a homossexualidade seria causada por genes, compara esse orientação sexual aos defeitos de visão, que seriam também inatos. Embora Altman ressalte que nunca observou esta professora se referir à homossexualidade como doença, essa associação – homossexualidade/ defeitos de visão – deixa implícita a idéia que homossexualidade seria uma doença/defeito. Ao entrevistar os alunos dessa professora, Altman identificou que eles associavam a homossexualidade à doença:

Fábio [aluno] parece duvidar da classificação como uma doença, mas ao final acaba concordando com o que interpreta ser a posição da professora. João [aluno] não usa a expressão doença, mas “má-formação”. Por ter se “formado errado”, o garoto já cresceria tendo atração por outros homens ao invés de por mulheres.(ALTMAN, 2005 p.125)

Apesar de a professora não ter dito que a homossexualidade seria uma doença, os alunos interpretaram dessa forma as palavras dela. Mesmo que a proposta da professora ao indicar a homossexualidade como inata fosse a de ‘naturalizar’ esta variedade de orientação sexual, ao utilizar exemplos de doenças associando-as ao homoerotismo, passa uma imagem negativa da mesma.

Helena Altman, ao tratar do conhecimento científico sobre a sexualidade veiculado na escola, diz:

A escola, portanto, seria um meio de fazer circular um certo conhecimento científico, neste caso, sobre o sexo. Esse valor de verdade do conhecimento escolar sobre o sexo não apenas é anunciado pelo livro didático ou por docentes, mas é também, na maioria das vezes, reconhecido pelos/as estudantes. (p.86)

Embora nem sempre o que é veiculado na escola possa ter status de valor de verdade, as informações obtidos em sala de aula podem reforçar os valores e crenças dos alunos. Alunos que chegam à escola com valores e crenças negativos e/ou preconceituosos sobre

determinado assunto, podem se sentir mais autorizados a agir de forma preconceituosa se entendem que essa forma de compreender o tema é reforçada pelo do conhecimento escolar.

Dessa forma, fazer associações que permitam uma compreensão equivocada de determinado tema, pode aumentar o preconceito e a discriminação entre os alunos.

Como os PCN – Temas transversais indicam, ao se relacionar com os alunos o professor transmite, mesmo sem perceber, valores que tem relação com aspectos da sexualidade. Portanto, esse profissional deve ter uma formação específica para tratar do tema. Para tanto faz-se necessário que o professor possa

entrar em contato com questões teóricas, leituras e discussões sobre as temáticas específicas de sexualidade e suas diferentes abordagens; preparar-se para a intervenção prática junto dos alunos e ter acesso a um espaço grupal de supervisão dessa prática, o qual deve ocorrer de forma continuada e sistemática, constituindo, portanto, um espaço de reflexão sobre valores e preconceitos dos próprios educadores envolvidos no trabalho de Orientação Sexual. (BRASIL, 1998 p. 85)

Esse documento ressalta a importância de que o professor tenha clareza para que ao demonstrar seus valores e crenças, não apresente os mesmos como verdades absolutas. Embora indique não ser possível uma isenção total por parte do professor ao tratar desse tema, adverte que a compreensão de quais valores, opiniões e crenças norteiam seu trabalho se constitui num ponto fundamental para o desenvolvimento de uma postura ética por parte deste no trato com os alunos.

Acreditamos que uma verdadeira educação proporciona ao educando confiança e segurança que suas dúvidas, idéias crenças e valores possam ser apresentados livremente, sem medo de sofrer qualquer tipo de cerceamento. É essa educação que precisamos desenvolver, em que a sala de aula se constitua um ambiente onde alunos e alunas possam se sentir à vontade para se expressar, onde possam questionar os valores, mitos, tabus e preconceitos que levam consigo. Os indivíduos, ao agirem assim, poderão compreender que estes valores e crenças são produtos de uma construção social e mudam com o tempo. Podem também perceber que da mesma forma como foram herdados, esses valores estão sendo construídos diariamente pelo nosso meio sócio-cultural. Terão assim a compreensão que estes se constituem numa forma de coagir as expressões individuais e adequá-las aos modelos ditados pela normalidade.

Uma educação sexual assim realizada irá permitir que os indivíduos possam viver sua

sexualidade de forma tranqüila, sem culpa, na qual exista o respeito à diversidade de desejos, crenças e valores que habita a nossa sociedade.

— *Sabe que quando eu saía na rua as meninas gritavam biiiiiiiiicha! Não, não era bicha! Nem veado. Acho que era maricas, qualquer coisa assim.*

— *Fresco – Santiago disse. – Era fresco que se dizia.*

— *Isso. Fresco, elas gritavam. Todas gritavam juntas. Ai-ai, elas gritavam. Bem alto, elas queriam ferir. Elas queriam sangue. E eu nem era, porra, eu nem sabia de nada. Eu não entendia nada.*

[...] Mas era difícil lá. Aquelas garotas todas gritando de manhã bem cedo, quando eu ia para o colégio. Todos os dias. Ao meio-dia, quando voltava. Todos, todos os dias. God! que inferno. Semana após semana, ano após ano. Eu já não tinha coragem de sair de casa. Ficava chorando pelos cantos, bem tanso, me perguntando apavorado meu Deus, meu Deus, será que sou mesmo isso que elas gritam que eu sou?

[...]— Eu sei, era triste?

— *Triste, você disse triste? Era medonho, cara. Era duma solidão horrenda, era dum desespero pânico. Era duma. Duma agressão, de um desprezo, de uma crueldade. Você não lembra? (Pela noite, Caio Fernando Abreu, 2007)*

CAPÍTULO II

Homossexualidade

Esse trecho de uma história fictícia poderia ter acontecido a qualquer indivíduo que fosse ‘considerado’ homossexual. A discriminação que sofrem, o medo da exposição, de serem vítimas das agressões (verbais ou físicas) dos outros faz com que a vida destes seja muito difícil.

Ser visto como ‘homossexual’ é o suficiente para que ocorra discriminação e agressão. Recorremos à fala do personagem do conto quando diz “E eu nem era, porra, eu nem sabia de nada. Eu não entendia nada.” (ABREU, 2007 p.162). Ele ainda não sabia se era ou não homossexual, mas já sofria com a discriminação.

Um episódio real é relatado por Andrew Sullivan: quando tinha aproximadamente 10 anos, uma menina perguntou “Você tem certeza que aí em baixo você não é menina?” (SULLIVAN,1996 p.12). O motivo da pergunta – ele não gostava de jogar futebol. Não gostar de um determinado esporte seria assim, suficiente para que ele não fosse reconhecido como ‘menino’. Não havia uma conotação afetivo-sexual para a pergunta, apenas não fazer algo que é entendido como ‘coisa de menino’.

Isso nos leva a um questionamento - o que levaria as pessoas a identificarem alguns indivíduos como homossexuais e outros não? Sullivan relata que procurou algo que o diferenciasse dos outros meninos, uma evidência física, ou comportamental. Mas não percebeu nada de diferente. Ele conta que gostava de ficar “zanzando com eles [os meninos] pelos bosques da redondeza, formando clubes secretos, brincando de pegador (e, em boa parte de tudo isso, creio que eu era indistinguível de qualquer outro menino)” (SULLIVAN, 1996 p.15) Ou seja, ele era “praticamente normal” (p.16)

Assim, permanece a dúvida - porque alguns indivíduos são nomeados de homossexuais (mesmo sem o ser) e outros não (podendo ser). O que está na realidade por trás dessa identificação? Luiz Mott nos dá uma pista em sua crônica “Os gays e os homens delicados” quando assinala que a maioria das pessoas associa atitudes delicadas em homens à homossexualidade. Mott diz que não essa associação delicadeza/homossexualidade em homens é um engano, que jeitos efeminados em homens não são sinônimos de homossexualidade.(MOTT, [sd])

Mott identifica a confusão que se faz entre os comportamentos esperados (e que são determinados socialmente para o masculino e o feminino) com a orientação sexual (homo, bi ou heterossexual).

Dessa forma, tanto homossexuais quanto aqueles que são identificados como tal, por não seguirem os papéis considerados como válidos para o masculino ou feminino sofrem com o preconceito e a discriminação. Existe uma verdadeira ‘ditadura de gênero’ na qual os que se desviam da norma, do socialmente aceito, são mal vistos.

Acredita-se que determinados comportamentos são exclusivos de homens e que esses diferem daqueles esperados para as mulheres. Dessa forma, aqueles que não se enquadram nos padrões de comportamento esperados para seu sexo biológico, são vistos como ‘excêntricos’, como nos indica Louro (2005). Existiria “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, 2005 p. 43-44)

Mas o que é mesmo sexualidade? Ao pensarmos na diversidade das formas de vivenciar a sexualidade podemos dizer que as sexualidades são elementos plurais, que abarcam a multiplicidade de desejos que estão presentes nas relações humanas. Faz-se então necessário deixar claro sobre o que estamos falando quando nos referimos ao tema ‘sexualidades’.

2.1 O QUE ENTENDEMOS POR SEXUALIDADES

Geralmente, quando pensamos no tema ‘sexualidade’, principalmente se estivermos tratando de sexualidade em humanos, nos reportamos à idéia de indivíduos do sexo masculino ou feminino. É o componente biológico quem primeiro vem à nossa mente quando tratamos desse assunto. Mas sabemos que a sexualidade não está circunscrita ao biológico, ele é apenas o ponto de partida de algo maior, um meio de estarmos em contato com o mundo. Isto porque é através de nossa cultura, a partir do contato com os outros de nosso grupo social que vamos formando valores e crenças os quais vão funcionar como verdadeiras ‘lentes’, filtrando conceitos levados ou não em conta e nos dando informações de como interpretar o que nos chega pelos sentidos. Nossas vivências boas ou ruins de fatos banais podem nos deixar mais

ou menos abertos a aceitação de outras formas de vivenciar o mundo e, em especial, à sexualidade.

Essas vivências nos ensinam o que é permitido ou proibido, o lícito e o ilícito em matéria de sexualidade. O comportamento sexual na nossa espécie precisa ser aprendido e construído no contato com outros seres humanos. Esse aprendizado, que se dá através da cultura, vai indicar “de que maneira, quando e com quem agir sexualmente” (BOZON, 2004 p.13).

Assim, os seres humanos, ao se relacionarem uns com os outros, aprendem ‘como’ agir sexualmente, o que é aceitável ou não, para o seu grupo social, conforme as referências ao comportamento sexual. E esse aprendizado vai além do ato sexual. Ele está relacionado à tentativa de adequar os indivíduos a um padrão, de uma norma.

Para entender como esses padrões de conduta sexual foram construídos, precisamos primeiro tornar claro o que entendemos por sexualidade. Não concebemos sexualidade apenas como ato sexual, coito. Compreendemos que, embora a sexualidade humana tenha seu componente biológico, ela abrange outros aspectos. Para o psicólogo Cláudio Picazio (1998), a sexualidade seria composta de quatro pontos que interagem e são dinâmicos dentro de cada pessoa: o *sexo biológico*, a *identidade sexual*, os *papéis sexuais*, e a *orientação sexual*.

Sexo biológico é o conjunto das características fenotípicas e genotípicas do indivíduo.

No que diz respeito a *identidade sexual*, por sua vez embora possa estar relacionada ao sexo biológico, não guarda relação direta com este, ou seja refere-se a quem o indivíduo ‘acredita ser’, independente do seu sexo biológico. Nesse sentido, como nos argumenta Picazio, um indivíduo cujo sexo biológico masculino pode ter como identidade sexual o feminino, ou mesmo se sentir homem e mulher ao mesmo tempo, isto é, tem uma identidade masculina e feminina acopladas.

Sobre os *papéis sexuais*, estes se referem aos comportamentos esperados para o masculino e o feminino pela sociedade. Para esse autor, todos os comportamentos associados como ‘coisas de homem’ ou ‘típico de mulher’ fazem parte dos papéis sexuais esperados para cada gênero. Os papéis sexuais, conforme esse autor assinala, variam de cultura para cultura e de época para época.

O último ponto que caracteriza a sexualidade é a *orientação sexual* que de acordo com o autor, refere-se ao desejo, é o sentimento de atração direcionado à pessoa com a qual se deseja relacionar afetiva e sexualmente. Essa orientação do desejo pode ser heterossexual, homossexual ou bissexual. (PICAZIO, 1998).

Dessa forma, uma pessoa pode nascer com sexo biológico masculino, mas ter identidade sexual feminina. Essa pessoa, ao ter um desejo afetivo-sexual por outra que tenha também identidade feminina, seria considerada homossexual. Caso essa mesma pessoa tivesse desejo por uma pessoa com identidade masculina (sexo biológico idêntico ao seu, mas identidade discordante), seria heterossexual. Se ela apresentasse desejo por pessoas com ambas identidades, seria bissexual. Na proposta de Picazio, é a identidade sexual que vai ser levada em conta para indicar se a pessoa tem orientação sexual homo, bi ou heterossexual.

Dos quatro pontos indicados por Picazio como componentes da sexualidade, dois deles: (papéis sexuais e identidade sexual) têm ligação com a cultura, e a forma como cada grupo concebe o masculino e o feminino. Pensando assim, compreendemos como desejos, medos e tabus vão sendo construídos e reconstruídos continuamente, no encontro com o Outro. Esse contato com o Outro propicia a entrada em um mundo diverso do nosso, mesmo que por alguns momentos, e dessa nova experiência guardamos impressões que antes não possuíamos e assim, vamos modificando nossa forma de ver e entender o mundo.

Para Montesquieu, filósofo iluminista francês, “o Outro porta um valor diferente, [...] com quem é preciso dialogar e aprender a cultivá-lo. Isto porque a presença do Outro constrói o precioso alicerce para o entendimento dessa diferença e para o seu reconhecimento.” (SANTOS, 2004 p.01). Esse contato com o Outro, o diferente de nós, é o que vai nos capacitar a decifrar determinados códigos do cotidiano, mesmo que muitas vezes nem sequer tenhamos consciência disso.

Esses códigos, sinais e atitudes produzem referências que “*fazem sentido* no interior da cultura e que definem (pelo menos momentaneamente) quem é o sujeito.” (LOURO, 2008 p. 83). Eles produzem marcas que propiciam o reconhecimento do indivíduo como pertencente ou não a determinados grupos.

Assim, é a cultura quem vai indicar quais símbolos serão reconhecidos como pertencentes ao masculino ou ao feminino. Como diz Louro (2001 p. 11)

A inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade — das formas de expressar os desejos e prazeres — também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade.

Existe todo um aparato para conformar os indivíduos a um modo masculino ou feminino de vivenciar a sexualidade. Nosso grupo social (família, escola, amigos, religião, leis mídia, médicos) emprega recursos múltiplos e repetitivos para “garantir a coerência e a permanência da norma”. (LOURO, 2008 p. 82)

Dessa forma, a chegada de um novo bebê é um evento cercado de expectativas. Desde que a mulher engravida, ela e toda a família começam a pensar nesse embrião como um ser sexuado. Nomes são escolhidos para menina ou menino, as cores que vão predominar no enxoval vão depender do sexo biológico do futuro bebê. Assim, quando essa criança nasce já traz consigo muitas expectativas quanto aos comportamentos que deve apresentar apenas pelo fato de ter pênis ou vulva.

Se esse bebê é um menino, seus presentes vão ser prioritariamente uma bola ou carrinhos, se menina, vai ganhar bonecas e panelas. Toda uma gama de dispositivos vai ser acionada desde antes do nascimento e principalmente depois para ‘conformar’ esse novo ser ao seu papel sexual, para aquilo que a sociedade, e em especial a família, acredita ser ‘natural’ para o sexo masculino ou feminino. Aprendemos assim, no contato com o Outro, a ‘ser homem’ ou ‘ser mulher’.

Esses comportamentos acabam por ser entendidos como algo ‘natural’ para homens ou mulheres. Aqueles que saírem da norma não serão reconhecidos como ‘homens ou mulheres de verdade’. Porém, observando como a sexualidade foi e é entendida por outros povos e ao longo do tempo, fica evidente que não existe um padrão único de viver a sexualidade que seja característico do masculino ou feminino.

Como indica Maria Helena Cruz (2005a), o conceito de gênero, diferente do de sexo, é socialmente construído e ultrapassa as fronteiras do sexo biológico. Essa autora, ao pesquisar sobre as relações de gênero em uma indústria têxtil, identificou essa ‘naturalização’ de tarefas para cada sexo. Segundo ela:

As tarefas pesadas e insalubres são associadas aos homens e aquelas que exigem cuidados são associadas às mulheres. A formação dos homens é associada a imagens

de masculinidade, ao uso da técnica e da força física, enquanto a formação das mulheres aparece sempre relacionada a imagens de feminilidade.

As diferentes obrigações atribuídas aos homens e mulheres em um lugar, a concepção de que as mulheres são aptas somente para alguns tipos e turnos de trabalho, são práticas estruturadas no ciclo da vida de homens e mulheres como algo dado ou naturalizado e não como resultado de construções sociais (CRUZ, 2005b p.18)

Porém, essa ‘naturalização’ dos papéis sexuais não é um dado ‘natural’. Charbel El-Hani (1995), ao discorrer sobre uma reportagem que trata da diferença entre homens e mulheres, na qual são apresentadas apenas duas explicações (biológica ou psicológica) aparentemente excludentes, ressalta que as jornalistas apóiam-se

em alguns resultados obtidos por pesquisadores americanos, mas estes não indicam uma determinação biológica das diferenças entre homens e mulheres, mas apenas que deve existir uma contribuição da biologia para tais diferenças, de modo que elas não poderiam ser explicadas apenas por fatores de ordem histórica e sócio-cultural. (p.20)

Para esse autor, “a grande maioria das características humanas, em especial aquelas de caráter comportamental, são decorrentes de uma interação entre as estruturas biológicas e o ambiente físico e sociocultural” (EL-HANI, 1995 p.20). Salienta ainda que “a idéia de que o comportamento e a cognição são determinados de forma absoluta pela estrutura biológica e, em última análise, pelo patrimônio genético, tem implicações éticas e políticas significativas” (P.96).

Dessa forma, ao se ‘naturalizar’ determinados comportamentos, apontando-os como pertencentes a determinado sexo, ignora-se a influência do ambiente e da cultura sobre os indivíduos.

Trevisan (1986), ao entrevistar um funcionário da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) que vivia entre os índios Kraô, relata que segundo este, a delicadeza e a afetividade são características dos homens dessa tribo. Para esses índios, a valentia “é uma característica negativa da personalidade” (p.96). O funcionário relata ainda que é muito comum entre jovens solteiros a prática de “fazer cunin”, descrito por um jovem índio como “eu ponho na sua bunda e depois voce põe na minha”.(p.97) Para esses índios, o fato de dois homens terem uma relação sexual não se constituía em problema. Tal fato era encarado com naturalidade.

Assim, a forma como cada grupo entende a sexualidade é diferente. Até mesmo a diferença entre homens e mulheres, que na nossa sociedade é baseada na presença ou ausência de pênis, e parece algo ‘natural’, não é feita dessa mesma forma em todos os grupos sociais.

Pierre Clastres (1988), antropólogo francês, estudando os índios Guaiiaqui, do Paraguai, observou que para esses índios, homem é aquele que maneja o arco e mulher é a que carrega o cesto. Às mulheres é proibido tocar no arco e os homens são impedidos de manipularem o cesto. Existe um tabu maior no toque da mulher no arco. Para esses índios é muito mais grave o contato da mulher com o arco “que o do homem e do cesto. Se uma mulher pensasse em pegar um arco, ela atrairia, certamente, sobre seu proprietário o pané, quer dizer, o azar na caça, o que seria desastroso para a economia dos guaiiaqui. “ (CLASTRES, 1988 p.75).

Para os gauaiiaqui, o arco é o símbolo da virilidade do homem e se este não consegue fazer uso desse artefato, perde o status de caçador/homem. Nas palavras de Clastres (1988 p. 75-76)

sendo incapaz de preencher sua função de caçador, perde por isso mesmo a sua própria natureza e a sua substância lhe escapa: obrigado a abandonar um arco doravante inútil, não lhe resta senão renunciar à sua masculinidade e, trágico e resignado, encarrega-se de um cesto. A dura lei dos guaiiaqui não lhe deixa alternativa. Os homens só existem como caçadores, e eles mantêm a certeza da sua maneira de ser preservado o seu arco do contato da mulher. Inversamente, se um indivíduo não consegue mais realizar-se como caçador, ele deixa ao mesmo tempo de ser um homem: passando do arco para o cesto, metaforicamente ele *se torna uma mulher*.

Assim, quando um homem não tem habilidade com o arco ou é vítima do pane e para sobreviver precisa utilizar o cesto, vai ser visto como mulher e é cobrado dele que adote as posturas relativas ao feminino para ser aceito pela tribo. Clastres (1988) cita a história de dois índios que não possuíam habilidade com o arco e passaram a se utilizar do cesto. Cada um deles, porém, adotou uma forma diversa de enfrentar a situação. Um deles quando começou a utilizar o cesto, deixou o cabelo crescer e foi morar com as mulheres da tribo, sendo procurado sexualmente pelos homens. Nessas relações sexuais, esse índio adotou uma postura ‘passiva’, e para os Guaiiaqui, esse índio era um *kyrpy-meno* (ânus-fazer amor), o que estava em conformação com a sua inabilidade com o arco.

O outro índio, embora também não conseguisse caçar com o arco, não adotou o modo de vida feminino. Carregava o cesto de forma diversa das mulheres e ainda participava de alguns cânticos dos homens. Essa não adequação desse índio à sua condição de mulher, já que carregava o cesto, fez com que o mesmo sofresse o desprezo dos demais integrantes da tribo, afinal ele não se encaixava nem no círculo dos homens, pois não manejava o arco, nem no das mulheres. Ele “constituía por si mesmo uma espécie de escândalo lógico; não se situando em

nenhum lugar nitidamente identificável, ele escapava do sistema e introduzia nele um fator de desordem: o anormal.” (CLASTRES, 1988 p. 77)

Aqui, observa-se a necessidade de adequação dos indivíduos a um padrão que indica a forma como estes devem agir para serem aceitos no grupo. Os papéis sexuais são rigidamente definidos, e a identidade de gênero está atrelada a esses papéis.

Dessa forma, como fruto de uma construção humana, a pluralidade presente nas sexualidades vai sofrer restrições, mesmo de formas diferentes, em todos os povos, conforme nos assinala Taylor (1997). De acordo com esse autor, sociedades distintas apresentam diferentes códigos de conduta sexual, porém em todas as sociedades existe um padrão a ser seguido e, conseqüentemente, existem transgressões. Assim, sempre vai haver um padrão sexual que deve ser observado e a violação deste é passível de penalidade. Ou seja, essas exigências comportamentais vão variar a depender do contexto sociocultural no qual o indivíduo vive. As sanções que os diferentes povos aplicam em seus membros são também diversas. O que para uma determinada cultura é perfeitamente aceitável e válido, para outra pode ser inaceitável.

Na realidade, o prazer que o sexo propicia e a possibilidade dessa prática com qualquer pessoa e em qualquer local, foram provavelmente, os motivos para o surgimento de uma “moral sexual”. Esta normatização relativa à forma, com quem e quando se poderia praticar o ato sexual, surgiu desde a constituição dos primeiros "bandos" de hominídeos, quando estes começaram a se organizar socialmente. A regulamentação se tornou cada vez mais detalhada à medida que as relações entre os seres humanos também se tornaram complexas. Assim, com o surgimento das civilizações, e uma maior complexidade na organização social, houve necessidade de que essa regulamentação fosse mais sofisticada, adequando-se aos diversos aspectos das atividades dos indivíduos. Dessa forma, a relação sexual passa a ser aceitável dentro de determinados padrões que as normas sociais convencionaram como admissível em matéria de exercício da sexualidade. (VITIELLO, 1998).

Existe todo um aparato de naturalização das condutas, na qual “a pressão para restringir seus impulsos e a vergonha sociogenética que os cerca – estes são transformados tão completamente em hábitos que não podemos resistir a eles mesmo quando sozinhos na esfera privada” (ELIAS, 1994 p. 189). Esse autor afirma ainda que “o código social de conduta

grava-se de tal forma no ser humano desta ou daquela forma, que se torna elemento constituinte do indivíduo” (p.189)

Assim, podemos observar que as formas pelas quais se exerce um controle sobre os indivíduos são bem eficientes, dificultando a saída dos mesmos dessa padronização. A percepção do que é ‘natural’ e, conseqüentemente, aceitável também vai receber a influência dessas pressões sociais. Dessa forma tem-se todo um aparato para que as condutas de todos os que pertencem a determinado grupo social sejam semelhantes, admitindo-se poucas variações.

As mudanças de comportamento da sociedade em relação à sexualidade são tratadas em autores como Norbert Elias (1994), Michel Foucault (2006), Philippe Ariès (2006) e Michel Bozon (2004). Esses autores apresentam indícios de que a relação da sociedade com aspectos ligados ao corpo e à sexualidade sofreu profundas modificações nos últimos seis séculos. Segundo esses autores, até o século XVI, aspectos ligados à sexualidade eram tratados de forma mais livre. “Nesta sociedade, também, a relativa franqueza com que as funções corporais são comentadas entre adultos é acompanhada por maior liberdade de fala e ação na presença de crianças.” (ELIAS, 1994 p. 178). Michel Bozon (2004) de forma semelhante, afirma que a

atividade sexual nunca foi realizada em público, mas podemos afirmar que, pelo menos até o século XVI, a expressão da sexualidade era muito mais visível. A relativa franqueza com que se falava, entre adultos, sobre as funções corporais e as coisas da vida também podia ser encontrada na maneira direta com que se falava sobre isso com as crianças. [...] Surpreender o ato sexual dos pais, sem dúvida uma experiência banal para as crianças da Idade Média, passou a ser considerado uma transgressão na época contemporânea. (p. 18-19)

De forma semelhante, ao discutir como era percebido o sentimento de vergonha sobre as relações sexuais, Norbert Elias (1994) indica que isto “tem aumentado e mudado muito no processo civilizatório” (p. 169). Esse autor assinala que as pessoas não tinham tantos pudores com as funções corporais nem com a nudez. Não havia razão para as pessoas dormirem vestidas, para que o corpo fosse ocultado. O processo civilizatório foi moldando esse novo padrão de comportamento. A associação de sexualidade com vergonha e embaraço só vai surgir depois. Essa relação entre aspectos ligados à sexualidade e vergonha, segundo Elias, é que vai fazer com que os adultos tenham mais dificuldades em falar de sexo com as crianças. Segundo esse autor

A pressão aplicada sobre os adultos para privatizar todos seus impulsos (em especial, os sexuais), a “conspiração de silêncio”, as restrições socialmente geradas

à fala, o caráter emocionalmente carregado da maioria das palavras relativas a ardores sexuais – tudo constrói uma grossa parede de sigilo em volta do adolescente. O que torna o esclarecimento sexual tão difícil. (p.181)

Ao discutir a forma como os assuntos ligados à sexualidade eram abordados antes do século XVII, Philippe Ariès (2006) mostra como as brincadeiras sexuais eram livres. Para tanto, cita como exemplo o diário do médico de Henrique IV, que anotava fatos do cotidiano do jovem Luís XIII. Estes relatos mostram o quanto era comum o toque nos genitais do jovem príncipe, inclusive cita que ele com apenas um ano se diverte pedindo que beijem seu pênis.

Até esse momento, as crianças participavam das brincadeiras sexuais dos adultos sem que tal fato fosse motivo de escândalo. Essas brincadeiras, comuns até o século XVII, foram excluídas do mundo contemporâneo. Como nos diz Ariès (2006 p. 75), “uma das leis não escritas de nossa moral contemporânea, a mais imperiosa e a mais respeitada de todas, exige que diante das crianças os adultos se abstenham de qualquer alusão, sobretudo jocosa, a assuntos sexuais.”

Essa interdição do sexo vai ser objeto de discussão de Foucault (2006a). Esse autor, embora reconheça que discurso sobre o sexo tenha sofrido ingerências no sentido de proibir, inibir, mascarar ou até mesmo tornar esse tema desconhecido indica que essas formas de condenação, censura e proibição seriam somente “peças que têm uma função local e tática numa colocação discursiva” (p. 19). Segundo esse autor o sexo vai ser colocado no discurso, vai se estimular insistentemente que se fale sobre ele. Porém, não se fala de sexo da mesma forma que antes. Desaparece

a antiga ‘liberdade’ de linguagem entre crianças e adultos, ou alunos e professores. [...] Mas isso não significa um puro e simples silenciar. Não se fala menos do sexo, pelo contrário. Fala-se dele de outra maneira; são outras pessoas que falam, a partir de outros pontos de vista e para obter outros efeitos. (p.33)

Foucault ressalta que se deve observar além da dicotomia entre

o que se diz e o que não se diz; é preciso tentar determinar as diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem e os que não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que forma de discríção é exigida a uns e outros. Não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apóiam e atravessam os discursos. (2006a p. 33-34)

Assim, como indica Foucault (2006a), o discurso sobre o sexo, embora tenha sofrido restrições, uma verdadeira ‘filtragem de palavras’, não cessou de proliferar. Vai se produzir toda uma gama de discursos de médicos e professores sobre a sexualidade voltada para aos

alunos. Delimita-se quem está qualificado para tratar do assunto, como o tema pode ou não ser abordado. São os médicos, os educadores, administradores ou pais que são considerados aptos a produzir um discurso ‘verdadeiro’ sobre o sexo. Também irão advertir sobre os perigos dessa atividade, “em torno do sexo eles irradiam discursos, intensificando a consciência de um perigo incessante que constitui por sua vez, incitação em falar dele”. (FOUCAULT, 2006a p. 37).

Dessa forma, o corpo vai sofrer a injunção do poder. Poder aqui é entendido não como único, centralizado, mas sim capilarizado, distribuído por todos. Como assinala Foucault (2006a p. 103) “o poder está em toda a parte, não porque engloba tudo e sim porque provém de todos os lugares”. Assim, as atividades sexuais, para melhor serem controladas, vão ser escrutinadas, e os comportamentos não condizentes com essa forma de pensar serão punidos. Procura-se de toda a forma ‘educar’ a sexualidade para um padrão cujo valor está relacionado ao que se espera de homens e mulheres.

2.2 COISAS DE MENINOS, COISAS DE MENINAS

A idéia de que a espécie humana englobaria homens e mulheres, ou seja, que existiriam sexos distintos, é algo muito recente. Durante muitos séculos acreditou-se que havia um único sexo, o masculino. Dele derivaria o feminino - as mulheres apresentariam os mesmos órgãos sexuais que os homens, porém estes estariam dentro do corpo, e não externalizados, como no caso deles. (LAQUEUR, 2001)

Segundo esse autor, foi Galeno, médico grego que viveu no século II d.C. que desenvolveu a idéia de um só sexo. De acordo com Laqueur (2001 p. 16), Galeno

desenvolveu o mais poderoso e exuberante modelo de identidade estrutural, [...], demonstrava com detalhes que as mulheres eram essencialmente homens, nos quais uma falta de calor vital – da perfeição – resultara na retenção interna das estruturas que no homem são visíveis na parte externa.

Esse médico grego acreditava que por não terem recebido suficiente calor vital, as mulheres seriam “homens invertidos, logo menos perfeitas.” (LAQUEUR, 2001, p. 42). Galeno faz uma comparação entre os olhos da toupeira e os genitais femininos:

os olhos da toupeira têm a mesma estrutura dos olhos de outros animais, só que a toupeira não enxerga. Seus olhos não abrem, ‘não se projetam, mas continuam ali,

imperfeitos'. A genitália da mulher também 'não abre' e permanece em uma visão imperfeita do que seria se fosse projetada para fora. (p. 43).

Galeno, portanto, compreende as diferenças físicas entre homens e mulheres, porém atribui essas diferenças a uma ausência de calor, a uma não completude da transformação da mulher em homem, e não à existência de sexos distintos.

A idéia de que a diferença entre homens e mulheres estaria na quantidade de calor vital recebido – maior quantidade, homem; menor, mulher – leva à conclusão de que se as mulheres fossem submetidas a uma atividade mais intensa, na qual o corpo produzisse maior quantidade de calor vital, seus órgãos poderiam se externalizar e conseqüentemente elas virariam homens.

Laqueur (2001) descreve alguns *fabliaux* (contos populares medievais em verso) nos a mudança de mulher para homem é narrada. Nesse tipo de conto, o contador de histórias poderia se valer da crença em que as mulheres teriam testículos internos, portanto, caso um deles descesse essa mulher ficaria masculinizada. Nos contos, uma atividade mais intensa, ou um pouco mais de calor, poderiam transformar a mulher em homem.

Porém, ressalta Laqueur, o inverso – homens transformarem-se fisiologicamente em mulheres – não poderia ocorrer; “portanto nós nunca vemos em nenhuma história verdadeira o homem tornar-se mulher, pois a Natureza tende sempre para o que é mais perfeito e não, ao contrário, para tornar o perfeito em imperfeito” (BAUHIN, 1605 p. 132 *apud* LAQUEUR, 2001 p. 164). Assim, homens não poderiam transformar-se fisiologicamente em mulheres, mas podiam apresentar comportamentos identificados como femininos. Essa efeminação masculina é considerada no século XVII como conseqüência da dedicação destes homens às mulheres. (LAQUEUR, 2001)

Dessa forma, as diferenças existentes entre homens e mulheres estavam fundamentadas não no sexo biológico, já que tanto homens quanto mulheres possuíam pênis, mas sim na quantidade de calor que estes receberiam. Mais calor faria com que os órgãos se expandissem e assim fossem impelidos para fora do corpo. Quando o calor não fosse suficiente, os órgãos ficariam dentro do corpo. Dessa forma, mulheres e homens pela diferença de 'perfeição' deveriam ocupar lugares sociais distintos.

O modelo do sexo único durou por séculos. Laqueur (2001) propõe duas explicações para tal fato: a primeira está ligada à forma como se compreendia o corpo – não como algo imutável, um destino finito. Esse corpo poderia abarcar as diversas dualidades que se apresentavam; masculino e feminino por exemplo, poderiam estar presentes em um mesmo corpo. A segunda explicação é a relação existente entre sexo e poder. Para esse autor, “em um mundo público predominantemente masculino, o modelo do sexo único apresentava o que já era muito evidente na cultura mais genérica: o homem é a medida de todas as coisas, e a mulher não existe como uma categoria distinta em termos ontológicos.” (p.75)

As concepções filosóficas e médicas gregas sobre a existência de um só sexo também encontram apoio no cristianismo. Tanto que a idéia de dois sexos só vai surgir no final do século XVIII, quando se passou a admitir que as mulheres fossem tão humanas quanto os homens. As diferenças entre homens e mulheres estariam não apenas no corpo, mas também na personalidade (VILLELA; ARILHA, 2003).

Assim, foi a partir do final do século XVIII, quando começaram a ocorrer mudanças na realidade social, que a forma como o corpo feminino era entendido também sofreu alterações. Como nos diz Costa (1995 p.108) “a partir do momento em que uma outra ordem política foi imaginada, as diferenças entre mulheres e homens começaram a ser pensadas em termos de descontinuidade e oposição e não em termos de continuidade e hierarquia.”

Porém, essa mudança na forma de conceber a diferença entre homens e mulheres, na qual estes passaram a constituir sexos diferentes, e não mais um único sexo, não alterou a condição feminina. Isso porque essas diferenças foram utilizadas para justificar que as mulheres tivessem papéis diferentes dos homens na sociedade. Afinal, as mulheres

seriam dotadas pela natureza de corpos e sentimentos adequados à tarefa de gestar, aleitar e cuidar do frágil bebê humano [...] tarefa tão importante que as tornava praticamente incapazes de desempenhar qualquer outra função social. Os homens, por não terem sido moldados para qualquer função específica estariam incumbidos de todas as demais funções (VILLELA; ARILHA, 2003 p. 103).

Dessa forma, a partir de meados do século XIX, a mulher passa da categoria de ‘homem invertido’ para o ‘inverso do homem’, e essa mudança se dá por causa do seu sexo biológico, por não ter pênis. Naturalizou-se a diferença, justificaram-se as desigualdades políticas e sociais. Mulheres e homens, constituídos biologicamente diferentes, deveriam dessa forma também agir no mundo de forma diversa. (COSTA, 1995)

Nessa nova ordem, procurou-se justificar a diferença dos papéis femininos e masculinos a partir de uma matriz biológica. Mulheres seriam mais frágeis, portanto necessitariam ser protegidas das agruras do mundo pelos homens. A eles caberiam os papéis de vida pública, e a elas ficariam reservados os da vida privada, dentro do lar, afinal “nem todos podem ser cidadãos ao mesmo título que o homem. Alguns devem ser preservados da dureza do mundo. As mulheres e as crianças vão ser estes elementos protegidos pela vida privada” (COSTA, 1995 p.113)

Passaram a existir fronteiras bem demarcadas para cada sexo, para os homens a esfera de ação seria o domínio público, para as mulheres o privado. Também o comportamento, as emoções, vão ser associados a um ou outro sexo – as mulheres seriam mais sensíveis, propensas ao choro, muito emotivas; os homens mais duros, sem choros ou comoções. Formas de andar, falar e trajar são tidos como característicos de cada sexo.

Associou-se gênero a sexo, como se a presença de um determinasse a existência do outro. Giddens (1993 p. 216), citando Devor (1989), indica que

as atribuições do gênero eram determinadas da seguinte maneira:

- 1 – Tomava-se como certo que todo indivíduo era homem ou mulher, sem ninguém ‘no meio’.
- 2 – As características físicas e os traços de comportamento dos indivíduos eram interpretados como masculinos ou femininos, segundo um esquema de gênero dominante.
- 3 – Os papéis dos gêneros eram rotineiramente ponderados e estabelecidos, dentro dos limites dos padrões permissíveis das situações dos gêneros.
- 4 – As diferenças entre os gêneros assim constituídas e reconstituídas eram destinadas a concretizar as identidades sexuais, purificando-se os elementos de ‘gênero cruzado’.
- 5 – Os protagonistas controlavam o seu próprio desempenho e comportamento, de acordo com a identidade sexual ‘naturalmente concedida’.

Existe assim uma só forma de ser homem ou mulher. E as pessoas devem conformar sua forma de agir de acordo com o que dita seu sexo biológico. Existe uma ‘naturalização’ desses papéis sexuais, como se eles fossem fixos, imutáveis. O esquema de gênero distinguia claramente os homens das mulheres não só pelas características físicas, mas também pelo comportamento que estes deveriam ‘naturalmente’ apresentar. Afinal, se as mulheres têm a função biológica de cuidar da prole, esse tipo de cuidado exige um comportamento tranquilo, protetor, carinhoso. As emoções lhe caem bem, ela deve ter amor por seus filhos, deve ser cuidadosa. O homem, por sua vez, obrigado a enfrentar o ambiente externo, hostil, deve ser duro, e não pode mostrar as emoções (coisas femininas). Confundir os comportamentos seria assim, ir contra a natureza biológica.

Dessa forma, ser homem ou mulher, no modelo dos dois sexos, diferia fundamentalmente do modelo de sexo único. Homens e mulheres no modelo dos dois sexos são considerados ‘opostos’, tanto na genitália quanto nos comportamentos – diametralmente opostos. No modelo do sexo único essa oposição não existia. Mulheres e homens eram reconhecidos como pertencentes a um só modelo, portanto não seriam opostos, apenas um constituía o inverso do outro.

Apenas quando ocorre a mudança na forma de conceber as diferenças entre homens e mulheres, bem como no surgimento de uma fixidez na associação entre o sexo biológico com gênero e papéis sexuais, é que passa a existir um ambiente propício para o surgimento da figura do homossexual. Embora não fosse novidade o desejo entre indivíduos do mesmo sexo biológico, a categoria ‘homossexual’ ainda não existia. Como diz Laqueur (1989 p. 118-119 *apud* COSTA, 1995 p. 129-130)

No one-sex model todos os sexos eram homoeróticos, pois o sexo entre homens e mulheres era entendido como a fricção de partes iguais, mesmo que estas partes fossem o pênis do macho com a vagina [...] Lesbianismo e homossexualidade, enquanto categorias, não seriam possíveis antes da criação dos homens e mulheres como opostos.

Dessa forma, fundamentado na idéia de que seria ‘natural’ a existência de correspondência entre gênero e papéis sexuais para cada sexo biológico, e que estes apresentam características distintas entre si, é que aqueles indivíduos que não apresentem essa correspondência exigida vão passar a ser vistos como ‘anormais’ ou ‘desviantes’. (FERRARI, 2004).

A figura do homossexual surge, então, como aquele que não se encaixa na lógica do modelo rígido dos dois sexos. Não se comporta como o esperado para seu sexo biológico. No caso dos homens, são considerados homossexuais aqueles que tem atitudes consideradas femininas, sendo delicados e sensíveis.

2.3 HOMOSSEXUALIDADE: DE FORMA DE AMOR DOS GREGOS À ORIENTAÇÃO DO DESEJO

Quando a divisão entre os sexos é rigidamente marcada, e imputa aos indivíduos papéis que devem ser bem diferentes, com fronteiras rigidamente delimitadas entre o que é pertencente a um sexo ou a outro, é que pode surgir a idéia do ‘anormal’.

Na sociedade do sexo único esses indivíduos sempre existiram, mas como as fronteiras entre os sexos eram tênues, sua forma diversa de agir não era considerada ‘antinatural’, ou doença.

Como indica Foucault (2006b p. 167), para os gregos, não havia “duas escolhas excludentes, como dois tipos de comportamento radicalmente diferentes, o amor ao seu próprio sexo ao amor pelo sexo oposto”. Não importava se o objeto do desejo era um rapaz ou uma moça. Importava o ‘belo’, amava-se a beleza. Era por ela e não pelo sexo biológico que existia a atração.

Bissexualidade dos gregos? Se quisermos dizer com isso que um grego podia, simultaneamente ou alternadamente, amar um rapaz ou uma moça, que um homem casado podia ter seus *paidika*, que era corrente, após as inclinações “para rapazes” na juventude, voltar-se de preferência para as mulheres, então, pode-se muito bem dizer que eles eram “bissexuais”. Mas se quisermos prestar atenção à maneira pela qual eles refletiam sobre essa dupla prática, convém observar que eles não reconheciam nela duas espécies de “desejos”, “duas pulsões”, diferentes ou concorrentes, compartilhando o coração dos homens ou seus apetites. Podemos falar de sua “bissexualidade” ao pensarmos na livre escolha que eles se davam entre os dois sexos, mas essa possibilidade não era referida por eles a uma estrutura dupla, ambivalente e “bissexual” do desejo. A seus olhos, o que fazia com que se pudesse desejar um homem ou uma mulher era unicamente o apetite que a natureza tinha implantado no coração do homem para aqueles que são “belos” qualquer que seja o seu sexo. (FOUCAULT, 2006b p. 168)

Isso não significa que a relação entre dois homens era vista sempre com bons olhos. Quando a relação existia entre dois homens adultos, ela era objeto de crítica ou de ironia, pois a suposta passividade é que seria condenada. Sobre isso, Michel Foucault (2004 p.125) diz “Os gregos jamais admitiram o amor entre dois homens adultos.”

Helen King (1998) indica que a expressão da sexualidade tanto na Grécia como em Roma, no período clássico, era pautada pela diferença entre os parceiros, fossem eles dois homens ou um homem e uma mulher. Aceitava-se que a diferença de idades (entre homens) e de condição social (a mulher estava em posição subalterna ao homem) fosse um pré-requisito fundamental para que essas relações acontecessem.

As relações entre mulheres eram praticamente invisíveis no período clássico, provavelmente, como nos diz King (1998), pela centralização que a penetração ocupava no imaginário da época. Foucault (2005), ao comentar essa centralização na penetração, no falo, menciona que Artemidoro, no texto a *Chave dos Sonhos*, reconhece como antinaturais as

relações entre mulheres, seria “tão fora da natureza como a relação entre um humano com um deus ou com um animal”. Já as relações entre os homens, embora pudessem ser consideradas vergonhosas, não seriam uma “transgressão da natureza” (p.32). Essa forma de entender a relação entre duas mulheres como ‘antinatural’ está assim, centrada na presença/ausência do pênis, na penetração. A relação entre mulheres, no imaginário destes homens, exigiria que elas lançassem mão de algo (não natural, externo) para fazer o papel do falo, e assim se pudessem se satisfazer sexualmente. Eles não conseguiam conceber um ato sexual sem penetração.

Portanto, só quando os sexos foram considerados ‘naturalmente’ distintos, e os papéis atribuídos a cada um deles foram rigidamente delimitados, é que surge a figura do homossexual. Ele era o que não se ‘encaixava’ aos padrões considerados ‘naturais’, normais para cada gênero. Dessa forma,

nessa separação dos gêneros, o homossexual surge como o homem invertido e sua inversão vai ser classificada como perversão e como antinatural. Perversão porque a inversão significava, como já foi dito anteriormente, ter o corpo de homem com a sexualidade feminina. Segundo o discurso médico, o homossexual apresentava um ‘desvio’ duplo: sua sensibilidade nervosa e seu prazer sexual eram femininos. (FERRARI, 2004 p. 41)

Ou seja, aquele homossexual masculino, que não se encaixa no modelo que é imposto a todos os que apresentam o mesmo sexo biológico que o seu, será visto como um doente, pois vai de encontro à natureza. Desse modo, com o surgimento do modelo dos dois sexos, ocorreu uma mudança significativa na forma como eram vistos os homoeróticos.

No *one-sex model* a mulher era um homem invertido e inferior. Mas sua qualidade metafísica era conforme a natureza. O sexo da mulher, com sua especificidade calórica, era um requisito necessário à reprodução da vida e da espécie humana. A inversão designava apenas ‘inversão anatômica dos órgãos’ e não torção ou distorção da natureza sexual feminina. No *two-sex model* a mulher passa a inverso complementar do homem e isto ainda será considerado natural. Em contrapartida, a nova imagem da inversão vai colar-se ao homem, porém com um adendo: o invertido será o homossexual e sua inversão será vista como perversão, porquanto antinatural. Diante da bi-sexualidade político-científica, a mulher persistia sendo inferior, mas sempre dentro da norma natural; o homossexual, não. Sua inversão será perversão porque seu corpo invertido apresenta um duplo desvio: sua sensibilidade nervosa e seu prazer sensual eram femininos. [...] Desde então, a feminilidade do homossexual vai ser afirmada, a despeito de qualquer contra-exemplo empírico ou de qualquer incongruência conceitual. Ele tinha que ‘ser feminino’, pois, não sendo feminino, não tinha como ser ‘invertido’. (COSTA, 1996 p.85-86).

Afinal, não basta ter desejos e amar alguém do mesmo sexo biológico – o que por si só já ia contra as leis naturais da reprodução, mas esses homens ‘invertidos’ deveriam ser obrigatoriamente femininos. A efeminação masculina seria assim, a prova de que o desejo por iguais seria um desvio, uma ‘inversão’.

Identificamos aqui a forma estereotipada do homossexual – indivíduo efeminado que quer ser mulher. Estereótipo é, segundo Amaral (1998 p. 18), “a personificação do preconceito. Cria-se um ‘tipo’ fixo e imutável que caracteriza o objeto em questão – seja ele uma pessoa, um grupo ou um fenômeno.” Assim, é a partir da relação que se tem com o estereótipo, e não com a pessoa, que ocorre a concretização do preconceito. (AMARAL, 1998).

Allport (1962) indica que preconceito pode ser definido como uma antipatia ou atitude hostil que está baseada em uma generalização imperfeita e inflexível. Ele pode ser dirigido a um grupo em geral, ou para um indivíduo pelo simples fato deste fazer parte do grupo. Esse autor também diferencia pré-conceitos de preconceitos. Os primeiros podem ser modificados com conhecimentos novos, porém os segundos resistem ativamente a toda e qualquer evidencia que ameace perturbar sua forma de pensar.

Esse autor organizou uma escala de cinco itens, na qual relaciona as formas de ação do preconceito, partindo dos mais simples aos mais enérgicos:

- 1 – Falar mal;
- 2 – Evitar o contato;
- 3 – Discriminação – ocorre quando se atua de modo a produzir uma distinção para os membros de determinado grupo. Quando se procura excluir os membros dos grupos em questão de determinados empregos, zonas residências, igrejas, hospitais ou procura privá-los de seus direitos políticos educacionais ou de alguns privilégios sociais;
- 4 – Ataque físico;
- 5 – Exterminação.

Dessa forma, relacionando com o preconceito que os homossexuais sofrem, reconhecemos que estes sofrem todas as etapas da escala. Fala-se mal, e segundo Nunan (2003), ‘bicha’ e ‘viado’, são os primeiros palavrões que muitas crianças aprendem. Marca-se o diferente primeiro pela palavra. Evita-se qualquer contato; afinal além de falar mal deve-se

demonstrar que não é igual ao ‘outro’. Ferrari (2000) narra um fato observado por ele em uma escola pública, onde testemunhou a solidão e o isolamento a que um jovem homossexual era submetido – ninguém se dirigia a ele. O mesmo era solenemente ignorado por alunos e professores.

A discriminação é tão forte no ambiente escolar, excluindo os homossexuais de atividades, de grupos, que leva muitos deles a saírem da escola, como nos indicam Olsen e Riebli (2005), citando pesquisas que mostram que os estudantes homossexuais tem de 2 a 5 vezes mais chances de abandonar a escola.

O ataque físico e a exterminação são o ápice da escala de Allport. E as agressões físicas são relatadas por muitos homossexuais. Para aqueles que não se ‘corrigiram’ com as outras formas de preconceito, para aqueles que teimam em mostrar-se desviantes, expondo sua homossexualidade, o próximo passo é a agressão física, que algumas das vezes leva à morte, como mostram os exemplos citados por Luiz Mott (2002 p. 22)

O sexo entre dois homens era considerado tão horroroso, que os réus deste crime hediondo deviam ser punidos com a pena de morte: a pedradas entre os antigos judeus e até hoje nos países islâmicos fundamentalistas; decapitados, no tempo dos primeiros imperadores cristãos; enforcados ou afogados na Idade Média; queimados pela Santa Inquisição; condenados à prisão com trabalhos forçados no tempo de Oscar Wilde e na Alemanha nazista.

O preconceito surge assim, bem antes que os termos homossexualidade e heterossexualidade tenham sido inventados. Embora para nós os conceitos de ‘heterossexualidade’ e ‘homossexualidade’ pareçam comuns, segundo Weeks (2001), eles provavelmente foram cunhados pela mesma pessoa, o escritor austro-húngaro Karl Kerbeny, em 1869. Esse autor ressalta que ‘homossexualidade’ foi definida por Kerbeny como uma variação benigna da ‘sexualidade normal’. Mas esse termo chega ao final do século XIX com outra acepção “a homossexualidade, ao invés de descrever uma variante benigna da normalidade, como, originalmente, pretendia Kertbeny, tornou-se, nas mãos de sexólogos pioneiros como Krafft-Ebing, uma descrição médico-moral.” (WEEKS, 2001 p.62).

A idéia da homossexualidade como patologia vai perdurar até quase o final do século XX. Segundo Daniel Borillo (2008), foi necessário esperar até 1981, para que a repressão da homossexualidade entre adultos fosse julgada pela Corte Européia de Direitos Humanos de Estrasburgo como contrária à Convenção Européia dos Direitos Humanos.

No Brasil, desde 1985 o Conselho Federal de Medicina “considerou sem efeito o parágrafo 302.0 do Código Internacional de Doenças (CID) da Organização Mundial de Saúde (OMS) que, desde 1948, catalogava o homossexualismo como desvio e transtorno mental” (FURLANI, 2003 p. 154). Ainda segundo essa autora, em 1991 a Anistia Internacional passou a considerar “violação dos direitos humanos a proibição da prática homossexual” (p. 154). Foi apenas em 1993 que a OMS tornou sem efeito o parágrafo 3002.0 do Código Internacional de Doenças (CID). O Conselho Federal de Psicologia (1999), no Brasil, aprovou uma Resolução na qual recomendava que não deveria se realizar qualquer tratamento de cura por “desejar/se relacionar com pessoas do mesmo sexo” (p.155).

O Brasil demonstrou assim ter uma compreensão melhor da homossexualidade antes mesmo que a Anistia Internacional e a própria Organização Mundial de Saúde. Quase dez anos antes da OMS, o Brasil deixou de considerar a homossexualidade doença.

Explicações para a homossexualidade estão sendo pesquisadas. Forastieri (2004) fez um levantamento de pesquisas que procuram explicações para a origem das orientações sexuais. Esse autor discute trabalhos que procuram explicações para a homossexualidade no campo da biologia e indica que não existem trabalhos conclusivos sobre a causa das orientações sexuais. Jimena Furlani (2003), de forma semelhante, aponta que embora existam diversos trabalhos procurando uma causa biológica para a orientação sexual, “não existe ainda nenhuma conclusão que possa ser considerada significativa e definitiva.” (p.157)

Segundo Valter Forastieri (2004) não existem provas conclusivas que a orientação sexual tem causas genéticas, o que também é corroborado por Waal (2007 p. 125) para quem “até agora não há provas que exista uma diferença genética sistemática entre homossexuais e heterossexuais.”

Os trabalhos que indicam a influência hormonal como causas das diferentes orientações sexuais, de acordo com Forastieri (2004) não são conclusivos. Sobre a idéia de que a causa da homossexualidade estaria na matriz hormonal, em especial nas mudanças de concentrações hormonais em nível embrionário, Furlani (2003 p. 157-158) assinala que “não se conseguiu obter um quadro de variações hormonais em amostragens adultas de indivíduos com práticas homossexuais que permitissem conclusões que induzissem a uma relação causal.”

Marmor (1973 p. 14) indica que

mães dominadoras e sedutoras; pais fracos, hostis ou omissos; e as múltiplas variações sobre esses temas que são com tanta freqüência sugeridos como etiologicamente significativos na homossexualidade, multiplicam-se nas histórias de muitos indivíduos heterossexuais também e não podem portanto ser, **em si mesmos**, fatores causativos específicos. (grifo do autor)

Para Forastieri (2004 p. 21) “a orientação sexual é um traço comportamental complexo, cuja explicação científica envolve uma série de questões ainda não respondidas.”. Picazio (1998) de forma semelhante indica existirem diversas teorias sobre a formação da orientação sexual, ou seja “o que se acredita é uma junção de fatores psicológicos, genéticos e sociais determina a orientação sexual do desejo.” (p.24)

Outra forma de explicar porque existem indivíduos homossexuais é a idéia de que esses fizeram uma ‘escolha’. Para Nunan (2003 p.93) “Quem segue essa linha de raciocínio acredita que, se a orientação sexual é uma escolha consciente, os heterossexuais também têm a escolha de condená-la.”. Olsen e Riebli (2005) também não concordam com a idéia que a preferência sexual seja uma ‘escolha’. Esses autores citam inclusive, que em livretos distribuídos nas escolas do Estados Unidos, em 1999, a homossexualidade era considerada como um componente da identidade dos indivíduos, da mesma forma que a etnia.

A idéia de escolha pode esconder, conforme nos indica Scardua e Sousa Filho (2006 p.488) a intenção de “atribuir uma responsabilidade e, talvez, até uma culpa aos próprios homossexuais por sua orientação sexual. Isso poderia dar um respaldo para os próprios HT [heterossexuais] agredirem e culpabilizarem os HM [homossexuais] como desviantes de uma norma”. Forastieri (2004), ao discutir o fato da homossexualidade ser compreendida como uma opção indica que “qualquer trabalho sobre orientação sexual, seja no campo da Biologia, dos estudos culturais ou da Psicologia, assume que esta ou é construída (linha interacionista) ou é determinada (linha determinista), mas não se defende uma posição de que exista uma ‘opção sexual’.” (p.96).

2.4 HOMOFOBIA

Segundo PocaHy e Nardi (2007), os movimentos LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Trangêneros) e *Queer* tem se utilizado do termo ‘homofobia’ para designar “o ódio e a aversão aos homossexuais e a todas as outras manifestações da

sexualidade não hegemônicas. [...] representa todas as formas de desqualificação e violência dirigidas a todas e todos que não correspondam ao ideal normativo de sexualidade” (p.48)

Esses autores, citando o jornalista argentino Daniel Borillo (2000 *apud* POCAHY; NARDI, 2007 p. 48), indicam um paralelo entre homossexualidade, xenofobia, racismo e anti-semitismo, na qual a de discriminação “consiste em designar o outro como o contrário, inferior ou anormal”.

A discriminação atinge todos que aqueles que fogem das normas, não só os homossexuais. Todos aqueles que não se encaixam no padrão homem-duro-insensível e o de mulher-frágil-sensível são mal vistos. Porém, embora estas normas ainda estejam presentes no cotidiano atual, Giddens (1993) indica que estas admitem uma flexibilização de comportamento no caso das mulheres. Mas para os homens, a ‘transgressão’ de gênero ainda não é bem aceita. Segundo esse autor, “se a pessoa não é ‘realmente’ homem, então deve ser uma mulher” (p.217).

Entretanto, mesmo entre as mulheres existe a cobrança de um mínimo de ‘aparência feminina’. Anderson Ferrari (2003a) relata uma observação na qual uma menina questiona “Mãe! E a tia Lu, é menino ou menina?”(p. 120). Esse fato corriqueiro mostra como existe uma dependência dos signos externos para identificar os indivíduos como ‘meninos’ ou ‘meninas’. Ferrari observou também a resposta da mãe , “tia Lu é menina”, ao qual acrescentou “também a Lu não usa brinco, está sempre vestida igual a um homem, com aquele corpo sem nenhuma vaidade, parece homem mesmo”. (p. 120)

Assim, a identificação das pessoas como homens ou mulheres não é feita, socialmente, apenas pelo sexo biológico. Procuram-se características visíveis, que estejam associadas a determinado sexo. ‘Tia Lu’ não se encaixava nesses padrões, não tinha a ‘aparência feminina’, requisitada para ser reconhecida como tal.

Giddens (1993) traz também o relato de uma mulher, que por não se maquiar, nem usar vestidos ou outros adereços reconhecidos como característicos do feminino, é molestada pelos outros. Essa mulher tem um namorado, ou seja, é heterossexual, mas mesmo assim sofre por não estar se ‘comportando como mulher’.

Impõe-se assim determinados comportamentos e atitudes para cada sexo. Os que não estão dentro destes padrões, mesmo que sexualmente tenham a orientação sexual esperada, ou seja, heterossexual, vão sofrer discriminações e sua conduta será reprovada.

Como indica Louro (1997 p. 21)

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma com que essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. (LOURO, 1997 p. 21)

Dessa forma, o grupo social ao qual o indivíduo pertence age sobre este procurando, através de determinadas práticas, conformá-lo ao padrão. Essas práticas, segundo Ferrari (2003 p. 89),

demonstram o que é relevante para cada grupo; nesse sentido, envolvem dois componentes: uma atitude em relação a algo ou alguém e um tipo de ‘conhecimento’ a respeito desse algo ou alguém; ambas são determinadas pelas possibilidades que cada tempo nos permite dizer, ouvir, ver e compreender. Elas transformam o ‘diferente’, na própria diferença.

A homofobia se revela de forma mais clara em pesquisas que tem por objetivo ver o grau de rejeição que a população pesquisada apresenta aos homossexuais. Segundo Nunan (2003) em pesquisas realizadas nos Estados Unidos observou-se que 40% dos pesquisados apresentam preconceito contra homossexuais. Sobre a homofobia no Brasil, essa autora cita o antropólogo Luiz Mott, que assinala uma rejeição aos homossexuais por 78% da população. Essa idéia é corroborada por Almeida Neto (2003) que indica que “uma parcela significativa da população não reconhece os homossexuais como seres humanos.”(p.37)

Como salienta Adriana Nunan, o preconceito contra os homossexuais é admitido abertamente. Eles são taxados de “anormais, imorais, pecadores, marginais, pedófilos, promíscuos, doentes, efeminados, complicados e pouco confiáveis.” (SIMON, 1998; WOLFE, 1988 *apud* NUNAN, 2003 p.79) Sobre a idéia de os homossexuais serem promíscuos, essa autora ressalta que a promiscuidade não é atributo de um grupo, e sim de indivíduos.

Para o psicólogo Paulo Roberto Ceccarelli (2008) não se pode atribuir à homossexualidade a necessidade de “busca incessante de parceiros” (p.82). Para esse autor, se

a ‘promiscuidade’ “existe, ela é característica da organização psíquica de alguns sujeitos, sobretudo masculinos, sejam homossexuais sejam heterossexuais; em alguns casos, uma defesa contra a castração” (p.82), já que existem, em grande número, locais destinados ao público heterossexual para busca de parceiras.

Não haveria assim, maior promiscuidade entre homossexuais do que a observada para homossexuais. Tal associação denota preconceito e discriminação a um grupo.

Vários autores, como Luiz Mott, Almeida Neto, Anderson Ferrari, Andrew Sullivan, Adriana Nunan, Jimena Furlani e Cláudio Picazio tratam da homofobia e suas conseqüências para os indivíduos. Atitudes homofóbicas vão desde xingamentos ao assassinato. Como nos dizem Mott e Cerqueira (2003), no livro *Matei porque odeio gay* as atitudes homofóbicas “incluem violência física, golpes e tortura, culminando em violentíssimos e pavorosos assassinatos – via de regra cometidos com revoltantes requintes de crueldade, abrangendo elevado número de golpes e tiros, o uso de múltiplos instrumentos e tortura prévia.” (p.8) E um assassinato muitas vezes, cercado de requintes de crueldade. Não basta matar, pura e simplesmente. Como indica a fala de um Delegado da Polícia de Cuiabá sobre o assassinato de cinco homossexuais por assaltantes que invadiram a casa onde eles moravam em Cuiabá: “os assassinos não se contentaram em render os gays, espancá-los, pisar sobre seus corpos estendidos no chão. Ao encontrar um dos gays escondido atrás da porta, esmurraram-no até desfigurar seu rosto, deram tiros na cabeça e jogaram seu corpo sem vida num córrego próximo.” (MOTT; CERQUEIRA, 2003 p.32) Como Luiz Mott (2003b) indica, o Brasil é o país onde mais se assassinam homossexuais.

O próprio Mott revela que foi vítima de atitudes homofóbicas desde a infância, quando dia após dia, várias vezes ao dia, sofreu violência psicológica, por não se encaixar nos padrões de heterossexualidade. Segundo este, mesmo antes de pensar em sexo, ele já carregava o estigma da discriminação, era chamado de ‘mariquinha’ e ‘mulherzinha’ pelos meninos. Por causa dessa violência psicológica chegou a pensar em suicídio várias vezes. Sobre o suicídio entre jovens homossexuais, o autor cita um trabalho desenvolvido na Universidade de Minnesota (EUA), no qual se identificou para os homossexuais masculinos uma taxa de tentativas de suicídio sete vezes maior que a apurada para os heterossexuais. Os pesquisadores concluíram que a causa dessa maior propensão ao suicídio é “quase certamente” a atitude discriminatória da sociedade com relação aos homossexuais masculinos. (MOTT, 2003a)

Para esse autor, a intolerância aos homossexuais no Brasil não fica nada a dever às torturas inquisitoriais. Ele cita diversos casos de violência física e psicológica que meninos e adolescentes sofreram quando seus pais descobriram que eram homossexuais. Os relatos vão desde humilhações e insultos até a agressão física, chegando mesmo ao espancamento e expulsão de casa. Destaca ainda alguns casos trágicos, como o que ocorreu com um adolescente que levou uma surra tão forte de seu pai, na frente da vizinhança, que teve de ir para o pronto socorro para engessar um braço; outro, ao ser surpreendido fazendo *troca-troca* com um coleguinha, foi duramente agredido por sua mãe, que preparou um molho de pimenta malagueta, misturou numa garrafa de refrigerante e com pressão do gás meteu dentro do ânus do mesmo, proferindo assim uma sentença que ainda hoje é propagada no Brasil: “prefiro um filho morto do que bicha!”. (MOTT, 2003a p. 97)

As práticas homossexuais, como o *troca-troca* presenciado pela mãe do caso acima citado, segundo o psicólogo Rodrigues Júnior (1993), são normais na adolescência. Ele ressalta que participar dessas práticas na adolescência não tornará o jovem homossexual. O antropólogo Richard Parker (1993) também corrobora com essa visão, citando inclusive a seguinte frase: “Homem, para ser homem, tem que dar primeiro” que, segundo este, “é utilizada com frequência por meninos mais velhos que tentam *comer* seus companheiros ligeiramente mais jovens.” (grifo do autor p. 335)

Aprende-se a ser homem com outros homens. Meninos aprendem os comportamentos esperados para seu sexo biológico tendo como modelos outros homens. Mas quando esse aprendizado envolve o campo da sexualidade é carregado de medo – medo de gostar da penetração, medo de não conseguir ter uma ereção, de ser visto pelos colegas como homossexual. Também para os antigos gregos, que aceitavam a relação afetivo-sexual entre um jovem e um adulto, o rapaz não deveria ter prazer na relação. Não deveria sentir prazer físico com o prazer do homem, mas apenas “ressentir um contentamento em dar prazer ao outro.” (FOUCAULT, 2006b p.197),

As dificuldades que um homossexual enfrenta na vida, por conta da homofobia estão inclusive em comportamentos corriqueiros entre casais heterossexuais. Um abraço, um beijo entre homoafetivos não são coisas bem vistas. Foi uma dessas atitudes homofóbicas, que provocou uma ‘revolução’. Luiz Mott conta que estava olhando o pôr-do-sol com um namorado, quando um rapaz lhe deu um bofetão. Essa atitude homofóbica gerou em Mott uma profunda indignação. Dessa indignação nasceu o Grupo Gay da Bahia. (MOTT, 2008)

Atitudes de discriminação como a sofrida por Mott hoje podem ser levadas à justiça. Sell (2006) ao discorrer sobre a lei em casos de Zona de incerteza punitiva³, cita o caso de um casal homossexual que se beijou no hall de um shopping e foram repreendidos. Essa reprimenda foi considerada discriminatória por um juiz, que “lembrou que se fosse um casal heterossexual a importunação dos seguranças não teria ocorrido.” (p.3) O autor ressalta ainda: “certamente que chama mais a atenção um beijo entre dois homens (ou duas mulheres) do que entre um homem e um a mulher.” (p.3) O que choca e chama a atenção é a ‘ousadia’ dos homossexuais em mostrarem seu afeto, e não que haja, na realidade, uma ‘necessidade’ de exposição dessa afetividade.

Para não chocar o público é que, em novelas, comportamento afetivo dos casais homossexuais é muito mais tímido que aqueles que são mostrados entre os heterossexuais. (MEINERZ, 2003) A homossexualidade se configura assim, numa ‘zona de silêncio’, na qual pode até existir, contanto que não apareça, não se mostre (LOURO,1997). Essa autora comenta também que “alguns se permitem aceitar ‘outras’ identidades ou práticas sexuais desde que permaneçam no segredo e sejam vividas apenas na intimidade. O que efetivamente incomoda é a manifestação aberta e pública de sujeitos e práticas não-heterossexuais.” (LOURO, 2001 p.30). Segundo essa autora, a homofobia [...] pode se expressar [...] numa espécie de ‘terror em relação à perda do gênero’, ou seja, no terror de não ser mais considerado como um homem ou uma mulher ‘reais’ ou ‘autênticos/as’”. (LOURO, 1997 p. 28-29)

Dessa forma, ao praticar um ato homofóbico o indivíduo estaria reforçando sua heterossexualidade, se distinguindo assim dos demais. Como dizem Pocahy e Nardi (2007 p. 48)

Um ato de homofobia fere. Mas seus efeitos vão além da dor. Eles determinam lugares e posições para uma vida, reafirmando, no campo da norma, o lugar dos sujeitos na posição de impensáveis, na ordem do precário e do desprezível. Trata-se, sobretudo, em um ato de homofobia, da desumanização do outro, através de palavras, gestos e condutas.

³ São condutas fronteiriças, nas quais não é possível dizer, de pronto, se são ou não criminosas. (SELL, 2006)

2.5 A HOMOFOBIA NO AMBIENTE ESCOLAR

Na escola, não ocorre diferente, a homofobia, no ambiente escolar não só é consentida, como também incentivada, sendo expressa “pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo” (LOURO, 2001 p. 29). O silêncio da escola sobre a homossexualidade faz com que os jovens homossexuais sejam alvos de “gozações” e “insultos” nos recreios e jogos, o que faz com que estes acabem por se reconhecer como “desviantes, indesejados ou ridículos” (LOURO, 1997 p. 68). O silenciamento acaba, assim, por legitimar “determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras” (2005 p. 31)

Ferrari (2000) indica a escola como um dos lugares onde a discriminação contra os homossexuais ocorre, principalmente “na sala de aula sob o comando do professor” (p.15). Esse fato é corroborado por Carrara *et al* (2006) que realizaram uma pesquisa na 9ª Parada de Orgulho GLBT, ocorrida em São Paulo no ano de 2005. Nessa pesquisa a escola/ faculdade foi o segundo item mais votado como modalidade de discriminação.

Na pesquisa “Juventudes e Sexualidades”, organizada por Castro, Abramovay e Silva (2004) em uma das questões solicitou-se que adolescentes indicassem de uma relação proposta pela pesquisa as cinco formas mais graves de violência. Entre as meninas o item *Bater em homossexuais* foi classificada como a terceira violência mais grave, abaixo de *Atirar em alguém* e *Estuprar*. Para os rapazes esse item ocupa a sexta posição, depois de *Atirar em alguém*, *Estuprar*, *Usar drogas*, *Roubar* e *Andar armado*. As autoras ressaltam o fato das meninas serem mais sensíveis a esse tipo de violência, que os meninos. Segundo elas, entre alunos jovens, a discriminação contra homossexuais não só é assumida mais livremente, como também valorizada entre eles, o que sugere um “padrão de masculinidade por estereótipos e medo ao estranho próximo, o outro, que não deve ser confundido consigo”. (p. 280)

Reforçando esse ‘pavor’ que os alunos expressam em relação à homossexualidade, Castro, Abramovay e Silva (2004) indicam ainda que os jovens, ao serem questionados sobre quais pessoas eles não gostariam de ter como colega de classe, aproximadamente 1/4 dos alunos indicam “um colega homossexual”. Esses alunos dizem não ter preconceito, contanto que o homossexual não se aproxime deles, muito menos que lhe dê uma “cantada”. (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004)

Segundo Rangel e Caetano (2004 p.10) “25,9% dos adolescentes na faixa de 14 a 18 anos e 20, 4% dos jovens entre 19 e 21 anos foram vítimas de agressões ocorridas na escola.”

Cavaleiro (2008) descreveu o ‘alvoroço’ que o beijo entre duas meninas provocou no ambiente escolar. A autora relata que as garotas são chamadas para uma ‘conversa’ na qual se exigem que elas mudem de comportamento. Segundo essa autora, ao descreverem como deveria ser uma cena de namoro entre duas meninas, professores e professoras se valeram de uma forma sutil, sem muitas demonstrações de afeto. Pegar na mão, beijar quando não estivesse ninguém por perto. Cavaleiro discute se o motivo de tal posicionamento não seria, na realidade, uma forma de “ensinar a ‘discrição’ nos modos de ser, viver e experimentar a sexualidade” (p.5). Ela questiona o porquê da escola indicar a essas meninas que sejam discretas: “Para não serem percebidas como desviantes – ‘not quiet human’ – devem necessariamente seguir regras que definem comportamentos considerados apropriados, ocultando-se e sendo ensinadas a esconder sentimentos, gestos e desejos?” (p.5)

Marcio Caetano (2005) em sua dissertação de mestrado trata do silenciamento da escola frente às diferenças dos homossexuais. Ele relata que a homossexualidade não é bem vinda no espaço escolar. Diversas práticas são utilizadas para que o homossexual não se mostre como diferente.

Ao discutir a exclusão sofrida pelo jovem homossexual do ambiente escolar, Corrêa (2003) indica que: “Sem espaço na escola, na família, e sendo motivo de piada, chacota e deboche, o adolescente não identificado, desestrutura-se, perdendo o prumo, a meta e o sentido de continuar num sistema educacional que o deixa mais triste e confuso.” (p. 49)

Dessa forma, a escola não se constitui em um ambiente propício para que o jovem assuma sua homossexualidade. Um ambiente que deveria ser promotor dos princípios de liberdade e tolerância, na realidade representa para os homossexuais um local de dores e humilhações, onde as discriminações e o isolamento são a tônica do dia a dia.

Adriana Nunan (2003) relata que muitos homossexuais não aceitaram sua orientação sexual porque

desde pequenos se acostumaram a ouvir que a homossexualidade é um pecado e um desvio de caráter. Da mesma forma, os primeiros palavrões que muitas crianças aprendem são *bicha* e *viado*. Naturalmente, fica muito difícil criar uma identidade gay positiva com essas expressões martelando na cabeça dos sujeitos. (p.226)

Rangel e Caetano (2004 p.7) chamam de “desesperança aprendida”, a atitude desenvolvida por indivíduos que expostos a “humilhações e desqualificações de estudantes, se introjetadas, podem levá-los a atitudes de passividade, acomodação.” Esses autores indicam ainda que “a dor da vergonha, do medo, da ansiedade e a tensão do estresse sem dúvidas são fatores antagônicos à formação do conhecimento e da personalidade.”(p.7)

Um aluno que seja vítima de ofensas, se não for protegido, pode apresentar alguns problemas. Allport (1962, p. 161-162), ao tratar da reação que uma criança pode ter ao sofrer ofensas diz:

Não se pode falar, falar, falar, da reputação de uma pessoa, sem que algo ocorra no seu caráter.

Uma criança que se percebe rejeitada e atacada por todos os lados provavelmente não desenvolverá a dignidade e o equilíbrio como traços característicos. Pelo contrário, ela desenvolve defesas. Como um anão num mundo de gigantes ameaçadores, não pode lutar em igualdade de condições. Se vê forçado a suportar o escárnio e a submeter-se aos abusos que cometem com ele.

De forma semelhante, ao discutir como o medo pode influenciar no comportamento de uma criança, Bruce Perry (2001) indica que esta, por estar em constante estado de alerta não consegue aprender da mesma forma que outra criança, não exposta à violência. Por isso, concordamos com Junqueira (2006) quando este indica a necessidade de se reconhecer a homofobia como um problema real, presente no ambiente escolar e que pode produzir graves empecilhos à formação de todos os indivíduos.

Isso porque, a exposição dos alunos a agressões físicas ou verbais prejudica a aprendizagem, já que o medo da agressão, da humilhação, faz com que esses alunos “se envergonhem de tirar dúvidas, de perguntar, prejudicando assim sua formação intelectual.” (FERRARI, 2002 p. 341) Esses alunos, embora possam ser brilhantes, vão sendo excluídos da escola. De forma branda, contínua, são marcados, discriminados ao realizarem as mínimas atividades escolares. Por isso procuram aparecer o mínimo possível. Buscam assim, através de uma tentativa de se tornarem invisíveis, evitar as agressões que lhes são imputadas.

Mott (2003) também adverte sobre a necessidade de um aluno que é considerado homossexual de ser protegido contra as agressões físicas e verbais por pais e professores. Ele ressalta que muitas vezes quem precisa de acompanhamento psicológico não é o jovem homossexual, e sim seus familiares.

Acreditamos que a educação tem um papel importante na busca pelo respeito e a aceitação da diversidade. Segundo Louro (1997 p. 80-81) “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*” (grifos nossos).

2.6 PROFESSORES E HOMOFOBIA

Em se tratando de professores, de acordo com uma pesquisa da UNESCO *Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam* (2004), 59,7% declararam que consideram inadmissível “Ter experiências homossexuais”. (p.144), e 21,2 % afirmaram não desejar ter como vizinhos homossexuais.

Professores que consideram ‘inadmissíveis’ experiências homossexuais e não aceitam ter como vizinhos uma pessoa apenas pela orientação sexual dela, já demonstram intolerância e preconceito com os homoafetivos. A vivência da sexualidade não qualifica ou desqualifica uma pessoa, não retira dela suas características positivas, nem mesmo acrescenta qualquer ponto negativo. A não aceitação de práticas homossexuais indica como para esses profissionais é difícil até mesmo entender que existem outras formas de vivenciar a sexualidade além da heterossexualidade. Professores com esse tipo de pensamento podem incentivar ou no mínimo silenciar frente a atitudes homofóbicas na escola.

Para que os alunos homossexuais possam realmente se reconhecer como tal, precisam primeiramente entender o que é realmente a homossexualidade (MOTT, 2003). Esse autor indica que deve-se procurar saber se o aluno ou aluna que acredita ser homossexual tem dúvidas em relação à sua orientação sexual. O que não é recomendado fazer, segundo Guacira Lopes Louro (2005) é encaminhar esse aluno ou aluna para outros profissionais. Essa autora diz que não podemos mais ignorar a presença dos homossexuais na escola.

De qualquer forma, o que deve nos interessar é o fato de que eles são integrantes da sociedade em que vivemos e, além disso, o fato de que, de uma forma ou de outra, eles estão em nossas escolas. Não podemos deixar de lhes prestar atenção. (p.51)

Reiss (1997) adverte sobre a necessidade de ter cuidados com a linguagem utilizada para tratar do tema, pois esta pode reforçar preconceitos e desigualdades. Ele indica que deve se evitar expressões como ‘eles’ para se referir aos homossexuais, e ‘nós’ para os heterossexuais, procurando fazer uso de uma linguagem mais neutra, como “alguém que é homossexual” ou “alguém que é heterossexual” (p. 348)

O cuidado com a forma como o tema é abordado é importante, pois, conforme assinalam Ferreira e Vitiello (1997) “se passamos a uma criança a idéia de ser o homoerotismo uma distorção, será muito difícil que mais tarde ela possa vir a ter uma visão menos preconceituosa a respeito.” (p.16)

Para Reiss (1997), existem poucos temas tão problemáticos para o ensino quanto a discussão sobre orientação sexual. Ele considera que esse é provavelmente o motivo pelo qual a maioria das escolas, em quase todos os países, não ensinam orientação sexual. Esse autor indica que embora possam existir justificativas para não abordar a variedade das orientações sexuais na escola, como por exemplo, o fato que muitos pais não aprovam esse ensino, bem como a idéia de que poderia aumentar o preconceito e a homofobia, tais motivos não seriam suficientes para impedir esse ensino.

Como justificativas para que ocorra o ensino sobre a diversidade de orientações sexuais na escola, Reiss (1997) relaciona alguns argumentos, entre eles o fato de não abordar a homossexualidade provoca profunda dor nos alunos homossexuais. Para eles, essa invisibilidade e o silêncio como o tema é tratado provocam muitas angústias. Outro motivo para que a homossexualidade seja abordada na escola é que todos precisam conhecer sobre esse tema, para assim poderem tomar posição frente a questões como a presença de homossexuais nas forças armadas e o casamento de homossexuais. Outro argumento indicado por Reiss (1997) é que esse tipo de ensino pode contribuir para diminuir a homofobia.

Dessa forma, embora existam argumentos contra o ensino sobre a variedade das orientações sexuais, esse tipo de educação produz benefícios a todos os alunos, não apenas os homossexuais. Ter informações corretas pode ajudar a combater mitos e estereótipos, e conseqüentemente diminuir a homofobia.

Um professor que pretenda ensinar sobre a variedade das orientações sexuais deve ter habilidades especiais. Ele deve ter empatia e capacidade de percepção aguçada, precisa saber quando deve estimular um aluno a falar e quando este deve ser deixado em silêncio. Deve também ter consciência de como os diferentes alunos que estão na sala de aula podem ser afetados pelo que está sendo discutido. (REISS, 1997)

Porém, professores que tenham conhecimento sobre o tema são raros, bem como os materiais acessíveis que abordem a homossexualidade de forma não preconceituosa. (REISS,

1997) Essa carência de material acessível foi observada por Andrade (2004) que pesquisou sobre a abordagem da orientação sexual em livros didáticos e paradidáticos de Ciências e Biologia e observou que o tema não é freqüente nos livros didáticos. Porém, embora os professores e professoras possam se ressentir da falta de bibliografia acessível, isso não deve impedir que aquele que deseje tratar do tema obtenha outras fontes de informação.

2.7 EM SALA DE AULA

As dificuldades para trabalhar o tema em sala de aula são diversos: oposição dos pais; a própria condição de ser um assunto sensível, suscetível a polêmicas; falta de tradição escolar na abordagem da homossexualidade, bem como a falta de matérias acessíveis e professores com embasamento no tema.

Erica Weiler (2007) indica que a escola geralmente não tem interesse em tratar das necessidades das minorias sexuais. Porém, essa autora ressalta que todos os estudantes, inclusive as minorias são de responsabilidade da escola. Para que esta possa desenvolver um trabalho de intervenção às agressões que os alunos homossexuais, ou aqueles que apresentam comportamento atípico de gênero sofrem, essa autora aponta dois pontos que devem ser desenvolvidos: um aumento da segurança dos jovens que são minorias sexuais, e o desenvolvimento de um trabalho de afirmação das diversidades.

Marinoble (1998) também considera necessário que a escola promova a segurança dos alunos homossexuais. Além disso, segundo essa autora, para que as necessidades educacionais dos alunos homossexuais possam ser atendidas, são necessárias ações em quatro áreas no ambiente escolar. São elas: Políticas Escolares, Currículo, Serviços de Apoio e Treinamento da Equipe Escolar. Para a primeira área – Políticas Escolares – a autora indica que estas devem ser sensíveis à introdução do tema homossexualidade. Ela sugere algumas estratégias para atender essa área, como: estabelecer e fazer cumprir normas que proíbam críticas ou brincadeiras a respeito da homossexualidade; fazer a aquisição de livros que retratem a homossexualidade de maneira positiva.

Para a segunda área – Currículo – Marinoble (1998) ressalta a importância que os textos escolares e outros aspectos do currículo retratem gays e lésbicas de forma positiva. Dessa forma, as crianças antes mesmo de descobrirem sua homossexualidade terão contato

com material que forma uma imagem positiva da homossexualidade. A terceira área – Serviços de Apoio - está relacionada com outros profissionais que trabalham dando apoio às atividades escolares. Esses profissionais podem dar apoio fornecendo informações positivas sobre a homossexualidade. Sobre a última área –Treinamento da Equipe Escolar – a autora ressalta a importância de que todos os funcionários recebam formação sobre o tema, como forma de reduzir a homofobia.

Sobre o Currículo, Silva Júnior (2003) de forma similar ao apresentado por Marinoble (1998), ressalta a necessidade de que o tema homossexualidade faça parte do currículo, pois com tal ausência, alunos e alunas homossexuais não conseguirão se reconhecer. Indica também que na falta

de informação e conhecimento, a escola faz com que meninos/as se sintam estranhos/as e diferentes. (p.76)

[...] professores / as ou alunos/as que não correspondem aos padrões pré-estabelecidos, são constantemente subjugados e condenados à perda do emprego ou isolamento (no caso dos / as primeiros/as) ou tornam motivos de chacotas e piadas, além do isolamento (no caso dos/as segundo / as).(p.77)

Reiss (1997) indica que a abordagem a ser utilizada em sala de aula vai depender da situação e do professor. Esse autor sugere que podem ser utilizados textos sobre o tema com discussão sobre estes, bem como dinâmicas de grupo. Para esse autor, o clima de confiança e respeito na sala de aula é fundamental para o desenvolvimento satisfatório do trabalho.

Para Colesante e Biggs (1999 *apud* FORASTIERI, 2004) é pouco efetivo para os alunos o simples ato de ‘discursar’ dos professores. Esses autores indicam que seria muito mais proveitoso “trazer textos, atividades ou histórias para a sala de aula, de modo a estimular a reflexão e auto-avaliação por parte dos alunos”. (p. 120) Nunan (2003) também concorda que apenas fornecer informações corretas não é o eficaz para mudar estereótipos, pois informações que contrariam nossas crenças “são freqüentemente rejeitadas, ignoradas ou distorcidas” (p.70)

Segundo Severino (2005), é através de conceitos e valores que o ser humano fundamenta o seu agir de forma intencional. Dessa forma,

ao agir, o homem está sempre se referenciando a conceitos e valores, de tal modo que todos os aspectos da realidade envolvidos com sua experiência, todas as situações que vive e todas as relações que estabelece são atravessadas por um coeficiente de atribuição de significados, por um sentido, por uma intencionalidade, feita de uma referência simultaneamente conceitual e valorativa. (p.138)

Dessa forma, as coisas que fazem parte do cotidiano não existem simplesmente. A elas são atribuídos valores, e são realizados uma análise e um julgamento, no qual passam a portar determinado índice de importância. Por isso, embora as normas e regras de determinado grupo social sejam impostas pelos próprios indivíduos que fazem parte dele, a incorporação dessas regras e normas é feita individualmente, ou seja, as pessoas precisam aceitá-las como válidas. Assim, embora exista toda uma gama de práticas que visam condicionar os comportamentos, existe a possibilidade de que o indivíduo avalie para decidir se estas devem ou não ser incorporadas à sua vivência. (SEVERINO, 2005).

Para tanto, a escola deve propiciar condições para que a formação dos educandos não se realize apenas no âmbito técnico. Ele deve ser também capaz de apresentar senso crítico, para que possa assim se posicionar frente aos desafios que deverá enfrentar. “Uma formação que concorra para formar sujeitos emancipados e protagonistas de novas relações sociais.” (FRIGOTTO, 2005 p. 179)

A escola tem, portanto, papel importante na produção desse novo indivíduo, que seja capaz de criticar e reavaliar os valores e conceitos que recebeu e receberá ao longo de sua vida. É no ambiente escolar que a capacidade crítica dos educandos deve ser estimulada. Não apenas seguir regras, normas, mas entender porque elas existem, como foram construídas e com que finalidade, para assim, poderem construir de forma autônoma seus próprios valores e conceitos.

Em se tratando de questões relativas à homofobia, cabe à escola questionar inicialmente os reais motivos das atitudes agressivas contra aqueles que se acredita serem homossexuais. Deve-se estimular o senso crítico dos alunos e alunas frente a valores e conceitos que existem no seu grupo social, mostrando que estes foram e são construídos ao longo do tempo, que atendem às demandas de determinada sociedade, mas não têm validade universal.

Dessa forma, acreditamos que tratar do tema procurando promover uma discussão sobre a importância da tolerância, bem como procurar despertar nos alunos a ideia de alteridade, seria proveitoso para que alunos e alunas pudessem “aprender com o diferente”, como nos diz o educador Paulo Freire: “A tolerância é a virtude que nos ensina a conviver com o diferente. A aprender com o diferente, a respeitar o diferente.” (FREIRE, 2001 p. 59)

Assim, nossa idéia de tolerância está pautada na visão de Paulo Freire. Diz esse educador:

A tolerância genuína, por outro lado não exige de mim que concorde com aquele ou aquela a quem tolero ou também não me pede que a estime ou o estime. O que a tolerância autêntica demanda de mim é que *respeite* o diferente, seus sonhos, suas idéias, suas opções, seus gostos, que não o negue só porque é diferente. O que a tolerância legítima termina por me ensinar é que, na sua experiência, aprendo com o diferente. (FREIRE, 2004 p.24)

Essa forma de compreender a tolerância é observada também em Montesquieu, um filósofo francês do século XVII. A idéia de tolerância para esse filósofo, segundo Santos (2006p. 35) é que “o universo alheio só pode ser compreendido mediante uma mudança de perspectiva”. É a partir de um exercício de alteridade que se pode entender o Outro. Deve-se procurar entender o comportamento do Outro dentro da lógica do Outro, e não partir da nossa lógica.

A idéia de tolerância passa, portanto, necessariamente pela aceitação do outro, pelo exercício de sairmos do nosso conformismo em entender o mundo através de nossa forma pessoal e limitada de ver, para procurarmos outros ângulos, outras possibilidades de entendimento.

Dessa forma, constatamos que intolerância está diretamente ligada à discriminação e ao preconceito. E é em Montesquieu, filósofo iluminista que viveu no século XVIII na França, que vamos observar a execração de qualquer forma de discriminação e preconceito. Segundo Antônio Carlos dos Santos, para Montesquieu se o preconceito se constituir em origem de “discórdia, de injustiça, da intolerância, ele é ímpio e irracional, devendo dessa forma, ser combatido, pois sua conseqüência imediata é o deslocamento de uma forma de pensar para uma forma de agir ilimitada, desproporcional, desmesurada” (SANTOS, 2004 p. 52). Montesquieu coloca no prefácio de seu livro mais importante, “O Espírito das leis” a seguinte frase, que ilustra bem seu pensamento: “Considerar-me-ia o mais feliz dos mortais, se pudesse fazer com que os homens conseguissem curar-se de seus preconceitos. Chamo aqui de preconceitos não o que faz com que se ignorem certas coisas, e sim o que faz com que se ignore a si mesmo.” (MONTESQUIEU, 1993 p. 6-7) Esse autor entende a tolerância como elemento indispensável para a estabilidade política. Também compreende o caráter perverso da intolerância e, coloca em evidência a importância da “diversidade e da diferença na maneira de viver e crer” (SANTOS, 2006 p. 27).

Para Montesquieu o melhor remédio para o preconceito seria o conhecimento de si e do Outro por meio da educação. Esse conhecimento do ‘Outro’, que é uma condição para o exercício da tolerância, deve ser feito com uma predisposição à abertura a este ‘Outro’, uma abertura à diversidade de pensamentos e formas de ver o mundo, o que vai provocar, como nos diz Santos (2006) um *redescobrimento* do mundo a partir de novos pontos de vista. Para tanto, Montesquieu nos indica a importância de descobrir o valor do ‘Outro’, apesar das diferenças. (SANTOS, 2006).

Assim, a educação só pode ser considerada inclusiva e de qualidade se for desenvolvida a partir da valorização da diversidade. Ela deve, conseqüentemente, apresentar uma postura dialógica, onde educando e educador são co-partícipes do processo. Deve também propiciar a alunos e alunas um ambiente favorável à reflexão, onde possam questionar suas crenças, valores e tabus, sem que haja preocupação com julgamentos que outros possam fazer. Uma educação assim realizada irá permitir que os indivíduos possam viver sua sexualidade de forma tranqüila, respeitando a diversidade de desejos, crenças e valores que compõe nossa sociedade.

Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia. (Grande Sertão Veredas, Guimarães Rosa, 2006).

CAPÍTULO III

Os caminhos percorridos

Vilobaldo, personagem de Guimarães Rosa no livro “Grande Sertão Veredas”, indica que “o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”. A forma de realizar essa travessia, de chegar ao final da jornada depende de escolhas que fazemos. Qual roteiro seguir, que recurso é o mais adequado para cada momento, são algumas destas escolhas

Nesse sentido, considerando que o foco do trabalho recai sobre as concepções dos indivíduos, suas crenças e atitudes, ou seja fenômenos que não podem ser quantificados, é que utilizamos a metodologia qualitativa.

3.1 A PESQUISA QUALITATIVA: QUESTÕES DO TRABALHO

Para identificar como professores e professoras de Ciências das escolas municipais de Aracaju que participam do programa “Horas de Estudo” compreendem a homossexualidade e como agem frente á mesma utilizamos a metodologia qualitativa. Esse tipo de pesquisa, de acordo com Minayo (2007, p.21)

responde a questões particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, das motivações, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A pesquisa foi realizada com nove professores(as) de Ciências do município de Aracaju que trabalham com o 8º ano onde o conteúdo Sistema Reprodutor tradicionalmente é abordado e participam do programa “Horas de Estudo” da Secretaria Municipal de Aracaju. O referido Programa foi instituído em 1986, como a “finalidade de capacitar de forma continuada todos os professores da Rede Municipal da Educação, divididos pela área de atuação, em encontros que acontecem quinzenalmente” (ARACAJU, 2005). A programação dos temas e a metodologia são discutidas no primeiro encontro com os professores, e nessa reunião eles apresentam os temas que gostariam de discutir. É com base nessa informação que é feita a escolha dos palestrantes e o planejamento dos cursos e oficinas.

A formação dos professores no programa “Horas de Estudos” se dá de forma contínua, e é focada nas reais necessidades dos educadores para trabalhar junto às suas escolas. Assim, proporciona contínua reflexão dos educadores sobre suas práticas e a reconstrução de sua identidade profissional e pessoal. Para Candau (1997 p.64), a formação continuada deve ser concebida “[...] através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua.”

De acordo com alguns professores, o programa foi instituído após negociações do Sindicato da categoria com a Prefeitura. Nas horas de estudo da disciplina Ciências existe uma frequência média de quatorze professores/professoras, do total de quarenta profissionais que fazem parte do quadro efetivo. Devido a essa baixa frequência, teme-se que o professor venha a perder esse direito a formação conquistado politicamente.

A formação ocorre no Centro de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos (CEMARH), onde os profissionais têm à sua disposição laboratório de informática, auditório, salas de aula, biblioteca e videoteca. Cada disciplina é coordenada por um professor que está em sala de aula.

3.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Considerando que a pesquisa pretende investigar opiniões e atitudes dos(as) professores e professoras, optamos pelo questionário anônimo (APÊNDICE 1) como instrumento de coleta de dados pelo fato de trabalharmos com um tema polêmico que possivelmente poderia gerar constrangimentos aos pesquisados no momento da exposição de valores muitas vezes fundamentados em preconceitos. Esse fato poderia ser minimizado pelo anonimato propiciado pelo questionário, pois conforme indica Richardson (1999 p. 205) “no caso do questionário anônimo (que não inclui o nome do entrevistado) as pessoas podem sentir-se com maior liberdade para expressar suas opiniões.” Como forma de garantir o anonimato os questionários receberam uma numeração, que será utilizada na análise destes.

A literatura mostra que vários trabalhos se valem do questionário como instrumento de coleta de dados, como por exemplo os de Berger e Hutz (1998), Forastieri (2004), Madureira (2007) e Lima (2006). Para elaboração do nosso instrumento de coleta, tomamos como base o questionário utilizado por Forastieri (2004) na sua pesquisa sobre as “Concepções de

Professores de Biologia do Ensino médio público estadual de Salvador sobre a variedade das orientações sexuais”.

Após a análise e adaptação do questionário a nossa realidade, o mesmo foi submetido a avaliação de dois grupos de professores – um de professores de Ciências que não participam do Programa “Horas de Estudo”, e outro de professores de Português, que participam do referido programa - com o propósito de verificar coerência e clareza das perguntas bem como as dificuldades que poderiam apresentar as respostas. Como indica Gil (2007) essa fase tem por finalidade “evidenciar possíveis falhas na redação do questionário, tais como: complexidade das questões, imprecisão na redação, desnecessidade das questões, constrangimento ao informante, exaustão etc” (p.137).

Como resultado da validação, foi possível verificar que:

- a. Os professores de Ciências demoraram aproximadamente 20 minutos para responder o questionário e fizeram observações e sugestões de mudanças no texto, como por exemplo, que fosse deixado um espaço onde os professores pudessem fazer comentários e indicando a necessidade de mudar respostas objetivas que estavam pouco claras.
- b. Os professores de Português demoraram aproximadamente 40 minutos, pois discutiram entre eles diversos pontos relativos à clareza das questões. Deram sugestões de mudanças de como poderiam ficar alguns enunciados de questões objetivas, para que fossem melhor compreendidos e propuseram mudanças na ordem de duas questões.

As sugestões foram acatadas, e o questionário modificado, ficou em sua versão final organizada em duas partes: uma inicial que levantava os dados gerais e profissionais dos professores visando a caracterização do grupo estudado, e uma segunda parte, na qual se encontram as questões que enfocam os objetivos do trabalho. (Apêndice 1).

A segunda parte está dividida em quatro etapas:

A Etapa 1 é composta por quatro questões fechadas que junto a parte 1, buscou caracterizar a comunidade pesquisada. Dessa forma, teve como preocupação averiguar se os professores e professoras receberam alguma formação sobre o tema homossexualidade, se têm

dificuldades em lidar com o tema em sala de aula, bem como pretende identificar os veículos pelos quais esses professores e professoras recebem mais informação sobre o assunto.

A Etapa 2, composta por três questões abertas, descreve situações que têm relação com a sala de aula e visa verificar como professores e professoras concebem a homossexualidade e se estes identificam no âmbito escolar, atitudes discriminatórias contra alunos e alunas que são tachados como homossexuais. Também procura identificar a atitude que eles teriam frente à agressão contra um(a) aluno(a) que é rotulado como homossexual.

A Etapa 3 é formada por duas questões de escolha com 24 descritores cada uma, na qual os educadores devem assinalar os itens que melhor respondem à questão proposta. Descritores são palavras utilizadas para representar um conceito. Nessa etapa, os professores devem fazer uma livre associação de idéias entre os descritores e a homossexualidade. Dessa forma, os professores poderiam associar rapidamente as palavras que consideraram pertinentes para cada questão. Esse tipo de pergunta, como indica Richardson (1999), é adequada para identificar opiniões, porém não para aprofundá-las. Nessa etapa, procuramos identificar as concepções dos educadores e educadoras sobre a homossexualidade, como forma de identificar como professores e professoras vêem o tema.

A Etapa 4 é composta por três questões. A primeira visa verificar a compreensão que têm a respeito da homossexualidade. Para tanto, foi elaborada sob o formato de escala. Essa forma de perguntar proporciona aos respondentes refletir para decidir qual o nível da escala melhor se ajusta ao seu pensamento sobre a questão proposta.

A segunda e terceira questões são subjetivas e têm por objetivo verificar se professores e professoras de Ciências acreditam ser possível identificar tendências homossexuais em alunos, bem como identificar se estes acreditam que a forma como o aluno homossexual é tratado na escola, pelo(a) professor (a), pode influenciar na saída desse aluno da escola (exclusão).

Esse questionário foi respondido pelos professores de Ciências presentes nas “Horas de Estudo”, no dia 10 de setembro de 2008. Estavam presentes um professor e nove professoras. Apenas uma professora se recusou a responder.

A análise dos questionários foi realizada de duas formas: a primeira longitudinal, questionário a questionário, como forma de perceber as coerências e contradições nas

respostas dos professores e a segunda transversal com o objetivo de identificar alternativas que fossem as mais assinaladas, para assim poder ter uma idéia de como esse grupo entende a homossexualidade.

Após identificação dos dados, estes foram organizados em categorias. De acordo com Franco (2003 p. 51), a “categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”.

Essa autora indica dois caminhos possíveis para a elaboração das categorias de análise: as criadas *a priori*, nas quais as categorias e seus indicadores são predeterminados em função da procura de uma resposta específica do pesquisador; ou as categorias que não são definidas *a priori*, nas quais as categorias surgem das falas, do conteúdo das respostas.

Nesse trabalho optamos pelas categorias pré-definidas para encontrar respostas aos questionamentos específicos. Assim, foram organizadas em três categorias, a saber: I – Como vêm; II – O que pensam; III – Como agem.

*Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.
(Ensaio sobre a cegueira, José Saramago, 2003)*

CAPÍTULO IV

Ver, Pensar e Agir

Quando vemos nem sempre reparamos ou julgamos aquilo que é o objeto de nossa contemplação. Apenas vemos, de forma rápida, sem muita reflexão. Um olhar mais atento exige reflexão, precisamos pensar sobre o assunto. A partir desse primeiro olhar e da reflexão que fazemos é que agimos. Para atuarmos de forma consciente precisamos observar os fatos, avalia-los e depois sim, agirmos.

Nesse capítulo apresentaremos como Professores(as) do Município de Aracaju indicam que vêem, pensam e como agiriam frente questões da homossexualidade.

A comunidade pesquisada foi formada por nove professores graduados em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Sergipe, e estão no exercício da profissão há mais de 10 anos. Têm entre 34 e 61 anos, e freqüentam as “Horas de Estudo” há mais de 3 anos.

Três professores (P.6, P.7 e P.8) indicaram que teriam dificuldades em abordar o tema em sala de aula e dois (P.1 e P.6) relataram não ter recebido nenhuma formação (inicial ou continuada) para tratar do tema. Apenas uma professora recebeu formação inicial sobre o tema homossexualidade. Sete professores afirmaram ter recebido informação sobre o referido tema em processo de formação continuada.

Concordamos com Canen (1997) quando afirma ser importante que os cursos de formação de professores abordem as diversidades. Para tanto, a inserção dos temas ou conceitos ligados a categoria das diversidades nos cursos de formação docente não deve ser feita de forma a apenas a ‘adequar’ o diverso ao já estabelecido, como indica Arroyo (2008). A Resolução 01/02, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, diz em seu artigo 2 que a organização curricular deve observar na formação para a docência “o preparo para [...] II - o acolhimento e o trato da diversidade” (BRASIL, 2002)

É essencial que o educador possa reeducar o olhar, deixando assim de perceber o diverso como inferior, mas sim como alguém que com sua diferença pode acrescentar novas formas de ver a vida àquelas já existentes.

Esses mesmos educadores disseram que o acesso a informação em sua maior parte foi através de cursos, palestras, conferências, workshops, quatro em livros, apenas um professor indicou que recebe muita informação através de artigos científicos. (Tabela 1)

Tabela 1 - Meios pelos quais recebe a maior parte das informações

Veículo	Muita informação/Professor(a)	Total
Em cursos, palestras, conferências, workshops	P.2; P.3; P.4; P.7; P.8 P.9	7
Livros	P.3; P.4; P.7; P.8	4
Meios de comunicação de massa (TV, rádio...)	P.4; P.5; P.6	3
Revistas voltadas para a educação	P.2; P.4;P.5	3
Em artigos científicos	P.8	1
Outros	P.2	1
Via família e amigos	-	0
No ambiente religioso	-	0

Reiss (1997) e Marinoble (1998) consideram a formação específica sobre o tema para os professores um fator importante para diminuir a homofobia no ambiente escolar. Nesse sentido, Nunan (2003) argumenta que não basta apenas fornecer informações corretas, pois essas informações não diminuem o preconceito, Porém, nos casos onde existe o que Allport (1962) chama de pré-conceito (idéias preconcebidas por crença em informações incorretas) tais medidas seriam úteis como paliativo, pois forneceriam informações positivas sobre a homossexualidade. Para alcançar a formação, ultrapassando a informação, a metodologia deveria incluir além de textos, dinâmicas de grupo como sugerido por Reiss (1997).

4.1 COMO VÊM

Segundo Marilena Chauí (2000) a moral é instituída em toda cultura e sociedade, e é entendida como “valores concernentes ao bem e ao mal, ao permitido e ao proibido, e à conduta correta, válidos para todos os seus membros.” (p. 436). Ela ressalta que apenas a existência da moral não significa que haja ética. Ética, na concepção de Chauí, é “uma reflexão que discuta, problematize e interprete o significado dos valores morais.” (p.436).

Essa autora nos chama a atenção para o fato de que não reconhecemos a origem cultural dos valores morais e éticos, o que leva a uma 'naturalização' destes, eles são entendidos como “se fossem naturais ou fáticos, existentes em si e por si mesmos.” (p.432) Essa naturalização é uma forma de garantir a manutenção dos valores morais ao longo do tempo.

Assim, entendendo que a moral está relacionada a valores comuns a uma sociedade, que a ética é uma reflexão sobre uma ação individual, apresentamos descritores que podem evidenciar a forma como cada professor traz um primeiro olhar sobre a homossexualidade, quais valores ele considera ao conceber essa orientação sexual. Acreditamos que essa concepção de homossexualidade pode influenciar na prática de professoras e professores, na qual a ética deve se fazer presente.

Esses descritores foram divididos em dois grupos:

a) os positivos, nos quais a homossexualidade é entendida como uma variação normal do desejo;

b) os negativos, nos quais a homossexualidade é entendida como uma forma desigual do desejo.

Tomando como base os descritores positivos mais assinalados (Tabela 2) podemos inferir que a maioria dos professores pesquisados (sete) atribuem aos indivíduos o direito de serem homossexuais. Para oito destes professores essa forma de orientação do desejo não é considerada ilegal. Ao optarem por assinalar apenas itens como *Um Direito*, estão fazendo uma atitude 'politicamente correta', e não se comprometem, evitando assinalar determinados descritores, como *Normal* e *Natural* que apontariam a aceitação da homossexualidade como uma variação normal da sexualidade.

Analisando o número de respostas para os descritores *Forma de amor* (5 vezes) e *Normal* e *Natural* (2 vezes cada), podemos inferir que a homossexualidade ainda não é entendida pela totalidade desses profissionais como uma variação normal da sexualidade. Cinco destes professores associaram homossexualidade *Forma de amor*, mostrando não acreditar no mito citado por Furlani (2003) que não existe amor na relação entre homossexuais. Essa forma de entender a homossexualidade pode ajudar a diminuir o preconceito e a discriminação.

Tabela 2 – Descritores positivos por Professor (a)

Questão/ Descritor	Professor e Professoras	Total
A homossexualidade é:		
(08) Um Direito	P.1; P.2; P.3; P.4; P.5; P.7; P.9	7
(06) Forma de Amor	P.3; P.5; P.7; P.8; P.9	5
(10) Normal	P.1; P.7	2
(20) Comum	P.1; P.5	2
(23) Prazeroso	P.4; P.9	2
(14) Agradável	P.5	1
(18) Natural	P.7	1
A homossexualidade não é:		
(07) Ilegal	P.1; P.2; P.3; P.4; P.5; P.7; P.8; P.9	8
(13) Imoral	P.1; P.2; P.4; P.5; P.7; P.8; P.9	7
(16) Desejo Marginal	P.1; P.2; P.3; P.4; P.5; P.7; P.8	7
(05) Vício	P.1; P.2; P.3; P.4; P.7; P.9	6
(12) Anormal	P.1; P.2; P.4; P.5; P.7; P.9	6
(03) Tara	P.1; P.2; P.3; P.5; P.7	5
(11) Problema	P.1; P.2; P.7; P.8; P.9	5
(02) Antinatural	P.1; P.2; P.4; P.7	4
(21) Desvio	P.1; P.2; P.4; P.7	4
(22) Repugnante	P.1; P.2; P.7; P.8	4
(24) Opção/Escolha	P.3; P.7; P.9	3

Ressaltamos como positivo o fato de sete professoras assinalarem que a homossexualidade não é *Imoral*, pois, como nos diz Severino (2005), é a partir dos valores morais que as normas de conduta são estabelecidas. Ao qualificarem a homossexualidade como um comportamento que não é *Imoral*, as professoras indicam que, para elas, essa forma de viver a sexualidade não está fora dos padrões aceitáveis de comportamento.

Os descritores negativos (Tabela 3) foram menos marcados que os descritores positivos. Para quatro professores a homossexualidade se constitui em uma opção/escolha do indivíduo. Essa forma de entender a homossexualidade pode incentivar o preconceito, pois deixa implícita a idéia que existe uma escolha consciente do homossexual pelo seu objeto do desejo. Sendo consciente, é uma escolha que pode ser questionada. Como indica Nunan (2003) essa forma de pensar, onde se atribui a orientação sexual à uma escolha consciente do indivíduo, admite uma outra escolha – a dos heterossexuais – estes podem escolher condenar

essa homossexualidade. Dessa forma, os homossexuais não podem reclamar das sanções às quais vão ser submetidos, eles ‘escolheram’.

A forma de ver a homossexualidade é reafirmada por alguns professores, por exemplo:

“É uma opção dessa pessoa.” (P. 6)

Ao veicular em sala de aula, a idéia de que a homossexualidade é uma opção/escolha, um(a) professor (a) está, mesmo que de forma indireta, contribuindo para respaldar o preconceito contra os homossexuais. A idéia de que a homossexualidade é uma ‘escolha’ pode, como foi dito, esconder a intenção de “atribuir uma responsabilidade e, talvez, até uma culpa aos próprios homossexuais por sua orientação sexual. Isso poderia dar um respaldo para os próprios HT [heterossexuais] agredirem e culpabilizarem os HM [homossexuais] como desviantes de uma norma” (SCARDUA; SOUSA FILHO, 2006 p.488).

Outro professor que afirmou ser opção:

“a homossexualidade é uma construção social e quem sabe até uma escolha. [...] cada um é livre pela escolha que faz. E que todas as pessoas merecem respeito por essas escolhas”. (grifos nossos) (P. 1).

Esse professor considera a homossexualidade um ‘construção social’, e indica que os indivíduos são ‘livres’ para escolher. Ao considerar a homossexualidade como construção social, ou seja, sendo definida pelo ambiente, e associar a essa proposição a idéia de ‘escolha’ esse professor está indicando que tal ‘escolha’ é feita de forma consciente. Isto sugere que para esse professor a orientação sexual é construída a partir de escolhas conscientes feitas pelos indivíduos. Apesar de dar liberdade ao indivíduo ‘escolher’, essa proposição pode trazer um traço de preconceito. Esse professor, embora não tenha assinalado o descritor opção/escolha ao longo de suas respostas indica entender a homossexualidade como uma escolha.

Essa proposição é também feita pelo professor 8:

“analisar o indivíduo com um ser único, com suas preferências, sensibilidade, opções. [...] É preciso respeitar qualquer aluno independente de suas opções.” (grifos nossos). (P. 8).

Ao dizer que é preciso ‘respeitar’ o indivíduo ‘independente’ de suas opções, esse professor faz uma ressalva – independente, ou em outras palavras ‘apesar de’. Independente de quem seja, como viva, quem seja, apesar de suas opções, ele deve ser respeitado. Essa proposição traz embutida, por parte desse professor, um preconceito.

Tabela 3 – Descritores negativos por Professor (a)

Questão/ Descritor	Professor e Professoras	Total
A homossexualidade é:		
(24) Opção/Escolha	P.4; P.5; P.6; P.8	4
(11) Problema	P.5	1
(13) Imoral	P.6	1
(02) Antinatural		0
(03) Tara		0
(05) Vício		0
(07) Ilegal		0
(12) Anormal		0
(16) Desejo Marginal		0
(21) Desvio		0
(22) Repugnante		0
A homossexualidade não é:		
(18) Natural	P.2; P.6	2
(20) Comum	P.2; P.6	2
(06) Forma de Amor	P.2	1
(10) Normal	P.2	1
(14) Agradável	P.2	1
(23) Prazeroso	P.2	1
(08) Um Direito		0

Para entender como o grupo vê a homossexualidade, construímos um escore. Para tanto, convencionamos atribuir o valor 1 (um) a cada item assinalado. Somando os valores obtivemos dois resultados – um horizontal, em que observamos o número de vezes que cada item foi assinalado; e outro vertical, no qual obtivemos o valor correspondente aos descritores positivos e negativos assinalados pelos professores. A fim de obter um índice que pudesse mostrar de forma mais clara se estes professores tem uma visão mais ou menos positiva da homossexualidade, calculamos o resultado da subtração entre os valores dos descritores positivos e negativos. Esse resultado (Tabela 4) mostra que oito dos nove professores assinalaram mais valores positivos que negativos, o que sinaliza uma visão positiva desse grupo em relação à homossexualidade.

Tabela 4 – Resultado da subtração entre os descritores positivos e negativos

Professor/ Professora	Descritores Positivos	Descritores Negativos	Total
P.1	13	00	13
P.2	11	06	05
P.3	07	00	07
P.4	09	01	08
P.5	09	02	07
P.6	00	04	- 04
P.7	15	00	15
P.8	06	01	05
P.9	09	00	09

Apenas o Professor 6 não assinalou nenhum descritor positivo para a homossexualidade. Esse Professor assinalou que a homossexualidade é *Imoral* e *Opção /Escolha*. Estes descritores indicam que esse professor tem uma visão negativa/preconceituosa da homossexualidade, conforme indica Nunan (2003). Identificar a homossexualidade como *Opção /Escolha* do indivíduo (portanto passível de responsabilização do mesmo), e como uma forma *Imoral* de viver a sexualidade, pode concorrer para o aumento do preconceito contra os alunos homossexuais. Isso porque tal concepção deixa implícita a idéia que a homossexualidade é uma forma errada de vivenciar a sexualidade (já que é imoral), pois como indica Marilena Chauí (2006) a moral está relacionada aos “valores concernentes ao bem e ao mal, ao permitido e ao proibido, e à conduta correta, válidos para todos os seus membros.” (p. 436). Ao considerar a homossexualidade ‘imoral’ o professor evidencia que esta não é considerada uma conduta ‘correta’. Como indicam Ferreira e Vitiello (1997) ao levarmos a idéia que a homossexualidade é uma distorção, um ‘defeito’, será muito difícil que os alunos venham a ter uma visão menos preconceituosa dessa orientação do desejo. Tal fato pode produzir nos alunos homossexuais a sensação que sua forma de viver a sexualidade é errada, desviante, pois segundo esses autores ele entende que “aquilo que ele sente não combina com o que é determinado socialmente” (p.18). Para Ferreira e Vitiello, “o profissional que categoriza, classifica ou rotula por dificuldade de lidar com a diferença, não passa de reproduzidor de ideologias preconceituosas, no mínimo.” (p.19).

4.2 O QUE PENSAM

Segundo Epíteto, filósofo e professor grego, “Perturbam aos homens não as coisas, senão a opinião que delas têm.” É a opinião que temos sobre algo que pode nos perturbar.

Temas de cunho sexual são geralmente polêmicos e com a homossexualidade não ocorre de forma diferente. Para os professores pesquisados a homossexualidade se constitui em motivo de perturbação? A opinião destes profissionais sobre o tema desvela em parte, o que pensam a respeito dessa orientação sexual.

Com o intuito de compreender o que o Professor e as Professoras pensam sobre a homossexualidade, buscamos compreender as concepções destes sobre a natureza dessa orientação sexual e o posicionamento que teriam frente esta variação do desejo.

4.2.1 – Concepções sobre a natureza da homossexualidade

Para compreender o que os (as) Professor(as) de Ciências pensam/refletem sobre a homossexualidade, buscamos identificar as explicações destes sobre a natureza dessa variedade . Para tanto nos valem de alguns descritores como: Genética; Patologia e Psicológica, bem como sentenças (Apêndice 2). As explicações para a natureza da homossexualidade foram atribuídas aos aspectos: biológicos, psicológicos e relacionamentos, bem como à idéia de que esta não apresenta explicação científica conclusiva.(Tabela 5).

Tabela 5 – Explicações sobre a natureza da homossexualidade

Professor/ Professora	Biológica (B)	Psicológica (P)	Relacionamento (R)	Resultado	Sem explicação científica conclusiva
P.1	-	-	-	Sem causa	SIM
P.2	X	-	-	B	SIM
P.3	X	-	-	B	NÃO
P.4	X	X	X	B/P/R	NÃO
P.5	X	X	X	B/P/R	NÃO
P.6	-	X	X	P/R	SIM
P.7	X	-	-	B	SIM
P.8	X	X	X	B/P/R	SIM
P.9	-	-	-	Sem Causa	SIM
<i>Total</i>	6	4	4	-	6

Dos nove professores(as) que responderam ao questionário, seis indicaram pelo menos um fator **Biológico** (hormonal, genético ou patológico) como causa da homossexualidade, sendo que destes, três indicaram apenas fatores Biológicos como causas da homossexualidade. As explicações biológicas como as assinaladas pelos Professores não encontra embasamento na literatura, pois conforme Forastieri (2004), Furlani (2003) e Waal

(2007) indicam, ainda não existem trabalhos que possam relacionar de forma consistente a orientação sexual a causas biológicas (genéticas, hormonais ou patológicas).

A idéia de homossexualidade como Patologia foi rejeitada por cinco professoras, nove discordaram que seria doença genética. Sete professores discordaram da homossexualidade ser causada por problemas na gestação. Com esses dados podemos inferir que a idéia de homossexualidade como doença ou patologia foi rejeitada pela maioria do(as) professor(as). Tal fato está de acordo com a literatura, pois conforme Furlani (2003) indica, a homossexualidade deixou de ser considerada patologia pelo Código Internacional de Doenças (CID) há mais de trinta anos.

Quando questionados se a homossexualidade seria *Psicológica*, três professores assinalaram negativamente, enquanto que seis deixaram em branco. Quando questionados se a homossexualidade seria ‘distúrbio psicológico’, seis educadores ‘discordaram totalmente’. Os mesmos três Professores que assinalaram negativamente para o descritor ‘Psicológica’, discordaram da idéia da homossexualidade como ‘*distúrbio psicológico*’, o que reforça a idéia de não concordância destas com a existência de um componente psicológico para a orientação sexual.

Vale assinalar que os três professores que não discordaram totalmente da idéia da homossexualidade ser um ‘distúrbio psicológico’ também não concordaram totalmente com tal assertiva. Dessa forma, embora a maioria dos participantes do grupo não aprove a idéia de ‘distúrbio psicológico’ para a homossexualidade, existe ainda uma dúvida se tal proposição seria verdadeira por parte de alguns. Ao associarem a homossexualidade com um ‘distúrbio’, esses profissionais estão demonstrando desconhecer que, segundo o Conselho Federal de Psicologia (1999 p.1) a homossexualidade “não constitui doença, nem distúrbio e nem perversão”.

Professores que levem para suas salas de aula a idéia de que a homossexualidade é um ‘distúrbio’ correm o risco de promover o preconceito, pois, como alertam Pochay e Nardi (2007), tal atitude pode desqualificar os indivíduos não-heterossexuais, o que por si só já pode ser considerado um ato de discriminação.

As explicações para a natureza da homossexualidade que estão ligadas ao *Relacionamento*, foram rejeitadas por seis professores. A sentença que atribui a

homossexualidade à superproteção das mães, foi recusada por seis professores. Para a sentença que indica que o um bom relacionamento dos filhos com os pais pode evitar a homossexualidade nesses últimos recebeu a total discordância de cinco professoras.

As explicações centradas no relacionamento entre pais e filhos não é apoiada pela maioria (seis) dos integrantes do grupo estudado. Esses professores entendem, como indicado por Marmor (1973) que a orientação sexual não tem sua causa na relação entre pais e filhos.

Dos nove professores pesquisados, sete atribuíram alguma explicação (biológica, psicológica ou de relacionamento) para a homossexualidade, seis professores indicaram que concordam com a não existência ainda nenhuma explicação científica conclusiva para a homossexualidade. Dessa forma, observamos que a maioria desses professores concorda com Furlani (2003) e Forastieri (2004), para quem as causas da homossexualidade ainda não têm uma explicação conclusiva.

Analisando o total de indicações para cada causa (biológica, psicológica ou de relacionamento), bem como o item que dizia não haver explicações científicas conclusivas para a homossexualidade, obtivemos o resultado apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 - Total de professor(as) pela causa indicada para a homossexualidade

	<i>Biológica</i>	<i>Psicológica</i>	<i>Relacionamento</i>	<i>Sem explicação</i>
Total	6	3	4	6

Dentre as explicações para a homossexualidade, as de cunho biológico foram as mais assinaladas. Contudo, embora o grupo apresente na sua maioria uma visão biológica da natureza da homossexualidade, esse ponto de vista é permeado por outras concepções, como as psicológicas e de relacionamento, pois apenas três professoras apontaram explicações estritamente biológicas para a natureza da homossexualidade. Assim, para a maioria destas Professoras e para o Professor não existe uma única explicação para a constituição da orientação sexual. Essa forma de pensar está em consonância com o que nos diz Picazio (1998), para quem a formação da orientação sexual envolve diversos fatores, entre eles os psicológicos, genéticos e sociais.

4.2.2 – Posicionamento frente à homossexualidade

Com o intuito de identificar o posicionamento das professoras e do professor frente à homossexualidade foram propostas algumas das sentenças bem como duas questões.

As sentenças foram organizadas em dois grupos: o primeiro, no qual ficou a sentença que indica a homossexualidade como uma variação normal do desejo e o segundo no qual ficaram as demais, que tratavam a homossexualidade como um desejo desigual. (Tabela 6)

Convencionamos atribuir um ponto para cada professor que marcasse para a sentença do primeiro grupo, apenas resposta *Concordo muito*, que indica o caráter positivo da mesma. As demais respostas mostram uma não concordância, mesmo que parcial à sentença, motivo pelo qual não receberam pontuação.

Para as sentenças do segundo grupo convencionamos pontuar apenas aquelas que estivessem marcadas com *Discordo muito*, que também serve para indicar o aspecto positivo das respostas. As outras respostas assinalam uma concordância, mesmo que pouca com o tema, por isso não foram pontuadas. Os pontos foram somados e os resultados organizados na Tabela 6.

Tabela 6 – Posição dos Professores(as) frente à homossexualidade

Sentença	Professor(a)	Total
a) Variedade normal do desejo		
<i>Concorda</i>		
B2 - Práticas homossexuais na adolescência são normais.	P.4	1
b) Desejo desigual		
<i>Discorda</i>		
Os homossexuais não deveriam ser retratados na TV.	P.1; P.2; P.4; P.5; P.7; P.8; P.9	7
Não gostaria que um filho meu fosse amigo de uma criança adotada por um casal homossexual.	P.1; P.2; P.4; P.7; P.8; P.9	6
Os homossexuais são promíscuos.	P.1; P.5; P.7; P.8	4
Os homossexuais têm necessidade de demonstrar afeto em público.	P.3; P.9	2

Das sentenças selecionadas para esta categoria, a que obteve maior pontuação (sete) foi a que indica que os homossexuais não deveriam ser retratados na TV. Dessa forma, para a maioria (sete) destes profissionais a homossexualidade não é um tema a ser escondido ou ocultado. Porém, vale ressaltar que a relação entre homossexuais nas novelas ainda é feita de forma tímida, como indica Meinerz (2003).

Seis professoras não concordam com a sentença - *Não gostaria que um filho meu fosse amigo de uma criança adotada por um casal homossexual*. Essas professoras demonstram não associar a convivência com alguém que tem pais homossexuais, como algo que possa ‘contaminar’ a orientação sexual. O fato de três educadores reprovarem a idéia de contato entre um filho seu e uma criança adotada por homossexuais demonstra o preconceito que esses professores têm com os homossexuais, pois existe uma antipatia contra uma criança pelo fato dela estar em contato com homossexuais, fato esse que caracteriza o preconceito, como indica Allport (1962). De acordo com a escala de preconceito organizada por esse autor (1962) ‘evitar contato’ é o segundo item desta, que vai aumentando até o nível cinco, o mais violento.

Sobre a sentença que associa homossexualidade com promiscuidade (*Os homossexuais são promíscuos.*), dos nove professores pesquisados, um não respondeu a essa assertiva e metade dos que responderam (quatro) indicou concordar, mesmo de forma tênue, com essa relação. Esse dado indica preconceito por parte de metade do grupo estudado. Afinal, como nos diz Nunan (2003) a promiscuidade não é atributo de um grupo, e sim de indivíduos.

Promiscuidade, considerada como uma freqüente mudança de parceiros sexuais, é observada também entre heterossexuais, conforme indica Ceccarelli (2008). Dessa forma, não pode ser considerado atributo de homossexuais. Ela é, sendo esse autor, característica de alguns indivíduos, sejam eles hetero ou homossexuais.

Professores e professoras que pensem na promiscuidade como característica dos homossexuais apresentam uma concepção distorcida dessa orientação sexual, e podem passar aos alunos essa forma de entender o tema. Quando uma visão com essa intencionalidade é passada aos alunos pode gerar diversos problemas como exemplo: para os alunos heterossexuais pode incentivar o preconceito, a intolerância e conseqüentemente a homofobia. Tal postura está em desacordo com o artigo 3º das Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(BRASIL, 1996), que traz como um dos princípios que devem nortear o ensino o “respeito à liberdade e apreço à tolerância”.

Apenas duas professoras não consideram correta a idéia que os homossexuais têm necessidade de demonstrar afeto em público. Nos valemos de Sell (2006), que indica a maior visibilidade existente em um beijo de dois homoafetivos do que entre um homem e uma mulher, para ressaltar que na realidade o que incomoda é o fato dos homossexuais mostrarem seu afeto. Não haveria por parte dos homossexuais uma necessidade maior que heterossexuais de fazer essa demonstração pública. O que provavelmente ocorre é a existência de uma ‘naturalização’ das demonstrações de afeto entre os casais heterossexuais, elas não são tão visíveis, pois são socialmente esperadas, aceitas. Diferente do que acontece com casais homossexuais, que ao demonstrarem seu afeto de forma igual aos heterossexuais têm sua conduta apontada e reprovada.

Esses professores mostram todo o desconforto gerado pela demonstração de afeto entre homoafetivos. Embora de forma implícita, deixam entender que esse tipo de demonstração não deveria ocorrer em público. Ao relacionarmos essas respostas com a questão que tratava da presença dos homossexuais na TV, quando sete professores discordaram dessa idéia, podemos inferir que a retratação dos homossexuais na TV não incomoda por ser sutil, sem demonstrações de afeto como um beijo, por exemplo. Como diz Louro (2001 p.30) o que incomoda na realidade é “a manifestação aberta e pública de sujeitos e práticas não-heterossexuais.”.

Em uma sala de aula, ou em qualquer espaço da escola, esse desconforto que os professores sentem frente a demonstrações de afeto entre casais homossexuais, pode gerar muitas angústias nesses alunos. Isso porque passa a idéia de que a forma que eles vivenciam o amor é feia, errada, já que não pode ser mostrado para todos, como fazem os heterossexuais. Deve ser vivido às escondidas, ou no máximo com os cuidados relatados por Cavaleiro (2008), quando foi solicitado a duas meninas pela direção da escola, que não se beijassem em público, pelo menos quando outras pessoas estivessem por perto. Essa autora traz depoimentos de professores que relatam o desconforto criado pelo beijo entre duas alunas homossexuais na porta da escola, onde os alunos esperavam para ver o que iria acontecer às mesmas, qual punição elas iriam receber pela ousadia de mostrarem seu afeto. Os professores dessa escola dizem que o beijo das meninas ‘choca’, elas são consideradas “diferentes, um

desvio e mesmo ‘sabendo que meninos e meninas se beijam na escola’, as garotas são rotuladas como fazendo algo nojento.” (CAVALEIRO, 2008 p.3)

Apenas uma professora concorda que práticas homossexuais na adolescência são normais. Para as demais professoras e professor tais práticas não seriam normais. A visão do grupo está em desacordo com o que indicam Rodrigues Júnior (1993) e Richard Parker (1993) para quem tais práticas são normais na adolescência, inclusive servindo de ‘aprendizado’. Retomamos a frase citada por Parker, para ilustrar essa visão “Homem, para ser homem, tem que dar primeiro” (p.335). Como ressaltado por Rodrigues Júnior (1993), participar dessas práticas na adolescência não tornará o jovem homossexual.

Transmitir aos alunos, mesmo aos heterossexuais, que as práticas homossexuais na adolescência não são normais, pode gerar ansiedade e dúvidas para aqueles que participaram dessas atividades.

Em recente pesquisa da UNESCO “*Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*” (2004), 59,7% dos professores que participaram da pesquisa, declarou que consideram inadmissível “Ter experiências homossexuais”. (p.144). Professores que acreditam ser inadmissível que uma pessoa tenha experiências homossexuais, transmitiriam essa forma de pensar aos seus alunos e alunas - que a forma de viver um amor só é correto, válido, se este for entre indivíduos de sexos diferentes - as demais formas de amor seriam, portanto ‘inadmissíveis’.

Além das sentenças, analisamos as respostas das Professoras e do Professor a duas questões, uma sobre a possibilidade de identificação de tendências homossexuais em alunos e a outra sobre a possível saída de um aluno da escola a depender do tratamento que o mesmo receba.

Três professores não acreditam ser possível fazer a identificação de tendências homossexuais em alunos. Um professor assinalou as duas alternativas (Sim e Não), sem explicitar o que queria dizer com essa dupla marcação. Esse professor provavelmente compreende que a idéia de que os indícios que se acredita serem característicos de homossexuais não se configuram obrigatoriamente verdadeiros, no entanto ainda se vale desse estereótipo para ‘visualizar’ o homossexual. Para cinco respondentes essa identificação pode ser feita. (Quadro 2).

Quadro 2 – Consideram ser possível identificar tendências homossexuais em alunos

	<i>Professor/ Professoras</i>
<i>SIM</i>	P.1; P.3; P.4; P.5; P.6; P.7
<i>NÃO</i>	P.2; P.3; P.8; P.9

Entre os cinco professores que assinalaram ser possível realizar tal identificação, um não explicitou como poderia ser feita e quatro descreveram como a identificação destas tendências poderia ser feita da seguinte forma:

“Através de preferências, atitudes, pontos de vista.” (P.1)

“Modo de falar, andar, trajar” (P.4).

Vale-se assim de padrões baseados no que é culturalmente aceito como pertencente a um ou outro sexo. A homossexualidade é confundida com formas de agir, que são reconhecidas como pertencentes a um ou outro sexo por convenção social. A delicadeza nos gestos, por exemplo, que é considerada atributo feminino, segundo depoimento colhido por Trevisan (1986) é muito comum entre homens da tribo Kraô, do estado de Goiás. Como indica Louro (2008) determinadas atitudes só fazem sentido dentro do contexto em que são produzidas.

Dois professores mesmo assinalando ser possível fazer a identificação, ressaltaram que nem sempre tais indícios funcionam.

“Mesmo respondendo 'sim', acredito na dificuldade dessa identificação. Normalmente nos valemos do gestos efeminados (meninos) ou masculinizados (meninas), mas nem sempre essa regra é válida.” (P.7)

Essas respostas assinalam que estes professores valem-se da imagem estereotipada do homossexual, como sendo aquele que é efeminado, conforme indica Costa (1996). Identificar um aluno como homossexual, por qualquer característica que se acredite ser alusivo a tal orientação sexual, é uma forma de reforçar o estereótipo e aponta a existência de um padrão de comportamento masculino que difere daquele que seria um feminino. Confunde-se orientação sexual - que está relacionado ao desejo - com papéis sexuais, que são estabelecidos por convenção social.

Os PCN ressaltam a associação entre certos comportamentos e a orientação sexual, quando dizem que:

Muitas vezes se atribui conotação homossexual a um comportamento ou atitude que é expressão menos convencional de uma forma de ser homem ou mulher. Ela escapa aos estereótipos de gênero, tal como um menino mais delicado ou sensível ser chamado de ‘bicha’ ou uma menina mais agressiva ser vista como lésbica, atitudes essas discriminatórias.(p.325)

Essa relação que é feita entre a atipicidade de gênero (a apresentação de certos comportamentos que são vistos como característicos do outro gênero) com a orientação do desejo não reflete a realidade, pois como adverte Picazio (1998) não existe correlação entre os papéis sexuais e a orientação sexual.

As demarcações entre as fronteiras do que são ‘coisas de meninos’ e ‘coisas de meninas’ são bem delimitadas. Aqueles que procuram ultrapassar essa fronteira, que acreditam ser possível ser homem de outra forma, rompendo com aquilo que Pollack (1999) chamou de “camisa de força sexual” (p.433) se permitindo serem “ao mesmo tempo duros e gentis, vulneráveis e corajosos, dependentes e independentes.” (p.439) sofrem recriminações de toda a sorte, independente de sua orientação sexual.

Um educador que reforce essa forma estereotipada de pensar a homossexualidade está validando o modelo único de ser homem ou mulher. Dessa forma, o aluno heterossexual que não se encaixe no comportamento padrão admitido para seu sexo biológico, também vai se sentir, de forma similar aos homossexuais, um ‘desviante’. Ao romper com a norma de gênero, transitando entre o comportamento aceito tanto para masculino quanto para feminino, ele questiona a fixidez atribuída aos papéis sexuais. De modo semelhante ao índio observado por Clastres (1988), que não aceitava desempenhar um papel feminino apenas por não manejar o arco, esse aluno vai se constituir, naquilo que esse antropólogo denominou de “uma espécie de escândalo lógico” (p.77). Dessa forma, não é apenas a homossexualidade que vai ser ‘mal vista’. Aquele ou aquela que não apresentar determinados comportamentos considerados típicos para seu sexo é igualmente discriminado.

Faz-se, portanto imprescindível desconstruir essa relação fixa existente entre sexo biológico e papéis sexuais para que os alunos possam vivenciar plenamente as expressões da sexualidade. Dessa forma, possibilitaria que meninos e meninas se sentissem livres para

expressar seus sentimentos e formas de agir livremente, sem que corressem o risco de serem mal visto ou mesmo agredidos. Precisamos desengessar os comportamentos, assumindo que não existe uma única forma de ser homem ou mulher, mas várias, e todas elas válidas.

Todos os nove educadores que participaram da pesquisa reconhecem que a forma como o aluno homossexual é tratado pelos professores pode influenciar na saída dele da escola. Solicitados a justificar suas respostas, seis professores o fizeram através das idéias de que um ambiente em que o aluno se sentisse mal tratado faria com que ele não se interessasse em lá permanecer.

“Alguns professores criam situações extremamente constrangedoras para o aluno – já acompanhei casos em que o aluno optou pela saída da escola.”
(P.1)

Aqui as professoras e o professor reconhecem que a intolerância com que o aluno homossexual é tratado na escola, em especial pelos educadores, pode levar o mesmo a abandonar o ambiente escolar. Essa compreensão que a maneira como o aluno é tratado na escola, onde não se aceitam as diversidades, pode levar à saída deste do ambiente escolar é observada por Duk (2005) e Corrêa (2003). Para Lisete Corrêa o aluno homossexual, ao sofrer continuamente agressões de todo o tipo no espaço escolar, acaba por não se sentir pertencente a este. Fica sem sentido, para esse aluno, estar em um ambiente que produz nele tanta dor, e por isso ele acaba por abandoná-lo.

Demonstrar sua intolerância, estimular atitudes homofóbicas por parte dos outros alunos, e até mesmo nada fazer, deixando o aluno à sua própria sorte, é uma forma de dizer ao adolescente que ele não é bem vindo, que sua forma de vivenciar a sexualidade não é correta. O professor que age assim, esquece a sua função de formar os educandos e que essas atitudes discriminatórias são simplesmente inadmissíveis entre aqueles que trabalham com crianças e adolescentes.

4.3 COMO AGEM

De forma consciente nossas ações são fundamentadas na observação e reflexão. Agimos baseados nas ‘verdades’ que construímos ao longo da vida. Mas como nos diz Michel Foucault “De onde vem a idéia de que a verdade seja, no mínimo, verdadeira?”. Verdades

peçoais, crenças, todos temos. Elas são produzidas dentro de determinados contextos. Algumas delas são baseadas em mitos, em hábitos que adquirimos desde a infância. Essas ‘verdades’ podem influenciar de forma positiva ou negativa os julgamentos que fazemos de grupos ou pessoas. Deve-se, portanto estar atento para que tais ‘verdades’, assim como os preconceitos, não causam maiores problemas. Cuidado em reconhecer que a nossa forma particular de ver e entender o mundo se reflete em ações que, se forem externados, postos em ação, podem causar prejuízos a outras pessoas.

Nesse sentido, buscando analisar se os professores(as) participantes dessa pesquisa saberiam agir frente à homossexualidade, buscamos compreender as dificuldades que têm para abordar o tema, qual o posicionamento destes frente à homossexualidade no ambiente escolar, e como atuariam na sala de aula.

4.3.1 Sobre a dificuldade na abordagem do tema

Dos nove professores, sete discordaram que dificilmente a homossexualidade poderá ser abordada em aula, fato esse observado também por Forastieri (2004), onde 75% dos professores discordaram dessa proposição. A questão da dificuldade foi tratada em outra questão, onde três professor(as) apontaram que teriam dificuldades em tratar do tema em sala de aula (Quadro 3).

Quadro 3 - Dificuldade com o tema por professor(a)

	PROFESSOR E PROFESSORAS								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Dificilmente a homossexualidade poderá ser abordada em aula.	N	N	N	N	N	CP	DP	N	N
Teria dificuldades em abordar o tema 'homossexualidade' em sala de aula?	N	N	N	N	N	S	S	S	N

A comparação entre as respostas obtidas nas duas questões mostra que o professor 6 (que assinalou concordar pouco - CP - para a proposição) e o professor 7 (que discorda pouco - DP - da assertiva) entendem o tema homossexualidade como um assunto que apresenta dificuldades de ser abordado em sala de aula. O professor 8, por sua vez, embora assinale que teria dificuldades para tratar do tema, não considera que dificilmente esse tema pode ser abordado em sala. A discordância da maioria (sete) destes profissionais para a idéia que dificilmente a homossexualidade poderá ser abordada em aula provavelmente se deve ao

fato de que estes professores (com exceção do Professor 1) assinalaram ter recebido algum tipo de formação sobre o tema.

Os motivos assinalados por estes três professores para justificar a dificuldade que estes teriam em abordar o tema em sala de aula estão apresentadas no Quadro 4.

Quadro 4 – Motivo(s) para considerar que teria dificuldades para abordar o tema homossexualidade em sala de aula por professor(a)

<i>Professor/ Professoras</i>	MOTIVOS
06	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de bibliografia sobre o assunto. • Sei muito pouco a respeito. • O tema me incomoda/constrange.
07	<ul style="list-style-type: none"> • Acho que os alunos não receberão bem o tema. • Outro motivo: insegurança por ser um tema polêmico.
08	<ul style="list-style-type: none"> • O tema me incomoda/constrange. • Acho que os alunos não receberão bem o tema. • Ouço muito sobre o tema, mas não sei se as informações que tenho são verdadeiras.

Dois professores citaram como motivos para não abordar o tema em sala de aula, o fato de se sentirem constrangidos. O Professor ou Professora que indica como motivo para a dificuldade em abordar o tema em sala de aula o fato de se sentir incomodado ou constrangido com o tema está tendo uma atitude coerente, pois, conforme indica Ribeiro (1990) um professor que não se sente à vontade com o tema não pode desincumbir a contento com seu trabalho. Precisamos ressaltar, entretanto, que o constrangimento não pode ser empecilho ao desenvolvimento do tema em sala de aula, pois como Weiler (2007) adverte, a escola tem responsabilidades com todos os alunos. Além do que, ela deve primar pela formação total do educando, e a omissão de assuntos que fazem direta ou indiretamente parte da vida destes, está indo contra esse tipo de educação.

O constrangimento ao tratar de um tema de foro íntimo como o desejo das pessoas, ou até mesmo a sexualidade pode levar o professor(a) a tentar evitar tais assuntos. Mas como profissional não deve se furtar de discutir o mesmo. A discussão sobre aspectos da sexualidade, entre eles a homossexualidade, deve fazer parte da formação dos alunos, para desmistificar alguns conceitos pré-concebidos e assim auxiliar a diminuir a discriminação.

As justificativas carência de bibliografia sobre o assunto e saber muito pouco sobre a homossexualidade foram citadas apenas pelo Professor 6. A falta de bibliografia é um fato observado por Reiss (1997) e Andrade (2004), porém existem outras formas de suprir essa carência que não o livro didático, como os cursos que a Secretaria de Educação oferece aos professores. Entretanto, considerando que esse Professor não recebeu nenhum tipo de formação (inicial ou continuada) sobre o assunto, e que os veículos por onde recebe maior parte das informações são os meios de comunicação de massa, constatamos que este educador identifica as dificuldades que teria ao abordar um tema polêmico sem maior conhecimento.

Sobre o motivo que se baseia na crença que os alunos não receberão bem o tema, reconhecemos que os estudantes têm verdadeiro ‘pavor’ em relação à homossexualidade. Esse fato foi observado na pesquisa desenvolvida por Castro, Abramovay e Silva (2004) na qual os jovens demonstraram preconceito e discriminação contra os homossexuais. Mas justamente pelo fato de existir uma intolerância aos homossexuais é que o ensino das variedades de orientações sexuais deve ser realizado na escola, pois, como aponta Reiss (1997) pode ajudar a diminuir a homofobia.

Um dos motivos indicados pelo Professor 8 como justificativa para a dificuldade em abordar o tema, foi ouvir muito sobre o assunto, mas não ter certeza se tais informações seriam verdadeiras. Segundo Forastieri (2004) tal fato é esperado por se tratar de um tema polêmico e que está permeado por mitos e explicações do senso comum.

O Professor 7 indicou se sentir insegura para abordar o tema pelo fato deste ser polêmico. Temas polêmicos em Ciências e Biologia não faltam. Podemos citar Evolução e Origem dos seres vivos, como temas igualmente complexos e delicados que demandam cuidados ao serem abordados em sala de aula, pois terminam por envolver aspectos religiosos. Esses temas exigem do professor uma postura de respeito e compreensão às idéias dos alunos. Nem por isso tais assuntos são banidos das salas de aula.

Dessa forma, embora reconheçamos que todos os motivos citados têm sua validade, acreditamos na importância que alunos e alunas entendam e respeitem a diversidade sexual, conforme indica o PCN (BRASIL, 1998). Embora o tema seja delicado e polêmico, ele pode e deve ser abordado. Educadores e educadoras não devem se omitir, pois como nos indica Louro (2005) esse silenciamento acaba por reforçar determinadas formas de vivenciar a sexualidade em detrimento de outras.

Além disso, como salienta Reiss (1997), quando se ensina sobre a diversidade das orientações sexuais, está se possibilitando que os alunos tenham maior conhecimento sobre o tema, e assim possam estar mais capacitados à tomada de decisão frente a questões que envolvam o tema. Atualmente no Brasil, diversos temas polêmicos ligados à temática homossexual estão sendo discutidos por segmentos da sociedade. Entre eles podemos citar: o casamento entre pessoas do mesmo sexo, a adoção por casais homoafetivos, a entrada de homossexuais nas Forças Armadas e a doação de sangue por pessoas que tiveram contato sexual (coito) com pessoas do mesmo sexo. É direito do aluno ter acesso a informações claras e, com o máximo de isenção possível em qualquer tema abordado na escola. Com o ensino das diversidades sexuais tal fato não pode ser diferente, sob pena de se perpetuar e incentivar atitudes preconceituosas e discriminatórias contra os homossexuais.

4.3.2 No ambiente escolar

Os dados mostram que nenhum dos nove professores que participaram desta pesquisa concorda que um professor homossexual pode ser prejudicial aos alunos. Uma atitude que pode a princípio parecer corporativista, na realidade se constitui numa atitude ética. O prejuízo que um professor pode causar aos alunos independe de sua orientação sexual, vai estar ligado intrinsecamente à presença ou ausência de profissionalismo deste. oito professores discordaram que alunos homossexuais, por mais discretos que sejam, sempre serão um problema para a disciplina.

Tabela 7 – Discordância dos professores(as) às sentenças

Sentença	Professor(a)	Total
Um professor homossexual pode ser prejudicial aos alunos.	P.1; P.2; P.3; P.4; P.5; P.6; P.7; P.8; P.9	9
Alunos homossexuais, por mais discretos que sejam, sempre serão um problema para a disciplina.	P.1; P.3; P.4; P.5; P.6 P.7; P.8; P.9	8

Observamos nessas questões que mesmo o Professor 6, que não apontou nenhum descritor positivo para a homossexualidade, não concordou com as sentenças que apresentam alunos ou professores homossexuais como problemas.

Dessa forma, não concordar que a orientação sexual de professores ou alunos seja um problema é uma atitude ética, pois embora em outras questões os valores ligados à homossexualidade não se configuram tão positivos, mas no que concerne ao âmbito escolar o(a) profissional entende que deve limitar a ação de suas concepções pessoais.

4.3.3 Cotidiano da sala de aula

Com o intuito de identificar como estes professores(as) agiriam em sala de aula foram propostas três situações três situações-problema.

Situação 01

Se um aluno, em sala de aula, perguntasse “Professor, porque existem pessoas que são homossexuais?” O que você responderia?

Uma professora não respondeu a essa pergunta. Dos oito que responderam, quatro utilizaram de explicações sobre motivos da homossexualidade, dois através das diferenças entre as pessoas, e outros dois indicam que desenvolveriam o tema. (Tabela 8)

Tabela 8 – Explicação dos professores para a homossexualidade

Tipo de respostas	Professor(a)	Total
Com explicações sobre motivos da homossexualidade	P.1; P.4; P.6; P.8	4
Através das diferenças entre as pessoas	P.5; P.9	2
Desenvolvendo o tema.	P.3; P.7	2
Não respondeu	P.2	1

Os Professores 1, 4, 6 e 8, deram como respostas a essa questão possíveis causas para a homossexualidade.

“Problemas hormonais, genéticos, formação.” (P.4)

Esse professor, nessa questão, se valeu de explicações biológicas para responder por que existem pessoas que são homossexuais. Esse mesmo professor quando questionado quanto à natureza da homossexualidade apontou causas biológicas (genética, hormonal),

Psicológicas e de Relacionamento. Explicar a homossexualidade apenas por causas biológicas, reduz o conceito e provavelmente estará fadado a cometer equívocos e estimular os alunos a uma distorção em suas atitudes no que se refere a relação com seu colega homossexual., como indica El-Hani (1999) “a idéia de que o comportamento e a cognição são determinados de forma absoluta pela estrutura biológica e, em última análise, pelo patrimônio genético, tem implicações éticas e políticas significativas” (P.96).

Para outro professor:

“Depende de vários fatores e é necessário conhecer a realidade onde o homossexual convive e analisar o indivíduo com um ser único, com suas preferências, sensibilidade [...]” (grifos nossos) (P.8)

As explicações que envolvem uma variedade de fatores estão em consonância com o que diz El-Hani (1995), para quem as características de cunho comportamental seriam decorrentes da interação entre fatores biológicos e o ambiente físico e sociocultural.

Os Professores 5 e 9 indicaram como respostas as diferenças existentes entre as pessoas.

“Porque o mundo é feito de pessoas diferentes e se todas fossem iguais seria muito chato, o desejo das pessoas não é igual.” (P.9)

Tratar das diferenças, da diversidade e do pluralismo que existe na escola é uma forma de diminuir o preconceito, conforme nos atesta Junqueira (2006). De acordo com esse autor, é através da compreensão das diversidades que se combate estereótipos e preconceitos . Ela propicia o crescimento dos indivíduos de forma consciente e crítica, principalmente em relação a si mesmos. Montesquieu , segundo Santos (2004) acreditava que a melhor forma de combater o preconceito seria o conhecimento de si e do Outro. Para esse filósofo tal conhecimento ocorreria por meio da educação. Conhecer o outro, reconhecer que ele pensa diverso de si, mas não é inferior, que ele porta um valor diverso, mas não desigual, é importante para diminuir o preconceito e a discriminação.

Como indica Junqueira (2006) uma educação na qual a diversidade se faça presente está sendo acrescida de qualidade. Além disso, é uma educação que promove a inclusão, pois os diversos se sentem contemplados nesse ambiente. Ao propiciar o convívio entre pessoas

com formas diversas de ver, agir e pensar, em um ambiente que prime pela igualdade de oportunidades, promove-se uma quebra de estereótipos e preconceitos. Afinal, como nos diz Daniel (1993) é através das diferenças que encontramos prazer no existir.

Os Professores 3 e 7 indicaram que desenvolveria o tema em sala de aula, conforme depoimento do professor 3:

“Falaria sobre orientação sexual” (P.3)

Nessa forma de agir, estes professores assinalam que falariam sobre orientação sexual, fato este que está de acordo com o que nos indica Reiss (1997). Para esse autor, o ensino sobre a variedade de orientações sexuais pode proporcionar aos alunos um maior conhecimento sobre o tema, podendo assim emitir opiniões mais fundamentadas sobre o tema, quando for necessário.

Situação 02.

Você já teve alunos ou alunas que por apresentarem comportamento atípico ao gênero (menina masculinizada ou menino efeminado) eram agredidos verbalmente pelos outros colegas?

Como você reagiu (reagiria) se percebesse algum tipo de agressão verbal (chamar o aluno(a) de ‘viado’, ‘sapatão’, por exemplo) em sala?

Apenas um professor indicou que não teve contato com alunos/alunas que apresentavam comportamento atípico de gênero. Dos outros (oito) profissionais, cinco responderam que pediriam respeito ao colega e três que trabalhariam o tema em sala. (Tabela 9)

Tabela 9 – Como reagiriam à agressão contra um aluno tachado de homossexual

Respostas	Professor(a)	Total
Pediria respeito	P.1; P.2; P.5; P.6; P.9	5
Desenvolvendo o tema.	P.3; P.7; P.8	3
Não respondeu	P.4	1

Os Professores 1, 2, 5, 6 e 9, indicam que pediriam que os colegas tivessem respeito pelo(a) aluno(a) .

“Na época já estava com um discurso pronto e inflamado a respeito do respeito a todos, às diferenças e tal...no final o aluno me surpreendeu dizendo ‘não precisa falar nada não professora, já estou acostumado’, percebi a auto-estima lá embaixo, quando tentei conversar um pouco mais ele desconversou e eu respeitei.”(P.9)

Assim, antes que a professora pudesse tomar qualquer atitude em relação à turma, o aluno desincumbiu-a - ‘não precisa falar nada não professora, já estou acostumado’. Provavelmente esse aluno já tivesse compreendido que apenas pedir respeito, discursar sobre a importância de respeitar os outros não fosse eficiente, como indicam Colesante e Biggs (1999 apud FORASTIERI, 2004). O final da fala do aluno “já estou acostumado” revela a conformação a uma situação de agressão, como se esta não pudesse ser evitada. É o que Rangel e Caetano (2004 p.7) chamam de “desesperança aprendida”.

Esses alunos que sofrem cotidianamente humilhações e desqualificações, podem inclusive ter seu rendimento escolar prejudicado, conforme atestam Ferrari (2002) e Perry (2001). Assim, concordamos com Mott (2003), Marinoble (1998) e Weiler (2007) que ressaltam a importância desse aluno ser protegido dessas agressões.

Eles não têm sensação de pertencimento à escola, se sentem estranhos ao ambiente escolar, pois tudo (ou quase tudo) nega sua forma de ser, de existir. E se não fazem parte desse ambiente, porque continuar nele?

Apenas pedir respeito ao colega é uma forma simplista de terminar com o problema momentâneo, mas não produz efeitos mais eficientes, pois é apenas uma proibição, sem o devido esclarecimento. Para Ribeiro (1993) não se consegue mudar atitudes apenas com informação. É necessário chegar ao emocional, para que assim a transformação possa acontecer. Como forma de atingir o emocional e provocar reflexões nos alunos, esse autor indica que podem ser utilizados o teatro e o debate em sala.

Os Professores 3, 7 e 8 indicaram que trabalhariam o tema em sala.

“O primeiro impulso foi defender ‘agressiva’. Depois parei o conteúdo da disciplina e contei um pouco da história da sexualidade (Grécia

antiga/relacionamentos homossexuais) e após trabalhamos os conceitos (Picazio) e o texto “No país de Blowmink”. Depois de tudo fizemos uma atividade: construção de bonecos (menina e menino). O desfecho foi respeito e as agressões desapareceram”.(P.7)

Esse professor não se limitou a apenas pedir respeito ou fornecer informações corretas. O texto trabalhado (“No país de Blowmink”) é uma história de amor proibido entre um rapaz e uma moça. O motivo da proibição é que nesse país só se aceita o relacionamento sexual afetivo entre pessoas do mesmo sexo, sendo vedado a pessoas de sexo oposto. Ao longo do texto Cláudio Picazio vai mostrando como é difícil para esses jovens esconderem o que sentem, bem como as agressões verbais (falam mal do rapaz chamando-o “de ‘hetero’ sujo”) e físicas (dão pontapés nele) que o casal sofre quando é descoberto. As reações das famílias, dos colegas, da escola e como eles se sentem são detalhados de forma a levar os alunos a uma empatia com o casal.

O Professor 7 demonstra ter recebido formação específica para trabalhar o tema, pois o texto citado faz parte do material distribuído em um curso oferecido aos professores. O curso ocorreu em alguns dias das “Horas de Estudo” e abordou temas ligados à sexualidade, inclusive homossexualidade. Poucos professores participaram do curso, que é facultativo, mas a atuação deste professor frente a um problema de agressão em sala indica que, provavelmente por ter recebido formação específica, ele tenha conseguido abordar o tema de forma mais adequada.

Esse texto ajuda a desenvolver a alteridade dos alunos, e auxilia a compreensão que a heterossexualidade como norma é um valor cultural que depende de critérios sociais para se manter. Utilizar textos, promover debates em sala são algumas das atividades propostas por Colesante e Biggs (1999 apud FORASTIERI, 2004). Essa forma de trabalhar, onde o aluno é estimulado a se colocar no lugar do outro está em acordo com o pensamento de Montesquieu, para quem deve se entender o outro através da lógica do outro. É uma forma de pensar que está ligada à tolerância. Retomamos aqui a definição de tolerância de Paulo Freire (2004 p. 24)

A tolerância genuína, por outro lado não exige de mim que concorde com aquele ou aquela a quem tolero ou também não me pede que a estime ou o estime. O que a tolerância autêntica demanda de mim é que *respeite* o diferente, seus sonhos, suas idéias, suas opções, seus gostos, que não o negue só porque é diferente. O que a tolerância legítima termina por me ensinar é que, na sua experiência, aprendo com o diferente.

Assim, para esse educador brasileiro e para o filósofo francês, é a tolerância que nos possibilita a aprender com os diversos. Ao entrar em contato com o outro, o diverso, de igual para igual, aprendemos a respeitá-lo. Retomamos Santos (2006) que indica que para Montesquieu “a sabedoria é o fruto do contato com os outros: os homens servem de guias, uns aos outros” (p. 42)

A educação, para Montesquieu, se faz no contato entre os indivíduos, e através desse contato pode-se aprender com outras formas de pensar. Assim ao refletir sobre uma maneira diversa de ver o mundo, acrescenta-se qualidade e diversidade na vida.

A idéia de tolerância passa, portanto, necessariamente pela aceitação do outro, pelo exercício de sairmos do nosso conformismo em compreender o mundo através de nossa forma pessoal e limitada de ver, para procurarmos outros ângulos, outras possibilidades de entendimento.

Dessa forma acreditamos que um trabalho com vistas à promoção da tolerância e a alteridade seria importante não só para procurar diminuir a homofobia, mas como forma de ajudar a combater qualquer tipo de preconceito e discriminação.

Situação 03

“Professor, preciso de sua ajuda, acho que sou homossexual.” O que você faria nesse contexto?

Sobre essa questão. Quatro professores indicam que encaminhariam o aluno a outros profissionais, três procurariam entender por que o aluno acredita ser homossexual e dois conversariam com o aluno. (Tabela 10)

Tabela 10 – Como os professores reagiriam ao pedido de ajuda de um aluno que acredita ser homossexual

Respostas	Professor(a)	Total
Encaminharia a outros profissionais	P.1; P.4 P.6; P.8;	4
Procuraria entender por que o aluno acredita ser homossexual	P.3; P.7; P.9	3
Teria uma conversa	P.2; P.5	2

Os Professores 1, 4, 6 e 8 indicam que orientariam o aluno a procurar outros profissionais.

“Diria que não sou a pessoa mais indicada para responder sobre isso. Encaminharia a um profissional mais indicado.” (P.6)

Esses educadores assinalam que teriam uma atitude considerada inapropriada por Louro (2005), encaminhar o aluno para outros profissionais. Não se pode ignorar esses jovens, sob pena de causar dor e sofrimento a eles. Além disso, como indicam os PCN – Temas Transversais (BRASIL, 1998) a falta de acolhimento destes alunos por parte da escola é um dos fatores que provoca a saída deles do ambiente escolar. A falta de apoio, de referencial, sem nada que faça sentido na escola, além das constantes agressões das quais é vítima, são ingredientes poderosos para promover a exclusão destes estudantes.

Dessa forma, ao encaminhar o aluno a outro profissional, estes professores deixam de demonstrar apoio fundamental a ele. Indicam que nada podem fazer por esse aluno, deixando-o só, desamparado. É importante que o aluno tenha alguém como referencial na escola, um apoio, para que possa assim diminuir o isolamento que estes se encontram.

Os Professores 3, 7 e 9 indicam que conversariam com o aluno para tentar entender porque o mesmo acredita ser homossexual.

“Ainda em particular, e até quando ele quisesse, perguntaria o que o fazia pensar que ele era homossexual. Dependendo da resposta conduziria a conversa com esclarecimento do que seja homossexualidade e a realidade sobre o enfrentamento da sociedade.” (P.7)

Esclarecer o aluno sobre o que é realmente a homossexualidade, saber se ele tem dúvidas em relação à sua orientação sexual é o encaminhamento indicado por Luiz Mott (2003) para o jovem que acredita ser homossexual. Conforme nos indica Picazio (1998) ainda existe confusão entre atitude sexual e desejo sexual. Esse autor explica que uma relação entre pessoas do mesmo sexo não indica necessariamente homossexualidade. O que indica a homossexualidade não é a atitude sexual (coito), mas sim o objeto do desejo. Esclarecer essa diferença pode deixar o jovem mais seguro de sua orientação sexual.

Os professores 2 e 5 indicam que conversariam com o aluno. O Professor 5, por exemplo, indica que daria sua opinião:

“Se o aluno deu essa abertura para falar comigo sobre o assunto ele quer saber uma opinião: é algo que pode deixá-lo incomodado, pois gosta de pessoas do mesmo sexo? Se é anormal seu jeito de ser?”(grifo nosso) (P.5)

Ao responder essa pergunta esse professor usa termos, como ‘anormal’ que poderiam fazer com que um aluno homossexual se sentisse, como nos diz Louro (2005), ‘excêntrico’, ‘desviante’, pois está fora da norma heterossexual. A idéia de ‘anormal’ nos remete também a imagem de ‘diferente’.

Para o Professor 2 esse aluno deveria:

“[...] fazer uma reflexão se realmente isso era verdade e se for que procure viver seu estado, mas que viva com dignidade a fim de ser respeitado pela sociedade.” (grifo nosso). (P.2)

O conselho para que o aluno viva sua sexualidade de forma ‘digna’ traz consigo a idéia que ela pode ser vivida de uma forma ‘não digna’. E que é por não saber viver sua sexualidade de forma ‘digna’ que os homossexuais não são respeitados.

O que provavelmente está por trás dessa idéia de viver a homossexualidade com dignidade é a necessidade em se manter a mesma na ‘zona de silêncio’ – concede-se o direito da homossexualidade existir, porém ela não deve ser explícita, não deve aparecer, conforme indica Louro (1997). Dessa forma procura-se tornar invisível aquilo que incomoda, que difere do que é a norma. Revela uma não aceitação da diversidade sexual, e essa não aceitação, em sala de aula pode implicar em um tratamento diferenciado ao aluno que se crê ser homossexual. Ele deve procurar não aparecer, não mostrar quem realmente é.

Mas essa forma de pensar diz de forma implícita que a homossexualidade é uma forma de amor errada, afinal não pode ser vivida abertamente, deve ser escondida. E o que pode pensar um adolescente homossexual submetido a esse tipo de informação? Para ele fica a

idéia que sua forma de amar é, como definiu Oscar Wilde⁴, “o amor que não ousa dizer o nome”.

⁴ Frase cunhada por Lord Douglas e associada ao relacionamento homoafetivo entre dois homens por Oscar Wilde (MOTT. 2003a)

*Sei que não dá para mudar o começo mas,
se a gente quiser, vai dar para mudar o final!*
(Elisa Lucinda, 2005)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Elisa Lucinda indica que podemos mudar o final. O final da história de vida de alunos que são discriminados, perseguidos. Podemos atuar de forma mais efetiva, produzindo um ambiente tranqüilo, de respeito e tolerância mútuos. Mas para isso precisamos entender como cada gesto ou palavra de um professor está impregnado de significado para os alunos.

A forma como professores e professoras lidam com a sexualidade diz muito aos alunos. Mesmo de forma indireta, comentários, risinhos, e até mesmo o silenciamento frente a atitudes discriminatórias são meios pelos quais alunos e alunas encontram ou não apoio para suas ações. Alunos homossexuais ou aqueles percebidos como tal sofrem dia após dia com injúrias, xingamentos e agressões dos mais diversos dentro da escola. Não pretendemos como diz Paulo Freire (1996) que os educadores e educadoras sejam ‘anjos’. Eles são humanos e, portanto, falíveis. Mas como esse educador assinala, “pode-se e deve-se deles exigir seriedade e retidão” (p. 65). A postura desses profissionais deve ser pautada pela ética, ética essa que não permite ironia ou a discriminação contra um aluno ou aluna por nenhum motivo.

Crianças e adolescentes estão sob responsabilidade da escola e em última instância do professor ou professora. Pensando assim, é que essa pesquisa voltou seu olhar para os professores e professoras que atuam em sala de aula, e podem perceber as discriminações que seus alunos sofrem e agir para diminuir a homofobia entre os educandos.

A pesquisa evidenciou que o grupo estudado em sua maioria, apresenta uma visão positiva da homossexualidade. Essa forma de ver a homossexualidade é algo construtivo, e pode produzir efeitos positivos em sala de aula.

Essa pesquisa constatou que embora o grupo, e alguns professores em especial, demonstrem em determinados momentos uma visão preconceituosa da homossexualidade, existe predominância da compreensão de que esta é um direito do indivíduo, e não pode ser desrespeitado. O grupo entende que o tratamento desrespeitoso e homofóbico contra um aluno ou aluna percebido(a) como homossexual pode provocar a saída deste(a) da escola.

Porém, o grupo pesquisado, compreende essa orientação sexual, em certa medida, como um desejo desigual, e apresentam uma visão estereotipada da mesma. Esse entendimento indica uma limitação na compreensão da homossexualidade, o que pode gerar prejuízos durante a ação dos professores. Esse fato torna-se evidente quando verificamos como esses educadores agem quando são confrontados com situações envolvendo a

homossexualidade. Embora não se omitam, o que é um fator positivo, não tratam o tema de forma efetiva.

Não obstante assinalem não ter dificuldades em tratar do tema em sala de aula, observamos que quando é apresentada uma situação em que essa abordagem deveria ser realizada, como quando um aluno é agredido pelos colegas, a maioria dos educadores se limita a pedir respeito. Perdem assim a oportunidade de tratar do tema em um momento onde o esclarecimento sobre a variedade das orientações sexuais seria necessário.

Levando em consideração que os educadores sabiam estar sendo avaliados nas suas respostas, não indicarem uma ação mais efetiva para tratar do tema aponta para um desconhecimento destes sobre a forma mais adequada de agir frente à homossexualidade. Identifica-se assim, uma lacuna na formação desses profissionais quanto à forma mais adequada de atuar em sala de aula em situações que envolvam o tema, de forma a contribuir para minimizar o preconceito e a homofobia no ambiente escolar.

Porém alguns educadores indicaram reconhecer na situação apresentada o momento no qual o ensino sobre a diversidade das orientações sexuais seria a atitude adequada. A utilização de material fornecido durante formação continuada demonstra que esta pode auxiliar os professores no trato com o tema.

Os professores em sua quase totalidade indicaram não apresentar formação inicial no tema. Considerando que nem todos os professores têm acesso à formação continuada, assinalamos a necessidade de que temas polêmicos como os ligados à sexualidade sejam contemplados na formação inicial dos professores, para que estes possam ter mais segurança no trato com o mesmo.

Diante do apresentado, verificamos a necessidade de investir na formação do professor. Tanto a formação inicial com o a continuada devem oferecer disciplinas/cursos que possam desencadear a consciência crítica dos educadores e estimule a busca do conhecimento articulado, capaz de reduzir os preconceitos. Devem assegurar a esses educadores condições de orientar seus alunos no sentido de assegurar sua presença na escola, propiciando condições para que este não se sinta diferente ou marginalizado. Dessa forma, os receios e as dúvidas destes professores podem diminuir. A segurança no trato com o assunto e a compreensão de

formas mais efetivas de atuar, que possam promover a reflexão e a mudança de atitudes dos alunos, são conseqüências que podem advir de uma formação que contemple o tema.

À medida que os professores mudarem sua visão de mundo e aceitarem as diferenças estaremos instituindo uma escola verdadeiramente inclusiva, onde a diversidade possa existir livremente, sem medo da reprovação, da crítica. Para tanto, não só professores devem ser chamados à responsabilidade da construção dessa nova escola, mas todos que convivem no espaço escolar. Aceitar as diversidades, ver os diversos como iguais, é uma meta que deve ser perseguida por aqueles que acreditam em uma educação na qual todos têm direito de aprender.

É importante ressaltar que os dados apresentados nesta pesquisa não podem ser considerados representativos para uma situação mais ampla, pois esta foi realizada apenas com uma parte dos professores e professoras de Ciências do Município de Aracaju.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Caio Fernando. Pela Noite. In: _____. **Triângulo das águas**. Porto Alegre: L&PM, 2007.

ALLPORT, Gordon. **La naturaleza del prejuicio**. Buenos Aires: Editorial Universitária de Buenos Aires, 1962.

ALMEIDA NETO, Luiz Mello. Um olhar sobre a violência contra homossexuais no Brasil. In: **Gênero**. Niterói: Eduff, n.1, v.4, 2000, p 33-46.

ALTMAN, Helena. **Verdades e pedagogias na educação sexual em uma escola**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca>. Acesso em: 27 nov. 2008

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Julio Groppa. **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

ANDRADE, Cristiane Pinto. **Concepções sobre a diversidade de Orientações sexuais veiculadas nos livros didáticos e paradidáticos de Ciências e Biologia**. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal da Bahia. Mestrado em Ensino de Ciências, 2004.

AQUINO, Julio Groppa. **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

ARACAJU. **Professores e coordenadores dão início às aulas do Programa Horas de Estudo**. Aracaju: Prefeitura de Aracaju, 2005. Disponível em: <<http://www.aracaju.se.gov.br/index.php?act=leitura&codigo=2449>>. Acesso em: 17 set 2008.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ARAUJO, Maria Inêz Oliveira. **A dimensão ambiental nos currículos de formação de professores de Biologia**. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2004.

_____. Desafios da formação de professores para o século XXI: o que deve ser ensinado? o que é aprendido?. In: ARAÚJO, Maria Inêz Oliveira; SOARES, Maria José Nascimento; ANDRADE, Djalma. (Org.). **Desafios da formação de professores para o século XXI: o que deve ser ensinado? o que é aprendido?relatos e ensaio**. 02 ed. São Cristóvão: Editora da UFS, 2008, v. 02, p. 15-28.

ARROYO, Miguel Gonzalez . Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LEÃO, Geraldo (org.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, v. , p. 11-36.

BERGUER, Israel; HUTZ, Cláudio. O perfil do educador gaúcho em relação à sexualidade. In: **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, 10 (1):1999. p. 89-118.

BOZON, Michel. **Sociologia da Sexualidade**. Tradução Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Editora FVG, 2004.

BORILLO, Daniel. A luta contra a homofobia é mundial. In: **Instituto Humanitas UNISINOS**. 2008. Disponível em: <http://www.unisinis.br/ihu/index.php?option=com_noticias&Itemid=18&task=detalhe&id=14361>. Acesso em: 25 jan. 2009.

BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: temas transversais**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1/2002**, de 18.02.2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2009.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2/2002**, de 19.02.2002. Institui a Carga Horária dos Cursos de Licenciatura de Graduação Plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília, 2002.

CAETANO, Marcio Rodrigo Vale. **Os gestos do silêncio para esconder as diferenças**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

CANDAU, Vera Maria F. (org). Formação continuada de professores: tendências atuais. In: _____. **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.p.51-68.

CANEN, Ana. Formação de professores e diversidade cultural. In: CANDAU, Vera Maria F. (org). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.p.205-236..

CARRARA, Sérgio et al. **Política, direitos, violência e homossexualidade**. Pesquisa. 9ª Parada do Orgulho GLBT de São Paulo 2005. Rio de Janeiro : CEPESC, 2006.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde Nacional e forma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)**. Bragança Paulista – SP: EDUSF, 1998.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO. Brasil, 2004. 426p.

CAVALEIRO, Maria Cristina. Feminilidades homossexuais no ambiente escolar: ocultamentos, violências e discriminações vividas por garotas. **Anais do Fazendo Gênero 8: Corpo, Violência e Poder**. Florianópolis, 2008

CECARELLI, Paulo Roberto. A invenção da homossexualidade. In: **Bagoas**, n. 02, | 2008. | p. 71-93 2008. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v02n02art03_ceccarelli.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CHAVES, Gustavo Batista; QUEIROZ, Eliza; GUERRA, Leonor Bezerra. Apontamentos para trabalho em educação sexual nas escolas. In: **Anais do 7º Encontro de Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/proex/arquivos/7Encontro/Educa34.pdf>>. Acesso em 18 jan. 2009

CLASTRES, Pierre. O arco e o cesto. In: _____ . **A Sociedade contra o Estado**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. p.71-89.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **A diversidade ensina e não é um problema**. Brasília: CNTE, 2008. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=573&Itemid=82>. Acesso em: 27 out. 2008.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução nº 001/99** de 22 de março de 1999. Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da Orientação Sexual. Disponível em: <http://www.pol.org.br/pol/export/sites/default/pol/legislacao/legislacaoDocumentos/resolucao1999_1.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2008.

CORRÊA, Lisete. **A Exclusão branda do homossexual no ambiente escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2003.

COSTA, Jurandir Freire. **A face e o verso: estudos sobre homoerotismo II**. São Paulo: Escuta, 1995.

_____. O referente da identidade sexual. In: PARKER, Richard; BARBOSA, Regina Maria (orgs). **Sexualidades Brasileiras**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: ABIA: IMS/UERJ, 1996.p. 63-89.

CRUZ, Maria Helena Santana. **Trabalho, Gênero, Cidadania: Tradição e Modernidade**. 1ª ed. São Cristóvão: Editora UFS, Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 390p. 2005a.

_____. Mudanças tecnológicas e relações de trabalho: um olhar de gênero na indústria têxtil. In: **Revista da Fapese de Pesquisa e Extensão**, v. 2, p. 7-24, jul./dez. 2005b. Disponível em: <www.fapese.org.br/revista_fapese/v1n2-2005/artigo_1.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2009.

DANIEL, Herbert. Viva a vida! In: RIBEIRO, Marcos (org). **Educação Sexual: novas idéias, novas conquistas**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993. p.101-111.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história de costumes**. Rio de Janeiro: Zahar. 1994.

DUK, Cynthia. Educar na diversidade: material de formação docente. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial. 2ª ed. 2005.

EL-HANI, Charbel Niño. **O Insustentável Peso dos Genes: a persistência do determinismo genético na mídia e na literatura científica**. Salvador. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 1995

FERNÁNDEZ, Alicia. **A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica de ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem**. Porto Alegre-RS: Artes Médicas, 1994.

FERREIRA, Windyz B.; MARTINS, Regina Coeli B. **De docente para docente: práticas de ensino e diversidade para a educação básica**. São Paulo: Summus, 2007.

FERREIRA, Margareth Mello; VITIELLO, Nelson. Homossexualidade. In: **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**. SBRASH. Vol. 8, nº 01. São Paulo, 1997. Disponível em: <http://www.adolec.br/bvs/adolec/P/pdf/volumes/volume8_1.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2006.

FERRARI, Anderson. **O professor frente ao homoerotismo masculino no contexto escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2000.

_____. Contribuições teóricas para educação a partir do homoerotismo masculino. In: **A escrita de Adé: perspectivas teóricas dos estudos gays**. São Paulo, Xamã, 2002. p. 335-352.

_____. Esses alunos desumanos: a construção de identidades homossexuais na escola. In: **Educação e Realidade**, v. 28, p. 87-112, 2003.

_____. Mãe! E a tia Lu, é menino ou menina?. In: **Niterói**, v.4,n.1, 2003a. p. 115-132.

_____. **Quem Sou Eu? Que Lugar Ocupo?** Grupos Gays, Educação e a Construção do Sujeito Homossexual. Tese (Doutorado em Educação). UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, 2004.

FIGUEIREDO, R. V. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA de E. G. e SOUZA V. C. (org.) **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

FIGUEIRÓ, Maria Neide Damico. Educação sexual: qual o profissional designado para essa tarefa? In: **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, 8 (2):1997. p. 271-276.

_____. **Formação de Educadores Sexuais: adiar não é mais possível**. Campinas, SP: Mercado das Letras; Londrina, PR: EDUEL, 2006.

FORASTIERI, Valter. **Concepções de Professores de Biologia do Ensino médio sobre a variedade de Orientações sexuais** (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal da Bahia. Mestrado em Ensino de Ciências, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **Ética, Sexualidade e Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. **História da Sexualidade: a vontade de saber**. 12ª ed. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2006a.

_____. **História da Sexualidade: o cuidado de si**. 8ª ed. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

_____. **História da Sexualidade: o uso dos prazeres**. 11ª ed. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2006b.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1987.

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

_____. Da tolerância, uma das qualidades fundantes da vida democrática. In: _____. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 23-24.

_____. Das qualidades indispensáveis ao melhor desempenho de professoras e professores progressistas. In: _____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 2001. p. 55-64.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. **Educação, trabalho e ação política: sergipanas no início do século XX**. Campinas-SP, 2003. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, trabalho e ética: desafios e perspectiva. In: LOMBARDI, José Claudinei; GOERGEN, Pedro. (orgs.). **Ética e educação: reflexões filosóficas e históricas**. Campinas: Autores Associados, 2005.

FURLANI, Jimena. **Mitos e Tabus da Sexualidade Humana: subsídios ao trabalho em educação sexual**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GAETA, Maria Aparecida Junqueira Veiga. Identidades Multiculturais em espaços escolares: dilemas entre o reconhecido e o vivido. In: Gonçalves, Marlene F.C.. (Org.). **Educação Escolar: identidade e diversidade**. Florianópolis: Insular, 2003, p. 17-43.

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades**. São Paulo: UNESP, 1993.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2007

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A promoção da cultura do reconhecimento da diversidade sexual e o combate à homofobia como política pública de educação. In: **Anais do II Simpósio de Sexualidade e Educação Sexual: Educação Sexual na riqueza da diversidade humana**. Londrina, PR. 2006.

KING, Helen. Preparando o terreno: sexologia grega e romana. In: **Conhecimento sexual, Ciência sexual: a história das atitudes em relação à sexualidade**. São Paulo: UNESP, 1998. p.45-63.

KOSCIW, Joseph G.; DIAZ, Elizabeth M.; GREYTAK, Emily A. **2007 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools**. New York: GLSEN, 2008. Disponível em: < http://www.glsen.org/binary-data/GLSEN_ATTACHMENTS/file/000/001/1290-1.pdf > Acesso em: 28 jan. 2009.

LAQUEUR, Thomas Walter. **Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud**. Tradução Vera Whately. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LEMME, Paschoal. **Memórias de um educador**. v.4. 2. ed. Brasília: Inep, 2004.

LIMA, Francis Madlener De. **O discurso da homossexualidade no universo escolar: um estudo no curso de licenciatura em educação física**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, 2006.

LOURO, Guacira Lopes . **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Currículo, gênero e sexualidade: O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: V; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 41-52.

_____. Pedagogias da Sexualidade. In: _____. **O Corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-34.

_____. **Um corpo estranho. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral. **Gênero, sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática**. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de Brasília, Brasília, 2007

MARINOBLE, Rita. M. Homosexuality: A Blind in the School Mirror. In: **Professional School Counseling**. Vol. 1, p. 4-7, fev. 1998.

MARMOR, Judd. **A inversão sexual**. Rio de Janeiro: Imago, 1973.

MEINERZ , Nádia Elisa Percepções sobre a abordagem da homossexualidade pela novela das oito por mulheres homossexuais de Santa Maria e Porto Alegre. In: **Anais A V Reunião de Antropologia do Mercosul**. Florianópolis, Santa Catarina, 2003.

MELO, Marcos Ribeiro de. **Educação Sexual de deficientes mentais**: experiências de professoras do ensino fundamental de Aracaju. São Cristóvão, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Sergipe, 2004.

MINAYO, Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MONTAIGNE, Michel de. Da educação das crianças. In: _____. **Ensaaios**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MONTESQUIEU, Charles de Secondart. **O Espírito das Leis**. Tradução de Cristina Murachco. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

MOTT, Luiz. **Homossexualidade: Mitos e Verdades**. Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 2002.

_____. O jovem homossexual: noções básicas de direitos humanos para professores, professoras e para adolescentes gays, lésbicas e transgêneros. In: **Revista do Mestrado em Educação**. UFS, v.7, p. 95-102, jul./dez. 2003a.

_____. **Crônicas de um Gay assumido**. Rio de Janeiro: Record, 2003b.

_____. Os gays e os homens delicados. [sd] Disponível em: <<http://br.geocities.com/luizmottbr/cronica2.html>>. Acesso em: 19 jul. 2008.

_____. CERQUEIRA, Marcelo, 2003. **Matei porque odeio Gay**. Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 2003.

_____. Sou imprescindível – Parte I. **A Tarde**. Salvador.16 novembro 2008. Entrevista concedida a Tatiana Mendonça.

NUNAN, Adriana. **Homossexualidade**: do preconceito aos padrões de consumo. Rio de Janeiro: Caravansaraí, 2003.

OLSEN, Jacob; RIEBLI, Angela. Developing Better Justice in Our Schools. In: CSJ Activist. 2005. Disponível em: <http://counselorsforsocialjustice.com/csj_newsletter_5_2.pdf>. Acesso em 07 jan 2009.

PARKER, Richard. Homossexualidade masculina. In: RIBEIRO, Marcos. **Educação Sexual**: novas idéias, novas conquistas. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993. p.329-342.

PERRY, Bruce. D. **Violence and childhood**: How persisting fear can alter the developing child's brain. The Child Trauma Academy. 2001. Disponível em: <http://www.childtrauma.org/CTAMATERIALS/Vio_child.asp>. Acesso em 11 fev 2009.

PICAZIO, Cláudio. **Sexo Secreto**: temas polêmicos da sexualidade. São Paulo: Summus, 1998.

POCAHY, Fernando; NARDI, Henrique. Saindo do armário e entrando em cena: juventudes, sexualidades e vulnerabilidade social. In: **Estudos Feministas**, Florianópolis, 2007.

POGREBINSCHI, Thamy. Foucault, para além do poder disciplinar e do biopoder. In: **Lua Nova**, São Paulo, n. 63, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010264452004000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 dez. 2008

POLLACK, William. **Meninos de verdade**: conflitos e desafios na educação de filhos homens. São Paulo: Alegro, 1999.

RAIÇA, Darcy; FERNANDEZ, Senira Anie F. **A adolescente e o sexo**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

RANGEL, Mary; CAETANO, Marcio. A exclusão social dos homossexuais: um estudo à luz da teoria do abuso. In: **Anais do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra**, 2004.

RAZERA, Júlio César Castilho; NARDI, Roberto. Ética no ensino de ciências: responsabilidades e compromissos com a evolução moral da criança nas discussões de assuntos controvertidos. In: **Investigações em Ensino de Ciências**. v.11(1), p. 53-66, 2006. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID144/v11_n1_a2006.pdf>. Acesso em: 17 fev.2009.

REICH, Wilhelm. **A Revolução Sexual**. Tradução: Ary Blaustein. São Paulo: Zahar, 1977.

REISS, Michel J. **Food, sex, exercise and drugs**: Ethical frameworks for health education. BERA Annual Conference, Lancaster, 1996. Disponível em: <http://intranet.bell.ac.uk/sites/courses/Business_Ethics/Shared%20Documents/ethics.3.doc> Acesso em: 22 nov. 2008.

_____. Teaching About Homosexuality and heterosexuality. In: **Journal of Moral Education**, 26(3) 1997. p. 343-352.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **Educação sexual além da informação**. São Paulo: E. P. U., 1990.

RIBEIRO, Marcos. (org). Educação sexual nas turmas de segundo grau. In: _____. **Educação sexual**: novas idéias, novas conquistas. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993. p.185-190.

RICHARDSON, Roberto. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES JÚNIOR, Oswaldo. Os conflitos sexuais na adolescência. In: RIBEIRO, Marcos (org). **Educação Sexual**: novas idéias, novas conquistas. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993. p.101-111.

RODRIGUES, José Carlos. **Tabu do Corpo**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

SABBAG, Samantha. **Percepção dos Estereótipos de Gênero na Avaliação do Desenvolvimento Motor de Meninos e Meninas**. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) Universidade do Estado de Santa Catarina. 2008.

SANTOS, Antônio Carlos dos. **A Política Negada: poder e corrupção em Montesquieu**. São Cristóvão: Ed. UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2002.

_____. **A Via de Mão Dupla: tolerância e política em Montesquieu**. Ijuí: Ed. Unijuí; Sergipe: ADUFS, 2006.

_____. **Intermitências Filosóficas: reflexões sobre a ação política**. São Cristóvão: Ed. UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2008.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; MORTIMER, Eduardo Fleury. Tomada de decisão para ação social responsável no ensino de ciências. In: **Ciência & Educação**, v.7, n.1, p.95-111, Bauri: UNESP, 2001. Disponível em: <<http://www2.fc.unesp.br/cienciaeducacao/viewarticle.php?id=115>>. Acesso em 17 fev 2009.

SAYÃO, Rosely. Saber o sexo: os problemas da informação sexual e o papel da escola. In: AQUINO, Júlio G. (org.) **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997, p.97-105.

SAYÃO, Yara. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, Júlio G. (org.) **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997, p.107-117.

SCARDUA, Anderson; SOUZA FILHO, Edson. O debate sobre a homossexualidade mediado por representações sociais: Perspectivas homossexuais e heterossexuais. In: **Psicologia: Reflexão e crítica**. Porto Alegre, v. 19, n. 3, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010279722006000300017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 out. 2008.

SELL, Sandro César. Zonas de incerteza punitiva. In: **Jus Navigandi**, Teresina, ano 10, n. 1210, 24 out. 2006. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=9079>>. Acesso em: 19 out. 2008.

SEVERINO, Antônio J. Moral e ética: entre costumes e valores. In: LOMBARDI, José Claudinei; GOERGEN, Pedro. (orgs.). **Ética e educação: reflexões filosóficas e históricas**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SILVA JÚNIOR, Paulo Melgaço. Estudo de Gênero: Por um olhar mais atento às múltiplas e conflitantes sexualidades presentes no interior das salas de aula. In: Fórum Crítico da Educação: **Revista do ISEP** -Instituto Superior de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: ISEP, 2003. p. 65-81.

SILVA, Cenira. Possibilidades e limitações da escola pública como agente de educação sexual. In: **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, 8 (2):1997. p. 209-225.

SULLIVAN, Andrew. **Praticamente normal**: uma discussão sobre o homossexualismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

TAMANAHAN, Nádia. Não sou gay! In: AthosGLS Notícias. 2008. Disponível em: <http://www.athosgls.com.br/noticias_visualiza.php?contcod=24618> Acesso em: 14 out 2008.

TAYLOR, Timothy. **A Pré-História do Sexo**: quatro milhões de anos de cultura sexual. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no paraíso**. São Paulo: Max Limonad, 1986.

UNESCO, **Perfil dos Professores Brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004.

VASCONCELOS, Naumi. **Os dogmatismos Sexuais**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1971.

VENTURI, Gustavo. Intolerância à diversidade sexual. In: **Revista Teoria e Debate**. São Paulo, nº 78, julho/agosto, 2008. Disponível em: <http://www2.fpa.org.br/portal/modules/news/article.php?storyid=4017> Acesso em 22 jan 2009.

VILLELA, Wilza V.; ARILHA, Margareth. Sexualidade, gênero e direitos sexuais e reprodutivos. In: BERQUÓ, Elza (org.) **Sexo & vida**: panorama da saúde reprodutiva no Brasil. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003, p. 95-150.

VITIELLO, Néelson. Um breve histórico do estudo da sexualidade humana. In: **Revista Brasileira de Medicina**. Edição Especial: nov. 1998.

WAAL, Frans de. Sexo – Doutores no Kama Sutra, In: **Eu, Primata**: Por que somos como somos. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 35-82

WEILER, Erica. Safe and Affirmative Schools for Sexual Minority Youth. In: **NASP Communiqué**, Vol. 35, n. 5, 2007. Disponível em: <<http://www.nasponline.org/publications/cq/mocq355smy.asp>>. Acesso em 17 jan 2009

WERNECK, Cláudia. Não somos figurinhas! In: **Nova escola**: Contos para crianças e adolescentes. São Paulo, v. 2, p. 16-17, 2004.

WEREBE, Maria José. **Sexualidade, Política e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Questionário

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Questionário

Caro(a) professor(a),

Este questionário tem por objetivo coletar informações para uma pesquisa realizada no Mestrado em Educação. Gostaríamos de contar com sua colaboração que é de fundamental importância para este trabalho. Desde já salientamos que não é necessária a identificação de vocês. Pedimos que respondam o questionário da forma mais honesta possível, mesmo que as respostas possam não ser aceitas pela maioria.

Muito obrigada

QUESTIONÁRIO

Dados gerais

1. Idade _____
2. Sexo () feminino () masculino

Dados profissionais

1. Qual o seu nível de instrução? _____
 - a. É graduado em que? _____
 - b. Onde e quando (ano) obteve sua graduação? _____
2. A quanto tempo leciona (tempo total em sala de aula)? _____
3. Em quais séries (todas as séries, mesmo que não seja no Município de Aracaju)?

4. A quanto tempo participa do Programa “Horas de Estudo”? _____

ETAPA 01 – Abaixo estão 4 questões sobre a obtenção de informações sobre o tema ‘homossexualidade’. **Se quiser fazer algum comentário pode usar as linhas após essas questões ou escrever no verso da folha.**

- 1.** Durante a sua formação acadêmica (formação inicial) você recebeu alguma informação sobre o tema ‘homossexualidade’? () Não () Sim
- 2.** Ao longo da sua vida profissional (formação continuada) você recebeu informação sobre o tema ‘homossexualidade’? () Não () Sim
- 3.** Você considera que tem ou teria dificuldades em abordar o tema “homossexualidade” em sala de aula? () Não () Sim

- Caso a resposta seja afirmativa, indique o(s) motivo(s) dessa dificuldade (marque quantas alternativas julgar necessárias):

- (a) falta de bibliografia sobre o assunto
- (b) sei muito pouco a respeito
- (c) o tema me incomoda/constrange
- (d) acho que os alunos não receberão bem o tema
- (e) ouço muito sobre o tema, mas não sei se as informações que tenho são verdadeiras
- (f) o tema não possui relação alguma com a disciplina que leciono
- (g) outro motivo: _____

4. Por quais destes veículos relacionados você recebe mais informações sobre homossexualidade? Coloque em ordem crescente usando a seguinte escala:

- (1) muita Meios de comunicação de massa (TV, rádio...)
- (2) pouca Livros
- (3) nenhuma Em cursos, palestras, conferências, workshops
- Via família e amigos
- Revistas voltadas para a educação
- No ambiente religioso
- Em artigos científicos
- Outros: _____

Meus comentários:

ETAPA 02 - Situações: Abaixo você encontrará 03 situações envolvendo o tema homossexualidade. Gostaríamos que você explicasse como você agiria ao encontrar-se em cada uma dessas situações. Caso você já tenha passado por uma situação semelhante das descritas abaixo, vale a pena comentar como você agiu na época e se ainda agiria assim. **Caso necessite mais espaço para responder, utilize o verso deste questionário.**

Situação 01. Se um aluno, em sala de aula, perguntasse “Professor, porque existem pessoas que são homossexuais?” O que você responderia?

Situação 02. Você já teve alunos ou alunas que por apresentarem comportamento atípico ao gênero (menina masculinizada ou menino efeminado) eram agredidos verbalmente pelos outros colegas?

Não Sim

- Como você reagiu (reagiria) se percebesse algum tipo de agressão verbal (chamar o aluno(a) de ‘viado’, ‘sapatão’, por exemplo) em sala?

Situação 03. Um aluno, em uma conversa em particular, diz: “Professor, preciso de sua ajuda, acho que eu sou homossexual.” O que você faria nesse contexto?

ETAPA 03. Marque quantas alternativas julgar necessário. **Se quiser fazer algum comentário pode usar as linhas após essas questões ou escrever no verso da folha.**

1. Caso fosse perguntado para você: **A homossexualidade é _____?** Com quais termos abaixo você preencheria a lacuna? **Marque um X em quantos termos considerar necessários.**

- | | | | |
|--------------------|------------------|------------------------|--------------------|
| (01) Genética | (07) Ilegal | (13) Imoral | (19) Espiritual |
| (02) Antinatural | (08) Um Direito | (14) Agradável | (20) Comum |
| (03) Tara | (09) Psicológica | (15) Pecado | (21) Desvio |
| (04) Patologia | (10) Normal | (16) Desejo Marginal | (22) Repugnante |
| (05) Vício | (11) Problema | (17) Construção social | (23) Prazeroso |
| (06) Forma de Amor | (12) Anormal | (18) Natural | (24) Opção/Escolha |

2. Caso fosse perguntado para você: **A homossexualidade não é _____?** Com quais termos abaixo você preencheria a lacuna? **Marque um X em quantos termos considerar necessários.**

- | | | | |
|--------------------|------------------|------------------------|--------------------|
| (01) Genética | (07) Ilegal | (13) Imoral | (19) Espiritual |
| (02) Antinatural | (08) Um Direito | (14) Agradável | (20) Comum |
| (03) Tara | (09) Psicológica | (15) Pecado | (21) Desvio |
| (04) Patologia | (10) Normal | (16) Desejo Marginal | (22) Repugnante |
| (05) Vício | (11) Problema | (17) Construção social | (23) Prazeroso |
| (06) Forma de Amor | (12) Anormal | (18) Natural | (24) Opção/Escolha |

Meus

comentários:

ETAPA 04:

1. Abaixo estão relacionadas 15 assertivas, distribuídas em cinco categorias: Biológica, Psico-social, Comportamental, Família e Escola. Leia atentamente as afirmações e indique o quanto você **CONCORDA** ou **DISCORDA** de cada uma, colocando nos parênteses o número que lhe parece mais apropriado. **Se quiser fazer algum comentário pode usar as linhas após essas questões ou escrever no verso da folha.**

- (1) Concordo muito
- (2) Concordo pouco
- (3) Discordo muito
- (4) Discordo pouco

A – Biológica

- () Homossexualidade é uma doença genética.
- () Homossexuais devem ter diferenças nos níveis de hormônios sexuais.
- () A homossexualidade é causada por problemas durante a gestação.

B – Psico-social

- () Homossexualidade é um distúrbio psicológico.
- () Práticas homossexuais na adolescência são normais.
- () As causas da homossexualidade não tem ainda explicação científica conclusiva.

C – Comportamental

- () Os homossexuais não deveriam ser retratados na TV.
- () Os homossexuais são promíscuos.
- () Os homossexuais tem necessidade de demonstrar afeto em público.

D – Família

- () Mães superprotetoras causam homossexualidade no filho.
- () Pais que tenham um bom relacionamento com os filhos podem evitar que estes se tornem homossexuais.
- () Não gostaria que um filho meu fosse amigo de uma criança adotada por um casal homossexual.

E – Escola

- () Um professor homossexual pode ser prejudicial aos alunos.
- () Dificilmente a homossexualidade poderá ser abordada em aula.
- () Alunos homossexuais, por mais discretos que sejam, sempre serão um problema para a disciplina.

2. Você acredita que é possível identificar tendências homossexuais em alunos?

- () Não () Sim

- Caso a resposta seja afirmativa, como essa identificação poderia ser feita?

3. Você acredita que a forma como o aluno homossexual é tratado na escola, pelos professores e professoras, pode influenciar na saída desse aluno da escola (exclusão)?

- () Não () Sim

- Justifique sua resposta.

APÊNDICE 2 - Explicações quanto à natureza da homossexualidade por professor(a)										
	Professoras e Professor									TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1 - Biológica(B)										
E.3 : A homossexualidade é/não é:										
(01) Genética;	N	N	S	S	S	0	N	0	0	3
(04) Patologia	N	N	N	0	N	0	N	0	0	0
E.4 Q.1:										
A1 - Homossexualidade é uma doença genética.	DM	CM	DM	DM	DM	DM	DM	DM	DM	1
A2 - Homossexuais devem ter diferenças nos níveis de hormônios sexuais.	DM	SR	DM	CM	CP	DM	CM	CM	DM	4
A3 - A homossexualidade é causada por problemas durante gestação.	DM	SR	DM	CP	DM	DM	DM	DM	DM	1
Total	NB	B	B	B	B	NB	B	B	NB	6
2 - Psicológica (P)										
E.3 : (09) Psicológica										
	N	0	N	0	0	0	N	0	0	
E.4 Q.1:										
B1 - Homossexualidade é um distúrbio psicológico.	DM	DM	DM	CP	DM	CP	DM	DP	DM	3
3 - Relacionamento(R)										
D1 - Mães superprotetoras causam homossexualidade no filho.	DM	DM	DM	CP	DM	CP	DM	CP	DM	3
D2 - Pais tenham bom relacionamento com filhos podem evitar que estes se tornem homossexuais.	DM	DM	DM	CM	DP	CM	DM	DP	DM	4
Resultado	SM	B	B	B/P/R	B/P/R	P/R	B	B/P/R	SM	
4 – Sem Explicação										
E.4 Q.1: B3 - As causas da homossexualidade não tem ainda explicação científica conclusiva.										
	CM	CM	DM	CP	DP	CM	CM	CM	CM	6

Legendas:

DM - Discordo Muito; **DP** - Discordo Pouco; **CM** - Concordo muito; **CP** - Concordo Pouco; **SR** - Sem resposta

S - SIM; **N** - NÃO; **0** - não marcou

B - Biológica; **NB** - Não biológica; **P** - Psicológica; **R** - Relacionamento; **SM** - Sem motivo

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)