

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

***BULLYING* E HOMOFOBIA NA ESCOLA: IMPLICAÇÕES
PEDAGÓGICAS NA PERCEPÇÃO DE ALUNOS/AS E
PROFESSORES/AS DO ENSINO MÉDIO**

REGINALDO PEIXOTO

**MARINGÁ
2013**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

***BULLYING* E HOMOFOBIA NA ESCOLA: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS
NA PERCEPÇÃO DE ALUNOS/AS E PROFESSORES/AS DO ENSINO
MÉDIO**

Dissertação apresentada por REGINALDO PEIXOTO, ao programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Educação, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Dra. ELIANE ROSE MAIO

**MARINGÁ
2013**

REGINALDO PEIXOTO

***BULLYING* E HOMOFOBIA NA ESCOLA: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS
NA PERCEPÇÃO DE ALUNOS/AS E PROFESSORES/AS DO ENSINO
MÉDIO**

BANCA EXAMINADORA

Dra. Eliane Rose Maio (Orientadora)
Dra. Ivana Guilherme Simili (UEM)
Dr. Leonardo Lemos de Souza (UNESP Assis)

MARINGÁ, 16 DE DEZEMBRO DE 2013.

Dedico este trabalho ao meu amigo **Jeferson Gouveia Caetano** (*in memoriam*), que, vítima do preconceito, da discriminação e da homofobia foi cruelmente assassinado em 2007. Pelo fato de ser homossexual e por ser “diferente” teve sua juventude interrompida, o que, certamente, foi decisivo para que tentássemos entender o porquê do ódio, da violência e de atitudes tão perversas contra pessoas que não congregam da orientação sexual heterossexual. Essa perda nos levou a lutar pelos direitos LGBT, estudar as relações sociais e desenvolver ações, principalmente de formação continuada com os/as professores/as para que desde cedo, nossos/as jovens sejam ensinados/as a respeitar o próximo, compreender suas diferenças e respeitar os seus direitos.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida, pela capacidade intelectual, pela saúde e pela vontade de crescer e contribuir para uma sociedade mais justa.

Ao meu pai e à minha mãe, pela coragem de criar cinco filhos, por ter me ensinado a respeitar, a compartilhar e a lutar por aquilo que almejo.

Aos/às amigos/as por compreenderem minha ausência nos momentos de estudo, por terem me encorajado a continuar e a não desistir, sempre me incentivando e dizendo palavras que me fizessem sentir mais competente.

Aos/às profissionais, alunos/as e funcionários/as dos dois Colégios Estaduais que gentilmente contribuíram para que essa pesquisa fosse realizada com sucesso.

Ao amigo Márcio de Oliveira que, com seu jeito extrovertido e brincalhão, esteve sempre ao meu lado, escrevendo, palestrando, estudando e dando força para enfrentar todos os desafios que surgiram nesta caminhada.

À professora Eliane Rose Maio, que com amor e dedicação teve a paciência de nos orientar e de ensinar a palestrar. Com sabedoria nos mostrou como é bom aprender, respeitar, compartilhar e amar toda “gente que gosta de gente”.

Epígrafe

Diversidade (Lenine)

Foi pra diferenciar
Que deus criou a diferença
Que irá nos aproximar
Intuir o que ele pensa
Se cada ser é só um
E cada um com sua crença
Tudo é raro, nada é comum
Diversidade é a sentença

Que seria do adeus
Sem o retorno
Que seria do nu
Sem o adorno
Que seria do sim
Sem o talvez e o não
Que seria de mim
Sem a compreensão

Que a vida é repleta
E o olhar do poeta
Percebe na sua presença
O toque de deus
A vela no breu
A chama da diferença

A humanidade caminha
Atropelando os sinais
A história vai repetindo
Os erros que o homem traz
O mundo segue girando
Carente de amor e paz
Se cada cabeça é um mundo
Cada um é muito mais

Que seria do caos
Sem a paz
Que seria da dor
Sem o que lhe apraz
Que seria do não
Sem o talvez e o sim
Que seria de mim...
O que seria de nós

Que a vida é repleta
E o olhar do poeta
Percebe na sua presença
O toque de deus
A vela no breu
A chama da diferença

PEIXOTO, Reginaldo. *Bullying* e homofobia na escola: implicações pedagógicas na percepção de alunos/as e professores/as do Ensino Médio. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Eliane Rose Maio, Maringá, 2013.

RESUMO

No contexto da educação atual, a escola que historicamente se constituiu como uma instituição seletiva para as elites desde o Período Imperial e a partir da LDB 9394/96 vem se configurando como um espaço aberto para todos os sujeitos de classes, de culturas, de religiões, de etnias e de orientações sexuais. Para a efetivação deste trabalho, fizemos uma discussão acerca dos gêneros, das identidades e orientações sexuais e da formação de professores/as, para alcançar o entendimento de como que as práticas pedagógicas podem ser influenciadas pela formação, pelo preconceito e pela discriminação dos/as alunos/as “diferentes”, mas iguais por força do discurso legal. A pesquisa foi dividida em três partes: a primeira trata de uma discussão fundamentada nas diversas referências consultadas durante o percurso; a segunda os aspectos metodológicos da construção do trabalho, enquanto a terceira apresenta uma análise de dois questionários, que foram aplicados a professores/as e alunos/as do Ensino Médio de dois Colégios Estaduais do Município de Maringá – Paraná, mediante um mapeamento descritivo e ilustrativo por gráficos. Os resultados da pesquisa revelaram que ambas as escolas são reprodutoras de práticas de violência, homofobia e exclusão social, pois seu público, alunos/as e professores/as não apresentam um entendimento sobre sexualidade e suas implicações, o que gera grandes conflitos nesses espaços escolares.

Palavras-chave: Educação; sexualidade; *bullying*; homofobia; formação de professores/as.

PEIXOTO, Reginaldo. Bullying and homophobia in schools: pedagogical implications on the perception of students / teachers and the / the high school. 232 f. Dissertation (Master of Education) - University of Maringá. Advisor: Eliane Rose May, Maringá, 2013.

ABSTRACT

In the context of current education's school that historically constituted as a selective institution for elites from the Imperial Period and from "LDB 9394/96" is shaping up as an open space for all subjects for classes, cultures, religions, of ethnicities and sexual orientations. For the realization of this work, we made a discussion about identities' genres, sexual orientations and teachers' training, to reach an understanding of how the pedagogical practices can be influenced by education, student "different" prejudice and discrimination, but equal by virtue of legal discourse. The research was divided into three parts: the first, deals with a decision based on several references consulted during the course discussion, the second, methodological aspects of building work, while the third, presents an analysis of two questionnaires, applied to teachers and school's students in two Maringá's Public Schools - Paraná, through a descriptive and illustrative mapping graphic. The survey results revealed that both schools are breeding practices of violence, homophobia and social exclusion, as your audience, students teachers have no knowledge about sexuality and its implications, which creates major conflicts in these school spaces.

Key words : Education, sexuality, bullying, homophobia, teacher training.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 PROBLEMATIZANDO GÊNERO E SEXUALIDADES NO CONTEXTO SOCIAL E HISTÓRICO.....	18
2.1 Gênero e Estudos Culturais.....	18
2.2 Corpos masculinos e femininos: a mudança de paradigma	21
2.3 A vida social das mulheres: uma relação de inferioridade	24
2.4 A identidade de gênero e suas implicações no mercado de trabalho ...	26
2.5 Revisando a história	31
2.6 Identidade sexual	38
2.7 Heterossexualidade, bissexualidade e homossexualidade: diferentes rumos do desejo sexual.....	40
2.8 Heterossexualidade, a moral e os bons costumes	42
2.9 Bissexualidade: uma construção sócio-histórica e cultural	50
2.10 Homossexualidade: da origem às práticas sociais	55
3 EDUCAÇÃO, GÊNEROS E SEXUALIDADES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	61
3.1 Educação escolar x educação sexual: contradições, currículo e políticas educacionais	61
3.2 Currículo, educação sexual e formação de professores/as	76
4 HOMOFOBIA, BULLYING E ADOLESCÊNCIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	82
4.1 Repensando a escola a partir de novas práticas e necessidades sociais.....	82
4.2 A escola e suas relações com os/as jovens	85

4.3 A escola: instituição reprodutora de desigualdade, exclusão e homofobia	88
5 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA CONSTRUÇÃO DO TRABALHO	94
5.1 Classificação da pesquisa	95
5.2 Análise dos resultados	92
5.3 Percurso do Trabalho	98
6 A PESQUISA	99
6.1 Cenário da pesquisa	104
6.2 Perfil dos/as participantes	104
6.2.1 Os/as professores/as	104
6.2.2 Os/as alunos/as	105
6.3 Análise	105
6.3.1 1ª parte – conversando com professores/as sobre questões pertinentes à sexualidade no espaço escolar	105
6.3.1.1 Casos de violência na escola	106
6.3.1.2 <i>Bullying</i> : discussões teóricas em sala de aula	112
6.3.1.3 Envolvimentos em casos de <i>bullying</i>	119
6.3.1.4 <i>Bullying</i> e diversidade sexual	126
6.3.1.5 Inclusão dos/as alunos/as homossexuais na escola	133
6.3.1.6 Práticas pedagógicas e o currículo escolar: o <i>bullying</i> e a diversidade sexual	140
6.3.2 2ª parte: conversando com alunos/as sobre o <i>bullying</i> , sexualidade e relações sociais no espaço escolar	146
6.3.2.1 Situações de violência na escola	151
6.3.2.2 <i>Bullying</i> : discussões pedagógicas	155
6.3.2.3 Vitimização e <i>bullying</i>	160
6.3.2.4 <i>Bullying</i> : espaços e atores/atrizes	165
6.3.2.5 <i>Bullying</i> e diversidade sexual	174
6.3.2.6 Respeito à diversidade	183

6.3.2.7 Práticas violentas e identidades	186
6.3.2.8 <i>Bullying</i> e formação de professores/as	189
6.3.2.9 “Inclusão” dos/as homossexuais na escola	195
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	202
REFERÊNCIAS	205
APÊNDICES	216
Apêndice 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professores/as	216
Apêndice 2 – Questionário aplicado a professores/as	218
Apêndice 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Alunos/as	220
Apêndice 4 – Questionário aplicado a alunos/as	223
ANEXOS	228
Anexo 1 - COPEP	229

INTRODUÇÃO

Em minha trajetória, instigado pelo meio que nasci e cresci a educação escolar, além de promover uma mudança social, me ajudou a construir o entendimento de que é preciso ir um pouco além, romper com as dificuldades e muitas vezes chegar a lugares talvez, no passado, não almejados.

Abandonar a vida simples do campo ou roça como chamávamos no pequeno distrito de Lovat, município de Umuarama - Paraná e chegar ao curso de Licenciatura em Letras, e mais tarde em Arte, já tivesse me realizado diante do tão pouco que tinha como sujeito simples, pobre, labutador, porém sonhador.

A profissão de professor sempre me causou muita admiração. Quem sabe pela responsabilidade, ou por achar bonito o modo que minhas professoras, desde tenra infância, demonstravam quando me faziam compreender os números ou juntar as letras, ou quem sabe, que descobri que por meio da leitura conseguiria interpretar o mundo. Não tardou. Não podia ser diferente. Foi essa profissão que escolhi...

Ao longo dos dezesseis anos que ocupei vários cargos na educação, primeiro como inspetor de alunos/as, depois como assistente, secretário, professor e no momento diretor escolar, busquei compreender a escola e suas demandas do ponto de vista pedagógico, sociológico, humano e legal, no entanto, há questões que ocorrem nas práticas escolares, nas salas de aula, nos intervalos, nas reuniões de professores/as e nos conselhos de classe que sempre me causaram inquietudes e vontade de buscar as respostas, embora soubesse que estão inseridas no contexto escolar devido às normas e tabus que a sociedade, cultural e historicamente construiu acerca de algumas manifestações. Isso me levou a estudar e pesquisar, o que ora apresento neste trabalho de conclusão de Mestrado.

Nessa trajetória e vivência na educação, percebi que há assuntos que são dolorosos para se falar na escola. A sexualidade está entre os assuntos evitados, sendo muitas vezes invisibilizada, discriminada ou negada, principalmente entre nós adultos/as que, muitas vezes deixamos nos levar

pelas ideologias, crenças ou pelo senso comum, apesar de a educação sexual estar presente nos currículos de formação da educação básica e fazer parte dos discursos de inclusão educacional dos últimos anos.

Diante das políticas de inclusão educacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997) surgiram como diretrizes, apresentando possibilidades de trabalhos pedagógicos, para valorizar as diferentes culturas, sujeitos, religião, etnias, assim como propor as temáticas transversais com a possibilidade de ser trabalhadas nas diversas disciplinas (Português, Matemática, Ciências, História...) da organização escolar.

Nesse sentido, a inclusão do tema orientação sexual¹ na escola parte do princípio de que a escola, como espaço de diferentes manifestações, deve também valorizar e respeitar as diferentes identidades de gênero e as diversas orientações sexuais, para que a educação possa abrir espaço para o acesso e a permanência da diversidade sexual, rompendo com as diversas barreiras do preconceito e da discriminação, bem como reconhecendo todos/as como iguais, nas suas particularidades.

As literaturas para a fundamentação deste trabalho indicarão os vários entendimentos construídos, histórico e socialmente, acerca da sexualidade, que são (re)interpretados e (re)significados de geração em geração, atribuindo aos sexos os papéis e as atitudes sociais que, de época em época, diferencia os homens das mulheres e o poder que uns/umas detêm sobre outros/as.

A escola como espaço social tem em sua natureza, as marcas da sociedade machista. As manifestações que fogem aos padrões hegemônicos de masculinidade tendem a ser descaracterizadas, discriminadas e segregadas. Assim, no espaço educativo, as manifestações de violência contra os sujeitos ditos diferentes passam a ser uma prática comum, principalmente, pela prática do *bullying* e da homofobia que percebemos fazer parte do dia a dia dos/as jovens, na medida em que outros/as pessoas passam a tratá-los/as com diferença e desrespeito.

¹ Refere-se à capacidade de cada pessoa de ter uma profunda atração emocional, afetiva ou sexual por indivíduos de gênero diferente, do mesmo gênero ou de mais de um gênero, assim como ter relações íntimas e sexuais com essas pessoas. Basicamente, há três orientações sexuais preponderantes: pelo mesmo sexo/gênero (homossexualidade), pelo sexo/gênero oposto (heterossexualidade) ou pelos dois sexos/gêneros (bissexualidade). (ABLGT, MARTINS; ROMÃO *et al.* 2011, p. 10).

As práticas de violência que se manifestam na escola podem estar ligadas a vários fatores, como o jeito diferente de ser, a cor, a religião, as diferenças físicas e a orientação sexual. Nesse sentido, a escola, na construção de um mundo mais humano e igual, deve partir das bases legais para romper com o preconceito e a discriminação que nos seus espaços são manifestados principalmente por meio da violência física ou simbólica, do *bullying*, aqui entendido como práticas de violências físicas e psicológicas (PEDRO-SILVA, 2013), e da homofobia, que é caracterizada como ódio e/ou aversão contra os/as homossexuais (ABLGT, MARTINS; ROMÃO 2011), interpretada por Rios (2009) como práticas de medo ou o preconceito contra a pessoa homossexual, imputando-lhe posição de inferioridade e utilizando, para isso, de violência física e/ou verbal.

O trabalho pedagógico que professores/as desenvolvem diariamente em suas salas de aula é importante para desconstruir tabus acerca da diversidade sexual, e ideias equivocadas e reconstruir o conhecimento de que a sexualidade de cada sujeito não se define nas bases biológicas e genéticas. Passa por elas, mas vai além, ao consideramos que ela também é construída pelos aspectos psicológicos, históricos e sociais (FERREIRA, 2009).

A sexualidade, como constructo social deve ser trabalhada desde as séries iniciais, por meio de aulas dinâmicas que façam os/as alunos/as perceber que as manifestações do corpo, de prazer e sentimentos é algo intrínseco, mas que pode ser (re)designado a todo o momento durante a vida. Dessa forma, cabe ao/à professora/a outro entendimento do que é a sexualidade, como ela se manifesta e como pode ser interpretada e percebida.

À medida que o ensino é algo garantido, cabe a nós profissionais da educação ressignificar o conhecimento, uma vez que a maioria dos currículos universitários não contempla uma série de elementos que fazem parte dos referenciais curriculares escolares. A formação continuada, garantida por lei, além de ser um direito, deve ser também uma necessidade constante na vida profissional dos/as professores/as, para garantir que suas aulas sejam transformadoras e cumpram com a função escolar e garanta o respeito entre os sujeitos, não somente para a escola, mas para a vida.

Dessa forma, considerando as múltiplas facetas da sexualidade humana, as relações de poder, as diretrizes curriculares para a educação brasileira e o importante trabalho que desenvolvem os/as professores/as, esta pesquisa teve o objetivo de mapear, na percepção de professores/as e alunos/as, como o *bullying* e a violência ocorrem nas relações sociais entre alunos/as e professores/as e alunos/as, notadamente o *bullying* e a violência fundados na homofobia. Para isso, dividimos o nosso trabalho em Seções: 1) Problematizando gênero e sexualidades no contexto social e histórico; 2) Educação, gênero e sexualidades nas práticas pedagógicas; 3) Homofobia, *bullying* e adolescência na educação escolar; 4) Aspectos metodológicos da construção do trabalho e 5) A pesquisa.

Na seção 1, o enfoque do gênero foi visto do ponto de vista histórico e cultural, ou seja, o sentido que atribuímos a ele depende das relações sociais e das ideologias de cada época; das representações corporais que tem significado os padrões e as relações de poder e inferioridades que um gênero determina sobre o outro; das identidades que são historicamente construídas e das orientações sexuais que são determinadas pelo desejo sexual.

A seção 2, por sua vez, apresentará as relações que as construções históricas da sexualidade apresentam com os espaços educativos, com a prática pedagógica, com o currículo escolar e com a formação continuada dos/as professores/as, ou seja, qual o entendimento que esses docentes têm e como as temáticas em torno da sexualidade humana têm sido trabalhadas nas escolas.

Ao incluirmos as discussões acerca do *bullying* e dos adolescentes na educação escolar na seção 3, nossa intenção foi apresentar a escola como um espaço de representação social que tem no seu currículo e nas suas políticas uma série de contradições, inclusive porque é apresentada como uma instituição inclusiva, mas na prática reproduz a violência, a desigualdade, a exclusão e a homofobia.

Na seção 4 faremos a apresentação dos aspectos metodológicos da pesquisa como a sua classificação, a metodologia da análise, seu percurso para a elaboração, desde as discussões teóricas realizadas durante o

cumprimento dos créditos (disciplinas), os momentos de negociação com as escolas, até a finalização do trabalho escrito-

A seção 6 fará uma ampla descrição sobre a pesquisa, os espaços (cenário) pesquisados, o perfil dos participantes considerando tempo de atuação no magistério, faixa etária e sexo, assim como os resultados das análises dos questionários respondidos por professores/as e alunos/as, que subsidiaram a construção dos gráficos que ilustram parte dos dados levantados.

Os resultados mapeados em dois colégios da rede estadual de educação básica no município de Maringá Paraná demonstraram que o assunto não se esgota com esse trabalho, mas que, inclusive, contribui para futuros debates e pesquisas acerca da temática aqui apresentada e discutida.

1 PROBLEMATIZANDO GÊNERO E SEXUALIDADES NO CONTEXTO SOCIAL E HISTÓRICO

As leituras realizadas para essa discussão possibilitaram alguns questionamentos acerca da escola como espaço de manifestação da diversidade cultural e espaço democrático e de direito à educação universal. Ao tratarmos a temática, buscamos em Savater (1998), no texto “O valor de educar” a compreensão acerca da escola que valoriza a diversidade, mas que reconhece em cada sujeito sua história, suas relações sociais, valorizando cada manifestação, sem horizontalizá-la, no tocante ao discurso da igualdade. Ao elegermos o termo “igualdade” para representar a universalização da educação e o direito de todos os sujeitos da diversidade ao acesso e permanência na escola, tomaremos as reflexões de Savater (1998) acerca do respeito e da valorização das particularidades culturais. As ponderações de Savater são feitas para aproximarmos de dimensões éticas.

1.1 Gênero e Estudos Culturais

Uma definição que merece cuidado é a de gênero. O discurso sobre gênero, identidade de gênero, sexo e sexualidade exige muita atenção, uma vez que distorcido, pode levar a interpretações errôneas que estimulam a segregação, discriminação e preconceito contra os sujeitos que não se reconhecem nos padrões historicamente, estabelecidos para o gênero masculino e feminino.

As discussões que apresentamos neste item estão embasadas nas relações que o gênero estabelece com os diversos contextos culturais, ou seja, o significado que a ele é dado ao longo dos tempos, de acordo com as ideologias, regras e tabus.

Para entender gênero como categoria histórica, reportamo-nos a Chartier (1990, p. 78) quando nos esclarece que

[...] não existem objetos históricos fora das práticas móveis, que os constituem, e por isso, não há zonas de discurso ou de

realidade definidas de uma vez por todas, delimitadas de maneira fixa e detectáveis em certa situação histórica: as coisas não são mais do que as objectivações das práticas determinadas, cujas determinações é necessário trazer a luz do dia.

Na interpretação do autor a representação de gênero está relacionada à sua trajetória, a qual Louro (1997) atribui diretamente à história do movimento feminista e suas lutas e que, para entender o seu significado histórico e social da palavra, deve-se voltar ao seu processo histórico.

A esse respeito, contribui dizendo que as

[...] ações isoladas ou coletivas, dirigidas contra a opressão das mulheres, podem ser observadas em muitos, e diversos movimentos da história e mais recentemente, algumas publicações, filmes, etc. vêm se preocupando em reconhecer essas ações (LOURO, 1997, p.14).

Assim, a autora salienta que reconhecer a trajetória do movimento feminista, suas ações e conquistas, é fundamental para entender o significado do “gênero”. A formulação mais usual do gênero encontra-se fincada no plano de atributos culturais que historicamente se estabeleceram para definir cada um dos sexos, de acordo com a dimensão anatomo-fisiológica dos seres humanos.

Na contemporaneidade, conforme assinala Louro (1997), os discursos que definem gênero, sexo e sexualidade se apoiam em evidências capazes de desconstruir a ideia de que gênero está relacionado ao sexo, insistindo que as identidades de gênero são construídas historicamente e nas relações sociais.

Entra em cena, novamente um argumento desconstrutivista de que são as categorias que nos permitem olhar o real, e que, assim também a diferença sexual é um fruto dessas lentes de conceituação do mundo. A diferença entre os sexos é uma invenção historicamente datada pelos finais do século XVI (PEDRO; GROSSI, 1998, p.14).

Não que a diferença entre os corpos não tivessem sido percebidas até o século XVII. O fato de os corpos serem transformados não causava espanto para a sociedade. As mudanças partiam sempre de pessoas dispostas a lutar

pelo reconhecimento de uma identidade. Além das lutas sociais feministas, as pesquisas foram de suma importância para a configuração de aberturas de novos debates, assim como a aceitação do/a "outro/a diferente".

Para Louro (1997, p.19), uma das mais significativas marcas dos Estudos Feministas é seu caráter político, pois as

[...] pesquisas passavam a lançar mão, cada vez com mais desembaraço de lembranças e de histórias de vida; pontes iconográficas, de registros pessoais, de diários, cartas e romances. Pesquisadoras escreviam na primeira pessoa. Assumia-se, com ousadia, que as questões eram interessadas, que elas tinham origem, numa trajetória histórica específica que construiu o lugar social das mulheres e que o estudo de tais questões tinham (e tem) pretensões de mudança.

Os estudos sobre a forma de viver das mulheres foram de grande contribuição para o debate de suas representações na sociedade, uma vez que ocuparam papéis e desempenham funções, que muitas vezes vão além das instâncias da vida familiar e doméstica. Assinar seus escritos atestou suas participações na pesquisa, na sociedade e na cultura, e contribuiu para a argumentação que supõe a destruição dessa invisibilidade como o caminho lógico para a emancipação das mulheres.

Entre os discursos dos movimentos feministas e suas seguidoras, há aquele que vai delinear as desigualdades sociais entre homens e mulheres, remetendo-as às questões biológicas. Isso porque por essa distinção meramente orgânica cada qual deve desempenhar o papel que historicamente se estabeleceu, ou seja, homens devem ter atitudes e desempenhar papéis relacionados ao sexo biológico do "macho", enquanto mulher os convencionados ao sexo de "fêmea". Dessa forma, como nos apresenta Louro (1997), a distinção sexual/biológica entre os seres humanos, serve para compreender e justificar a desigualdade social.

Sobre os papéis sociais, contribui trazendo que

[...] é necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas a forma como 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 (LOURO, 1997, p. 21) .

As relações de homem e mulher, em dada sociedade não são construídas a partir de seus sexos, mas nas relações que estabelecem com o/a outro/a. Essas relações, sabiamente Chartier (1990, p. 17) chama de representações construídas, fundamentadas na razão do mundo social determinadas pelos interesses do grupo. São estratégias sociais que “tendem impor autoridade à custa de outros, por elas menosprezadas, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para outros indivíduos, as suas escolhas e condutas”.

Os papéis sociais a que correspondem homens e mulheres são adquiridos dentro e pela cultura, nas relações que nos caracterizam como seres humanos, capazes de viver em sociedade e “as lutas de representações têm tanta importância como as lutas económicas para compreender os mecanismos pelos quais grupo impõe [...] a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio” (CHARTIER, 1990, p. 17). Assim, o poder que um gênero exerce sobre o outro também pode ser compreendido como mecanismo de imposição, nas relações culturais.

Para compreender o sentido de gênero, masculino e feminino, é necessário entender além do que é sexo como atributo biológico, é preciso perceber o que socialmente se construiu sobre os sexos, pois nesse debate, gênero torna-se um elemento fundamental.

1.2 Corpos masculinos e corpos femininos: a mudança de paradigma

Até o final do século XVII, não existiam diferenças estabelecidas socialmente que caracterizavam o corpo feminino e masculino sob um olhar segregador. O que existia, para Nucci e Russo (2010, p.32) “[...] era o modelo de sexo único, em que as diferenças entre masculino e feminino era de grau e não de natureza [...]”. O grau² nesse sentido está relacionado ao fato de superioridade que o corpo masculino exercia em relação ao feminino, pois o segundo era tido como corpo menos perfeito.

²Nucci e Russo (2012) apresentam como o grau, no sentido de maior, uma vez que o corpo masculino possuía genitálias mais desenvolvidas que o feminino, por isso era um corpo superior.

Ao corpo feminino, embora inferior devido ao fato de os atributos sexuais se apresentarem invertidos, os órgãos eram os mesmos que os masculinos, mas se localizavam no interior do corpo, devido à falta de calor, inclusive, acreditava-se que recebessem mais calor, poderiam passar para a categoria masculina, embora o homem jamais pudesse descender e tornar-se uma mulher, pois a natureza tendia a caminhar sempre para a perfeição (NUCCI; RUSSO, 2010).

A partir do final do século XVII o dimorfismo sexual³ ganhou espaço no discurso social e homens e mulheres conquistaram corpos próprios, vistos como opostos. Nesse sentido, os corpos masculinos passam a ser dotados de uma estrutura totalmente oposta dos femininos, os nomes que eram associados com os testículos e os ovários “[...] passam a ser distinguidos em termos linguísticos” (NUCCI e RUSSO, 2010, p. 32). Assim, essas mudanças afetaram as estruturas sociais, “toda vida política, econômica e cultural passa, de certa forma, a apoiar-se no fato de que há dois sexos estáveis, incomensuráveis e opostos” (NUCCI e RUSSO, 2010, p. 32).

Os discursos acerca dos corpos passaram pelos séculos e chegam à pós-modernidade exigindo muitos debates sobre a nossa sexualidade, uma vez que a divisão dos corpos exige o entendimento de sua constituição histórica e social. Os corpos são dotados de experiências que perpassam a ideia biológica do sexo como fator primário de constituição. Os corpos possuem trajetórias e experiências que os caracterizam em masculinos e femininos, uma vez que os atributos biológicos que caracterizavam o sexo, não são capazes de caracterizar gênero, pois gênero se constrói na relação de sentimento que o ser humano tem com outro.

Sobre a construção do gênero, Louro (1997, p.22) corrobora afirmando que

[...] não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada

³Segundo a biologia, **dimorfismo sexual** é quando há a ocorrência de indivíduos do sexo masculino e feminino de uma espécie com caracteres físicos, não sexuais, marcadamente distintas. Esta alteração pode estar presente em todos os grupos de seres vivos, como plantas e animais, que apresentam espécies com seres unissexuais (quando há a presença de apenas um sexo no indivíduo)(MELDAU, 2012).

a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas.

Nesse sentido, ainda que o gênero se constitua sobre o macho ou fêmea, ele se constrói nas experiências sociais de seus sujeitos, nas relações com o/a outro/a, nas manifestações sociais, no dia a dia e no processo histórico.

Sobre as relações de gênero Louro (1997, p. 22) apresenta que

[...] se pretende, dessa forma, recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, na forma de representação.

O que fica claro é que atualmente se justifica a questão da desigualdade nos conceitos biológicos do corpo e não na história deles. Essas diferenças conforme já pontuamos, são estabelecidas histórica e socialmente, uma vez que foram criadas nos últimos séculos.

As desigualdades às quais enfrentam as mulheres referendadas pelo discurso de sua inferioridade, as têm levado à segregação, discriminação e violência, impedindo muitas vezes a sua participação e representação em muitas esferas sob o comando dos homens.

Voltamos aqui à importância histórica que tem sido representatividade, como os movimentos sociais que, ao longo da sua história de luta, tem buscado aproximar os direitos e o respeito de gênero entre homens e mulheres, fazendo construir um pensamento social que enxergue a mulher como sujeito social e histórico, dotado de competências e direitos, ainda que muitas vezes através de denúncias, conforme observa Carvalho (2012, p. 83),

[...] os movimentos feministas vêm há algum tempo denunciando as desigualdades de classe de gênero, bem como questionando situações específicas à condição das mulheres na sociedade, tais como: assegurar igualdade nas relações de trabalho, garantir direito à saúde da mulher, à contracepção, ao exercício da sexualidade, dentre outros.

Há que se reconhecer que a luta travada entre as mulheres e a sociedade, incluindo a esfera política, tem lhes ajudado a conquistar um espaço mais democrático de direitos, pois há um distanciamento bastante grande entre homens e mulheres, seja no convívio social, nas remunerações, nos postos de trabalho e na vida pública, conforme passaremos a enfatizar no próximo tópico.

1.3 A vida social das mulheres: uma relação de inferioridade

Historicamente, notamos um distanciamento entre as condições da atuação na vida pública, assim como nos postos de trabalho, das mulheres em relação ao homem. Os papéis que se adequam aos homens e às mulheres, na concepção de Puppim (1994, p. 28) “[...] se constrói no bojo de um processo de produção social de diferenças, que inclui uma pauta de adjetivações diferenciadas para homens e mulheres”. Nesse sentido, nas relações sociais é que se constroem o discurso das adequações de gênero. Tal discurso se estampa nas prescrições e proscricções que enquadram as atividades profissionais femininas.

Além dos rótulos postos nos processos de trabalho feminino, a moral sexual também é uma das pautas preferidas para a seleção dos adjetivos que comumente são usados para definir caráter, comportamento e modo de vida.

Nesse sentido contribui afirmando que

[...] as mulheres que em nossas entrevistas foram vítimas de processo de rotulação desqualificadora eram, mais frequentemente, aquelas que se afastavam das regras de conduta (moral, profissional e psicológica) esperadas para o comportamento das mulheres inseridas nas camadas médias urbanas, no trabalho em escritório (PUPPIM, 1994, p. 23).

Para essa autora, no campo das profissões, as mulheres além de ocuparem os postos mais inferiores, quando não o fazem, são rotuladas e taxadas de termos pejorativos como “bruxa, megera” etc. Nesse contexto, aos homens são permitidas a liderança, a autonomia, assim como comportamentos de ambição e privilégios no espaço profissional em detrimento do familiar.

Diante dos novos olhares que afirmam as práticas sociais, as mudanças nas estruturas da vida pública tendem a ser transformadoras, uma vez que os conceitos que afirmam o caráter social do masculino e do feminino nos obrigam a considerar as distintas sociedades, assim como os distintos momentos históricos, até porque somos uma espécie em evolução, capaz de mudar seus modos, de perceber o/a outro/a por meio de uma dinâmica que se reinicia e se reconstrói a todo tempo.

Sobre o conceito histórico de gênero, Louro (1997, p. 23) traz que ele

[...] passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem.

Assim, as transformações decorrentes das polêmicas e discussões dos Estudos Feministas, acabaram por propor um processo de disputa, ressignificação e apropriação dos discursos. No Brasil essas mudanças decorrem no final dos anos 1980, por um processo iniciado de forma bastante tímida, posteriormente mais ampliado. Nesse contexto de lutas e transformações de atitudes e saberes, feministas passam a utilizar o termo “gênero”, como apresenta Louro (1997).

Toda sociedade e todo grupo dispõe de uma série de normas e regras de conduta, cujo objetivo é orientar e controlar o comportamento das pessoas. Assim, em função do que está socialmente estabelecido, Oliveira (2001, p. 76) destaca que

[...] as normas sociais indicam o que é 'permitido' – e como tal pode ser seguido – e o que é 'proibido' – não podendo ser praticado. A toda norma social corresponde uma sanção social. A sanção social é uma recompensa ou uma punição que o grupo ou a sociedade atribuem ao indivíduo, em função de seu comportamento social.

Os papéis que uma sociedade atribui aos seus membros são, neste sentido, regras arbitrárias, uma vez que definem comportamentos que são típicos de homens e/ou mulheres: suas roupas, seus modos de relacionar, ou

de se portar. Nesse sentido, somos educados/as a reconhecer os papéis e desempenhá-los de acordo com as convenções da nossa sociedade.

Para Louro (1997, p. 24) devemos entender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos. O conceito de identidade é ainda bastante complexo, uma vez que pode ser formulado a partir de várias perspectivas que se resumem

[...] numa aproximação às formulações mais críticas dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, compreendemos os sujeitos como tendo identidades, plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo ser contraditórias.

Diante desta análise, é possível afirmar que as identidades não são fixas, variam em suas relações, uma vez que são nestas que se definem. As manifestações culturais são responsáveis por criar e transformar identidades de acordo com as relações que se estabelecem entre os sujeitos, passando pelas regras e normas que as orientam.

Há, portanto, a necessidade de entender que a identidade é um constructo social que se forma a partir dos nossos primeiros anos de vida e continua nas relações sociais jovens e adultas, no reconhecimento como sujeito e nas práticas socioculturais, conforme seguimos discutimos nos itens posteriores.

1.4 A identidade de gênero e suas implicações no mercado de trabalho

Para Puppim (1994), as transformações que afetaram o mercado de trabalho desde a transição do sistema feudal para o capitalista, decorrem de necessidades de mudanças em toda a estrutura social, mais acentuada, principalmente nos dois últimos séculos.

A trajetória da mulher nos espaços sociais foi marcada por uma ascensão que a muito custo, redefiniu o seu papel, seja na vida familiar ou pública. A sua inserção nas atividades fabris, exigiu um novo olhar e lutas constantes por direitos jamais adquiridos em toda a nossa história,

Atualmente em algumas sociedades, ser mulher é muito mais do que ser esposa, mãe de família ou dona de casa, é ser profissional, empresária, política

e militante, além de outras atribuições que à sua prática social foram incorporadas. Ainda que os espaços que ocupam as mulheres sejam amplos no mercado de trabalho, estas ainda sofrem a discriminação de gênero que se perpetua por séculos, separando a demanda em cargos e salários para os homens e para as mulheres, como apresenta Puppim (1994).

Em uma pesquisa realizada por esta autora, em São Paulo, a partir dos anos de 1970, foi mostrado grande crescimento de profissionais feministas em algumas áreas das atividades mercadológicas como educação, serviços bancários, política etc., mas isso ainda não é suficiente para o reconhecimento da igualdade de gênero, talvez porque a inserção da mulher no mercado de trabalho passa por outras demandas sociais como a discriminação e o preconceito da mulher como sujeito histórico-social.

A respeito da participação da mulher no mercado de trabalho, Araújo (2002) colabora esclarecendo que apesar de existir políticas públicas de distribuição de renda e de inclusão social, elas não têm garantida a participação feminina em igualdade à masculina, visto que vários estudos demonstram um agravamento condições de vida das mulheres brasileiras, assim como em outros países que também realizam reformas.

Sobre as desigualdades de gênero nos cenários brasileiros, Carvalho (2012) aponta para grandes avanços, uma vez que a partir dos anos de 1980, o debate tem se acentuado, inclusive encontrado espaços nas agendas governamentais. As políticas públicas das últimas décadas têm investido em programas e leis que contribuem para a diminuição da violência sexual contra crianças e adolescentes, injetam recursos financeiros para ações e pesquisas na área. No entanto, há que ressaltar que existem evidências de que necessita maior atenção e ações por parte do setor público.

Sobre as políticas públicas e suas necessidades de atuação na área do preconceito e discriminação contra a mulher, vários documentos foram elaborados e muitas pesquisas têm demonstrado a preocupação de se propor ações públicas que reconheça a mulher como sujeito constituído por uma sociedade patriarcal e machista conforme assinala Carvalho (2012, p. 88), em que as

[...] ações imediatas precisam ser efetivadas para a coibição da violência de gênero, entretanto, defendem-se, sobretudo,

políticas educativas que possam mudar as práticas machistas e preconceituosas existentes em nossa sociedade. É preciso identificar os mecanismos de construção de diferenças atravessadas pelo sistema de sexo/gênero, construções produtoras de desigualdades e de aprisionamentos identitários, enquadrados na lógica binária do eterno feminino/masculino que são operados na correlação de forças emanadas pelo poder patriarcal.

É preciso uma justiça social com práticas efetivas, capazes de reconhecer a mulher como sujeito e não é simplesmente inseri-la no mercado de trabalho e na vida pública é muito mais que isso. É preciso respeitá-la e garantir seus espaços na educação, saúde, lazer, no mercado de trabalho. Mulheres e homens devem ser sujeitos pares (iguais) para que haja justiça social, conforme observam Alves e Pitanguy (1991, p. 34), *apud* Pitanguy (2011, p. 26) que

[...] a mulher nasce livre e permanece igual ao homem em direitos. [...] Esses direitos inalienáveis e naturais são: a liberdade, a propriedade, a segurança e, sobretudo, a resistência à opressão. [...] o exercício dos direitos naturais da mulher só encontra seus limites na tirania que o homem exerce sobre ela; essas limitações devem ser reformadas pelas leis da natureza e da razão.

A respeito dos direitos feministas, Piovesan (2011, p. 87) contribui esclarecendo que de acordo com

[...] o legado de Viena: os direitos humanos das mulheres são parte inalienável, integral e indivisível dos direitos humanos universais. Não há direitos humanos sem a plena observância dos direitos das mulheres, ou seja, não há direitos humanos sem que metade da população mundial exerça, em igualdade de condições, os direitos mais fundamentais.

A paridade proposta pelas autoras dispõe de espaço de voz, autonomia financeira e quebra de valores sociais que invisibilizam a mulher como sujeito ativo de uma sociedade que também dependeu da sua força de trabalho para ser construída, mas que, no entanto continua negando a sua força, seus direitos e a sua autonomia.

Sobre a justiça social e políticas para a igualdade de gênero, analisamos o documento da UNRISD⁴ (2005, p. 05) “Igualdade de gênero: a luta pela justiça num mundo desigual” que propõe uma série de mudanças no pensamento social, para estabelecer alguns critérios e políticas de reconhecimento e inclusão da mulher, assumindo sua desvantagem histórica e a necessidade da construção de uma política de igualdade.

Segundo o documento, alguns esforços devem ser feitos, para reconhecer a participação feminina e provocar a mudança necessária para que sejam respeitadas em nossa sociedade, quando afirma que a

[...] a justiça econômica global é também central para alcançar a saúde e direitos sexuais e reprodutivos das mulheres. Contudo, concentrar o foco dos formuladores de políticas na interdependência entre justiça econômica global e justiça de gênero não é tarefa fácil e, mesmo quando esse objetivo é atingido, é necessário um esforço considerável para provocar mudanças sensíveis às diferenças de gênero nas políticas (UNRISD, 2005, p. 6).

Tratando dessas mudanças, as mulheres partem do próprio movimento social feminista e que têm buscado, dentro das agendas políticas, espaços para a discussão e negociação dos direitos. “Para que a justiça de gênero não perca ainda mais terreno na agenda”, são necessárias alianças com outras instituições, movimentos sociais e partidos políticos, segundo o documento da UNRISD (2005, p. 06).

O texto em análise evidencia que se por um lado a participação da mulher no mercado de trabalho tem aumentado, por outro continuam existindo diferenças entre gêneros no interior desse mercado. Os homens em sua maioria estão inseridos nos postos de trabalho integral enquanto as mulheres ocupam os parciais.

Outro fator que contribui para a segregação do gênero feminino é a renda conforme argumenta o documento da UNRISD (2005, p. 12),

[...] também há uma diferença substancial de renda entre os homens e as mulheres, em parte porque muitas mulheres trabalham tempo parcial. No entanto, também existe diferença de renda entre trabalhadores e trabalhadoras em tempo

⁴ Instituto de Pesquisa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Social.

integral, o que reflete segregação ocupacional e o fato de que os “empregos de mulher” pagam salários menores.

Houve realmente um aumento na oferta de vagas para as mulheres, assim como na ocupação dessa demanda, mas em contrapartida, ocorreu também a deterioração dos termos e condições da maior parte do trabalho oferecido. Além disso, novas metodologias foram criadas como o ‘trabalho informal’, o que na maioria das vezes emprega, mas não garante direitos constitucionais.

Sobre outras formas de trabalho, apresenta-nos o documento da UNRISD (2005, p. 12) que

[...] em muitas partes do mundo, estão surgindo tipos de relações empregatícias propositalmente disfarçadas para evitar a legislação trabalhista e os benefícios sociais. Em outros casos, pode haver um contrato, porém a relação está deliberadamente disfarçada como uma transação comercial.

Com base nesse documento, fica evidente que ainda que tenham sido criadas estratégias para a inserção da mulher no mundo do trabalho, tem-se discriminado e negado seus direitos, por meio de estratégias mascaradas. Ainda que algumas mulheres ocupem cargos e postos, seu trabalho permanece explorado em grande escala.

Quando falamos das relações de trabalho e gênero, afirmamos também a questão de poder que essas relações implicam. É evidente o poder que o masculino exerce sobre o feminino no mercado de trabalho, tanto que os postos e os salários são associados aos gêneros.

A esse despeito, Louro (1997) salienta que as feministas sempre estiveram preocupadas com essa relação, uma vez que seus estudos demonstraram as formas como se processam o silenciamento, o submetimento e a opressão. O mercado de trabalho, nesse sentido, exerce uma ação de poder do gênero masculino sobre o feminino, do atestar diferenças salariais e de condições de trabalho que segregam homens e mulheres.

Sobre a questão da dominação masculina sobre o feminino atesta que

[...] de qualquer modo, a concepção que atravessou grande parte dos estudos feministas foi (e talvez ainda seja) a de um homem dominante versus uma mulher dominada – como se

essa fosse uma fórmula única, fixa e permanente (LOURO, 1997, p. 37).

Assim, há segundo a autora, uma perda de domínio masculino nos vários campos da atividade humana em que historicamente as relações de gênero, os espaços e papéis ocupados por homens sempre foram exercidos com superioridade.

O poder é exercido pelos sujeitos e tem seus efeitos sobre suas ações. O poder somente é exercido quando não existem as resistências nas relações, afinal, se todos/somos iguais, logo o poder do gênero masculino sobre o feminino não faz mais sentido, uma vez que ao mesmo tempo em que somos diferentes, também somos iguais.

A seguir, apresentamos a concepção de sexualidade apresentando sua história, interpretação pelos papéis sociais que homens e mulheres desempenharam ao longo dos tempos.

1.5 Revisando a história

Ao discutirmos a sexualidade em si, faz-se necessário retomar à sua história e perceber como ela foi significada. Os estudos que apresentamos fundamentam-se em um progressivo entendimento de que a sexualidade, conforme salienta Moraes (1990), não pode mais ser explicada pela genitalidade, embora a segunda esteja relacionada à primeira.

A sexualidade, na concepção de Meirelles (1997, p. 76), está além de necessidades físicas e fisiológicas, e

[..] falar sobre sexualidade é reportar-se a uma série de excitações e atividades mentais relacionadas às múltiplas formas de prazer e à satisfação de necessidades fisiológicas básicas. É referir-se a sentimentos, emoções e afetos fundamentais no desenvolvimento e na vida psíquica do ser humano presentes desde a infância.

Nessa perspectiva, Meirelles (1997) corrobora com Moraes (1990), quando afirma que a sexualidade vai além das questões biológicas humanas, ou seja, implica na construção biológica, mas que também exige uma participação mental para acontecer. A sexualidade humana na visão desses dois autores seria a união das necessidades físicas e fisiológicas de pessoas

sexuadas⁵ acompanhadas do desejo e do sentimento (constructo cultural), que se processam no interior da mente humana.

Sobre o espaço que a sexualidade ocupa no ser humano, Wagner (1996), citado por Meirelles (1997, p. 76) afirma que

[...] é o espaço do corpo físico, do corpo biológico, do corpo pulsional, com suas cargas e tensões. O espaço da sexualidade é também o lócus das representações mentais, das intersubjetividades, enfim, do “corpo do desejo”, do “corpo erótico”.

Complementando a reflexão anterior, Foucault (2010, p. 88) analisa o sexo para além das representações físicas, biológicas e mentais e atribui esse entendimento às construções que formalizamos/internalizamos ao longo da nossa história, conforme analisa que

[...] a questão sobre o que somos, em alguns séculos, uma certa corrente nos levou a colocá-la em relação ao sexo. Nem tanto ao sexo-natureza (elemento do sistema do ser vivo, objeto para uma abordagem biológica), mas ao sexo-história, ao sexo significação, ao sexo-discurso. Colocamo-nos, a nós mesmos, sob o signo do sexo, porém, de uma *Lógica do sexo*, mais do que uma *Física*. Não devemos enganar-nos: sob a grande série de oposições binárias (corpo-alma, carne-espírito, instinto-razão, pulsões-consciência) que pareciam referir o sexo a uma pura mecânica sem razão, o ocidente conseguiu, não somente nem tanto anexar o sexo a um campo de racionalidade, o que sem dúvida nada teria de extraordinário, tanto nos habituamos, desde os gregos a esse tipo de “conquista”; mas, sobretudo colocar-nos, inteiros – nós, nosso corpo, nossa alma, nossa individualidade, nossa história – sob o signo de uma lógica da concupiscência e do desejo.

Nesse sentido, a sexualidade humana passa pelos atributos sexuais biológicos, mas estabelece ainda uma relação com as relações sociais com o/a outro/a e com o meio, ou seja, a sexualidade humana se constrói nas relações sociais e segundo Meirelles (1997) se realiza no genital e no cultural de cada sujeito. Foucault (2010) vai além e atribui a construção da sexualidade humana, a fatores físicos, biológicos, socioculturais e ainda históricos.

⁵Thurler (2006) define a palavra sexuada como processos de construção corporal condicionada a mulheres e homens, assim como a postura que cada um apresenta diante do mundo, suas ações e reações, sua sociabilidade e aprendizagem da dessimetria. Segundo a autora, a sexualização dos corpos não se dá pela anatomia, mas pelo enquadramento em uma ordem social androcêntrica e heterossexual.

Para Meirelles (1997), lidar com a sexualidade humana é compreender o ser humano além do corpo biológico e seus conflitos. É preciso aceitar a sexualidade como uma manifestação natural que necessita de expressão, ou seja, vivemos a sexualidade nas diversas fases de nossas vidas e sua expressão se dá pelas práticas diárias que refletem o nosso desejo, a nossa cultura e o nosso saber.

Na compreensão do sentido que a sexualidade tem para cada sujeito, é possível entendê-la sob a ideia de que o conhecimento é um dos elementos necessários para vivê-la e representá-la, ao longo da nossa vida. Isso porque a sexualidade é mutável, e pode ser (re)significada em qualquer fase da nossa existência.

Falar de sexualidade para Ferreira (2009, p. 39), “é abordar um grande mito e tabu, que existem tanto no imaginário quanto na prática social cotidiana [...]”, ou seja, é preciso quebrar uma série de preconceitos que cercam o assunto, o que Meirelles (1997) assinala como uma espécie de repressão que deve ser reenquadrado.

A respeito do discurso repressivo sobre a sexualidade humana, Ferreira (2009, p. 40) concorda que

[...] apesar de a sexualidade ser um componente universal da existência humana e sua manifestação ser importante para o seu equilíbrio biopsicossocial, ainda há dificuldade para dela falar ou com ela lidar. Será pelo receio de que, ao assim fazer, também seriam desvelados os nossos valores, comportamentos, interesses e frustrações sexuais? Independente de ser essa a explicação, a sexualidade humana ainda é mantida sob o controle de mitos, tabus e repressões sociais.

Discursar sobre a sexualidade, segundo a autora, implicaria em desvendar uma série de valores que ainda se encontram camuflados, e entendê-la poderia nos libertar desses mitos e tabus que se centralizam no controle dessa sociedade repressiva.

Ao desenvolver a discussão, Guirado *apud* Meireles (1997, p. 78) compreende que a

[...] repressão não significaria mais a anulação do desejo, do prazer, por meio de um poder punitivo sobre o corpo ou de um poder disciplinador sobre a alma e sobre a liberdade, e sim um

componente subordinado a uma educação transformadora, que respeitasse hierarquias e estágios de desenvolvimento da energia sexual, que trouxesse limites, que reconhecessem a existência de polaridades e lidasse dialeticamente com essas; enfim, que não estabelecessem conotações negativas ou positivas.

A repressão significaria uma forma de compreender a sexualidade, em uma visão transformadora que não se apegasse em conceitos positivos ou negativos, mas que fosse capaz de educar o sujeito para viver a sua sexualidade segundo suas necessidades, desejos e/ou escolhas. Seria a educação sexual algo necessário, para orientar o ser humano para uma vida sexual plena, capaz de compreender as transformações corporais e sociais que a sexualidade constrói em cada sujeito.

Em nossos dias, nós, para pesquisadores/as da sexualidade humana e educação sexual sentimos a necessidade de estudar o período da colonização do nosso país, para entendermos a sexualidade e suas representações por meio de uma análise histórica. Com isso aprenderíamos os dias atuais, os estudos desse porte evidenciam a sexualidade como construção que envolve fatores biológicos, culturais e históricos.

Para Ribeiro (2004), o assunto sexualidade sempre causou polêmica na sociedade brasileira. No início da colonização as práticas sexuais dispunham de normas que geralmente beneficiavam os homens porque esses detinham o domínio e poder nas relações sociais e sexuais com as mulheres.

Na história da sexualidade no Brasil, ao homem cabia a tarefa de se deitar com as mulheres (várias) e mostrar a sua macheza, conforme atesta Freyre (1978), citado por Ribeiro (2004, p. 16) “nos engenhos, os rapazes eram incentivados a se relacionarem sexualmente com as escravas e as mulatas, mostrando ao pai, o patriarca, que era “macho” e honrava seu nome.” Isso demonstra que os papéis que desde cedo foram atribuídos aos homens e mulheres na sociedade brasileira, é mais permissivo e liberal quando se refere ao sujeito masculino.

Sobre a dominação masculina sobre a feminina, Freyre (1978), citado por Ribeiro (2004, p. 16), analisa ainda que

[...] à mulher branca, dominada e submetida, primeiro ao pai, depois ao marido, era reservado um comportamento acanhado e humilde, e aos quinze ou dezesseis anos já se casava, mas frequentemente com um senhor de quarenta, cinquenta ou sessenta anos.

Essa alusão ao poder masculino assim como as anteriores mostra a dicotomia dos direitos subjetivos dos sujeitos no Brasil Colônia. A liberdade sexual a que o homem (gênero masculino) desfrutava contrapunham-se à submissão e a vida silenciosa que gozavam as mulheres. O casamento tardio do macho e o precoce da fêmea demonstra a educação severa que era dada a meninas naquela época.

A dominação sexual masculina se constitui-se em várias instâncias sociais e perpassou inclusive pela questão biológica (corpo), conforme salienta Laqueur (1990, p. 4), citada por Louro (2008, p. 77, grifos nossos) que,

[...] até o início do século XIX [...] persistia o modelo sexual que hierarquizava os sujeitos ao longo de um único eixo, cujo *telos* era o masculino; portanto, entendia-se que os corpos de mulheres e de homens diferiam em “**graus**” de perfeição. As explicações da vida sexual apoiavam-se na ideia de que as mulheres tinham “**dentro de seu corpo**”, os mesmos órgãos genitais que os homens tinham externamente.

O corpo feminino, conforme demonstra o excerto, também era sinônimo de inferioridade, uma vez que na própria constituição biológica masculina existia uma vantagem que exterioriza a sexualidade masculina e interioriza a feminina, em uma relação domínio e superioridade que os sexos exerciam entre si.

O padrão social que regulamentava as práticas sexuais na sociedade brasileira permaneceu praticamente inalterado entre os séculos XVII e XVIII e se diferenciou dos primeiros séculos apenas pelo fato de a mulher índia ser substituída pela mulher negra, pois era cada vez mais frequente a presença da mulher negra, por detrimento do tráfico de escravo/a da África e a expulsão dos/as índios/as do litoral para o sertão brasileiro, conforme assinala Ribeiro (2004). Ou seja, aos homens eram permitidas as práticas sexuais que provavam sua liberdade e a fruição do desejo libidinoso, no início com as índias e mais tarde com as mulheres negras e mulatas.

As transformações sociais ocorridas no Brasil no século XIX, com o advento da independência ressignificaram as relações e as práticas sociais, conforme assinala Costa (1997), citado por Ribeiro (2004, p. 17),

[...] no século XIX, com a independência e a consolidação da urbanização iniciada timidamente no século XVIII, mudam-se os costumes, mas permanece o sentimento patriarcal. O discurso religioso é substituído por um discurso médico, e a sexualidade vai ser tratada como caso de higiene e saúde. O comportamento sexual indisciplinado ou desgregado não é mais repreendido por ser pecado, mas pelos riscos de contraírem doenças orgânicas ou mentais.

Ao fazermos menção aos significados da sexualidade, mostramos as transformações que ocorreram na história e na sociedade, concordamos com Anami e Figueiró (2009, p. 88). Estas partem do pressuposto de que a sexualidade humana “é, sobretudo, uma construção sociocultural e, portanto, não estática, mas sim histórica e mutável”. Isso demonstra que as ideias que temos sobre determinados assuntos/temas, dentre eles a sexualidade, podem ser transformadas de um dado momento histórico para outro, de uma sociedade para outra, uma vez que acompanham as formas de organização, o pensamento e as transformações sociais.

Nesse sentido de sexualidade como constructo sociocultural, Catonné (2001, p. 81) explicita que,

[...] então, como Foucault, podemos explicar que a repressão sexual do século XIX é uma auto repressão que a Burguesia se impôs para distinguir-se da aristocracia brasileira silenciosa do século XVIII, e, por este meio, afirmar-se como classe dominante.

O discurso sexual do século XIX contrapõe-se ao silêncio do século anterior, mas por motivos ideológicos de domínio social, determina uma série de atitudes e limites que a sociedade deve ter, dentre elas, o distanciamento das práticas sexuais.

Para Ribeiro (2004), a visão médica da época era respaldada nas teorias europeias que percebiam as práticas sexuais como as responsáveis por

transmissão de doenças. O *onanismo*⁶, por sua vez, deveria ser contido sob o discurso de ser nocivo para a saúde. Por isso, o discurso da época defendia o colégio interno como lugar onde as crianças e os jovens ficariam distantes das práticas e influências nocivas, ou seja, nessas escolas, a educação seria baseada no discurso repressivo para inviabilizar a sexualidade daqueles sujeitos.

Os caminhos da sexualidade vão estabelecendo vínculo com a Medicina, configurando no surgimento de uma nova ciência, conforme assinala Ribeiro (2004, p. 18-19),

[...] do século XIX às primeiras décadas do século XX, a relação da medicina com a sexualidade se torna cada vez mais intensa, culminando com o surgimento da sexologia enquanto campo oficial do saber médico e com a publicação, principalmente a partir de 1920/40, de dezenas de livros de educação e orientação sexual [...] vai até o final da década de 50, pois a partir de 1960, mudanças culturais, políticas e sociais significativas na sociedade brasileira irão refletir nos padrões de comportamento sexual com desdobramentos até nossos dias.

Os desdobramentos sobre o entendimento de sexualidade até aqui apresentados, nos levam a pensá-la como prática constantemente ressignificada ao longo da nossa vida e por suas normas de condutas sociais nos construímos como sujeitos, que dispõem a sexualidade como uma manifestação natural (que nasce conosco), reservada, ou compreendida, conforme contribui Lorencini Junior (1997, p. 93), pois

[...] ao longo da vida, num processo contínuo de busca dos sentidos da sexualidade, o indivíduo sofre a todo momento as influências diretas daquilo que denominamos “cultura da sexualidade”. Essas influências advindas da família, dos meios de comunicação, da religião ou da escola pressionam, exigem e moldam o indivíduo para adaptá-lo aos padrões de comportamento impostos pela sociedade.

No contexto que decorre do início do século XX, embora a educação sexual mesmo ministrada informalmente pela Igreja e família sempre estivesse presente na sociedade, é que começam a ser criados mecanismos políticos e

⁶ Ribeiro (2004) usa o termo para referenciar à masturbação, prática que deveria ser contida através da educação sexual escolar.

públicos que conferem à educação sexual uma nova perspectiva, ou seja, a escola passa a ser a instituição responsável para fazer inferências e ensinar, por meio de propostas e projetos de prevenção e educação sexual que permeiam as salas de aula até os dias atuais.

No próximo item apresentaremos e discutiremos as identidades sexuais, porque sua compreensão, também pode ser objeto de ensino e aprendizagem nas relações que professores/as e alunos/as estabelecem com seus/as alunos/as nos espaços escolares.

1.6 Identidade Sexual

As categorias heterossexual, bissexual, homossexual, travesti e transexual, assim como quaisquer outras classificações não dão conta da grande diversidade humana. Com relação ao desejo pelo/a outro/a, o sujeito heterossexual é tão diferente de um homossexual, assim como é diferente de um bissexual, de uma travesti, assim como é diferente de outro/a heterossexual, pois cada pessoa é única, tem sua forma de pensar, agir, amar e suas preferências mais íntimas, que perpassam por três categorias, conforme ilustra Bertolini (2008, p. 16),

[...] para viajar um pouco mais, podemos então pensar que existem heterossexualidades, homossexualidades etc. Ou que talvez o desejo humano possa ser como uma gradiente, que vai da homossexualidade absoluta à heterossexualidade absoluta (com a bissexualidade absoluta exatamente no meio). A maioria de nós estaria em alguns lugares dentro deste degradê.

Desta forma é possível pensar em um universo de possibilidades de desejos que unem as pessoas das formas mais variadas. Isso porque existem múltiplas possibilidades de realização do desejo afetivo entre as pessoas, independentemente da identidade sexual e de gênero.

Outro conceito passível de entendimento neste trabalho é de identidade sexual. Cada sujeito está inserido em uma diversidade de identidades: familiar, racial, profissional, étnica, religiosa, dentre tantas outras, possui ainda, uma identidade sexual. A identidade sexual está relacionada à forma como nos

colocamos na sociedade, diferente da orientação sexual que significa o desejo que um sujeito tem pelo outro, conforme afirma Bertolini (2008).

As identidades sexuais têm a ver com o nosso relacionamento com os grupos de pertencimento, que culturalmente, em especial nas últimas décadas, as classificam em: homem heterossexual, mulher heterossexual, bissexual, *gay*, lésbica, travesti e transexual, de acordo com a classificação de Bertolini (2008).

Nas demandas da sociedade contemporânea,

[...] estas identidades não têm a ver só com a atração sexual e ativa, mas, mais do que isso, têm a ver com um jeito de ser, de se sentir, de vivenciar o seu afeto, com o compartilhamento de uma determinada cultura, música, lugares de encontro, até mesmo uma atitude política (BERTOLINI, 2008, p.17).

Dessa forma, as identidades não se resumem a papéis sexuais e sim a outras possibilidades de relações que desempenhamos com o/a outro/a no meio e/ou grupo ao qual pertencemos. No que diz respeito aos conceitos de identidade sexual, Bertolini (2008, p.17)

[...] classifica em quatro conceitos: sexo/gênero/orientação sexual e afetiva/identidade sexual desde crianças, somos ensinados que existem a possibilidade de duas combinações: sexo: masculino+ gênero: masculino + orientação: hetero + gênero: masculino + orientação: hetero + identidade: homem hetero ou sexo: feminino + gênero: feminino + orientação: hetero + identidade: mulher hetero.

Ainda que tenhamos sido ensinados/as que o relacionamento humano somente é possível de duas formas, temos descoberto outras formas de viver nossas experiências e o desejo que sentimos pelo/a outro/a.

O termo homossexualidade e homossexualismo possuem diferentes vertentes históricas e culturais, o que explica o fato de atualmente usarmos o sufixo “dade” e não “ismo”. No século XXI, as palavras que se referem às identidades sexuais têm sido usadas com o prefixo “dade” e não “ismo”, como exemplo “homossexualidade” e não mais “homossexualismo”, devido às regras de sentido que têm o sufixo ISMO a ideia de seita ou conjunto de ideias religiosas como Cristianismo, Judaísmo, Marxismo, ou a ideia de doenças como tabagismo, botulismo, alcoolismo e têm sua origem na cultura grega. Já o

sufixo “DADE” traz um significado de expressão ou manifestação como: identidade, sexualidade, felicidade, liberdade, conforme atesta Bertolini (2008).

Os termos com sufixos terminados em ISMOS trazem uma carga pejorativa conforme assinala Bertolini (2008, p. 17)

[...] assim o termo homossexualismo carrega uma ideia conservadora que enxerga os homossexuais como doentes ou desviantes. Já a palavra homossexualidade nos remete à ideia de que ela é apenas mais uma expressão da sexualidade ou da identidade humana.

Ou seja, o segundo termo se remete ao significado da homossexualidade como uma construção social que traduz a forma de ser, sentir e viver das pessoas que sentem desejo/atração sexual por pessoas do mesmo gênero.

Considerado por muito tempo como doença, o termo homossexualismo e suas classificações, foram abolidos da lista de doenças em 1990, pela Organização Mundial de Saúde (OMS). No Brasil, em 2001, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) proibiu todos os/as profissionais da área realizar tratamentos que visassem à cura da homossexualidade, entendendo que não se trata de uma doença (ABLGT, MARTINS; ROMÃO *et al*, 2011).

Na atualidade, devido às grandes conquistas de direito, respeito e aceitação dos sujeitos que rompem com o paradigma da normalidade, o termo homossexualidade vem contrapor o antigo termo homossexualismo criado por médicos, como classificação de doença no final do século XIX, conforme afirma Bertolini (2008).

A homossexualidade, assim como a heterossexualidade e a bissexualidade, nesse novo contexto passa a ser enxergada como questões culturais de construção social, ou seja, a sexualidade de cada indivíduo é construída nas relações sociais, com o/a outro/a e com o meio, conforme passamos a discutir.

1.7 Heterossexualidade, bissexualidade e homossexualidade: diferentes rumos do desejo sexual

Como já apresentamos na seção sobre gênero, a grande discussão que põe em evidência o comportamento sexual, se iniciou na década de 1960, oriundo de movimentos que contribuíram para as transformações, destacando aqui os movimentos feministas, o gay e o lésbico.

Fruto de um movimento que continua repercutindo em nossa sociedade, para Bertolini (2008, p. 09) “vivemos um momento de transição, de transformação dos paradigmas de comportamento sexual e afetivo da nossa sociedade”. Isso demonstra que as regras e os valores sociais com relação aos comportamentos sociais estabelecidos nos últimos tempos têm sido repensados, devido às novas manifestações que se apresentam.

A mudança na legislação brasileira foi um dos fatores positivos para que houvesse uma readequação do comportamento social.

Portanto, ao garantir expressamente o direito à liberdade, que é conceito básico e informativo de outros direitos, garantir aos cidadãos a liberdade de conduta de suas vidas, colocando-se como uma das constituições mais avançadas no que diz respeito aos direitos fundamentais da pessoa humana (RODRIGUES, 2004, p.195).

Nesse início de século, as informações são processadas com muita rapidez o que faz com que um contingente muito grande de pessoas tenham acesso a elas, por meio de equipamentos eletrônicos que dependem apenas de um *click*. Para Rodrigues (2004), a televisão é uma das grandes responsáveis por levar para os lares situações que sensibilizam a sociedade e levantar temáticas passíveis de discussão com a homossexualidade o que da (in)tolerância começa a dar lugar para a aceitação⁷.

Maior aceitação da diversidade sexual significa menor rotulação, mas em uma sociedade ainda impregnada de preconceitos, as contradições são fatos “normais”, pois

[...] ao mesmo tempo em que vemos e convivemos cada dia mais com uma diversidade sexual cada vez mais rica e menos rotulada, se mantém e até reforçam atitudes preconceituosas,

⁷ Lewis (2012) faz uma distinção entre os termos “aceitação” e “tolerância”, visto que o primeiro significa aceitar algo abertamente sem receios ou preconceitos, enquanto o segundo significa aguentar algo que não se quer.

discriminatórias e violentas de pessoas, grupos e instituições conservadoras (BERTOLINI, 2008, p.09).

Esse contraste social ocorre em todas as instâncias da sociedade, em diferentes lugares e momentos, no convívio familiar, nas relações de trabalho, no círculo de amigos/as e também na escola.

Há que se fazer um esforço grande e efetivo no campo educacional no Brasil, pois os problemas são de todas as ordens: infraestrutura, formação de professores/as, transporte escolar, merenda e aprendizagem. Para Rodrigues (2004), no início do terceiro milênio, o Brasil ocupa os últimos lugares no *ranking* internacional de qualidade em ensino básico, ficando em 86º. Há assuntos que ainda causam estranheza e geram violência e discriminação, como se ainda estivéssemos vivendo em épocas remotas, àquelas da formação das primeiras sociedades, e talvez, dessa forma, pudéssemos entender porque uma maioria dos/as homossexuais ainda vive na clandestinidade.

O que afirma Rodrigues (2004) se deve ao fato que desde cedo somos ensinados/as que as regras sociais acerca da sexualidade giram em torno da heteronormatividade, como já assinalamos. Além disso, muitas vezes causa estranheza ser feio/a, e até mesmo ocasionar o desprezo de amigos/as e familiares, quando uma/a jovem assume uma orientação sexual homossexual, bissexual e/ou transexual, porque isso seria 'colocar a cara a tapa', em uma sociedade preconceituosa, machista e homofóbica, que preza a manter a moral e os bons costumes.

1.8 Heterossexualidade, a moral e os bons costumes

A educação que recebemos desde que nascemos está fincada em preceitos éticos e morais, de famílias constituídas mediante enlacedes matrimoniais, com papéis definidos para os dois únicos sexos: homem – aquele que nasce com pênis e sente desejo sexual pela mulher, e mulher que nasce com vulva/vagina e sente desejo sexual pelo homem, conforme afirma Louro (2009). Nesse universo de aprendizado, nas relações dos nossos familiares,

nos deveres da sala de aula e nas tarefas que levávamos para casa, somos ensinados a estabelecer e cumprir papéis.

Campos (2007, p. 140) chama a atenção para o que a escola tem ensinado, uma vez que à questão do currículo,

[...] soma-se a dificuldade cada vez maior da escola em lidar com os diferentes perfis culturais e com as desigualdades sociais que caracterizam as populações atendidas nos sistemas educacionais públicos, são desafios complexos que precisam ser enfrentados, no campo da prática pedagógica e da formação de educadores, ao lado de problemas ainda não resolvidos de ampliação do acesso e da oferta de infraestrutura básica para a educação infantil.

Isso demonstra que o trabalho pedagógico feito na escola desde a Educação Infantil precisa ser revisto, melhorado e ampliado, inclusive no que diz respeito às discussões sobre a diversidade sexual, pois conforme observam Lionço e Diniz (2009) a homossexualidade desde cedo é ensinada como 'natural'.

A respeito da hierarquização da homossexualidade como natural, acentua que

[...] para garantir o privilégio da homossexualidade – seu *status* de normalidade e, o que ainda é mais forte, seu caráter de *naturalidade* – são engendradas múltiplas estratégias nas mais distintas instâncias (na família, na escola, na igreja, na medicina, na mídia, na lei) (LOURO, 2009, p. 89, grifos nossos).

Conforme já destacamos anteriormente, a escola é um lugar típico de condutas morais que colaboram para a construção de identidades baseadas em normas sociais. As imagens ao final desse parágrafo demonstram que existem papéis sociais para homens e mulheres. Os meninos, desde cedo, estão rodeados de brinquedos que têm mais a ver com a aventura, com o esporte e o lazer, enquanto às meninas são oferecidos aqueles que vão naturalizar a ideia de que a mulher deverá ser a dona de casa, a pessoa que será a responsável pela casa, pelos/as filhos/as e pelo cuidar, conforme ilustração abaixo, da famosa cartilha Caminho Suave, utilizada na rede de ensino primário nas décadas de 1970 e 1980:



Fábio comprou um trenzinho.
Ele gosta de brincar com o trem.
O trem corre sobre trilhos.

trenzinho trinco trinã prinde príncipe	branco brinquedo grampo grande frango	tranca trança tromba tronco frente
--	---	--

Coloque **um** ou **uma** antes das palavras:

..... trenzinho tromba
..... tranca frango
..... brinquedo trança

— 110 —



Zazá mexe a comida na panela.
A comida de Zazá é muito boa.

zebu zoada zunido beleza moleza	azedo azeite azeitona gazeta azulado	dezena dúzia vazio buzina juízo
---	--	---

Leia, cubra e copie:

za	ze	zi	zo	zu
Za	Ze	Zi	Zo	Zu



— 64 —

FONTE: Caminho suave. Disponível em: <<https://www.google.com/imgph?hl=pt-PT&q=cartilha+caminho+suave&tab=wj>>. Acesso em: 12 fev. 2013.

Hoje, tantos anos passados, a educação que se processa nas casas, escolas e espaços de convivências sociais, ainda levam a essa concepção de família patriarcal com papéis definidos. Ou seja, a de que homens devem sentir atração sexual por uma mulher e mulher deve sentir atração sexual por um homem, reforçando sempre que dentro dos padrões de 'normalidade', somente a heterossexualidade dispõe de espaço de aceitação em nossa sociedade, conforme assinala Figueiró (2007).

Os livros didáticos, na observação que fazem Vianna e Ramires (2009, p. 78-79), são reprodutores da heteronormatividade, uma vez que

[...] há implicações importantes tanto para a manutenção da heteronormatividade nos padrões de família veiculados nos livros didáticos quanto para a promoção de conteúdos que desafiem esses padrões. Assim, podemos dizer que o material examinado aponta para um convívio tenso entre permanências (há fortes referências patriarcais em descrições sobre história, cotidiano, divisão sexual do trabalho, cuidado infantil, etc.).

As atividades apresentadas nos livros didáticos são sexistas e induzem a práticas machistas quando atribuem papéis de cuidados com a casa e com a família ao gênero/sexo feminino, pois

[...] é claro que as personagens femininas aparecem nos modelos de família examinados, afinal, esse é o universo próprio delas. Mas, na quase totalidade das vezes, as mulheres surgem para ilustrar e demonstrar sua função primordial: a do

cuidar. Em um mero exercício que ensina a fazer limonada, é à mãe que se pede para cortar o limão com a faca (VIANNA; RAMIRES, 2009, p. 80).

A escola, nesse sentido, reforça conceitos criados na Europa no Século XVIII (VIANNA; RAMIRES, 2009), quando defende papéis e posturas já adotadas pelos familiares dos/as alunos/as, pois é esperado pelos/as familiares que os meninos tenham comportamentos mais agressivos, de macho.

A escola como espaço de conhecimento, deveria construir a igualdade de gênero pela desconstrução dos conhecimentos aprendidos nas relações sociais e familiares, reconhecendo homens e mulheres como sujeitos de igualdade de direitos e deveres, no entanto, contraria essa proposta, conforme observam Vianna e Ramires (2009, p. 81)

[...] um efeito decorrente desse processo é a identificação entre ser mulher e ser mãe como algo intrínseco, instintivo, natural e inevitável. Essa visão, nascida na Europa no século XVIII, torna a mãe responsável e exclusiva por toda e qualquer faceta do desenvolvimento físico, intelectual, moral e psicológico do filho.

A normalidade apregoada nos espaços educativos escolares pode contribuir em larga escala para que a nossa sociedade seja cada vez mais sexista, preconceituosa e segregadora, pois essa associação de papéis ao sexo/gênero reforça a ideia de que meninos devem ser viris, machos, fortes, pais de família e controladores, enquanto meninas devem ser mães, donas de casa e submissas.

Ainda sobre essa 'normalidade', Louro (2009, p. 89) contribui quando diz que

[...] através de estratégias e táticas aparentes ou sutis reafirma-se o princípio de que os seres humanos nascem como macho ou fêmea e que seu sexo – definido sem hesitação em uma destas duas categorias – vai indicar um de dois gêneros possíveis – masculino ou feminino – e conduzirá a uma única forma normal de desejo, que é o desejo pelo sujeito de sexo/gênero oposto ao seu.

O século XIX é o ponto de culminância de mudanças do discurso médico sobre as redefinições de termos para tratar a sexualidade humana, assim como para definir corpos, papéis e atitudes sexuais, e, no entanto,

[...] será o seu olhar autorizado que irá estabelecer as diferenças relevantes entre sujeitos e práticas sexuais, classificando uns e outros a partir do ponto de vista da saúde, da moral e da higiene. Não é de estranhar, pois, que a linguagem e a ótica empregadas em tais definições sejam marcadamente masculinas; que as mulheres sejam concebidas como portadoras de uma sexualidade ambígua, escorregadia e potencialmente; que os comportamentos das classes média e alta dos grupos brancos das sociedades urbanas ocidentais tenham se constituído na referência para estabelecer o que era ou não apropriado, saudável ou bom (LOURO, 2009, p. 88).

Neste recorte da história da humanidade é que os discursos ganharam um “pano de fundo” e seus divisores. O discurso moderno nasceu sob o propósito de hierarquizar, conhecer, disciplinar, dividir e classificar a sexualidade humana, na visão de Louro (2009, p. 88), “tais discursos, carregados de autoridade da ciência, gozavam do estatuto de verdade e se confrontavam ou se combinavam com os discursos da igreja, da moral e da lei”. Novas verdades surgiram acerca da sexualidade, mas muitas delas continuam embasadas em filosofias religiosas que persistem até os dias atuais.

Muitas religiões põem homens e mulheres em situações de superioridade/inferioridade. A liberdade que é dada para um/a, muitas vezes é negada ao/à outro/a, ao mesmo tempo em que a sexualidade é considerada um prática que somente pode ser praticada dentro do casamento, conforme apresenta Torres (2011, p. 23) que

[...] as noções do judaísmo e do helenismo, por meio da cultura cristã, negaram e rejeitaram outras formas de compreensão da sexualidade humana. Essas noções, sem questionamentos, elaboraram a crença de que homem e mulher não poderiam expressar e praticar sua sexualidade, a não ser pelo padrão heterossexista, ou seja, homens comandavam a sociedade e as relações sexuais somente eram aceitas dentro de uma união conjugal entre homem e mulher. Tais noções estão nos currículos, nos saberes e fazeres da comunidade escolar.

A noção de sexualidade que aprendemos desde cedo é a mesma apresentada por Torres (2011). Em sua visão, uma vez que parte do discurso da relação sexual para a procriação deve ser ocorrer após o casamento, respeitando as convenções heteronormativas, ou seja, homem deve casar-se com uma mulher e vice versa, assim como o ato sexual também deve partir da

mesma premissa. Quando decorre de quebra de protocolos, tais práticas tendem a ser inferiorizadas, banalizadas, discriminadas e estereotipadas na sociedade atual. A escola por sua vez, também dispõe de currículos e práticas pedagógicas que acompanham essas vertentes (TORRES, 2011).

A escola como espaço de convivência e práticas sociais, é formada por uma diversidade de sujeitos e, no entanto, para Torres (2011, p. 23) é preciso entendê-la

[...] como uma figuração, ou configuração, onde os significados da sexualidade são disputados por muitos discursos: médicos, morais, religiosos etc. Quando pensamos a sexualidade, podemos pensar que atualmente têm emergido algumas tendências. Uma bastante clara e definida: contra qualquer tema, assunto, referência etc. que aponte a legitimidade de demandas LGBT na escola, como, por exemplo, o respeito ao nome social de travestis e transgêneros.

Nas palavras de Torres (2011), os discursos escolares sobre a sexualidade estão mais preocupados com as questões genéticas, morais e religiosas do que com os direitos dos sujeitos. Partindo desses princípios, a escola invisibiliza a formação social das identidades e das orientações sexuais, uma vez que seu discurso é centralizado nas convenções primárias, decorrentes de uma educação moralista, sexista e reprodutora de desigualdades e exclusões, principalmente dos sujeitos LGBT, que não obstante, têm seus direitos muitas vezes negados.

As práticas sexuais entre pessoas do mesmo gênero sempre estiveram presentes em todas as sociedades. Nessa conjuntura ganharam uma nova roupagem, pois como afirma Louro (2009, p. 88), “é nesse contexto que surgem o homossexual e a homossexualidade”. As práticas que eram vistas como erros, acidentes ou pecados, embora ainda punidas em muitas sociedades, passam a ser compreendidas de um modo bem distinto. Existiam para o sujeito homossexual, ações punitivas, recuperadoras, religiosas, educativas, entre outras.

Uma vez nominado o sujeito homossexual e a homossexualidade como uma prática desviante, fazia-se necessário nominar o sujeito e a prática que estavam de acordo com as convenções sociais daquela época. Nas palavras de Louro (2009), as práticas sexuais “normais” perante a sociedade até então

não exigiam termos que pudessem defini-las, mas após a demarcação do que seria a homossexualidade, precisou-se de um termo que contrapusesse a ideia, e denominasse as práticas sexuais com pessoas do gênero oposto, o que foi chamado de heterossexualidade.

A respeito da heterossexualidade e da homossexualidade, Louro (2009, p. 89) salienta que se

[...] estabelecia, a partir daí, o par heterossexualidade/homossexualidade (e heterossexual/homossexual), como oposição fundamental, decisiva e definidora de práticas e sujeitos. Entendia-se o primeiro elemento como primordial e o segundo como subordinado, numa oposição que, segundo teóricos contemporâneos, encontra-se onipresente na sociedade, marcando saberes, instituições, práticas, valores.

Nesse sentido, a heterossexualidade somente existe e tem valores e sentidos sociais na medida em que se definiu a homossexualidade. Para se firmar heterossexual, na visão de Louro (2009), o sujeito estaria negando a homossexualidade.

Na análise que faz Borrillo (2009, p. 18), “a divisão dos gêneros e o desejo (hetero)sexual funcionam mais como um mecanismo de reprodução da ordem social que como um mecanismo de reprodução biológica da espécie”. Assim, entendemos, então, que parece existir uma regulamentação social para a heteronormatividade, ou seja, segundo a lógica dos discursos moralistas, as pessoas devem ser heterossexuais, uma vez que é uma norma imposta pela sociedade. Esse discurso torna-se patrocinador da homofobia, do preconceito e da discriminação em todos os espaços sociais.

Desde os primeiros anos da infância, são muito mais presentes as práticas de construção de orientação sexual heterossexual nos meninos do que nas meninas. As práticas de afetividade são muito mais comuns e permitidas entre as meninas. A isso Louro (2009) atribui o fato de existir certa invisibilidade nas relações de amizade ou na intimidade, proximidade e toques físicos que existem entre as mulheres.

Sobre essa proximidade, Louro (2009, p. 91, grifos do original) salienta que

[...] abraços, beijos, mão dadas, a atitude de “abrir o coração” para a amiga/parceira são práticas comuns do gênero feminino em nossa cultura. Essas mesmas práticas, não são, contudo, estimuladas entre os meninos ou entre os homens. A “camaradagem” masculina tem outras formas de manifestação: poucas vezes é marcada pela troca de confidências e o contato físico [...].

As práticas femininas estão presentes nos lugares públicos com certa invisibilidade enquanto a aproximação ou troca de contatos físicos entre homens ou meninos são práticas mais reprimidas em nossa sociedade, visto que, como já afirmado por Louro (2009), os meninos são mais disciplinados a construir uma identidade heterossexual.

Para a mesma autora, além de a heteronormatividade ser muito mais visível nos sujeitos masculinos, também a eles estão mais associadas as atitudes de homofobia, mesmo porque a ótica e as práticas que compõem o processo de masculinização implicam em negar atitudes ou características que aproximem o masculino do feminino. A negação, muitas vezes, leva o sujeito heterossexual a uma intensa rejeição de práticas, atitudes ou marcas femininas, levando o sujeito à misoginia⁸.

Quanto a homofobia como desvio de conduta social, Borrillo (2011, p. 22) contribui com Louro (2009) quando analisa que

[...] a homofobia geral permite denunciar os desvios e deslizes do masculino em direção ao feminino e vice-versa, de tal maneira que se opera uma espécie de atualização constante nos indivíduos, lembrando-os de seu “gênero certo” [...] Toda suspeita de homossexualidade parece soar como uma traição capaz de questionar a identidade mais profunda do ser. Desde o berço, as cores azul e rosa marcam os territórios dessa *summadivisio*, que, de forma implacável, atribui ao indivíduo a masculinidade ou a feminilidade.

Nas palavras do autor, as imposições de condutas e normas sociais ocorrem mesmo antes do nascimento, uma vez que, os enxovais são preparados relacionando cores aos sexos.

⁸Insaurriaga e Jardim (2011) definem misoginia como o pavor que os homens do século V tinham das mulheres. A mulher é sempre inferior ao homem, é o ser corrompido que os leva para o pecado.

Em nossa sociedade, as práticas sexuais heterossexuais – aquelas que acontecem nas relações de afetividade e intimidade entre pessoas de sexos/gêneros diferentes - são regras estabelecidas, de acordo com algumas ideologias, principalmente as religiosas. O amor, em nossa sociedade, é aquele constituído por corpos diferentes, ainda que se reconheça a grande diversidade sexual em nossa cultura.

Nesse sentido, conforme atesta Seffner (2009), é um desafio para a escola pública brasileira conviver e aceitar os/as “diferentes”, pois a construção da identidade de gênero e orientação sexual é algo que vai além do discurso ideológico, rompe a barreira das regras sociais e precisa ser respeitado, uma vez que a escola foi e ainda é utilizada como instrumento de exclusão.

1.9 Bissexualidade: uma construção sócio-histórica e cultural

A literatura sobre a bissexualidade na produção acadêmica, ainda é um pouco escassa, talvez porque a bissexualidade passe pela homossexualidade, ou muitas vezes se vincule a heterossexualidade. As buscas por estudos para apresentar nesta seção foram feitas desde o início desta pesquisa, mas ainda poucos autores/as se propõem a pesquisar essa particularidade da orientação sexual. Daí, a dificuldade de fazer uma reflexão pautada em várias discussões, mas, sabendo da sua importância, também contemplamos esse debate.

Falar sobre bissexualidade humana exige uma reflexão além das construções biológicas/anatômicas do corpo humano. Bertolini (2008, p.16) define como bissexual, o sujeito que “sente atração por pessoas de ambos os gêneros”, ou seja, é o sujeito capaz de sentir desejos sexuais, assim como sentimentos por pessoas, tanto do mesmo gênero, quanto do gênero oposto.

A bissexualidade, assim como a homossexualidade e a heterossexualidade, “é uma construção sócio-histórico-cultural”, para Lewis (2012, p. 25), uma vez que é uma classificação de uma categoria de identidade sexual relativamente recente, embora essas práticas sexuais sempre estivessem presentes na história da humanidade.

A orientação sexual é algo muito particular de cada sujeito e, no entanto essas experiências mudam e se reconfiguram de acordo com o tempo, o tipo de sociedade e os espaços geográficos de convívio,

[...] mas, naturalmente, as diferentes experiências humanas dessas pessoas distintas são tão marcantes como suas semelhanças. A orientação sexual, em particular, é uma experiência de rica complexidade, diferente para cada pessoa que a experimenta, opaca até mesmo para seus sujeitos e, ainda, contestada a cada estágio de sua definição. A experiência de um garoto *gay* de catorze anos numa família rural branca está a anos-luz de distância de um militante HIV positivo na faixa dos trinta anos num grande centro urbano (SULIVAN, 1996, p.127).

Dessa maneira, as práticas sexuais, a aceitação das orientações, assim como manifestações corporais, sexuais e identitárias, estão diretamente ligadas ao meio em que vivemos e às pessoas com as quais nos relacionamos.

A palavra bissexual se refere às mudanças de combinação que ocorrem entre três bases: biológicas, de identidade de gênero e orientação sexual, no entanto concordamos com Lewis (2012, p. 25) quando aponta que,

[...] começo com uma explicação da etimologia da palavra “bissexual”, concentrando-me sobre as três mudanças principais na sua significação, de uma combinação psíquica de masculinidade e feminilidade, e a uma suposta combinação de heterossexualidade e homossexualidade.

Assim, a bissexualidade passa pela heterossexualidade nas práticas sexuais que envolvem sujeitos de gêneros opostos e pela homossexualidade quando envolvem sujeitos do mesmo gênero.

Na história da sexualidade humana percebemos que a bissexualidade tem seu espaço nas práticas sexuais dos últimos tempos. Para Lewis (2012, p. 25), é preciso pensar em como as práticas bissexuais eram vistas no passado, assim como nas mudanças que vêm ocorrendo nos significados dessas teorizações, “para desconstruir e desnaturalizar a visão atual de bissexualidade e para propor visões alternativas das sexualidades para o presente”. Dessa forma, faz-se necessário o reconhecimento de que a pós-modernidade exige das nossas sociedades uma visão mais humanizadora, que perceba as práticas sexuais como construção social, a partir do desejo e da afetividade entre os sujeitos.

A palavra bissexualidade, do século XVII ao início do século XX, foi usada como referência às pessoas cujos corpos tinham uma combinação de atributos anatômicos ou biológicos considerados femininos e masculinos, as que hoje se denominam hermafroditas ou intersexuais, na visão de Lewis (2012).

Esse discurso utilizado em áreas como a Medicina, conforme apresenta Lewis (2012), serviu para construir a pessoa fisicamente bissexual como um terceiro sexo. Tal condição sujeitava o indivíduo a uma série de restrições jurídicas, diferenciadas do sexo macho/homem e fêmea/mulher.

No campo da Psicanálise, usou-se durante os séculos XIX e XX, o termo bissexual “para se referir às pessoas com uma suposta combinação de masculinidade e feminilidade psicológica, em vez de anatômica” (LEWIS, 2012, p. 26). Nestes campos ora se definiam a bissexualidade como sendo um problema de erro genético quando do nascimento do sujeito com duplas genitálias pênis/vulva, ou problemas ligados às estruturas mentais.

Na perspectiva contemporânea e com base nos estudos e leituras que fizemos até aqui, somos convencidos a entender a bissexualidade como uma construção sócio-histórico-cultural, seguindo o raciocínio de Lewis (2012, p. 26) ao contribuir que

[...] a palavra “bissexual” tem sido usada para indicar um desejo sexual que “combina” ou “une” a heterossexualidade e a homossexualidade. [...] vale a pena mencionar que a palavra “homossexual” foi inventada em 1869, pelo médico suíço Karoly Maria Benkert, e que a palavra “heterossexual” foi inventada pelo mesmo médico, anos depois.

Para Martins que escreveu para o material elaborado pela ABLGT⁹ (MARTINS, 2011, p. 11) o termo bissexual se refere à pessoa “que se relaciona afetiva e sexualmente com pessoas de ambos os sexos/gêneros. Bi é uma forma reduzida de falar de pessoas Bissexuais”. Nesse sentido, a bissexualidade pode manifestar a homossexualidade em algumas relações, ou manifestar apenas a heterossexualidade.

A palavra bissexual, assim como homossexual ou heterossexual são carregadas de sentidos. Os sentidos que damos às palavras são mutáveis e

⁹ Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais.

carregam significados diferentes de tempo em tempo. Dessa forma, é possível afirmar que os valores que as sociedades dão aos significados dessas palavras também diferem de épocas ou gerações para gerações.

Para Cavalcanti (2010, p. 79),

[...] a bissexualidade vem marcada por aspectos negativos que, de modo geral, contribuem para que ela 'permaneça' submersa, quando se fala em identidade, orientações e práticas sexuais não-heteronormativas. É comum tratar os bissexuais com suspeita e ouvir piadinhas a respeito de sua orientação, como indecisos, promíscuos, falta de caráter, homossexuais não assumidos, e outras categorias que marginalizam ainda mais essa orientação.

Nesse sentido, a bissexualidade também é entendida como uma orientação desvinculada dos padrões normativos de sexualidade, ainda que em outras sociedades e em outras épocas, essas práticas estiveram presentes e fizessem parte das suas culturas.

Conforme atesta Lewis (2012), a história da humanidade ilustra que as práticas heterossexuais, homossexuais ou bissexuais estão presentes desde as culturas mais simples às mais civilizadas. Na Grécia Antiga, por exemplo, era comum que um homem com casamento heterossexual, ou seja, casado com uma mulher, mantivesse relações sexuais com outro homem de menos idade, na fase da adolescência ou adulta.

Nessa sociedade, a prática chamada pederastia¹⁰ era compreendida como um intercâmbio entre aluno e professor, em que o homem ensinava o jovem as práticas sexuais e a filosofia que era a base de formação do povo grego, conforme afirma Lewis (2012).

Ainda nas palavras da mesma autora, no Japão feudal, as práticas sexuais compartilhavam certas semelhanças com aquelas da Grécia Antiga. Como no caso da pederastia grega era 'normal' que um Samurai adulto, geralmente casado com mulher e tendo filhos/as, praticasse o *Shudo*, um tipo de relação sexual entre um homem mais velho com um aprendiz mais novo,

¹⁰ Designa a atração sexual primária entre homens adultos e adolescentes e pré-púberes. Por extensão de sentido, o termo é modernamente utilizado para designar a prática sexual entre um homem e um rapaz mais jovem ou, por extensão do sentido. Qualquer relação homossexual masculina (DICIONÁRIO INFORMAL).

dando-lhe ensinamentos importantes como o código moral dos samurais. Essas relações eram importantes para manter o equilíbrio entre os gêneros masculino e feminino.

No campo espiritual japonês feudal existiram práticas sexuais que, acreditavam os indivíduos dessa época, levavam os homens mais próximos do divino. Tais práticas pertenciam ao mundo regular e eram mais importantes para a organização social do que a diferenciação biológica entre os sexos, pois a bissexualidade era elemento que punha a humanidade em situação de superioridade, conforme diz Lewis (2012).

Na Roma Antiga, a relação com pessoas do mesmo gênero difere das anteriores pela diferença de posição social. As relações sexuais entre os/as romanos/as se davam como forma de dominação e a penetração em parceiros/as deveria respeitar a ordem simbólica da época. Para Lewis (2012, p. 31), “a penetração do homem na mulher, do mestre no escravo e do homem romano no homem estrangeiro”, ocorria em uma ordem hierárquica, uma vez que a penetração era sinônima de poder enquanto o penetrado, sinônimo de dominado.

Ao corroborar com Lewis (2012), Possamai (2010, p. 82) esclarece que

[...] o homoerotismo não era considerado um comportamento sexual diferenciado, como na atualidade, mas sim como a manifestação de uma preferência que não excluía relações heterossexuais em uma sociedade que seria predominantemente bissexual.

Nas palavras do autor a bissexualidade era entendida como uma prática normal, diferindo da atualidade, quando é percebida sob um significado que abandona algumas práticas mais antigas e não se limita a idades ou a *status* sociais. A bissexualidade é prática sexual que une pessoas do mesmo gênero ou de gêneros opostos.

A respeito das representações da bissexualidade na atualidade, Cavalcanti (2010, p. 81) observou

[...] nessa lógica de representação, que claro, nem sempre condiz com a realidade, a bissexualidade fica irrepresentável, e assim inteligível aos olhos de muita gente que acredita na irredutibilidade da sexualidade, do sexo e do gênero. Assim, as práticas bissexuais acabam se marginalizando e o preconceito

só aumenta as dificuldades delas se assumirem como práticas legítimas.

Diante dessa análise, ressaltamos que muitas das pessoas que se identificam como bissexuais, assim com as homossexuais são hoje, alvo de discriminação, pois na sociedade contemporânea existem papéis constituintes, com referências aos atributos biológicos. Desse modo, atitudes também são estabelecidas socialmente, considerando os corpos machos e fêmeas, como espaço onde se estabelecem gêneros e orientações sexuais.

Diante dessa discussão, somos convencidos que a bissexualidade, assim como as demais orientações sexuais, apesar de se manifestarem em outro contexto histórico-social é uma prática antiga, que perpassa pela homossexualidade, e é percebida como natural ou não, de acordo com as concepções e ideologias sociais de cada época.

1.10 Homossexualidade: da origem às práticas sociais

Quando tratamos as questões de sexualidade, pertinente uma abordagem sobre as identidades de gênero e orientação sexual. Ao tratar da orientação sexual vemos um maior destaque para a heterossexualidade, pois para Souza Filho (2011), a discussão em torno da homossexualidade tem sido deixada de lado e, muitas vezes, esquecida.

A batalha pelo reconhecimento da homossexualidade como orientação sexual, já reconhecida nos diversos discursos sociais, ainda precisa ser encampada, principalmente nos discursos educacionais. Isso porque muitas religiões ainda encaram os/as homossexuais como anormais ou doentes, possuidores/as de transtornos, como no Judaísmo que “considera como antinatural. Adota a norma de aceitar o pecador, mas não o seu pecado” (ABLGT, MARTINS; ROMÃO *et al*/2011, p. 37).

Partilhando do pressuposto de que as orientações sexuais são elaborações culturais para designar o desejo e a capacidade de atração que cada pessoa tem pelo/a outro/a, seja por pessoas do mesmo gênero ou do gênero oposto, é que o termo “homossexual” foi criado. No entanto, há que se tomar cuidado para o entendimento da homossexualidade ou termos a ela

ligados, uma vez que há discursos às avessas que a conceituam nessa perspectiva (histórico-cultural), para não incomodar aos/às mais conservadores/as, embora, muitas vezes sem saber muito bem o que o termo pode revelar, como no caso dos/as políticos/as ou até

[...] mesmo no discurso de ativistas *gays* ou nos escritos teóricos de causa *gay*, aparece uma conceituação, menos ou mais consciente, explícita ou implícita, sobre o que seria a orientação sexual homossexual que a destitui de todos os elementos de *constructo social, cultural, histórico e mesmo pessoal*, com ainda seus aspectos contestatórios e políticos, ao torná-la uma essência, uma *substância*, que a pessoa homossexual seria portadora (e do que não poderia escapar), que mesmo não se sabendo muito o que seria, é tomada como válida, em termos estratégicos, para a “legitimação da homossexualidade” (SOUZA FILHO, 2011, p. 55 - grifos do autor).

Dessa forma o autor, citado no trecho anterior acredita que tal conceituação serviria de algum modo, para combater o preconceito que existe acerca da homossexualidade. Assim, transformou-se o que historicamente era visto como uma concepção mais crítica em algo comportado, ou seja, algo com o propósito de emancipar e afirmar a liberdade do desejo pelo/a outro/a, que embora sempre esteve presente na sociedade, mas com uma nova roupagem, que transforma os devaneios, a imoralidade em algo que se constrói nas relações com o meio e com o/a outro/a.

Estamos, sem dúvida, atravessando um momento no qual a sociedade tem repensado seus valores e conceitos morais, devido a uma série de fatores sociais, entre os quais destacamos os comportamentos sexuais. A intolerância nesse início de século tem dado espaço para a aceitação, visto que as uniões entre os seres humanos se estabelecem a partir de múltiplas combinações que, para Rodrigues (2004), são os *gays*, assim como os outros seres humanos, pessoas com necessidades sociais, pessoais e humanas, (entre elas a necessidade de se relacionar, constituir família e fortalecer laços sentimentais e afetivos) possuem os mesmos direitos universais.

Acerca da escola, Fontes (2009, p. 100) observa que a aceitação ou a negação, parte muitas vezes do desejo do/a professor/a em abordar a temática da homossexualidade, como manifestação social e direito sexual, pois

[...] a partir da perspectiva de que o silenciamento sobre a temática homossexual não se restringe à dimensão pictórica, predominando também no conteúdo textual dos materiais didáticos, torna-se inevitável considerar a hipótese de que a abordagem ou a omissão desse universo são determinadas exclusivamente por uma decisão e por óticas supostamente arbitrárias do professor em sala de aula. Esse tema fica sujeito, portanto, a uma moralidade individual e privada.

Negar a homossexualidade seria negar direitos e possibilidades de uma vida plena, pois como admite Rodrigues (2004, p. 196), “certamente uma parte da ampla e abstrata felicidade relaciona-se com a plena realização sexual e afetiva. Uma sociedade democrática deve respeitar as relações subjetivas e de trato íntimo de seus indivíduos”, visto que a intimidade e a forma como cada um/a se realiza afetivamente e sexualmente somente diz respeito a cada sujeito, pois caráter e sexualidades são coisas distintas.

Nesse entendimento, a busca pela realização dos desejos, é algo incessante, entre homens e mulheres que se relacionam com iguais e/ou diferentes, independentemente das combinações que se estabelecem, ainda que existam muitos obstáculos. Mas para Rodrigues (2004, p.196), “um longo caminho já foi percorrido”. Isso demonstra que uma grande etapa da luta pelo reconhecimento à diversidade foi alcançada, o preconceito está sendo cada vez mais substituído pelo respeito, ainda que os estudos de gênero e diversidade sexual apontem para uma sociedade altamente preconceituosa, no que diz respeito às identidades sexuais e de gênero.

Os estudos que trazem resultado estatístico sobre um percentual exato de pessoas que se reconhecem como homossexuais, assim como aos/as que assumem ter preconceito contra eles/as não considera uma série de fatores, dentre eles, a falta de rigor que existe nos conceitos, pois para Rodrigues (2004), há estudos que consideram *gays* os sujeitos cuja experiência homossexual se resume a apenas uma vez, contrapondo a outros que consideram as relações homoafetivas¹¹ mais duradoras. Assim, faz-se necessária uma revisão de conceitos morais, políticos e sociais que não combinam com a realidade fática.

¹¹ Para ABLGT, Martins; Romão, *et. al.* (2011), a palavra homoafetiva é utilizada para descrever as relações afetivas e/ou sexuais entre as pessoas do mesmo sexo/gênero.

Por outro lado, Fontes (2009, p. 105) atribui aos meios de comunicação, a possibilidade de manipular o comportamento e a opinião social, pois

[...] a força e a eficiência, para a formação da opinião pública, das imagens idealizadas ou caricaturadas vigentes nos meios de comunicação, vale considerar o que diz Pignatari a respeito de uma das funções da televisão brasileira: a de alfabetizar eletronicamente, sobretudo as faixas populacionais menos privilegiadas, com limitado acesso à escrita, à leitura e a outras mídias.

Os resultados das pesquisas podem sofrer grandes influências dos meios de comunicação, o que corroboraria para certo distanciamento entre a realidade e os dados observados.

Já na década de 1950, o famoso relatório Kinsey “O comportamento sexual do macho humano” escandalizou os/as mais conservadores/as ao revelar dados da incidência da homossexualidade que, para Rodrigues (2004, p. 196), revelou “que nossa espécie tem muito em comum para excluir qualquer indivíduo”. Dessa forma, o preconceito não pode mais se valer de antigas regras pré-estabelecidas para rotular as pessoas.

Assim, as diferenças, nesse novo contexto de sociedade contemporânea que se redesenha no início do século XXI, devem respeitar a diversidade, uma vez que, conforme descreve Rodrigues (2004, p. 197) “é bem provável que atualmente um terço da humanidade tenha alguma tendência homossexual. Há inúmeras pesquisas buscando identificar o percentual de *gays* e *lésbicas* na população, mas a maioria não merece ser levada a sério”, ou seja, é uma parte muito grande da sociedade que ao invés de discriminação almeja o respeito.

Muitas pesquisas são divulgadas, embora as fontes muitas vezes coloquem os resultados em dúvidas. Há que entendermos que nesse universo de identidades que se entrelaçam, há os/as que vivem experiências homossexuais, mas não se tornam homossexuais, principalmente entre os/as adolescentes, cuja prática chega a 30% da demanda, segundo afirma Rodrigues (2004).

Um dado ainda relevante ilustrado por Rodrigues (2004), é que cerca de 20% dos homossexuais homens e 33% das homossexuais femininas são casados/as heterossexualmente, o que demonstra uma maior prática da

bissexualidade, principalmente entre os/as adultos/as que acabam por viver casamentos menos estáveis.

A palavra homossexualidade tem sua origem fundamentada na história da humanidade. Rodrigues (2004) fundamenta que *homo* ou *homeo* são prefixos advindos do grego que expressam a ideia de semelhança. No século XIX, o termo “inversão” era utilizado para nominar os desvios morais e de condutas que se distanciavam dos padrões sociais estabelecidos na época.

Atualmente, a palavra homossexualidade constitui um vocabulário que serve para resultar significados dos termos ligados à diversidade sexual, e nas palavras da ABLGT, Martins e Romão *et al* (2011, p. 14), designam “a atração sexual e afetiva por pessoa do mesmo sexo/gênero”, numa infinidade de possibilidades no que diz respeito às orientações sexuais, desde que o sujeito se reconheça como masculino e se relacione com o gênero masculino e/ou feminino e se relacione com alguém do gênero feminino, não esquecendo que as travestis e os/as transexuais também se reconhecem em um determinado gênero e na esfera da homossexualidade, se relacionam com o mesmo.

Faz-se necessário esclarecer que os termos homossexualidade e homossexualismo não se convergem, uma vez que, conforme já discutimos anteriormente, o primeiro tem seu significado constituído do desejo, sentimento e prazer entre as pessoas do mesmo sexo/gênero, enquanto o segundo, além de ser considerado inadequado frente às novas resoluções, denota doença ou anormalidade. A evolução dos termos e suas representações e significações estão baseadas nas experiências histórico-culturalmente dos seres humanos.

Explicar a homossexualidade é uma tarefa impregnada por controvérsias, que não discutiremos aqui. No entanto, entendemos que existem ideologias ao seu redor que tentam explicar as causas da homossexualidade classificando-a em “disfunção hormonal”, uma “alteração genética” ou “suspensão” do “desenvolvimento sexual normal” (SOUZA FILHO, 2011, p. 58). O autor ainda sustenta a ideia de que algumas pesquisas trazem resultados fraudulentos, seja por fundamentos ideológicos ou morais.

As causas da homossexualidade seriam as mesmas da heterossexualidade, pois

[...] se há que se falar de causa, a causa da homossexualidade é a mesma de toda a expressão/orientação sexual, a mesma da sexualidade humana como tal: libido, desejo, erotismo, afetividade. Assim, a heterossexualidade ou bissexualidade são nomenclaturas usuais (todas com sentidos culturais e históricos) para direções do desejo, da libido, da afetividade (SOUZA FILHO, 2011. p. 59).

Assim, baseados nos estudos sociológicos do professor Alípio de Souza Filho (2011) e em outros que nortearam a nossa pesquisa, somos convencidos de que todas as orientações servem para designar as expressões da sexualidade humana que podem aparecer ao longo da sua experiência. A orientação sexual é uma construção de identidade com a qual os seres humanos lidarão nas diversas fases da vida. A identidade sexual é construída socialmente e produzida nas interações que se estabelecem entre os sujeitos e o meio nas relações de poder, nos ideais éticos e morais. A orientação sexual

[...] é construída na relação do indivíduo com os padrões culturais de gênero, na sua relação com o seu próprio mundo psíquico, com os caminhos percorridos por cada um nas relações familiares e sociais, nas relações no interior da cultura como um todo (SOUZA FILHO, 2011, p. 07).

A escola como espaço reconhecido da diversidade e da diversidade sexual, é também espaço de manifestação da homossexualidade, embora Fontes (2009) chama a atenção para o silenciamento que esse universo tem feito sobre ela, nos textos dos materiais pedagógicos como nas atitudes dos/as educadores/as.

Para finalizar essa discussão sobre os conceitos que definem a homossexualidade, temos o entendimento de que ninguém nasce heterossexual, bissexual ou homossexual. As identidades são construídas nas relações com os/as outros/as e com o meio. As regras são mecanismos de organização sociais meramente impostas; não sendo fixas acabam por mudar e se transformar com base nas demandas e necessidades humanas, mudando também as atitudes, a forma de agir e de pensar das sociedades.

2 EDUCAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

2.1 Educação escolar x educação sexual: contradições, currículo e políticas educacionais

Tratar de sexualidade não tem sido para a escola, uma tarefa muito fácil. Isso porque ambas carregam conflitos que, muitas vezes, são invisibilizados por questões sociais, históricas, religiosas e ideológicas que dividem a sexualidade em duas vertentes: o passado e o presente.

Falar de sexualidade na contemporaneidade é ir além de regras, métodos e cuidados médicos ou familiares impostos de forma repressora, por instituições privadas até o início do século XX. Conforme já anunciado por Ribeiro (2004), é desmistificar mitos e tabus e entender os mais amplos sentidos que os fatores biológicos, psicológicos e sociais desempenham na formação da identidade sexual de cada sujeito.

Ao longo da nossa vida, recebemos influências contínuas da família, da Igreja, dos meios de comunicação ou da escola, as quais, para Lorencini Junior (1997, p. 93), “pressionam , exigem e moldam o indivíduo para adaptá-lo aos padrões de comportamento impostos pela sociedade”. Isso mostra que nossas atitudes, ações e a forma como nos percebermos como sujeitos estão estritamente ligadas à educação que recebemos. Do meio ao qual vivemos e nos relacionamos.

As mudanças que sofremos no meio social são responsáveis pela forma de viver, de relacionar e entender o mundo. Assim, a escola como instituição social que tem como premissa pedagógica a aquisição do saber, foi a instituição confiada historicamente para ensinar a educação sexual, conforme argumenta Ribeiro (2004).

Embora após mais de uma década de tentativa para implantar uma educação sexual nas escolas, e termos uma proposta consolidada, Nunes e Silva (2000), citados por Maia (2004, p. 160-161) afirmam que

[...] a questão da orientação sexual nas escolas sempre foi uma questão polêmica no cenário educacional brasileiro. Para estes

autores, podem-se compreender os modelos das iniciativas da orientação sexual, ocorridas ao longo das décadas de 60, 70, 80, 90 e atualmente, como um conjunto de processos simbólico-significativos que são denominados Educação sexual: a) normativa e parentética; b) médico biologista; c) terapêutico-descompressivo; d) consumista-quantitativo; e) emancipatória.

A educação sexual no Brasil foi e continua sendo alvo de críticas, angústias e de despreparo pelas escolas e dos/as professores/as que, muitas vezes, acabam por ministrar suas aulas de educação sexual fundamentadas nas funções biológicas corporais de reprodução, conforme já discutido no tópico anterior.

Segundo os estudos apresentados por Ribeiro (2004), é possível afirmar que a educação sexual no Brasil se divide em não formal (ministrada por instituições privadas como a família e a igreja) e formal a partir dos estudos realizados por profissionais da saúde a partir do final do século XIX.

A LDB 9394/96¹² (BRASIL, 2009) por sua vez, entende como educação, todos os conhecimentos adquiridos nos ambientes de convivência, assim como aqueles organizados, estruturados e sistematizados pela humanidade ao longo dos tempos. Assim, estamos de acordo com Ribeiro (2004), ao afirmar que a educação sexual é o conhecimento que se constrói em todos os espaços sociais, inclusive nos educativos formais, como as escolas.

Sobre a história da educação sexual no Brasil, Ribeiro (2004, p. 16) relembra que em um primeiro momento, ainda no Brasil Colônia, apregoava-se como “sexo pluriétnico libidinoso para o homem; submissão e repressão do comportamento da mulher; e normas, regras e condenações por parte da Igreja”, o que reafirma os papéis e práticas permissivas ou não, e condenadas por parte da Igreja, ou seja, o homem detinha a liberdade, enquanto a mulher deveria ter um comportamento baseado em normas e condutas sociais calcados na moral e nos ensinamentos religiosos da época.

Ao tratar da liberdade masculina, Stearns (2010, p. 166) afirma que o homem possuía liberdade para o ato sexual enquanto a mulher deveria ter uma vida fincada na família: “faço sexo com minha esposa quando quero um filho.

¹² Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 20 de dezembro de 1996.

No resto do tempo faço sexo com minhas amantes. As esposas servem para produzir herdeiros. Para o prazer, os homens procuram outras mulheres”. Isso demonstra que a sexualidade feminina, até o momento dessa discussão nos meados do século XIX, era ainda entendida sob o olhar reprodutivo familiar.

Como apresenta Ribeiro (2004), a educação sexual no Brasil teve seu primeiro momento sob o enfoque dos ensinamentos processados das relações familiares e religiosas, ou seja, a partir dos/as pais/mães e da igreja. O segundo momento se refere ao controle da sexualidade e das práticas sexuais que visavam ditar regras de higiene sob o enfoque médico. Uma maior ênfase era dada na educação escolar, na criança e na orientação familiar, uma vez que, as taxas de mortalidade infantil eram bastante elevadas no século XIX. O terceiro momento data do século XIX e vai até as duas primeiras décadas do século XX, quando surgiram dos debates médicos da época, a Sexologia como ciência. Nesse momento inicia-se uma grande produção de livros fundamentados no saber científico que visavam orientar a prática sexual daqueles indivíduos. A década de 1960, quarto momento, é marcada pela implantação de programas de orientação sexual nas escolas, a partir de um trabalho organizado por professores/as e profissionais da saúde, de forma mais sistematizada. O sexto momento, o autor atribui à criação da LDB 9394/96 (BRASIL, 2009), na década de 1990, período de avanços conforme analisa que

[...] refletindo sobre a trajetória histórica da educação sexual no país, com seus avanços e recuos, podemos considerar o período iniciado com a nova LDB e a inclusão oficial da temática da sexualidade no currículo escolar como o sexto momento da educação sexual no Brasil, que parece prometer um tratamento responsável e crítico, preocupado com a dignidade da pessoa humana, voltado para atender à necessidade de os alunos viverem plenamente sua sexualidade (RIBEIRO, 2004, p. 24).

A educação sexual no Brasil, reconhecida sua importância nas ações das políticas públicas e da legislação, somente se configurou como proposta de currículo, tardiamente, no final do século XX, após a aprovação da LDB 9394/96 (BRASIL, 2009). Nesse momento, tivemos uma fundamentação legal para que a escola, em colaboração com outras instâncias, fez com esta fosse precursora na mudança da tarefa de incluir o debate sobre a sexualidade, uma

tarefa que não é fácil, que possui seus limites e entraves, os quais ainda discutiremos no corpo desta seção.

Embora Ribeiro (2004) aponte seis momentos para a educação sexual iniciada no período colonial, Bruschini e Barroso (1986), citadas por Anami e Figueiró (2009) sem discordar do primeiro, no que diz respeito às práticas em educação sexual processadas na Colônia, discorrem que a educação sexual no Brasil somente é apontada como necessária entre o período de 1920 e 1930 com o objetivo de melhorar a saúde da população em especial da feminina, mas também no sentido de evitar atitudes imorais (práticas sexuais antes do casamento) e incentivar a reprodução saudável.

A escola como instituição social responsável pela aquisição do saber tem repensado suas práticas, e busca embasar-se em uma perspectiva pós-moderna e científica para desenvolver os projetos que ora são postos sobre sexualidade, ainda que não tenha respostas imediatas, conforme assinala Lorencini Junior (1997). Ou seja, é necessário procurar respostas por meio da reformulação de hipóteses e refletir sobre os significados da sexualidade para de fato chegar a uma definição do que ela realmente é.

Sobre o papel das aulas de educação sexual na escola, Furlani (2008, p.69) ressalta que é necessário

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

É preciso, segundo o entendimento da autora, desconstruir o discurso de sexualidade normal – aquele construído com base nas regras sociais. Isso implica em ir além das questões corporais e trabalhar¹³ ainda as combinações entre sexo, identidades e orientações sexuais, possíveis entre os seres

¹³ A concepção de trabalho apresentada nesse estudo parte da filosofia marxista que o percebe como “atividade afirmadora da vida, que forma a existência dos indivíduos e instaura-lhe um caráter social. É no trabalho que se manifesta a superioridade humana ante os demais seres vivos. Ele seria a realização do próprio homem [mulher], a fonte de toda riqueza e bem material” (OLIVEIRA, 2010, p. 2).

humanos, sob a ótica da sexualidade como *constructo* social que se completa nas experiências humanas.

O trabalho que as escolas devem desenvolver sobre sexualidade está, para Figueiró (2009) e Furlani (2008), pautado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997), lançados pelo Ministério da Educação após a homologação da Lei 9394/96. No texto, em seção específica sobre educação sexual, o documento procura nortear o trabalho que o/a professor/a deve desenvolver nas várias disciplinas que compõem o currículo escolar.

No texto dos PCN (BRASIL, 1997), ao tratar do tema Orientação Sexual, o documento procura pensar a sexualidade como uma manifestação humana ligada à vida e à saúde, que se expressa na humanidade, do nascimento até a morte, conforme os/as autores/as citados/as no corpo deste trabalho também já defenderam.

A sexualidade no sentido posto no documento que orienta o trabalho pedagógico das escolas e dos/as profissionais da educação, “relaciona-se com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade” (BRASIL, 1997, p. 287). Ou seja, trata do desejo sexual e das possibilidades de realiza-lo de modo a prevenir-se contra as DST/AIDS e gravidez indesejada.

Não obstante, o documento procura apresentar uma discussão ampliada de temáticas que, muitas vezes, levam a sociedade, por conta da falta de informação, a agir com preconceito e discriminação, uma vez que

[...] engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista. Inclui a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids e da gravidez indesejada na adolescência, entre outras questões polêmicas. Pretende contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro (BRASIL, 1997, p. 287).

Para uma melhor compreensão, o documento que trata da Orientação Sexual foi dividido em duas partes. A primeira parte apresenta como justificativa a importância de incluir a temática como um dos temas

transversais¹⁴ nos currículos da Educação Básica, ao mesmo tempo em que discorre sobre a postura do/a educador/a e da escola, diferenciando a educação sexual escolar daquela que é ensinada fora da escola, geralmente nos ambientes familiares. Trata também das capacidades que os/as alunos/as devem desenvolver nas ¹⁵aulas de educação sexual.

Na segunda parte, constituída pelos blocos de conteúdo e por orientações para trabalhos com Orientação Sexual, procura orientar os/as docentes para um trabalho pedagógico capaz de estimular a “reflexão dos jovens a partir da problematização e debate das diversas temáticas atuais da sexualidade” (BRASIL, 1997, p. 287). Essas temáticas devem procurar contextualizar a história e as diferentes formas de viver a sexualidade como fator construído a partir das relações sociais e do meio.

A proposta elencada pelos PCN (BRASIL, 1997), apresenta como objetivo de promover reflexões e discussões de técnicos/as, professores/as, equipes pedagógicas, pais/mães e responsáveis e a comunidade externa no sentido de sistematizar a ação pedagógica da escola no trato de questões pertinentes aos conhecimentos escolares, no que diz respeito à sexualidade.

Sobre a proposta apresentada nos PCN (BRASIL, 1997), Figueiró (2009, p. 9) analisa que,

[...] podemos dizer que, por meio deles, muito profissionais da Educação conseguiram ter clareza em relação ao papel essencial que as escolas devem cumprir no tocante ao ensino da sexualidade e puderam entender que o documento traz um chamamento para os professores das várias disciplinas [...].

Nas palavras da autora, os PCN (BRASIL, 1997), como documento oficial veio apresentar uma proposta de trabalho de educação sexual que rompe com os limites da disciplina de Biologia e perpassa por todas as disciplinas do currículo escolar, na perspectiva da sexualidade como

¹⁴Constam nos PCN (BRASIL, 1997) que são assuntos que devem ser trabalhados em todas as áreas do conhecimento. Os Temas Transversais correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas, na vida cotidiana.

¹⁵ Embora o currículo escolar não disponha de disciplina específica para aulas de educação sexual, consideramos como tal, aquelas em que professores/as, alunos/as e outros/outras profissionais abordam a temática, discutem e esclarecem as dúvidas acerca da sexualidade.

construção social, necessária de orientação escolar, responsável por direcionar os trabalhos que devem ser encaminhados pelas escolas.

A necessidade de se trabalhar a temática na escola, se deve ao fato de que

[...] na prática, toda família realiza a educação sexual de suas crianças e jovens, mesmo aquelas que nunca falam abertamente sobre isso. O comportamento dos pais entre si, na relação com os filhos, no tipo de “**cuidados**” recomendados, nas expressões, gestos e proibições que estabelecem, são carregados dos valores associados à sexualidade que a criança e o adolescente apreendem (BRASIL, 1997, p. 291, grifo nosso).

A família, conforme ilustram os PCN (BRASIL, 1997), assim como a escola é uma instituição que, historicamente abordou a temática educação sexual sob uma vertente biológica. Conforme argumenta Carvalho (2009, p. 02),

[...] quase sempre – via de regra, as abordagens sobre sexualidade, nos espaços escolares, elegem a Biologia e os territórios do Ensino de Ciências, professores/professoras dessas disciplinas como locais e agentes privilegiados na construção de saberes e respostas sobre Sexualidade Humana. Esta tendência de explicar fenômenos humanos em termos biológicos é muito forte quando falamos de sexualidade, e define, muitas vezes, nossos entendimentos acerca das categorias como corpo, sexo, gênero e papéis sexuais.

Nesse sentido, trabalhar a educação sexual fundamentada nas questões biológicas de reprodução é repetir uma prática ultrapassada que não respeita as bases de construção da identidade do sujeito, uma vez que a sexualidade vai além do corpo e suas manifestações naturais, pois envolvem as psicológicas e as sociais.

O trabalho sobre sexualidade humana, em uma perspectiva transversal deve ser realizado com muita cautela, conforme observa Carvalho (2009, p. 2), “os professores das diversas disciplinas utilizam em suas falas o predomínio do discurso biológico, como estratégia pedagógica para se abordar sexualidade nas suas salas de aula”, até porque, conforme contribuem Ribeiro e Souza (2003), citados pela mesma autora, os materiais pedagógicos a que os/as professores/as têm acesso, não passam de folder, pôster, livros e manuais,

ilustrados em uma perspectiva anato-morfo-fisiológica como o objetivo de discutir saúde sexual.

Isso demonstra, mais uma vez, que a educação sexual, assim como os recursos pedagógicos que são dispostos para uso dos/as professores/as e alunos/as na escola, estão ainda construídos na perspectiva da saúde corporal, amparada nas funções biológicas da sexualidade humana. Isto é, ainda não fazem inferências da sexualidade como fator também biológico e social, que pode ser repensada e reconstruída.

Lorencini Junior (1997, p. 91), ao discutir a sexualidade humana não desconsidera o aspecto biológico, mas o une a outro, e assim explica que

[...] os aspectos biológicos da sexualidade e a cultura não se excluem mutuamente, nem são independentes; são, pelo contrário, inter-relacionados e interdependentes. Desse modo, a sexualidade não pode ser considerada como uma característica exclusivamente biológica, nem pode ser tendenciosamente descrita como pertencente apenas à cultura; mas, antes, como uma interação entre a biologia e a cultura na qual tanto os processos culturais como biológicos se retroalimentam, num “*feedback* mútuo” que os mantêm atuante.

Seguindo a mesma indicação do que se deve ser trabalhado na escola, os PCN (BRASIL, 1997, p. 295) acrescentam que se deve considerar que

[...] a sexualidade tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois, além da sua potencialidade reprodutiva, relaciona-se com a busca do prazer, necessidade fundamental das pessoas. Manifesta-se desde o momento do nascimento até a morte, de formas diferentes a cada etapa do desenvolvimento humano, sendo construída ao longo da vida. Além disso, encontra-se necessariamente marcada pela história, cultura, ciência, assim como pelos afetos e sentimentos, expressando-se então com singularidade em cada sujeito. Indissociavelmente ligado a valores, o estudo da sexualidade reúne contribuições de diversas áreas, como Educação, Psicologia, Antropologia, História, Sociologia, Biologia, Medicina e outras.

Encontramos nos PCN (BRASIL, 1997, p. 259), que “se, por um lado, sexo é expressão biológica que define um conjunto de características anatômicas e funcionais (genitais e extragenitais), a sexualidade, entendida de forma bem mais ampla, é expressão cultural”. Nesse aspecto, considerando o entrelaçamento entre o aspecto biológico e cultural, há que se reconhecer que

a nossa sexualidade é construída pelo aspecto biológico somado ao social. O biológico estaria relacionado à constituição do ser humano para definir a gênese, sexo e as características fisiológicas iniciais, uma vez que estas também podem ser (re)significadas, enquanto as sociais estão relacionadas à orientação do desejo sexual, assim como aos atributos psicossociais que carregamos e nos faz reconhecer como seres humanos.

Contribuindo com o raciocínio, Foucault (2010, p. 88) apresenta a construção humana sob dois fatores,

[...] a questão sobre o que somos, em alguns séculos, uma certa corrente nos levou a colocá-la em relação ao sexo. Nem tanto ao sexo-natureza (elemento do sistema do ser vivo, objeto para uma abordagem biológica), mas ao sexo-história, ao sexo significação, ao sexo discurso. Colocamo-nos, a nós mesmos, sob o signo do sexo, porém de uma *Lógica do sexo*, mais do que uma *Física*.

Ao apresentar a construção do objeto sexual humano, Foucault (2010) esclarece que as questões engendradas acerca do sexo precisam ser pensadas em duas vertentes: a biológica e histórica. A primeira se relaciona com as questões genéticas naturais, enquanto a segunda com a construção social que passa pela nossa história, que explica de onde viemos, quem fomos e quem somos.

Partindo da ideia assumida por Foucault (2010) e pelos/as demais autores/as já apresentados/as, somos a favor de uma educação sexual¹⁶ que contemple esse viés de mão dupla, que reconheça o fator genético como princípio da vida, reprodução, saúde etc., sem desconsiderar a sexualidade como dimensão construída a partir do fator biológico, mas mutável, e (re)construída pelas relações com o meio e com o/a outro/a.

Nesse sentido, o trabalho com os recursos pedagógicos, apresentado por Carvalho (2009), ainda que precário, poderia servir de instrumento inicial para uma discussão da sexualidade constituída de fatores biológicos e ampliada para a construção do sujeito e o significado da sua sexualidade,

¹⁶Furlani (2009) define educação sexual como expressão que traduz o trabalho que se realiza em torno da discussão da sexualidade com crianças, jovens e adultos, nos diversos níveis de escolarização, conferindo à sexualidade humana, um caráter mais cultural e social, que naturalmente biológico.

passando pela orientação do desejo sexual – relação entre os sujeitos do mesmo sexo e/ou de sexo oposto, e a diversidade dos sujeitos sexuais existentes em nosso meio, sejam heterossexuais, bissexuais e homossexuais.

A escola como espaço de inclusão de todos os sujeitos, se fundamenta em princípios de democratização e respeito à diversidade, de acordo com as legislações, conforme salienta Poker, (2003a *apud* FIGUEIRÓ, 2009, p. 142, grifos nossos),

[...] atualmente, no Brasil, o sistema educacional caminha na direção de um modelo de escola que se fundamenta no paradigma da inclusão [...] a Lei de Diretrizes e Bases propõe que a matrícula de todas as crianças ocorra em escolas e classes comuns e lança o desafio da construção de uma pedagogia centrada no aluno, capaz de educar **Todos**, inclusive os sujeitos que apresentem deficiências sensoriais, físicas, cognitivas e/ou **comportamentais**.

Ao interpretar a citação anterior, somos convencidos de que a discussão realizada nas escolas, se baseadas apenas em aspectos biológicos, pode ser, entre outros, um dos fatores que leva à exclusão dos sujeitos que não se enquadram na normativa da sexualidade segundo o princípio sexo/gene, do processo educacional.

Sobre o trabalho (transversal) que se realiza na escola, Braga (2010, p. 206) esclarece que é preciso

[...] enfatizar essa distinção de conceitos (biológico x cultural), porque, como não se trata de fenômeno puramente biológico, ocorrem mudanças na definição do que é ser homem e mulher ao longo da história e em diferentes regiões e culturas [...] a escola, que tem por função social a transmissão da aprendizagem formal, científica e organizada historicamente, ainda apresenta inúmeras dificuldades em trabalhar a temática da sexualidade, em todos os aspectos.

Nas palavras de Braga (2010), a escola ainda não está preparada para desenvolver um trabalho em educação sexual que rompa com aquele que desenvolvido no século XIX, amparado nas questões biologicistas/sanitaristas, capaz de perceber a sexualidade como resultada da evolução humana e suas relações.

A escola é o espaço em que se cruzam uma série de culturas representadas pelos/as alunos/as, professores/as, funcionários/as, espaço onde as pessoas se relacionam. Para Lorencini Junior (1997, p. 93),

[...] na escola, a sala de aula representa um espaço onde diferentes aspectos que configuram a cultura estão presentes: valores, interesses, ideologias, costumes, crenças, atitudes, tipos de organização familiar, econômica e social, como também diferentes padrões de comportamento sexual. Desse modo, a sala de aula passa a ser um ambiente cultural, onde encontramos tensões, contradições e conflitos.

Sobre as relações interpessoais que ocorrem na vivência escolar, Figueiró (2009, p. 142), salienta que “falar de sexualidade é trabalhar o relacionamento humano e, por conseguinte, aprimorar as relações interpessoais”, ou seja, falar de sexualidade no espaço escolar pode estabelecer uma maior conexão entre os sujeitos que convivem no ambiente escolar, estabelecendo o respeito pelo/a outro/a reconhecendo a escola e a sociedade como espaço de manifestações culturais, vivências e reconhecimento da diversidade sexual, uma vez que as relações entre os sujeitos em nossa época, não se constituem mais pelos aparatos biológicos e sim pelas diversas identidades e orientações sexuais existentes.

Se por um lado existe a necessidade de reconhecer o espaço escolar como espaço de manifestação da diversidade cultural e sexual, prática escolar, para Lorencini Junior (1997, p.93 - grifos do original) a escola “tende a homogeneizar esses aspectos múltiplos da cultura na sala de aula, ignorando-os, reprimindo-os, ou “engessando” as diferenças e contradições”. Nesse sentido, não existe um espaço aberto para a expressão da sexualidade, ou seja, alunos/as e professores/as devem possuir comportamentos éticos e morais que levem em consideração as referências impetradas pela nossa cultura, reprimindo toda a manifestação do desejo pelo/a outro/a, que rompa com as convenções atuais que ainda estabelecem papéis sociais e atitudes que cada sujeito, homem ou mulher deva ter perante a sociedade.

Sobre a repressão sexual Ribeiro (1990, p. 16) afirma que,

[...] os valores e a história de vida que acompanham o indivíduo desde a infância estão de tal modo incorporados que dificilmente o jovem consegue viver sua sexualidade sem os

tabus, os conflitos e os sentimentos de culpa, em consequência do confronto entre estes valores e os que a sociedade oferece hoje, entre as regras e o desejo.

A escola se torna um espaço reprodutor da repressão quando assume a cultura de transmissão de valores e, nesse sentido, o trabalho realizado seja de projetos educativos, palestras ou em outros momentos de reflexão (pautado nos referenciais de corpo e sexo biológico), não desmistifica os tabus e dúvidas que rodeiam a sexualidade das crianças, adolescentes e jovens, por não trabalhar a sexualidade como objeto das relações humanas, conforme já apresentamos.

As informações distorcidas transmitidas aos alunos e às alunas são causadoras de dúvidas e ansiedades. A falta de um espaço propício para o debate sobre sexualidade, para refletir os valores e os conflitos que a cercam, pode contribuir para uma vida de medo e culpa, conforme discorre Ribeiro (1990, p. 17), ou seja,

[...] a escola poderia se tornar um campo propício à orientação sexual, um lugar onde, além de receber informações mais completas, os alunos pudessem pensar, questionar, raciocinar e estabelecer juízos de valor. Distorções trazidas desde a infância poderiam ser esclarecidas ou corrigidas.

Diante da compreensão elaborada sobre a sexualidade e a função educativa da escola e, ainda considerando a citação acima, é possível pensar que a escola pode realmente se transformar em um espaço de educação sexual. Em um ambiente que ouça seus alunos e suas alunas, que propicie o debate, desconstrua as distorções e construa o respeito; assim com o entendimento do que é a sexualidade e do que podemos fazer com os nossos desejos e necessidades sexuais, poderemos orientar os estudantes para uma vida mais distante das armadilhas que se criam durante a trajetória humana.

Nesse sentido, Knobel (1983), citado por Ribeiro (1990, p. 17) defende que “compreender a necessidade sexual do jovem não implica permitir a libertinagem, mas facilitar o contato saudável e confiante dos jovens de ambos os sexos”, ou seja, é possível realizar um trabalho que rompa com os paradigmas e mitos da sexualidade – aqueles que estabelecem papéis, mas que também oriente os/as jovens para uma vida sexual plena, tendo a

compreensão dos significados dos nossos desejos, ainda que diferentes entre seres humanos, e a necessidade de exercê-los com responsabilidade.

Para Ribeiro (1990, p. 18), os espaços de discussões sobre sexualidade com os/as jovens devem ir além da sala de aula, deve ser garantido também nas instituições que trabalham com a saúde, como nas Unidades Básicas de Saúde, conforme salienta que,

[...] além da escola [...] também nos postos de saúde deveria haver uma “brecha” onde um esclarecimento médico-fisiológico, dado por uma equipe habilitada, contribuiria para o jovem (e para a comunidade em geral) entender aspectos da reprodução humana, contracepção, planejamento familiar, doenças venéreas, menstruação, anatomia dos órgãos sexuais etc. (RIBEIRO, 1990, p 18).

Nesse sentido, o autor nos faz entender que a educação sexual que devemos ministrar na escola necessita contar com outros espaços educativos e com profissionais capacitados/as para fazê-la. Trabalhar a sexualidade a partir das relações sociais, do que os/as jovens pensam e romper com os tabus que estão implícitos, não significa desprezar o fator biológico, mas sim traçar uma relação entre os dois fatores e explicitá-los sob os dois olhares.

Sexualidade e sexo devem ser diferenciados, de modo que o trabalho pedagógico com educação sexual seja capaz de diferenciar o primeiro como uma série de representações humanas que se baseiam no desejo, na forma de ser e na orientação do desejo sexual. A sexualidade não deve ser entendida como sinônimo de coito ou atividade sexual com presença ou não do orgasmo. A sexualidade influencia os sentimentos, os pensamentos e emoções, e nos orienta para uma vida plena de realizações, se revela na saúde física e mental, conforme revela Peres (2000), citado por Figueiró (2009). A sexualidade nos constitui como sujeitos e pode ser transformada ao longo das nossas experiências humanas.

O sexo por sua vez possui limites que são percebidos a partir da relação de sujeitos, pois conforme descreve Machado (1987), citado por Figueiró (2009, p. 190), “sexo é um modo de as pessoas se encontrarem e fazerem deste encontro um momento muito agradável e prazeroso, cheio de atos carinhosos e tornando as pessoas muito íntimas e ligadas entre si”. Nesse

entendimento, o sexo é o resultado das ações que passam pela compreensão do que é a sexualidade. É possível nosso reconhecimento como sujeito e da orientação do nosso desejo sexual, envolvendo também a afetividade e a interação com o/a outro/a, independente de ser uma união/interação entre machos e fêmeas, machos e machos ou fêmeas e fêmeas.

Retomando a discussão inicial deste item que é a educação sexual nas escolas e ainda, cooperando com os espaços de aprendizagem já citados por Ribeiro (1990), e reafirmados por Figueiró (2009, p. 163), contribui dizendo que

[...] como já vimos, a educação sexual tem a ver com o direito de toda pessoa receber informações sobre o corpo, a sexualidade e o relacionamento sexual e, também, com o direito de ter várias oportunidades para expressar sentimentos, rever seus tabus, aprender, refletir e debater para formar sua própria opinião, seus próprios valores sobre tudo que é ligado ao sexo.

O trabalho de conscientização deve partir de uma proposta pedagógica consolidada pelas políticas públicas descritas nas diretrizes curriculares e nas Leis, uma vez que é um direito do/a jovem de receber informações e esclarecimentos sobre sexo e sexualidade. O debate, nesse sentido, funciona como uma instância para esclarecer dúvidas e entender as manifestações dos desejos humanos que muitas vezes os/as jovens não sabem como lidar. A escola por sua vez, se torna um espaço de construção de conhecimento e significados para os/as alunos/as, para determinar, com autonomia os rumos dos seus sentimentos e práticas sexuais.

Mediante a orientação, o sujeito pode ter uma vida sexual plena, conforme apresenta Sayão (1997, p. 105),

[...] o jovem pode, sim, ter uma visão positiva da sexualidade, além dos conhecimentos relativos ao funcionamento do corpo, ao processo reprodutivo e aos riscos de contrair doenças. Essa visão supõe também responsabilidade, alegria, prazer e limites. Valores, conceitos e preconceitos. Medos, receios, repressões e inibições. Pressões pessoais, familiares, sociais. Fantasias e sonhos. Desejos expressos, escondidos, censurados e proibidos. Vontade de saber, de fazer, de experimentar. Emoções, sensações, sentimentos. Relacionamentos, frustrações, tabus.

O excerto anterior reafirma as ideias já lançadas nesta seção, as noções de que o trabalho em educação sexual deve romper com os tabus impostos pela sociedade e levar à construção de sentido, capaz de dissolver com os medos, esclarecendo dúvidas, tornando o sujeito preparado para viver sua sexualidade com responsabilidade, uma vez que a realização do desejo pode impetrar outras questões como, por exemplo, a saúde física.

Dessa forma, concordamos com os/as autores/as elencados/as, pois acreditamos que o trabalho que os/as professores/as realizam na escola pode orientar, desmistificar e contribuir para uma sociedade que conheça a sexualidade, seus limites e suas formas de manifestação. Assim, faz-se necessário olhar para outras questões que cercam e impedem um trabalho pedagógico de qualidade como a formação dos/as profissionais da educação, espaços de discussão e material pedagógico adequado, conforme passamos a discutir no próximo item.

2.2 Currículo, educação sexual e formação de professores/as

Ao tratarmos a educação sexual como uma atribuição a mais da escola, faz-se necessária uma retomada histórica dessas políticas, assim como pensar na formação inicial dos/as profissionais da educação, pois como já discutido no corpo desse trabalho e, conforme analisado por Martinelli (2011), existe um distanciamento do currículo de formação de professores/as e da proposta pedagógica da educação básica.

A preocupação com a formação continuada de professores/as, segundo Vieira (2010), parte da interpretação da LDB 9394/96 (BRASIL, 2009), que tem a intenção de resgatar as políticas de formação que historicamente estavam desvalorizadas até a aprovação da Lei.

Devido ao quadro de reformas educacionais estabelecido como políticas internacionais no final do século passado, Vieira (2010) aponta para seu reflexo na educação como, por exemplo, o discurso de inclusão social e educacional que visa à oferta de educação universal para todos/as. Mas para isso, os/as profissionais precisam também ajustar as suas metodologias aos novos

desafios do mundo contemporâneo e à globalização¹⁷, que não tardaria a tomar conta de todos os ‘cantos do mundo’.

Os ajustes econômicos, sociais e educacionais na era da globalização devem alcançar a sociedade, inclusive a escola, onde ao professor já não compete mais ensinar apenas os conteúdos fechados na matriz curricular e na sua área de formação e conhecimento. Nesse sentido,

[...] a análise das políticas de formação localiza-se em terreno que agrega saberes advindos de diversas áreas do conhecimento, como a história, a sociologia e a ciência política. Isso para não entrar no mérito do campo da formação propriamente dita, que abarca desde a reflexão sobre os tipos de formação (inicial, continuada, em serviço, treinamento, capacitação para citar os termos mais conhecidos), a socialização e o desenvolvimento profissional (MARCELO, 1998 *apud* VIEIRA, 2010, p. 16).

Ao propor uma política que visa agregar outros conhecimentos à formação inicial e continuada do/a professor/a, espera-se que este/a profissional possa abordar outros assuntos em suas aulas, dentre eles, conforme preconiza Martinelli (2011, p. 26), a sexualidade, que ao longo da história da educação, esteve mais focalizada nas aulas no ensino da Biologia, em uma “perspectiva biologizante”, conforme já assinalamos.

O trabalho que os/as professores/as desenvolvem nas escolas e o seu sucesso está intimamente ligado com as condições dadas pelos sistemas e para Scheibe (2010, p. 47),

[...] o que se constata é a manutenção da precariedade das condições de trabalho, salários aviltantes, ausência de infraestrutura para o exercício profissional, isso tudo ao lado de uma concepção idealista em relação à carreira de magistério, à qual sempre foi impingido um tom heróico, mistificador e desprofissionalizante. Estratégias de redução do conhecimento na formação e da própria ação pedagógica do professor, e a criação de escolas de diferentes qualidades para a formação do mesmo profissional, entre outras questões, têm contribuído também para a desprofissionalização dos docentes no Brasil.

¹⁷ Para Vieira (2010, p. 20), a globalização é um fenômeno que “juntamente com as novas tecnologias da informação e os processos que fomentam estão conduzindo uma revolução na organização do trabalho, na produção de bens e serviços, relações entre as nações e até mesmo na cultura local”.

Quando tratamos de políticas de formação continuada, a afirmação anterior demonstra uma dicotomia entre o que se propõe e a prática que se realiza no meio educacional, ou seja, não há só um problema de formação que reflete no processo ensino-aprendizagem. Mais que isso, há um problema de ordem estrutural histórico no Brasil, que, ao invés de garantir a profissionalização dos/as profissionais da educação, para Scheibe (2010), contribui para a desprofissionalização, ou seja, não existe a construção de um novo ser, mas a desconstrução.

Nesse sentido, é justificável que alguns/algumas professores/as não estejam preparados/as para os novos desafios da sociedade do conhecimento e da informação e do novo mundo globalizado, até mesmo na inclusão de novos conteúdos e metodologias, pois conforme analisa Scheibe (2010), caminhamos para um processo retroagente na história da formação desses/as profissionais.

No que diz respeito à educação sexual nas escolas, para Britzman, (2007), citada por Martinelli (2011), a forma como os/as professores/as discutem a sexualidade impede a compreensão ampla e reduz apenas a fatores biologicistas e genéticos.

A ideia de educação sexual apresentada por Furlani (2008, p. 67-68),

[...] considera a sexualidade como aspecto intrínseco aos seres humanos, em todas as épocas da sua vida. Nesse sentido, independente de se falar em “desenvolvimento integral” ou em “cidadania plena”, a inclusão desses conteúdos, explicitamente nos currículos escolares atuais, a partir do ensino fundamental, já vem com um atraso de amplitude igual ao da própria educação formal. As escolas que não proporcionam a educação sexual a seus alunos e alunas estão educando-os parcialmente.

Nas palavras da autora, a educação plena e ofertada nas escolas deve contemplar também os conteúdos de sexualidade para que o ciclo educacional seja realizado integralmente, sob o risco da educação ser parcial, ou seja, de o currículo não ser concretizado em sua totalidade.

Corroborando com Furlani (2008), Martinelli (2011) diz que a educação sexual deve ser trabalhada na escola de modo a compreender as vivências do ser humano, que vão além das concepções naturais e biológicas dos corpos. Um trabalho cuidadoso dos/as professores/as desconstruiria tabus (regras) e

preconceitos acerca da sexualidade, mas para isso é preciso ter segurança dos conteúdos, conforme analisa Martinelli (2011, p. 27), que

[...] apesar das mudanças no âmbito educacional, permanece lugar-comum entre professores e professoras o receio de abordar tema da sexualidade com alunos e alunas. Poderíamos aceitar como uma das causas desse receio a ausência de trabalhos voltados à sexualidade ou à educação sexual na maioria dos cursos de formação de professores e professoras, porém compreendemos que o trabalho com a sexualidade em sala de aula abarca elementos que extrapolam a formação acadêmica.

Além do despreparo, fruto da formação, a autora salienta outro fator para não se trabalhar a sexualidade no seu amplo entendimento,

[...] ao tratar ou não esse assunto com os alunos e as alunas, deixamos transparecer nosso imaginário de sexualidade, os valores culturais, os mitos, os preconceitos e os tabus de nossa educação familiar e da nossa inserção na sociedade. Nosso corpo reage diante das situações assistidas nos corredores e nas salas de aula, embora possamos nos silenciar diante dessas mesmas situações. As manifestações sexuais ocorrem na escola independentemente da nossa aprovação ou de nossa aceitação (MARTINELLI, 2011, p. 27).

O excerto demonstra que, muitos/as de nós, como professores/as, muitas vezes levamos para as nossas aulas aquilo que acreditamos. Esse é um dos entraves para que a educação sexual não aconteça na escola, pois em nossas práticas, nos calcamos de ideologias religiosas e dos ensinamentos que aprendemos em nossas vidas. Os gestos, as carícias, os sentimentos acontecem também na escola, pois ela é um local de manifestação cultural e humana, por mais que tentemos ignorá-las, as manifestações sexuais estão presentes entre nossos/as alunos/as, professores/as e funcionários/as.

Sobre a prática pedagógica em educação sexual, Furlani, (2008, p. 68) insiste que

[...] a educação sexual, em qualquer nível de ensino deve se caracterizar pela continuidade. Uma continuidade baseada em princípios claros de um processo permanente – porque bombardeamento midiático de informações recebidas por crianças e jovens é permanente [...] porque as situações de exclusão social, decorrentes do sexismo e da homofobia, são constantes [...] porque as representações hegemônicas que

hierarquizam as diferenças estão permanentemente sendo fixadas no mesmo com permanentes resistências [...].

Notadamente, Furlani (2008) afirma que as aulas de educação sexual – espaço no qual “as diferentes atitudes e comportamentos ligados à manifestação de sua sexualidade”. Nas aulas, conforme contribui Ribeiro (1990) citado por Braga (2010, p. 209), essas discussões são realizadas em sessões com um aglomerado de informações que muitas vezes não fazem sentido para alunos/as, enquanto deveriam ser dosadas e transversalizadas, de forma que eles/as fossem, aos poucos, compreendendo e relacionando com suas experiências e vivências.

Diante do que discutimos nesta seção, percebemos que o trabalho pedagógico que a maioria das escolas desenvolve sobre educação sexual, ainda é bastante fragmentado, biologicizado e, muitas vezes, idealizado e precisa ser revisto, por meio de formação continuada, capaz de desconstruir ideologias e conhecimentos baseados apenas na questão biológica e genética, para construir um novo olhar, bem como analisar o ser humano mediante referências biológicas, mas também sociais, culturais, econômicas e históricas.

Para Braga (2010), ainda existe um extenso trabalho a ser feito no campo da educação sexual escolar. É um trabalho que precisa envolver todos/as os/as autores/as da educação, pois no entendimento de Braga (2010, p. 216), “dá pra se lutar ainda, e muito mais, pela proposta de Educação Sexual escolar que busque desarranjar, criticar, polemizar as verdades e os valores sobre os discursos acerca da sexualidade”, ou seja, uma proposta que construa o sentido da sexualidade vinculado aos seus aspectos culturais, sociais e históricos.

Nesse sentido, a formação continuada não só dos/as professores/as, mas também de todos/as os/as profissionais da educação é importante e necessária, uma vez que é estabelecida na LDB 9394/96, alterada pela Lei 12.796/2013, conforme apresenta o artigo 62-A:

[...] a formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.
Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o *caput*, **no local de trabalho ou em**

instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 2009, s/p, grifos nossos).

O texto da LDB (BRASIL, 2009) garante aos/às profissionais da educação a formação continuada, seja no ambiente de trabalho e/ou fora dele, de modo a garantir que conhecimentos novos sejam adquiridos, assim como rever os velhos. Assim, o trabalho com temáticas mais recentes, requer uma maior preparação e vivências em espaços pedagógicos especializados para a formação.

Sobre a formação de professores/as, contribui Veiga (2010, p. 72-73), afirmando que

[...] a formação centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, baseada no saber fazer para o aprendizado do que se vai ensinar. Os conhecimentos são mobiliados a partir do que fazer. Essa perspectiva de formação centrada nas competências é restrita e prepara, na realidade, o prático, o tecnólogo, isto é, aquele que faz, mas não conhece os fundamentos do fazer, que se restringe ao microuniverso escolar, esquecendo toda a relação mais ampla que, em última instância a escola e por ela é influenciada.

Trabalhar a sexualidade, de acordo com o citado, exige mais do que fazer, exige formação em espaços específicos, assim como o contato e a experiência prática, com métodos e materiais que sejam capazes de construir o significado da aprendizagem. A formação do/a professor/a em educação sexual, nesse sentido, deve ter uma relação com os seres humanos, em suas experiências sociais, entendendo o corpo e a sexualidade como produtos do meio em que vivemos e em como nos relacionamos com o/a outro/a.

Ensinar os/as alunos/as, seja qual for o conteúdo, exigem dinâmicas inovadoras, que tornem as aulas mais atrativas e dialoguem com as experiências de vida. A esse respeito, Veiga (2010) indica um trabalho que utilize os recursos das tecnologias da comunicação e informação e que se comunique com as relações sociais dos/as alunos/as. Dessa forma, a escola deve dispor de materiais e equipamentos que sirvam como ferramentas para o trabalho que se pretende desenvolver.

Nesta seção, procuramos demonstrar quão importante é a função da escola e o trabalho que realizam os/as docentes, para a formação dos/as alunos/as. A escola e o trabalho dos/as professores/as são responsáveis para configurar o respeito que crianças, jovens e adultos/as tanto necessitam para viver em sociedade, para reconhecer a outra pessoa como sujeito de direitos e deveres. A educação também pode ser a responsável por configurar atitudes de preconceito e discriminação que levam à homofobia, conforme passamos a discutir na próxima seção.

3 HOMOFOBIA, *BULYING* E ADOLESCÊNCIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

3.1 Repensando a escola a partir de novas práticas e necessidades sociais

Antes de adentrarmos às questões que interferem na aprendizagem e no desenvolvimento pessoal dos/as alunos/as do Ensino Médio, queremos pensar a escola como instituição social que tem passado por uma grande ressignificação, fruto de mudanças nas estruturas da nossa sociedade. Para Candau (2002), a educação vive um momento contraditório. Houve uma enorme expansão de oferta e investimentos públicos, mas o discurso oficial a responsabiliza pela modernização das sociedades, ou seja, há um reconhecimento de que a educação é a grande responsável por mudar a nossa realidade, como sujeitos humanos que somos.

A educação é responsável por inserir o indivíduo no mundo globalizado e no trabalho, conforme afirma Candau (2002). Acreditamos, também, que a educação é ainda a esperança do futuro, pois nela está a perspectiva de formar o sujeito competente, que domine habilidades de caráter cognitivo, criatividade e autoestima.

A prática educacional torna-se contraditória ao discurso, devido ao fato de persistirem, em nosso continente, como nos traz Candau (2002, p. 11) “altos índices de analfabetismo, evasão, repetência e desigualdades de oportunidades educacionais entre diferentes países, assim como entre regiões”. Isso demonstra que o problema que vai além dos muros das instituições escolares, pois é necessário pensar em uma educação que consiga dar conta de resolver os problemas de ordens estruturais de qualidade e de inclusão de todos os sujeitos da diversidade.

Em muitas sociedades, o sistema educacional se divide em duas partes: a escola privada para as classes de maior poder aquisitivo e a escola pública para as classes mais pobres. Nesse sentido, discutimos acerca de algumas características dessa instituição chamada escola. Ela, tal como a conhecemos, é uma instituição bastante jovem. Nosso sistema educacional, com sua

organização e estrutura, data do século XX, conforme atesta Candau (2002). A concepção de escola é a de uma instituição que promove a igualdade e que transforma o/a aluno/a em cidadão/ã, mas, no entanto o papel da escola hoje enfrenta uma crise, conforme afirma a referida autora.

No entanto, estas duas funções básicas da escolarização hoje, pode se afirmar, estão em crise, seja pela dificuldade da escola de fato as realizar, seja, o que consideramos mais relevante para a nossa discussão, pelo seu próprio anacronismo em relação aos tempos presentes (CANDAU, 2002, p.14).

Assim, as várias possibilidades de aquisição de conhecimento têm exigido da escola um novo repensar de suas práticas uma vez que a transmissão do saber não está mais unicamente estabelecido em sua função, assim como também não cabe mais pensar nos/as alunos/as padronizados/as, pois

[...] a cultura escolar está impregnada pela perspectiva do comum, do aluno padrão, do “aqui todos são iguais”. No entanto, as escolas estão cada vez mais desafiadas a enfrentar os problemas decorrentes das diferenças e da pluralidade cultural, étnica, social, religiosa etc., dos seus sujeitos e atores (CANDAU, 2002, p.14).

Uma ou outra questão a ser pensada e que também é um grande desafio, segundo Candau (2002), é a questão do discurso da igualdade e da diferença. Durante muito tempo o discurso produzido pelo meio no meio educacional deu ênfase à questão da igualdade, o que significou a afirmação da hegemonia da cultura europeia e a ausência de práticas pedagógicas e conteúdos curriculares que atendessem às necessidades dos sujeitos diferentes, como os/as negros/as e outros grupos marginalizados de nossas sociedades.

Com a ampliação dos grupos que lutam pelo direito à igualdade, os chamados movimentos sociais, a escola também tem sido pensada na ótica de uma instituição mais plural que incorpore em seu currículo contribuições de diferentes etnias, e inclusive questione os estereótipos sociais acerca do gênero.

Sobre a participação social na área da educação, Oliveira (2007, p. 98) explica que

[...] as últimas décadas foram reveladoras de uma intensa batalha entre associações, sindicatos, campanhas e movimentos organizados em defesa do direito à escola pública, gratuita e universal. Nos anos de 1980 e 1990 o Brasil assistiu a importantes movimentos de disputas por distintos projetos educativos que trouxeram à tona a discussão sobre diferentes concepções de sociedade, refletidas na LDB 9394/96.

Os movimentos sociais, como apresenta Candau (2002), têm insistido em uma proposta educacional que promova uma educação intercultural, antirracista e antissexista, em sua totalidade, e não apenas orientada a determinar situações ou a determinados grupos. A esse respeito Oliveira (2007, p. 99) analisa que “a grande conquista da educação como direito social firmado na Carta Constitucional brasileira foi resultado de amplo movimento em defesa da educação pública”, ou seja, a sociedade precisou lutar pelo modelo de educação que pensava ser adequada para esse momento histórico de tantas desigualdades sociais no qual poucos/as têm muito e muitos não têm nada.

Neste sentido, acreditamos que se torna interessante fazer uma “reinvenção” da escola, que significa rever práticas e atitudes, pois

[...] na reinvenção da escola, a questão da cidadania é fundamental. Não de uma perspectiva puramente formal do tema, mas a partir de uma abordagem que concebe a cidadania como uma prática social cotidiana, que perpassa os diferentes âmbitos da vida, articula o cotidiano, o conjuntural e o estrutural, assim como o local e o global, numa progressiva ampliação do seu horizonte, sempre na perspectiva de um projeto diferente de sociedade e humanidade (CANDAU, 2002, p.15).

A escola, nessa perspectiva, é concebida como um espaço educativo onde se constroem atitudes que se confrontam ideias, se conquistam espaços, se desafiam ao novo, se faz descobertas, se aprende a diferentes linguagens, e também a dimensão da política da ética e do respeito. A escola, nesse sentido, é um espaço bastante propício para se ensinar a respeitar o/a outro/a com suas diferenças e criar atitudes que promovam a igualdade até mesmo na diferença.

A educação na América Latina, pelos comentários de Candau (2002), deve responder aos chamados da sociedade em evidência, mediante uma proposta educativa que contribua para a construção de uma nova sociedade em que a solidariedade, a justiça e a felicidade sejam direito de todos/as, uma sociedade que respeite o/a outro/a na sua diversidade religiosa, étnica, sexual e cultural, os diversos modos de vida, de pensar de sentir e se manifestar. Essa nova sociedade almeja pelo respeito absoluto entre todos os sujeitos.

3.2 A escola e suas relações com os/as jovens

Pensando nas discussões que buscamos realizar acerca dos/as professores/as e alunos/as do Ensino Médio, não podemos deixar de ressaltar as manifestações que ocorrem na fase desses alunos/as na maioria dos casos, adolescentes com idades entre 15 e 17 anos.

Uma das definições de adolescência é que

[...] apesar do conceito de adolescência (do latim ad, para + adolere, crescer: crescer para) como ele é hoje conhecido ter surgido em torno do início deste século, a questão do jovem como “problema” existe há muito tempo e acompanha toda a evolução da civilização ocidental (BECKER, 2003, p.08).

O termo adolescência, na visão generalizada dos/as adultos/as descrito por Becker (2003), significa um ser em desenvolvimento em constantes mudanças físicas e psicológicas que atravessa uma série de modificações corporais, de ordem pessoal e familiar, embora saibamos que em muitas culturas a adolescência não corresponde a essa prática, ou até mesmo não existe, sendo ela, uma criação cultural de alguns povos. Para Becker (2003, p. 09), “o sujeito é considerado maduro ou ‘adulto/a’ quando bem adaptado à estrutura da sociedade, ou seja, quando ele se torna mais uma “engrenagem da máquina””. Isso demonstra que se tornar adulto também implica em regras, e ideologias presentes na sociedade.

Nesse sentido, a expressão engrenagem da máquina diz respeito ao sujeito ‘modelo de’ um padrão social, que acate as regras construídas socialmente, ou seja, tenha atitudes que condizem com sua idade, sexo, classe social etc.

Na sociedade contemporânea e talvez em outras mais longínquas, os/as adolescentes são ensinados/as a cumprir regras. Já na atualidade, “é assim que dirige ao adolescente a maioria dos manuais do tipo que é tradicionalmente apresentado aos jovens que entram na faixa da puberdade, para que sejam ensinados a comportar-se de acordo com o que a sociedade espera dele” (BECKER, 2003, p. 04).

Aos/às adultos/as, (aqueles/as que têm suas ideologias fincadas nas regras e morais sociais), é bastante normal¹⁸ enclausurar as atitudes dos/as adolescentes na expectativa da normalidade, como sendo a adolescência e seus conflitos algo que passará ao chegarem à fase adulta. Assim, ao mesmo tempo em que o/a jovem lida com seus conflitos, encontra uma sociedade também é contraditória, o que amplia as confusões interiores e mentais do/da adolescente, isso porque ele/ela se defronta com uma sociedade em mudança tecnológica, cultural de valores, ideias e conceitos, que rapidamente se configuram em ‘novo’, “sem que haja tempo para a sua assimilação”, conforme ilustra Becker (2003, p. 13).

Em contraponto ao que Becker (2003) institui como adolescência e suas fases, há estudos que assinalam que em alguns países essa definição não existe, assim como há outros que apontam para uma diversidade de ideias acerca da temática.

No trecho abaixo, no texto da UNICEF “Situação Mundial da Infância UNICEF”, (2011, p. 8) diz que

[...] por diversas razões, é difícil definir a adolescência em termos precisos. Em primeiro lugar, é amplamente reconhecido que cada indivíduo vivencia esse período de modo diferente, dependendo de sua maturidade física, emocional e cognitiva, assim como de outras contingências. O início da puberdade, que pode ser considerada uma linha de demarcação clara entre infância e adolescência, não resolve a dificuldade de definição.

O trecho demonstra que cada sujeito possui suas variantes que podem ser firmadas no meio em que vive na família, no desenvolvimento mental, não sendo possível determinar com eficácia a idade para a entrada e saída da

¹⁸Normal, no contexto, significa habitual, regular. Disponível em: <http://www.lexico.pt/normal/>. Acesso em 05/03/2012.

adolescência, além dos fatores biológicos de formação genéticos que se diferem nos corpos das meninas e dos meninos. Isso mostra que a puberdade não ocorre igualmente entre os sexos.

Outro fator interessante apresentado é que

[...] qualquer definição de adolescência é a ampla variação nas leis nacionais que estabelecem limites mínimos de idade para participação em atividades consideradas exclusivas de adultos, entre as quais votar, casar-se, servir às forças armadas, possuir propriedades e consumir álcool. Uma ideia relacionada é a da "maioridade civil": a idade legal em que um indivíduo é reconhecido como adulto por um país, em que se espera que cumpra todas as responsabilidades que acompanham essa condição (UNICEF, 2011, p. 8).

As ideias apresentadas no texto da UNICEF (2011) nos faz compreender que a categoria adolescência é construída socialmente nas relações dos sujeitos com o seu meio. É usada para definir a fase da vida infantil para a adulta e suas várias representações sociais demarcadas em diferentes tempos, segundo as sociedades que as idealizam.

Para Ozella e Aguiar (2008, p. 103-104), em pesquisa realizada entre os anos de 2000 e 2003, os/as jovens reproduzem as concepções de adolescência que são instituídas socialmente, visto que ela é

[...] uma das características mais marcantes em todos os adolescentes, de todas as classes, dos dois sexos, de todas as faixas etárias e raças, é a reprodução de concepções socialmente instituídas sobre o que vem a ser adolescência. [...] Os próprios adolescentes, nessa perspectiva, se apropriam da ideia socialmente construída do que é ser adolescente, em uma demonstração da eficácia ideológica do conceito, assumida pelo jovem como expressão de sua autêntica forma de ser.

Dessa forma, entendemos que adolescerem uma sociedade em constante mudança, significa assumir ideias e comportamentos sociais, culturais, familiares e pessoais já impostos ou contestá-los/as, rejeitá-los/as e querer mudá-los/as. Existem inúmeras escolhas.

Outro fator implicado aqui é que a literatura analisada revela que por conta de vários fatores, pedagógicos ou não, a escola, mesmo nas prerrogativas da inclusão como discurso ideológico das pós-modernidade,

continua sendo uma instituição reprodutora de desigualdades, segregação e violência social, conforme passamos a discutir.

3.3 A escola: instituição reprodutora de desigualdade, exclusão e homofobia

Antes de introduzir à discussão sobre a escola e a exclusão dos/as alunos/as LGBT¹⁹, é preciso pensar no sentido que o termo homofobia configura dentro e fora do campo educacional.

Homofobia designa preconceito conforme afirma Rios (2009, p. 53), “antissemitismo, racismo, sexismo e homofobia são as expressões mais patentes do preconceito e da discriminação nos debates públicos e nas lutas sociais e políticas dos meados do século XX”. Esses termos são usados atualmente para definir expressões e/ou sentimentos de aversão e ódio que se tem dos sujeitos da diversidade sexual.

Acerca do termo homofobia, Borrillo (2009, p. 15) traduz que

[...] a homofobia é a atitude de hostilidade para com os homossexuais [...] embora seu primeiro elemento seja a rejeição irracional ou mesmo o ódio em relação a gays e lésbicas, a homofobia não pode ser reduzida a isso. Assim como a xenofobia, o racismo ou o antissemitismo, ela é uma manifestação arbitrária que consiste em qualificar o outro como contrário, inferior ou anormal. Devido a sua diferença, esse outro é posto fora do universo comum dos humanos.

O termo homofobia é sinônimo de preconceito que pode levar à discriminação que a sociedade perpetua contra os/as homossexuais. Rios (2009, p. 59) interpreta assim,

[...] o que é homofobia? Uma resposta rápida e direta, no horizonte deste estudo, divisa a homofobia como forma de preconceito que pode resultar em discriminação. De modo mais específico, e agora me valendo da aceção mais corrente, homofobia é a modalidade de preconceito e de discriminação direcionada contra os homossexuais.

¹⁹ LGBT é a sigla que designa Lésbica, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABLGT; MARTINS; ROMÃO *et al* 2011).

O mesmo autor acrescenta que o termo homofobia foi criado no final da década de 1960 para designar o medo, ódio e/ou aversão que resultam em desprezo pelos/as homossexuais, sujeitos esses que desafiam a heterossexualidade como norma e conduta 'normal' em nossa sociedade. A homofobia, nesse sentido, tem sua raiz na heterossexualidade, que encerra em sua essência, a norma das relações sexuais humanas.

Nessa discussão sobre homofobia, Rios (2009, p. 62) destaca ainda que

[...] nesse contexto, uma hipótese particularmente divulgada é a de que reações homofóbicas violentas provém de sujeitos em grave conflito interno com suas próprias tendências homossexuais, resultantes da projeção de um sentimento insuportável de identificação inconsciente com a homossexualidade, donde á intolerância à homossexualidade.

Isso demonstra que os sujeitos que possuem aversão contra homossexuais, muitas vezes são levados a práticas violentas contra eles/as, pelo simples desassossego de poder vir a ser um/a igual, ou seja, por sentir desejos e/ou sentimentos que dão indícios de uma orientação sexual distante da heterossexualidade. Nesse sentido, a homofobia não é uma prática somente heterossexual, existe entre homossexuais que não aceitam a sua orientação sexual, que se esbarra no preconceito e na discriminação.

[...] a ideia de heterossexismo apresenta-se como alternativa a esta abordagem, designando um sistema em que a heterossexualidade é institucionalizada como norma social, política, econômica e jurídica, não importa se de modo explícito ou implícito (RIOS, 2009, p. 62).

A heterossexualidade é institucionalizada nas relações sociais como a norma aceita e correta de experiências sexuais entre os sujeitos. As relações sexuais entre pessoas do mesmo sexo rompem com os valores sociais uma vez que a heterossexualidade é a regra normatizada nos mais variados discursos sociais.

Nas palavras de Borrillo (2009, p. 17), "a diferença homo/hetero não é apenas constatada; ela serve, sobretudo, para ordenar um regime de sexualidades no qual somente os comportamentos heterossexuais se

qualificam como modelo social”, o que demonstra que os papéis sexuais²⁰ são impostos de forma que a heterossexualidade é normatizada, fazendo com que “o sexo biológico (macho/fêmea) determina um desejo sexual unívoco (hetero), bem como um comportamento social específico (masculino/feminino)” (*Idem*).

Dessa forma, o sexismo e homofobia surgem como elementos básicos do regime binário de sexualidades que atribuem papéis que macho e fêmea devem desempenhar. Do heterossexismo advém a superioridade e privilégios que, nas palavras de Rios (2009, p. 63-64) causa “opressão e prejuízos a lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e até mesmo a heterossexuais que porventura se afastem do padrão de heterossexualidade imposto”. Isso demonstra que o heterossexismo tem em sua conduta uma forma rotulada de ser, mantendo a aparência físico-corporal e atitudes heterossexuais.

Sobre os privilégios heterossexistas, Rios (2009, p. 63) depõe que

[...] na ideologia e no sistema heterossexistas, mais do que uma questão de preferência ou orientação sexuais, o binômio heterossexualidade/homossexualidade é critério distintivo para o reconhecimento da dignidade dos sujeitos e para distribuição dos benefícios sociais, políticos e econômicos.

Existe um distanciamento de direitos sociais e humanos que adotam a linha de relações sexuais e afetivas naturalizadas, que põe os sujeitos LGBT em uma situação de desvantagem em relação aos/às heterossexuais por não serem reconhecidos/as como “normais” e romperem com as regras estabelecidas socialmente.

Assim, Rios (2009, p. 64) acentua que a homofobia tem suas origens e se deriva do heterossexismo e

[...] revela-se como contraface do sexismo e da superioridade masculina, na medida em que a homossexualidade põe em perigo a estabilidade do binarismo das identidades sexuais e de gênero, estruturadas pela polaridade masculino/feminino.

²⁰Papéis desempenhados por qualquer sujeito na relação com o/a outro/a, pois a “sexualidade, independentemente da orientação, envolve um conjunto de fatores emocionais, afetivos, sociais, históricos e biológicos que vão muito além do ato genital” (ABLGT; MARTINS, ROMÃO, *et al*2011, p. 22). Isso demonstra que homens e mulheres podem desempenhar papéis que não estejam condicionados às convenções sociais e às genitálias.

Isso demonstra que a questão de gênero também é levada em consideração nas práticas sexistas, uma vez que os/as homossexuais, muitas vezes, possuem aparências e atitudes mais relacionadas à vivência feminina, rompendo com a estabilidade do macho, forte e normal, no caso dos homossexuais masculinos.

Ao se pensar a escola como espaço de inclusão, é necessário, antes de tudo, reconhecer que as práticas homofóbicas, assim como outras formas de preconceito e discriminação, estão nela arraigadas conforme assinala Seffner (2009), e que os/as professores/as, precisam ser convencidos/as de que a inclusão não se resume a problemas intermináveis, e sim em algo que é bom para a sociedade.

Desde o início da implantação da educação formal, para Junqueira (2009c, p. 14), a escola brasileira foi constituída em ideais e valores, normas e crenças. A figura do/a outro/a que não se sintoniza com os componentes valorizados nas relações sociais, o/a homossexual, é demarcado do ponto de vista negativo, considerado/a ““estranho/a”, “inferior”, “pecador/a”, “doente”, “pervertido/a”, “criminoso/a” ou “contagioso/a””.

O mesmo autor amplia o debate afirmando que os sujeitos que não cumprem socialmente as regulações impostas na sequência sexo/gene/sexualidade, são postos à margem da educação que contempla a maioria, embora a legislação garanta a educação como um direito de todos/as.

Nas relações sociais escolares, assim como nas relações fora do ambiente escolar, as manifestações de preconceito e discriminação são degraus que levam à violência conforme congrega que “a escola configura-se um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no qual e em torno do qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens e adultos LGBT”, conforme assinala Junqueira (2009c, p. 15). Os sujeitos LGBT têm sido alvo de tratamentos preconceituosos, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais, na escola, no trabalho ou nas relações familiares. Borrillo (2009, p. 20), diz que a homofobia se revela “nos insultos, nas piadas, nas representações caricaturais e na linguagem cotidiana, a homofobia aponta gays e lésbicas como criaturas grotescas e desprezíveis”. As injúrias e ofensas consistem em práticas de

violências verbais que se acentuam devido aos traços e aparências que se evidenciam mais em alguns sujeitos do que em outros.

Para Borrillo (2009, p.21), as agressões contra os/as homossexuais são marcas que ficam gravadas não somente na memória, mas no corpo e

[...] são traumas gravados na memória e no corpo (pois a timidez, a insegurança, a vergonha são atitudes corporais resultantes da hostilidade do mundo exterior). Uma das consequências da injúria é o remodelamento da relação com os outros e com o mundo – é, portanto, a reconstrução da personalidade, da subjetividade e do próprio ser. A violência em estado puro que representa a homofobia psicológica não é nada mais que a internalização paradigmática de uma atitude anti-homossexual, a qual atravessa a história das sociedades.

O excerto demonstra que as vítimas das práticas de violências físicas, verbais e/ou psicológicas terão dificuldades de convivência nas esferas sociais, uma vez que essas agressões são internalizadas, gerando grandes prejuízos para os sujeitos, o que em nosso entendimento levarão possivelmente à exclusão escolar.

Além das práticas convencionais, o *bullying* também acontece na escola e no juízo de Garcia (2009), quando praticado por consequência da orientação sexual, recebe o nome de *bullying* homofóbico, ou seja, prática de preconceito e discriminação associado à aversão aos sujeitos LGBT. Nesse sentido, o *bullying* homofóbico implica em ofensas disparadas contra homossexuais, conforme contribui que

[...] as consequências e a abordagem do *bullying* homofóbico são agravadas pelo preconceito em relação à liberdade de orientação sexual presente nos discursos de muitas religiões, presentes também nos vários atores da instituição escolar (GARCIA, 2009, p. 06-07).

Para o mesmo autor, o *bullying* homofóbico, nesse sentido, atua como um silenciador de denominação simbólica. Por meio desses xingamentos, estudantes aprendem a descaracterizar os/as homossexuais de sua identidade, impondo, via de regra, a heteronormatividade.

Para Junqueira (2009c) faz-se necessária uma força tarefa dos/as educadores/asna busca do conhecimento, visto que as questões de sexo e sexualidade são conteúdos do currículo escolar. Devido ao contexto

sociocultural atual, é necessário um amplo debate para tornar a escola um espaço realmente universal, democrático e de direito, no qual, todos e todas sejam realmente sujeitos da diversidade, inclusive os/as LGBT.

Sabedores/as de que a escola tem um papel fundamental na educação formal e pode atuar continuamente na discussão do direito à diferença, depositamos nela a confiança de transformar o sujeito, torná-lo/a cidadão/ã conhecedor/a dos seus direitos e cumpridor de seus deveres.

Sobre o papel da escola na construção da democracia, Junqueira (2009c, p. 36) analisa que

[...] mais uma vez será central o papel da educação. Mesmo com todas as dificuldades, a escola é um espaço no interior do qual e a partir, podem ser construídos novos padrões de aprendizado, convivência, produção e transmissão de conhecimento, sobretudo se forem ali subvertidos ou abalados valores, crenças e representações práticas associados a preconceitos, discriminações e violência de ordem racista, sexista, misógina e homofóbica.

Dentro e fora da educação, são necessários estudos voltados para uma discussão sobre a constituição desse sujeito sob um olhar da construção de identidade, uma vez que um olhar na contramão pode causar prejuízos não somente para o sujeito discriminado, mas para todos/as aqueles/as que desconfiguram o direito do acesso e à permanência na escola, além de perder a oportunidade de ser um pouco mais humano.

Dessa forma, a próxima seção tratará de mapear a pesquisa que realizamos em dois colégios de Maringá, Estado do Paraná, com alunos/as dos primeiros anos do Ensino Médio, com a intenção de entender as relações pedagógicas entre os sujeitos escolares (professores/as e alunos/as), que desencadeiam o preconceito e a discriminação, assim como práticas de *bulliyng* e violência entre os/as jovens.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA CONSTRUÇÃO DO TRABALHO

O mundo contemporâneo, as mudanças ocorridas em todas as esferas da sociedade, as diversas formas de ser e viver, as novas formas de acesso ao conhecimento, as novas concepções de sujeitos e de mundo, as novas e/ou diferentes práticas sociais, o reconhecimento das diversas orientações sexuais, são algumas das manifestações humanas que conseguimos identificar a partir da pesquisa. Os resultados que pesquisadores/as têm encontrado em seus estudos justificam o reconhecimento que cada sujeito tem de si e do outro, mediante diversas interpretações sobre tudo e todos/as.

A pesquisa como forma de averiguação e de estudo da prática social é uma das formas que possibilita conhecer o nosso povo, a nossa cultura e as diversas manifestações presentes. Pela pesquisa é possível conhecer o pensamento e as práticas humanas desde grupos mais isolados assim como grupos mais amplos e sociedades mais complexas.

Nesse sentido, Barros e Lehfeld (2010, p. 08) apontam que a ciência não é a única forma de explicar o mundo. Os autores pontuam que

[...] em suma, o conhecimento científico é apenas um tipo de conhecimento que o homem [e a mulher] faz uso para a compreensão da realidade social que o cerca. Surge não apenas da necessidade de encontrar soluções para os problemas do seu cotidiano, mas do seu desejo de resposta às dúvidas e questionamentos. Como vemos, a ciência é apenas uma das formas de busca, explicação e compreensão, ao lado de outras, como as religiões, filosofias e conhecimento comum.

Existem outras formas de conhecimento, mas o científico vai além dos outros porque, muitas vezes, esses outros saberes estão relacionados a uma ideologia, ou são utilizados para dar resposta a coisas que muitas vezes não são entendidas, como o conhecimento popular, baseado no senso comum.

A pesquisa científica, na concepção de Ander-Egg (1978), citada por Marconi e Lakatos (2009, p. 28) é “[...] um procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento”. Dessa forma, a pesquisa é um procedimento formal, reflexivo e sistemático que utiliza dados para descobrir

verdades parciais, pois para estas autoras (2009), ela permite descobrir novos fatos ou dados, ou seja, um dado novo poderá contrariar um antigo e chegar-se-á a uma nova conclusão.

O conhecimento científico para o desenvolvimento das estratégias da pesquisa se embasa no processo de reflexão crítica, para depois conduzir e desvelar o objeto. Nesse sentido,

[...] o conhecimento é a tomada de consciência de um mundo vivido pelo homem [e pela mulher] e que solicita uma atitude crítico-prática, envolvendo o mundo sensível, perceptível e intelectual do ser pensante. É uma atividade que, por sua natureza, é transformadora da realidade, embora circunstâncias existam, e muitas são elas, em que o conhecimento se apresenta como práxis repetitiva (BARROS; LEHFELD, 2010, p. 11).

É pelo conhecimento que se forma a consciência do mundo, e que, é por meio da pesquisa que conhecemos e reconhecemos a realidade. Assim, conhecer o mundo vai além das atividades teórico-metodológicas que praticamos, é “uma coexistência do sujeito com o objeto numa dada realidade”, conforme afirmam Barros e Lehfeldd (2010, p. 11).

Para a análise e investigação do nosso objeto nos embasamos nas afirmações de Barros e Lehfeldd (2010, p. 30), quando afirmam que a pesquisa científica “[...] é o procedimento sistemático e intensivo que tem por objetivo descobrir, explicar e compreender os fatos que estão inseridos, ou que compõem uma determinada realidade”. Assim, a metodologia que descrevemos foi a forma como delineamos nossos procedimentos para após analisar os fatores presentes na realidade de duas escolas públicas estaduais, do município de Maringá, no Estado do Paraná.

O fato de termos optado por realizar essa pesquisa em duas escolas se justifica pelo fato de que os dados poderiam ser insuficientes para conhecermos melhor a temática estudada uma vez que em uma das as escolas o assuntos diversidade sexual era abordado com mais frequência, o que possivelmente justificaria níveis menores de preconceito e discriminação, embora nosso objetivo não fosse comparar as escolas.

4.1 Classificação da pesquisa

A pesquisa aqui apresentada utilizou uma abordagem teórica e empírica uma vez que teve o objetivo de investigar e comprovar as hipóteses apresentadas no projeto inicial desse trabalho, pela participação de alunos/as e professores/as da educação básica, da Rede Estadual de Ensino, do município de Maringá – Paraná, dos primeiros anos do Ensino Médio.

Na pesquisa empírica, o/a pesquisador/a “é movido pela necessidade de conhecer, para a aplicação imediata”, conforme contribuem Barros e Lehfeld (2010, p. 34). Na afirmação de Ruiz (2011, p. 50), a pesquisa aplicada “tem por objetivo investigar, comprovar ou rejeitar hipóteses sugeridas pelos modelos teóricos”, ou seja, é o tipo de pesquisa que tanto pode concordar como discordar com pretensões, opiniões ou crenças e ideologias que se tem a respeito da temática, no nosso caso, em especial, dos mitos expressos sobre a sexualidade, assim como seus prejuízos presentes nas vidas dos indivíduos que sofrem preconceito e discriminação.

O trabalho apresentado trata-se de uma pesquisa de campo, por utilizar uma metodologia, em que o pesquisador e a pesquisadora atuam como observadores/as e exploradores/as.

Marconi e Lakatos (2009, p. 188) definem pesquisa de campo como “[...] aquela que é utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar [...]”. Barros e Lehfeld (2000 *apud* BARROS; LEHFELD, 2010, p. 34) acrescentam ainda que, “o investigador na pesquisa de campo assume o papel de observador e explorador, coletando diretamente os dados no local (campo) em que se deram ou surgiram os fenômenos”. Nesse sentido, a busca de respostas a partir da aplicação de uma investigação dentro do próprio espaço em que se pretende pesquisar, adotada de metodologias capazes de evidenciar, comprovar ou não as hipóteses levantadas.

A pesquisa de campo está associada à pesquisa bibliográfica, uma vez que em um primeiro momento, de uma pesquisa bibliográfica, com a finalidade de entender a dimensão histórica e social do problema, assim como as investigações que já foram feitas acerca do objeto.

A respeito da necessidade de fazer inicialmente uma pesquisa bibliográfica, Marconi e Lakatos (2009, p. 188) atestam que isso se deve pelo fato de que

[...] ela servirá, para se saber em que estado se encontra atualmente o problema, que trabalhos já foram realizados a respeito e quais são as opiniões reinantes sobre o assunto. Como segundo passo, permitirá que se estabeleça um modelo teórico inicial de referência, da mesma forma que auxiliará na determinação das variáveis e elaboração do plano geral da pesquisa.

Quanto à pesquisa bibliográfica anteceder a busca de informações empíricas Ruiz (2011) afirma que isso ocorre dada a necessidade de conhecer o objeto, a sua situação atual e os estudos já realizados, conforme já discutido no excerto por Marconi e Lakatos (2009).

Tanto Ruiz (2011) quanto Marconi e Lakatos (2009, p. 51), afirmam que em segundo lugar, é preciso determinar quais técnicas serão empregadas na coleta de dados, conforme afirma que

[...] cumpre determinar as técnicas que serão utilizadas na coleta de dados, as fontes da amostragem que deverá ser significativas, isto é, representativa e suficiente para apoiar conclusões; é preciso, ainda, antes que se parta para a coleta de dados, estabelecer as técnicas de registro desses dados e as técnicas de sua análise posterior.

As dimensões teóricas dos/as autores/as apresentados/as foram assimiladas em nossos estudos com a finalidade de apresentar algumas concepções biológicas, históricas e culturais sobre o assunto sexualidade, assim como suas diversas formas de manifestações.

A pesquisa foi efetivada por meio de uma abordagem quantitativo-descritiva, por se tratar de uma investigação de fatos que ocorrem entre os diversos sujeitos do ambiente escolar, nas suas relações diárias. Para isso utilizamos questionário como método de mapeamento dos dados, por meio das

respostas dos/as entrevistados/as e analisadas após suas disposições nas categorias de análise²¹.

Marconi e Lakatos (2009, p. 189) discorrem sobre a pesquisa quantitativo-descritiva como estudo que “[...] pode utilizar métodos formais, que se aproximam de projetos experimentais, caracterizados pela precisão e controle estatísticos, com a finalidade de fornecer dados para a verificação de hipóteses”. Isso significa que a pesquisa quantitativo-descritiva pode ser realizada com o objetivo de buscar respostas para concordar ou discordar dos/as autores/as e dos dados apresentados na fundamentação desse trabalho.

A verificação da hipótese, para Marconi e Lakatos (2009, p. 189) pode ser comprovada por meio de “várias técnicas como entrevistas, questionários, formulários etc. e empregam procedimentos de amostragem”. O questionário, nesse sentido, torna-se uma técnica bastante aceitável e inclusive indicada, como observa Ruiz (2011, p. 51-52) que

[...] tem a vantagem de poder ser aplicado simultaneamente a um grande número de informantes; seu anonimato pode representar uma segunda vantagem muito apreciável sobre a entrevista. Deve apresentar todos os seus itens com a maior clareza, de tal sorte que o informante possa responder com precisão, sem ambiguidade. As questões devem ser bem articuladas. É importante que haja explicações iniciais sobre a seriedade da pesquisa, sobre a importância da colaboração dos que foram selecionados para participar do trabalho como informantes e, principalmente sobre a maneira correta de preencher o questionário e de devolvê-lo.

O excerto demonstra que a pesquisa que utiliza de questionário deve ser bem elaborada, dada a necessidade de compreensão que o/a informante deve ter para responder com eficácia, sem fugir do objeto, e, principalmente porque no caso da investigação empírica com alunos/as que ainda não concluíram seu ciclo de formação, como no caso aqui proposto.

4.2 Análise dos resultados

²¹Para Barros e Leheld (2010), as categorias de análises são definidas a partir das palavras-chaves do estudo. Logo, várias questões dos questionários se tornam uma única categoria de análise, de acordo com as ideias que se aproximam.

Outro momento da pesquisa tão importante quanto os demais apresentados, é a análise dos resultados. Esse momento exige muita cautela, dedicação e atenção, pois determinará se as hipóteses levantadas se confirmam ou não.

A análise de resultados é o momento final da pesquisa, conforme analisa Ruiz (2011, p. 52) que “[...] após a coleta de dados, resta o trabalho de tabulação, de elaboração de gráficos, quadros, mapas, estatísticas para análise, interpretação e conclusões de caráter indutivo”. Nesse sentido, a tabulação de dados é uma técnica que levará à sua interpretação confirmando ou não a hipótese, ou seja, reafirmando ou negando as hipóteses elaboradas, em nosso caso, sobre a ocorrência do *bullying* homofóbico no espaço escolar das duas escolas.

4.3 Percurso do trabalho

A proposta de realizar um trabalho de pesquisa acerca do preconceito e da discriminação pela manifestação do *bullying* praticado em especial aos/às alunos/as homossexuais (*bullying* homofóbico) no espaço escolar partiu, primeiramente, dos conflitos vivenciados no ambiente escolar, assim como as cenas presenciadas entre alunos/as e professores/as durante os sete anos que estivemos à frente da direção de um colégio da Rede Estadual de Ensino, em Maringá e das observações que fizemos em sala de aula durante a regência das nossas aulas, desde o ano de 2003, quando assumimos o cargo de docente após o concurso de professores/as da educação básica do Estado do Paraná.

Em nossa percepção e após as discussões que iniciamos na escola, sobre os objetivos e os fins da educação, e sobre a escola como instituição de inclusão de todos os sujeitos, é que fomos provocados a conhecer um pouco mais sobre a temática da sexualidade. Isso porque pensamos neste trabalho como uma resposta para nossas dúvidas quanto a cultura heteronormativa na escola.

A nossa participação no curso Gênero e Diversidade Sexual promovido pelo Ministério da Educação entre 2009 e 2010, assim como a participação no grupo de pesquisa do NUDISEX²² e a participação em eventos como o SIES²³ no ano de 2011, deram direcionamentos para elaborar um objeto de pesquisa, o qual foi fundamentado no projeto de Mestrado que apresentamos no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

O percurso dessa pesquisa, em nível acadêmico, se iniciou nos primeiros meses de aula, durante as aulas de orientação da professora doutora Eliane Rose Maio, que nos ajudou a rever o projeto inicial e pensar em critérios, metodologias, delimitação de estudos sobre o tema e aplicação de questionário:

- 1- As aulas de orientação que aconteceram desde os primeiros meses, paralelamente às disciplinas (Créditos) foram fundamentais para discutir os passos do trabalho de pesquisa tanto em caráter bibliográfico, quanto na aplicação dos questionários aos alunos/as e professores/as das duas escolas estaduais pesquisadas no município de Maringá – Paraná;
- 2- Em concordância com a orientadora foram definidas duas escolas da rede estadual de educação básica do município de Maringá, sendo uma da área central da cidade, localizada em uma região que possui uma comunidade com boa estrutura financeira e cultural, com o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) entre os primeiros lugares no Estado do Paraná e a segunda, sendo uma escola de periferia, de IDEB baixo e comunidade de classe baixa e operária, em que a maioria dos/as alunos/as dispõe de poucos recursos financeiros, inclusive muitos/as com idade-série não condizentes, justificadas pela preferência pelo mercado de trabalho ou pela evasão.
- 3- No mês de outubro de 2012 encaminhamos o projeto de pesquisa ao COPEP (anexo 1), para aprovação e emissão de Parecer, o qual foi aprovado e emitido em 11/12/2012, sem observações e/ou restrições para a implementação deste trabalho de pesquisa.

²² Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual – da Universidade Estadual de Maringá e certificado pelo CNPq.

²³ Simpósio Internacional de Educação Sexual.

- 4- Para facilitar a interpretação dos dados, chamamos a escola centralizada de A, por ser a primeira que recebemos a autorização para realizarmos a pesquisa e a escola da periferia de B, por ser a segunda escola que nos apresentamos.

A pesquisa com os/as professores/as tanto da escola A quanto da escola B foi realizada durante a Semana Pedagógica, no início do mês de fevereiro de 2013, antes do início do período letivo, o que foi bem oportuno, pois os/as professores/as se encontravam na escola nos mesmos espaços e horários, facilitando assim a comunicação entre nós, à equipe pedagógica e os/as docentes.

Durante a Semana Pedagógica, tanto a escola A quanto a escola B nos reservou um espaço durante as reuniões para nos apresentarmos e explicar como seria desenvolvido o trabalho de pesquisa, com aplicação de um questionário (APÊNDICE 1) evidenciando inclusive, todas as dúvidas que surgiram, para posteriormente assinarem o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) (APÊNDICE2) .

Na execução pesquisa com os/as alunos/as, a escola A, como possui coordenação de estágio e uma série de burocracias, tivemos algumas dificuldades para efetivá-la, pois foi necessário aguardar respostas dos vários setores para somente depois, conversar com a pedagoga responsável pelo Ensino Médio e poder encaminhar os TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) (APÊNDICE 3) aos/às pais/mães ou responsáveis, para que autorizassem os/as filhos/as responder aos questionários (APÊNDICE 4). Já na escola B foi tranquilo o diálogo com a pedagoga e a diretora, às quais nos receberam e contribuíram de diversas formas para que o projeto fosse aplicado; inclusive a vice-diretora se responsabilizou por cobrar dos/as alunos/asa devolução dos TCLE assinados, pois segundo esta existe uma dificuldade grande de comunicação entre a escola e os/as familiares, e principalmente quanto ao retorno de documentos assinados pelos/as responsáveis.

- 5- Ao colégio B, foi proposto um curso de formação continuada, uma vez que a diretora solicitou alguma forma de intervenção, pois de acordo com ela, muitos/as professores/as não sabem lidar com as diferenças, e,

principalmente tratar das questões de sexualidade, manifestações diárias no espaço interno e externo da escola.

Propusemos ao Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP), da UEM, um curso sobre Educação Sexual de 40 horas, elaborado juntamente com a professora Eliane Rose Maio (orientadora deste trabalho), que ficou responsável para levar ao conhecimento do Departamento e aprová-lo. Porém o curso não foi realizado por falta de respostas da escola. Entramos em contato com a administração da escola várias vezes e não obtivemos a autorização para iniciá-lo. Isso demonstra que a escola encontra-se alheia aos resultados registrados, embora eles sugiram intervenções pedagógicas urgentes, porque mapeamos situações de preconceito, discriminação e violência, principalmente entre os/as alunos/as.

Na escola A, a professora de Geografia que nos cedeu alguns minutos da aula para explicarmos a dinâmica da pesquisa, reivindicou uma discussão sobre a sexualidade na forma de grupo de estudos e/ou curso. Encaminhamos logo após uma proposta de curso à coordenação de estágio, mas não obtivemos nenhuma resposta.

A pesquisa foi finalmente concluída com as análises dos questionários aplicados nas duas escolas, lembrando que havíamos planejado pesquisar aproximadamente 100 estudantes e 30 professores/as, mas não foi possível devido aos seguintes motivos:

- a) A pesquisa com os/as professores/as foi realizada na Semana Pedagógica, momento em que o quadro de professores/as ainda não estava preenchido devido à tardia contratação dos docentes. Isto é, a contratação ocorreu paralelamente às reuniões de formação continuada, precursoras do início dos trabalhos letivos, com 23 participantes sendo 11 da escola A e 12 da escola B.
- b) Na escola A, entregamos 90 TCLE e apenas 18 foram autorizados pelos/as responsáveis, ou seja, 72 não autorizaram a participação dos/as alunos/as na pesquisa, mesmo que tenhamos feito um detalhamento de explicações, enquanto na escola B entregamos 96 TCLE e 35 retornaram com autorização, ou seja, 61 responsáveis

não autorizaram a participação, mas muitos/as alunos/as faltaram à aula no dia da aplicação do questionário porque, nesse dia, chovia fazia frio. Assim, totalizaram 38 participantes, sendo 18 da escola A e 20 da escola B.

A pesquisa ocorreu com algumas dificuldades, mais ainda assim, os questionários foram suficientes para chegarmos a um resultado fundamentado nas respostas dos/as participantes. Os depoimentos foram mapeados e interpretados indicando em quais níveis estas manifestações de preconceito, discriminação e o *bullying* homofóbico ocorrem nesses dois espaços educativos, interferindo nas relações sociais e nas práticas pedagógicas.

Ainda que a pesquisa tenha ocorrido em duas escolas, os resultados mapeados não objetivaram classificar as respostas em escola A e escola B, visto que nosso objetivo foi compreender as escolas nas suas dimensões sociais e políticas como um todo e não particularizar as análises para confrontar os resultados. Nesse entendimento, analisamos os dados a partir da soma das respostas adquiridas em ambas as escolas.

5 A PESQUISA

5.1 Cenário da pesquisa

A pesquisa foi realizada entre os meses de fevereiro e maio de 2013 em duas diferentes escolas que ofertam o Ensino Médio, no período matutino, no município de Maringá – PR.

A escola A está localizada no Bairro Zona Sete, bairro dos arredores do centro do município, constituído por um comércio bastante fortalecido, com a presença de muitos edifícios e áreas de lazer como Vila Olímpica, clubes Serviço Social do Comércio (SESC) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), academias e universidade, o que indica ser um bairro onde residam pessoas de poder aquisitivo bem definido, de classe média e alta, que se misturam com assalariados de classe baixa (PARANÁ, 2011).

A escola B, por sua vez, está localizada em uma região da cidade com uma comunidade bastante carente, conhecida pela violência e uso de drogas, na periferia do município de Maringá. Trata-se de um bairro pobre, constituído de casas populares e moradores/as que ocupam trabalhos domésticos e operários em sua maioria possuem baixo poder aquisitivo, o comércio é bastante fraco e alunos/as carentes. A escola B foi construída entre uma escola de Educação Infantil e uma Unidade Básica de Saúde, fazendo fundo com uma escola municipal de séries iniciais. O bairro é bastante populoso, por isso necessita de várias instituições sociais, devido à vulnerabilidade social existente no local (PARANÁ, 2009).

5.2 Perfil dos/as participantes

Para a obtenção dos dados dessa pesquisa, participaram indiretamente vários/as profissionais da educação e diretamente apenas professores/as e alunos/as.

5.2.1 Os/as professores/as

Todos/as os/as professores/as participantes atuam nas séries do Ensino Médio e possuem formação superior, o que os/as habilitam a ministrar aulas em tal modalidade de ensino. Trata-se de profissionais da educação com experiências que variam entre as mais recentes até com décadas de práticas docentes.

5.2.2 Os/as alunos/as

Trata-se de jovens, adolescentes na sua maioria, matriculados/as no Primeiro Ano do Ensino Médio, com aparências e culturas bastante diversificadas, que fazem parte de um grupo social jovem com uma identidade própria de sujeitos em fase de transição da adolescência para a fase adulta. São na sua maioria brincalhões/brincalhonas e extrovertidos/as, conversam muito e demonstraram interesse em discutir temáticas como a diversidade sexual.

5.3 Análise

5.3.1 1ª parte: Conversando com professores/as sobre as questões pertinentes à sexualidade no espaço escolar

Iniciamos esse trabalho com a finalidade de mapear as manifestações de preconceito, discriminação e violência ou o que denominamos por *bullying*, principalmente contra alunos/as homossexuais. Para isso, apresentamos nas seções anteriores uma fundamentação de como é construída a sexualidade humana; debatemos sobre as orientações e identidades sexuais; relações pedagógicas dos/as profissionais da educação com os/as alunos/as; sobre a formação continuadas dos/as professores/as e mais especificamente sobre o preconceito e discriminação no ambiente escolar, que tem como consequência práticas de violência/*bullying*, principalmente contra os/as alunos/as homossexuais, denominado de *bullying* homofóbico.

Após orientações repassadas aos/às participantes da pesquisa, constatamos a participação de 23 professores/as, de um total de 30

questionários entregues, sendo 15 na Escola A e 15 na Escola B, que tiveram a liberdade de responder total ou parcialmente as 26 questões registradas em folhas impressas. Assim, na escola A 11 professores/as responderam enquanto na escola B12, totalizando 23 professores/as participantes.

A análise dos depoimentos permitiu a elaboração de seis categorias, abrangendo várias questões, conforme:

Categorias	Nome
Categoria 1	Casos de violência na escola (questões 03 e 04)
Categoria 2	<i>Bullying</i> : discussões teóricas em sala de aula (questões 05 e 06)
Categoria 3	Envolvimentos em casos de <i>bullying</i> (questões 07, 08, 09, 10, 11, 12, 13, 21 e 22)
Categoria 4	<i>Bullying</i> e diversidade sexual (questões 14, 15 e 16)
Categoria 5	Inclusão dos/as alunos/as homossexuais na escola (questões 18, 19, 24, 25 e 26)
Categoria 6	Práticas pedagógicas e o currículo escolar: o <i>bullying</i> e a diversidade sexual (questão 23)

Tabela 01

5.3.1.1 Casos de violência na escola

Nesta categoria incluímos as questões 03 e 04 do questionário aplicado a professores/as. Tais questões foram feitas com o intuito de averiguar se a escola é um espaço de práticas de violência e quais os/as atores/atrizes que estão envolvidos/as.

Na questão 3 perguntamos aos/às professores/as: *Já assistiu a situações de violência na tua escola?*

Dos/as 23 professores/as interrogados/as, 22 (96%) responderam ter assistido situação de violência na escola e apenas 01(4%) respondeu não ter assistido. Dessa forma, podemos afirmar que a maioria das respostas indica que há violência nas escolas investigadas, nas práticas sociais que se realizam diariamente entre os sujeitos.

A questão 04 tinha objetivo de complementar a resposta da anterior, se respondeu "SIM" na questão anterior, quem estava envolvido/a nessas situações de violência?

Dos 23 participantes 20 (47%) responderam estar envolvidos/as alunos/as, 07 (16%) disseram ser os/as alunos/as e professores/as, 05 (12%) disseram estar envolvidos/as alunos/as e funcionários/as e 10 (23%) disseram ser alunos/as e pessoas estranhas à comunidade, enquanto 01 (2%) não respondeu à questão.

A violência em seu contexto geral, para Rosa (2010), se refere ao comportamento existente entre homens que envolvem formas de agressão premeditadas de um indivíduo ou de um grupo, contra seus/suas semelhantes. Para Costa (1987), citado por Rosa (2010), a violência é um fenômeno social que remonta as organizações humanas mais primitivas, e pode ser explicada, pela escassez de bens, ou seja, os conflitos são oriundos de lutas por domínios de terminadas coisas que são e estão convergentes à vida humana.

Conforme discorre Rosa (2010, p. 146),

[...] existem diferentes formas de violência presentes no cotidiano das escolas, ressaltando-se, as agressões e ameaças a professores, feitas por alunos, as verbais, físicas ou psicológicas, sofridas por parte de profissionais que atuam nas escolas. O problema vem se agravando, já é possível presenciar essa realidade tanto na escola pública quanto na particular, os acontecimentos chegaram à mídia televisiva e virou problema nacional.

Como vemos a violência escolar existe nas escolas pesquisadas, então, buscamos conhecer quais sujeitos estão envolvidos na sua prática, uma vez que é possível fazermos conclusões precipitadas a respeito dos seus autores/as.

As questões referentes à educação são socializadas para a sociedade, vários meios de comunicação, dentre eles a televisão que, segundo dados do Censo 2010 (IBGE, 2010), já estão presentes nas residências de mais de 95% da população brasileira. Dessa forma, o acesso à informação e notícias tem sido democratizado por programas e noticiários televisivos.

Corroborando, Rosa (2010, p. 149) acrescenta que

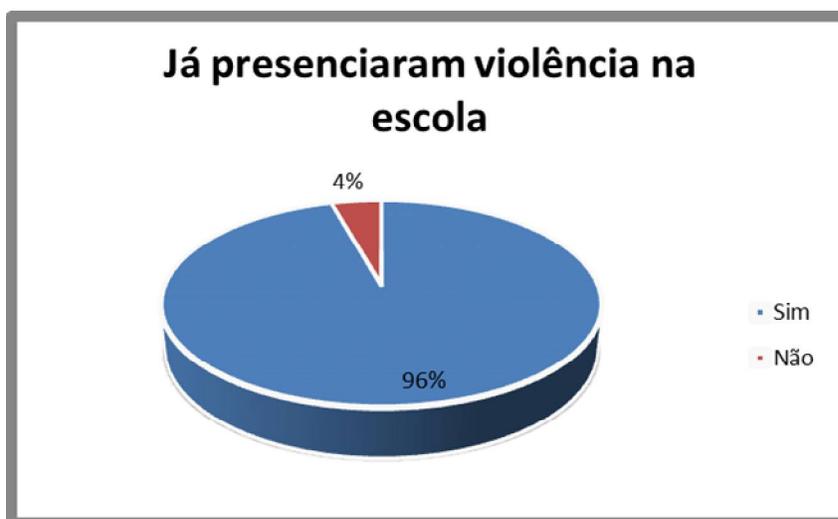
[...] diariamente, a mídia através de jornais, revistas e televisão, explicitam o envolvimento de pessoas com a violência e, igualmente isto se dá onde eles mais convivem: a escola. São muitas as dificuldades encontradas nas reflexões acerca da violência.

Cercada por práticas presentes em nosso meio, a escola como instituição que representa uma parcela da sociedade, por seus/suas alunos/as, professores/as e funcionários/as, carrega consigo as manifestações de violência que são reproduzidas das e nas vivências de práticas sociais entre os seres humanos, ou seja, a escola é um espaço de conflito, fruto de um novo modelo de sociedade, conforme assinala Ricci (2007, p. 179-180),

[...] para a escola e para os educadores interessa refletir sobre o fato de que esta geração está submetida em um ambiente sociocultural em que predomina a ideia de competição, de individualismo, de sucesso individual. É um ambiente onde a violência cresce e não pode, simplesmente, ser atribuída às desigualdades sociais – que são cada vez maiores. Ela está dentro das instituições; está vulgarizada, tanto na vida pública quanto na vida privada.

Nesse sentido, essa instituição, para atender essa demanda de sujeitos diversos, deve, entre outras metodologias, pensar em uma proposta educacional demandada de novas possibilidades, uma vez que na contemporaneidade, a educação passou a ser uma questão de direito inalienável, estabelecido na Constituição Federal CF/88. Para Ricci (2007, p. 180), alguns/algumas jovens de hoje fazem parte de “uma geração sobre as consequências de um refluxo civilizatório, suas possibilidades de acesso à informação são cada vez maiores e diversificadas”, o que exige da escola e seus/suas profissionais, maiores reflexões e práticas adequadas ao perfil de sociedade que se constrói a cada momento.

Ao abordarmos a temática violência na escola, nosso objetivo foi de comprovar que a violência existe na escola, e ainda conhecer quem são seus/suas autores/autoras demonstrado pelo gráfico 1 que indica que a escola é um espaço de práticas de violência, uma vez que dos/as 23 professores/as participantes, apenas 1 não presenciou cenas de violência no espaço escolar, conforme revela:

Gráfico 1 – violência na escola

A violência escolar, no entendimento de Rosa (2010, p. 148) “deve ser entendida no âmbito cultural e psicossocial dos indivíduos, dos grupos e da sociedade”. Stelko-Pereira e Williams (2010, p. 47), por sua vez, reforçam e ampliam esse debate observando que há

[...] os que se referem a características do indivíduo (constituição genética, sexo, idade, etnia, história de vida, dinâmica familiar), os que se referem às características da instituição escolar (localização, instalações físicas, recursos humanos disponíveis, método de ensino empregado, ideologias predominantes, histórico da instituição etc.) e os que envolvem aspectos da sociedade na qual a instituição escolar se insere (democrática ou não, com maior ou menor desigualdade socioeconômica, com ou sem igualdade de gênero e de etnia, entre outras).

Na concepção de Stelko-Pereira e Williams (2010), além dos fatores relativos às questões individuais da escola, a violência se manifesta por conta de outros, externos, mas representados por seus indivíduos como sujeitos dotados de fatores genéticos e psicológicos e recebem influência do meio cultural e social. Ou seja, sendo a escola uma parte dessa sociedade, deve ela, repensar suas práticas pedagógicas e dialogar com as questões que interferem em seu objetivo maior, o ensino e a aprendizagem. Para as autoras é necessário um amplo debate do que é a violência na escola antes de considerar os aspectos existentes na violência escolar para inseri-la no

fenômeno da violência, ou seja, o debate do que é, como ocorre e como pode ser evitada, deve ser uma prática constante na escola.

Uma vez que os/as professores/as apontam para a existência da violência na escola, é possível afirmar que o debate do que ela é e significa, já é algo em andamento nas instituições de ensino de Maringá.

Perguntamos aos/às professores/as quem estava envolvido/a nessas situações de violência. Para a nossa surpresa, todas as pessoas que convivem diariamente o dia a dia da escola estavam envolvidas, apesar de os/as professores/as admitirem também pertencer ao grupo praticante; estes indicam os/as alunos/as como os/as mais envolvidos/as, conforme indica o gráfico 2.

Gráfico 2 – Envolvidos/as com a violência na escola



Diante do quadro, é possível afirmar que o problema de violência na escola não está tão perto de ser resolvido, uma vez que exige a participação de toda a comunidade escolar conforme comenta Rosa (2010, p. 145),

[...] a violência no ambiente escolar é um problema complexo e sua resolução requer a participação efetiva de todos os envolvidos: professores, alunos, gestores, comunidades escolar, família e sociedade. Na atualidade a terminologia violência tem repercutido no meio midiático com frequência e soado como atitude normal.

Analisando o gráfico 2, é possível estabelecer uma relação da prática de violência entre alunos/as e professores/as, uma vez que é evidente, apesar de a pergunta não ter como meta investigar se são os/as alunos/as que praticam contra os/as professores/as, ou vice versa, ambos/as sofrem, ainda que nem todos/as praticam. A esse respeito Stelko-Pereira e Williams (2010, p. 48), contribuem afirmando que “alunos e professores são comumente os personagens mais lembrados quando se discute violência na escola, contudo, qualquer indivíduo que trabalhe na instituição escolar ou que esteja envolvido nela pode ser inserido no conceito”.

As práticas de violência que ocorrem na escola podem, dessa forma, afetar todo o contexto escolar, estando todos/as envolvidos/as no processo educativo suscetíveis, sejam

[...] cantineiras, porteiros, faxineiras, inspetores, diretores, recepcionistas, voluntários da escola, pais e/ou responsáveis pelos alunos podem cometer e/ou sofrer e/ou testemunhar atos de violência a outros do contexto escolar e não devem ser esquecidos em pesquisas, intervenções e programas preventivos. Além de pessoas relacionadas ao contexto da escola, pode haver outros indivíduos não relacionados que nela ingressam a fim de cometer atos violentos, como quando a escola é assaltada, quando traficantes nela ingressam para intimidar alunos presentes etc. (STELKO-PEREIRA; WILLIAMS, 2010, p. 49).

Analisando o fragmento, é possível afirmar que a violência na escola não está relacionada somente aos atores que vivenciam o seu dia a dia, mas ela pode decorrer de outros/as que estão em seu entorno e atuam dentro dela para demonstrar poder com tais práticas. Isso tem sido um suplício para professores/as, alunos/as, e tantos outros sujeitos que são obrigados a conviver diariamente a violência, embora os dados das duas escolas pesquisadas demonstrem que apenas 14% dos casos estão relacionados com pessoas estranhas à escola, contra 47% dos casos, sendo envolvimento de alunos/as.

É preciso, então, pensa em um espaço escolar de cooperação, em que cada sujeito possa participar de ações que busquem, mais do que nunca, resgatar o valor da educação na construção da cidadania, do respeito e do

diálogo, principalmente entre os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

5.3.1.2 *Bullying*: discussões teóricas em sala de aula

Nesta categoria foram incluídas as questões 05 e 06 do questionário aplicado a professores/as, com a intenção de compreender se o tema *bullying* é discutido em sala de aula e se a forma como é tratado ajuda a garantir o respeito entre os/as educandos/as.

A discussão acerca do *bullying* é muito importante entre os/as jovens e se justifica pelo fato de que é um problema de ordem social, educacional e da saúde, conforme aponta o médico pediatra Aramis A. Lopes Neto. Para Lopes Neto (2005, p. 165), o *bullying* é uma forma de afirmação de poder, que “[...] têm consequências negativas imediatas e tardias sobre todos os envolvidos: agressores, vítimas e observadores”. Assim, as consequências podem se apresentar nas relações humanas tanto na escola quanto fora dela, na aprendizagem, assim como no desenvolvimento psíquico do sujeito. Assim,

[...] o *bullying* pode ser entendido como um balizador para o nível de tolerância da sociedade com relação à violência. Portanto, enquanto a sociedade não estiver preparada para lidar com o *bullying*, serão mínimas as chances de reduzir as outras formas de comportamentos agressivos e destrutivos (LOPES NETO, 2005, p. 170).

Diante da importância do trabalho que o/a professor/a desenvolve e das ferramentas que este/a dispõe para formar o sujeito justo, crítico e cidadão, perguntamos aos/às professores/as: *Durante o último ano letivo você já discutiu o bullying em sala de aula?*

Dos/as 23 professores/as interrogados/as, 21 (90%) responderam ter discutido sobre o *bullying* em sala de aula em 2012, 01 (5%) respondeu não ter discutido, enquanto 01 (5%) não respondeu à questão.

Na questão 06, perguntamos: *Se a forma como o bullying é tratado na sala de aula ajuda a construir o respeito entre as pessoas? Por quê?* Essa questão foi apresentada com a finalidade de saber se as discussões encaminhadas em sala de aula são ou não suficientes para construir o respeito

e sensibilizar os/as alunos/as sobre as dimensões do *bullying*, visto que também é uma forma de violência presente na escola.

Em nossa análise encontramos as seguintes respostas para a questão: 01(4%) professor/a disse que trabalhar o *bullying* em sala de aula ajuda a construir o respeito entre as pessoas, mas precisa da participação da família; 10 (44%) disseram que sim, pois o conhecimento gera o respeito; 01 (4%) disse que sim, pois as pessoas praticam o *bullying* achando ser uma brincadeira; 01 (4%) disse que sim, pois todos/as são iguais perante a Lei; 03 (13%) professores/as disseram que sim, pois o *bullying* prejudica as pessoas; 03 (13%) responderam que sim, pois supera o preconceito; 02 (9%) disseram não ter ocorrido a discussão sobre o *bullying* em suas aulas e segundo 02 (9%) o tema é tratado minimamente e não sensibiliza as pessoas.

Na categoria anterior vimos que a violência é uma prática presente no ambiente escolar e segundo os dados obtidos estão envolvidos/as alunos/as, professores/as, funcionários/as e pessoas que não convivem o dia a dia da escola.

Em suas atividades na escola os/as profissionais das mais diversas áreas encontram uma série de problemas que diariamente impedem o sucesso das aulas e a aprendizagem dos/as educandos/as, seja por questões de indisciplina, formas de violência ou por questões de ordem social como família, drogas etc.

A carreira de professor/a, hoje, mais que nunca, tem exigido saberes e dinâmicas para enfrentar os problemas de violência nas escolas de todos os cantos do mundo. A dinâmica docente já não é mais, unicamente, o ensino dos conteúdos escolares tradicionais, pois a eles foram adicionados outros, ligados à forma de viver e de se relacionar com a sociedade, dentre eles o *bullying* o que, para Leão (2010, p. 127), é um tipo de violência praticada na escola e

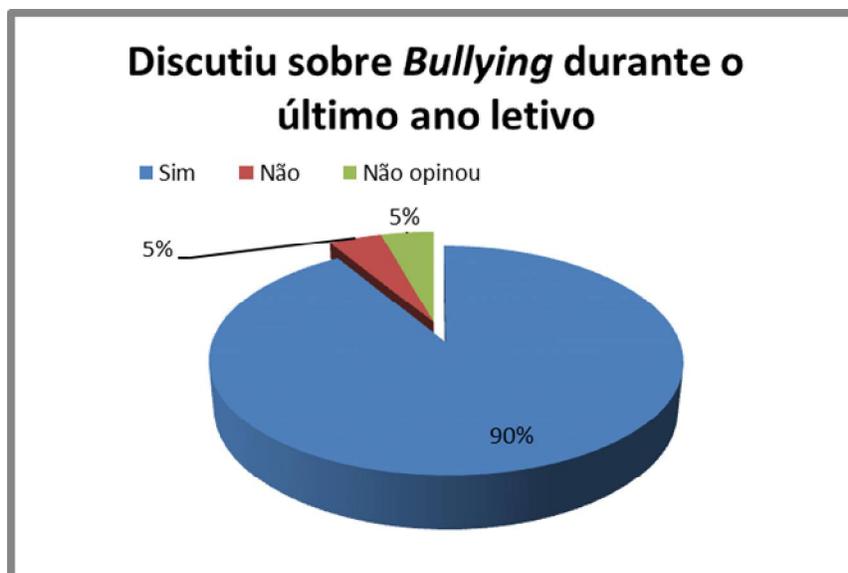
[...] ocorre nas relações interpessoais, em que há uma relação desigual de poder, uma vez que, um lado da relação será caracterizado por alguém que está em condições de exercer o seu poder, através da intimidação, humilhação, atitudes agressivas sobre outra pessoa ou até mesmo um grupo mais fraco.

Sendo o *bullying* uma prática comum no ambiente escolar, é esperado dos/as profissionais da educação, discussões que levem os sujeitos escolares à reflexão sobre o que ele é, como se manifesta, quais as consequências e como deve ser combatido. Nesse sentido, é dever da escola desenvolver projetos, dinâmicas e metodologias que garantam a participação de todos/as, sem prejuízo na aquisição do conhecimento, uma vez que os/as praticantes do *bullying*, conforme afirma Leão (2010, p. 127),

- faz brincadeiras ou gozações, além de rir de modo desdenhoso e hostil.
- coloca apelidos ou chama pelo nome ou sobrenome dos colegas, de forma malsoante; insulta, menospreza, ridiculariza, difama.
- faz ameaças, dá ordens, domina e subjuga. Incomoda, intimida, empurra, picha, bate, dá socos, pontapés, beliscões, puxa os cabelos, envolve-se em discussões e desentendimentos.
- pega dos outros colegas materiais escolares, dinheiro, lanches e outros pertences, sem o consentimento.

Nesse sentido, o *bullying* deve ser condenado em todos os espaços sociais, mas principalmente em instituições como a escola, que é um espaço diário de convivência, ensino e aprendizagem, e, entre elas, atitudes. Isso talvez justifique a preocupação de os/as professores/as trabalharem a temática em sala de aula e realizar discussões com seus/suas alunos/as, como mostram os dados: 90% deles/as abordaram tais discussões em sala de aula, conforme mostra o gráfico 3.

Gráfico 3 – Discussão sobre o *bullying* em sala de aula



O gráfico indica que, de acordo com as respostas dos/as professores/as, 90% trabalham e/ou discutem a temática *bullying* em sala de aula, enquanto 5% reconhecem que não trabalharam e outros/as 5% não responderam. Isso demonstra que de acordo com as respostas obtidas na pesquisa, grande parte dos/as docentes discute o *bullying* em sala de aula, o que deveria contribuir para que a escola fosse um espaço livre de tais práticas.

Sobre as práticas educativas escolares, Lopes Neto (2005, p. 02) assinala que

[...] a escola é vista, tradicionalmente, como um local de aprendizado, avaliando-se o desempenho dos alunos com base nas notas dos testes de conhecimento e no cumprimento de tarefas acadêmicas [...] todos desejamos que as escolas sejam ambientes seguros e saudáveis, onde crianças e adolescentes possam desenvolver, ao máximo, os seus potenciais intelectuais e sociais. Portanto, não se pode admitir que sofram violências que lhes tragam danos físicos e/ou psicológicos, que testemunhem tais fatos e se caleem para que não sejam também agredidos e acabem por achá-los banais ou, pior ainda, que diante da omissão e tolerância dos adultos, adotem comportamentos agressivos.

A escola, desde a sua concepção, foi pensada como uma instituição para ensinar, inclusive valores, assim deveria proporcionar atitudes que possibilitassem a essa infinidade de sujeitos, de diferentes identidades se relacionar e se respeitar.

Os resultados apontados no gráfico³ revelam que as escolas pesquisadas por meio dos/as seus/suas professores/as estão trabalhando ao encontro do que orientam os/as estudiosos/as, ou seja, na perspectiva da inclusão e na orientação de problemas contemporâneos como, por exemplo, o *bullying* que é uma manifestação cruel para quem o sofre e para quem pratica.

Em pesquisa realizada pela Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA), Lopes Neto (2005, p. 03) descreve como foi mapeado o comportamento Agressivo entre 5.500 alunos/as de quinta à oitava série do Ensino Fundamental entre os anos de 2002 e 2003. Um dos dados interessantes é que “[...] entre os alunos autores de *bullying*, 51,8% afirmaram que não receberam nenhum tipo de orientação ou advertência quanto à incorreção de seus atos”. Isso demonstra que naquele momento, as escolas cujos autores/as estudavam, não proporcionavam momentos de discussões sobre o assunto.

Cabe aqui reconhecer que as escolas como as duas pesquisadas em nosso município, apresentam avanços quando o assunto é o enfrentamento ao *bullying* e o trabalho de conscientização que os/as professores/as desenvolvem nas escolas, em relação àquelas apresentadas por Lopes Neto (2005).

Uma vez já atestada a discussão sobre o *bullying* nas escolas pesquisadas, a questão 06 teve como meta analisar se o trabalho feito pelos/as professores/as desencadeia mudanças de atitudes e respeito entre os/as envolvidos/as no processo ensino-aprendizagem. Nas respostas da maioria dos/as participantes, podemos afirmar o reconhecimento de que essas discussões são eficazes e ajudam a construir o respeito, garantem a igualdade para a permanência no espaço escolar. Dessa forma,

[...] a escola deve propiciar aos alunos um ambiente seguro, sadio e saudável, onde os mesmos possam desenvolver suas habilidades intelectuais de forma prazerosa e eficaz. A escola, em consonância com as individualidades e histórico familiar de cada aluno, deve estar atenta para a adoção de estratégias mais adequadas em relação ao combate ou à prevenção da prática da violência em seu espaço físico. Caso contrário, os alunos, desde a mais tenra idade, carregarão marcas irreversíveis provocadas pelas humilhações, rejeições gozações, perseguições a que foram submetidas em um dado momento de suas vidas (LEÃO, 2010, p. 134).

Assim, a escola pode se tornar um ambiente em que a violência ocorra em menores proporções. Devem-se ensinar os/as alunos/as a lidar com suas emoções e propagar comportamentos antivioltentos que estimulem o respeito e a paz, pois na opinião dos/as professores/as, visualizada no gráfico a seguir, demonstra que o trabalho que eles/as desenvolvem ajuda a construir novas atitudes e valores sociais.

Gráfico 4 – *Bullying* x respeito



Diante das respostas registradas no Gráfico 4, vemos que há uma diversidade de opiniões acerca das discussões pedagógicas. As respostas são na sua maioria positivas em relação ao trabalho que os/as docentes realizam acerca da temática, pois as afirmativas somam 87% concordando de uma forma ou de outra que o trabalho ajuda a construir o respeito, enquanto os/as professores/as que não trabalharam e os/as que acham que não ajuda a construir o respeito porque não sensibiliza, somam apenas 13%, ou seja,

professores/as confiam na sensibilização e “contaminação” que o trabalho pedagógico pode fazer.

Ao discutirmos o respeito, não podemos deixar de referenciar a afirmação de Bondía (2002), quando diz que as palavras exercem uma série de impressões na nossa vida, elas têm poder determinar nossos pensamentos, uma vez que também as utilizamos para pensar. Pelas palavras nos situamos diante de nós mesmos e do mundo. Dessa forma, entender o sentido semântico e social da palavra respeito e como ele pode se estabelecer nas relações sociais, entre alunos/as e professores/as, contribuiria também para mudanças de atitudes.

Ao que afirma Bondía (2002, p. 21),

[...] não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso.

O respeito, nesse sentido, deve passar pelo conhecimento e pela informação para que nossas ações sejam positivas em relação às outras pessoas, ou seja, se a palavra respeito não for entendida como uma forma de conviver com o/a diferente, a escola dificilmente conseguirá resolver seus conflitos.

Outro aspecto importante que se relaciona às palavras é que, a partir do conceito pode-se criar uma opinião, o que Bondía (2002, p. 23) explica como

[...] a dimensão “significativa” da assim chamada “aprendizagem significativa”. A informação seria o objetivo, a opinião seria o subjetivo, ela seria nossa reação subjetiva ao objetivo. Além disso, como reação subjetiva, é uma reação que se tornou para nós automática, quase reflexa: informados sobre qualquer coisa, nós opinamos. Esse “opinar” se reduz, na maioria das ocasiões, em estar a favor ou contra. Com isso, nos convertemos em sujeitos competentes para responder como Deus manda as perguntas dos professores que, cada vez mais, se assemelham a comprovações de informações e a pesquisas de opinião.

As respostas apresentadas no Gráfico 4 indicam que existem opiniões fomentadas acerca do assunto *bullying*, inclusive sob a compreensão de que ele existe no espaço escolar formal. Isso lembra que é uma temática ainda não esgotada nas propostas pedagógicas e deve fazer parte das discussões pedagógicas realizadas nas salas de aula.

5.3.1.3 Envolvimentos em casos de *bullying*

As questões 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 21 e 22 aplicadas nesse bloco (categoria) estão relacionadas aos casos de *bullying*; os sujeitos que os praticam; quando e onde os praticam; os/as que sofrem e quais providências se tomam acerca dessas manifestações dentro da sala de aula.

Na questão 07, perguntamos aos/às professores/as: *quando ocorre bullying na sua escola, estão envolvidos/as?* Dos/as 23 participantes, 09 (39%) disseram que apenas alunos/as estão envolvidos/as, 13 (57%) disseram que alunos/as, funcionários/as e professores/as estão envolvidos/as e 01(4%) participante não respondeu. As respostas: *apenas professores/as e apenas funcionários/as*, não foram assinaladas por nenhum/a dos/as participantes.

Na questão 08 a pergunta foi: *o bullying na escola é mais praticado por?* Nessa questão, a resposta de que o *bullying* é mais praticado por alunos/as foi unânime, os/as 23 (100%) participantes responderam que o *bullying* na escola é praticado apenas por alunos/as, negando as respostas: por professores/as (0%) e por funcionários/as (0%).

Entendido que na visão dos/as professores/as somente os/as alunos/as praticam *bullying* na escola, na questão 09 perguntamos aos/às professores/as *que métodos utilizam com mais frequência?* As respostas a essa questão temos a ordem: nenhum (0%) admitiu ser através de *e-mail*, 03 (8%) professores/as disseram ser por meio do telefone celular, 05 (13%) deles/as disseram ser por bilhetes, 07 (18%) disseram que alunos/as utilizam bilhetes, portas e carteiras, 08(21%) disseram ser via as redes sociais e 15 (40%) afirmaram ser pela linguagem verbal.

Sabido que para os/as professores/as apenas os/as alunos/as são os/as praticantes do *bullying* na escola, achamos necessário também conhecer as

relações de gênero que se apresentam diante de tais manifestações. Assim, perguntamos aos/às professores/as na questão 10: *as pessoas que geralmente agridem, insultam e/ou chateiam são meninos ou meninas?* Dos/as 23 participantes, nenhum (0%) disse nunca ter presenciado, 01 (4%) disse serem as meninas as praticantes, 05 (22%) disseram ser os meninos, enquanto 17 (74%) disseram ser meninos e meninas os/as praticantes de *bullying* na escola.

Na questão 11, nosso objetivo foi saber se os/as professores/as não se contradiziam, tendo em vista as questões e respostas anteriores. Dessa forma, perguntamos aos/às mesmos/as: *quem são essas pessoas que praticam o bullying?* Nenhum/a (0%) respondeu ser os/as professores/as, 18 (67%) disseram ser os/as colegas mais velhos/as da mesma escola 05 (18) disseram ser alunos/as de outra escola, nenhum (0%) afirmou serem estranhos/as e 4 (15%) professores/as não responderam à questão.

Sabendo por meio de estudos que os meninos são os que mais praticam o *bullying* na escola, na questão 12 perguntamos aos/às professores/as: *quem mais sofre o bullying na escola?* 12 (52%) participantes disseram ser os meninos, 04 (18%) disseram ser as meninas, 01 (4%) não respondeu e 04 (26%) não foram analisadas por marcarem mais de uma alternativa, o que não era aceito nessa questão.

Na questão 13 perguntamos aos/às professores/as que *prática de bullying é mais comum?* Nenhum/a (0%) participante respondeu ser o/a professor/a e (100%) respondeu seremos/as alunos/as.

A questão 21 foi formulada com a intenção de complementar as anteriores citadas nessa categoria. Assim perguntamos aos/às professores/as: *quando a prática de bullying mais ocorre?* As respostas a essa questão deu na seguinte ordem: 01 (4%) participante respondeu ser durante as aulas, 11 (48%) disseram ser nos intervalos, 5 (22%) assinalaram as entradas e saídas de períodos, 01(4%) deixou de responder e 05 (22%) deixaram de ter suas respostas consideradas porque responderam mais de uma alternativa, o que não era solicitado nessa questão.

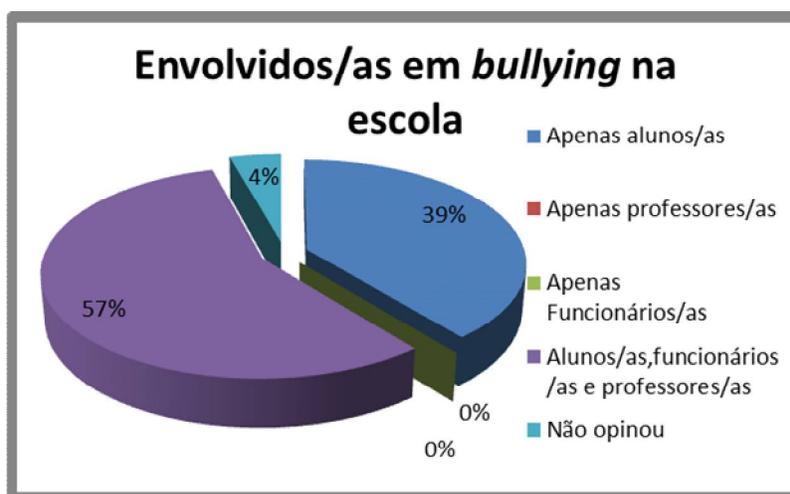
Quando o *bullying* acontece em sala de aula é esperado que o/a professor/a tome iniciativas para que essa prática seja repensada e compreendida pelos/as alunos/as (LOPES NETO, 2005). Nesse sentido,

perguntamos aos/às professores/as na questão 22: *qual a sua postura quando as práticas de bullying contra homossexuais ocorrem durante as aulas?* Dos/as 23 participantes, 23 (85%) disseram que conversam com a turma sobre a igualdade de direito e o respeito pela diversidade, nenhum disse ignorar (0%) e 04 (15%) assinalaram que encaminham para a direção/orientação resolver a situação. Isso porque às vezes o/a professor/a pode conversar com a turma e, posteriormente, encaminhar os/as envolvidos/as para a orientação/direção; foi admitido mais de uma resposta nessa questão.

Iniciamos essa categoria imaginando a dinâmica escolar e as manifestações sociais que representam e enredam o dia a dia da escola. Embora a literatura já nos anunciasse que o *bullying* é uma prática presente na escola, fomos instigados a mapear as percepções dos/as professores/as sobre o *bullying*, na tentativa de traçar um retrato de quem o pratica, quem sofre, quem são os/as envolvidos/as e os locais que mais acontecem. Para isso, apontamos alguns gráficos, os quais julgamos mais importantes para a interpretação dos dados e dessa pesquisa.

O gráfico 5 demonstra que alunos/as, professores/as e funcionários/as estão envolvidos/as em casos de *bullying* no espaço escolar, embora quando os dados são particularizados por categorias (professores/as, alunos/as e funcionários/as) a categoria alunos/as ocupa maior destaque, sendo 39% da totalidade.

Gráfico 5 – Envolvidos em *bullying* no espaço escolar



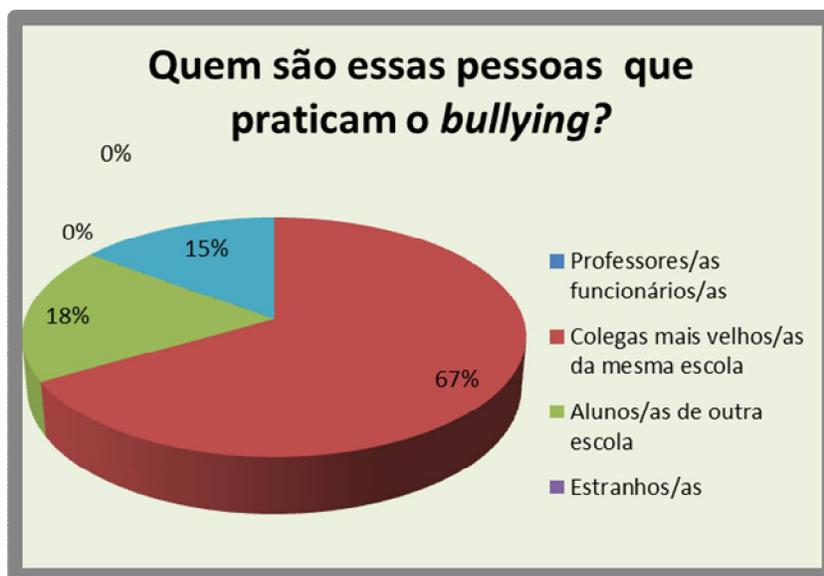
Quando, perguntamos aos/às professores/as quem são os sujeitos envolvidos nas práticas de *bullying* na escola, as respostas de que são na maioria os/as alunos/as que praticam e sofrem *bullying* está amparada nas observações que esses/as profissionais fazem diariamente nos espaços da escola.

Na afirmação de Lopes Neto, (2005, p. 3),

[...] as crianças e adolescentes podem ser identificados como vítimas, agressores ou testemunhas de acordo com sua atitude diante de situações de *bullying*. Não há evidências que permitam prever qual papel adotará cada aluno, uma vez que pode ser alterado de acordo com as circunstâncias.

O que percebemos é que os/as alunos/as utilizam várias estratégias para manifestar sua cultura e seus modismos, parte das suas vivências, assim como dos grupos dos quais participam. Assim, as práticas de *bullying* muitas vezes acontecem de forma inesperada, sem premeditação.

Gráfico 6 – Pessoas que praticam *bullying* na escola



Nas relações de poder desempenhadas uns/umas sobre os/as outros/as, percebemos também que a idade é uma marca bastante acentuada nas práticas de *bullying* na escola, quando os/as professores/as nos indicam que

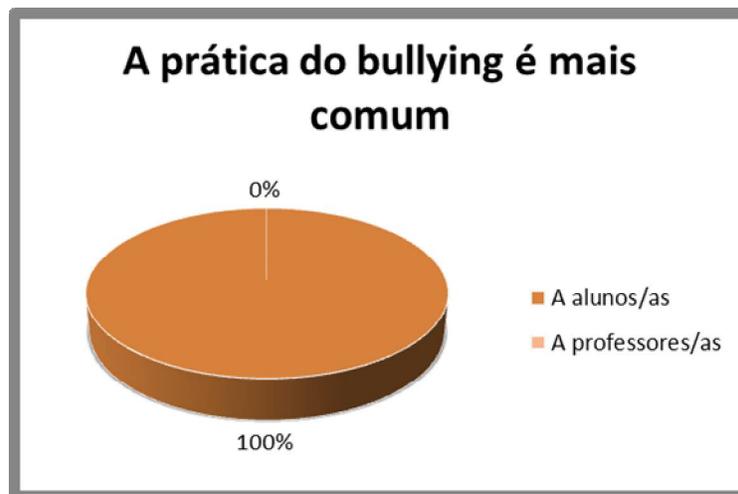
67% dos/as praticantes são colegas mais velhos/as da mesma escola. Isso nos revela que existe uma relação de poder entre as idades.

Acerca do poder dos/as colegas de mais idades em relação aos/às de menos, Fanfani (2013, p. 10) admite que

[...] a idade sempre foi um princípio estruturador das relações de dominação em todas as sociedades, e durante a segunda metade do século XIX, quando se assentaram as bases das instituições educativas capitalistas, a relação de poder entre as gerações era muito mais assimétrica que atualmente.

A dominação é uma prática que continua existindo na instituição escolar entre os/as alunos/as, talvez isso justifique o porquê de as práticas de *bullying* acontecer a mando dos/as alunos/as com idades superiores, o que acabaria por lhes darem certa vantagem aos/às menores e com menos idade.

Gráfico 7 – Mais sofre *bullying* na escola



A dinâmica a que os/as jovens utilizam para se corresponder e vivenciar suas relações de afetividades (amizades, namoros etc.), utiliza os espaços virtuais e as ferramentas dispostas a todo o momento pelas tecnologias da informação e comunicação, o que permitiu um novo modelo de experiências.

Ainda que 40% dos/as participantes responderam que os/as alunos/as utilizam a linguagem verbal para praticar o *bullying*, vale considerar que as redes sociais são recursos bastante evidentes, pois 21% dos/as participantes da pesquisa as indicam como espaços nos quais mais se praticam o *bullying*.

Talvez a explicação mais coerente para as redes sociais não serem os espaços de maior incidência, uma vez que a pesquisa tratou apenas de desenhar o espaço escolar e em nosso entendimento, durante os horários de aula, o acesso às redes sociais não deve se fazer nas mesmas proporções de quanto os sujeitos dessa pesquisa estão fora da escola.

Sobre o uso das tecnologias para a prática de *bullying*, Lopes Neto (2005, p. 03) explica que é

[...] uma nova forma de *bullying*, conhecida como *cyberbullying*, tem sido observada com uma frequência cada vez maior no mundo. Segundo Bill Belsey, trata-se do uso da tecnologia da informação e comunicação (e-mails, telefones celulares, mensagens por *paggers* ou celulares, fotos digitais, sites pessoais difamatórios, ações difamatórias online) como recurso para a adoção de comportamentos deliberados, repetidos e hostis, de um indivíduo ou grupo, que pretende causar danos a outro(s).

É notável que os/as jovens criam a todo o momento várias possibilidades para praticar esse tipo de violência. O *bullying*, assim como as demais manifestações sociais, pode ser promovido de diversas formas e em vários lugares. Na escola não poderia ser diferente; no entanto, ela possui outro tipo de relação com a humanidade, nela os vínculos estabelecidos são selados pelo conhecimento científico. Assim, é um espaço para combater práticas cruéis, violentas e discriminatórias. Na escola é o lugar para aprender e ensinar – para esse fim foi constituída (LOPES NETO, 2005).

Apesar de as pesquisas sobre *bullying* ainda serem recentes como nos apresenta Lopes Neto (2005), a temática tem preocupado os/as profissionais de saúde, porque o *bullying* hoje se caracteriza como uma manifestação que pode trazer sérios problemas, principalmente psíquicos para a vida de quem o sofre, interferindo no desenvolvimento educacional, psicológico e social do sujeito, ou seja, trata-se de uma forma de violência que deve ser evitada na escola e em outras instâncias sociais. “Os esforços devem ser direcionados para a diminuição da exposição à violência no ambiente escolar, doméstico e comunitário, além daquela divulgada pela mídia” (LOPES NETO, 2005, p. 03). Ou seja, é uma luta que envolve além da escola, a família e outras instâncias sociais.

As questões 10 e 12 estão relacionadas aos gêneros que praticam e sofrem *bullying*. Os meninos são os que mais se envolvem nas práticas de *bullying* na escola, tanto quando praticam, como quando sofrem. Isso se dá devido ao fato de que

[...] o autor de *bullying* é tipicamente popular; tende a envolver-se em uma variedade de comportamentos antissociais; pode mostrar-se agressivo inclusive com os adultos; é impulsivo; vê sua agressividade como qualidade; tem opiniões positivas sobre si mesmo; é geralmente mais forte que seu alvo; sente prazer e satisfação em dominar, controlar e causar danos e sofrimentos a outros. Além disso, pode existir um “componente benefício” em sua conduta, como ganhos sociais e materiais (LOPES NETO, 2005, p. 4).

Ainda sobre os/as praticantes do *bullying*, Leão (2010, p. 124) acrescenta que

[...] para manter a sua popularidade acabam humilhando, ridicularizando e hostilizando a vítima sem motivos evidentes, sendo considerados por tais comportamentos como valentões. A conduta do agressor, normalmente, caracteriza-se pela dominação e imposição mediante o poder e a ameaça para conseguir aquilo que almeja. Pertence a famílias, por vezes, em que há ausência de carinho, diálogo, presença dos pais e de limites.

Não nos causa estranheza o fato de serem os meninos os que mais se envolvem nas práticas de violência. Isso reforça a problemática que existe nas relações estabelecidas entre os sujeitos homens e mulheres, e o poder que um desempenha sobre o outro. Para Peixoto e Maio (2013, p. 04), “as relações de gênero perpassam todas as interações no interior da escola, mas são pouco discutidas enquanto relações de poder e hierarquia entre homens e mulheres”. Ou seja, é naturalizada a ideia de que os meninos devem ser fortes, agressivos e detentores do poder, o que exige da escola uma metodologia mais humana no trato da igualdade que deve existir entre todos os sujeitos, independente de papéis e/ou posições sociais. A esse respeito comentam que

[...] a escola, assim é concebida como um espaço educativo, onde se constroem atitudes e se confrontam ideias, espaço de se reconhecer enquanto sujeito de direitos e deveres, espaço onde se desafia se faz descobertas, se aprende a diferentes linguagens, aprende a dimensão da política da ética e do

respeito. A escola é um espaço onde se deve ensinar a respeitar e a conviver com a diferença, entendendo que na concepção de cidadão/ã, o ser humano é dotado de uma série de direitos que colocam todos/as, independente de classe social, gênero, identidade sexual, cor etc., na mesma dimensão de igualdade (PEIXOTO; MAIO, 2013, p. 03-04).

O papel que o/a professor/a desempenha na escola, assim como a desconstrução e construção de papéis e atitudes, são fundamentais para garantir um espaço educativo livre de influências de poder que historicamente e culturalmente definiram os sujeitos. Na escola, todos/as devem ser respeitados/as e tratados/as com igualdade, independente de suas convicções sociais, identitárias e religiosas, assim como suas características ou marcas de vivências físicas, mentais e/ou psicológicas.

Percebemos nesse bloco de análise que o *bullying* está presente e ocupa um espaço considerável, principalmente entre os/as alunos/as. Os/as professores/as parecem já ter certo conhecimento do assunto, pois a maioria consegue resolver e discutir o assunto com a turma sem envolver outros atores escolares como o/a orientador/a ou diretor/a.

Os dados apresentados aqui ajudam a construir a ideia de que o *bullying* existe, está presente e deve ser tratado com muita responsabilidade, pois desencadeará outras formas de violência e repressão, como nas relações sociais escolares com os sujeitos LGBT.

5.3.1.4 *Bullying* e diversidade sexual

Nessa categoria foram incluídas as questões 14, 15 e 16 do questionário aplicado a professores/as com a intenção de compreender as manifestações de preconceito e discriminação ocorridas na escola. Também foi objetivo compreender os motivos pelos quais são discriminados e, as duas escolas pesquisadas conversam sobre a sexualidade e a diversidade sexual.

Na fundamentação deste trabalho, apresentamos autores/as que apresentam estudos sobre sexualidade que as escolas utilizam, partindo apenas das questões genéticas e biológicas reprodutivas. Destacamos Braga (2012, p. 220) que se contrapõe a essa prática alertando para que o trabalho que as escolas desenvolvem “[...] não seja desvinculado de seus aspectos

culturais, sociais, históricos e pedagógicos [...]”, ou seja, há que se refletir que a sexualidade humana é muito mais que as questões abordadas nas aulas de Ciências/Biologia, passam por elas, mas vão muito mais além.

A esse respeito os PCN (BRASIL, 1997, p. 11) contribuem que

[...] a sexualidade é, portanto, uma construção sociocultural que sofre influências dos valores e das regras de uma determinada cultura, do tempo e do espaço em que vivemos. Por exemplo, se conversarmos com uma mulher mais velha, de uns 70 ou 80 anos, provavelmente ela nos contará que, quando era jovem, tudo o que se referia a sexo era associado à “coisa feia”, “perigosa” e que uma mulher “direita” só poderia ter relações sexuais depois de casada. Se for um homem dessa mesma idade, ele provavelmente nos contará que sua primeira experiência sexual foi com uma prostituta contratada pelo pai ou por um tio.

As mudanças nas esferas sociais determinam o que é ‘certo’ e o que é ‘errado’, como afirma o excerto anterior que demonstra as configurações da relação sexual em meados do século passado. Hoje a sexualidade passa por outro entendimento. Sem negar a sua concepção inicial biológica, atualmente o tema da sexualidade entende que esta é constituída ao longo da vida e passa pelas funções psicológicas e sociais, ou seja, é construída, pelas relações sociais e culturais e pode ser redesenhada a qualquer época da vida. As representações sexuais do presente já não são as mesmas do passado, assim como, provavelmente serão outras no futuro (BRASIL, 1997).

Nesse sentido, o entendimento de que a sexualidade é algo individual, biológica, psicológica e sociocultural pode fazer da nossa sociedade e das nossas escolas, lugares de convivência e de respeito entre os sujeitos, mas para isso é preciso um projeto educacional que vislumbre a formação continuada dos/as professores/as, metodologias inovadoras respaldadas na ciência e os momentos de discussão e interação entre alunos/as e formadores/as.

Nesta perspectiva, perguntamos aos/às professores/as na questão 14: *as situações de preconceito e discriminação que acontecem na sua escola estão relacionadas?* (possibilidade de mais de uma resposta). Dos/as 23 participantes 10 (23%) disseram ser devido à cor e à raça, 05 (11%) disseram ser devido ao gênero (masculino/feminino), 13 (30%) responderam ser devido à

Identidade sexual (homossexualidade, heterossexualidade, bissexualidade, transexualidade), 01(2%) disse ser devido à religião e 15 (34%) disseram ser devido à aparência e/ou deficiência física.

O fato de 34% terem assinalado que as situações de discriminação derivam das aparências, demonstram um preconceito e discriminação em larga escala contra as pessoas que são diferentes em seus traços físicos, seguido de 30% contra a identidade sexual, o que demonstra que fatores ligados à aparência se sobressaem 64%, uma vez que as orientações sexuais também nos diferenciam por categorias.

Gráfico 8 – Causas do preconceito e discriminação



O gráfico 8 indica que entre os fatores relacionados ao preconceito e à discriminação, dois ocupam lugar de maior demanda, segundo os/as professores/as. Isso indica que a escola e os/as seus/suas agentes devem se preocupar, pois o preconceito e a discriminação não são práticas estagnadas e/ou combatidas nos espaços educativos, continuam vivos e contribuindo para a exclusão de meninos e meninas, dos espaços escolares oficiais.

Pensar uma escola para todos/as não é uma tarefa simples, porque é preciso reconhecer e valorizar a diversidade e seus sujeitos que trazem consigo diferentes marcas de vivências e experiências. Nesse sentido,

Mantoan (2011, p. 61) percebe as escolas como espaços educativos em que se

[...] ensinam os alunos a valorizar a diferença, pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar – sem tensões, competição de forma solidária e participativa. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos os alunos têm possibilidades de aprender, frequentando uma mesma e única turma.

Nas palavras da autora, o/a professor/a deve ser exemplo para os/as seus/suas alunos/as, pois suas atitudes geralmente são seguidas pelos/as educandos/as, promovendo atitudes boas ou ruins, dependendo do que é compartilhado no espaço escolar.

Não queremos dizer, muito menos afirmar que os/as professores/as são culpados/as pela exclusão que existe nos sistemas escolares, mas queremos acreditar que um trabalho pedagógico bem fortalecido no discurso, despreendido de moralismo e de ideologias pode ser um marco de transformação das atitudes da nossa sociedade.

Em tempos de influência das tecnologias da comunicação e informação, das redes sociais, dos movimentos que arrastam multidões para as ruas, protestando contra a corrupção e tantos outros direitos sociais, não podemos conceber que o preconceito e a discriminação, que levam à possível exclusão da educação escolar, estejam presos a questões de sexualidade, cor e aparências físicas. Na verdade o preconceito e a discriminação já deveriam ser banidos da esfera educacional, uma vez que as políticas tanto educacionais quanto as sociais, vêm historicamente combatendo tais práticas.

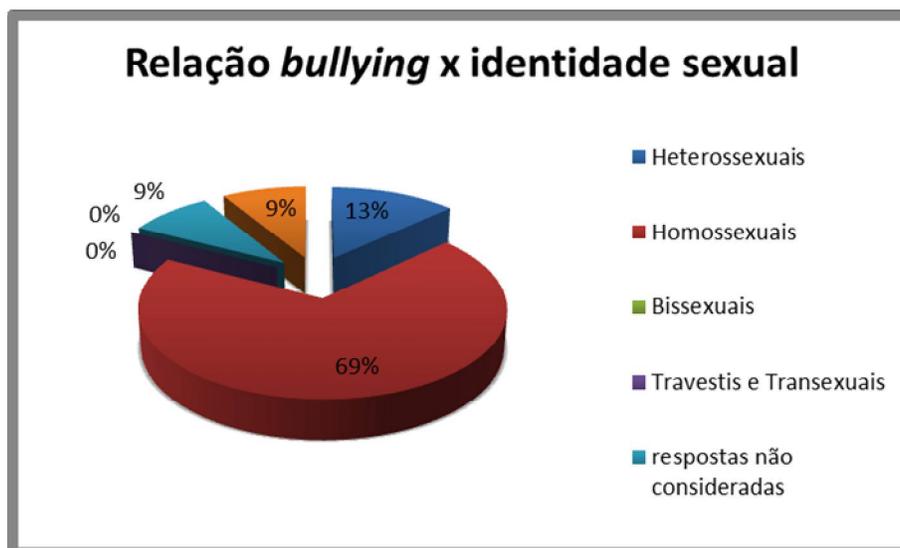
Os números 34, 30 e 23% ao gráfico 8 respectivamente, demonstram que há muito para fazer para que a escola seja um espaço de respeito, em que o/a considerado diferente possa ser igual, o que passa a exigir dos/as profissionais um grande empenho, atitudes e conhecimento para garantir o cumprimento dos fins pedagógicos e legais da educação.

Como os estudos que realizamos para fundamentar o tema desta dissertação apontaram a identidade sexual entre os principais motivos de

preconceito e discriminação na escola. Nesse sentido, perguntamos aos/às professores/as na questão 15: *quais sujeitos são vítimas de bullying com maior frequência?* Dos/as participantes 03 (13%) disseram serem os/as heterossexuais, 16 (69%) os/as homossexuais, nenhum (0%) disse ser os/as bissexuais, nenhum (0%) disse ser as travestis e os/as transexuais, 02 (9%) respostas deixaram de ser consideradas e 02 (9%) deixaram de responder à questão.

Representando os dados da pesquisa no Gráfico 9, percebemos a dimensão do preconceito e discriminação, assim como da violência praticada contra os sujeitos LGBT na escola, uma vez que os 69% contra 13% demonstram que, nas escolas pesquisadas, existe um poder muito maior relacionado às pessoas heterossexuais, prevalecendo uma visão avessa aos/às homossexuais. Isso demonstra que ainda temos um caminho bastante grande a fazer, no que diz respeito às lutas por igualdade de direitos.

Gráfico 9 – *Bullying* e identidade sexual



O fato de travestis e transexuais não estarem citados/as na pesquisa não significa que não sejam alvos de *bullying*. Isso provavelmente ocorreu porque estes/as não fazem parte do alunado matriculado nas instituições de ensino ou dos/as participantes.

Segundo os dados da pesquisa que compõem a dissertação de Mestrado sobre a escolarização das travestis, Bohm (2009) apresenta que de 20 travestis entrevistadas apenas 02 (10%) estavam matriculadas em instituições oficiais de ensino e desse percentual, 01 (50%) estava na Educação de Jovens e Adultos e 01 (50%) na Educação a Distância. Das travestis entrevistadas pela autora, 100% revelaram sofrer violência verbal por parte dos/as colegas e 57% disseram sofrer violência verbal por parte dos/as professores/as.

Os fatos apresentados nessa questão podem ser decorrentes da falta de informação e do entendimento do que a sexualidade representa para cada um/a e de como deve ser entendida por todos/as. Isso significa que é urgente, pensar em uma proposta de educação sexual pautada no respeito, que deve antes de tudo, ser o elo entre escola e sociedade, assim como entre os sujeitos que fazem parte do seu dia a dia.

Para finalizar esta categoria, na questão 16 perguntamos aos/às professores/as: *na sua escola se conversa sobre a diversidade sexual?* Dos/as entrevistados/as 20 (87%) disseram que sim e 03 (13%) responderam que não.

Analisando o Gráfico 10 entendemos que na escola se conversa sobre sexualidade e sobre os seus sujeitos, suas manifestações, seu jeito de ser, de amar, de desejar etc. A esse respeito Maia (2004), citada por Braga (2012, p. 252) analisa que

[...] atualmente, estão ocorrendo iniciativas de programas de Orientação Sexual, tanto de agentes educativos dentro das escolas, a exemplo de estagiários/as de Pedagogia, Psicologia e Biologia, quanto de iniciativas governamentais [...] há uma série de possibilidades, desde que partam de discussões e reflexões críticas à luz de uma Orientação Sexual emancipatória.

Ainda que se fale sobre sexualidade na escola, o trabalho proposto por Maia (2004) citada por Braga (2010) deve partir de reflexões mais profundas a partir dos processos de formação continuada com os/as professores/as, pois uma discussão teoricamente mal fundamentada pode levar a um resultado prejudicial para suas reflexões.

Compreender o gráfico 10 é ir além das respostas que os/as professores/as assinalaram e, concordar com Ribeiro (2004) quando diz que o

trabalho em educação sexual desenvolvido nas escolas está pautado, nas questões da manifestação biológica/corporal, em princípios estabelecidos pela genética. Nesse sentido o autor compara a educação sexual ofertada nas escolas com aquelas feitas há algum tempo nos lares, regulando os corpos e os desejos para práticas matrimoniais e reprodutoras.

A respeito da educação sexual discutida nas escolas, Carvalho (2009, p. 2) explicita as relações que esta tem com as áreas de Ciências e Biologia, ministrada por seus/suas profissionais, com a “tendência de explicar fenômenos humanos em termos biológicos é muito forte quando falamos de sexualidade, e define, muitas vezes, nossos entendimentos acerca das categorias como corpo, sexo, gênero”. É possível que a educação sexual praticada na escola esteja pautada apenas em fatores reprodutivos, o que justificaria o Gráfico anterior, o 9. Ou seja, as práticas de *bullying* contra alunos/as homossexuais, assim como o preconceito e a discriminação são frutos de uma educação sexual (re)produzida de forma equivocada.

Gráfico 10 – Dialogando sobre a diversidade sexual



Ao contrário do que muitos/as acreditam, a sexualidade não se restringe somente às práticas humanas relacionadas ao coito, mas sim ao sentimento que pode ser uma das causas da busca do contato físico com o/a outro/a.

Um trabalho de educação sexual responsável deve esclarecer todas as dimensões da manifestação sexual, tirando dúvida e propondo o debate do que é e como que historicamente ela tem sido interpretada e manifestada, com espaço para os debates entre alunos/as e professores/as, pois

[...] a orientação sexual pode ser desastrosa se os educadores estiverem despreparados ou forem incapazes de lidar de modo adequado com sua própria sexualidade, ou se os programas forem inadequados em seus métodos ou conteúdos. Isso pode, muitas vezes, contribuir para uma deseducação! (MAIA, 2004, p. 169).

O trabalho, assim como projetos de educação sexual que se perpetuam na escola, podem, nesse sentido, construir o entendimento relações humanas e culturais são transformadas, e se dirigem a um caminho do respeito à diversidade e à igualdade, ou podem ser reafirmados pelas dimensões biológicas que naturalizam os sexos e os gêneros, correndo o risco de ser profundamente prejudicial às pessoas que não se encaixam nessas convenções, excluindo-as do processo escolar que hoje, mais do que nunca, é um direito individual.

Por outro lado, quando olhamos para o Gráfico 10, podemos também compreender que apesar de muitos/as não ter o entendimento do que é uma educação sexual pautada numa perspectiva psicológica, histórica e social, outros/as podem estar comprometidos/as com as vertentes mais atualizadas de significado, cumprindo os papéis que são propostos à educação, que emancipa e educa para o respeito à diversidade.

5.3.1.5 “Inclusão dos/as alunos/as homossexuais na escola”

Nesta categoria incluímos as questões 18,19,24, 25 e 26 do questionário aplicado a professores/as, por tratar de perguntas relacionadas à temática da inclusão dos/as alunos/as homossexuais no espaço escolar. Dessa forma, as respostas nos levaram a compreender como que se dá a relação do respeito nas práticas educativas e como os/as professores/as percebem os sujeitos homossexuais na escola.

Ao tratar da temática “inclusão” nessa categoria, não queremos perder de vista que a construção semântica²⁴ da palavra inclusão já denota um sentido de exclusão. Quando decorremos do discurso da inclusão, as desigualdades tendem a se agravar, pois para Mantoan (2011, p. 66), “[...] essa desigualdade, inicialmente escolar, expande-se para outros domínios e áreas, marcando indelevelmente as pessoas atingidas”.

O dicionário Aurélio *on-line* (2013, s/p.) define como inclusão a “ação ou efeito de incluir. / Estado de uma coisa incluída. / Matemática: propriedade de um conjunto A cujos elementos fazem parte de outro conjunto B. (Diz-se que A está incluso em B.)”. Mediante o significado da palavra, só faz sentido incluir aquilo que não pertence ao que recebe o/a incluso/a, ou seja, o termo já designa um preconceito e segregação, o que caracteriza que a escola não é, desde a sua concepção, o que não cabe aqui discutir, uma instituição pensada na perspectiva da diversidade.

Visto que o discurso da “inclusão” é uma via de mão dupla, Guhur (2012, p. 246-247) analisa que se

[...] entende que a grande dificuldade é que não aparecem contrapostas nestes discursos as interfaces da inclusão na escola, com os diferentes mecanismos de exclusão postos em curso numa sociedade que se nutre da desigualdade e se origina pela lógica da meritocracia. Apesar da responsabilidade social não estar deles excluída, os grupos marginalizados e/ou discriminados por suas diferenças (sociais, econômicas, culturais, deficiências) aparecem representados pela composição chamada “diversidade”, uma condição indefinida ou mal caracterizada, que deve ser acolhida em nome da tolerância e da solidariedade.

O processo de inclusão educacional se torna, em uma análise mais sociológica do que legal, colaborador da construção de espaços e papéis que não podem ser comuns a todos/as nos espaços educativos escolares. A esse respeito, Mantoan (2011, p. 67) diz que

²⁴Em linguística, **Semântica** estuda o significado e a interpretação do significado de uma palavra, de um signo, de uma frase ou de uma expressão em um determinado contexto. Nesse campo de estudo se analisam, também, as mudanças de sentido que ocorrem nas formas linguísticas devido a alguns fatores, tais como tempo e espaço geográfico, “A palavra SEMÂNTICA deriva de SEMAINÔ (significar), que se origina de SÊMA (sinal) e é, em sua origem, o adjetivo correspondente a sentido” (ANDRADE, 2008, p.13).

[...] essa compreensão equivocada da escola inclusiva acaba instalando cada criança em um *lôcus* escolar, arbitrariamente escolhido. Aumentam ainda mais as diferenças, acentuam as desigualdades, justificando o distanciamento e o fracasso escolar como o problema do aluno, exclusivamente.

A inclusão como processo separatista pode acentuar ainda mais a exclusão e, na análise de Mantoan (2011, p. 67) é preciso desconfiar dessas pedagogias que apresentam tais propósitos com a finalidade de nivelar as diferenças, pois “[...] as turmas escolares, queiramos ou não, são e serão sempre desiguais”.

Tratamos aqui da exclusão como uma forma de repulsão, responsável por afastar e/ou expulsar muitos indivíduos homossexuais dos espaços educativos escolares, demanda de discriminação e preconceito.

Na categoria anterior, percebemos que a homossexualidade é uma das causas pelas quais existe a exclusão escolar, perdendo apenas para as questões referentes às deficiências físicas. Assim, essa categoria foi proposta como estratégia de compreensão de como se dão as relações dos sujeitos homossexuais no ambiente escolar, assim como quais são os sentimentos dos/as docentes com relação à sua presença no espaço escolar e na sala de aula.

Iniciamos esse bloco com a questão 18 perguntando aos/às professores/as: *quanto à presença dos/as alunos/as homossexuais no ambiente escolar você costuma?* Nenhum/a (0%) participante respondeu ignorar e todos/as (100%) responderam respeitar.

Na questão 19 o foco foi o respeito, para compreender essa dimensão, perguntamos aos/às professores/as: *você trata os/as alunos/as homossexuais com o mesmo respeito que trata os/as demais?* Nenhum (0%) respondeu que não e todos/as (100%) responderam que sim, tratam todos/as os/as alunos com o mesmo respeito.

A questão 24, por sua vez, buscou compreender a dimensão do olhar dos/as docentes sobre a inclusão, mas não com uma resposta fundamentada no seu ponto de vista e sim nas relações com a profissão e com o que eles/as têm observado da instituição escolar. Dessa forma, perguntamos aos/às participantes: *você vê a sua escola como um espaço de inclusão, inclusive*

dos/as homossexuais? Dos/as 23 participantes, 20 disseram que sim, veem a escola como um espaço de inclusão, inclusive dos/as alunos/as homossexuais e 03 disseram que não veem a escola como espaço de inclusão.

Na questão 25 a pergunta pretendeu complementar as anteriores. Perguntamos aos/às participantes: *você acha importante a “inclusão” dos/as homossexuais na escola?* Nesta pergunta, todos/as os/as participantes responderam que sim (100%).

Na última questão após explicarmos que se tratava de uma resposta aberta, (26), perguntamos aos/às professores/as: *com relação à presença dos/as alunos/as homossexuais no ambiente escolar você:* 23 (100%) profissionais responderam que concordam porque todos/as têm direitos à educação, (0%) respondeu não concordo, mas respeito e 0% responderam não concordo, mas respeito.

Quando o assunto é a presença e o direito à Educação, percebemos pelas literaturas analisadas, assim como a pesquisa de campo que a escola é um espaço de reprodução de desigualdade, de preconceito e discriminação. Parece que nossos/as professoras procuram respaldar seu trabalho na legislação, no que diz respeito à escola como direito que está na LDB 9394/96 (BRASIL, 2009). Assim, demonstram respeitar a presença dos/as alunos/as homossexuais na escola, espaço de educação formal que historicamente foi constituída universal, democrática e para todos/as.

O gráfico 11 demonstra que existe o respeito, mas não nos garante que esses sujeitos homossexuais sejam reconhecidos pelas suas manifestações culturais e identitárias.

Gráfico 11– Escola e alunos/as homossexuais



O gráfico 11 demonstra que no discurso pedagógico os/as alunos/as homossexuais conquistaram o respeito, segundo o que dizem os professores. Embora isto se afirme nas respostas da pesquisa, ainda assim, é preciso fazer uma reflexão acerca da questão para talvez, em outra oportunidade, buscar respostas para a eliminação das práticas que se manifestam na escola e seus sujeitos atores.

Outra possibilidade seria pensar que talvez o respeito manifestado nas respostas tratasse apenas de contemplar as questões legais da educação e não as questões humanas ligadas aos sujeitos sociais que diferem dos comportamentos que seguem padrões de normas e ideologias da sociedade machista e patriarcal.

O respeito, nesse sentido, contemplaria uma série de ações e dentre elas o trabalho pedagógico que valorizasse a diversidade sexual, sendo que o que percebemos é que

[...] nas escolas, é a partir da ideia de heterossexualidade que os conteúdos sobre sexualidade são elaborados, tais como funções dos corpos masculinos e femininos, fecundação, gestação, partos e aleitamento. Sobre essa matriz, apenas o que se encaixa no sentido normal e natural são selecionados para fazer parte do currículo (OLIVEIRA; MORGADO, 2011, p. 04).

Em nosso entendimento, o trabalho desenvolvido na escola é pautado na heterossexualidade, logo esta é um espaço propício para a exclusão de

todos os sujeitos que não se enquadram nessa norma que culturalmente se estabeleceu como padrão. Isso demonstra que a compreensão de respeito por parte dos/as educadores/as se limita ao acesso do indivíduo no espaço escolar, desconsiderando as relações que possibilitam sua vivência, o seu sucesso e a aprendizagem.

De fato, 100% dos/as professores/as disseram ter respeito pelos/as homossexuais, mas também é possível que eles/as não os/as percebam no espaço escolar como diferentes dos/as demais, ou que simplesmente os/as invisibilizam sob uma perspectiva de “negação” (JUNQUEIRA, 2009a).

Essa prática de invisibilidade pode chegar a um ponto em que os sujeitos da diversidade são negados, logo eles não existem, conforme discorre Junqueira (2009a, p. 07),

[...] não lhes falamos de lésbicas e *gays* “porque na nossa escola *gays* e lésbicas não existem” ou será que *gays* e lésbicas “não existem” (são invisíveis) justamente por que não nos parece conveniente criar condições para falar deles/as? Mesmo em caso de uma improvável inexistência, na escola, de sujeitos dissidentes em relação à matriz heterossexual, uma educação voltada para a promoção da cidadania não exigiria a elaboração de currículos mais abrangentes e o ensino de valores e práticas sociais acolhedoras de alteridades não notadas?

A negação seria então, uma estratégia para não se discutir a diversidade sexual na escola, como nos apresenta Junqueira (2009^a). Isso ocorre quando esta prioriza ações e conteúdos curriculares baseados nas questões biológicas e naturalizadas pela genética, em um círculo heterossexista, desconsiderando as construções de identidades pautadas nas questões psicológicas, históricas e culturais. Nesse sentido, a negação pode estar implícita nas respostas em que os sujeitos da pesquisa afirmam o respeito, sem perceber a pessoa homossexual como parte dos/as educando/as na escola.

Outro dado interessante e passível de discussão é o fato de que professores/as concordem com a presença de alunos/as homossexuais na escola porque todos/as têm direito à educação. Buscamos analisar esses dados sob duas vertentes: a primeira seria a partir da negação, uma possível invisibilização desses sujeitos, enquanto a segunda seria de que as respostas

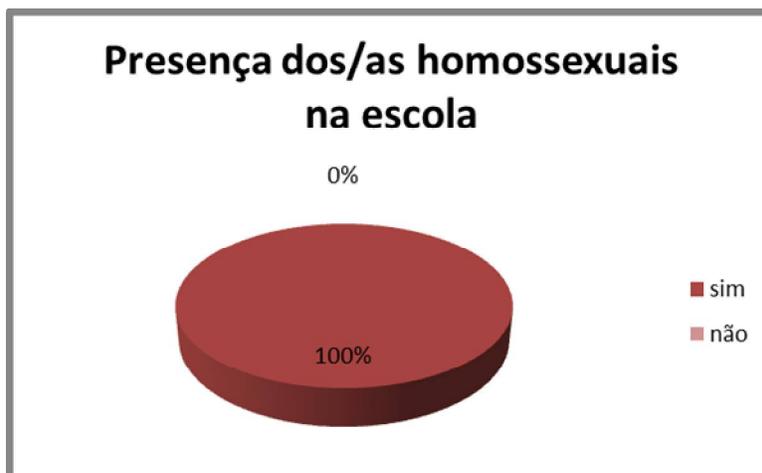
estão fundamentadas na legislação educacional, e no conhecimento que os/as professores/as do Estado do Paraná possuem sobre o assunto.

Neste caso, preferimos ficar com a segunda possibilidade, pois como professor da rede estadual de Educação Básica, somos conhecedores de que o Estado do Paraná tem desenvolvido políticas de formação continuada para os/as profissionais da educação de todos os segmentos, por meio de cursos ministrados pela UEM, NUDISEX, Núcleo Regional de Educação (NRE), Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), Formação em Ação, Pró-funcionário, Secretaria de Estado da Educação (SEED) e grupos de estudos que são realizados nas próprias escolas por suas equipes multidisciplinares, garantindo a discussão mais profunda do papel social da escola e do direito à educação para todos/as.

As políticas de formação continuada no Estado do Paraná estão de acordo com a LDB 9394 (BRASIL, 1996) Artigo 87, § 3º que diz que “o Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem [...] III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância”.

Nesse sentido, as respostas da questão 20 (Gráfico 12) estão pautadas na legislação, reconhecendo os seres humanos como sujeitos diferentes em suas culturas, mas iguais em cidadania.

Gráfico 12 – Presença dos/as alunos/as homossexuais na escola



O gráfico 12 demonstra que as escolas pesquisadas desenvolvem seus projetos pedagógicos pautados na Constituição Federal de 1988 que traz no seu texto a educação como direito de todos/as:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988, s/p).

Nesse sentido, concluímos essa categoria afirmando que o preconceito e a discriminação são práticas presentes nas escolas analisadas, e que, possivelmente, a presença desses sujeitos pode ser muitas vezes negada, ainda que estejamos caminhando para que a educação pública seja realmente universalizada e democrática, que garanta o respeito à diversidade e que se cumpra o que foi já há muito tempo determinado na legislação brasileira. A educação é um direito de todos/as, mas depende de cada um/a de nós cumprirmos com o nosso papel e fazermos a nossa parte.

5.3.1.6 Práticas pedagógicas e o currículo escolar: o *bullying* e a diversidade sexual

Nessa categoria está inclusa apenas a questão 23, porque faz um recorte acerca da temática *bullying* e diversidade sexual.

Nas categorias anteriores procuramos mapear como os espaços das duas escolas pesquisadas se apresentam com relação à violência, a diversidade de sujeitos, as práticas de preconceito e discriminação, assim como do olhar que os/as professores/as possuem diante da “inclusão”.

Nesse sentido, a questão 23 foi sugerida como uma forma de complementar as demais e perceber se os/as professores/as possuem segurança para tratar de assuntos como o *bullying* e a diversidade sexual, uma vez que nas questões anteriores já nos foram apontadas práticas entre alunos/as e os/as profissionais que atuam na escola (professores/as e

funcionários/as), deixando claro que a escola é um espaço de produção de desigualdades e exclusão.

Para tal, perguntamos aos/às professores/as: *você se sente preparado/a para tratar de temas como o bullying e o respeito à diversidade sexual?* Dos/as participantes 21 (92%) responderam que sim, se sentem preparados/as para tratarem desses assuntos, 01 (4%) disse que não, não se sente preparado/a para conversar com seus/suas alunos/as sobre esses assuntos e 01 (4%) não respondeu à questão.

A reforma educacional da década de 1990 trouxe entre outras metodologias a reforma dos currículos escolares. Dessa forma, vários conteúdos foram implantados nas propostas pedagógicas da escola com a finalidade de que assuntos “novos” pudessem ser diariamente conversados e discutidos nas diversas disciplinas escolares.

O tema sexualidade e orientação sexual foram propostos pelos PCN (BRASIL, 1997, p.297), sob a orientação de que

[...] a escola, ao definir o trabalho com Orientação Sexual como uma de suas competências, o incluirá no seu projeto educativo. Isso implica uma definição clara dos princípios que deverão nortear o trabalho de Orientação Sexual e sua clara explicitação para toda a comunidade escolar envolvida no processo educativo dos alunos. Esses princípios determinarão desde a postura diante das questões relacionadas à sexualidade e suas manifestações na escola, até a escolha de conteúdos a serem trabalhados junto aos alunos. A coerência entre os princípios adotados e a prática cotidiana da escola deverá pautar todo o trabalho.

No Estado do Paraná, além das diretrizes nacionais, foram criadas, no ano de 2010, as Diretrizes Curriculares Estaduais (PARANÁ, 2010) para cada disciplina/área do conhecimento, entre elas, as diretrizes de gênero e diversidade sexual. O trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas está então, firmado nas orientações dos PCN e das Diretrizes Estaduais, no entendimento de essas instituições são espaços de manifestação da sexualidade, pois

[...] a década de 90 traz à cena do debate uma percepção de currículo, que muito deve às compreensões sociais advindas dos estudos culturais, dos movimentos sociais, feministas, raciais, étnicos, sexuais e pós-coloniais, e que movimenta a

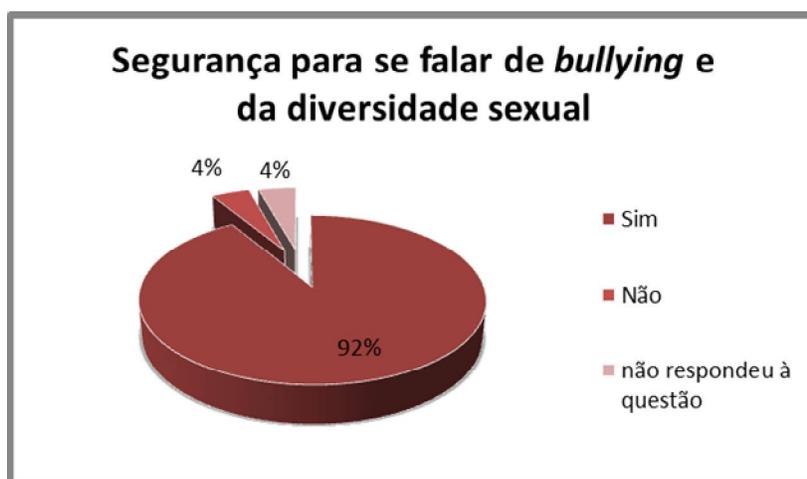
discussão em torno da linguagem como elemento central de análise. Dessa forma, o currículo passa a ser entendido como um local de disputas de construção de objetos de conhecimento, no qual, outros significados estão envolvidos de forma ativa (PARANÁ, 2010, p. 06).

Nessa perspectiva de currículo, os estudos que realizamos neste trabalho acompanham a mesma linha das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, indicando que o currículo deve ser pensado a partir da nossa cultura, e entendendo a sexualidade como uma manifestação que também é cultural.

O currículo tem de ser compreendido como um aparato da diversidade cultural no qual seja possível pensar de novas formas questões políticas, econômicas, culturais, sexuais, etc, abrindo espaço para o outro e eliminando as distinções binárias (PARANÁ, 2010, p. 6).

O currículo escolar deve contemplar discussões que perpassam pela sexualidade como a dimensão genética/biológica, mas que deve avançar em direção as concepções psicológica, histórica e cultural, aproximando as propostas elencadas às necessidades de compreensão da sexualidade humana em suas diversas dimensões.

Gráfico 13 – *Bullying* e diversidade sexual na escola



Nesse sentido, podemos, diante da análise da questão 23, em que 21 educadores/as disseram estar preparados/as para conversar com seus/suas alunos/as sobre *bullying* e o respeito à diversidade sexual, avaliar como positiva a respostas e partir da veracidade da afirmação para complementar

que no Estado do Paraná, existe uma política de formação continuada de mais de uma década e que os/as professores/as já há tempo passam por este processo. Assim, é possível que essas discussões estejam bem avançadas nas escolas pesquisadas.

Por outro lado, o fato de 01 professor/a não estar preparado/a e 01 não ter respondido demonstra que nem todos/as profissionais docentes estão preparados/as para discutir o *bullying* que, muitas vezes, decorre de manifestações ligadas às identidades de gênero e/ou orientação sexual.

Para Maio (2011), a escola, assim como outras instituições como a família e a Igreja, reprime a sexualidade. Isso se dá devido ao entendimento que os/as profissionais da educação têm sobre o assunto. Corroborando com Maio (2011), Ferreira (2011, p. 2) afirma que

[...] quando discussões sobre sexualidade ocorrem no espaço escolar em geral são priorizadas questões referentes à reprodução humana, fazendo com que as questões ligadas à sexualidade se limitem à procriação, desvinculando e até ignorando as questões do desejo, e das múltiplas possibilidades de vivência da sexualidade.

Isso demonstra que em muitas aulas que são abordados assuntos referentes à sexualidade, o caminho percorrido é o corpo biologicizado que ignora as construções psicológicas e culturais do desejo, o que acaba por não estimular o respeito entre os sujeitos escolares, conforme reflete

[...] sobre os elementos que motivam o preconceito em relação a sujeitos com expressão sexual não-heteronormativa [...] o preconceito se dá em função de questões culturais em especial pelo não estímulo e não ensino do respeito ao outro na educação (FERREIRA, 2011, p. 05).

Há que se entender que tanto o *bullying* quanto as demais manifestações de violência e práticas excludentes podem ser evitadas se os/as professores/as tiverem claros os objetivos da educação e a compreensão do que é a sexualidade, como que ela foi e é (re)significada historicamente. É preciso uma discussão que vá muito além das esferas corporais e biológicas. Nesse sentido torna-se indispensável os momentos de formação individual e coletiva.

Sobre a formação dos/as professores/as Figueiró (2004, p. 121) observa que

[...] durante a formação inicial, o exercício da auto-reflexão, ou mais propriamente, da reflexão sobre a prática pedagógica, fica limitado. É após estar inserido na prática profissional, deparando-se com possibilidades e limites seus, dos seus alunos e do contexto educacional como um todo (em nível micro e macro institucional), que os professores poderão exercitar a reflexão.

No excerto, Figueiró (2004) observa que somente a formação inicial (Licenciatura), não consegue ampliar o olhar de como são as relações no campo de trabalho, e que na prática diária e nas manifestações que se dão na escola é que o/a professor/a poderá ampliar o entendimento de certos assuntos, como a sexualidade, por exemplo. Uma estratégia seria a busca do conhecimento que pode ampliar o olhar do/a profissional acerca das relações humanas no espaço escolar.

A busca pelo conhecimento, conforme Figueiró (2004) tem levado professores/as a frequentar cursos de formação continuada, visto que encontram na prática pedagógica inúmeras dificuldades, além de perceberem as inúmeras competências e funções atribuídas aos/às docentes na atualidade.

Em espaços de discussões e formação continuada de professores/as, Ferreira (2011, p. 09) registrou que

[...] os(as) professores(as) sinalizaram a necessidade de formação inicial, currículos e práticas docentes na graduação que promovam o respeito à diversidade e a reflexão crítica que fomentem a construção de olhares e ações educativas/pedagógicas que celebrem e produzam a escuta das diferenças no cotidiano escolar, bem como o desenvolvimento de políticas públicas de formação continuada e de acompanhamento para implementação da diversidade no cotidiano escolar de forma transversalizada e reconhecida por todos seus componentes.

É importante ressaltar que falta uma extensão de conteúdos curriculares nos cursos de Licenciatura. Essas reflexões já deveriam ocorrer no início da formação profissional nos cursos superiores. O que percebemos é uma desvinculação da temática ao currículo, o que compromete o trabalho pedagógico, exigindo outros espaços de formação. Não que defendamos que

os cursos de Licenciatura devam dar conta de ensinar tudo, mas que contemplem uma base inicial, para posteriormente, a formação continuada garantir a ampliação desse entendimento. Até porque, a formação continuada além de um direito profissional, é uma necessidade acenada pelos/as professores/as.

Há ainda que considerar que muitos/as dos/as profissionais da educação concluíram suas licenciaturas há décadas, o que possivelmente pode ter contribuído para que a formação inicial tenha sido feita com propostas curriculares tradicionais, sem abertura para temas hoje presentes na sociedade. Nesse sentido, Ferreira (2011, p. 09) complementa que

[...] pode ser observada de maneira muito forte a inquietação dos(as) professores(as) em seguir construindo conhecimento sobre a temática em especial em relação a instrumentos didáticos que fundamentem as ações pedagógicas.

Isso demonstra que os/as professores/as conhecem suas dificuldades e sabem da responsabilidade que possuem em formar para o respeito e o reconhecimento à diversidade.

Iniciamos a primeira parte das análises pontuando questões e respostas que fazem parte das ações e rotinas diárias dos/as professores/as. Durante o percurso das análises percebemos que a escola é um espaço de vivência de todas as culturas, orientações sexuais e manifestações sociais. É uma instituição reprodutora da desigualdade e de poder, onde pessoas são discriminadas pelas suas aparências ou pelos desejos, assim como excluídas por falta do respeito.

Se por um lado os/as professores reconhecem tais práticas e dizem aceitar e respeitar os/as 'diferentes', assim como dizem estar preparados/as para discutir assuntos como o *bullying* e o respeito à diversidade sexual, por outro lado as práticas de violência e exclusão escolar continuam ocorrendo, demonstrando que algo precisa ser revisto e melhorado. Talvez tenhamos que efetivar um entendimento que aborde de modo mais sistemático a história e as formas de manifestação sexuais existentes entre os seres humanos. Ou então se negam a responder, ocultando o que pensam como diz Junqueira (2009a).

No segundo momento, vamos estabelecer se as respostas dos/as professores/as estão em consonância ao que responderam os/as alunos/as, ou seja, se há coerência entre as respostas, de modo que possamos afirmá-los ao final das análises.

5.3.2 2ª parte: conversando com alunos/as sobre o *bullying*, sexualidade e relações sociais no espaço escolar

Iniciamos a segunda parte da pesquisa tentando compreender o que os/as alunos/as pensam e quais as práticas que acompanham suas rotinas escolares quanto ao preconceito, à discriminação, à prática do *bullying* assim como compreender sua dimensão sobre a sexualidade humana. Para que o objetivo fosse cumprido, formulamos 37 questões para responder as nossas indagações, visto que após a análise dos dados levantados na primeira parte, muitos foram os questionamentos.

Nesse sentido, esse mapeamento nos permitirá entender os dois lados do trabalho pedagógico que as escolas desenvolvem sobre a temática da sexualidade humana, o que pensam e o que praticam os/as professores/as, assim como o que pensam, praticam e aprendem os/as educandos/as, acerca das relações de gênero, sexualidade, diversidade sexual, preconceito e discriminação, decorrentes do *bullying* praticado principalmente contra alunos/as homossexuais.

Com a finalidade de organizar as questões em núcleos de assuntos, estas são apresentadas por meio de categoria de análises, com exceção das questões de 01, 02, 03 e 04 que desempenharão função somente informativa.

Dessa forma, as categorias se apresentaram divididas da seguinte forma:

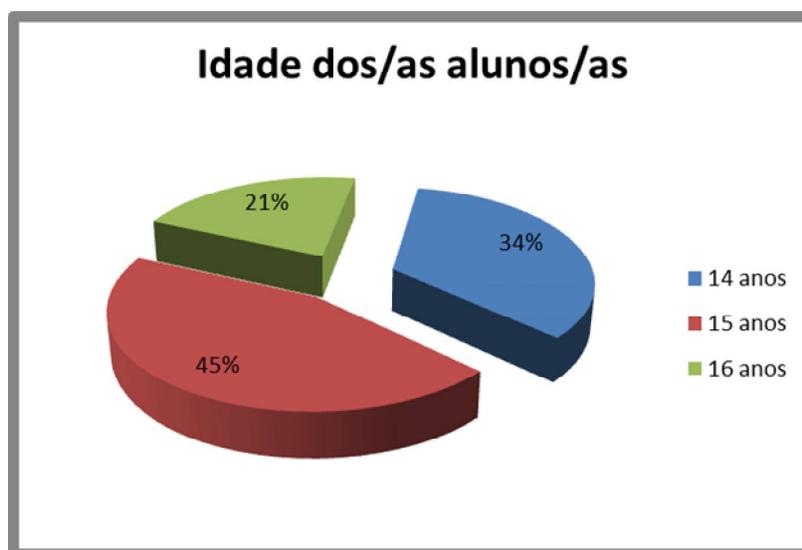
Categorias	Nome
Categoria 1	Situações de violência na escola (questões 05 e 06)
Categoria 2	<i>Bullying</i> : discussões pedagógicas (questões 07, 08 e 09)
Categoria 3	Vitimização e <i>bullying</i> (questões 10 e 11)
Categoria 4	<i>Bullying</i> : espaços e atores/atrizes (questões 12, 13, 14, 15,

	16, 17, 18, 19, 20, 21 e 22)
Categoria 5	Diversidade sexual (questões 32, 24, 25 e 26, 31 e 32)
Categoria 6	Respeito à diversidade (questões 27 e 28)
Categoria 7	Práticas de violência e identidade sexual (questões 29 e 30)
Categoria 8	<i>Bullying</i> e formação de professores/as (questões 33 e 34)
Categoria 9	“Inclusão” dos/as homossexuais na escola

Tabela 02

Com a finalidade de apenas informar e não de propormos uma discussão ou uma análise, na questão 01 perguntamos aos/às alunos/as: qual a sua idade? Notadamente todos/as os/as participantes são adolescentes, sendo: 13 (34%) com idade de 14 anos, 17 (45%) com idade de 15 anos e 08 (21%) com idade de 16 anos, estando os últimos em atraso com relação à idade série para o primeiro ano do Ensino Médio.

Gráfico 14 – Faixa etária

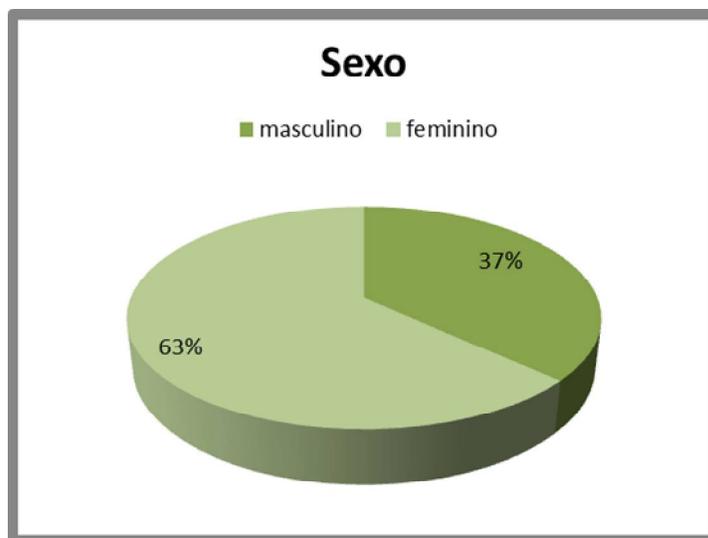


Os/as jovens aqui mapeados/as encontram-se na adolescência, fase de transição para a idade adulta. Embora o conceito de adolescência e suas manifestações seja desenvolvido culturalmente, para Aberastury (1981), citada por Rangel *et al*(2012, p. 02) é uma fase de “[...] liberdade, mudança, descoberta, angústia, alegria, tristeza, crise, agressividade, melancolia,

dúvidas, sexualidade, rebeldia, desejos, segredos [...] se torna difícil definir o adolescer em uma só palavra”. Isso demonstra que esses conflitos ocorrem por ser o momento em que se constroem as identidades dos/as jovens. As análises dos depoimentos passaram por todas essas questões, o que diferem os/as adolescentes dos/as demais adultos/as.

A questão 02 foi intencionalmente elaborada visando perceber se os/as alunos/as do Ensino Médio das escolas pesquisadas são em sua maioria, meninos ou meninas. Assim, quanto ao sexo, eles/as responderam da seguinte forma: 14 (37%) assinalaram o sexo masculino e 24 (63%) assinalaram o sexo feminino, sendo que pelos dados analisados, não é possível afirmar que as meninas são maioria, pois como se tratou de uma pesquisa que para responder ao questionário foi exigida a assinatura do/a responsável, percebemos que muitos meninos não trouxeram o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) (APÊNDICE 3) assinado, não podendo assim, participar da pesquisa. Mas por outro lado, é possível que muitos alunos (meninos) estejam fora da escola, ou faltaram na data da aplicação devido ao trabalho. Para eles “a escola e o trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil” (DAYRELL, 2009, p 15). Muitos/as jovens trocam a escola pelos empregos, devido às responsabilidades que adquirem desde cedo, dentre elas ajudar em casa, conforme afirmou uma das pedagogas da escola B.

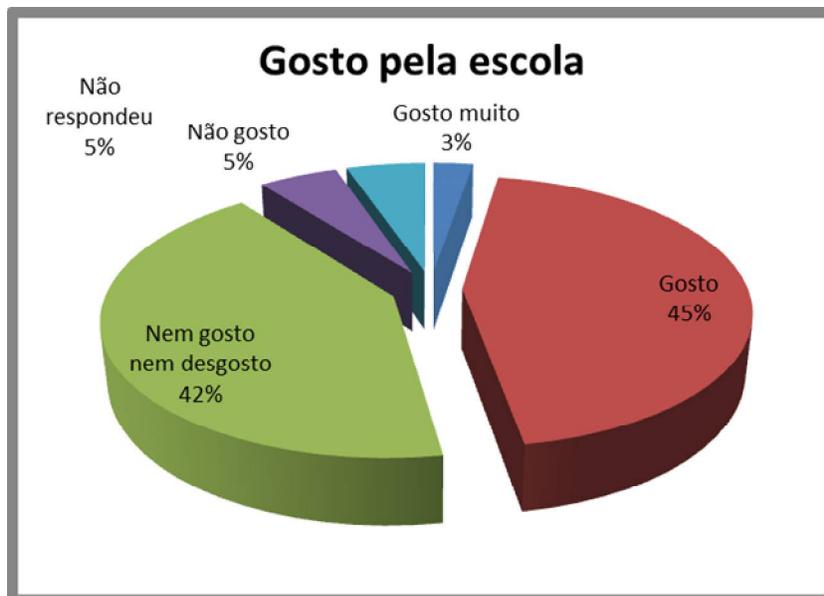
Gráfico 15 – Sexo dos/as alunos/as do Ensino Médio



Considerando que aplicamos os questionários apenas para os/as alunos/as do primeiro ano do Ensino Médio, na questão 03 *em que ano você estuda? Por quê?* É muito óbvio que todos/as (100%) tenham respondido que estudam no primeiro ano. Essa escolha se deu justamente por ser, entre tantas outras, uma fase de transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

Uma vez que a adolescência é marcada por diferentes atitudes e incertezas (RANGEL *et al*, 2012), é esperado que os/as adolescentes também tenham opiniões diversas acerca da escola. Assim perguntamos aos/às participantes: *você gosta da sua escola?* 01 (3%) disse gostar muito, 17 (45%) disseram gostar, 16 (42%) disseram nem gostar e nem desgostar, 02 (5%) disseram não gostar e 02 (5%) não responderam à questão.

Gráfico 16 – O gosto que os/as alunos/as têm pela escola

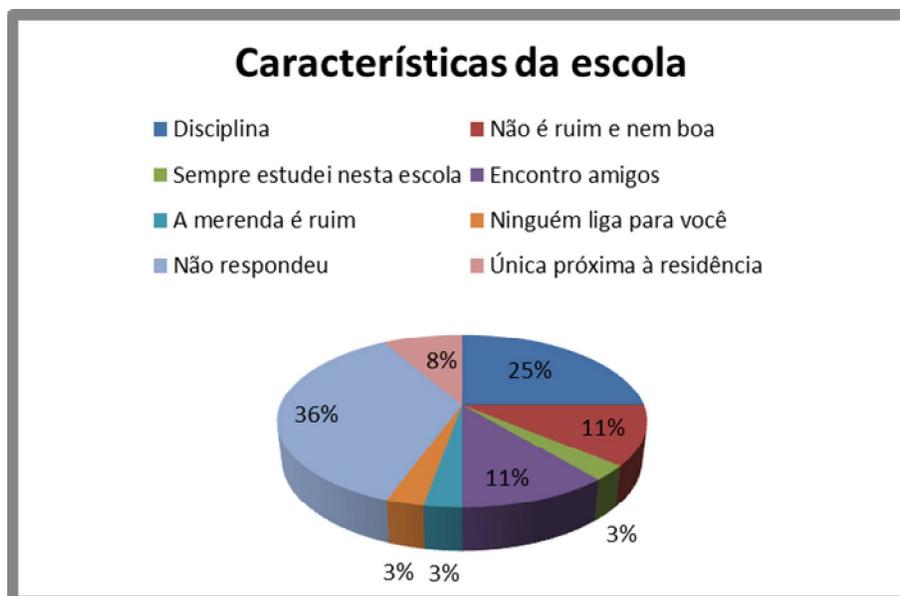


O gráfico 16 demonstra que cerca de 50% dos/as adolescentes pesquisados/as gostam da escola e o restante se divide em outras opiniões, talvez porque a escola que conhecemos é constituída de uma série de condutas e disciplinas que contrariam as ideias que os/as jovens possuem nessa fase da vida.

Perceber se os/as jovens gostam ou não e os motivos que os/as levam a esse sentimento, é importante para entendermos o tipo de relação que os/as estes/as com suas escolas, se é de apego ou de distanciamento, o que poderia também influenciar nas práticas de violência.

Os motivos pelos quais os/as alunos/as gostam ou não das suas escolas são os mais variados, conforme demonstra o Gráfico 17.

Gráfico 17 – Características da escola



O gráfico 17 permite observarmos que do total de 38 participantes, apenas 13 (36%), a maioria, deixou de responder à questão, o que demonstra que muitas vezes o próprio sujeito não possui respostas para as suas dúvidas, não sabendo julgar, ou simplesmente porque isso não faz diferença nas suas ações. Para Rangel *et. al.* (2012, p. 04), “[...] a adolescência [para muitos jovens] é caracterizada por uma gama de sentimentos diversos, indescritíveis e inexplicáveis. Os desejos e as ações dos jovens são imprevisíveis, o que é bom hoje, pode ser horrível amanhã, e vice versa”.

Deduzimos que os/as jovens entre 14 e 16 anos, questionados/as estão passando por todas essas mudanças interiores e exteriores, assim, há que se esperar que a escola também seja um espaço de compreensão, com uma proposta pedagógica capaz de entender as atitudes dos/as os/as jovens e possa orientá-los/as a lidar com esses sentimentos, para que sejam adultos/as mais autônomos/as.

5.3.2.1 Situações de violência na escola

As questões referentes à categoria 1 foram formuladas com a intenção de compreender se a escola, na visão dos/as alunos/as, é um espaço onde ocorrem práticas de violência, e, no caso de ser, quem são os/as envolvidos/as

nessas ações. Nessa categoria foram incluídas as questões 05 e 06 do questionário aplicado aos/às alunos/as do 1º ano do Ensino Médio.

Assim perguntamos aos/às alunos: *Já assistiram a situações de violência em sua escola?* Dos/as participantes 33 (87%) responderam sim e apenas 05 (13%) responderam não, confirmando então, os dados apresentados na primeira parte dessa análise, ou seja, tanto os/as alunos/as quanto os/as professores/as percebem que as escolas são um espaço em que se manifestam práticas de violência.

Acerca da violência escolar, e reafirmando o que os/as alunos/as revelaram na pesquisa, Gonçalves *et al* (2005, p. 636) concorda que

[...] no momento atual, a violência é um fenômeno que se observa com frequência crescente em todos os domínios da vida social. Esse fenômeno também ocorre na escola, onde professores e alunos vivenciam no seu cotidiano diferentes formas de violência.

No entendimento de Stelko-Pereira e Williams (2010, p. 48),

[...] a violência escolar pode ocorrer dentro do espaço físico da escola, no trajeto casa-escola, em locais em que se programem passeios e/ou festas escolares e, mesmo, na própria residência e bairro do aluno, como em situações nas quais conflitos mal resolvidos dentro da instituição gerem violência em outros espaços.

Nesse sentido, a violência escolar pode ocorrer no interior das unidades escolares entre os sujeitos que delas participam dos processos de formação e/ou entre esses e os externos, em lugares que não sejam os arredores das instituições, mas com seus conflitos marcados por questões de relações que envolvem as escolas.

Os/as envolvidos/as nas práticas de violência escolar, na concepção de Stelko-Pereira e Williams (2010), geralmente são sujeitos que assumem diferentes papéis, ora como atores/atrizes, ora como vítimas, ora como testemunhas. Isso demonstra que entre os/as jovens existe uma diversidade de posturas e identidades, mas há que se considerar que essas práticas se efetivam, trazem prejuízos nos processos de escolarização como a evasão escolar e problemas psicossociais; e como não dizer que, muitas vezes, as agressões chegam a levar à morte.

Na análise que fazem Stelko-Pereira e Williams (2010), a violência escolar envolve além de alunos/as, professores/as, funcionários/as, pais/mães e outros sujeitos alheios aos processos educativos escolares, embora as práticas de violência física, contam, principalmente, com a participação de alunos/as e pessoas do seu exterior.

É sabido que entre os problemas que a escola enfrenta a violência é um dos mais discutidos entre professores/as, Gonçalves *et al* (2005, p. 638) assinalam que

[...] a ação educativa que visa à formação para cidadania e procura favorecer a emergência de interação social construtiva deve estar integrada no cotidiano escolar, de tal forma que o professor seja capaz de aproveitar os múltiplos momentos de conflito que surgem na escola para contribuir de forma eficiente para essa formação. Pensamos ainda que cabe ao professor criar situações educativas que possibilitem a internalização de normas sociais construtivas pelo aluno.

Nas palavras dos/as autores/as, esses momentos são favoráveis para conversar a respeito do assunto, tanto entre o corpo docente e o pedagógico, quanto com os/as alunos/as. Isso demonstra que o trabalho que os/as professores/as desenvolvem nas escolas e/ou em suas aulas, podem fortalecer os vínculos entre os sujeitos e colaborar para que a escola seja um espaço cada vez mais distante de práticas que humilham, machucam e distanciam tantos sujeitos diariamente das escolas, negando seus direitos educacionais.

A questão 06 somente deveria ser respondida caso tivesse respondido sim na anterior. Assim, perguntamos aos/às participantes da pesquisa: *se respondeu "SIM" na questão anterior, quem estava envolvido/a nessas situações de violência?* Nessa questão percebemos que alguns/mas alunos/as assinalaram mais de uma resposta, não sendo possível descrevermos o número de respostas por item, permitindo somente os percentuais, conforme demonstra o gráfico 18.

Gráfico 18 – Envolvidos/as em práticas de violência nas escolas



O fato de os/as professores/as terem assinalado que 47% dos/as envolvidos/as nas práticas de violência são alunos/as, contra 31% dos/as alunos/as responderam que são eles/as os/as envolvidos/as se justifica pelo fato de que os espaços e o tempo que ambos/as ocupam na escola são diferentes, assim como os percursos que estes/as fazem de casa até a escola. Alunos/as estão juntos/as durante o intervalo, chegam mais cedo para as aulas, tomam ônibus, e muitas vezes, se concentram nos portões de entradas e saídas, nas esquinas, enquanto os/as professores/as geralmente fazem uso de veículos e durante os intervalos ocupam sala de professores/as. Isso possivelmente dificulta um olhar agudo do que ocorre antes, durante e após os períodos escolares.

As pessoas estranhas à comunidade ocupam o maior posto de práticas violentas, embora também pudesse ser um equívoco por parte dos/as alunos/as ao não reconhecerem que muitas das atitudes que consideram como brincadeiras podem se configurar como violência, o que muitas vezes acabam por serem negadas por eles/as, conforme descrevem Gonçalves *et al* (2005, p. 646), em um relato de uma pesquisa realizada com professores/as.

Os professores têm muitas queixas em relação à forma de relacionamento entre os alunos: com muita agressividade e violência. Uma professora expressou-se da seguinte forma: “A violência para eles é normal. A gente fica sabendo de cada estória de violência!” Outra professora relatou na quarta

reunião, um acontecimento dramático que ocorreu em sala de aula: “Foi terrível! Um menino da sétima série estava estrangulando a colega na sala de aula. Eu fiquei em pânico, tentei separar, mas não consegui. Se não fosse outro menino ajudar, o pior teria acontecido... a menina já estava roxa”.

Diante das manifestações sociais, a violência se configura como uma prática que adentra na escola, refletindo os processos históricos e socialmente construídos. Conforme destaca Rolim (2008, p. 21),

[...] o Brasil é sabidamente um país violento. É uma característica que acompanha nossa história como uma sombra e que tem alcançado, especialmente nos últimos 25 anos, proporções dramáticas [...] o tema da violência, entretanto, não se reduz à taxa de homicídios. As manifestações do fenômeno, como se sabe, são multifacetadas e atravessam as relações sociais e as instituições brasileiras de maneira perturbadora, inclusive nossas escolas.

Na leitura que Rolim (2008) faz da violência no Brasil, concordamos que ela nos acompanha ao longo da nossa história, mas com uma configuração muito mais ampla nas três últimas décadas, por vários motivos, drogas, violência, crescimento das cidades e da péssima distribuição de renda, entre outros. Não obstante, a escola como espaço de manifestação social que convive com uma infinidade de sujeito, tem recebido essas demandas, sem muitas vezes saber como manuseá-las.

No tocante ao Gráfico 18, a violência não ocupa somente os espaços disponíveis a alunos/as, assim como não está somente entre as suas relações escolares, vai muito além, está entre todos os sujeitos escolares: alunos/as, professores/as, funcionários/as e pessoas estranhas à escola e à comunidade.

5.3.2.2 *Bullying*: discussões pedagógicas

Nessa categoria, a abordagem ocorrerá acerca das questões 7, 8 e 9, com o objetivo de compreender o *bullying* e as práticas pedagógicas, ou seja, as discussões que os/as professores/as realizam (se é que realizam) com seus/suas alunos/as sobre a temática; em quais disciplinas se conversa sobre o assunto, assim como a compreensão dos/as educandos/as sobre o *bullying*.

Para a finalidade da análise, perguntamos aos/às alunos/as na questão 07: *durante esse ano letivo algum/a professor/a já discutiu o bullying em sala de aula?* Dos/as 38 participantes da pesquisa, 18 (47%) responderam que sim e 20 (53%) responderam que não.

O gráfico 19 demonstra as dimensões do trabalho pedagógico acerca do *bullying* nas duas escolas pesquisadas, embora seja possível que entre elas, uma dê mais ênfase à discussão do que a outra, assim, como o trabalho também pode acontecer mais em uma sala que em outra, devido a uma série de fatores, tais como: proposta pedagógica da escola articulada com a temática; professores/as que às vezes ministram aula em uma turma e não em outra, corpo docente e equipes pedagógicas diferentes de uma escola para a outra.

Gráfico 19 – Discussões pedagógicas sobre o *bullying* em sala de aula



O gráfico 19 demonstra que no entendimento de 53% dos/as alunos/as, o assunto *bullying*, na maioria das seis turmas pesquisadas não foi trabalhado/discutido pelos/as professores/as, ainda que ele seja um problema com uma série de consequências físicas, psicológicas e sociais para os/as jovens (LOPES NETO, 2005).

Na análise de Peçanha e Devede (2010) torna-se possível um trabalho pedagógico que conscientize os/as jovens acerca das dimensões do *bullying*,

da promoção do respeito e da igualdade. Assim, os/as agentes educativos ocupam uma posição de credibilidade no combate às práticas sociais segregadoras, conforme descreve Lopes Neto (2005, p. 06),

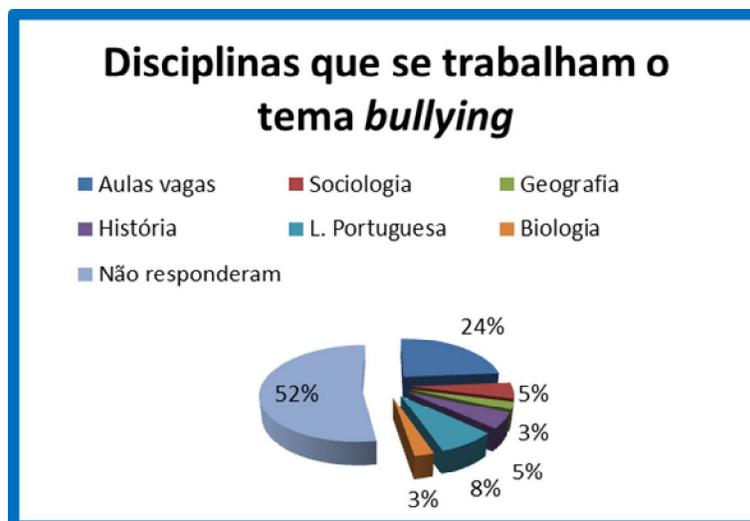
[...] a prevenção de futuros incidentes pode ser obtida com orientações sobre medidas de proteção a serem adotadas: ignorar os apelidos, fazer amizade com colegas não agressivos, evitar locais de maior risco e informar ao professor ou funcionário sobre o *bullying* sofrido.

Isso demonstra que o espaço educativo escolar que possui uma equipe conhecedora das práticas sociais que se manifestam entre os/as alunos e age em prol do respeito à diferença e à igualdade dos sujeitos, pode ser muito mais acolhedor e benéfico para as demandas pedagógicas existentes no contexto educacional.

Com a intenção de complementar as respostas assinaladas na questão 07, se os/as professores/as já trabalharam o tema *bullying* durante esse ano letivo, na questão 08, perguntamos aos/às alunos/as: se sim, em qual disciplina? Dos/as 38 alunos/as participantes, 09 (24%) disseram ser nas aulas vagas²⁵, 02 (5%) disseram ser nas aulas de Sociologia, 01(3%) disse ser nas aulas de Geografia, 02 (5%) disseram ser nas aulas de História, 03 (8%) disseram ser nas aulas de Língua Portuguesa, 01 (5%) disse ser na aula de Biologia e 20 (52%) não responderam.

Gráfico 20 – Disciplinas em que o *bullying* foi discutido em sala de aula durante o ano letivo

²⁵ Aquelas aulas em que os/as professores/as não comparecem para ministrar, por motivos variados.



O gráfico 20 demonstra que existe uma preocupação acerca do trabalho pedagógico sobre a temática em algumas disciplinas do currículo escolar, inclusive nas aulas vagas.

Os/as 20 participantes (52%) que não responderam à questão, são os/as mesmos/as que disseram na questão anterior que o *bullying* não foi trabalhado em 2013 em nenhuma disciplina. Percebemos uma preocupação de algumas disciplinas em detrimento de outras, talvez pelo fato delas estarem mais relacionadas às questões sociais e humanas, como no caso de História e a Sociologia, e quanto à Biologia, talvez pelo fato de se tratar do corpo humano.

As intervenções que as escolas podem fazer acerca do *bullying*, além de contar com o trabalho dos/as professores/as e funcionários/as de todas as disciplinas escolares, podem também contar com outros/as agentes, conforme observa Lopes Neto (2005, p. 07), visto que

[...] os melhores resultados são obtidos por meio de intervenções precoces que envolvam pais, alunos e educadores. O diálogo, a criação de pactos de convivência, o apoio e o estabelecimento de elos de confiança e informação são instrumentos eficazes, não devendo ser admitidas, em hipótese alguma, ações violentas.

Ou seja, o trabalho deve ser ampliado a outras instituições, que, aliadas à escola e projetos educativos, significar ganhos sociais para os/as jovens. A esse respeito, Pedro-Silva (2013, p. 121) contribui que

[...] pais e educadores, o melhor é desistir de transformar a escola em parque de diversão. A escola deve ser “chata”, mas não insuportável. É necessário, portanto, a separação entre essas dimensões. Quando a escola não procura articular minimamente o conteúdo ensinado com a vida do sujeito, ela está se mostrando insuportável e contribuindo para a ocorrência de atos de indisciplina e *bullying*.

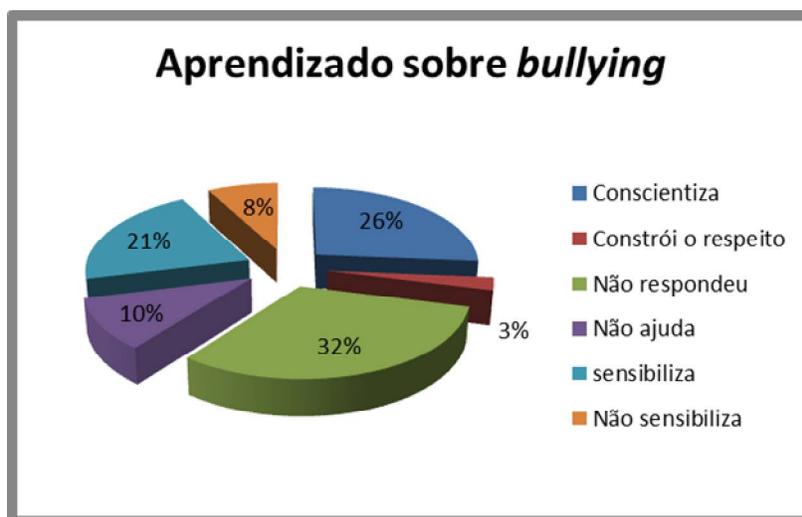
As medidas contra o *bullying*, assim como as formas de prevenção e o combate podem ser desafiadoras, mas podem alcançar maior sucesso quando escola e comunidade buscarem os mesmos rumos para a resolução de tais conflitos na perspectiva do sucesso escolar, da “inclusão” e da democratização da educação para todos/as.

Para finalizar essa categoria de análise, perguntamos aos/às alunos/as: *a forma como o bullying é tratado na sala de aula ajuda a construir o respeito entre as pessoas? Por quê?*

Sobre a forma como o *bullying* é tratado, dos/as 38 participantes, 19 (50%) disseram que sim, 07 (18%) disseram que não e 12 (32%) não responderam.

Sobre o porquê, de o trabalho pedagógico a respeito do *bullying* ajudar a construir o respeito entre as pessoas, 10 (26%) disseram que conscientiza, 01 (3%) disse que constrói o respeito, 12 (32%) não responderam, 04 (10%) disseram que não ajuda a construir o respeito entre as pessoas, 08 (21%) disseram que sensibiliza e 03 (8%) disseram que não sensibiliza.

Gráfico 21 – Aprendizado sobre o *Bullying* em sala de aula



O gráfico 21 demonstra que alguns/as alunos/as que não responderam às duas questões anteriores se manifestaram nessa, talvez por conta de experiências de trabalhos que já foram desenvolvidos na escola em anos anteriores.

Embora cerca de 50% dos/as entrevistados/as neguem que o trabalho pedagógico acerca do *bullying* ajuda a construir o respeito entre as pessoas, há que considerar que os/as outros/as 50% concordam que este é um trabalho positivo. A negação nesse sentido, pode ser uma estratégia da adolescência (RANGEL *et al*, 2012), ou pode representar a falta de entendimento como consequência de um trabalho pedagógico desarticulado das questões sociais, culturais e psicológicas acerca do *bullying*, uma vez que existe uma despreparação dos/as professores/as para lidar com alguns assuntos mais distantes dos currículos dos cursos de formação, conforme corrobora Vieira (2007, p. 177), em que

[...] há uma fantástica ampliação dos campos do saber, contínuo desenvolvimento de novas tecnologias, expansão das formas e dos meios de comunicação tradicionais e virtuais. Tudo isso altera a relação do educador com o conhecimento, com a formação pedagógica e com os procedimentos de trabalho.

Dada essa compreensão, a formação continuada torna-se uma necessidade urgente na atividade e carreira profissional, visto que os desafios do mundo contemporâneo vão se modificando, de acordo com as demandas e relações sociais que se articulam na atualidade.

5.3.2.3 – Vitimização e *bullying*

Nessa categoria apresentamos uma análise dos dados e uma discussão acerca do *bullying* no sentido de perceber se os/as alunos/as realmente são alvos dessa prática e em qual percentual esse tipo de violência ocorre nas escolas.

Para cumprir o objetivo desta análise, perguntamos aos/às alunos/as: *você já foi vítima de bullying na escola durante esse ano letivo?* Dos/as

participantes, 30 (79%) disseram que não foram vítimas de *bullying*, 06 (16%) disseram que já foram uma ou duas vezes, 02 (5%) disseram ter sido duas ou três vezes por mês, ninguém (0%) disse ter sido vítima todas as semanas e ninguém (0%) também disse ter sido vítima todos os dias.

Gráfico 22 – Vitimização do *bullying*



O Gráfico 22 demonstra que grande parte dos/as estudantes não admite ter sido vítimas de *bullying*, embora 83% deles/as em perguntas anteriores atestaram que já presenciaram cenas de violência na escola. No entanto, 79 % negam que tenham sido vítimas, ou seja, os alvos de *bullying* são sempre os/as outros/as. Isso pode acontecer pelo fato de que

[...] as vítimas de *bullyings* e tornam reféns do jogo do poder instituído pelos agressores. Raramente elas pedem ajuda às autoridades escolares ou aos pais. Agem assim, dominadas pela falsa crença de que essa postura é capaz de evitar possíveis retaliações dos agressores e por acreditarem que, ao sofrerem sozinhos e calados, pouparão seus pais da decepção de ter um filho frágil, covarde e não popular na escola (SILVA, 2010, p. 12).

Conforme aponta Silva (2010), existe uma tendência de as vítimas de *bullying* ocultarem a violência sofrida porque tem em uma futura perseguição, mesmo porque, conforme admite Lopes Neto (2005, p. 02), “essa assimetria de poder associada ao *bullying* pode ser consequente da diferença de idade, tamanho, desenvolvimento físico ou emocional, ou do maior apoio dos demais”.

Ou seja, existe ainda uma relação de poder que geralmente mantém pelas diferenças físicas e da idade, tendo maior prejuízo, os/as menores e de menos idade.

Sobre a prática pedagógica e o enfrentamento ao *bullying*, Lopes Neto (2005, p. 07) analisa que

[...] os professores devem lidar e resolver efetivamente os casos de *bullying*, enquanto as escolas devem aperfeiçoar suas técnicas de intervenção e buscar a cooperação de outras instituições, como os centros de saúde, conselhos tutelares e redes de apoio social.

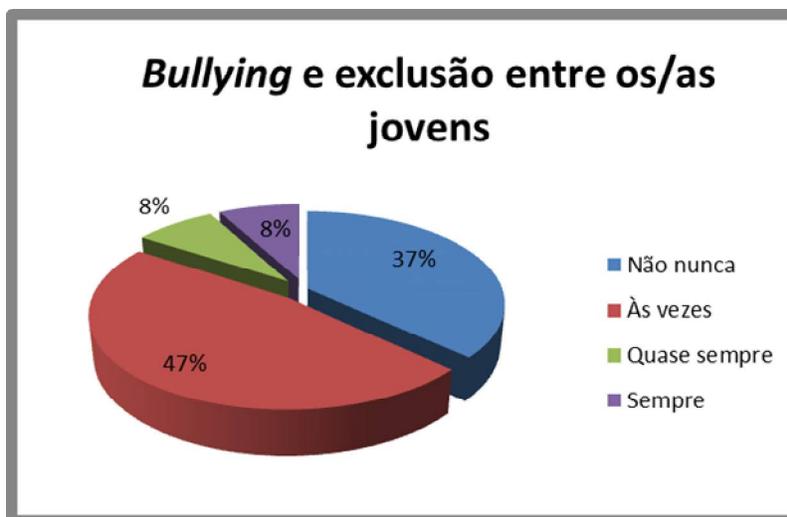
Nesse sentido, não somente os/as professores/as passam a ser agentes de transformação do espaço escolar, mas também os/as alunos/as, conforme segue descrevendo Lopes Neto (2005, p. 12), em pesquisa realizada com alunos em idade escolar.

Nas escolas onde estudantes tiveram participação ativa nas decisões e organização, observou-se redução dos níveis de vandalismo e de problemas disciplinares e maior satisfação de alunos e professores com a escola. No projeto da ABRAPIA, 63,5% dos alunos participaram ativamente de seu desenvolvimento.

Isso demonstra que os/as jovens que são, na maioria dos casos, os alvos do *bullying* na escola, podem também se tornar as armas contra tais práticas, basta envolvê-los/as nas discussões acerca dos assuntos, nas decisões a serem tomadas e respeitá-los como sujeitos atores importantes no processo de construção de uma escola democrática, que têm na sua comunidade, seus aliados para o enfrentamento de questões que assombram a educação escolar.

Observada a ocorrência do *bullying*, na questão 11 perguntamos aos/às alunos/as: *os/as seus/suas colegas costumam ignorar e/ou deixar os/as alunos/as que sofrem bullying de fora dos jogos e das brincadeiras de propósito?* Dos 38 participantes da pesquisa, 14 (37%) disseram que não, 18 (47%) disseram às vezes, 03 (8%) responderam quase sempre e 03 (8%) responderam que sempre.

Gráfico 23 – Exclusão dos/as alunos/as vítimas de *bullying*



Considerado um comportamento agressivo e o maior responsável pela violência existente entre crianças e jovens de 10 a 21 anos, o *bullying* além de prejudicar o desempenho escolar, implica em prejuízos que podem se estender para toda a vida. Trata-se de uma forma de afirmação e de poder que os indivíduos desempenham sobre outrem (LOPES NETO, 2005).

Nesse sentido, Lopes Neto (2005, p. 02) assinala que a

[...] vitimização ocorre quando uma pessoa é feita de receptor do comportamento agressivo de uma outra mais poderosa. Tanto o *bullying* como a vitimização têm consequências negativas imediatas e tardias sobre todos os envolvidos: agressores, vítimas e observadores.

Além dos/as agressores/as, o *bullying* pode contribuir para uma série de diferenças sociais, capazes de segregar e dificultar as relações escolares entre esses/as, suas vítimas e os/as observadores/as. As atitudes agressivas sejam físicas ou psicológicas geralmente são de forma intencional e repetidas sem motivos evidentes e são adotadas entre os/as estudante para determinar o poder que existe entre alunos/as, entre grupos, e/ou alunos/as e grupos (LOPES NETO, 2005).

Reafirmando as palavras de Lopes Neto (2005), Silva (2010, p. 07) segue observando que

[...] os atos de violência (física ou não) ocorrem de forma intencional e repetitiva contra um ou mais alunos que se encontram impossibilitados de fazer frente às agressões

sofridas. Tais comportamentos não apresentam motivações específicas ou justificáveis. Em última instância, significa dizer que, de forma “natural”, os mais fortes utilizam os mais frágeis como meros objetos de diversão, prazer e poder, com o intuito de maltratar, intimidar, humilhar e amedrontar suas vítimas.

Uma vez que as práticas de *bullying* contribuem para a divisão de grupos e de sujeitos na escola, uma manifestação observada nessa pesquisa é a segregação que existe dos/as alunos/as que são vítimas de práticas de violência, visto que segundo as respostas apresentadas no gráfico, essa demanda de excluir as vítimas ultrapassa os 90% dos/as alunos/as em idade escolar, nas escolas investigadas.

Para Leão (2010, p. 125),

[...] espectadores ou testemunhas: também figuram como personagens de tal fenômeno, entretanto, são assim chamados por apenas assistirem à prática da violência e não se manifestarem, quer seja, para interferir na defesa da vítima ou para denunciar o feito. Simplesmente se mantêm inertes. Esse posicionamento, normalmente, é adotado por medo de serem a próxima vítima.

Em nosso entendimento, esse também pode ser o motivo pelo qual cerca de 90% dos/as educandos/as disseram que alunos/as vítimas de *bullying* são ignorados/as e deixados/as fora dos jogos e das brincadeiras, talvez pelo fato de que as testemunhas possam ser as próximas vítimas.

Entre tantos problemas que afastam as crianças e jovens da escolarização, as práticas de violências são assinaladas entre elas. É uma das formas de afastar os alunos/as da vida escolar e conseqüentemente levando os/as estudantes a caminhos virtuosos, uma vez que abre outras perspectivas para o/a excluído/a. A exclusão deve ser combatida em todos os sentidos, pois a escola como uma extensão do meio social, reproduz suas práticas excludentes, conforme afirma Dubet (2003, p. 43-44),

[...] o problema da exclusão nos ensina que as relações da escola e da sociedade se transformaram e que a escola perdeu sua “inocência”. Ela própria é o agente de uma exclusão específica que transforma a experiência dos alunos e abre uma crise de sentido nos estudos, às vezes até da legitimidade da instituição escolar. A escola convida, um século após a formação da escola republicana, a nos interrogarmos sobre as finalidades da educação. Com efeito, a exclusão escolar é o

resultado “normal” da extensão de uma escola democrática de massa que afirma ao mesmo tempo a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos. Nesse sentido, a escola integra mais e exclui mais que antes, apesar de seus princípios e de suas ideologias, e funciona cada vez mais como o mercado, que é, em sua própria lógica, o princípio básico da integração e da exclusão.

Dado o papel constitucional que a escola hoje ocupa em nossa sociedade, na interpretação de Dubet (2005), a escola reproduz a exclusão dos/as jovens, uma vez que não tem muito clara a sua verdadeira função. Ampliou a forma de acesso, aumentou suas demandas, mas também não se adequou às necessidades sociais e sim ao mercado, praticando em maior nível, os processos de exclusão.

Nesse sentido, o *bullying* como manifestação social de violência entre, principalmente as crianças e os/as adolescente, precisa de um olhar atento de todos/as os/as agentes sociais ser combatido para que a escola cumpra com a sua função legal de ensino e aprendizagem e seja uma possibilidade de combater as diferenças sociais e humanas.

5.3.2.4 *Bullying*: espaços e atores/atrizes

As questões referentes à categoria 4 foram formuladas com a intenção de compreender onde são os espaços mais comuns às práticas de violência/*bullying*; quem são os sujeitos vítimas e os/as agressores/as no contexto das escolas pesquisadas.

Para esse fim, a essa categoria de análise agregamos as questões 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21 e 22, uma vez que estas foram constituídas sob as mesmas percepções da análise e da pesquisa, visto que os resultados anteriores já demonstraram que a escola é um espaço de manifestação social, de praticas de violência, *bullying* e exclusão social.

Devido à extensão dessa categoria, nos limitaremos a apresentar os dados de todas as questões e estreitar as discussões somente àquelas que se fizerem emergentes para o entendimento e para as respostas esperadas pelas hipóteses levantadas no início dessa pesquisa, que é sobre o *bullying* e a homofobia na escola.

Na questão 12, perguntamos para os/as educandos/as: *quando ocorre bullying na sua escola estão envolvidos/as*²⁶. Dos/as participantes, 25 (66%) disseram estar envolvidos/as apenas alunos/as, nenhum/a (0%) respondeu estar envolvidos/as apenas professores/as, nenhum/a (0%) respondeu estar envolvidos/as apenas funcionários/as e 13 (34%) responderam estar envolvidos/as alunos/as, funcionários/as e professores/as.

Uma vez conhecidos/as quem são os/as envolvidos/as nas práticas de *bullying*, a questão posterior foi elaborada para saber quem são os/as praticantes de tais atos. Assim, perguntamos aos/às estudantes na questão 13: *o bullying na escola é mais praticado por*. Dos/as 38 participantes, 38 (100%) disseram ser praticado por alunos/as, nenhum (0%) disse ser praticado por professores/as e nenhum (0%) disse ser praticado por funcionários/as.

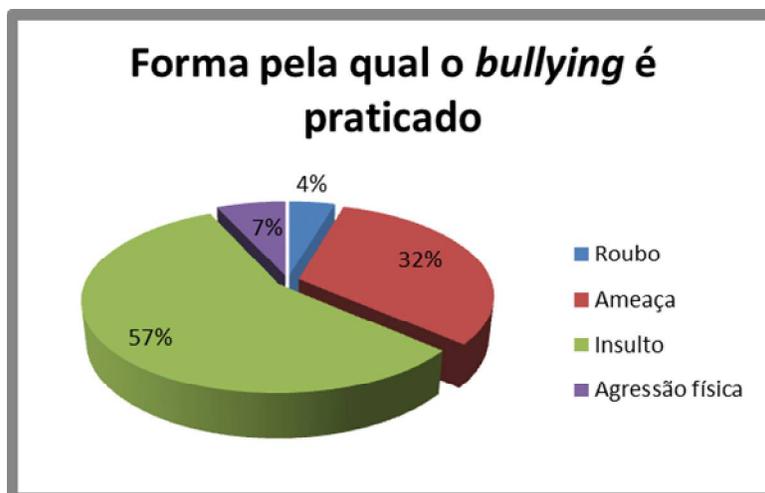
Uma vez que na questão 12 se apontou que tanto alunos/as, quanto professores/as e funcionários/as são vítimas de *bullying* na escola, na questão 13 comprova, segundo o olhar dos/as alunos/as do Ensino Médio, que professores/as e funcionários/as são apenas vítimas, e que são os/as alunos/as são os/as praticantes/autores/as.

Os resultados da questão 13 confirmam o que os/as professores/as disseram na primeira parte desta pesquisa, ou seja, nas escolas pesquisadas o *bullying* é praticado apenas por alunos/as, mas sofrido por eles/as mesmos/as, pelos/as professores/as e funcionários/as.

Na questão 14 perguntamos aos/às estudantes: *qual a forma de bullying mais praticada na escola?* As respostas dos/as 38 participantes se dividiram da seguinte forma: 02 (4%) disseram ser através de roubo, 14 (32%) disseram ser através de ameaças, 24 (57%) disseram ser por meio dos insultos e 03 (7%) disseram ser pelas agressões físicas.

Gráfico 24 – Forma pela qual o *bullying* é praticado

²⁶A palavra envolvido/a tem a função de representar alunos/as, professores/as e funcionários/as que sofrem ou praticam o *bullying* na escola e não somente detectar quem o pratica.



O Gráfico 24 evidencia formas mais comuns de práticas de *bullying* nas escolas pesquisadas. Os insultos se destacam neste gráfico, chegando a 57%, seguidos das ameaças que segundo os/as jovens participantes da pesquisa, alcançam o lugar de 32% da primazia dos/as autores/as de *bullying*.

A forma como o *bullying* é praticado, assim como a sua intensidade, principalmente a de violência física, podem, como Lopes Neto (2005), variar de acordo com o espaço geográfico onde a escola está localizada, ou seja, em regiões mais periféricas, as práticas violentas tendem a acontecer com maior incidência, devido às manifestações sociais do entorno da escola.

Contribuindo com a nossa análise, Lopes Neto (2005, p. 03, grifos nossos), destaca que

[...] o *bullying* é classificado como direto, quando as vítimas são atacadas diretamente, ou indireta, quando estão ausentes. São considerados *bullying* direto os apelidos, agressões físicas, ameaças, roubos, ofensas verbais ou expressões e gestos que geram mal estar aos alvos.

O *bullying* direto ocorre no mesmo espaço e tempo, pois geralmente acontece quando estão em grupos, durante os intervalos ou entradas e saídas da escola, expondo os/as alunos/as alvos em situação de vexame e constrangimento, enquanto o indireto pode ser praticado a partir do distanciamento das vítimas (LOPES NETO, 2005).

Na questão 15 perguntamos aos/às estudantes: *que método é utilizado com maior frequência?* Dos/as 38 estudantes entrevistados/as, 02 (5%)

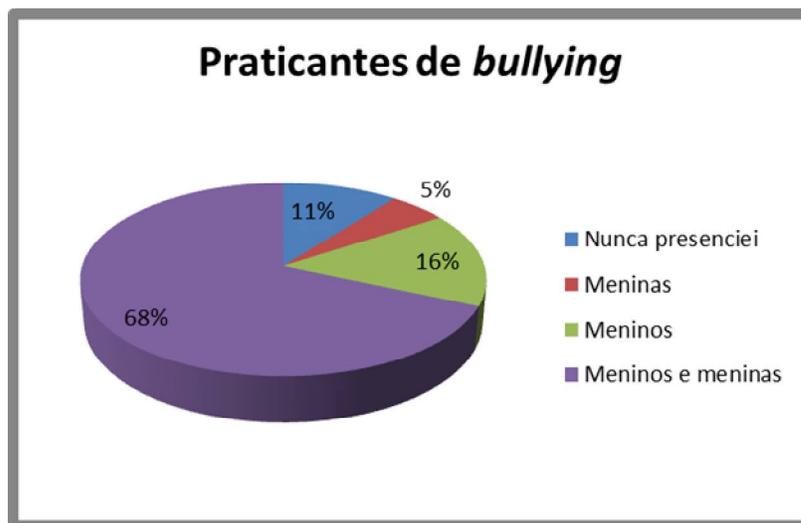
disseram ser pelo telefone celular, 01 (2%) disse ser por *e-mail*, 05 (11%) disseram ser pelas redes sociais, 03 (7%) disseram ser via das paredes, portas e carteiras, 01 (2%) disse ser por bilhetes e 33 (73%) responderam ser por meio da linguagem verbal.

Existe um destaque grande para as agressões realizadas pela linguagem verbal, embora saibamos que as tecnologias estão presentes na escola, em casa e em outros ambientes, com recursos como redes sociais e telefone celular. A linguagem verbal, por sua vez, tem um efeito mais rápido e para Silva (2010, p. 07) resulta nos atos de “insultar, ofender, falar mal, colocar apelidos pejorativos, “zoar””.

Na questão 16 perguntamos aos/às alunos/as: *as pessoas que geralmente agridem, insultam e/ou chateiam são meninos ou meninas?* Entre os/as 38 participantes, 04 (11%) disseram que nunca presenciaram insultos, 02 (5%) disseram ser as meninas, 06 (16%) disseram ser os meninos e 26 (68%) disseram ser os meninos e as meninas.

Examinando as respostas dos/as alunos/as, é possível afirmar que tanto meninos quanto meninas são autores/as de *bullying* nas escolas pesquisadas, porém quando fazemos um recorte separando os gêneros, fica evidente que os meninos praticam *bullying* em uma maior escala, 5% em favor das meninas contra 16 % em favor dos meninos, conforme destaca o Gráfico 25.

Gráfico 25 – Praticantes de *bullying* (gêneros)



Os dados apresentados no Gráfico 25 confirmam a afirmação que faz Silva (2010, p. 07) ao descrever que os

[...] estudos revelam um pequeno predomínio dos meninos sobre as meninas. No entanto, por serem mais agressivos e utilizarem a força física, as atitudes dos meninos são mais visíveis. Já as meninas costumam praticar *bullying* mais na base de intrigas, fofocas e isolamento das colegas. Podem, com isso, passar despercebidas, tanto na escola quanto no ambiente doméstico.

Embora os meninos sejam apresentados na pesquisa como os mais violentos, há que considerar que 68% dos/as participantes responderam que ambos/as praticam o *bullying*, ou seja, a distância que existe entre meninos e menina é bastante pequena quando consideramos os resultados em sua totalidade.

O fato de os meninos praticarem mais *bullying* do que as meninas parece ser relacionado às questões de poder estabelecidas nas relações sociais de gênero (MALTA, *et al* 2010). Segundo os/as autores/as, homens tendem a desempenhar papéis mais agressivos, o que reforçaria ser o gênero masculino superior ao feminino.

Outro fato a ser considerado, é o de que 11% dos/as alunos/as responderam nunca ter presenciado situações de *bullying* na escola, e, isso possivelmente pode ser porque estes/as não levam esse tipo de prática a sério (LOPES NETO, 2005).

A esse respeito, Malta *et al* (2010, p. 3073) contribui com Lopes Neto (2005) ao afirmar que

[...] a percepção de violência nos atos de *bullying* nem sempre está clara para os estudantes, sendo que muitas vezes eles não conseguem diferenciar os limites entre brincadeiras, agressões verbais relativamente inócuas e maus-tratos violentos.

Assim, é possível que os/as participantes que negam ter presenciado a prática de *bullying* na escola assim o façam porque não têm claro o que é o *bullying* e as dimensões que ele ocupa nas relações entre os sujeitos, assim como os males que podem recair sobre as vítimas.

Na questão 17 perguntamos aos/às participantes: *Os/as praticantes de bullying geralmente agem*: dos/as 38 participantes, 03 (8%) disseram que agem sozinhos/as e 35 (92%) disseram que agem em grupo.

A esse respeito, Lopes Neto (2005, p. 04) assinala que os/as autores/as podem

[...] manter um pequeno grupo em torno de si, que atua como auxiliar em suas agressões ou é indicado para agredir o alvo. Dessa forma, o autor dilui a responsabilidade por todos ou a transfere para os seus liderados. Esses alunos, identificados como assistentes ou seguidores, raramente tomam a iniciativa da agressão, são inseguros ou ansiosos e se subordinam à liderança do autor para se proteger ou pelo prazer de pertencer ao grupo dominante.

Analisando as respostas apresentadas para a questão 17, e considerando a contribuição do excerto, é possível afirmar que os/as *bullies* são geralmente pessoas que têm pleno domínio e manipulação de outros/as alunos/as conforme descrito por Lopes Neto (2005), o que justificaria o fato de agirem em grupo, uma vez que isso os/as fortalece.

Compreendidas quem são as vítimas do *bullying* e com o objetivo de percebermos quem são as pessoas que as praticam, perguntamos aos/às estudantes na questão 18: *quem são essas pessoas que praticam o bullying?* Dos/as 38 participantes, 21 (43%) responderam ser os colegas da turma, nenhum (0%) respondeu que são os/as professores/as, 13 (27%) responderam ser colegas mais velhos/as da mesma escola, 06 (12%) responderam ser alunos/as de outra escola e 09 (18%) participantes responderam ser pessoas estranhas.

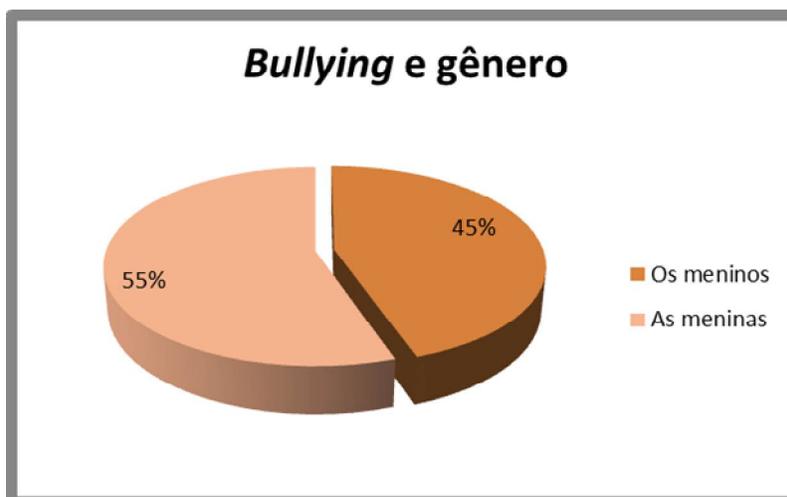
Notadamente, os/as professores/as se mantêm distantes da autoria do *bullying*, o que demonstra que essa prática está presente entre os docentes como algo negativo, que além de ser prejudicial deve ser evitada na escola e por eles/as.

Os resultados demonstram certa recorrência de atitudes violentas entre os/as alunos/as da mesma sala (43%), seguida de (27%) de alunos/as da mesma escola, com idade superior. O motivo possivelmente seja o fato de que os/as alunos/as da mesma sala passam um maior tempo compartilhando os mesmos espaços durante as aulas, enquanto o contato com os/as colegas de

outras turmas, de idade superior, geralmente se dá durante as entradas, saídas e intervalos, em um período muito mais curto de tempo.

Para compreender as relações de gênero e de poder estabelecidas entre os/as alunos/as, na questão 19 perguntamos aos/às participantes da pesquisa: *quem mais sofre bullying na sua escola?* Dos/as 38 participantes, 17 (45%) disseram ser os meninos e 21 (55%) disseram ser as meninas.

Gráfico 26– Bullying: relações de poder entre gêneros



Dado que as vítimas de *bullying* em maior proporção (55%) são as meninas, podemos afirmar que esse resultado contesta os da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE, 2009) sobre o *bullying* nas escolas brasileiras, estudos de Malta *et al* (2010) apontam os meninos praticando o *bullying* em maiores proporções que as meninas,

[...] o relato de ter sofrido *bullying* quase sempre ou sempre nos dois últimos meses foi feito por 5,4% dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental que participaram do PeNSE. A maior frequência foi registrada nos meninos em comparação com as meninas (MALTA, *et al* 2010, p. 3069).

De fato, as escolas pesquisadas apresentam dados que fogem da média nacional, mas por outro lado, há que considerar que a nossa sociedade ainda é formada por concepções machistas, o que pode justificar o fato de as meninas sofrerem mais violência que os meninos. Existe uma relação de poder, conforme esclarecem Malta *et al* (2010, p. 3073) que

[...] essa associação provavelmente se deve às diferenças que caracterizam o sexo masculino e o feminino, sobretudo refletindo as questões de gênero que permeiam os papéis sexuais esperados e legitimados pelo processo de socialização. Fundamenta-se em um modelo social machista, que é reproduzido no contexto escolar, no qual em sua maioria o sexo masculino está significativamente associado à vivência e expressão da agressividade.

Na questão 20, perguntamos aos/às estudantes: *a prática do bullying é mais comum a*. Dos/as 38 participantes, 36 (95%) disseram ser a alunos/as e 02 (5%) disseram ser a professores/as.

Os resultados apresentados na questão anterior demonstram que mesmo sujeitos que ocupam funções em escala administrativa de maior complexidade como os/as professores/as, também são alvos/as de práticas de violência e desrespeito, embora em nível muito menos elevado (5%) que os/as próprios/as alunos/as (95%).

Visto que as práticas de *bullying* muitas vezes ocorrem em lugares públicos e entre os/as jovens, perguntamos a eles/as na questão 21: *o que você sente quando vê um colega sendo vítima de bullying?* Dos/as 38 alunos/as participantes, 11 (29%) disseram que sentem que essa pessoa talvez tenha feito alguma coisa para merecer ser maltratada, 03 (8%) disseram que não sentem nada, 15 (39%) disseram que sentem um pouco de pena e 09 (24%) disseram que sentem muita pena e querem ajudar.

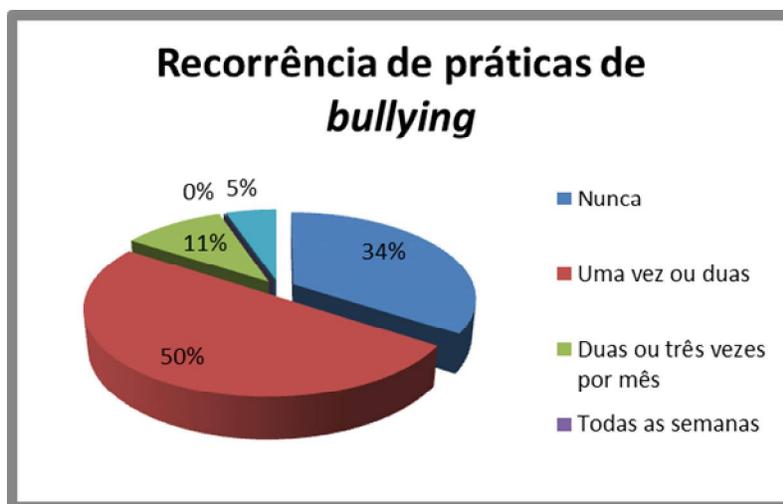
As pessoas que assistem cenas de *bullying* são nominadas por Lopes Neto (2005), Silva (2010) e Malta *et al* (2010) como testemunhas, no entanto, nem sempre são favoráveis às práticas de violência que incidem no interior das escolas, conforme discorre Lopes Neto, (2005, p. 05) em que

[...] grande parte das testemunhas sente simpatia pelos alvos, tende a não culpá-los pelo ocorrido, condena o comportamento dos autores e deseja que os professores intervenham mais efetivamente. Cerca de 80% dos alunos não aprovam os atos de *bullying*.

Corroborando com os percentuais descritos no excerto, nas escolas pesquisadas neste trabalho, cerca de 70% dos/as alunos/as também desaprovam tais práticas na somatória dos dados da questão 21, quando mencionam apoio ou pena às vítimas.

Na questão 22 perguntamos aos/às educandos/as: *você já praticou bullying contra alguém na escola?* Dos/as 38 participantes, 13 (34%) disseram nunca ter praticado, 19 (50%) disseram ter praticado uma ou duas vezes, 04 (11%) disseram ter praticado duas ou três vezes por mês, nenhum/a (0%) disse ter praticado todas as semanas e 02 (5%) disseram ter praticado todos os dias.

Gráfico 27 – Recorrência de práticas de *bullying* na escola



O Gráfico 27 demonstra que 66% dos/as alunos/as das duas escolas pesquisadas praticam *bullying* na escola com muita ou pouca frequência. Isso demonstra que ainda existe uma parcela bastante grande de alunos/as a ser sensibilizada sobre o *bullying* e os prejuízos que ele pode causar aos seres humanos.

Considerando que na primeira parte desta pesquisa, 90% dos/as professores/as afirmaram ter discutido a temática *bullying* em suas aulas, o fato de 34% dos/as alunos/as terem respondido que não praticam *bullying* é coerente, uma vez que nas discussões pedagógicas que os/as professores/as realizam diariamente é que são construídas as atitudes, o respeito e o entendimento de que a violência deva ser combatida no ambiente escolar, para tornar um lugar seguro e favorável à vivência e aprendizagem de todos os pontos. Isso porque na atualidade, a educação se configura como um direito universal, inalienável de e para todos/as (BRASIL, LDB 9394/96).

A respeito do *bullying* e das ações a serem desencadeadas pelas escolas, Malta *et al* (2010, p. 3074), atestam que

[...] este tema é de extrema relevância no contexto atual das escolas, sendo urgente que medidas sejam efetivadas via políticas e práticas educativas que efetivem sua redução e sua prevenção. As escolas devem procurar identificar a ocorrência de *bullying* e outras formas de violência nas relações interpessoais, visando a sua eliminação.

Isso demonstra que é possível vencer a violência na escola, no entanto, se faz necessário envolver todos os sujeitos no processo de escolarização, para que diante das discussões acerca da sexualidade possam encaminhar estratégias de ação e soluções que visem eliminar o *bullying* e outras quaisquer formas de violência que rondam, amedrontam e marcam diariamente milhares de vidas nos interiores das escolas.

Com esses resultados, é possível afirmar que algumas iniciativas já estão ocorrendo, no entanto, o caminho que temos a percorrer é bastante intenso, extenso e desafiador. Vencer o *bullying* pode ser possível, desde que cada pessoa seja um agente de mudança.

5.3.2.5 *Bullying* e diversidade sexual

As questões apresentadas nesta categoria foram aplicadas com a intenção de compreender se as questões referentes ao preconceito e discriminação, assim como as práticas de violência e *bullying* estão diretamente relacionadas às identidades sexuais. Assim, buscou compreender o trabalho que os/as professores/as desenvolvem acerca da sexualidade, se é que essa temática é trabalhada nas escolas participantes da pesquisa.

Nesse sentido, esta categoria abrange as questões 23, 24, 25, 26, 31 e 32, sem as quais, não poderíamos prosseguir a análise e as discussões da pesquisa, uma vez que a literatura analisada apresentou uma forte relação do *bullying* com as questões ligadas ao aspecto físico corporal, identidades de gêneros, classes sociais e uma série de outros fatores que fazem parte do rol das construções sociais.

Para uma melhor compreensão dos resultados, perguntamos aos/às estudantes na questão 23: *as situações de preconceito e discriminação que acontecem em sua escola estão relacionadas*: do total de 38 participantes, 22 (28%) apontaram cor e raça, 3 (4%) assinalaram que estão relacionadas ao gênero (masculino e feminino), 22 (28%) abalizaram ser em face da orientação sexual (homossexualidade, heterossexualidade, bissexualidade, transexualidade), 4 (5%) disseram ser devido à religião e 28 (35%) apontaram ser devido a aparência e/ou deficiência física. Essa questão permitia marcar mais de uma resposta.

As respostas que caracterizam o preconceito e a discriminação relacionados às questões de aparência e deficiência são apresentadas em maiores proporções (35%), seguidas das relacionadas à sexualidade (28%) e as relacionadas às questões étnico-raciais (28%). Por outro lado, o preconceito e a discriminação decorrentes de religião e gênero não somaram 10%.

O fato de que o preconceito de gênero seja inferior aos demais apresentados, não afasta a possibilidade de as meninas sofrerem mais discriminação que os meninos, pois no entendimento de Malta *et al* (2010), a nossa sociedade ainda se configura como machista, tendo o gênero masculino como centro de poder nas relações sociais. Ainda assim, os dados podem ter sido demarcados pelas mudanças que vêm acontecendo na sociedade contemporânea, conforme observa Carvalho (2012, p. 86) que

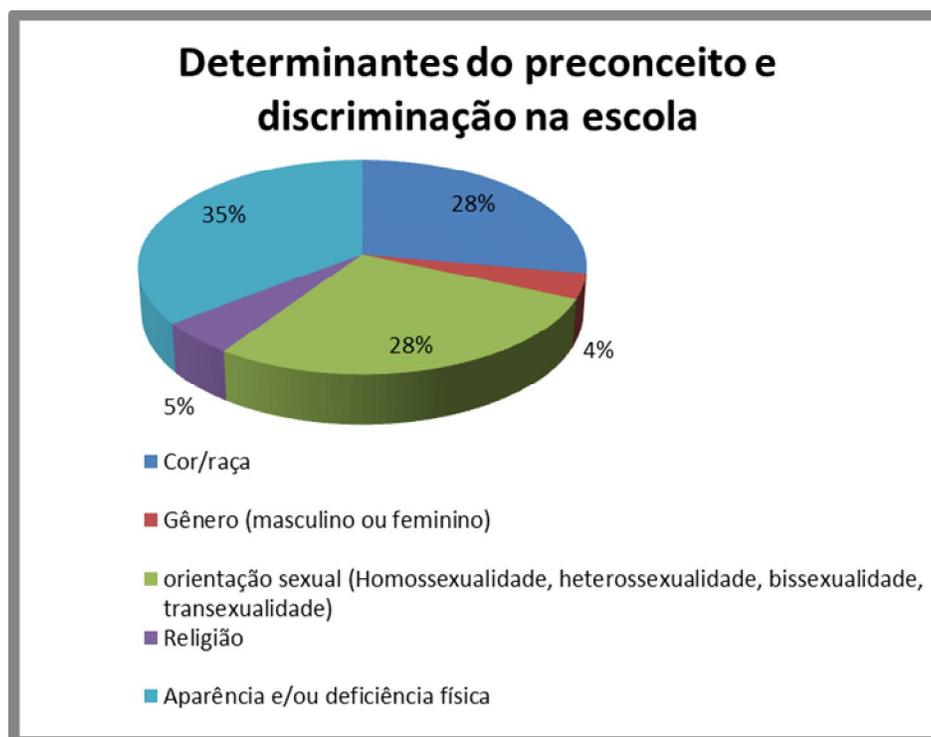
[...] os movimentos feministas vêm há algum tempo denunciando as desigualdades de classe de gênero, bem como questionando situações específicas à condição das mulheres na sociedade, tais como: assegurar igualdade nas relações de trabalho, garantir direito à saúde da mulher, à contracepção, ao exercício da sexualidade, dentre outros.

A esse respeito, Souza e Araujo (2012, p. 03) corroboram acrescentando que

[...] os movimentos das mulheres são os que historicamente tiveram o papel transformador da sua própria realidade, ao fazerem a crítica às ciências e ao modelo socioeconômico e cultural baseado no androcentrismo e no patriarcado. Tais movimentos reivindicaram as potencialidades e o papel das mulheres na construção das sociedades.

Apesar de a afirmação de Carvalho (2012) já ter sido citada na seção 01 deste trabalho, sua rerepresentação se tornou necessária nessa análise para ilustrar que as relações sociais de direitos, assim como os postos de ocupação das mulheres, nas esferas da vida pública ou privada, vêm passando por uma série de mudanças e transformações, pondo-as cada vez mais em situação de igualdade aos homens.

Gráfico 28 – Motivos que determinam o preconceito e a discriminação no espaço escolar



O fato da cor/raça e da identidade sexual serem apontadas, ambas com 28% dos motivos pelos quais o preconceito e a discriminação acontecem no espaço escolar, confirma que nas escolas pesquisadas ainda existe um padrão social hierarquizado de sujeitos, determinado pela cor da pele (branca) e pela identidade e orientação sexual heterossexual, conforme os resultados no Gráfico 28.

A educação como campo de ampliação de direitos sociais, produto da democratização do ensino no Brasil a partir da década de 1990, abriu espaço para os sujeitos até então esquecidos, excluídos e à margem da sociedade

mais elitizada do país. A esse respeito Souza e Araújo (2012, p. 03) acrescentam que

[...] na educação, esse processo de embate com o outro (baseado na diferença de classe, sexo e raça/etnia), deve-se notadamente à “democratização” da escola pública, com a finalidade de ser laica e universal. É fato que a diversidade sempre esteve presente nos bancos escolares, porém, o ponto de discussão está relacionado ao valor que lhe é atribuído, pois, se negativo, fundamenta desigualdades e discriminações.

Talvez essa inclusão forçada que se fez nos últimos anos, seja a responsável pela não aceitação da presença da diversidade, que contesta os padrões hierarquizados de seres humanos, limitados e construídos culturalmente em homem heterossexual, branco e saudável, embora Souza e Araujo (2012) afirmem que esses sujeitos sempre estiveram na escola, mas sob o olhar do preconceito e da discriminação.

Outro dado que demanda um olhar minucioso é sobre o preconceito e a discriminação praticados por conta da aparência ou deficiência física (35%). No Estado do Paraná assim como no Brasil foram consolidadas políticas de inclusão por meio de diretrizes específicas de educação inclusiva, conforme argumenta as Diretrizes Curriculares da Educação Especial do Estado do Paraná (PARANÁ, 2006, p. 15) que

[...] as políticas da SEED têm como alvo todos os grupos que sofreram ou sofrem exclusão física ou simbólica, ao longo da história. Reconhecem seus direitos sociais, como é o caso dos moradores do campo e das regiões ribeirinhas, de pescadores e ilhéus, das populações indígenas, dos jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização em idade própria, dos grupos afrodescendentes, dos jovens e adultos impedidos de frequentar a escola em virtude de tratamento ou internamento médico-hospitalar, às crianças e jovens que, por inúmeros motivos, evadem-se da escola, das pessoas que apresentam necessidades especiais, oriundas ou não de deficiências.

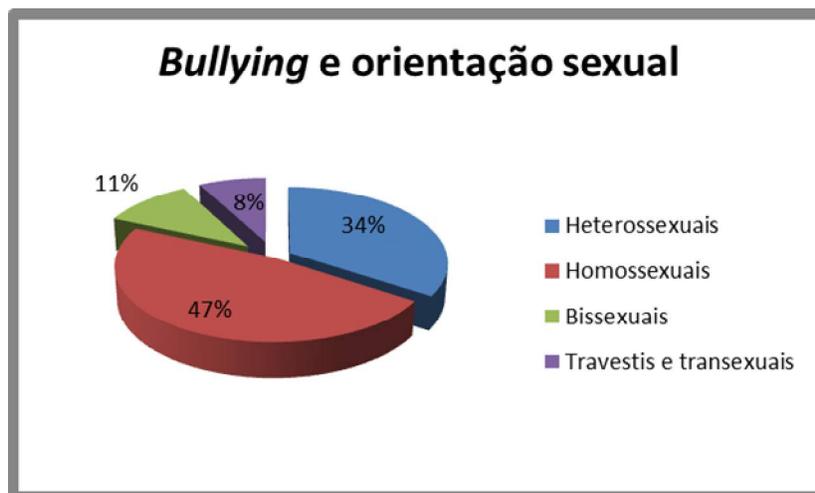
Nesse sentido, apreendendo que existem políticas estaduais de educação inclusiva para reconhecer os direitos sociais das pessoas com necessidades especiais, os resultados analisados nesta categoria demonstram que a escola continua com uma postura excludente, uma vez que nos parece que não existe o entendimento da educação direito e respeito que alunos/as

devem ter pelos sujeitos que histórica e socialmente foram concebidos/as como diferentes.

Romper com os paradigmas da diferença, da exclusão, da intolerância e da exclusão não foi e não será tarefa fácil (PARANÁ, 2006), mas caberá às escolas, aliadas a seus/suas profissionais ampliar as discussões, buscar o conhecimento pela formação e da informação e lutar com as demais demandas sociais para que a educação seja um espaço humano de inclusão respeito e igualdade, em que pessoas diferentes possam ser iguais, ainda que seja por força da lei. Nessa perspectiva, Lionço e Diniz (2009, p. 50), atestam que “[...] temas como a discriminação por raça, sexo ou deficiência passaram a fazer parte da agenda de formação escolar na última década, havendo um crescimento dessas discussões nos livros didáticos brasileiros”.

Na questão 24, perguntamos aos/às alunos/as: *são vítimas de bullying com maior frequência*. Dos/as 38 participantes, 13 (34%) responderam ser os/as heterossexuais, 18 (47%) responderam ser os/as homossexuais, 04 (11%) responderam ser os/as bissexuais e 03 (8%) responderam ser os/as travestis e os/as transexuais.

Gráfico 29 – *Bullying* e orientação sexual



Notadamente, os dados do Gráfico 29 evidenciam que diante da prática de *bullying* denotada da orientação sexual, os/as homossexuais são os/as principais alvos (47%). Isso demonstra que os padrões de orientação sexual

ensinados nas escolas pesquisadas, continuam, mais que nunca, sendo aqueles/as que têm suas manifestações pautadas na heterossexualidade.

O fato de 34% dos/as estudantes responderem que o *bullying* é praticado devido à orientação heterossexual talvez possa ser pelo simples fato de alguns/mas não souberem fazer a diferenciação dos termos usados para definir as diversas orientações, ou realmente por se sentirem discriminados/as por serem heterossexuais.

Talvez os motivos da discriminação contra os/as homossexuais e da confusão de definição dos termos, possa estar no fato de que historicamente, a educação sexual a que se presta a escola, está pautada nos referenciais científicos/biológicos de reprodução humana. Conforme destacam Souza e Araujo (2012, p. 09),

[...] é recorrente nas escolas as queixas de professores sobre as diferenças no comportamento de gênero e sexual de alunos e alunas, que fogem aos padrões dos modelos de masculinidade e feminilidade e do modelo heterossexual. Dessas queixas, surgem demandas práticas relacionadas a como trabalhar esses conteúdos com os seus alunos e, ainda, com os pais sobre tais diferenças. Diante dessas demandas contemporâneas, a escola não pode somente tratar dos temas ligados ao ensino da técnica e da ciência.

A escola precisa ir além, desconstruir os estigmas de que o ser humano é somente biológico e construir o entendimento de que não deixa de ser, mas vai além dos fatores genéticos e passa pela construção social e cultural, ou seja, é possível um trabalho alienado à realidade da escola, das concepções atual de homem/mulher, de sexualidade e orientação sexual. Basta querer!

Visto que a escola é um espaço que se configurou de direito e de inclusão após as reformas educacionais da década de 1990, várias propostas de currículos foram elaboradas e distribuídas pelo Ministério da Educação em forma de diretrizes, dentre elas os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997) que reconhecem entre outros campos, a diversidade sexual.

Os PCN (BRASIL, 1997) têm sido uma das bases que fundamentam o currículo escolar, assim, esperamos que entre outros conteúdos, a orientação sexual seja discutida, trabalhada e as identidades reconhecidas, uma vez que o discurso educacional na atualidade tem sido construído acerca da diversidade.

Assim, perguntamos aos/às alunos/as na questão 25: *em sua escola se conversa sobre a diversidade sexual?* Dos/as 38 participantes desta pesquisa, 14 (37%) disseram que sim e 24 (63%) disseram que não.

As respostas demonstram três possibilidades: a primeira é que, como a pesquisa foi realizada em duas escolas e em seis turmas diferentes, assim como muitas vezes são diferentes os/as professores/as de uma escola para outra ou de uma turma para outra, pode ser que em algumas aulas se trate sobre diversidade sexual, o que justificaria 37% dos/as participantes terem dito que na sua escola a diversidade sexual está presente de alguma forma nas aulas. A segunda seria dizer na escola A se discute, enquanto na escola B não se discute, ou vice e versa. A terceira possibilidade seria afirmar que realmente o trabalho que as escolas e professores/as realizam acerca da diversidade sexual é bastante tímido. Diante das questões de *bullying*, de preconceito e discriminação enfrentados pela escola, visto que 63% dos/as alunos/as pesquisados/as afirmaram que essa temática não é discutida na escola.

Nessa perspectiva, seria inevitável tornar a escola um espaço de relações de respeito e igualdade, se os problemas que a assombram não são discutidos por seus/suas atores/atrizes educacionais. Nesse sentido, Peixoto e Maio (2013, p. 04) argumentam que

[...] a escola é um espaço onde se deve ensinar a respeitar e a conviver com a diferença, entendendo que na concepção de cidadão/ã, o ser humano é dotado de uma série de direitos que colocam todos/as, independente de classe social, gênero, identidade sexual, cor etc., na mesma dimensão de igualdade.

Talvez, não se fale de diversidade sexual na escola pelo fato de que “[...] o silêncio sobre a diversidade sexual é atrelado à naturalização da heterossexualidade – a heteronormatividade. Esta deixa pouco espaço para que outros sentidos das sexualidades surjam” (POCAHY *et al*, 2009, p. 117). Isso demonstra que o discurso empregado pela escola e os/as educadores/as continua fincado nas relações sociais que regem a existência humana sob a égide da heteronormatividade, contribuindo para a segregação, o preconceito e a discriminação daqueles/as que não se encaixam neste padrão. Cabe à escola rever os conteúdos curriculares e efetivar uma proposta pedagógica que contemple as atuais manifestações culturais do mundo contemporâneo.

Na questão 26 perguntamos aos/às educandos/as: *você considera a homossexualidade*, dos/as 38 participantes, 33 (87%) responderam que a homossexualidade é uma opção, enquanto 05 (13%) responderam ser uma orientação.

As respostas apresentadas na questão 26 justificam a anterior. De fato, fica evidente que a temática diversidade sexual é pouco trabalhada nas escolas pesquisadas, e, quando trabalhada, não tem dado conta de desmistificar os sentidos etimológicos dos termos, ligados à diversidade sexual. Se por um lado, os PCN (BRASIL, 1997) apresentam uma proposta de orientação sexual, por outro lado, 87% dos/as alunos/as das escolas participantes, parecem não perceber a diferença que existe entre as palavras opção e orientação, como se fosse possível escolher sentir desejos e sentimentos.

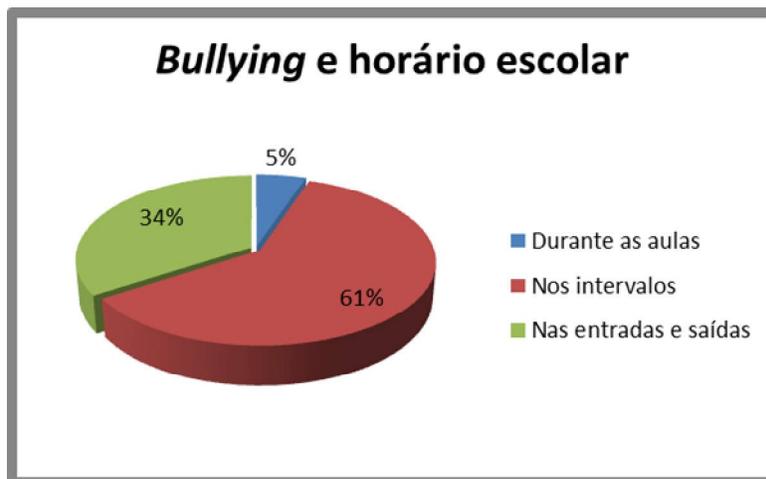
Na questão 31, perguntamos aos/às alunos: *em que local da escola o bullying contra os/as alunos/as homossexuais mais ocorre?* Dos/as 38 participantes da pesquisa, 01 (2%) disse ser nas quadras, 01 (2%) disse ser nos banheiros, 04 (10%) disseram ser na sala de aula, 16 (39%) disseram ser no pátio da escola e 19 (47%) disseram ser nos arredores da escola.

Observando as respostas assinaladas nessa questão é possível concluir que a maior parte das práticas de *bullying* contra alunos/as homossexuais ocorrem no interior das escolas pesquisadas, enquanto menos da metade ocorre no exterior da escola, em seus arredores. Se considerarmos que nesses locais ainda poder haver a concentração de alunos/as que não vão às aulas, ou que acabam o seu turno e não vão para casa, ou retornam para a escola no contra-turno, teremos um número ainda maior de alunos/as envolvidos/as com este tipo de violência.

A soma dos espaços escolares internos nos quais há práticas de *bullying* temos uma média de 53 %, o que demonstra que essa prática é bastante comum na escola, o que exige um trabalho voltado para a conscientização dos/as alunos/as (LOPES NETO, 2005).

Na questão 32 perguntamos aos/às participantes: *quando as práticas mais ocorrem?* Dos/as 38 participantes, 02 (5%) disseram ser durante as aulas, 23 (61%) disseram ser nos intervalos e 13 (34%) disseram ser durante as entradas e saídas.

Gráfico 30 – Momentos em que o bullying ocorre



Na questão anterior a maioria dos participantes (53%) respondeu que o *bullying* contra homossexuais ocorre nos espaços internos da escola. Na questão 32 foram assinalados que os momentos em que as práticas de *bullying* ocorrem estão divididos entre as aulas, os intervalos e as entradas e saídas.

Se considerarmos que a escola A possui alambrados e a escola B possui muros de alvenaria, é possível afirmar que mesmo essas práticas ocorrendo com maior frequência durante os intervalos, podem receber influências de pessoas do lado externo, o que dificultaria chegar a um resultado eficiente.

Ainda assim, é possível perceber que o *bullying*, apesar de ser praticado com menos frequência (5%), ainda é motivo de preocupação, uma vez que ocorre dentro da sala de aula, possivelmente na presença dos/as professores/as. Nesse sentido, os/as docentes devem estar mais atentos/as para evitar que essas práticas ocorram durante suas aulas, mesmo, quando for inevitável, fazer interferência com discussões acerca da temática para a conscientização e promoção do respeito entre os sujeitos, quer seja entre docentes e alunos/as, entre os/as alunos/as ou entre os/as docentes.

Quanto ao fato de o *bullying* ocorrer com maior proporção durante os intervalos (61%) e nas entradas e saídas (34%) corrobora com Lopes Neto (2005) quando esta afirma que geralmente os/as jovens praticam o *bullying* longe do olhar de um/a adulto/a, o que seria um motivo a mais para redobrar os cuidados e a conscientização do que é esse fenômeno, de como ele se

manifesta, como prevenir, como denunciar e como afastá-lo da escola, para que ela seja um espaço de mais respeito e de igualdade.

5.3.2.6 – Respeito à diversidade

Nesta segunda parte da pesquisa já construímos vários conceitos sobre a diversidade sexual na escola. Passamos pela escola como espaço de violência e poder de uns/umas sobre os/as outros/as, discutimos a forma como os/as professores/as trabalham as temáticas do *bullying* e da diversidade sexual. Buscamos compreender como, onde e em quais momentos se dão os entraves que marcam as diferenças entre os sujeitos na escola.

Nesta categoria, fizemos uma reflexão acerca do respeito à diversidade na tentativa de perceber o que os/as jovens pensam sobre a presença dos/as alunos/as homossexuais no espaço educativo escolar e se esses/as alunos/as são ignorados/as ou respeitados/as pelos/as demais. Assim, essa categoria está dividida pelas questões 27, 28 e 29 da pesquisa realizada com os/as alunos/as.

Na questão 27 perguntamos aos/às jovens: *quanto à presença dos/as alunos/as homossexuais no ambiente escolar você costuma*, dos/as 38 participantes, 03 (8%) disseram que costumam ignorar e 35 (92%) disseram que costumam respeitar.

Gráfico 31 – Respeito aos/às alunos/as homossexuais



Os resultados da questão 27 demonstram que não existe um consenso entre os/as alunos/as a respeito da diversidade sexual, e, em particular sobre as práticas que ocorrem contra os/as alunos/as homossexuais, embora isso não comprove que os/as entrevistados sejam os agentes praticantes de *bullying* contra eles/as.

Considerando que realizamos a pesquisa com jovens do Ensino Médio, fizemos um esforço para acreditar que realmente 92% dos/as educandos/as respeitem os/as homossexuais, e isso se dê devido à insistência feita nos debates educacionais dos últimos anos, por meio de orientações e materiais específicos para o trato com a diversidade e o *bullying* nas instituições escolares, materiais esses de produção institucional, produzido principalmente pelo Ministério da Educação.

Dentre os projetos e materiais propostos pelas políticas educacionais brasileiras destacamos o Programa Brasil sem Homofobia, conforme comenta Junqueira (2009a, p.15) que

[...] no Brasil, em 2004, o Governo Federal lançou, em conjunto com a sociedade civil, o “Programa Brasil sem Homofobia”, voltado a formular e a implementar políticas integradas e de caráter nacional de enfrentamento ao fenômeno. O Programa traz, no seu cerne, a compreensão de que a democracia não pode prescindir do pluralismo e de políticas de equidade e que, para isso, é indispensável interromper a longa sequência de cumplicidade e indiferença em relação à homofobia e promover o reconhecimento da diversidade sexual e da pluralidade de identidade de gênero, garantindo e promovendo a cidadania de todos/as.

Sobre as ações educativas, Junqueira (2009a, p. 16) prossegue afirmando que

[...] ao envolver autoridades, profissionais da educação, membros da comunidade escolar e da sociedade em geral em esforços de desestabilização da homofobia, também será necessário não esquecer que o poder e as instituições (entre elas, a escola) funcionam produtivamente em termos de interdições e de estímulos.

Isso demonstra que nos últimos anos a escola tem sido palco de grandes discussões acerca das temáticas da sexualidade e da diversidade sexual, contribuindo para que seja feita uma ampla reflexão pautada no

respeito, na construção do sujeito como fruto de uma sociedade em constante desconstrução e construção.

Na questão 28 perguntamos aos/às alunos/as: *você trata os/as alunos/as homossexuais com o mesmo respeito que trata os/as demais colegas?* Dos/as 38 participantes, 34 (89%) disseram que sim, tratam com o mesmo respeito e 04 (11%) disseram que não, não tratam com o mesmo respeito.

A diversidade sempre esteve presente na escola (SOUZA; ARAUJO, 2012), mas nos últimos anos a escola vem fazendo um esforço para o seu reconhecimento e valorização. Nesse sentido, há que se entender que várias estratégias de reconhecimento têm sido pensadas: currículos que valorizem os sujeitos da diversidade, diretrizes que encaminham discussões para o entendimento da orientação sexual nas escolas, formação continuada dos/as professores/as (BRASIL, 2009), ou seja, tem-se buscado implantar um projeto educacional sob um novo olhar para que a escola brasileira seja realmente um espaço democrático de direito a todos/as.

Vale ressaltar que muitos ainda são os desafios, uma vez que os estudos têm nos demonstrado que a escola ainda é um espaço que segrega, humilha e maltrata muitas pessoas diariamente, sob um olhar sexista que padroniza as identidades e constrói as relações humanas baseadas nas orientações heterossexuais (JUNQUEIRA, 2009a).

Em nossa opinião, aos poucos a escola está encontrando o caminho, mas ainda há que se preocupar com percentual de 11% que em meio a tantas discussões e políticas de inclusão acabam por não respeitar os/as alunos/as homossexuais no espaço educativo escolar. Ou então se pode duvidar das respostas, visto que há muito *bullying* ocorrendo nas instituições de ensino.

A educação deve ser um campo de intensas aprendizagens, de valorização humana, de relações sociais, de respeito entre os sujeitos. É preciso uma formação que consiga levar os sujeitos a compreender o mundo, seus problemas e suas representações que une, afasta, afaga e maltrata os seres humanos. Por isso, as atitudes de respeito devem ser uma bandeira empunhada nos mastros escolares, e, isso depende de um corpo docente e pedagógico e toda a comunidade escolar: zeladores/as, porteiros/as e os/as

demais agentes educacionais dispostos a ensinar e aprender, a desconstruir e construir e antes de tudo fazer de cada dia uma nova história de valorização e respeito ao/à outro/a.

A questão 29 foi inserida na pesquisa apenas como forma de complementar a discussão, caso a resposta na questão 28 fosse não, ou seja, não trata os/as alunos/as homossexuais com o mesmo respeito que trata os/as demais.

Visto que apenas 04 (11%) participantes responderam que não tratam os/as alunos/as homossexuais com o mesmo respeito, perguntamos: *Se a resposta anterior for não, justifique o motivo.* Dos/as 04 participantes, 02 (50%) disseram que não tratam os/as homossexuais com o mesmo respeito porque não aceitam, 01 (25%) disse que é porque os/as homossexuais não o/a tratam bem e 01 (25%) disse que não conhece nenhum/a.

Talvez essa falta de respeito que a maioria assume possuir esteja relacionada às imposições de gênero e identidades sexuais que a sociedade insiste em controlar e impor como norma, conforme observam Souza e Araújo (2012, p. 11),

[...] os discursos médicos e jurídicos atuais afirmam que a homossexualidade, por exemplo, não é desvio de comportamento nem doença mental. Do mesmo modo, a mulher não é inferior ao homem, nem deve ser menos valorizada em sua cidadania e direitos. Ora, crenças e mitos sobre a homossexualidade e diferenças entre homens e mulheres podem produzir exclusões e precisam ser problematizados para que os valores pessoais e de determinados grupos não sejam impostos de forma autoritária na escola.

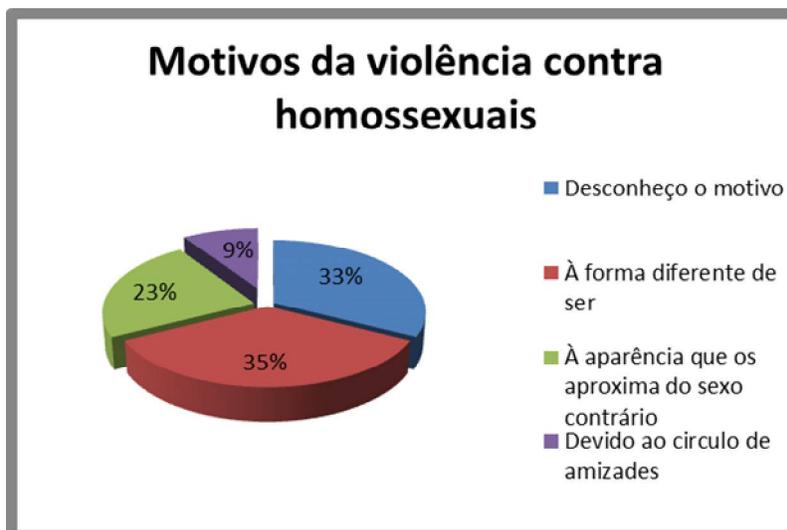
Os valores dos grupos heterossexuais, uma vez que encontram força nas práticas sociais de convivência e moral, são muitas vezes impostos à força, negando a diversidade de sujeitos que estão em todos os espaços sociais, entre eles, na escola. No entanto, estes devem ter os mesmos direitos e o mesmo respeito diante de forças que impõem os modelos dominantes.

5.3.2.7 - Práticas violentas e identidades

Essa categoria foi elaborada com o objetivo de compreender os motivos pelos quais os/as alunos/as homossexuais são vítimas de violência na escola, uma vez que já se comprovou nas categorias anteriores que os/as mesmos/as rompem com uma série de normas e valores impostos pelos padrões dominantes da sociedade.

Assim, essa categoria tem um único núcleo de discussão apresentado pela questão 30. Dessa forma, perguntamos aos/às participantes: *as questões de violência física ou verbal contra os/as homossexuais que você já presenciou na escola estão relacionadas*: visto que alguns/mas participantes assinalaram mais de uma resposta, as indicações seguiram a seguinte ordem: 14 (33%) desconhecem o motivo, 15 (35%) dizem ser devido à forma diferente de se manifestarem os/as homossexuais, 10 (23%) disseram ser pela aparência que os/as aproximam do sexo oposto e 04 (9%) disseram ser devido ao círculo de amizades.

Gráfico 33 – Motivos da violência contra alunos/as homossexuais



O Gráfico 33 demonstra que as práticas de violência contra alunos/as de orientação sexual homossexual se dá em maior escala (35%) devido à forma diferente de o/a estudante ser. Talvez isso se deva pelo fato desses sujeitos romperem com os padrões normativos que culturalmente foram construídos para homens e mulheres. A respeito dos gêneros e os padrões morais, Fontes (2009, p. 106) colabora esclarecendo que

[...] no Brasil, a inscrição, sobre os corpos e os gêneros, da história, da cultura e, sobretudo, dos valores morais e sexistas baseados na repressão exercida pela tradição cristã e na valorização da masculinidade e feminilidade sensuais filiadas aos mitos da sexualidade latina ainda se constitui em um empecilho a mais para a ampliação do debate acerca da liberdade sexual dos indivíduos que se relacionam com pessoas do mesmo sexo.

Talvez essa fosse a justificativa mais plausível para a não aceitação dos sujeitos que rompem com os tabus e regras sociais e buscam uma nova experiência, seja pelo jeito diferente de ser, de sentir, de amar, ou pela aparência que muitas vezes os/as aproximam das pessoas de sexo oposto, o que comprovadamente nos resultados da pesquisa gera a não aceitação, ou pelas relações com o/a outro/a. Há que reforçar a afirmação de Fontes (2009), para o qual cada homem ou mulher tem liberdade de viver sua sexualidade da forma que entender ser a mais adequada para a sua vida e sua experiência com o/a outro/a.

Há ainda a possibilidade de um equívoco em dizer que meninos homossexuais são violentados por terem aparências que se aproximam das femininas, conforme questiona Junqueira (2009a, p. 21).

Todos os rapazes delicados são *gays*? Todos os *gays* são delicados? Qual o problema em ser ou parecer “feminino”? Por acaso ser feminino é algo inferior? Todas as moças “masculinas” são lésbicas? Todas as lésbicas são “masculinizadas”? Opor-se à violência e à discriminação homofóbica é sinal de homossexualidade ou de cidadania?

Os questionamentos apresentados pelo autor nos levam a refletir acerca da violência que, mesmo não devendo fazer parte das vivências sociais, muitas vezes podem ocorrer por equívocos, uma vez que não são as aparências, o jeito de ser e as relações sociais afetivas ou não que determinam identidades e orientações sexuais e sim o reconhecimento pessoal de quem somos e o que somos, como nos reconhecemos e como nos vemos.

Assim, cabe à escola e seus/suas agentes um trabalho fundamentado na valorização e respeito aos sujeitos, que reconheça a diversidade e condene as práticas de violência tanto contra os/as alunos/as homossexuais, quanto contra quaisquer outros/as.

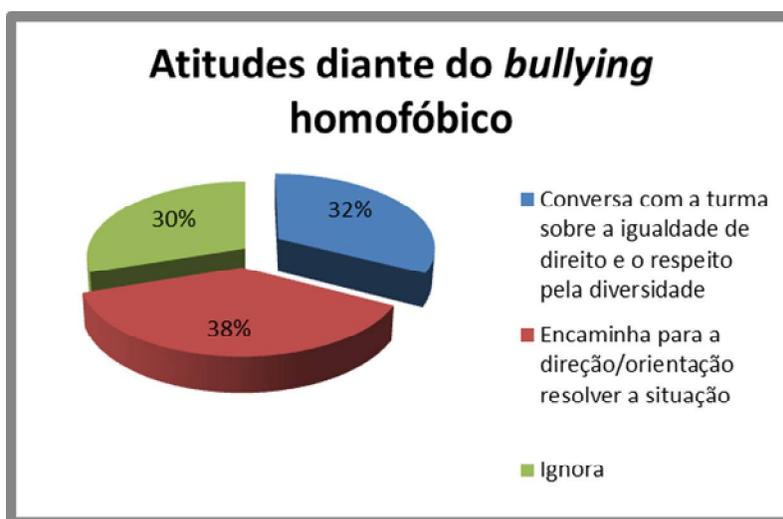
5.3.2.8 – *Bullying* e formação de professores/as

Nessa categoria fizemos uma discussão acerca da temática do *bullying* e suas relações com a formação dos/as professores/as. Para isso, incluímos neste grupo, as questões 33 e 34 do questionário aplicado aos/às alunos/as.

Para entendermos a postura dos/as professores/as diante das práticas de violência contra os/as alunos/as homossexuais, perguntamos quais são os encaminhamentos que esses/as dão quando o *bullying* ocorre durante as aulas e o que os/as alunos/as pensam sobre essas atitudes.

Assim, perguntamos aos/às jovens: *qual a postura dos seus/suas professores/as quando as práticas de bullying contra homossexuais ocorrem durante as aulas?* Dos/as 38 participantes, 13 (32%) disseram que seus/suas professores/as conversam com a turma sobre a igualdade de direito e o respeito pela diversidade, 12 (30%) afirmaram que eles/as ignoram e 15 (38%) contaram que encaminham o problema para a direção/orientação resolver a situação.

Gráfico 34 – Encaminhamentos diante do *bullying* homofóbico em sala de aula



O Gráfico 34 demonstra que 38% dos/as professores/as ainda não dão conta de resolver os problemas que decorrentes de *bullying* contra alunos/as

homossexuais e os encaminham à equipe de direção e/ou de orientação pedagógica resolver.

Ao somarmos os casos em que os/as professores/as não resolvem em sala de aula, 30% + 38%, temos um montante de 68% de casos que não são imediatamente resolvidos pelos/as professores/as, sendo os 30% de maior gravidade, visto que os/as alunos/as relatam em seus depoimentos que essas situações são ignoradas pelos/as docentes. Isso demonstra que existe uma falta de entendimento sobre o assunto, ou a negação de que as práticas homofóbicas existem em suas salas de aula.

A escola, vestida de uma proposta pedagógica e das competências legais, tem a competência de educar para o respeito, para a igualdade e para a formação humana do sujeito. Nesse contexto, Sousa (2012, p. 03) diz que “[...] como espaço de reprodução de relações de poder desiguais, tem um papel essencial na desconstrução da violência simbólica e da cultura de inferiorização de gênero, de raça, de classe social e de geração”.

A homofobia, por sua vez, acarreta uma série de consequências a quem pratica e a quem sofre, assim como acarreta desinteresse pela escola, levando os/as alunos à segregação, conforme assinala Junqueira (2003) citado por Sousa (2012, p. 04),

[...] a homofobia no espaço escolar exerce um efeito de privação de direitos sobre os jovens na medida em que lhes afeta o bem estar subjetivo; incide nos padrões das relações sociais entre estudantes e destes com os profissionais da educação; interfere nas expectativas quanto ao sucesso e ao rendimento escolar, além de exercer um poder de intimidação, estigmatização, segregação e isolamento, ocasionando desinteresse pela escola. O mesmo ocorre com a questão do racismo.

Nesse sentido, o trabalho que os/as professores podem desenvolver dentro da sala de aula pode ser o elo de fortalecimento entre a escola e os seus sujeitos, no sentido de estreitar as relações do respeito e práticas humanas mais efetivas que colaborem para que a escola seja um espaço de e para todos/as.

Os/as professores/as possuem um papel ímpar, uma vez que podem intervir com discussões, propondo a reflexão sobre a história e cultura, que

criam conceitos e agregam aos sujeitos, os papéis que devem ser desempenhados nas relações sociais e humanas.

O fato de que 30% dos/as docentes ignoram as práticas de violência contra alunos/as homossexuais em suas aulas pode estar relacionado ao despreparo ou ao preconceito que muitos/as manifestam ou silenciam acerca das orientações sexuais que não sejam a heterossexualidade e aos modos de vida que levam os sujeitos tidos como “diferentes”. Em relação a esse silêncio Guareschi e Silva (2008), citados por Sousa (2012, p. 05) dizem que

[...] as discriminações em geral ocorrem mediante uma intolerância à diferença fundada em padrões sociais extremamente fixos, implicando numa agressividade irracional com relação à maneira de ser, ao estilo de vida, as crenças e convicções de indivíduos ou grupos específicos.

Assim, é possível afirmar que a intolerância também é fruto de atitudes docentes, uma vez que estes/as ignoram que os/as alunos/as homossexuais são alvos de preconceito, discriminação e *bullying*. A respeito do silenciamento dos/as professores/as, Dinis (2011, p. 43) contribui analisando que

[...] esse silenciamento, que se traduz também na omissão quando aparecem os casos de violência física ou verbal sofrida por estudantes que expressam sua diferença sexual e de gênero, é compartilhado pelas(os) professoras(es) que evitam discutir o tema da diversidade sexual e de gênero nas escolas.

Se por um lado existem os/as professores que despercebem as práticas de *bullying* em sala de aula, por outro existem aqueles/as que além de discutir a temática diante das ocorrências, ainda encaminham para que outras atitudes sejam tomadas, de modo a estancar, inibir e denunciar essas recorrências em suas aulas, envolvendo outros sujeitos como os/as familiares, pedagogos/as e diretores/as.

Ao mesmo tempo em que nossa pesquisa demonstra um silêncio por parte de alguns/as que ignoram o *bullying* em sala de aula, nos apresenta professores/as empenhados/as em resolver os problemas que demandam do *bullying*, que demonstram estar preparados/as para discutir, interferir e encaminhar discussões sobre violência, sexualidade, educação e direitos sociais.

A homofobia é uma forma de afirmar a heterossexualidade. A esse respeito, Dinis (2011, p. 41) esclarece que

[...] na atualidade poucas pessoas ousariam expressar publicamente formas de sexismo contra as mulheres, ou formas de racismo que incentivem explicitamente o preconceito contra a população negra, contra a população judaica, contra a população indígena, ou outras minorias étnico-raciais. No entanto, dizer publicamente não se simpatizar ou mesmo odiar pessoas homossexuais ainda é algo não só tolerado, como constitui também em uma forma bastante comum de afirmação e de constituição da heterossexualidade masculina.

Isso demonstra que quanto ao respeito a direitos sociais, ainda é muito mais permitido discriminar homossexuais do que os outros sujeitos da diversidade, como negros/as, mulheres etc., o que exige uma reflexão acerca das garantias de direitos que, em nosso juízo, são universais, e negá-los seria o mesmo que forçar a uma exclusão escolar, uma vez que

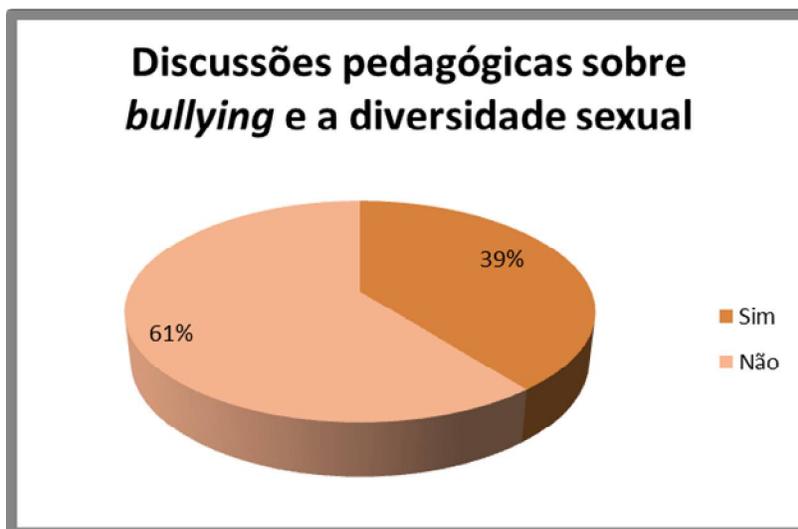
[...] na escola o *bullying* homofóbico tem resultado na evasão escolar de estudantes que expressam identidades sexuais e de gênero diferentes da norma heterossexual, e mesmo nas tentativas de suicídio de adolescentes em conflito com sua identidade sexual e de gênero, devido aos preconceitos e a discriminação sofrida no espaço escolar. Uma das principais vítimas no processo de evasão escolar também são as adolescentes travestis e as(os) adolescentes transexuais que dificilmente conseguem terminar seus estudos, sendo forçadas(os) a abandonar a escola, já que diferentemente de adolescentes gays e lésbicas, têm mais dificuldade em esconder sua diferença, tornando-se as vítimas mais visíveis dessa violência escolar (DINIS, 2011, p. 43).

O *bullying* homofóbico como estratégia de afirmação da heterossexualidade no espaço escolar é uma forma de exclusão, uma vez que contribui para o distanciamento entre a escola e os sujeitos que sofrem suas severas penas. No contexto escolar devemos ter maior vontade dos/as agentes educacionais para o devido enfrentamento da exclusão.

Na questão 34 perguntamos aos/às alunos/as: *você acha que os/as professores/as da sua escola estão preparados/as para tratarem de temas como o bullying e o respeito à diversidade sexual?* Dos/as 38 entrevistados, 15 (39%) disseram que os/as professores/as estão preparados/as e 23 (61%)

afirmaram que não estão preparados/as para tratar de temas polêmicos como o *bullying* e o respeito à diversidade sexual.

Gráfico 35 – Discussões pedagógicas sobre o *bullying* e a diversidade sexual



Na questão anterior os/as alunos/as atestaram que 32% dos/as professores/as conversam com a turma sobre a igualdade de direito e o respeito pela diversidade. Nesta questão 34, segundo os/as estudantes, somente 39% dos/as professores/as estão preparados/as para tratar de temas como o *bullying* e o respeito à diversidade sexual. Isso demonstra que ainda existe um percentual de 61% que não estão preparados/as.

O fato de 61% dos/as alunos/as admitirem que seus/suas professoras não estejam preparados/as revela uma preocupação acerca da formação inicial e continuada dos/as professores/as, pois a educação sexual, o respeito e o reconhecimento pela diversidade sexual deve ser uma discussão constante com os/as alunos/as. Pereira e Duarte (2011, p. 03) afirmam que

[...] a educação é um importante instrumento de conscientização da população para o reconhecimento da diversidade sexual e das relações gênero. O debate das relações de gênero está, inclusive, garantido nos Parâmetros Curriculares Nacionais que indicam a inserção dessa discussão como tema transversal nas diferentes disciplinas curriculares, embora ainda insuficientes para dar conta de modo mais

efetivo das demandas no campo do gênero, da sexualidade e educação.

Como conteúdo curricular transversal, a educação acerca de gênero e orientação sexual deve ser praticada em todas as disciplinas escolares, sem culpar uma ou outra disciplina pela responsabilidade de se trabalhar o assunto. Se considerarmos as relações dos conteúdos disciplinares que se aproximam com a temática, poderíamos dizer que umas poderão ser melhores fundamentadas como a Sociologia, a Biologia e a História, no entanto todas podem inserir a temática em suas discussões e reflexões com seus/suas alunos/as.

Nos últimos anos, vários programas do Governo Federal foram criados para produzir materiais pedagógicos para o trabalho do/da professor/a em sala de aula, assim como vários projetos foram pensados e introduzidos nas escolas de todo o Brasil com o objetivo de pensar a educação da diversidade sob um novo olhar, com propostas de inclusão e valorização da diversidade cultural e sexual na escola conforme legitimam Pereira e Duarte (2011) e Junqueira (2009a).

Como políticas de formação, cursos de formação continuada também foram elaborados para preparar os/as profissionais da educação para o entendimento e o trabalho com temáticas que explorem maiores discussões acerca da diversidade sexual. Conforme Pereira e Duarte (2011, p. 03-04),

[...] podemos constatar um esforço significativo por parte do atual Governo Federal (Lula – Dilma) para combater o machismo, o preconceito e a discriminação na educação pública. No entanto, observamos nestas ações elementos de formação continuada e de elaboração de materiais didáticos, o que não são suficientes para o problema em questão que demandam esforços e intervenções maiores.

Não podemos negar que nos últimos anos temos presenciado uma preocupação maior, quanto à formação de professores/as no Brasil, até porque, não vemos outra possibilidade de mudança e melhorias na educação a não ser por ações concretas que reflitam no processo ensino-aprendizagem, como a formação de professores/as.

Dada a existência de uma política de formação continuada várias possibilidades são ofertadas aos/às docentes brasileiros. Nesse caminho, outra

questão diz respeito à seriedade que esses/as profissionais levam os cursos, que são gratuitos.

A respeito dos cursos de formação continuada, Pereira e Duarte (2011, p. 10) criticam que

[...] existem casos de professores que participam das formações continuadas apenas para acumular hora/aula de curso, para progressão na carreira. Outros alegam que muito dos conhecimentos construídos nos cursos ajudam a pessoa do professor, mas não os estudantes, por não saberem como “passar” os conteúdos. Outros sequer participam das formações (por uma série de motivos).

Com relação à formação continuada dos/as professores/as, Ferreira (2011, p. 02) contribui com Pereira e Duarte (2011) e acrescenta que a educação sexual

[...] está em muitas instâncias vinculada à carência da discussão aprofundada acerca do gênero, da sexualidade e mais especificamente diversidade sexual nos cursos de formação de professor [...] esse cenário alerta para o papel da Educação no combate à homofobia, ao machismo e sexismo, por meio de ações que promovam a construção de uma sociedade justa e equânime e que garantam os direitos humanos, [...] por outro lado ressalta a latente necessidade de formação complementar aos profissionais que finalizam sua formação inicial sem contato aprofundado e qualificado sobre questões que emergem na sociedade.

Nesse sentido, é necessário antes de tudo a vontade de aprender, para efetuar uma reflexão pautada nos Estudos Culturais, promover a educação que desconstrua tabus e mitos que cercam a sexualidade e construa o respeito e a valorização pela diversidade sexual, reconhecendo os gêneros, as identidades e orientações sexuais como uma cultura determinantes nas relações sociais.

5.3.2.9 “Inclusão” dos/as homossexuais na escola

Por meio das categorias anteriores realizamos uma ampla discussão acerca da violência na escola, do *bullying*, da homofobia, do trabalho pedagógico que os/as professores/as realizam em suas aulas sobre questões ligadas à sexualidade e o que os/as alunos/as pensam sobre a preparação

dos/as professores/as para tecer uma discussão e reflexão sobre a competência que se espera de um/a profissional docente.

Para finalizar a nossa análise, apresentamos três questões que visam entender o que os/as alunos/as pensam sobre a presença e inclusão dos/as homossexuais no espaço escolar, e, como veem a escola como espaço de inclusão de tais sujeitos. Assim, essa categoria de análise se divide nas questões 35, 36 e 37 da pesquisa, a qual será finalizada na última discussão.

Uma vez compreendido que os/as alunos homossexuais são alvos de preconceito e discriminação na escola e que na visão dos/as educando/as, os/as professores/as não estão preparados/as para discussões acerca do respeito à diversidade, perguntamos aos/às alunos/asna questão 35: *você vê a sua escola como um espaço de inclusão, inclusive dos/as homossexuais?* Dos/as 38 participantes, 16 (42%) responderam que sim e 22 (58%) responderam que não.

Gráfico 36 – A escola e a inclusão dos/as alunos/as homossexuais



O Gráfico 36 demonstra que a maioria dos/as alunos participantes da pesquisa (58%) não veem a escola como um espaço de inclusão de alunos/as homossexuais. Isso pode se dar por dois motivos: primeiro porque os/as alunos/as podem não ter claro o conceito atual de inclusão e em segundo porque a escola continua sendo um espaço onde se reproduz as práticas de *bullying*, homofobia e desrespeito à diversidade.

Ficamos com o segundo, pois a discussão sobre inclusão não está particularizada aos muros da escola, esta tem ocorrido em todas as demandas da nossa sociedade. Quanto a isso esta pesquisa tem inferido ao longo das discussões que a escola apesar de alguns avanços ainda é um espaço de preconceito e discriminação, inclusive de práticas homofóbicas, conforme lembra Louro (2009), citada por Junqueira (2009a, p. 11) que

[...] nas escolas a homofobia não é apenas consentida, mas ensinada. Com efeito, em distintos graus, a homofobia está no livro didático, perpassa nossas concepções curriculares e as relações pedagógicas. Aparece na hora da chamada, nas brincadeiras e nas piadas aparentemente “inofensivas” e até usadas como instrumento didático. Está nos bilhetinhos, carteiras, quadras, paredes dos banheiros, na dificuldade de ter acesso ao banheiro. Aflora nas salas dos/as professores/as, nos conselhos de classe, nas reuniões de “pais e mestres”. Move brigas no intervalo e no final das aulas. ameaças e agressões físicas ou verbais têm sido uma constante na vida escolar e profissional de jovens e adultos LGBT.

Se a escola é um espaço em que se têm vivas as práticas de preconceito e discriminação, é esperado que os/as jovens não a percebam como um espaço de inclusão, pois por mais que as políticas e os mecanismos pedagógicos de fortalecimento e discussões sobre a diversidade estejam sendo introduzidos na escola. Nesse percurso, a escola como espaço de inclusão, também é negado porque ela não tem cumprido sua função democrática de escola de todos/as e para todos/as. Em termos políticos, o discurso do MEC reafirma a “educação como um direito de todos e do processo de inclusão educacional numa perspectiva coletiva da comunidade escolar reforça a necessidade da construção de escolas inclusivas que contam com redes de apoio a inclusão” (DUTRA, 2005, p. 05).

As políticas de “inclusão” escolar, antes de tudo, deveriam visar uma prática pedagógica de valorização e respeito pela diversidade e pensar na educação que não diferencie e combata a exclusão, conforme observam Paulon *et al* (2005, p. 08) que

[...] uma política efetivamente inclusiva deve ocupar-se com a desinstitucionalização da exclusão, seja ela no espaço da escola ou em outras estruturas sociais. Assim, a implementação de políticas inclusivas que pretendam ser efetivas e duradouras devem incidir sobre a rede de relações

que se materializam através das instituições já que as práticas discriminatórias que elas produzem extrapolam, em muito, os muros e regulamentos dos territórios organizacionais que as evidenciam.

Diante da observação que faz Paulon *et al* (2005), corroboramos com os/as 58% dos/as alunos/as quando afirmam que a escola realmente não é um espaço preparado para incluir e respeitar a diversidade sexual. Como depõe Junqueira (2009b), existe certa omissão dos/as profissionais da educação quanto ao trabalho pedagógico sobre sexualidade e diversidade sexual.

Na questão 36 perguntamos ao/às alunos: *você acha importante a inclusão dos homossexuais na escola?* Dos/as 38 participantes, 21 (55%) disseram que sim, acham importante, 16 (42%) responderam que não acha importante e 01 (3%) não respondeu.

A resposta de 55% dos/as participantes demonstra que o respeito por parte dos/as jovens é maior que a intolerância, o que significa dizer que, com um pouco mais de esforço e atuação dos/as profissionais da educação, esse nível pode ainda aumentar, o que possivelmente contribuirá para uma escola livre do preconceito, discriminação e da homofobia.

A não aceitação da homossexualidade pode estar ligada à falta de conhecimento que os/as alunos/as possuem sobre as concepções sociais de sujeito, pautadas na heteronormatividade (JUNQUEIRA, 2009a).

A democratização da educação passa pela desconstrução e construção de conceitos, pois

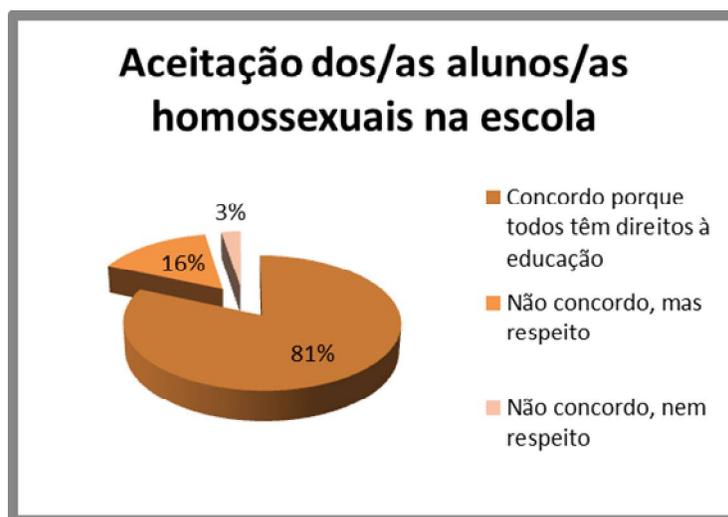
[...] a edificação de uma sociedade democrática e de uma educação de qualidade pressupõe nossa dedicação em: sobrepujar nossas limitações; repensar as lógicas de produção e concentração de recursos e de poder; questionar radicalmente nossos preconceitos; promover mudanças profundas na organização da vida social, nas nossas atitudes e – não menos importante – nos nossos processos de ensinar e de aprender. Trata-se de um trabalho permanentemente voltado para desestabilizar processos de normalização, classificações vulneradoras e negação sistemática de direitos que vinculam a construção do saber e de sujeitos ao disciplinamento e ao ajustamento heteronormativo de seus corpos e subjetividades (JUNQUEIRA, 2009a, p. 27).

Sendo a educação um direito garantido nas leis do Brasil, é dever de todos/as zelar para que ela seja democrática e inclusiva, porque segundo os

princípios legais, todos/as são iguais e devem ter os mesmos direitos e oportunidades. Cabe a nós educadores/as fazer isso acontecer.

Na questão 37 perguntamos aos/às estudantes: *com relação à presença dos/as alunos/as homossexuais no ambiente escolar você:* dos/das 38 participantes 31(81%) disseram que concorda porque todos têm direitos à educação, 06 (16%) afirmaram não concordam, mas respeitam e 01 (3%) disse que não concorda e nem respeita.

Gráfico 37 – Aceitação dos/as alunos/as homossexuais na escola



Embora que 81% dos/as participantes concordem com a inclusão dos/as alunos/as homossexuais na escola e 16% terem dito que não concordam, mas a respeitam, nossa preocupação maior é com os 3% que disseram não concordar e nem aceitar porque embora seja minoria isso pode ocasionar práticas de violência contra alunos/as homossexuais no ambiente escolar e contribuir para a evasão, exclusão e segregação escolar.

O fato de 16% não concordarem, talvez esteja relacionado com as dificuldades que os/as professores têm em falar sobre a temática, uma vez que vimos durante esta pesquisa (Gráfico 35) que os/as professores/as não estão preparados/as para trabalhar o respeito à diversidade em sala de aula.

Ainda que apenas 19% dos/as participantes não aceitam, mas podem concordar ou não com a presença dos/as homossexuais na escola, o que pode

parecer pequeno, pode se tornar em grandes prejuízos por conta da homofobia que pode partir de simples rejeição e chegar a práticas violentas.

A esse respeito, Borrillo (2009, p. 34) assinala que

[...] a homofobia – ou melhor, uma forma dela – é possível mesmo distante da hostilidade manifestada contra homossexuais; em outras palavras, um indivíduo pode ser objetivamente homofóbico e, ao mesmo tempo, se considerar amigo de gays e lésbicas. Para existir, o heterossexismo não precisa de hostilidade irracional ou ódio contra os gays; basta justificar intelectualmente essa diferença que coloca a heterossexualidade num patamar superior.

A homofobia, nesse sentido, pode se manifestar entre alunos/as de forma singela, mesmo nas situações em que parecem não haver recusa, aversão e manifestação de ódio pelo/a colega, no entanto, esses sentimentos podem surgir como forma de promover a heterossexualidade e as normas que a rondam.

Por outro lado, dado que 81% dos/as participantes aceitam a presença dos/as alunos/as homossexuais na escola, demonstra que mesmo que em estreita escala, as políticas de inclusão dos sujeitos LGBT têm demonstrado ser efetivas, contribuindo para que a escola se reestruture, se reerga e busque cada dia mais a sua universalização. Mas, para isso, é preciso reconhecer a diversidade, entender as manifestações da sexualidade, a fim de pensar práticas de respeito, uma vez que,

[...] a diversidade ensina, contribui para desmistificar lugares comuns, estereótipos e preconceitos. E à medida que se constitui um fator para o aprofundamento do conhecimento recíproco e o autoconhecimento, nos faz avançar criticamente inclusive em relação a nós mesmos. Assim, uma educação promotora do reconhecimento da diversidade (a sexual e não apenas ela) transforma a relação pedagógica de algo tradicionalmente autoritário e conformista em um processo vivo, criativo e desafiador, dotado de alta dimensão transformadora e emancipadora (JUNQUEIRA, 2009a, p. 28).

A educação pode ser um espaço onde se compreenda as relações sociais como construção histórica, que se aproveite dela para ensinar e aprender. Trabalhar com a educação para a diversidade, inclusive a sexual, é

abrir mão de uma educação centralizadora, dotada de preceitos éticos e morais construídos histórico e culturalmente.

Diante das tantas afirmações aqui registradas, compreendemos que a escola é um espaço de vivência de muitos sujeitos que são marcados de infinitas experiências sociais, alegrias, tristezas, decepções, sucessos, insucessos, prazeres, desprazeres e tantas outras que os cercam e os fazem se humanos, ou seja, é um espaço plural.

Nesse sentido, o espaço educativo também é um local de práticas sociais que se manifestam por meio de atitudes, das quais muitas vezes são carregadas de violências, mediante *bullying*, o preconceito ou da discriminação contra sujeitos diversos, conforme já relatamos nesta pesquisa, pela simples aparência ou pelo jeito diferente de ser. Assim, a escola enfrenta na atualidade um grande desafio que é o de promover a equidade, o respeito e naturalização da diversidade como práticas sociais que demandam da construção da identidade de cada pessoa, e que no atual contexto deve ser valorizada, reconhecida e respeitada.

Aos/às professores cabe a tarefa mais complexa que é a de encaminhar ações, discussões e buscar interpretar essas novas relações, ensinar para a diversidade, para a sexualidade e para o reconhecimento do/a outro/a, como ser humano dotado/a de direitos e deveres, com as mesmas oportunidades, acesso e permanência na educação, conforme determina a atual legislação, que a educação é universal e para todos/as, mas sem perder de vista que cada ser humano é único, com suas diferenças e manifestações culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esta pesquisa imaginando como seria o percurso e toda a dinâmica de adentrar na escola, conversar com diretores/as, explicar o projeto para os/as coordenadores/as e abordar principalmente os/as professores/as e alunos/as que seriam os atores/atrizes do nosso trabalho, uma vez que se trata de uma temática bastante polêmica, digna de gerar recusa entre os/as participantes.

Os dois colégios apresentados no corpo desse trabalho são públicos e contribuíram para que tivéssemos sucesso, uma vez que demonstraram ter interesse pelos resultados, visto que a sexualidade é algo que gera muito conflito e amplos debates entre os/as profissionais e os/as educandos/as.

A análise dos estudos sobre sexualidade apresentados nos ajudou a compreender um pouco mais sobre os gêneros, e no entendimento de que ser homem e ser mulher não pode e nem deve ser interpretado somente do ponto de vista do sexo biológico. A naturalização dos sujeitos pela via biologizante contribui para a segregação, a violência, o preconceito e a discriminação. Ser homem e ser mulher é muito mais que nascer macho ou fêmea, é, antes de tudo, considerar as vivências e o reconhecimento que cada sujeito tem de si.

Reconhecer as mudanças que ocorreram ao longo dos séculos e consequentemente as formas de relações entre homens e mulheres, também nos ajudou a perceber a instituição familiar como centralizadora que teve durante muito tempo a tarefa de educar os/as filhos/as de acordo com as suas convicções morais e religiosas. Assim, a educação sexual que sempre foi feita por instituições carregadas de moralidade como a família e a Igreja, era praticada de acordo com preceitos da heteronormatividade, ou seja, educar meninas para casar, serem submissas ao esposo, serem mães de família e educarem as crianças, enquanto que a educação dos meninos, diferente das meninas, apregoava certa liberdade, inclusive para os negócios e para a vida sexual, o que sinalizava poder, virilidade e dominação.

Conforme avançamos nos estudos e percebemos as mudanças nos paradigmas educacionais das últimas décadas, fomos convencidos de que a

escola deve ser um espaço de múltiplas representações, que deve partir dos princípios legais e humanos e que seu currículo como ferramenta de ensino e aprendizagem deve contemplar as tantas demandas sociais que emergiram nos últimos séculos. Dessa forma, ela deve estar preparada para um trabalho de valorização e respeito de todos os sujeitos que tem em forma de lei a garantia da educação pública, gratuita, universal, democrática e de qualidade (BRASIL, 1996), mas que não pode também deixar de ser plural e valorizar as individualidades de seus sujeitos.

No decorrer do mapeamento e das análises dos dados, percebemos que as escolas pesquisadas são, ainda, espaços de promoção de injustiça social, de promoção de violência, preconceito e discriminação, pois possuem um discurso de sexualidade baseado na valorização dos sujeitos heterossexuais, um modelo criado nas relações anteriores à nossa época, mas que se manifesta e domina as minorias como os/as homossexuais até hoje. O discurso escolar deve ser em favor da igualdade e do respeito, o que talvez garantisse uma escola mais justa, na medida em que as práticas de violência, *bullying* e homofobia contra alunos/as homossexuais fossem combatidas.

Foi notadamente observado por nós que, muitos/as professores/as desenvolvem um trabalho reflexivo, que combate práticas de violência, uma vez que os/as alunos/as e professores/as afirmaram que as temáticas da sexualidade são discutidas, mas ainda assim, percebemos as escolas pesquisadas como um espaço despreparado para a inclusão, principalmente dos/as alunos/as homossexuais, o que foi inclusive, reconhecido pelos/as próprios/as alunos/as durante a pesquisa.

Uma das hipóteses do nosso projeto foi que alunos/as e professores/as fossem preconceituosos/as e praticassem *bullying*, mas o que pode ser dito aqui é que no espaço escolar todos/as sofrem violência e *bullying*, mas nem todos/as praticam. A pesquisa demonstrou que os/as professores/as apesar de serem vítimas, não são autores/atrizes de *bullying*, no entanto, são preconceituosos/as quando não admitem e/ou invisibilizam as práticas de violência e os sujeitos da diversidade no espaço escolar, não assumem posturas e se mantêm “no armário” com relação à diversidade sexual.

A escola universal no Brasil foi conquistada a duras lutas, por meio de mobilizações, debates e muitos embates, mas ainda hoje, quase duas décadas após as reformas educacionais brasileiras da década de 1996 continua promovendo a desigualdade de classes, de sexo, de gênero e de sujeitos. Talvez isso possa se justificar pelo fato de a escola generalizar que todos/as são “iguais” e não porque todos/as são diferentes e precisam ter suas diferenças respeitadas e valorizadas.

Temos urgência de uma escola para todos/as, que seja pensada na dinâmica social das diferenças que nos tornam iguais, iguais de direitos e deveres, mas que respeite as diversas manifestações, que junte ao invés de segregar, que transforme os sujeitos pelo princípio do respeito, que tenha um corpo docente e pedagógico capaz de educar para a cidadania por meio de recursos pedagógicos que transformem e façam a diferença na vida de seus/suas educandos/as.

As duas escolas mapeadas nesta pesquisa embora demonstrem nos seus discursos certa preocupação com a temática, o que pode significar os primeiros passos para a construção de uma escola para todos/as, são instituições onde notadamente, ainda ocorrem práticas segregadoras, machistas, sexistas, preconceituosas, violentas e excludentes. A escola que desejamos é plural, valoriza a diversidade cultural/sexual, reconhece as diferentes classes, etnias, religiões, sexualidades e identidades, promove o respeito e que tem antes de tudo um corpo pedagógico preparado para ensinar valores, desconstruir tabus e construir um mundo melhor, por meio de novas atitudes.

REFERÊNCIAS

ABGLT. MARTINS, Ferdinando; ROMÃO, Lilian *et al.* **Manual de comunicação LGBT**. ABGLT – Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, 2011. Disponível em: <<http://www.abglt.org.br/docs/ManualdeComunicacaoLGBT.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

ANAMI, Letícia Figueiró; FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Interação família-escola na educação sexual: reflexões a partir de um incidente. *In*: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico (Org.). **Educação sexual: em busca de mudanças**. Londrina: UEL, 2009, p. 87-112.

ANDRADE, Antonio Carlos Siqueira de. **Semântica e Estilística** / Universidade Castelo Branco. Rio de Janeiro: UCB, 2008.

ARAUJO. C. Ações afirmativas como estratégias políticas feministas. *In*: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra G. (Orgs.). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: FCC, 2002, p. 143-166.

AURÉLIO ONLINE. Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/Inclusao.html>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. 20.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BECKER, Daniel. **O que é adolescência**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

BERTOLINI, Alexandre. **Diversidade sexual na escola**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

BOHM, Alessandra Maria. **Os “monstros” e a escola: Identidade e escolaridade de sujeitos travestis**. 103 p. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação. UFRGS, Porto Alegre, 2009.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 19. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 p. 20-28.

BORRILLO, Daniel. A homofobia. *In*: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora (Orgs.). **Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2009, p. 15-46.

BRAGA, Eliane Rose Maio. Gênero, Sexualidade e Educação: questões pertinentes à pedagogia. *In*: CARVALHO, Elma Julia Gonçalves de;

FAUSTINO, Rosangela Célia (Orgs.). **Educação e Diversidade Cultural**. Maringá: Eduem, 2010, p. 205-218.

BRAGA, Eliane Rose Maio. Gênero, Sexualidade e Educação: questões pertinentes à pedagogia. *In*: CARVALHO, Elma Julia Gonçalves de; FAUSTINO, Rosangela Célia (Orgs.). **Educação e Diversidade Cultural**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2012, p. 209-222.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2013.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal. 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_06.06.2013/CON1988_shtm>. Acesso em: 18 jun. 2013.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm#art1>. Acesso em: 01 abr. 2013.

CAMPOS, Maria Malta. A educação infantil sob o impacto das reformas educacionais. *In*: SOUZA, João Valdir de; NUNES, Clarice (Orgs.). **Formação de professores para a educação básica**: dez anos de LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 133- 141.

CANDAUI, Vera M. Construir ecossistemas educativos, reinventar a escola. *In*: _____ (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 11-16.

CARVALHO, Maria Meire de. Gêneros e políticas públicas: perspectivas para o enfrentamento da violência doméstica e familiar. *In*: ARBUÉS, Margareth (Org.). **Gênero, violência e direitos humanos**. Goiânia: Kelps, 2012, p. 83-90.

CARVALHO, Fabiana Aparecida de. Que saberes sobre sexualidade são esses que (não) dizemos dentro da escola? *In*: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico (Org.). **Educação sexual**: em busca de mudanças. Londrina: UEL, 2009, p. 01-16.

CATONNÉ, Jean-Philippe. **Sexualidade, ontem e hoje**. Tradução: Michele Iris Koralek. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CAVALCANTI, Camila Dias. Práticas bissexuais: Uma nova identidade ou uma nova diferença? **POLÊMICA Revista Eletrônica**. UFRJ. v. 09, n. 01. janeiro/março 2010, p. 79-83.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1990.

DAYRELL, Juarez. O aluno do Ensino Médio: o jovem desconhecido. *In: Juventude e escolarização: o sentido do ensino médio*. TV escola. Ano XIX boletim 18 - Novembro/2009. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012176.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2013.

DICIONÁRIO INFORMAL. Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/pederastia/> acesso em 18/02/2012.

DICIONÁRIO *ONLINE*. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/perverso/>>. Acesso em: 06 jul. 2013.

DINIS, N. F. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**. n. 39. Curitiba. Jan./abr. 2011, p. 39-50.

DUBET, François. A escola e a exclusão. Tradução de Neide Luzia de Rezende. **Cadernos de Pesquisa**. n. 119, julho/ 2003, p. 29-45.

DUTRA, Claudia Pereira. Apresentação. *In: Simone Mainieri Paulon. Documento subsidiário à política de inclusão*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. p. 05. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticaeinclusao.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

FANFANI, Emilio Tenti. **Culturas jovens e cultura escolar**. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cult_jovens.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2013.

FERREIRA, Solange Leme. Eu amo, tu amas, eles amam: a afetividade-sexualidade de jovens e adultos com deficiência mental. *In: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico (Org.). Educação sexual: em busca de mudanças*. Londrina: UEL, 2009, p. 39-58.

FERREIRA, Taisa de Sousa. Formação de professores em gênero e sexualidade: olhares diversos. **Seminário Internacional enlaçando sexualidade: Direito, Relações Etnorraciais, Educação, Trabalho, Reprodução, Diversidade Sexual, Comunicação e Cultura**. 2011. Salvador – BA. Disponível em: <<http://nugsexdiadorim.files.wordpress.com/2012/03/formac3a7c3a3o-de-professores-em-gc3aanero-e-sexualidade.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2013.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Educação sexual: como ensinar no espaço da escola. *In: _____ (Org.). Educação sexual: múltiplos temas, compromissos comuns*. Londrina: UEL, 2009. p. 114-171.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Homossexualidade e educação sexual: construindo o respeito à diversidade**. Londrina: UEL, 2007.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. O professor como educador sexual: interligado formação e atuação profissional. *In*: RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal (Org.). **Sexualidade e educação: aproximações necessárias**. São Paulo: Arte e Ciência, 2004. p. 115-151.

FONTES, Malu. Ilustrações do silêncio e da negação. *In*: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora (Orgs.). **Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2009. p. 99-115.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 20ª reimpressão. Tradução: Maria T. da C. Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2010.

FURLANI, Jimena. Educação sexual: possibilidades didáticas. *In*: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008, p. 66-81.

GARCIA, Marcos Roberto Vieira. Homofobia e heterossexismo nas escolas: discussão da produção científica no Brasil e no mundo. **IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional**. ABRAPEE. São Paulo, 2009. Disponível em: <http://nepaids.vitis.uspnet.usp.br/wp-content/uploads/2010/04/13.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2013.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin *et. al.* Violência na escola: práticas educativas e formação de professor **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, set./dez. 2005, p. 635-657.

GUHUR, Maria de Lourdes Perieto. A política de inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular: demandas da globalização excludente. *In*: CARVALHO, Elma Julia *et al* (Orgs.). **Educação e diversidade cultural**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2012, p. 223-250.

IBGE. **Pesquisa sobre o uso de televisores em residências brasileiras**. s/d. Disponível em: <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=1&op=1&vcodigo=FED214&t=domicilios-particulares-permanentes-televisao>>. Acesso em: 07 jun. 2013.

INSAURRIAGA, Mariana Mirapalheta; JARDIM, Rejane Barreto. Aspectos históricos da misoginia: mulheres, o negativo da humanidade nos séculos X a XIII. **XX Congresso de Iniciação Científica. III Mostra Científica**. UFPEL, 2011. Disponível em: http://www.ufpel.edu.br/cic/2011/anais/pdf/CH/CH_01245.pdf>. acesso em 12/03/2013>

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Não temos que lidar com isso. Aqui não há gays nem lésbicas! – estados de negação da homofobia nas escolas. **ANPED - GT: Gênero, Sexualidade e Educação/23 – 2009a**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT23-5575--Int.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Políticas de educação para a diversidade sexual: escola como lugar de direitos. *In*: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora (Org.). **Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2009b, p.161-194.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. *In*: _____. **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009c. P. 13 – 52.

LEÃO, Leticia Gabriela Ramos. O fenômeno *Bullying* no ambiente escolar. **Revista FACEVV**. Vila Velha. n. 4. Jan./Jun., 2010. p. 119-135. Disponível em: <http://www.ufpel.edu.br/cic/2011/anais/pdf/CH/CH_01245.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2013.

LEWIS, Elizabeth S. **Não é uma fase: construções identitárias em narrativas de ativistas LGBT que se identificam como bissexuais**. 267 f. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2012.

LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora. Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. *In*: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora (Orgs.). **Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2009, p. 47-72.

LOPES NETO, Aramis A. *Bullying: comportamento agressivo entre estudantes*. **Jornal de Pediatria**. vol. 81, n. 5 (Supl), 2005. p. 164-172.

LORENCINI JUNIOR, Álvaro. Os sentidos da sexualidade: natureza, cultura e educação. *In*: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Sumus, 1997, p.87-95.

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

LOURO. Guacira Lopes. Heteronormatividade e homofobia. *In*: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p. 85-93.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 1 ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MAIA, Ana Claudia Bortolozzi. Orientação sexual na escola. *In*: RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal (Org.). **Sexualidade e educação: aproximações necessárias**. São Paulo: Arte e Ciência, 2004. p. 154-179.

MAIO. Eliane Rose. **O nome da coisa**. Maringá: Unicorpore, 2011.

MALTA, Deborah Carvalho *et. al.* *Bullying* nas escolas brasileiras: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE). **Revista de Ciência & Saúde Coletiva**. n. 15 (Supl. 2), 2010, p. 3065-3076.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ensinando a turma toda: as diferenças na escola. *In:* _____ (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 59 – 67.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed., 7. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

MARTINELLI, Andréa Cristina. Práticas docentes e imaginários de sexualidade. *In:* DESIDÉRIO, Ricardo; CAMARGO, Hertz Wendel de (Orgs.). **Mídia, educação e sexualidade**. Londrina: Syntagma, 2011, p. 23-34.

MEIRELLES, João Alfredo Boni de. Os ETs e a gorila: um olhar sobre a sexualidade, a família e a escola. *In:* AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Sumus, 1997. p. 71-86.

MELDAU, Débora Carvalho. **Dimorfismos sexuais**. Disponível em <http://www.infoescola.com/biologia/dimorfismo-sexual/>. Acesso em 15/12/2012.

MORAIS, Regis. Prefácio: anti-intelectualismo frente à sexualidade. *In:* RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **Educação Sexual além da informação**. São Paulo: EPU, 1990. p. 13-16.

NUCCI, M. F. e RUSSO, J. A. O sexo do cérebro: uma análise sobre gênero e ciência. *In:* BRASIL, Presidência da República. Secretaria de políticas para as mulheres. **6º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero**. Brasília: 2010. p. 31-57.

OLIVEIRA, P. S. **Introdução à Sociologia**. São Paulo: Ática, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional: breve balanço sobre a organização escolar e o trabalho docente. *In:* SOUZA, João Valdir Alves de (Org.). **Formação de professores para a educação básica: dez anos de LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 97-112.

OLIVEIRA, Meire Rose dos Anjos; MORGADO, Maria Aparecida. Jovens, sexualidade e educação: homossexualidade no espaço escolar. **ANPED – GT 23: Gênero, Sexualidade e Educação/ n. 23, 2011**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT23-2357--Int.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

OLIVEIRA, Renato Almeida de. A Concepção de Trabalho na Filosofia do Jovem Marx e suas Implicações Antropológicas. **Kínesis**, vol. II, n. 03, Abril/2010. p. 72-88.

OZELLA S.; AGUIAR, W. M. J. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de Pesquisa**. v. 38, n. 133. São Paulo: PUC. jan./abr. 2008, p. 97-125.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Política Pedagógica**. Maringá, 2011. Disponível em: <http://www.mgauemaplicacao.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/19/1530/77/arquivos/File/PPP2011-2012_Site.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Política Pedagógica**. Maringá, 2009. Disponível em: <<http://www.mgataniaferreira.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=13>>. Acesso em: 17 abr. 2013.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Diretrizes curriculares da educação especial para a construção de currículos inclusivos**. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: <[http://www.nre.seed.pr.gov.br/londrina/arquivos/File/dce_ed_especial\(1\).pdf](http://www.nre.seed.pr.gov.br/londrina/arquivos/File/dce_ed_especial(1).pdf)>. Acesso em: 09 jul. 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. **Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual**. Curitiba: SEED/DEDI/NGDS, 2010. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/dce_diversidade.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2013.

PAULON, Simone Mainieri. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticaeinclusao.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

PEÇANHA, Morjana Britto; DEVIDE, Fabiano Pries. A prática pedagógica em relação ao *bullying* homofóbico nas aulas de educação física escolar: o discurso dos docentes do primeiro segmento do ensino fundamental. **Fazendo Gênero 09**, Diásporas, Diversidades, Deslocamentos. 2010. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1267819576_ARQUIVO_Textocompleto.pdf>. Acesso em 07 jun. 2013.

PEDRO, J. M. e GROSSI, M. P. **Masculino, feminino, plural: gênero na interdisciplinaridade**. Florianópolis: Mulheres, 1998.

PEDRO-SILVA, Nelson. **Indisciplina e bullying: soluções ao alcance de pais e professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PEIXOTO, Reginaldo; MAIO, Eliane Rose. **Relações de gênero no espaço escolar: implicações pedagógicas da homofobia na escola**. Seminário de pesquisa do PPE. Maringá: UEM, 2013.

PEREIRA, Cleyton Feitosa; DUARTE, Ana Maria Tavares. Políticas públicas para uma educação não-sexista e não homofóbica: um olhar sobre as ações do MEC. **III Seminário Nacional de Gênero e Práticas Culturais**: olhares diversos sobre a diferença. 2011. João Pessoa – PB. Disponível em: <<http://www.itaporanga.net/genero/3/04/11.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2013.

PIOVESAN, Flávia. Direitos Humanos, civis e políticos: a conquista da cidadania feminina. *In*: BARSTED; Leila Linhares; PITANGUY; Jacqueline (orgs.). **O Progresso das Mulheres no Brasil 2003–2010**. Rio de Janeiro: CEPIA; Brasília: ONU Mulheres, 2011, p. 58-89.

PITANGUY, Jacqueline. Advocacy e direitos humanos. *In*: BARSTED; Leila Linhares; PITANGUY; Jacqueline (orgs.). **O Progresso das Mulheres no Brasil 2003–2010**. Rio de Janeiro: CEPIA; Brasília: ONU Mulheres, 2011, p. 20-57.

POCAHY, Fernando; OLIVEIRA, Rosana de; IMPERATORI, Thaís. Cores e dores do preconceito: entre o boxe e o balé. *In*: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora (Orgs.). **Homofobia & Educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2009, p. 115-132.

POSSAMAI, Paulo César. **Sexo e poder na Roma Antiga: o homoerotismo nas obras de Marcial e Juvenal**. Revista Bagoas. n. 05, 2010, p. 79-94.

PUPPIM, A. B. Mulheres em cargos de comando. *In*: BRUSCHINI, C; SORJI, B. (Orgs.). **Novos olhares**: Mulheres e relações de gênero no Brasil. São Paulo: Marco Zero; Fundação Carlos Chagas, 1994, p.13-35.

RANGEL, Ana Paula; TORMAN, Ronalisa; FOCESI, Luciane Varisco. Adolescência: construindo uma identidade. **Revista Conhecimento online** – ano 4 – vol. 1 – março de 2012. Disponível em: <<http://www.feevale.br/site/files/documentos/pdf/58663.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Os momentos históricos da educação sexual no Brasil. *In*: _____ (Org.). **Sexualidade e educação**: aproximações necessárias. São Paulo: Arte e Ciência, 2004, p. 15-25.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **Educação Sexual Além da Informação**. São Paulo: EPU, 1990.

RICCI, Claudia Sapag. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a formação de professores. *In*: SOUZA, João Valdir de; NUNES, Clarice (Orgs.). **Formação de professores para a educação básica**: dez anos de LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 159–189.

RIOS, Roger Raupp. Homofobia na perspectiva dos direitos humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação. *In*: JUNQUEIRA,

Rogério Diniz(Org.). **Diversidade sexual**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília, DF: Ministério da Educação; UNESCO, 2009. p. 53-83.

RODRIGUES, Humberto. **O amor entre iguais**. São Paulo: Mythos, 2004.

ROLIM, Marcos. **Mais educação, menos violência**: caminhos inovadores do programa de abertura das escolas públicas nos fins de semana. Brasília: UNESCO; Fundação Vale, 2008.

ROSA, Maria José Araujo. Violência no ambiente escolar: refletindo sobre as consequências para o processo de ensino aprendizagem. Itabaiana: **GEPIADDE**, ano4, volume 8. Jul.- dez. de 2010, p. 143-158. Disponível em: <http://200.17.141.110/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_8/FORUM_V8_09.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2013.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica**: guia para eficiência nos estudos. 6. ed. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. Tradução por Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SAYÃO, Rosely. Saber o sexo? Os problemas da informação sexual e o papel da escola. *In*: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997, p. 97-106.

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: Vicissitudes e perspectivas. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lucia (Orgs.). **Formação de professores**: políticas e debates. 4 ed. Campinas/SP: Papyrus, 2010, p. 47-64.

SEFFNER, Fernando. Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar. *In*: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade sexual**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília, DF: Ministério da Educação; UNESCO, 2009, p. 53-83.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Justiça, 2010. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000014963.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2013.

SOUSA FILHO, Alípio de. Orientação sexual: construção política do desejo, ou crítica da substancialização. *In*: GENTILE, Ivanilda Matias; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; GUIMARÃES, Valéria Maria Gomes (Orgs.). **Gênero, Diversidade Sexual e Educação**: conceituação e práticas de direito e políticas públicas. v. 02 João Pessoa/PB: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2011, p. 55-66.

SOUZA, Leonardo Lemos de; ARAUJO, Ulisses Ferreira. Educação moral e diversidade nas escolas: problematizações sobre gênero e sexualidades. **Revista Ibero-Americana de Educação** n.º 59/4. 2012, p. 1-13.

SOUSA, Maria Alda. Escola, juventude e violência: reflexões sobre o fenômeno do bullying. I **Colóquio Internacional Diálogos Juvenis**. Diminuindo a distância entre narradores e pesquisadores. 2012. Disponível em: <www.lajusufc.org/coloquio/pdf/GT1/Maria-Alda-de-Sousa.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2013.

STEARNS, Peter N. **História da sexualidade**. Tradução: Renato Marques. São Paulo: Contexto, 2010.

STELKO- PEREIRA, Ana Carina; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. **Temas em Psicologia**. vol. 18, n. 01, 2010. p. 45–55.

SULLIVAN, Andrew. **Praticamente normal**: uma discussão sobre o homossexualismo. Tradução Isa Mara Lando. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

THURLER, Ana Liési. A construção dos corpos: violência material e simbólica. Universidade de Brasília. **Fazendo Gênero 07**, 2006. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/A/Ana_Liesi_Thurler_49.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2013.

TORRES, Marco Antonio. Orientação sexual e identidade de gênero. Enfrentamentos possíveis à homofobia: orientação sexual e identidade de gênero no contexto da educação. In: Salto para o Futuro. **Educação e diversidade sexual**. Ano XXI Boletim 04 - Maio 2011. p. 22-30. Disponível em: <<http://www.portaldegenero.com.br/sites/default/files/downloads/EduDiversidadeSexual2011.pdf#page=12>http://fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST40/Imperatori-Lionco-Diniz-Santos_40.pdfhttp://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1519-549X2008000200009&script=sci_arttext>. Acesso em: 22 jul. 2013.

UNICEF. **Situação mundial da infância 2011**: Adolescência Uma fase de oportunidades. Nova Iorque, 2011. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/br_sowcr11web.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2013.

UNRISD. Gender **Equality**: Striving for Justice in Unequal World. Tradução: Jones de Freitas. Geneva. United Nations Research Institute for Social Development, abril de 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Professor: Tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lucia (Orgs.). **Formação de professores**: políticas e debates. 4 ed. Campinas/SP: Papirus, 2010, p. 65-91.

VIANNA, Claudia; RAMIRES, Lula. A eloquência do silêncio: gênero e diversidade sexual nos conceitos de família veiculados por livros didáticos. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora (Orgs.). **Homofobia & Educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2009, p. 73-98.

VIEIRA, Juçara Dutra. A condição docente: trabalho e formação. *In*: SOUZA, João Valdir Alves de (Org.). **Formação de professores para a educação básica**: dez anos de LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 175-189.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de formação em cenários de reforma. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lucia (Orgs.). **Formação de professores**: políticas e debates. 4. ed. Campinas/SP: Papirus, 2010, p. 13-46.

APÊNDICES

Apêndice 01

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo/a a participar da pesquisa intitulada **BULLYING E HOMOFOBIA NAS SÉRIES DO ENSINO MÉDIO: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS**, que faz parte do curso DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO e é orientada pela professora Dra. ELIANE ROSE MAIO da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é realizar um levantamento sobre a existência do *bullying* em escola de ensino médio, especificamente aos alunos homossexuais. Para isto a sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: será entregue um questionário com cinco questões objetivas, sobre as observações que acontecem durante as aulas. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os benefícios esperados são contribuir para a resolução de problemas que os alunos/as do ensino médio enfrentam no interior da escola em situações de *bullying* e homofobia. Informamos que os riscos da pesquisa podem ser: desconforto pelo teor da pesquisa, e caso ocorra, você pode deixar de responder, sem que isto lhe cause ônus ou prejuízo.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite mais esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve

ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

P. 1 de 2

Eu.....declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Professora Dra. Eliane Rose Maio.

_____ Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

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

_____ Data:.....

Assinatura da pesquisadora

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

Nome: Eliane Rose Maio
Endereço: Av. Colombo, 4750 – Maringá-Paraná
(telefone/e-mail) (44) 99619337 – elianerosemaio@yahoo.com.br

Nome: Reginaldo Peixoto
Endereço: Rua Pioneiro João Benedito da Silva, 370 – Maringá Paraná
(telefone/e-mail) (44) 9803-5490 – reginaldopeixoto@bol.com.br

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

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

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

E-mail: copep@uem.br

Apêndice 2
Questionário aplicado aos/às professores/as

1 – Há quantos anos você atua no magistério?

2 – Quanto ao sexo, assinale:

masculino

feminino

3 - Já assistiu a situações de violência na tua escola?

Sim

Não

4 - Se respondeu "SIM" na questão anterior, quem estava envolvido/a nessas situações de violência?

Alunos/as

Alunos/as e Professores/as

Alunos/as e funcionários/as

Alunos/as e pessoas estranhas à escola

5 – Durante o último ano letivo você já discutiu o *bullying* em sala de aula?

Sim

Não

6- A forma como o *bullying* é tratado na sala de aula ajuda a construir o respeito entre as pessoas? Por quê?

7 – Quando ocorre *bullying* na sua escola estão envolvidos/as:

Apenas alunos/as

Apenas professores/as

Apenas funcionários/as

Alunos/as, funcionários/as e professores/as

8- O *bullying* na escola é mais praticado por:

Alunos/as

Professores/as

Funcionários/as

9 - Que métodos utilizam com mais frequência?

O telefone celular

O e-mail

As redes sociais

As paredes, portas e carteiras

Os bilhetes

A linguagem verbal

10 - As pessoas que geralmente agridem, insultam e/ou chateiam são meninos ou meninas?

- () Nunca presenciei
- () Meninas
- () Meninos
- () Meninos e meninas

11 - Quem são essas pessoas que praticam o *bullying*?

- () Professores/as
- () Colegas mais velhos da mesma escola
- () Alunos/as de outra escola
- () Estranhos

12 – Quem mais sofre *bullying* na sua escola?

- () Os meninos
- () As meninas

13- A prática do *bullying* é mais comum:

- () A alunos/as
- () A professores/as

14- As situações de preconceito e discriminação que acontecem na sua escola estão relacionados:

- () Cor/raça
- () Gênero (masculino ou feminino)
- () Orientação sexual (Homossexualidade, heterossexualidade, bissexualidade, transexualidade)
- () Religião
- () Aparência e/ou deficiência física

15 – São vítimas de *bullying* com maior frequência:

- () Heterossexuais
- () Homossexuais
- () Bissexuais
- () Travestis e transexuais

16- Na sua escola se conversa sobre a diversidade sexual?

- () Sim
- () Não

17 – Você considera a homossexualidade:

- () Uma opção
- () Uma orientação

18- Quanto à presença dos/as alunos/as homossexuais no ambiente escolar você costuma:

- () Respeitar
- () Ignorar

19- Você trata os/as alunos/as homossexuais com o mesmo respeito que trata os/as demais?

- Sim
 Não

20- Se a resposta anterior for não, justifique o motivo:

21- Quando as práticas de *bullying* mais ocorrem?

- Durante as aulas
 Nos intervalos
 Nas entradas e saídas

22- Qual a sua postura quando as práticas de *bullying* contra homossexuais ocorrem durante as aulas?

- Converso com a turma sobre a igualdade de direito e o respeito pela diversidade
 Ignoro
 Encaminho para a direção/orientação resolver a situação

23- Você se sente preparado/a para tratar de temas como o *bullying* e o respeito à diversidade sexual?

- Sim
 Não

24- Você vê a sua escola como um espaço de inclusão, inclusive dos/as homossexuais?

- Sim
 Não

25- Você acha importante a inclusão dos/as homossexuais na escola?

- Sim
 Não

26- Com relação à presença dos/as alunos/as homossexuais no ambiente escolar você:

- Concordo porque todos tem direitos à educação
 Não concordo, mas respeito
 Não concordo, nem respeito

Apêndice 03

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES

Gostaríamos de solicitar sua autorização para a participação de seu/sua filho/a na pesquisa intitulada **BULLYING E HOMOFOBIA NAS SÉRIES DO ENSINO MÉDIO: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS**, que faz parte do curso DE

MESTRADO EM EDUCAÇÃO e é orientado pela professora Dra. ELIANE ROSE MAIO da UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. O objetivo da pesquisa é REALIZAR UM LEVANTAMENTO SOBRE A EXISTÊNCIA DO *BULLYING* EM ESCOLA DE ENSINO MÉDIO, ESPECIFICAMENTE AOS/ÀS ALUNOS/AS HOMOSSEXUAIS. Para isto a participação de seu/sua filho/a é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: será entregue um questionário com 37 questões objetivas, as quais, num tempo de cinco minutos aproximadamente serão respondidas em sala de aula. Informamos que o questionário será anônimo e o conhecimento das respostas pelo pesquisador não implicará na revelação da identidade do/ entrevistado/a. Gostaríamos de esclarecer que a participação de seu/sua filho/a é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a autorizar tal participação, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa ou à de seu/sua filho/a. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade, sua e a de seu/sua filho/a. Os benefícios esperados são contribuir para a resolução de problemas que os/as alunos/as do ensino médio enfrentam no interior da escola em situações de *bullying* e homofobia.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,.....(nome por extenso do responsável pelo menor) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo

em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Professora Dra. Eliane Rose Maio.

_____ Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Campo para assentimento do sujeito menor de pesquisa (para crianças escolares e adolescentes com capacidade de leitura e compreensão):

Eu,.....(nome por extenso do sujeito de pesquisa /menor de idade) declaro que recebi todas as explicações sobre esta pesquisa e concordo em participar da mesma, desde que meu pai/mãe (responsável) concorde com esta participação.

_____ Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Reginaldo Peixoto, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data:.....

Assinatura do pesquisador

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

Nome: Reginaldo Peixoto

Endereço: Rua Pioneiro João Benedito da Silva, 370 – Maringá Paraná

(telefone/e-mail) (44) 9803-5490 – reginaldopeixoto@bol.com.br

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

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

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

E-mail: copep@uem.br

Apêndice 4

Questionário aplicado aos/às alunos/as

1 – Quantos anos você tem?

2 – Quanto ao sexo, assinale:

() masculino

() feminino

3 - Em que ano você estuda?

4 – Você gosta da sua escola?

() Gosto muito

() Gosto

() Nem gosto nem desgosto

() Não gosto

Porquê?

5 - Já assistiu a situações de violência na tua escola?

() Sim

() Não

6 - Se respondeu "SIM" na questão anterior, quem estava envolvido/a nessas situações de violência?

() Alunos/as

() Alunos/as e Professores/as

() Alunos/as e funcionários/as

() Alunos/as e pessoas estranhas à escola

7 – Durante esse ano letivo algum/a professor/a já discutiu o *bullying* em sala de aula?

() Sim

() Não

8- Se sim, em qual/quais disciplina(s)?

9- A forma como o *bullying* é tratado na sala de aula ajuda a construir o respeito entre as pessoas? Por quê?

10– Você já foi vítima de *bullying* na escola durante esse ano letivo?

- Não
- Uma ou duas vezes
- Duas ou três vezes por mês
- Todas as semanas
- Todos os dias

11 – Os/as seus/suas colegas costumam ignorar e/ou deixar os/as alunos/as que sofrem *bullying* de fora dos jogos e das brincadeiras de propósito?

- Não nunca
- Às vezes
- Quase sempre
- Sempre

12 – Quando ocorre *bullying* na sua escola estão envolvidos/as:

- Apenas alunos/as
- Apenas professores/as
- Apenas funcionários/as
- Alunos/as, funcionários/as e professores/as

13- O *bullying* na escola é mais praticado por:

- Alunos/as
- Professores/as
- Funcionários/as

14 – Qual a forma de *bullying* mais praticada na escola?

- Roubo
- Ameaça
- Insulto
- Agressão física

15 - Que método utilizam com mais frequência?

- O telefone celular
- O e-mail
- As redes sociais
- As paredes, portas e carteiras
- Os bilhetes
- A linguagem verbal

16 - As pessoas que geralmente agredem, insultam e/ou chateiam são meninos ou meninas?

- Nunca presenciei

- Meninas
- Meninos
- Meninos e meninas

17 – Os/as praticantes de *bullying* geralmente agem:

- Sozinhos/as
- Em grupo

18 - Quem são essas pessoas que praticam o *bullying*?

- Colegas da turma
- Professores/as
- Colegas mais velhos da mesma escola
- Alunos/as de outra escola
- Estranhos

19 – Quem mais sofre *bullying* na sua escola?

- Os meninos
- As meninas

20- A prática do *bullying* é mais comum:

- A alunos/as
- A professores/as

21 – O que você sente quando vê um colega sendo vítima de *bullying*?

- Sinto que essa pessoa talvez tenha feito alguma coisa para merecer ser maltratado
- Não sinto nada
- Sinto um pouco de pena
- Sinto muita pena e quero ajudar

22– Você já praticou *bullying* contra alguém na escola?

- Nunca
- Uma vez ou duas
- Duas ou três vezes por mês
- Todas as semanas
- Todos os dias

23- As situações de preconceito e discriminação que acontecem na sua escola estão relacionados:

- Cor/raça
- Gênero (masculino ou feminino)
- Orientação sexual (Homossexualidade, heterossexualidade, bissexualidade, transexualidade)
- Religião
- Aparência e/ou deficiência física

24 – São vítimas de *bullying* com maior frequência:

- Heterossexuais
- Homossexuais
- Bissexuais

() Travestis e transexuais

25- Na sua escola se conversa sobre a diversidade sexual?

() Sim

() Não

26 – Você considera a homossexualidade:

() Uma opção

() Uma orientação

27- Quanto à presença dos alunos homossexuais no ambiente escolar você acostuma:

() Respeitar

() Ignorar

28- Você trata os alunos homossexuais com o mesmo respeito que trata os demais colegas?

() Sim

() Não

29- Se a resposta anterior for não, justifique o motivo:

30 - As questões de violência física ou verbal contra os homossexuais que você já presenciou na escola estão relacionadas:

() Desconheço o motivo

() À forma diferente de ser

() À aparência que os aproxima do sexo contrário

() Devido ao círculo de amizades

31 - Em que local da escola o *bullying* contra os/as alunos/as homossexuais mais ocorre?

() Na quadra

() Nos banheiros

() Na sala de aula

() No pátio

() Nos arredores da escola

32- Quando as práticas mais ocorrem?

() Durante as aulas

() Nos intervalos

() Nas entradas e saídas

33- Qual a postura dos seus/suas professores/as quando as práticas de *bullying* contra homossexuais ocorrem durante as aulas?

() Conversa com a turma sobre a igualdade de direito e o respeito pela diversidade

() Ignora

() Encaminha para a direção/orientação resolver a situação

34- Você acha que os professores da sua escola estão preparados para tratar de temas como o *bullying* e o respeito à diversidade sexual?

Sim

Não

35- Você vê a sua escola como um espaço de inclusão, inclusive dos/as homossexuais?

Sim

Não

36- Você acha importante a inclusão dos/as homossexuais na escola?

Sim

Não

37- Com relação à presença dos/as alunos/as homossexuais no ambiente escolar você:

Concordo porque todos tem direitos à educação

Não concordo, mas respeito

Não concordo, nem respeito

ANEXOS