

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**JONAS ALVES DA SILVA JUNIOR**

**ROMPENDO A MORDAÇA: REPRESENTAÇÕES DE  
PROFESSORES E PROFESSORAS DO ENSINO MÉDIO  
SOBRE HOMOSSEXUALIDADE**

São Paulo  
2010

**JONAS ALVES DA SILVA JUNIOR**

**ROMPENDO A MORDAÇA: REPRESENTAÇÕES DE  
PROFESSORES E PROFESSORAS DO ENSINO MÉDIO  
SOBRE HOMOSSEXUALIDADE**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação da Prof. Dr. Maria de Lourdes Ramos da Silva.

São Paulo  
2010

# FOLHA DE APROVAÇÃO

Jonas Alves da Silva Junior

*Rompendo a mordaza: representações de professores e professoras do ensino médio sobre homossexualidade*

Tese apresentada à Faculdade de Educação da  
Universidade de São Paulo como exigência parcial  
para a obtenção do título de Doutor em Educação

Área de concentração: Psicologia e Educação

Aprovado em: 16/12/2010

## BANCA EXAMINADORA

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria de Lourdes Ramos da Silva

Instituição: FEUSP Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Isabel de Almeida

Instituição: FEUSP Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Valéria Amorim Arantes de Araújo

Instituição: FEUSP Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marie Claire Sekkel

Instituição: IP/USP Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Mary Rangel

Instituição: UFF Assinatura: \_\_\_\_\_

*Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas...  
Que já têm a forma do nosso corpo...  
E esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos  
mesmos lugares...*

*É o tempo da travessia...  
E se não ousarmos fazê-la...  
Teremos ficado... para sempre...  
À margem de nós mesmos...*

Fernando Pessoa

*Aos familiares dos 562 homossexuais assassinados/as, vítimas da homofobia no Brasil, entre janeiro de 2007 e agosto de 2010, período em que esta tese foi concebida.*

## AGRADECIMENTOS



*Quem pode compartilhar dos meus  
sentimentos  
na hora que o refletor bater?*  
Caetano Veloso

Primavera. Tempo de florir. Época das cores de tons fortes e multicoloridos. Tempo de se abrir para o mundo e apontar, com a precisão de uma flecha, para o futuro. E eis que, após o momento difícil – mas necessário – de poda, de ressignificação que traz o outono; e do período de reclusão e de tonificação de energia que o inverno proporciona... e eis que... é especialmente na primavera que esta tese desabrocha, feito um ipê amarelo, no meio do chão árido e monocromático do cerrado brasileiro.

Sim. Um ipê amarelo que, mesmo com o tempo quente e seco, emana-se de cor e ilumina o cerrado do Brasil. Isto quer dizer que, para esta frondosa árvore florescer, teve que passar por obstáculos, por momentos de indecisão, de vicissitudes, de angústia, de calor e de frio, mas, mesmo assim, na primavera de 2010, mostra-se para o mundo e para quem quiser apreciá-la.

É óbvio que foi necessária a ajuda preciosa de muitos “agentes”, que auxiliaram no plantio, no cultivo e no desenvolvimento deste “exuberante” ipê amarelo.

São essas pessoas, esses “agentes” que puderam (e podem) compartilhar dos meus sentimentos neste momento tão importante de minha trajetória. A essas pessoas, registro os meus mais sinceros agradecimentos, a saber:

- Minha mãe, Maria Vieira Rosa da Silva, e meu pai, Jonas Alves da Silva - pessoas especiais, que souberam semear, cuidar e manter o amor que nos une e nos alimenta diariamente.

- Minha orientadora, Prof. Dr. Maria de Lourdes Ramos da Silva – a “Malu” – mais que orientadora, um anjo que, literalmente, pousou em minha vida. Tudo o que registrar aqui é pouco para exteriorizar meus agradecimentos a esta pessoa que me fez crescer enquanto ser humano e enquanto profissional. Obrigado pelo (re)conhecimento, pela paciência e pela infinita generosidade!

- Às professoras doutoras Mary Rangel e Valéria Amorim Arantes, que gentilmente integraram a banca de qualificação e teceram importantes críticas e deram imprescindíveis sugestões para o delineamento deste trabalho.

- Às professoras doutoras: Maria Isabel de Almeida, Carmita Abdo, Roseli Fishmann e Marie Claire Sekkel, que muito me ajudaram com seus conhecimentos e preciosos conselhos acerca da estruturação da tese.

- Minha amiga de todas as horas, Maria das Graças Gomes Nascimento, pelo carinho, pela amizade e, principalmente, por me ajudar na aplicação da pesquisa na Escola B.

- Minha amiga Conceição Aparecida Barbosa pela força na “reta final” e pela tradução do resumo para o inglês.

- Meu amigo imperatrizense Estaquis da Cunha por me ajudar a digitar a íntegra das respostas da pesquisa de campo.

- Aos/às professores do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, pelo apoio e compreensão neste momento tão difícil, mas igualmente especial.

- Aos/às diretores/as, coordenadores/as e professores/as das 2 (duas) escolas em que realizei a pesquisa de campo. Este ipê amarelo não poderia florescer sem a seiva fornecida por esses sujeitos.

- Aos/às meus/minhas amigos/as – novos, antigos, próximos, distantes e aos “embrionários” – a amizade é o alimento que nutre qualquer projeto de vida.

“Agradecer a Deus, pelo tempo que ele me dá pra viver. Agradecer a nós, a vós e ao caminho bonito da gente encontrar...” (Cacaso). Enfim, desejo a todos/as que

compartilharam e compartilham deste meu sentimento o mais cintilante ipê amarelo no mais brilhante dia!

## RESUMO

A complexidade da sexualidade humana, bem como a admissão da existência de uma diversidade sexual foram (e ainda são) rechaçadas na escola, ocasionando não raro a discriminação e a exclusão de alunos/as que não se enquadram nos padrões heterossexistas prestigiados socialmente. Por essa razão, nesta pesquisa, investigam-se as representações que professores/as do Ensino Médio de duas escolas públicas paulistanas têm sobre homossexualidade e diversidade sexual no cotidiano escolar, buscando-se um maior aprofundamento teórico e interpretativo. Para chegar ao objetivo proposto, a pesquisa de campo foi realizada com base em um questionário semi-estruturado, com questões abertas e fechadas. Como referencial teórico, utilizaram-se autores da área dos Estudos Culturais (teoria *queer*) e dos teóricos da Representação Social. Os dados quantitativos da pesquisa foram apresentados em forma de gráfico comparativo (entre as duas escolas), e os dados qualitativos foram divididos em três blocos de interpretação (representações, formação de professores e diversidade sexual na escola) e analisados em três categorias de análise, com base nas falas dos/as professores/as: 1) representações da homossexualidade sob viés de preconceito evidente; 2) representações da homossexualidade sob viés de preconceito latente; 3) representações da homossexualidade na perspectiva democrática e inclusiva. Os resultados obtidos são de grande relevância para a Educação Sexual, bem como para a cultura do respeito à diversidade, pois permitem detectar as diferentes formas com que o preconceito a cidadãos não heterossexuais instalam-se na escola. Além disso, os resultados evidenciam que a conexão entre discriminação e homossexualidade funda-se em uma questão cultural, enraizada em dogmas, crenças e representações construídas socialmente para conservar a hegemonia da heterossexualidade e, por conseguinte, subalternizar e inferiorizar as orientações sexuais consideradas não-padrão.

Palavras-chave: Homossexualidade – Diversidade Sexual – Educação Sexual – Representação Social – Preconceito.

## ABSTRACT

The complexity of human sexuality, as well as the admission of the existence of sexual diversity were (and still are) rejected by the school, often leading to discrimination and exclusion of students that do not fit in socially prestigious heterosexist standards. Therefore, in this research are investigated the representations that teachers of two public paulistana's high schools have about homosexuality and sexual diversity in school life, seeking a deeper theoretical and interpretive approach. To reach the objective, the field research was conducted based on a semi-structured questionnaire with open and closed questions. The theoretical authors used were from Cultural Studies field (queer theory) and the theory of Social Representation. Quantitative data from the survey were presented in a comparative graph form (between the two schools), and qualitative data were divided into three blocks of interpretation (representation, teachers formation and sexual diversity in school) and analyzed in three categories of analysis, based on the speech of the teacher: 1) representations of homosexuality under the bias of evident prejudice, 2) representations of homosexuality under latent prejudice bias, 3) representations of homosexuality in a democratic and inclusive perspective. The results are of great relevance to sexual education and to the culture of respect for diversity, it can detect the different ways that prejudice against non-heterosexual citizens is established in school. Furthermore, the results show that the connection between discrimination and homosexuality is based on a cultural issue, rooted in dogmas, beliefs and representations socially constructed to preserve the hegemony of heterosexuality and consequently to undervalue and to degrade sexual orientations considered non-standard.

Keywords: Homosexuality - Sexual Diversity - Sex Education - Social Representation - Prejudice.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>1. PISANDO EM CAMPO MINADO: CONCEITOS, DIFERENÇAS E RELAÇÕES DE SEXO, SEXUALIDADE E GÊNERO.....</b>	<b>21</b>
1.1 – Sexualidade: conceitos amalgamados .....	21
1.2 – Problematizando as relações de gênero. ....	29
<b>2. SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS.....</b>	<b>36</b>
2.1 – Sexualidade na escola: um retrato em branco e preto.....	36
2.2 – Educação sexual na escola: entre o dito e os interditos .....	39
2.3 - Relações de gênero e Educação: desconstruindo estereótipos .....	51
<b>3. HOMOSSEXUALIDADE: A VOZ DA EXCLUSÃO .....</b>	<b>56</b>
3.1 - Os alicerces da marginalização às sexualidades não-hegemônicas.....	56
3.2 - Identidades sexuais na escola: desconstruindo estereótipos.....	67
3.3 - Pedagogia <i>queer</i> : entre ambiguidades e vicissitudes .....	72
3.4 - Ninguém pode calar: homossexualidades e homofobia na escola .....	77
<b>4. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL .....</b>	<b>85</b>
4.1 - Teoria das Representações Sociais: na encruzilhada da sociologia com a psicologia .....	85
4.2 - Representação coletiva de Durkheim versus representação social de Moscovici .....	91
4.3 - A fluida e imprecisa tarefa de se conceituar a Teoria das Representações Sociais .....	94
4.4 - Subsídios das representações sociais na pesquisa educacional .....	99
4.5 - Representações da homossexualidade na Sociedade Ocidental .....	102
<b>5. INVESTIGAÇÃO METODOLÓGICA: PROCEDIMENTOS DE PESQUISA .....</b>	<b>108</b>
5.1 - Delineando uma pesquisa quanti-qualitativa.....	108
5.2 - Cenário da pesquisa.....	112
5.3 - Sujeitos da pesquisa .....	114
5.4 - Coleta dos dados.....	116
<b>6. RESULTADOS E ANÁLISE DA PESQUISA EMPÍRICA .....</b>	<b>120</b>
6.1 - Representações sociais e construção da homossexualidade.....	123
6.1.1 Representações da homossexualidade sob viés de preconceito evidente .....	126

6.1.2 Representações da homossexualidade sob viés de preconceito latente .....	142
6.1.3 Representações da homossexualidade na perspectiva democrática e inclusiva .....	154
6.2 - Atitudes e sentimentos relacionados a amigos/as, familiares e alunos/as .....	170
6.3 - Formação de professores sobre Educação Sexual .....	183
6.4 - Diversidade sexual no contexto escolar .....	189
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>201</b>
<b>8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>205</b>
<b>9. ANEXOS .....</b>	<b>229</b>
Anexo I - Questionário aplicado nas escolas A e B .....	229
Anexo II - Protocolo de pesquisa .....	236

*Gente olha pro céu  
Gente quer saber o um  
Gente é o lugar de se perguntar o um  
Das estrelas se perguntarem se tantas são  
Cada estrela se espanta à própria explosão*

*Gente é muito bom  
Gente deve ser o bom  
Tem de se cuidar, de se respeitar o bom  
Está certo dizer que estrelas estão no olhar  
De alguém que o amor te elegeu pra amar*

*Marina, Bethânia, Dolores, Renata, Leilinha, Suzana, Dedé  
Gente viva brilhando, estrelas na noite*

*Gente quer comer  
Gente quer ser feliz  
Gente quer respirar ar pelo nariz  
Não, meu nego, não traia nunca essa força, não  
Essa força que mora em seu coração*

*Gente lavando roupa, amassando pão  
Gente pobre arrancando a vida com a mão  
No coração da mata, gente quer prosseguir  
Quer durar, quer crescer, gente quer luzir*

*Rodrigo, Roberto, Caetano, Moreno, Francisco, Gilberto, João  
Gente é brilhar, não pra morrer de fome*

*Gente deste planeta do céu de anil  
Gente, não entendo, gente, nada nos viu  
Gente, espelho de estrelas, reflexo do esplendor  
Se as estrelas são tantas, só mesmo amor*

*Maurício, Lucila, Gildásio, Ivonete, Agripino, Gracinha, Zezé  
**Gente, espelho da vida, doce mistério!**  
(Gente. Caetano Veloso, 1977)*

## INTRODUÇÃO

*Esta história acontece em estado de emergência e de calamidade pública. Trata-se de livro inacabado porque lhe falta resposta. Resposta esta que espero que alguém no mundo me dê.*

Clarice Lispector

Desde as décadas de 1960 e 1970, expressivas mudanças sócio-culturais e históricas ocorreram, no que se refere às relações de gênero e sexualidade, a partir da atuação dos movimentos feminista, gay e lésbico, que tornam a defender de forma mais aberta e contundente suas exigências e contendas, bem como do aparecimento, na década de 1980, da AIDS. Nessa perspectiva, novas maneiras de arquitetar e experienciar as identidades sexuais e de gênero são conjeturadas, com desdobramentos na esfera social e política (através das ONG, da militância político-partidária, das políticas públicas) e, na esfera acadêmica, com a efetivação de estudos nos vários campos do saber. Esses campos têm direcionado seu foco para sexualidade e para as relações de gênero como fenômenos “construídos”, expandindo a discussão para outros aspectos, como o corpo, as identidades etc. No que tange à Educação, nota-se a inclusão desses assuntos nos currículos, sobretudo a partir da década de 1990, quando os espaços escolares são “conclamados” a lidar com os pressupostos e conexões que abarcam sexualidade e gêneros. Todavia, o tratamento a essas temáticas nas aulas limitou-se à “biologização” da sexualidade e do sexo, ao priorizar, simples e unicamente, conteúdos formais concernentes à reprodução e à prevenção de DST (doenças sexualmente transmissíveis).

A densidade da sexualidade humana, bem como a legitimação da existência de uma diversidade sexual foram sumariamente rejeitadas na escola, acarretando discriminação e marginalização de alunos/as que não se encaixam nos protótipos heterossexistas valorizados socialmente. Assim, nesta pesquisa, investigamos as representações que professores/as de duas escolas públicas paulistanas têm sobre a homossexualidade, buscando desvendar as concepções e crenças de professores/as do Ensino Médio da rede pública do Estado de São Paulo, em relação à homossexualidade e à diversidade sexual no cotidiano escolar, almejando um maior aprofundamento teórico, metodológico e interpretativo. O objetivo da pesquisa, em última instância, é

analisar as representações dos sujeitos da pesquisa para responder às seguintes questões norteadoras: (a) como e sob que justificativas o preconceito à homossexualidade se estabelece nas representações de professores e professoras? (b) o tema diversidade sexual faz parte do currículo da escola? (c) de que forma esse assunto tem sido tratado em sala de aula?

Cabe destacar que esta pesquisa está em consonância com documentos recentes que apresentam diretrizes sobre o papel do Estado Democrático Brasileiro no tratamento de questões relacionadas à sexualidade e às relações de gênero. Nesse sentido, é importante trazermos à baila os seguintes documentos:

1. *Brasil sem homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGBT e de Promoção da Cidadania Homossexual* (2004). Programa elaborado pela Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) e pelo Conselho Nacional de Combate à Discriminação, lançado pelo Governo Federal em 25 de maio de 2004. Tal programa foi arquitetado a partir da parceria civil entre o Governo Federal e a Sociedade Civil Organizada e pretende aliar as ações de vários Ministérios, com o intuito de combater a violência e o preconceito contra LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros), em vista à construção de uma sociedade democrática e plural, que prestigie, de fato, a diversidade em todos as esferas.
2. *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres* (2004). Documento elaborado com base nos resultados da *I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres* (I CNPM). Esse plano foi conclamado pelo Presidente da República e coordenado pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres e pelo Conselho Nacional de Direitos da Mulher. Está estruturado em torno das seguintes áreas estratégicas de desempenho: (a) autonomia, igualdade no mundo do trabalho e cidadania; (b) educação inclusiva, não-sexista e não-homofóbica; (c) saúde das mulheres, direitos sexuais e direitos reprodutivos; (d) enfrentamento à violência contra as mulheres. Cabe ressaltar que não se trata simplesmente de uma proposta de governo, mas sim de uma política de Estado com a qual todos os governos democráticos devem estar envolvidos.

Além dos documentos citados, é relevante mencionar, também, iniciativas recentes do Governo Federal que objetivam tonificar e proporcionar maior visibilidade ao campo de pesquisa de gênero, mulheres, feminismo e diversidade sexual. Ações como o “Construindo a Igualdade de Gênero” – concurso de produções textuais para alunos/as do Ensino Médio e trabalhos científicos monográficos direcionados a estudantes de graduação e pós-graduação – fomentado pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), pelo Ministério da Ciência e da Tecnologia (MCT) e pelo Ministério da Educação (MEC).

Apesar de se reconhecer cada vez mais a necessidade de se considerar as questões de gênero e sexualidade no organismo de uma sociedade seguramente multifacetada e democrática, tal admissão ainda não foi incorporada, de modo consistente, na escola. Vários estudos difundidos na atualidade indicam uma conjuntura inquietante no que diz respeito à intolerância contra homossexuais no Brasil. Trata-se das estatísticas alarmantes de violência sofridos/as por alunos/as homossexuais no espaço escolar. Para além de um episódio pontual, uma vez que a escola repercute a conduta da sociedade em relação a certos assuntos – e existe, aliás, muito preconceito em todas as categorias sociais – a temática evidencia a ineficiência das instituições escolares e dos/as professores/as para lidar com estudantes de diferentes orientações sexuais.

Como vimos, trata-se de uma tese que aborda um assunto bastante polêmico e negligenciado na escola. Assim, para abrir essa “caixa de pandora”, utilizamos os seguintes referenciais teóricos:

1. Teoria dos Estudos Culturais, a qual se dedica ao enfoque nos processos sociais de classificação, controle e/ou estigmatização daqueles socialmente vistos como “diferentes”, antes classificados como “desviados” ou “anormais”. Segundo Miskolci (2005), esta mudança de tratamento iniciou-se após a Segunda Guerra Mundial, ou seja, coligada à decadência dos paradigmas biológicos de compreensão de identidades sociais. Três vertentes, segundo este autor, marcaram essa transformação: o feminismo e seu desenvolvimento nas pesquisas de gênero, as investigações sociológicas e culturais voltadas para a compreensão das diferenças e a obra de Michel Foucault. Associada a essa linha, utilizamos a Teoria *Queer*, por compreendermos que esta é voltada ao estudo

dos processos de categorização sexual e sua desconstrução (Gamson, 2006: 347). Os autores *queer* pesquisam as maneiras de como a distinção homossexual/heterossexual serviu de alicerce para todos os aspectos da vida contemporânea e, além disso, evidenciam a característica compulsória da heterossexualidade e o modo como ela fundamenta conhecimentos e práticas sociais (Louro, 1998; 2004; Miskolci, 2005). Nesta linha teórica, recorreremos, principalmente, aos seguintes pesquisadores: Guacira Lopes Louro (2004; 2000; 1999; 1998; 1995), Judith Butler (2003; 1999), Tomaz Tadeu da Silva (2004; 2001; 2000) e Michel Foucault (1999; 1994; 1993a; 1993b; 1988; 1985; 1982).

2. Teoria da Representação Social: pelo que representa de inovador no campo da Psicologia Social, a concepção de representações sociais vem sendo empregado no estudo de variados fenômenos sociais. Todavia, apesar de ter aberto um vasto campo de pesquisas, a abordagem das representações sociais tem recebido diversas críticas, tanto no que tange ao seu conceito (Jahoda, 1988) quanto no que concerne às muitas metodologias utilizadas (Leyens & Dardenne, 1996). No nível teórico, Camino (1996) e Vala (1996) destacaram a urgência de complementar a teoria das representações sociais de Moscovici (1978) sobre a influência social – que apresenta o papel ativo das minorias no processo da influência social – com a teoria de Tajfel (1982) sobre a identidade social, que assenta o problema da influência social no campo das relações intergrupais e propicia as bases da formação simbólica dos grupos sociais. Os principais autores que embasaram a pesquisa no que concerne à representação social foram Serge Moscovici (2003; 1978), Denise Jodelet (2001; 1991) e Robert Farr (2003; 1991).

O processo de elaboração e execução desta pesquisa não tem sido nada fácil: como existem poucos estudos sobre o tema, o levantamento bibliográfico, bem como a definição do quadro teórico teve que ser construído aos poucos, a partir de livros clássicos, como os 3 (três) volumes de “História da Sexualidade”, de Michel Foucault, e “O que é homossexualidade”, de Peter Fry. Por se tratar de um tema que atravessa diversas áreas do conhecimento – psicologia, educação, antropologia, sociologia, biologia, história etc. – estruturar um estudo inédito que, por um lado, desse conta de apresentar diferentes visões e concepções sobre a sexualidade e, por outro, delimitasse com exatidão um referencial teórico que dialogasse com a Educação, não tem sido fácil. Os obstáculos continuaram quando partimos para a pesquisa de campo. As dificuldades

começaram no momento da pré-testagem, na qual tivemos sérios empecilhos para encontrar uma escola que permitisse a aplicação do questionário. Os problemas continuaram e se intensificaram na etapa em que tivemos que aplicar a pesquisa nas duas escolas que realmente entrariam neste estudo. Feito isto, mais um entrave: a escrita da tese. Nesta etapa pesou muito o fato de o tema da pesquisa ser um assunto suscetível a desconfortos e, por isso, tão pouco falado e estudado, ainda mais no contexto escolar.

Nesse momento, as disciplinas cursadas, os congressos e seminários nos quais participei e, obviamente, todas as leituras específicas realizadas ao longo dos últimos 5 anos ajudaram enormemente na armação dos capítulos do texto, que são apresentados na sequência:

- Capítulo 1 – “Pisando em campo minado: conceitos, diferenças e relações de sexo, sexualidade e gênero”. Por conta da complexidade do assunto, foi necessário um capítulo que expusesse e delimitasse os conceitos de sexo e sexualidade, bem como estabelecesse interseções e contrastes entre esses 3 (três) vetores que se fundem, se dialogam, mas que possuem constituições diferentes: sexo, sexualidade e gênero. O título “Pisando em campo minado” já sugere o quão difícil é lidar com um tema (sexualidade) que é atravessado por diversas áreas e que, talvez por isso, possua tantas concepções, hipóteses e teorias, algumas vezes, antagônicas. Dessa forma, longe de se propor uma “história da sexualidade”, o que se propõe aqui é apresentar as principais correntes no estudo deste tema e evidenciar a linha teórica adotada nesta tese, que é o construtivismo social.
- Capítulo 2 – “Sexualidade e educação: diálogos possíveis”. Neste capítulo apresenta-se um breve histórico da Educação Sexual no Brasil para mostrar que ela sempre foi voltada a um controle biologizante que atualizava preconceitos e enfatizava estereótipos e a desigualdade de gêneros. Nessa perspectiva, defende-se que a sexualidade deve estabelecer diálogos com a Educação para além da prevenção às DST e à gravidez indesejada: ela é peça fundamental no desmantelamento da heteronormatividade e dos estereótipos, sendo, portanto, um caminho possível para uma escola verdadeiramente inclusiva e democrática.
- Capítulo 3 – “Homossexualidade: a voz da exclusão”. Já que o primeiro capítulo traz as definições de sexo, sexualidade e gênero e o segundo capítulo disserta sobre a relação destes três fenômenos no contexto escolar, o terceiro capítulo

focaliza uma das configurações da sexualidade humana, que é a homossexualidade (tanto a masculina como a feminina). O objetivo é justamente apresentar a construção sócio-histórico-cultural da homossexualidade de modo que se possa perceber que se trata de uma orientação sexual válida e lícita, mas que tem sido desprestigiada e estigmatizada ao longo do tempo. Neste mergulho, explicam-se os mecânicos que tornaram os/as homossexuais marginalizados e alvos de discriminações de várias naturezas. Em seguida, transpõe-se o debate para o cotidiano escolar, no sentido de denunciar a homofobia que existe fora e dentro dos muros escolares, além de problematizar a construção e atualização da heteronormatividade na escola.

- Capítulo 4 – “Fundamentos teóricos da representação social”. O quarto capítulo apresenta a teoria da representação social, suas concepções e pressupostos, bem como sua importância na pesquisa em Educação e, mais especificamente, em pesquisas sobre grupos minoritários. Por isso, faz-se uma pequena incursão histórica para mostrar as diferentes representações sociais que a humanidade construiu (e ainda constroi) sobre a homossexualidade.
- Capítulo 5 – “Investigação metodológica: procedimentos de pesquisa”. Nessa parte, delinea-se o percurso metodológico trilhado para a pesquisa de campo. São apresentadas as duas escolas e os sujeitos participantes, e são descritos os entraves existentes para aplicação dos questionários nas unidades, como também o método para análise dos dados.
- Capítulo 6 – “Resultados e análise da pesquisa empírica”: Neste capítulo apresentamos os resultados da pesquisa, bem como a análise de conteúdo das respostas dos/as participantes, com base no quadro teórico apresentado nos três primeiros capítulos. Assim, foram sistematizados os dados quantitativos, em forma de gráfico comparativo (entre as duas escolas) e, de maneira integrada e complementar, esse material foi dividido em três blocos de interpretação (representações, formação de professores e diversidade sexual na escola) e analisado e categorizado em três esferas, com base nas falas dos/as professores/as: 1) representações da homossexualidade sob viés de preconceito evidente; 2) representações da homossexualidade sob viés de preconceito latente; 3) representações da homossexualidade na perspectiva democrática e inclusiva.

Passamos, agora, à apresentação dos fundamentos teóricos. Afinal, não há pesquisa sem a adoção de uma orientação teórica, sem o reconhecimento dos pressupostos filosóficos que estão na base e nas entrelinhas do esforço interpretativo. Esforço para conferir sentido e relevância aos indicadores empíricos produzidos na interação entre o pesquisador e os fenômenos investigados.

# 1. PISANDO EM CAMPO MINADO: CONCEITOS, DIFERENÇAS E RELAÇÕES DE SEXO, SEXUALIDADE E GÊNERO

*Uns vão*  
*Uns tão*  
*Uns são*  
*Uns dão*  
*Uns não*  
*(...)*  
*Uns masculinos*  
*Uns femininos*  
*Uns assim.*

Caetano Veloso (1983)

## 1.1 – Sexualidade: conceitos amalgamados

Desvelar a importância do âmago desta pesquisa demanda considerar certos elementos constantes na literatura das ciências humanas sobre sexualidade. Essa literatura, que não para de crescer desde a década de 1980, possui aspectos instigantes, pois está longe de uma consonância no que alude à demarcação da “sexualidade”. Loyola (1998) considera que essa delimitação modifica-se com base nos esquemas conceituais empregados e em função dos pontos de vista a partir dos quais o assunto é tratado. A sexualidade pode ser interpretada sob o espectro da família e/ou parentesco, concebida como essencial à subjetividade e/ou à identidade individual e social, pensada como representação, desejo ou, simplesmente, deduzida como atividade ou comportamento. Nesse ângulo, de acordo com alguns autores, é preciso ressaltar que os comportamentos sexuais em conjunto com o erotismo propendem a ser entendidos como a essência da sexualidade (Vance, 1995).

Na perspectiva instituída por Michel Foucault, a sexualidade é desvelada como um aparelho histórico do poder e, destarte, não se remete “à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede de superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder” (Foucault, 2007: 100). Compactuando-se com esta definição, pode-se assegurar que a concepção do conhecimento sobre a sexualidade no Brasil é arrolada às estratégias e conveniências do poder de uma sociedade pós-colonial e ainda escravista.

O processo de ascensão da sexualidade como fulcro para o entendimento dos comportamentos e aceção das identidades se apresentou artefato de um novo dispositivo de poder. É através dela que a sociedade ocidental conheceu a normalização tão bem explicitada em sua gênese por Foucault e ainda hoje investigada em suas especificidades históricas e culturais por pesquisadores *queer*<sup>1</sup>.

No cerne de cada um desses olhares, há também diferenças. As distinções entre as perspectivas que ponderam a sexualidade como indispensável à composição da subjetividade são particularmente intrigantes. Essas confluências enfatizam que esse conglomerado de representações, práticas e atitudes em torno das trocas eróticas revela uma dimensão interna dos sujeitos e, nesse aspecto, é próprio a uma determinada cultura. Por isso, só haveria possibilidade de esquadrihar a sexualidade como “explicação” quando o contexto cultural o permitisse. Heilborn amplia essas concepções no campo das pesquisas sobre sexualidade no Brasil. De acordo com a autora, os contextos que corroboram essa explicação são aqueles nos quais há uma ideia de pessoa, na qual interiorização e individualização delineiam a subjetividade. Essa noção de pessoa, ou seja, o sujeito moderno ocidental, mesclada à noção de indivíduo como valor<sup>2</sup>, só se localizaria em grupos sociais específicos (Heilborn, s/d).

Nessa perspectiva, se algumas pesquisas comparativas revelam um tratamento impróprio da sexualidade, conferindo a ela uma aceção trans-histórica e/ou transcultural, outras revelam como o que poderia ser reconhecido como sexualidade para certos grupos sociais - longe de posicionar-se numa dimensão interna aos sujeitos - em outras sociedades, junta-se a outras esferas de significação, como família, parentesco ou moralidade, congregando presumíveis instâncias individuais (Ortner & Whitehead, 1980). Essas pesquisas, orientadas pelo interesse em deslindar as definições reveladas pelo sexo e pela reprodução em distintos contextos culturais e sociais, evidenciam que em determinadas sociedades o erótico se dilui no econômico, questões de paixão se

---

<sup>1</sup> A investigação histórica que consolidou a Teoria *Queer* teve como centro a gênese da heteronormatividade por meio do estudo dos triângulos amorosos dos romances ingleses do século XIX. Na atualidade, sobressaem-se as pesquisas dos teóricos *queer* norte-americanos Joshua Gamson, Judith Butler, Judith Halberstam, Michael Warner, Roderick Ferguson, Steven Seidman e Guacira Lopes Louro.

<sup>2</sup> A noção de indivíduo, de acordo com Dumont, é o ser moral e racionalmente autônomo, sujeito normativo das instituições, aliado aos ideais de igualdade e liberdade, que é valor da sociedade moderna (Dumont, 1992).

vaporizam em apreensões por *status* e as ações reprodutivas não podem ser apartadas de pretensões a honras militares ou à propriedade.

Por isso, o tema sexualidade está entrelaçado de inúmeras significações. Por conta disso, entende-se ser um caminho importante refletir com mais cuidado no conceito de sexualidade e perceber as diferenças entre sexualidade, sexo e gênero e as relações instituídas entre eles. Então, para efeito de melhor compreensão, faz-se necessário uma compreensão e diferenciação de sexo e sexualidade e, conseqüentemente, qual a relação desses conceitos com o de relações de gênero.

Sexo e sexualidade são normalmente tomados como sinônimos; todavia, sexo é concernente ao aspecto natural, biológico, da distinção física entre o homem e a mulher. No senso comum, sexo remete-se ao ato sexual. Já sexualidade refere-se à esfera mais ampla, dos sentimentos, das interações entre as pessoas, conforme asseguram alguns pesquisadores, como Guimarães (1995), Chauí (1991) e Loyola & Cavalcanti (sd).

Guimarães (1995) certifica que “sexualidade é um termo também do século XIX, que surgiu alargando o conceito de sexo, pois incorpora a reflexão e o discurso sobre o sentido e a intencionalidade do sexo. É um substantivo abstrato que se refere ao ‘ser sexual’. Comumente é entendido como ‘vida’, ‘amor’, ‘relacionamento’, ‘sensualidade’, ‘erotismo’, ‘prazer’” (1995: 24).

Para Chauí (1991) a dilatação da concepção de sexo propiciou que este deixasse de ser analisado apenas como função natural de reprodução da espécie, como gerador de prazer e desprazer, para ser visto como um fenômeno mais global, que abarca nossa vivência como um todo, ao proporcionar sentidos impensados aos gestos, palavras, afetos, sonhos, humores, erros, esquecimentos, tristezas, atividades sociais que, num primeiro momento, nada têm de sexual.

Já para Loyola & Cavalcanti (s.d.), o sexo somente como prazer ou como mecanismo de reprodução firma uma noção incompleta da sexualidade e não contenta o homem e a mulher. A sexualidade humana, sem deixar de ser as duas coisas, é, sobretudo, uma forma de comunicação, com base numa concepção mais profunda e mais abrangente.

A sexualidade, como construção social, é atravessada pelas relações de gênero e determinará normas de como o homem e a mulher podem vivenciá-la. No entanto, como

se viu, por mais que estejam acopladas nas práticas habituais, sexualidade, sexo e gênero não são fenômenos da mesma natureza. Pensando-se no uso e na significação dos termos, ao evocar Weeks, percebe-se sexo

como um termo descritivo para as diferenças anatômicas básicas, internas e externas ao corpo, que vemos diferenciando homens e mulheres. Embora essas distinções anatômicas sejam geralmente dadas no nascimento, os significados a elas associados são altamente históricos e sociais (2001: 43).

O termo gênero é empregado “para descrever a diferenciação social entre homens e mulheres” e o termo sexualidade “como uma descrição geral para a série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas” (Weeks, 2001: 43).

Assim sendo, compartilha-se com essas definições de sexualidade como uma característica, sobretudo, de diálogo entre os gêneros, como configuração de sentimentos, de experiências, diferentemente do conceito de sexo que é circunscrito ao aspecto da prática sexual. A sexualidade não é constituída somente de aspectos naturais e biológicos, mas, também, de aspectos culturais. É neste entendimento que esta se associa ao conceito de relações de gênero, uma vez que a sexualidade é governada por normas morais e formas de vivenciá-la que foram instituídas historicamente. A homossexualidade, por exemplo, não foi vivenciada da mesma forma nos diversos períodos da história. A experiência da sexualidade, pois, transforma-se mediante a cultura de cada sociedade. E essa experiência, que pode ser vivenciada positiva ou negativamente, com culpa ou não, com prazer ou desprazer, é diferenciada para mulheres e homens.

Alguns debates atuais sobre sociedades que, na ausência de uma designação mais adequada, optou-se por denominar “ocidentais contemporâneas”, despertam a atenção também para o desajustamento de pensar que a sexualidade ostenta o mesmo lugar na constituição da pessoa em diferentes culturas nacionais e, até mesmo, em distintas conjunturas culturais de uma sociedade complexa e heterogênea (Bozon & Heilborn, 1996). A ideia é que, nessas sociedades, a sexualidade pode contrair significados e valores distintos para as pessoas que participam de diferentes segmentos sociais. Essa focalização pondera que, entre certos segmentos, a sexualidade não se revelaria como alusão fundamental para a fixação identitária, nem comporia um domínio de significação avulsa, estando sexo e prazer envolvidos por uma moralidade

mais abrangente (Heilborn, 1999). Esses postulados reprovam qualquer asserção generalizante sobre sexualidade que irrompa uniformemente uma sociedade complexa.

Portanto, é nítido que o tema sexualidade é demasiado vasto e complexo. A psicanálise, por exemplo, revela que a sexualidade não se limita à genitalidade, ao ato sexual,

não designa apenas as atividades e o prazer que dependem do funcionamento do aparelho genital, mas toda uma série de excitações e de atividades presentes desde a infância que proporcionam um prazer irreduzível à satisfação de uma necessidade fisiológica fundamental (respiração, fome...) e que se encontram a título de componentes na chamada forma normal do amor sexual (Laplanche, 2001: 476).

A psicanálise nos auxilia a compreender, também, que a sexualidade inicia-se na infância, quando é prioritariamente auto-erótica, e que “com a chegada da puberdade introduzem-se as mudanças que levam a vida sexual infantil a sua configuração normal definitiva (...) agora, encontra o objeto sexual” (Freud, 1997: 85) e também contribui na compreensão de que é na puberdade que “se estabelece a separação nítida entre os caracteres masculino e feminino” (Freud, 1997: 96).

Segundo Kupfer (2001), em todo processo educacional está em jogo a questão da comunicação de um apanhado parcial de conhecimentos armazenados historicamente. O “desejo do saber” instaura a realidade transferencial que, de acordo com a autora, subsidia a relação de aprendizagem autêntica e, logo, vai além da “simples” correlação professor-aluno. Nesta perspectiva, entende-se que a ação educativa se estabelece no momento em que o aluno é movido pelo “desejo do saber”. E esse desejo de conhecimento, que é sexual, é depositado no professor, ao supor nele a posse do saber. O educador deve assegurar essa posição e esse desejo que é inconsciente. A relação professor-aluno é, pois, uma relação imaginária, uma vez que “está submetida à realidade do psiquismo dos sujeitos envolvidos na ação” (Kupfer, 2001: 93). Compreende-se também que a “educação terá papel primordial no processo de sublimação” (Kupfer, 2001: 44) e, além disso, que a aprendizagem está vinculada à libido, que, por sua vez, está entrelaçada ao desejo e ao saber desejante. Intui-se dessa relação que, também, a sexualidade está presente, e Sayão endossa:

Sabemos que o aprendizado, de uma forma geral, está subordinado às primeiras curiosidades infantis. A não satisfação das curiosidades da criança sobre a sexualidade gera tensão e ansiedade na medida em

que se constituem em questões significativas para cada sujeito e em núcleos importantes que impulsionam o desejo de saber ao longo da vida. A paixão pelo aprender articula-se com o prazer que também é vivido no âmbito da sexualidade. A sexualidade, assim como a inteligência, será construída a partir das características singulares e de sua articulação com o meio e a cultura (Sayão, 1997: 113).

Isto quer dizer que a sexualidade deve ser compreendida como uma dimensão do relacionamento humano, como a práxis da vida com prazer. Ao debatê-la não se deve abarcar apenas o ato sexual, ou abordá-la somente como sinônimo deste. Para Xavier Filha (2000), deve-se associá-la com os sentimentos, trocas, manifestações e relações afetivas entre indivíduos sexuados.

Na sociedade ocidental, existem rigorosos mecanismos de controle da sexualidade feminina, com um código de moral duplo, nos quais os homens podem e devem desempenhar a sua sexualidade com prazer e as mulheres devem refrear seu prazer carnal e viver um prazer espiritual, como ser mãe. As mulheres, desde a tenra idade, aprendem a não reconhecer o seu corpo, a não se tocar, a se calar, a não sentir prazer, condicionando-se a ser “mãe-santa” e a se resguardar para o casamento, algo bastante distinto da educação masculina (Xavier Filha, 2000; Laplanche, 2001). A sexualidade dos homens foi promulgada de maneira diferente das mulheres, principalmente no que se refere à sua possibilidade de poder demonstrar menos emoção e afetividade, porque culturalmente foi-lhe imbuída uma sexualidade genitalizada. Isso não propicia uma satisfação completa da vida sexual e da experiência da sexualidade como um todo, pois “o processo histórico conduziu o homem a concentrar sua sexualidade nos órgãos genitais” (Saffioti, 1987: 19). Isso vem ressaltar que, em relação à sexualidade, tanto o gênero masculino quanto o feminino não a vivenciam em sua totalidade.

Sendo uma construção social, a sexualidade passou, também, por uma intensa ingerência da Ciência. Esta propiciou que se tenha um olhar amalgamado da sexualidade, como a que se apresenta no mundo ocidental. Foucault (1988) observa que no mundo ocidental, desde o século XIX, existe o avanço de tecnologias para suscitar a verdade do sexo, em que a Ciência prescreve normas e regras de vivenciar essa sexualidade “correta”, ao racionalizá-la, diferentemente do Oriente que emprega uma arte erótica, obtendo conhecimentos do próprio prazer.

Nossa civilização, pelo menos à primeira vista, não possui arte erótica (...). Em compensação é a única, sem dúvida, a praticar uma

ciência sexual, ou melhor, só a nossa desenvolveu, no decorrer dos séculos, para dizer a verdade do sexo, procedimentos que se ordenam (Foucault, 1988: 57-58).

A Ciência impôs e ainda impõe códigos de comportamentos, ao estabelecer o que é normal e o que não é em relação à sexualidade, propiciando, com isso, que homens e mulheres vivenciem a sexualidade de forma estilhaçada. Highwater (1992) esclarece a influência da Ciência no século passado sobre a sexualidade, no que tange a dois assuntos fundamentais: a masturbação e a sexualidade feminina. A masturbação era inconcebível; em relação à mulher, essa prática nem era conjecturada. A mulher fora escopo das mais truculentas experiências científicas, porque buscavam evidenciar sua “inferioridade” biológica. “A menstruação era considerada ‘doença’, o sangue menstrual tóxico, dada a maldade essencial das mulheres” (Highwater, 1992: 153). Além disso, não podia sentir prazer sexual, que era apenas conferido aos homens.

Foucault afirmou, em seu curso “Os anormais”, que é possível precisar quando a sexualidade foi colocada no âmago da apreensão da vida psíquica humana como 1844, mais exatamente na obra “Psychopathia Sexualis”, do psiquiatra alemão Heinrich Kaan (Foucault, 2001). A psiquiatria, de forma progressiva, assinalou a sexualidade como o lócus para a classificação das condutas, a qual converteu em identidades sexuais no terço final do mesmo século. A primeira a ser determinada e analisada foi a identidade homossexual, investigada no texto “As sensações sexuais contrárias” de Carl Westphal em 1870 e, a partir de então, muitas foram “inventadas” e estudadas em pesquisas como a do mais famoso sexologista de todos os tempos, o médico vienense Richard Von Krafft-Ebing (2001).

Assim, no século XX, um novo ramo da Ciência, a Sexologia, prescreve novas condutas de viver a sexualidade, agora anunciando o paraíso orgásmico, ou seja, passou-se de uma extremidade à outra: “os laboratórios do orgasmo ditam sua lei. Teríamos passado progressivamente do direito ao prazer ao dever de gozar” (Cantonné, 1994: 90). Dessa forma, as abordagens biomédicas interpretam com frequência a sexualidade como consequência da fisiologia e acabam concebendo o corpo como detentor de um funcionamento presumivelmente universal, ao considerar o sexo, de acordo com Vance (1995), apenas na sua dimensão biológica. Na vida cotidiana, a ideia de naturalizar as questões concernentes à sexualidade é assaz forte e as diferenças instituídas entre homem e mulher, na vida social, surgem como se fossem proveniente da biologia. De acordo com Heilborn (1999), a sexualidade é imbricada por fatores

históricos e culturais. A autora afirma que existem modelos culturalmente específicos que acabam por delinear contatos corporais entre sujeitos de sexos opostos ou do mesmo sexo, atrelados ou não à reprodução, que poderão ter acepções diretamente opostas entre as culturas ou mesmo entre os membros de uma dada cultura.

Por conta disso, Moore (1997) assinala que é necessário reavaliar a distinção radical entre sexo e gênero. As feministas dos anos 70 ressaltaram o valor da diferenciação entre sexo biológico e gênero, ao chegar à conclusão de que as expressões mulher e homem são construções culturais e não tipos naturais. É necessário libertar-se da ideia, por exemplo, de que ser mulher representa(va) ser mãe, ser esposa, com um poder menor, sem valorização. Acredita-se que mulher e homem têm muitos sentidos, instaurados socialmente, e é preciso questionar todos os seus aspectos subjetivos, “a esfera do comportamento e da ideologia, além de analisar o corpo, suas funções e sensações como potências (e limites), incorporados e mediados pela cultura” (Vance, 1995: 22).

A sexualidade, portanto, como construção social é atravessada pelas relações de gênero, ao prescrever como homens e mulheres devem viver a experiência da sexualidade. Todavia, por mais que estejam acopladas nas práticas cotidianas, sexualidade e gênero não são a mesma coisa. A autora Guacira Lopes Louro (1998), por exemplo, investiga a analogia entre as identidades de gênero e as sexuais. Por identidade sexual, a pesquisadora argumenta que elas são construídas pelas formas de viver a sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, os sujeitos se reconhecem, social e historicamente, como masculinos e femininos, instaurando, assim, as identidades de gênero.

É evidente que essas identidades (sexuais e de gênero) estão profundamente interrelacionadas; nossa linguagem e nossas práticas muito frequentemente as confundem, tornando difícil pensá-las distintamente. No entanto, elas não são a mesma coisa. Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (Louro, 1998: 27).

Apesar de a sexualidade estar imbricada implícita e explicitamente às relações de gênero, estas não são consideradas sinônimas. Todos possuem sua sexualidade; a

vivência dessa sexualidade será construída e entrelaçada pelas normas e papéis sociais e sexuais que homens e mulheres devem exercer.

## 1.2 – Problematizando as relações de gênero

Se se contemplar minuciosamente a história, ver-se-á que a sexualidade sempre foi assentada em discurso como alvo de contínua inquietação. Em seu livro “História da sexualidade”, Foucault (1993b) já alegava que desde o século XVIII o sexo tem aguçado um tipo de erotismo discursivo generalizado. Com o surgimento da AIDS e com os alarmantes índices de gravidez na adolescência, as políticas públicas começaram a se movimentar em torno de programas de prevenção, na expectativa de amenizar tais problemas. Todavia, no contexto escolar, é possível notar alguns esforços no que tange à discussão da sexualidade, mas muitas vezes este assunto é tratado apenas sob o viés da prevenção, do medo da doença e da morte, adicionado a uma certa apreensão moral. A visão é quase sempre biológica (ensina-se a anatomia dos órgãos sexuais, como se configura a fecundação, o nascimento, os métodos contraceptivos, bem como as táticas de prevenção das doenças sexualmente transmissíveis). Outros fatores que favorecem esta discussão são as ideias que fazem menção à relação entre corpo e sexualidade apresentadas por Weeks:

embora o corpo biológico seja o local da sexualidade, estabelecendo os limites daquilo que é sexualmente possível, a sexualidade é mais do que simplesmente o corpo (...) A sexualidade tem tanto a ver com nossas crenças, ideologias e imaginações quanto com nosso corpo físico (2001: 38).

O pesquisador aduz tendo com base o pressuposto de que “os corpos não têm nenhum sentido intrínseco e que a melhor maneira de compreender a sexualidade é como um construto histórico” (ibidem). Sexualidade, então, não se restringe ao aspecto genital e à reprodução, envolve a dimensão do prazer, da subjetividade e da intersubjetividade. Está inserida no social e na cultura, da qual a dimensão de gênero deve ser levada em consideração. Por isso, ao se debater com meticulosidade o conceito de gênero, chegar-se-á a pesquisadores das Ciências Sociais como Scott, e dos teóricos pós-estruturalistas. O vocábulo “gênero” começou a ser registrado e disseminado no movimento feminista da década de 1970. “As feministas começam a utilizar a palavra ‘gênero’ mais seriamente, num sentido mais literal, como uma maneira de se referir à organização social da relação entre os sexos” (Scott, 1990: 5). As mulheres proporcionaram notoriedade a esse conceito que é resultado de movimentos da

emancipação feminina, contra a opressão. E é nessa conjuntura que, por exemplo, a discussão do conceito de gênero surge com mais intensidade.

As abordagens feministas pós-estruturalistas se arredam daquelas concepções que interpretam o corpo como uma instituição biológica universal para investigá-lo como um constructo sociocultural e linguístico, fruto e efeito das relações de poder. Nesse aspecto, o conceito de gênero passa a incorporar todas as matizes de construção social, cultural e linguística encalacradas com os processos que distinguem mulheres de homens, ao incluir aquelas tecnologias que determinam seus corpos, diferenciando-os e apartando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade. O conceito de gênero prioriza, justamente, a análise dos processos de constituição dessas distinções – biológicas, comportamentais ou psíquicas – instituídas entre homens e mulheres; por isso, ele nos desvia de abordagens que propendem apenas à focalização de papéis e funções de mulheres e homens para aproximar-se de tratamentos muito mais amplos, levando a acreditar que as próprias instituições, os símbolos, as regras, os saberes, as leis, os comportamentos e políticas de uma sociedade são instauradas e perpassadas por representações e desígnios de feminino e de masculino e, concomitantemente, constroem e/ou ressignificam essas representações (Scott, 1990; Louro, 1998; Meyer, 2003).

Na literatura sobre sexualidade, gênero pode ser analisado sob o ponto de vista dos papéis sexuais e/ou da diferenciação sexo/gênero ou, em algumas das vertentes recentes, da crítica a tal diferenciação. Concomitantemente, essa categoria pode ser interpretada, enfatizando-se os aspectos representacionais ou o esquema das identidades, ou seja, a forma como se estabelece o sentimento individual ou coletivo de identidade (Grossi, s/d). Sob outro ângulo, e possivelmente seja esse um dos aspectos mais instigantes, não há afluências em termos de se abordar sexualidade e gênero como distintos – e, destarte, não há consonância sobre as possíveis analogias entre ambos (Vance, 1995). É exatamente sobre os pressupostos dessa relação que se localiza um dos elementos intrigantes da literatura sobre sexualidade.

Ao refletir sobre a submissão das mulheres, algumas abordagens feministas foram precursoras ao criticar a relação direta e “naturalizada” entre reprodução e gênero (a noção de que o gênero está acoplado à função que homens e mulheres desempenham na reprodução biológica), o que propiciava, entre outras consequências, embaraçar

sexualidade e gênero. Ao investigar a ideia de esquema de sexo e gênero, Rubin (1975) produziu um estudo pioneiro evidenciando como essa relação atravessa fundamentais marcos analíticos das ciências sociais (entre eles, as proposições levistraussianas) (Piscitelli, 2002). Os postulados dessa teórica revelam também como essa relação está aportada num desígnio que propende a aparecer de forma mais ofuscada: aquele que “naturaliza” a heterossexualidade (Rubin, 1975; Rubin & Butler, 1997).

No entanto, no transcorrer das últimas décadas, essa expressiva linha de investigação parece ter se dissipado no campo dos debates feministas, nas quais certas vertentes norte-americanas, especialmente as que produzem uma crítica à pornografia, terminam enleando, num raciocínio circular, sexualidade e gênero. Nessa discussão, que está bem longe de ter ancorado em conclusões determinantes e que baliza de forma indireta os debates que têm lugar no Brasil, defrontam-se pontos de vista que asseguram a essencialidade da liberdade sexual para a liberação das mulheres com outras que propendem ao estabelecimento de relações lineares entre pornografia e violência. Nessa última linhagem, estão circunscritos os postulados de Mackinnon (1982), teórica que concebeu a sexualidade como uma forma de poder, consolidada através do gênero. De acordo com a autora, a heterossexualidade instaura a dominação sexual masculina e subordinação feminina.

Atualmente, algumas vertentes inscritas nas pesquisas dos teóricos *queer* são as que ressaltam mais enfaticamente a diferenciação entre sexualidade não reprodutiva e reprodutiva (apontando, inclusive, que esta última ocupa um pequeno espaço no amplo campo da sexualidade). Elas sugerem reinventar o espírito crítico e aguerrido das abordagens feministas que asseveravam a importância central da liberdade sexual. Com precisão, essas vertentes instam vigorosamente a diferenciação analítica entre gêneros e sexualidade ao esmiuçarem criticamente a “estratificação sexual” manifesta nas sociedades modernas. Aliás, tal estratificação norteia ideologias ditas progressistas, como algumas linhagens da concepção feminista que determinam restrições entre práticas sexuais “adequadas” e “inadequadas”, subordinando sujeitos e grupos atrelados às últimas.

De acordo com Scott (1990), existem vários significados de gênero que são apregoados para o debate: como sinônimo de mulher; empregado para demarcar as relações sociais entre sexos; como modo de apregoar construções sociais; como forma

de discernir a prática sexual dos papéis sexuais determinados às mulheres e aos homens. Todas essas aplicações mencionadas depositam “a ênfase sobre todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas ele não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade”. (Scott, 1990: 7). O teórico destaca também que a relevância de “descobrir o alcance dos papéis sexuais e do simbolismo sexual nas diferentes sociedades e períodos, é encontrar qual era o seu sentido e como eles funcionavam para manter a ordem social e para mudá-la” (ibidem, p. 7). Essa importância de adotar o conceito de gênero como historicamente construído é corroborado por Arantes, ao afirmar que essa concepção

foi um passo importante para romper a cadeia de explicações das desigualdades a partir de fundamentações que se baseiam nas diferenças físicas e biológicas, uma vez que os gêneros se constroem no âmbito das relações sociais, ressaltando o caráter cultural e histórico das diferenças entre os sexos (2004: 1745).

Assim, acredita-se que as relações entre gênero feminino e masculino se configuram como construções sociais e históricas, com base nas diferenças biológicas de sexo, porém não se limitam a essa esfera e podem sofrer transformações. Retornando aos estudos de Scott (1990), percebe-se que gênero é um fator precípua de relações sociais fundamentadas nas diferenças intuídas entre os sexos e se posta como um modo primário de imprimir sentido às relações de poder. O gênero é um campo elementar no cerne do qual, ou por meio do qual o poder é estruturado. Scott recorreu aos estudos de Foucault, que sugere a compreensão do poder como uma relação e não como um aspecto que se possui, ou se apreende.

Fundamentando-se em pontos de vista que estabelecem a cultura como sendo um domínio de combate e relações de poder em que se fabricam significados multifacetados e nem sempre afluentes de masculinidade e de feminilidade, ideias essencialistas, universais e trans-históricas de homem e mulher – no singular – passam a ser concebidas como excessivamente simplistas e questionadas. Justamente porque o conceito de gênero prioriza essa multiplicidade e jogos de conflitos dos processos pelos quais a cultura instaura e diferencia corpos e sujeitos femininos e masculinos, faz-se indispensável reconhecer que isso se delineia pela justaposição de gênero com outras “insígnias” sociais, tais como classe, raça/etnia, sexualidade, geração, religião, nacionalidade. É importante reconhecer também que cada uma dessas junções fabrica transformações significativas nos modos pelos quais as feminilidades ou as

masculinidades se apresentam, ou podem apresentar-se, vivenciadas e experienciadas por grupos variados, no interior dos mesmos grupos ou, ainda, pelos mesmos sujeitos, em circunstâncias distintas de sua vida.

Se, como sublinhou Simone de Beauvoir (1980), não se nasce mulher, mas se se torna mulher, o mesmo se pode proferir em relação aos homens. Isso sugere, destarte, decompor os processos, as táticas e as práticas sociais e culturais que fabricam e/ou formam sujeitos como mulheres e homens com determinadas características, nomeadamente, se se quiser promover estratégias de proposições de ingerências que possibilitem transformar, minimamente, as relações de poder de gênero que vigoram na sociedade contemporânea.

Ao apoiar a diversidade sexual, ao refletir sobre o sexo como um mecanismo de submissão e poder que perpassa outras configurações de desigualdade social, tais como classe, raça, etnia ou gênero, e ao objetar, portanto, a mescla cultural de gênero com sexualidade defendida pelas feministas radicais anti-pornografia, Rubin (1975) e Vance (1995) mapeiam as fronteiras da teoria feminista. De acordo com as autoras, essa teoria possui uma certa capacidade elucidativa no que tange à sexualidade, na proporção em que as hierarquias consolidadas no gênero se justapõem às estratificações e hierarquias eróticas. E, todavia, seriam incapazes de esclarecer a estrutura social da sexualidade, porque, se em situações específicas, sexualidade e gênero se entrecruzam, isto não quer dizer que sejam elementos do mesmo vetor. No entanto, longe de suprimir gênero das investigações, como fazem algumas vertentes de análise *queer* (Sedwick, 1990), esses eixos teóricos afiançam a relevância de abarcar essa categoria (Butler, 1997). E, nesse sentido, o estudo de Rubin é mais uma vez precursor ao revelar como a complexidade de diferenciações entre marcas consideradas femininas e masculinas perpassam variedades e modos de experienciar “inapropriadas” práticas da sexualidade, como o sadomasoquismo (Butler, 1997).

Alegar que certas correntes das pesquisas *queer* tenham consolidado essa linha de raciocínio não quer dizer obrigatoriamente que a diferenciação analítica mais incisiva entre gênero e sexualidade se resuma a essa produção, mas, sim, às investigações de sexualidades heterossexuais. Realça-se somente que nos estudos de sexualidades heterossexuais, gênero surge mais constantemente envolvido numa diferenciação binária na qual a sexualidade é perpassada por uma demarcação vigorosa entre homens

e mulheres. Instituem assim uma conexão entre “sexo” e gênero, mesmo quando se leva em consideração uma vasta compilação de distinções. É possível que o caráter reducente, na perspectiva das relações gênero de parte dessa literatura, apoie-se no fato de estabelecer como cerne e/ou princípio a noção (tácita) da efetividade de identidades de gênero coerentes e imutáveis, em função do papel assumido por homens e mulheres na reprodução biológica.

Os frutos desses problemas são visíveis nas investigações atuais. Se certas teorias trabalham com a noção de uma identidade relativamente estável de gênero, as vertentes que concebem as identidades como líquidas evidenciam outros empecilhos. Por um lado, abdica-se de focalizar o que mulheres ou homens perpetraram ou podem perpetrar ou os processos educativos pelos quais sujeitos se instituem ou são convertidos em homens ou mulheres, mas, por outro lado, acredita-se na urgência de estudar as diferentes maneiras pelas quais o gênero trabalha organizando o próprio social que faz, destes papéis, funções e processos exequíveis e indispensáveis.

Concomitante a tudo isso, é relevante registrar que a ênfase ao caráter essencialmente histórico, social, cultural e linguístico do gênero não assinala contestar que ele se constitui com – e através de – corpos que tornam a ser admitidos e batizados como corpos sexuais. Não se está, destarte, refutando a materialidade do corpo ou afirmando que ela não serve, no entanto, ao alterar o centro dessas investigações: do “corpo em si” para os sistemas e analogias que permitem que sua biologia passe a operar como agente e justificativa de distinções e categorizações sociais. Pode-se mencionar, como exemplos simples desse funcionamento, a noção, ainda arraigada em dadas políticas de formação profissional dirigidas a populações de baixa renda, de que ser mulher é a condição precípua para ser uma apropriada cuidadora de crianças pequenas ou, então, o desígnio de que ser detentora de um útero resulta basicamente na preponderância de uma “marca subjetiva”, denominada instinto materno.

Debater sobre gênero é, logo, fundamentalmente transportar esta celeuma para as relações sociais. Para Xavier Filha, “é no ambiente social que os sujeitos se fazem homem e mulher num processo continuado e dinâmico, dado no nascimento e a partir daí selado para sempre, mas como processo de vida inteira no contexto das práticas sociais” (2000: 28-29). Louro assinala que esta categoria está submersa nas instâncias sociais e está entranhada das relações de poder. Porém, não se deve interpretá-la como

algo exclusivo, mas sim como algo universal, assumido em diversos sentidos: “relações de gênero não representam um poder linear, ou seja, o poder do homem em relação à mulher, mas poderes em ação” (Louro, 1998: 29).

Assim sendo, as relações de gênero indicam a noção de que, no decorrer da vida, por intermédio das mais díspares instituições e práticas sociais, os sujeitos se constituem como homens e mulheres, numa ação que não é unidimensional, coerente ou congruente e que também sempre estará inacabada ou incompleta.

Nesse pressuposto, acredita-se em uma associação imbricada entre gênero e educação, já que esta disposição teórica expande a ideia de Educação para além dos procedimentos familiares e/ou escolares, ao ressaltar que educar envolve um conjunto de forças e de processos (que compreende, na atualidade, vetores como a mídia, os brinquedos, a literatura, a religião e as manifestações artísticas) no interior dos quais sujeitos são transmutados em – e aprendem a se aceitar como – homens e mulheres, na esfera das sociedades e grupos a que estão inseridos. Aduz-se, além disso, que esses processos educativos englobam táticas perspicazes e apuradas de naturalização que serão identificadas e examinadas no capítulo seguinte.

## 2. SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

*Me dê um beijo, meu amor  
Eles estão nos esperando  
Os automóveis ardem em chamas  
Derrubar as prateleiras  
As estantes, as estátuas  
As vidraças, louças, livros, sim  
Eu digo sim  
Eu digo não ao não  
Eu digo  
É proibido proibir  
É proibido proibir  
É proibido proibir  
É proibido proibir*

Caetano Veloso (1968)

### 2.1 – Sexualidade na escola: um retrato em branco e preto

Tratar de sexualidade não é uma tarefa muito fácil, pois a opulência desta esfera humana e toda a estratificação de sentidos que historicamente se sobrepôs a ela terminaram produzindo um certo desconhecimento do ser humano com sua própria sexualidade. Constantemente a sexualidade se depara submersa em um espectro de valores morais, demarcados e demarcadores de condutas, usos e hábitos sociais que se remetem a mais de um sujeito. Todavia, é urgente e necessária uma reflexão sobre a sexualidade humana. O ser humano vive num ambiente “sexualizado” e os discursos sobre sexualidade tecem todos os domínios da vida cotidiana, de forma ambígua, apelativa, problematizadora, mistificadora e condicionadora. O sujeito está à mercê destes discursos. Os derradeiros 30 anos geraram enormes transmutações no entendimento e experiência da sexualidade, especialmente no Ocidente. Ao se examinar a sociedade brasileira, pode-se verificar que houve muitas modificações com a gradativa disseminação da ingerência da mídia, como a televisão e a internet, nos últimos anos.

Estas modificações são repercutidas nos valores, nas condutas, na linguagem, nos costumes, nas manifestações artísticas, nas maneiras de socialização. O acúmulo das inovações científicas, os métodos contraceptivos ao enalço de todos, a “fábrica” do sexo, a pornografia, são elementos que indiscutivelmente acabam alterando algumas concepções mais convencionais. Por isso, quando certos investigadores focalizam a Educação Sexual, uma questão assaz relevante a ser analisada é a sua função no espaço escolar. Assim, emergem muitas indagações. O que é educação sexual? Quais os

constituintes desta questão? Quais os sentidos de “educar” sexualmente e que tecnologias, meios e arremates estão enredados? Quem pode “educar” sexualmente? “Ensinar” o quê? Como fazê-lo? E quem serão estes educadores?

De acordo com Vitiello (1995), é imprescindível que, antes de qualquer coisa, diferencie-se *orientação de educação sexual*. Por muito tempo, o trabalho arrolado à sexualidade e conduzido na escola foi denominado “Orientação sexual”, título, aliás, de um dos temas transversais presentes nos PCN. No entanto, a partir da segunda metade da década de 1990, este termo foi alterado para “Educação sexual”, porque se pressupõe que a escola mantém uma ingerência constante e duradoura contígua ao/à aluno/a, colaborando diametralmente em sua “formação e crescimento interior”. (Vitiello, 1995: 19). Já orientação sexual está ligada às acepções do desejo sexual de um sujeito: se para pessoas do sexo oposto, do mesmo sexo ou para ambos.

Cavalcanti (1993) pondera a educação sexual como um saber a respeito da sexualidade que permite às pessoas transformar comportamentos. Ao diferenciar os aspectos da educação sexual, o pesquisador destaca a relevância da educação informal como aquela promovida pela igreja e grupos sociais, uma vez que a mesma, conforme diz o autor, poderá induzir os sujeitos a atitudes imitativas.

Como se trata de um tema obtuso, ainda mais no interior do espaço escolar, a educação sexual é sempre muito polêmica. Durante algum tempo ela foi cerne nas discussões sobre planejamento familiar e/ou controle de natalidade. E essa conexão entre educação sexual e planejamento familiar, na sua acepção mais enraizada, não é um simples fator técnico, mas sim um fator social, estrutural, histórico. Todos os indivíduos, enquanto sujeitos construídos socialmente, estão sujeitados a um esquema de ajuste sexual que é estabelecido, em última instância, pelas estratificações sociais.

Ainda que desde 1974 o Conselho Federal de Educação tenha reconhecido o Parecer de número 2264/74 que faz referência à educação sexual como desígnio a ser implementado no programa de 2º grau (Ensino Médio), em muitas escolas até hoje este objetivo não se consolidou.

A partir da década de 1980, o tema educação sexual adquiriu maior destaque na área de saúde com o desenvolvimento de Programas pelo Ministério da Saúde, por intermédio da Divisão Nacional de Saúde Materno-Infantil (DIN-SAMI) que, desde 1986, incorporou em suas ações a proteção primária à saúde do adolescente no âmbito

do Programa de Assistência Integral à Saúde da Mulher e da Criança.

Quando o Governo Federal promulgou, na década de 80, essa necessidade da educação sexual na escola - pedagógica e institucional - as manifestações imediatas prontamente instituíram dois grupos: um mais conservador, advertindo a “responsabilidade” sobre o tema, e outro mais liberalizante, evidenciando, mais que a necessidade, a urgência do assunto. Contudo, não se tratava de ser contra ou a favor da educação sexual. Isto seria afastar a atenção do fulcro da problematização: o que se almeja de uma “verdadeira” educação sexual? Pois todos os sujeitos estão envolvidos em uma educação sexual desde o nascimento. Por isso, colocar-se contra uma análise apurada sobre sexualidade é uma conduta que tacitamente potencializa a educação clássica, metódica, que educa o homem para o poder e para o machismo, que produz as alegorias de “subordinação” da mulher e do/a homossexual, que determina os tabus, interdições, discriminações e receios. De certa forma não há um posicionamento contra a educação sexual, até porque ela já existe, mas sim contra um outro saber sexual que não seja a convencional, estereotipada, patriarcalista e machista.

De tal modo, examinar os meandros da sexualidade requer recuperar alguns aportes teóricos da história, da antropologia, da psicologia, da filosofia e da sociologia. Não há como se investigar a sexualidade de forma amalgamada, dividida, inerte. As relações sexuais são conexões sociais, construídas historicamente em modeladas estruturas, esquemas e valores que se remetem a instituídos interesses de distintas épocas.

A luta das mulheres, por exemplo, nos últimos 40 anos atravessou por diversos estágios. Patenteou a violência estrutural contra a mulher, as estratégias tácitas e concretas desta violência, delatou abertamente o sistema educacional machista, a sociedade falocrática. As mulheres galgaram alguns espaços, houve novas configurações de associação da mulher; houve erros, mas o que vale constatar é que houve modificações densas na estrutura social e na própria identidade da mulher. E, coligada a esta ação, alguns anos depois, observa-se a batalha do segmento homossexual, de modo que, pela primeira vez, deu-se início à articulação e construção, ao nível do estabelecido, de um discurso sobre a homossexualidade. Isto tudo se instaurou no fulcro dos embates sociais.

Neste embate, nota-se que o arcabouço familiar tradicional, entre outras transmutações, vê-se estremecido. Paulatinamente a instituição familiar se vê cercada

pelo postulado dogmático da sexualidade, tendo que se defrontar com o discurso consumista, liberalizante da mídia, do erotismo e de outras vertentes sociais. A preleção religiosa está cada vez mais disparatada e, em alguns casos, há um conservadorismo antiquado. Eficiente em algumas esferas, esse discurso perde território frente às invocações estruturais de uma sexualidade cada vez mais intrincada e incerta. Por sua vez, o Estado, que governa a escola, com frequência sustenta uma postura menos empenhada moralmente, e aborda a problemática mais sob o viés demográfico, biológico e técnico do que propriamente o humano e solidário.

Com base no que foi exposto, percebe-se que a empreitada de investigar a sexualidade necessita de muitos aportes teóricos e epistemológicos. Não adotar-se-á, nesta tese, uma postura moralista ou dogmática; pelo contrário, tentar-se-á compreender os determinantes históricos da sexualidade ocidental, mais especificamente sobre a homossexualidade, em uma abordagem pedagógica e crítica.

Ao examinar alguns esquemas sociais hierárquicos de experiência e apreensão da sexualidade nas sociedades ocidentais (como a heteronormatividade, que será estudada no capítulo posterior), apontar-se-á para uma crítica social dos arquétipos e discursos vigorantes, porque toda educação sexual sugere uma re-educação sexual e abrange sujeitos, valores e condutas. Acredita-se, por isso, que a sexualidade, de forma proeminente, configura-se num campo híbrido entre o pessoal e o social, entre o público e o privado. Mescla obtusa em que se justapõe a existência e a experiência individual e coletiva de cada sujeito. Daí sua relevância, sublimidade e esplendor, daí a provocação, o fascínio e a inquietação que a reflexão promove. Reflexão esta que frequentemente demanda uma boa dosagem de coragem e possibilidade de desnudar-se, no que se é crível, dos interditos, doutrinas e preconceitos tradicionais.

## **2.2 – Educação sexual na escola: entre o dito e os interditos**

Para um entendimento mais denso da sexualidade humana faz-se necessário determinar a sua constituição de sentidos. A sexualidade humana não está submetida ao condicionamento animal, cingida ao mundo natural. É um aspecto que vai além disso, ela tem a ver com a intencionalidade, no sentido de consciência e de experiência de significado do sujeito humano. Está inscrita, pois, na esfera existencial, original e inventiva em sua expressão e vivência. E esta esfera é dinâmica, paradoxal, processual. Não se pode, portanto, restringir a sexualidade a um resíduo único e inerte. Em outras

palavras, a sexualidade está sempre aberta a novos sentidos e a novas formas de experienciá-la. (Nunes, 2003)

Constantemente a justificativa do “natural” é a maneira mais plena de expressão do preconceito e/ou do conservadorismo. Assim, poder-se-á assegurar que é “natural” o poder, a superioridade e a truculência no homem, como a afabilidade e benevolência são dotes “naturais” da mulher. É necessário abandonar este esquema simplista. A antropologia e a psicologia moderna já comprovaram que a essência humana, que envolve os determinantes biológicos primários, é neutra, isto é, despojada de marca sexual determinada, a não ser ao âmbito genital. De acordo com Vasconcelos,

cada indivíduo é fundamentalmente neutro se o considerarmos no nível de uma sexualidade propriamente humana. O ‘ser homem’ e o ‘ser mulher’ são criações da vida social, é ela que diferencia (1971: 75).

Esta distinção satisfaz as concepções de poder e as estratégias de dominação e engendramento da existência. As instâncias sociais, que são supra-estruturas determinantes das classes hegemônicas, mantêm um empenho sistemático e cotidiano para ressoar as estruturas e papéis tradicionais com a ajuda da família, da linguagem, da escola, do trabalho, da religião, da mídia, das artes etc. Em todas essas esferas já está determinada uma função sexual modelar, arquetípica, à qual devem se ajustar os “homens” e “mulheres” recém-nascidos. Este processo de condicionamento estende-se a vida toda, com seus reforços ideológicos, sejam tácitos ou explícitos. Sobre isso, Maakaroun destaca que:

o desconhecimento do funcionamento do próprio corpo, a falta de suporte afetivo genuíno dentro da família, a busca de reconhecimento e aprovação constantes por parte de companheiros e a deficiência de programas com vistas a educação sexual dos jovens têm sido os responsáveis pelas estatísticas alarmantes de gravidez na adolescência, abortos e discriminação contra mulheres e homossexuais (1991: 7).

Por isso, uma educação sexual que imprima visibilidade à diversidade terá de colocar toda a cultura em questão. Recorrendo novamente a Vasconcelos, nota-se que

educação sexual é abrir possibilidades, dar informações sobre os aspectos fisiológicos da sexualidade, mas principalmente informar sobre suas interpretações culturais e suas possibilidades significativas, permitindo uma tomada lúcida de consciência. É dar condições para o desenvolvimento contínuo de uma sensibilidade criativa em seu relacionamento pessoal. Uma aula de educação sexual

deixaria de ser apenas um aglomerado de noções estabelecidas de biologia, de psicologia e moral, que não apanham a sexualidade naquilo que lhe pode dar significado e vivência autêntica: a procura mesmo da beleza interpessoal, a criação de um erotismo significativo do amor (1971: 111).

Interessa-nos evidenciar que a sexualidade, enquanto princípio humano, não deve ser minimizado a um artefato excêntrico, fora do indivíduo, sobre o qual se profere um discurso técnico, insensível e doutrinário. Enquanto marca proeminente da subjetividade, da existência, e ainda mais se se considerar os enquadramentos e controles religiosos e históricos justapostos, a sexualidade só pode ser abordada de modo intensamente contíguo, impingido de probidade e humanismo, para ser eficiente e expressiva.

Isto quer dizer que só é tangível uma educação sexual nesta perspectiva binária: de um lado, crítica a todas as construções, definições e arquétipos históricos e sociais, que abarcam proibições, tabus e preconceitos; e de outro, o subjetivo, o afetivo, o existencial, que a educação tradicional aspira refrear num discurso objetivo e remoto. Ao/à professor/a sobra o desafio de descobrir a maneira imparcial de conduzir este paradoxo de modo coeso e coerente.

A sexualidade, na contemporaneidade, torna a ter maior relevância e preocupação entre os/as educadores/as, pois, na proporção em que todos os estratos da sociedade se veem abalizados pela invocação a uma sexualidade consumista e narcisista, ou seja, assinalados pela procura individual de uma forma de prazer, esta marca surge em qualquer esfera que realmente se comprometa a educar, ou desvelar criticamente toda a cultura humana. Todavia, além de ser um assunto muito polêmico é, ainda, tabu no espaço escolar. A sexualidade está submersa numa cortina sombria, carregada de culpas, incertezas, incoerências, castigos e coerções. A instituição escolar desempenha às vezes uma nuance nebulosa e ríspida, às vezes um matiz multicolorido e fecundo no que tange à sexualidade humana. Foi nesta trama de relações, entre o dito e o interdito, engendrados no ambiente escolar, que esta investigação foi concebida.

Por conta disso, a questão da sexualidade, na atualidade, adquire cada vez mais relevância dentro e fora dos muros escolares. É preocupação de muitos/as educadores/as e profissionais de outras áreas que investigam, registram e divulgam debates sobre o tema. O Ministério da Educação o preceitua nos parâmetros nacionais (PCN) para que todas as escolas possam ter acesso e possibilidades de se envolverem com o tema. Os

meios de comunicação de massa se valem da oportunidade para vicejar informações a respeito de sexo, de modo que todos tenham a capacidade de lidar com distintos mecanismos de abordagem e discussão acerca dessa problemática.

Percebe-se, superficialmente, com isso, que a abertura do tema no ambiente escolar está aplainada. Entretanto isso não é verdade, porque o assunto permanece aramado de coerção, dúvidas, enigmas, temores, inquietações e, por que não dizer, provocações, nos debates com professores/as e demais profissionais da educação, mas, sobretudo, com crianças e adolescentes no espaço escolar. É certo que a sociedade brasileira por muito tempo permaneceu praticamente imóvel perante uma demanda social tão importante quanto esta: sexualidade. Diversas crianças e adolescentes continuam a aprender e a ensinar umas às outras sobre temas entendidos como tabus, dentre eles a masturbação, virgindade, primeira relação sexual, métodos contraceptivos e homossexualidade. O fato é que as escolas oferecem certos obstáculos em inserir tópicos concernentes à educação sexual e essa relutância é intensificada na quase totalidade das instituições quando a problemática invade o território da homossexualidade.

Organizados por um conjunto de professores/as e pesquisadores/as e lançados pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, a partir de 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são publicações constantes em quase todas as escolas públicas, os quais tem por finalidade nortear os/as professores/as na estruturação dos conteúdos curriculares e propõem temas transversais, que estão atrelados ao dia-a-dia da maioria das pessoas. Além do currículo constituído pelas disciplinas da grade convencional, os PCN propõem os temas transversais, que seriam adaptados à realidade social de cada comunidade, a saber: ética, meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho e consumo, saúde e orientação sexual. O argumento para a implementação da transversalidade nas disciplinas escolares é que

por serem questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São debatidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação à intervenção no âmbito social mais amplo quanto à atuação pessoal. São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrossociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto,

ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões (Brasil, 1998: 26).

Os PCN apresentam poucas menções à homossexualidade, tanto os que se remetem ao Ciclo I (1ª a 4ª série), quanto ao Ciclo II (5ª a 8ª série), nos volumes que se destinam a Ciências Naturais ou a Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Os Temas Transversais apregoam que:

os professores necessitam entrar em contato com suas próprias dificuldades diante do tema, com questões teóricas, leituras e discussões referentes à sexualidade e suas diferentes abordagens; preparar-se para a intervenção prática junto aos alunos e ter acesso a um espaço grupal de produção de conhecimento a partir dessa prática, se possível contando com assessoria especializada (Brasil, 1998: 303).

Os parâmetros presentes na própria coleção restringem-se a debater doenças e manifestações sexuais entre crianças e adolescentes de ambos os gêneros, porém continuamente sob um viés heterossexual. Nos PCN de 1ª a 4ª série, a sexualidade infantil persiste em não ser objeto de investigação. O capítulo que aborda as ciências naturais apresenta tópicos como higiene e saúde; o fragmento que aborda a orientação sexual leva em consideração apenas substratos do sistema reprodutor. Em nenhum trecho a orientação sexual dos adultos é posta em pauta, como se a sexualidade constituísse um mundo extra-escolar.

De acordo com os estudos de Vianna e Unbehaum (2004), a despeito de se assentar apenas como um parâmetro e, logo, não se estabelecendo como uma diretriz obrigatória, os PCN ambicionam instituir uma meta educacional, para a qual devem concorrer as ações políticas do MEC, tais como as atinentes aos projetos destinados à formação inicial e continuada de profissionais da educação, à crítica e aquisição de livros e outros materiais didáticos e à avaliação institucional (Vianna e Unbehaum, 2004: 89).

Ao cotejar formação inicial e continuada de professores/as, que se pratica no Brasil, com a questão da sexualidade, permanece a dúvida se esses educadores estariam aptos e/ou suscetíveis a debater e organizar uma sequência de atividades transversais estruturadas e conduzidas a uma finalidade específica. Tome-se, por exemplo, o tema ‘Orientação Sexual’ (PCN). Para ministrá-lo, de maneira a acatar as orientações oficiais, o/a professor/a versaria sobre fundamentos éticos, jurídicos, religiosos, sociológicos, históricos, psicológicos, antropológicos e pedagógicos; levaria em consideração a

linguagem e suas representações, ao priorizar os sentidos da complexidade do país. Os/as professores/as, entretanto, a despeito de se sensibilizarem em relação à urgência de legitimar uma maior abertura para a abordagem das questões referentes à sexualidade na escola, permanecem sem contribuições apropriadas para lidar com esses assuntos. Destarte, na maioria das vezes, terminam por restringi-la a um tratamento integralmente biologizante, que tem o papel de resguardar o/a educador frente aos/às alunos/as, e no que se refere às suas próprias incertezas, medos e aflições. De acordo com Louro,

a sexualidade que é geralmente apresentada na escola está em estreita articulação com a família e a reprodução. O casamento constitui a moldura social adequada para seu 'pleno exercício' e os filhos, a conseqüência ou a benção desse ato. Dentro desse quadro, as práticas sexuais não reprodutivas ou não são consideradas, deixando de ser observadas, ou são cercadas de receios e medos. A associação da sexualidade ao prazer e ao desejo é deslocada em favor da prevenção dos perigos e das doenças. Nesse contexto que centraliza a reprodução, os/as homossexuais ficam fora da discussão (...) A homossexualidade é virtualmente negada, mas é, ao mesmo tempo, profundamente vigiada (1998: 41).

Assim sendo, ao atrelar a sexualidade a uma abordagem unicamente biológica, a escola acaba recusando o princípio de que determinantes psicológicos, sociais, históricos e culturais desencadeiam forte controle sobre ela e, também, sobre as maneiras de como os indivíduos dela se amoldam. Ribeiro apoia esta ideia ao argumentar que

o discurso biológico tem ocupado um espaço privilegiado em relação a outros, visto que em muitos programas de educação sexual, manuais, livros, guias de educação sexual, como também no tema transversal Orientação Sexual (PCN) a sexualidade está prioritariamente vinculada ao conhecimento anátomo-fisiológico dos sistemas reprodutores, ao uso dos métodos anticoncepcionais, aos mecanismos e à prevenção das doenças sexualmente transmissíveis e da AIDS (2003: 76).

Assim, não obstante sejam responsáveis rente à família e à sociedade em geral por constituir cidadãos, que acatem a diversidade e batalhem pela igualdade de direitos, as escolas tornam-se palco de episódios de preconceito, que abarcam violência física e psicológica, no Brasil e na maioria dos países do mundo. Vicejam nas escolas públicas (e nas privadas também) casos de preconceito racial, religioso, social, de gênero, entre outros. Nessas instituições, no que tange ao tema da homossexualidade, o preconceito praticado descamba para a discriminação. No espaço escolar, além da violência física,

há também episódios de evasão, expulsão, obstrução de matrícula e insulto à moralidade dos/as alunos/as.

É necessário destacar que, quando se faz referência ao cotidiano escolar, este é interpretado como

o conjunto de práticas, relações e situações que ocorrem efetivamente no dia-a-dia de uma instituição de educação, episódios rotineiros e triviais que, ignorando por vezes os planejamentos, constituem a substância na qual se inserem crianças ou jovens em processo de formação (Galvão, 2004: 28).

No interior dessa conjuntura, há dois questionamentos relevantes que estão postos, neste início de trabalho. A primeira é se se deve ou não abordar essa temática na escola; e a segunda, é como o tema da diversidade sexual emerge dentro do ambiente escolar.

Começar-se-á essa investigação trazendo à tona uma indagação: Por que aventar sobre diversidade sexual, com professores/as e alunos/as intra-muros da escola? Sem querer ser reducionista, com base na experiência como educador, atuante em todas as modalidades de ensino (da Educação Infantil ao Ensino Superior), o pesquisador desta tese ousa responder: porque, desejando-se ou não, as circunstâncias abrangendo o tema surgem, sendo elas conflitantes ou não.

A homossexualidade passou a ser um problema complexo, a ser debatido por toda a sociedade. Não obstante a maioria dos casos demonstrarem uma vinculação entre preconceito e ignorância, não satisfaz dizer que a problemática nas escolas engloba sujeitos ou comunidades “inábeis”, de um lado, contra educandos/as ou vítimas desarmadas, de outro. A questão é cultural, arraigada a fatores múltiplos, inclusive religiosos. Por isso, no debate sobre sexualidade humana, professores/as, estudantes, família, e também os/as autores/as de livros didáticos e de leitura, mídia e governantes devem estar comprometidos.

Investigar a sexualidade humana é, para Michel Foucault (1993b), adotar três vertentes, que a compõem: a constituição dos saberes, que a ela se remetem; os esquemas de poder, que autorizam sua prática e os modos pelos quais os sujeitos podem e devem se admitir como indivíduos dessa sexualidade. Foucault (1993b), no volume 1 de “História da Sexualidade”, afiança que ainda hoje habitamos num mundo em que a sexualidade é escondida, silenciosa e hipócrita. Corroborando-se com suas ideias e com

as de Camargo e Ribeiro (1999) ao aventarem a sexualidade como um tema transversal, estes asseguram que discorrer sobre sexo com crianças, jovens, idosos, sejam homens ou mulheres, institui-se hoje em uma forma de controle de comportamento. O professor de educação infantil vai conduzindo, mesmo que inconscientemente, as regras de comportamento das crianças e estas, sem um apurado grau de questionamento, vão introjetando valores e padrões determinados socialmente. Enquanto jovens, desprezam a forma como contraíram tais valores e passam a admiti-los como verdades cristalizadas, de difícil transformação (Moreno, 1999: 68). Por isso, muitos alunos/as creem apenas na relação binária homem-mulher; isto quer dizer que qualquer comportamento que rompa essa disposição cultural implica em conflito, quer seja por intermédio do preconceito, intolerância ou violência (física, verbal e/ou psicológica).

Ao se remeter às situações de conflito, corrobora-se com as teorias de Galvão, a partir do momento que esta adverte que conflito não é sinônimo de violência, e que “o conflito é necessário à vida, inerente e constitutivo da vida psíquica, como da dinâmica social” (2004: 15). E são incontáveis as situações de conflito relacionadas à homossexualidade, vivenciadas no cotidiano escolar, tanto nas falas rotineiras de alunos/as e professores/as, como em colocações recorrentes narradas em distintas ocasiões. Vejam-se alguns exemplos<sup>3</sup>:

Os alunos xingaram o aluno de nomes indecorosos (Professor Pietro – Escola B).

Já tive que conversar com alunos que manifestaram preconceitos com um aluno com tendências homossexuais (Professora Vitória – Escola B).

Alunos que se afastam de algum aluno, isola do grupo, por acharem que “ele” é diferente (Professora Livia – Escola B).

Sempre acontece, os próprios colegas zombam (Professor Leonardo – Escola B).

Estas falas de professores/as são um pequeno recorte do que acontece no dia-a-dia da escola. O dinamismo e a ebulição em que os episódios incidem, a fertilidade das ideias e até mesmo o silêncio só são de fato visíveis se se investigar o cotidiano com olhos e ouvidos bem cautelosos. Registrar eventos excêntricos qualquer um pode

<sup>3</sup> Essas falas de professores/as são resultado da pesquisa de campo, cujos dados completos serão apresentados e analisados no capítulo 6. Essas respostas foram obtidas com base na seguinte pergunta: “Você já testemunhou casos de violência (física, verbal e/ou de outra natureza) contra algum/a aluno/a homossexual?”

desempenhar, porém ser um exímio observador requer desvendar informações significativas onde ninguém vê nada de relevante, mas é passível de nota. Necessita-se, então, que o/a pesquisador/a fique mais cauto a esses episódios que são habituais e que podem indicar direções relevantes para a análise.

Nesta perspectiva, Xavier Filha (2000) contribui com o estudo, ao alegar que a Educação Sexual informal incide no interior dos muros escolares, a escola acatando ou não que realiza um trabalho dessa esfera. A pesquisadora ilumina a problemática ao ressaltar que na escola não devemos examinar apenas os eventos metódicos, mas devemos estar cautelosos “às ações, às representações, ao que é dito e não-dito, ao silêncio” (Xavier Filha, 2000: 54) e afirma que assim como a família, a escola conduz valores no que se refere à sexualidade.

Conforme expõe Pinto (1997), a escola é um espaço de proibição, logo, “o espaço da não sexualidade”. Mediante essa declaração insurgem outros apontamentos: a escola é apenas espaço de proibições? Ou é possível que lá aconteçam enlances sociais que são sempre coercitivos, do mesmo modo que ocorre em todo elo de aprendizagem, até mesmo na família e no trabalho? Seriam todos espaços de proibições? “Se para pertencer a uma cultura e sociedade são inevitáveis o recalque e a castração, por que identificar na escola, ou apenas nela, um espaço de repressão da sexualidade?” (Pinto, 1997: 68).

A escola tem uma tradição iluminista e sua fundamentação está na concepção de que o saber científico é possivelmente libertador. Ao se estabelecer um diálogo com os postulados de Foucault (1988), no que tange à sexualidade, ele ressalta que a escola não herdou o legado da *ars erótica*, mas da *scientia sexualis*.

Algumas vertentes psicanalíticas repelem qualquer hipótese de trabalho com educação sexual no interior do espaço escolar. Nesta perspectiva, Souza (1997) diz que:

Se a escola acolhe demandas sociais múltiplas, contraditórias ou impossíveis, forçosamente fracassará. Se a sociedade estabelece que a educação é onipotente, condena liminarmente os professores à impotência e justifica sua irresponsabilidade. Os professores não são capazes de produzir futuros adultos felizes na sua vida amorosa; são capazes, no entanto, de ensinar alguns conteúdos, dentro da tradição cultural em que a escola está enraizada. Se a tradição da cultura escolar é iluminista, ela não é, porém, necessariamente caudatária de um mito ou de uma banalidade científica. A percepção da sexualidade saudável que é oferecida às crianças e jovens, dentro e fora da escola, é restritiva, banalizadora e totalitária. A própria

tradição escolar, pelo fato de estar ligada a uma tradição cultural que além de científica é também literária, poética e filosófica, pode encontrar o veio pelo qual, no Ocidente, se encontram outras percepções acerca da sexualidade. Talvez possa colocar os alunos diante da cultura que soube, um dia, o que era a difícil arte de amar (Souza, 1997: 22).

Na discussão proposta pela teórica, uma de suas críticas é abalizada em pesquisas com sexualidade cuja finalidade é produzir futuros adultos prósperos na vida afetiva. Mas será que deve ser este o ponto de chegada de um projeto de Educação Sexual com jovens? Guirado (1997) assinala que é imprescindível a escola permitir que a sexualidade adquira visibilidade para poder levá-la em conta, possibilitando, assim, projetar, com mais afinco, os seus contornos. Ainda conforme a teórica, a escola tem suas delimitações e estas devem ser acatadas:

O ambiente já está dado: as crianças ou adolescentes, como alunos, re-editam nas relações ali constituídas suas fantasias, seus desejos, conflitos, sua história; re-editam a posição que veem ocupando vida adentro nas relações entre gerações, gêneros, raças e/ou religiões; há um entrecruzamento fértil, circunstancialmente dado, desses e de outros vetores. Pretender organizar cada um desses planos, direcionando-os para um único norte, ou melhor, pretender organizá-los em atitudes uniformes, conforme as metas de uma educação atitudinal, é, sem dúvida, uma tarefa que a escola se propõe, como não poderia deixar de ser, para se fortalecer como instituição social. Mas é exatamente nisto que a força a barra, que ultrapassa seus limites, ainda na contramão de uma ética da relação social, e mesmo da intimidade (Guirado, 1997: 35).

Pinto (1997) garante que os obstáculos são muitos, mas é crível trilhar novas direções. Argumenta que, refletir sobre o diálogo entre escola e sexualidade é o mesmo que arriscar unir dois polos opostos, já que a escola tem-se revelado resistente e que, tanto na teoria como na prática, ela tem sido representada como um “lugar da não sexualidade”, conforme já foi apontado, porque todas as descobertas da sexualidade são evitadas e, por isso, o seu aprendizado é comumente indicado para ser realizado mais tarde, ainda mais porque a escola sequer se permite realizar um trabalho sistematizado de debate deste tema.

Compactua-se com a pesquisadora, quando destaca que, “se entendemos que a função da escola é construir individualidades (identidades), e é dessa maneira indireta que dará sua contribuição ao amadurecimento da sexualidade juvenil, uma enorme transformação precisa ser realizada no seu interior” (Pinto, 1997: 50). Albertini, em linhagem reichiana, favorece esse debate, ao assegurar que “uma educação que não

acolhe, que não propicia condições para a satisfação da curiosidade sexual infantil, está inibindo não só essa curiosidade, mas o próprio desenvolvimento pleno da racionalidade humana”. E que tem-se ciência de que o exercício de educar guarda consigo o estabelecimento de limites, mas que é substancial refletir e examinar com sagacidade sobre “a arte de colocar limites sem anular a expressividade sexual, e portanto vital, do ser humano” (Albertini, 1997: 69).

Já Meirelles (1997) sugere uma diretriz sistêmica, ao enfatizar a urgência de a família estar presente no espaço escolar para que possam ser facultadas as discussões. “A escola é o espaço público para esse exercício, devendo, portanto, acolher a família. A escola tem como função social ser um centro difusor do conhecimento. Todo conhecimento, como a sexualidade, é patrimônio da humanidade”(Meirelles, 1997: 84). No entanto, como aceitar a família para que a discussão possa acontecer? Trata-se de uma indispensável empreitada, porém colocá-la em prática não é nada fácil. Entende-se que o trabalho com Educação Sexual na escola deve ocorrer na tentativa de se ressignificar a sexualidade no contexto de uma prática educativa em sala de aula. Nessa perspectiva, Lorencini Jr. sinaliza uma potencial diretriz quando afiança que a escola desponta como o lugar nos quais os distintos e múltiplos vetores da cultura se apresentam: “valores, interesses, ideologias, costumes, crenças, atitudes, tipos de organização familiar, econômica e social, como também diferentes padrões de comportamento sexual” (1997: 93). Então, é a sala de aula a esfera cultural ideal para que os conflitos, as incoerências e as incertezas surjam.

Os obstáculos apresentados pelo pesquisador consistem na ideia de que a escola, como instituição e da forma em que está organizada não permite a aparição desses diversos elementos da cultura no interior dos muros da escola e tenta uniformizá-los, ao ignorar, refrear, paralisar as diferenças e os paradoxos aí postos. Ainda de acordo com o teórico, é nessa direção que “a liberdade como uma dimensão da sexualidade não encontra condições para emergir e se expressar. A ressignificação da sexualidade só será possível se a própria sala de aula for ressignificada, passando a se constituir como espaço realmente democrático, onde as opiniões, incertezas, divergências e diferenças forem consideradas, discutidas e, quando possível, superadas” (Lorencini Jr., 1997: 93).

A prática pedagógica da sala de aula, conforme aponta o teórico, poderá servir como um “laboratório de possibilidades de expressão da liberdade”, ao possibilitar que

os/as educandos/as redirecionem não somente a sua sexualidade, mas também a sexualidade do outro. Não há dúvida, como já foi explicitado anteriormente, que a escola opera, desejando ou não, com base nos tópicos referentes às sexualidades dos/as educandos/as, ao influenciar, de alguma maneira, em suas construções.

No bojo dessa discussão, Sayão (1997) assinala que uma outra problematização carece ser reconhecida e estudada, com atenção, por todos os atores da escola. Ao salientar que os/as professores/as que trabalham diretamente com os/as adolescentes nem sempre levam em consideração isso e esquecem que são modelos em seus atos coletivos ou individuais. A pesquisadora observa que a escola precisa assumir a função de debater o tema com os/as educandos/as, porém existem delimitações na tarefa de informá-los/las e ajudá-los/las a terem seus/suas próprios valores na vida sexual, ao procurar respeitá-los/las de maneira coerente. Um desses limites é educar o/a estudante a falar e escutar no coletivo, ensinando-o/a a respeitar o outro, e sendo cômico da preservação de sua intimidade. Ainda de acordo com a autora, o/a aluno/a deve elaborar seus questionamentos sem se mostrar, sem pôr em xeque a sua privacidade. “É é nesse limite que termina a possibilidade de trabalho na escola” (Sayão, 1997: 102).

Já para Vianna (1997) essa discussão tem relação com a busca pela qualidade da educação. E como o tema é sexualidade, é pela relação de gênero que se observa um aporte relevante no que tange à cautela que deverá ser colocada em prática em atividades deste âmbito: “Nós, professores, devemos nos perguntar como temos tratado nossos alunos e alunas. Isso porque esses processos macro-históricos de produção dos diferentes significados masculinos e femininos que embasam nossas relações sociais reificam-se nas relações estabelecidas no interior da escola e da sala de aula” (Vianna, 1997: 127). A autora postula que a escola reproduz ideias estereotipadas e, geralmente, contraproducentes em relação às alunas quando se associa o rendimento escolar ao empenho e à adequada conduta, julgando-as apenas como sendo empenhadas e quase nunca perspicazes, como se não fossem aptas a demonstrar arrojo e engenhosidade. Vianna (1997) sugere que a discussão sobre a qualidade da educação atravesse as relações de gênero e diz que isso propiciará um afastamento crítico que permitir-se-á enxergar “além das visões dominantes sobre as relações entre homens e mulheres e os significados masculinos e femininos presentes em nossa sociedade” (Vianna, 1997: 128).

### **2.3 - Relações de gênero e Educação: desconstruindo estereótipos**

Para Xavier Filha (2000: 45), a educação formal, como um todo, está atravessada pelas relações de gênero. “A escola é um espaço tomado por relações de poder e os seus símbolos, normas e interditos dizem respeito às ações de meninos e meninas. Na verdade, a escola também produz diferenças e desigualdades, não só com os/as alunos/as em relação ao gênero, mas também em relação à classe e à etnia” (2000: 45). Louro (1998) cita o papel do condicionamento dos corpos e dos pensamentos no que tange à heterogeneidade entre os gêneros, quando diz que “a escola delimita espaços”, para mulheres e para homens.

Ainda conforme as pesquisas de Louro, a escola normatiza condutas de homens e mulheres, ao aceitar como natural o fato dos alunos serem mais rebeldes e “necessitarem” de mais espaços para as suas práticas desportivas e as alunas serem mais reservadas sexualmente e carinhosas, sendo que “muitas dessas concepções e conceitos são aprendidos e interiorizados” (Louro, 1998: 46). A instituição escolar, da mesma forma que a familiar, determina como alunos e alunas devem atuar, tanto que acaba se tornando mais admissível a brutalidade dos homens do que das mulheres. Assim sendo, com plena certeza, a escola acaba promovendo comportamento machista e homofóbico, obrigando a sociedade a refletir sobre isso.

Sob outra perspectiva, não se pode deixar de mencionar que a escola configura-se num proeminente contexto na implementação de projetos que incentivem a elevação da auto-estima e da auto-proteção, a laboração para a experiência democrática, o progresso dos coeficientes de aceitação às diversidades, a tolerância recíproca e, assim, o aumento da qualidade de vida. Logo, a instituição escolar possui a atmosfera ideal para se debater a sexualidade, cujos mecanismos circundam, além do corpo, a história, as atitudes, as relações amorosas, a cultura dos sujeitos. Refletir sobre sexualidade é refletir sobre a vida.

A escola oportuniza os saberes que nos subsidiam na compreensão e no enfrentamento dos obstáculos da vida e possui uma função substancial na maturação da sexualidade dos jovens. Na escola, trabalhar com sexualidade denota extinguir preconceitos e estereótipos, potencializar tratamento igualitário nas socializações entre mulheres e homens, aprimorando expressivamente a qualidade de vida.

A educação sexual é suscitada na esfera familiar e prossegue persuadida pelos meios de comunicação, pelas regras e comportamentos culturais e morais da sociedade, por doutrinas religiosas e pela instituição escolar. Neste espaço o que se vê é a extensão da educação familiar. Allambert, autor mencionado no “Guia do Núcleo de Estudos da Mulher e Relações Sociais de Gênero – NEMGE (1996), ressalta que:

a escola é a continuadora da educação informal que a criança começa a receber no lar e tem, diante do feminino e masculino, as mesmas perspectivas da educação familiar. É na Escola que a discriminação à mulher se formaliza; seu trabalho de modelagem das identidades feminina e masculina é permanente, contínuo (NEMGE, 1996: 35).

Isto quer dizer que a educação sexual incide em todas os substratos e aspectos sociais. De tal modo, a sexualidade e, por conseguinte, sua educação é um processo histórico atravessado pelas normas que vicejam na sociedade. Por isso, o artefato precípua da tese baliza-se exatamente no impacto e nas representações que a diversidade sexual adquire na escola, muito embora seja reconhecida a relevância do âmbito familiar e das outras esferas sociais para delinear esta questão. Porém entende-se, também, que a instituição escolar é um espaço propício em que continuamente realiza-se uma educação sexual. Espaço também de convivência entre muitos/as jovens ávidos/as em debater e conhecer mais sobre as configurações de vivenciar a sexualidade.

É sabido que a instituição familiar propõe intervir na determinação da conduta sexual dos sujeitos. “As atitudes dos pais, as coisas ditas consciente ou inconscientemente são elementos com os quais a criança vai construindo uma imagem de si, vai narcisando ou se rejeitando em seu sexo e sua pessoa” (Caridade, 1994: 143).

Parece haver uma consonância entre os pesquisadores ao se compreender o limiar da educação sexual como trabalho inicial da família. Em sua pesquisa, Vitiello (1995) argumenta que a mais adequada educação sexual seria aquela promovida pela família, uma vez que, geralmente, é essa instituição que opera de forma mais intensiva e expressiva junto à prole, especialmente no estágio de desenvolvimento da personalidade. Concorda-se com o argumento de Suplicy et al. (1995) e Vitiello (1995), entretanto esses/as mesmos/as autores/as certificam que no interior da escola deve existir uma estratégia formal e sistematizada, cuja meta deve ser o preenchimento das falhas de informação e debate e análise das intolerâncias, proibições e paradigmas sexuais.

Assim sendo, a educação sexual atravessa todas as esferas e instituições, porque em todas elas existem sujeitos sexuados. Essas instituições perpetram e são perpetradas pelas relações de gênero. O espaço escolar, por ser envolvido pelos mecanismos de poder, permite que suas representações, regras e tabus influenciem as ações de alunos e alunas. Isso torna o aprendizado na escola desigual, sexista e homofóbico. A escola, tal qual a família, demarca como a mulher e o homem devem viver e se reconhecer. Estrutura-se de modo que eles/as se comportem de acordo com estereótipos intransigentes de como deve ser e agir um homem e uma mulher. O estereótipo é uma maneira inflexível que repete atitudes de como os sujeitos devem comportar-se. Por exemplo, o menino tem que ser dinâmico, mais aguerrido, relacionado ao racional (por isso, se destaca nas áreas de exata), já a menina tem que ser mais delicada, suave, zelosa e vincular-se mais ao sentimento, por isso, propende a ter mais dificuldade nas disciplinas que demandam mais racionalidade.

Desde que a criança ingressa na escola, dá-se início a certa “doutrinação” dos/as educando/as, no que se refere ao seu corpo e aos seus gestos. Isso incide de forma muito tênue e circunspecta, de maneira propositada ou não, ao estabelecer que meninos e meninas comportem-se de acordo com os estereótipos masculinos e femininos que a sociedade prestigia, como já foram explicitados no parágrafo anterior.

Sobre esse indicador de escolarização, Louro (1998) destaca seu registro nos corpos das pessoas, ao apresentar, como exemplo, as escolas femininas que fabricavam “jovens preparadas”. E prossegue:

Por vezes isso se fazia de formas tão densas e particulares que permitia – a partir de mínimos traços, de pequenos indícios, de um jeito de andar ou falar-dizer, quase com segurança, que determinada jovem foi normalista, que um rapaz cursou o colégio militar ou que um outro estudou num seminário (1998: 62).

Muitas dessas concepções de educação, provavelmente, foram sobrepujadas na veemência que a pesquisadora aponta: as instituições escolares femininas, militares ou religiosas sofreram transformações em suas atividades. Porém essa característica que a escola impregna no/a aluno/a não é de um/a simples receptor/a de conhecimentos de maneira apática, ele/a se rebela de forma ativa a toda relação de ensino e aprendizagem, circunda-se e é circunscrito por ela, rebatendo, admitindo-a ou refutando-a completamente, ou seja, essa educação sobrevém num contexto de contradição.

E a educação sexual, como acontece? Ela também é um transmissor de preconceito, de desigualdade entre os gêneros? Antes de mais nada, por mais que muitos/as educadores/as a desejem fora dos espaços escolares, a sexualidade faz parte da dinâmica da escola porque ela tem relação direta com os sujeitos sexuados. A educação sexual engloba a educação plena do/a educando/a. Por intermédio dela os/as alunos/as poderão ter uma adequada ou inapropriada visão da sexualidade, algo que certamente reverberar-se-á na forma de aceitar ou não seu corpo, na forma de se precaver ou nas relações afetivas. Na escola existe uma educação sexual na qual todos/as os/as professores/as ensinam com base em suas representações, suas condutas e formas de lidar com a experiência de sexualidade dos/as estudantes na escola. Nesse espaço haverá regras, teores implícitos e explícitos que vão indicar o que é adequado ou inadequado sobre condutas sexuais de homens e mulheres.

Dessa forma, tem-se a ciência de que a práxis educativa é normalmente perpassada por estratégias perspicazes como silêncio, gestos, recomendações, ou mesmo pelos atos cotidianos dos/as educando/as como bilhetes, conversas ou símbolos, como as famigeradas pulseiras do sexo<sup>4</sup>. Ainda que a escola silencie, esconda, impeça ou comumente mascare ou tente eliminá-la, a sexualidade é essencial à humanidade, ela se faz presente nas relações entre educadores/as e alunos/as como sujeitos dotados de sexualidade que são.

Pactua-se com Werebe a declaração de que, tal qual no ambiente familiar, na escola também se produz educação sexual ininterruptamente, mesmo quando não se proporciona aos/às educandos/as uma informação ordenada ou quando não se cita o sexo. “Aliás, pode-se dizer que a não informação é uma forma de informação: o silêncio em torno das questões sexuais constitui uma certa maneira de orientar” (2005: 107). A escola ensina sexualmente nas suas atividades educativas, nas suas regras, na sua disposição, pelos arquétipos de experimentar a masculinidade e feminilidade que almeja introjetar na vivência dos/as estudantes. Por isso, Werebe (2005) assegura que a

---

<sup>4</sup> A moda das pulseiras do sexo começou na Inglaterra em 2008, entre crianças e adolescentes de idade escolar, e se popularizou no Brasil no ano seguinte. O código consistia no fato de as meninas usarem pulseiras coloridas para que os meninos, caso conseguissem arrebentar uma delas, recebessem alguma “recompensa” de acordo com a cor do artefato. Cada cor propunha um significado de teor afetivo-sexual (desde um simples abraço até a prática sexual propriamente dita). Por conta dessa moda, houve vários registros de estupro em território nacional. Sem contar que houve casos de crianças a partir de 8 anos adeptas a essa prática.

sexualidade faz parte da escola no modo como os sujeitos encaram sua sexualidade nas dependências dela. E é nesse intercâmbio que a educação sexual se configura no espaço escolar. Essa educação, todavia, é resultado da representação dos/as educadores/as sobre a sexualidade, o que irá favorecer na concepção, construção ou transformação de representações de sexualidade e gênero do/a aluno/a.

Assim como os pais, os professores educam para a vida sexual, pela sua forma particular de ser, pelo fato de existirem como seres sexuados, que desempenham papéis correspondentes aos estereótipos masculino e feminino. A maneira como vivem e assumem a própria sexualidade e aceitam a sexualidade dos outros, em particular a dos/as alunos/as transparece nas suas atitudes e seus comportamentos em sala de aula (Werebe, 2005: 107).

De modo geral, a escola ambiciona ostentar uma função de assexuada, indiferente a todo tipo de sentimento, como preconiza Guimarães (1995):

as relações amorosas que continuam sendo reprimidas em todos os sentidos. Namoros proibidos, casaizinhos punidos, beijos ‘coisa horrorosa’ sempre. O relacionamento interpessoal se distancia quando está em jogo a intimidade, sendo possível se trabalhar ao lado de um colega por anos a fio e nunca se trocar ideias sobre assuntos como o prazer sexual ou saber sua postura frente ao aborto ou outros temas polêmicos (1995: 18).

Posicionando-se de maneira negligenciadora frente à sexualidade, a escola, então, fabrica desigualdades entre os gêneros na forma como se preconizam as relações entre professor/a – aluno/a e entre aluno e aluna, por intermédio das interações, das práticas pedagógicas e, sobretudo, dos atos tácitos, que são maquiados e revelados somente à meia luz. Louro (1998) argumenta que a escola não é imparcial no fazer pedagógico. “A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas” (Louro, 1998: 58). Ao compactuar com a pesquisadora, deve-se ressaltar que a não imparcialidade da prática escolar leva à resignificação de muitos preconceitos que vicejam na sociedade, como por exemplo, a discriminação às/aos homossexuais. E essas ações são reproduzidas no cotidiano escolar.

Sobre essa discriminação, no próximo capítulo, analisar-se-ão os mecanismos e instrumentos histórico-sociais que produzem, justificam e preservam o preconceito aos sujeitos homossexuais na sociedade contemporânea.

### 3. HOMOSSEXUALIDADE: A VOZ DA EXCLUSÃO

*Cuspo chicletes do ódio no esgoto exposto do Leblon  
Mas retribuo a piscadela do garoto de frete do Trianon  
Eu sei o que é bom  
Eu não espero pelo dia em que todos os homens  
concordem  
Apenas sei de diversas harmonias bonitas possíveis sem  
juízo final*

Caetano Veloso (1991)

#### 3.1 Os alicerces da marginalização às sexualidades não-hegemônicas

Mesmo antes do surgimento de um grupo de libertação homossexual, havia um interdito universal de que a homossexualidade não era objeto para um debate relevante. O assunto resumia-se somente a teses psiquiátricas, censuras sussurradas, anedotas estereotipadas e menções históricas e literárias dissimuladas. A verdade sobre a homossexualidade, assim como suas raízes e a história da discriminação anti-homossexual, tem sido maquiada e corrompida ante a sociedade.

No contexto escolar, por exemplo, a homossexualidade tem sido um dos assuntos mais polêmicos. Intui-se uma atmosfera de inquietação quanto a comportamentos “esquisitos” de alguns alunos/as ou o receio de que um/a deles/as se torne homossexual. No âmago dessas preocupações e temores está a apreensão de que o/a estudante não exerça as expectativas morais e sociais: a reprodução, o prosseguimento da família, viver num “ambiente saudável” distante do “mundo de depravações”.

Essa coerção anti-homossexual, que é sustentada pela escola, tem compelido a maioria deles/as a ocultarem-se como seres humanos, atrás de uma névoa de resignação heterossexual. Sem sua identidade sexual e política, tais quais outros segmentos marginalizados, é uma minoria sobre a qual incidem muitos preconceitos e concepções desvirtuados. A sexualidade tem sido comumente parte fundamental da experiência humana, no entanto os comportamentos sobre ela se transformaram conforme o momento histórico e a sociedade. Por isso, a homossexualidade sempre compôs o universo multifacetado da sexualidade e foi professada na grande maioria das

sociedades fundacionais<sup>5</sup>, ainda que não fosse a configuração predominante. Para compreender como é concebida na contemporaneidade, é relevante analisar as transformações históricas e os comportamentos sexuais em geral, e da homossexualidade em particular. (Okita, 2007).

Na Grécia Antiga, a catequização sexual do adolescente do sexo masculino ocorria com um adulto do sexo masculino. Para a sociedade da época, essa prática era válida, e o mesmo acontecia até a conclusão da etapa militar. Assim, este ato era cessado, tornando o sujeito um heterossexual. Tal ação era uma necessidade da sociedade, e tomava uma posição relevante na construção das identidades dos indivíduos. Ou seja, tinha-se na “pulsão” um singular desejo, e este era dirigido para o belo (kalos) independente do gênero (Foucault, 1988, Cantonné, 1994). O senhor livre da polis cultivava relações sexuais com indivíduos de ambos os sexos. Particularmente, com o jovem grego amado (erômenos) que era encetado por um homem mais velho, amante (erastes) o qual tinha como preceito educá-lo sobre os deveres do cidadão. Destarte, verdade e sexo se conectavam no repasse do saber (Foucault, 1993b). Isto quer dizer que o sexo entre iguais, nesse sentido, não era interpretado como ‘homossexualismo’, uma vez que esta alcunha somente foi concebida em 1869 pelo médico húngaro Karoly Maria Benkert. No entanto, outras variáveis, a exemplo da relação sexual entre sujeitos adultos do mesmo sexo e da mesma faixa etária, não estavam isentas de censuras e zombarias (Dover, 1994).

Na Idade Média, os/as homossexuais eram açoitados/as pela inquisição, conduzida pelo cristianismo e este sob os alicerces do judaísmo. Fogueiras, privações e punições eram regras para quem se desviasse das normas da heterossexualidade, nas quais os ideais de salvação justificavam os procedimentos do governo. Na Europa do século IV até o Renascimento, os castigos não eram somente para os/as homossexuais, compreendidos/as como pecadores/as, opostos aos preceitos religiosos e culpados pelas desgraças do mundo, mas o casal heterossexual que perpetrasse sexo anal era acossado também.

---

<sup>5</sup> Conforme o sociólogo Hiro Okita (2007), este é um termo empregado para descrever sociedades que existiam em baixo nível de desenvolvimento tecnológico, porém com alto grau de desenvolvimento humano. Neste caso, todas as necessidades básicas para a sobrevivência humana, como alimentação, eram distribuídas igualitariamente, não havendo divisões de classes. Nas sociedades fundacionais, ao contrário do que ocorreu com a sociedade de classes, a luta era contra a natureza e não contra outros seres humanos.

Com o Renascimento na Alemanha, a reforma protestante acarretou alentado impacto social, porém não houve relevantes transformações no que se refere à aprovação dos/as homossexuais. Na Itália, personalidades ilustres passaram a subverter o prognóstico de discriminação da homossexualidade, ao professarem seus impulsos, entre eles, Leonardo da Vinci com Jacopo Saltarelli em 1476; Michelangelo com Tomasso del Cavalieri; e o pintor Giovanantonio Bazzi (1477-1549).

No que se refere a essa questão, Foucault (1988) afirma que, a partir do final do século XIV, as normas de decência e de incivilidade modificaram-se totalmente, ao passarem por um método depurativo e classificatório que ainda nos angustia na atualidade. Rodrigues (1999) prossegue nesta concepção: estabelecer-se-ia uma sociedade burguesa, heterossexista, monogâmica e reprodutiva, que limitaria a prática sexual ao quarto dos pais, sendo que, quanto mais protocolar, mais virtuoso.

Os episódios evidenciam que essa sujeição não é um elemento intrínseco à História da Humanidade, não houve sempre e não tem motivo de persistir no futuro. A maioria das pesquisas históricas e antropológicas mostra um agudo preconceito contra a mulher e contra os/as homossexuais. Na sociedade pré-histórica, homens e mulheres coexistiram em igualdade de condições e apenas no estabelecimento da sociedade de classes (entre 4 e 8 mil anos atrás) deu-se início à coerção da mulher.

Na atualidade, mesmo nas pesquisas históricas e antropológicas mais “objetivas”, os aportes da mulher para o desenvolvimento humano são desprezados. Ocorre o mesmo fenômeno no que diz respeito às/aos homossexuais. Mesmo com toda intolerância que se revela nessas pesquisas, elas indicam nitidamente que a homossexualidade sempre compôs a estrutura da sexualidade humana, e que as sociedades fundacionais entendiam a sexualidade de maneira inteiramente díspar da concepção atual.

É necessário mencionar que a homossexualidade abrange distintas formas de conduta, como a/o dos/das travestis, que ostentam trajes e alguns comportamentos do sexo oposto. Elas/eles ininterruptamente existiram na História, mesmo nas sociedades fundacionais. Nestas, e nas primeiras sociedades de classes, eram bastante respeitadas. As/os travestis eram interpretadas/os como detentoras/es de poderes especiais e consultadas/os sobre temas relevantes, sendo comumente valorizadas/os nas cerimônias

religiosas. Na contemporaneidade, são artefato de atroz escarnecimento, excluídas/os e alvo de todo tipo de coerção civil e policial.

A homossexualidade durante muito tempo foi taxada como uma doença, na qual se argumentava que o homossexual deveria fazer terapia para "sanar" tal patologia. Dessa forma, em 1869 era alcunhada como "homossexualismo para caracterizar um comportamento 'desviante' entre pessoas do mesmo sexo" (Furlani, 2007: 153). O sufixo "ismo" remete-se à anormalidade, algo patológico, no entanto, com a (re)significação que se processou no século XX, o termo homossexualidade tornou-se mais aceito, ao levar em conta o sufixo "dade", do latim, que denota "qualidade de", remetendo-se a um tipo de orientação sexual, ou seja, a uma possibilidade de os sujeitos vivenciarem a sexualidade e seus deleites (Furlani, 2007).

Para o vocábulo "homossexual", o dicionário Michaelis (1998) oferece a seguinte definição: "refere-se a atos sexuais entre indivíduos do mesmo sexo; pessoa que tenha afinidade sexual somente para indivíduos do mesmo sexo". A palavra homossexualismo foi banida pelos cientistas a partir de 1973, que passaram a considerá-la imprópria, uma vez que fazia referência à noção de doença. Mormente, apenas em 17 de maio de 1990, a homossexualidade foi removida do código internacional de doenças mentais pela Organização Mundial de Saúde.

De acordo com Freud (1989), a homossexualidade não possui base orgânica para evidenciar, então, que não se trata de um comportamento hereditário, nem indício de degeneração da espécie. Freud (1989) demonstra visivelmente que a fronteira entre o normal e o patológico configura-se de maneira ainda mais intrincada, porque mecanismos de perversão estão presentes nas relações sexuais ditas normais, como o emprego de outras partes do corpo que não a região genital. Mais ainda: se nas relações sexuais compreendidas como "normais" existem essas formas "benignas" de perversão, nenhuma delas seria comum a todos os atos sexuais.

Para Sullivan (1996), a reprovação da homossexualidade não se fundamenta apenas na reminiscência filosófica da lei natural da dissipação do sêmen por não produzir filho, mas na Bíblia Sagrada, já que nenhuma maledicência a suplanta quando a mesma assevera que "se também um homem se deitar com outro homem, como se fosse mulher, ambos praticaram coisa abominável; serão mortos; o seu sangue cairá entre eles" (Levítico, 1993, p. 113. Cap. 20, vers. 13). Neste sentido, Costa (1995)

afirma que a concepção de homossexualidade, com a conotação de perversão, teve como procedência imaginária a conjuntura de conflitos no que tange aos direitos dos cidadãos europeus nas novas sociedades burguesas.

Na perspectiva de Lipovetsky (2005), a sociedade pós-moderna tem todas as alternativas e níveis diferentes que podem coexistir sem incongruências. Todavia, Latour (2005) considera que a Constituição é aquilo que ela tolhe ou consente, e por conta da sua incompreensão para com a fabricação dos híbridos, ela os extingue. Isto é, não admite a diversidade, no caso a homossexualidade, e, por não entender, procura eliminá-la. Todas as sociedades se distinguem pela sua permissividade ou pela sua contenção. Destarte, em virtude dessa dualidade, Latour diz que nunca fomos modernos. Isto quer dizer que o pós-modernismo não é um progresso, mas um sinal, uma vez que ainda não chegou, em relação a esse assunto, a uma fase de coerência ou estabilização.

Essa dualidade é, na concepção de Bauman (1999), fruto da ação moderna, que se empenha para oferecer ao mundo um arcabouço: manipular, restringir ou suprimir a casualidade dos episódios. Essa ação não deriva da patologia ou do discurso, mas de uma linhagem da prática linguística, cujos papéis são nomear e rotular. O controle do Estado moderno incide no poder de determinar e de fazer as definições fixarem-se. Assim, tudo que se auto-significa ou que resiste à definição assessorada pelo poder, passa a ser transgressivo. Desse modo, pode-se afirmar que o comportamento sexual entre sujeitos do mesmo sexo recebe uma classificação, no entanto, à luz da etimologia, talvez escape pelo caminho da dúvida da sua prática “ativa”/“passiva”, já que a homossexualidade transita entre o físico, o psíquico, e não se sabe claramente a sua raiz.

Na atualidade, existe o cuidado de profissionais como, psicólogos, psicanalistas e educadores que almejam divulgar que ser homossexual não é uma preferência, da mesma forma que ser heterossexual também não é. Esses estudiosos pós-estruturalistas alegam que a sociedade delinea a formação de todos, ao instituir códigos e padrões de conduta para interagirem com sujeitos do sexo oposto. “Assim, esta obrigação aprendida na família, escola e pela mídia se constitui em um sistema denominado heteronormatividade” (Louro, 1995: 33).

Dessa forma, os pós-estruturalistas endossam a tese de que a sexualidade não se elucida pela própria sexualidade, nem pela biologia, e sim, pela sua construção social (Bozon, 2004). Sua natureza é líquida e bissexual; por conseguinte, o interesse sexual

específico dos homens pelas mulheres demanda, de alguma maneira, explicação, bem como a heterossexualidade exclusiva consiste numa redução da sexualidade (Freud, 1989; Cucchiari, 1996). Nesta ótica, nenhuma sexualidade pode ser estática ou absoluta. Seffner (2003) argumenta que a sociedade se auto-representa inabalavelmente como heterossexual e destina para esta configuração de orientação a maioria das regalias. Cabe indagar se “a heterossexualidade é tida como normal porque é majoritária, ou, visto por outro ângulo, a heterossexualidade é majoritária porque é considerada normal?” (Seffner, 2003: 107).

Na investida de compreender como o ser humano passou a se reconhecer como sujeito de uma dada sexualidade, Foucault (1999), ao abalizar a história da sexualidade, não procurou registrar as condutas sexuais por meio das épocas e civilizações, mas sim engendrar uma história de como a sociedade, durante séculos, conectou o sexo à verdade por intermédio de um estudo das tecnologias de poder.

Como se explica que, em uma sociedade como a nossa, a sexualidade não seja simplesmente aquilo que permita a reprodução da espécie, da família, dos indivíduos? Não seja simplesmente alguma coisa que dê prazer e gozo? Como é possível que ele tenha sido considerado como o lugar privilegiado em que nossa “verdade” profunda é lida, é dita? Pois o essencial é que, a partir do cristianismo, o Ocidente não parou de dizer “Para saber quem és, conheças teu sexo”. O sexo sempre foi o núcleo onde se aloja, juntamente com o devir de nossa espécie, nossa “verdade” de sujeito humano (Foucault, 1999: 229).

De acordo com Foucault (1994), cada sociedade tem seu regime de verdade, as variedades de discursos que elege e os fazem vigorar como verdadeiros. A sociedade, por meio desses discursos, institui suas normas e códigos e estabelece as condutas e atitudes, o que é lícito e o que não é consentido. Foucault (íbidem) entende que o poder gera o saber, e que assim é plausível arquitetar um saber sobre o corpo, em conformidade com um aparato de disciplinas, significativo mecanismo de controle e de poder sobre o discurso da verdade. Entre essas certezas edificadas, de acordo com Tisseron (2002), está a da “complementaridade do homem e da mulher” que sustentou posturas agressivas e discriminatórias em todo século XX.

As concepções de gênero remetem-se às diferenciações alicerçadas no sexo, e a identidade de gênero refere-se às modalidades variadas de experienciar a masculinidade e a feminilidade. Assim, a cultura rege a forma como se deve trafegar com os prazeres e desejos sexuais, entretanto as identidades sexuais estão arroladas aos múltiplos arranjos

que se colocam em ação nas conjunções sexuais (Louro, 2000). A identidade e a distinção são invenções sociais e culturais. A identidade é relacional e o poder de estabelecer e de sinalizar a diferença abarca questões mais variadas de recursos simbólicos pré-determinados e requeridos pelas sociedades, com o intuito de apartar os gêneros, como o que representa ser homem ou mulher, as atitudes que se fixam numa estereotipagem de um e outro, e não o que se pressupõe, de fato, ser o “âmago” do sujeito.

Consequentemente, uma vez que há identidade e diferença, faz-se presente, também, o poder que determina quem deve ser aceito ou marginalizado (Woodward, 2006; Silva, 2004). No domínio desse debate, pode-se ponderar que a identidade não é congênita: sujeitos de mesmo gênero podem se estabelecer nas múltiplas identidades heterossexual, bissexual, homossexual e outras.

Berger e Luckmann (2002: 110) argumentam que “as diversas sociedades deixam maior ou menor espaço para as ações não institucionalizadas”. Este apontamento se coaduna ao que Derrida (2004) chama de *différance* (diferença), o que não é estável ou acabado, de modo que há sempre alguma possibilidade de “deslizamento”. Diante disso, o deslizamento seria consentido? Em diversas culturas, e também no Brasil, os homens que desempenham o papel “ativo” com outro homem, bem como as mulheres exclusivamente femininas no trato com sua parceira não são taxados/as de homossexuais, e isso não afeta sua identidade masculina, no caso do homem gay; e de sua identidade feminina, no caso da mulher lésbica (Bozon, 2004). O homem “ativo”, por exemplo, está ligado à figura do macho penetrador, independente do seu artefato, uma vez que este “exercício” não contradiz com a masculinidade instaurada. Todavia, diferentemente da Grécia Antiga, esse exercício da sexualidade transcorre nos “porões” da clandestinidade.

Porém, se esse deslizamento acontece por completo, a exemplo do comportamento homossexual com “notoriedade do estigma”, este não é corroborado, e o sujeito passa a ser um estrangeiro, condição que, conforme Woodward (2006), é conferida a tudo que infringe. Goffman (1988) afirma que o estigma é decodificado, pelo senso comum, como inferioridade de caráter ou impotência moral. Quando o estigma é notório ou, de súbito, identificado, as pessoas repelem o/a estigmatizado/a,

não mais o/a compreendem com algum predicado e esse sujeito passa a ser desvalorizado/a.

Por isso, estudar a história da sexualidade propiciou ver como esta foi sendo erigida por meio de vários dispositivos de poder que nos atraem, instigam, obrigam a revelar e proferir a “verdade” sobre o sexo e o corpo de prazer. Esses dispositivos operam sobre os sujeitos por meio de diversos métodos, como a cautela e os julgamentos – a confissão, os diálogos, as entrevistas, os apontamentos, a arrumação dos espaços, por exemplo –, e prolongam-se às relações binárias, como pais-filhos, médicos-pacientes, professores-alunos etc. Nessa perspectiva, Foucault comprova que, sobretudo a partir do século XVII, em torno do sexo não vigorou o silêncio, o não-dito, como princípio básico – “hipótese repressiva” (1993b, p. 15) –, mas sim o silêncio associou-se a um outro dispositivo de poder: o da enunciação em dadas condições e a específicas pessoas. Ao tratar da classificação do corpo como carne, tornando-se objeto de uma tecnologia de poder que permite uma discursividade fatigante e o não-dito como norma, Foucault afirma que:

a carne é o que se nomeia, a carne é aquilo que se fala, a carne é o que se diz. A sexualidade é, essencialmente, no século XVII (e ainda será nos séculos XVIII e XIX), o que se confessa, não o que se faz: é para poder confessá-la em boas condições que se deve, além do mais, calá-la em todas as outras (1993b: 257).

Dessa forma, o sexo foi engendrado numa teia discursiva, com o intuito de, ao se fazer remeter à carne, revelar, reprimir e determinar a sexualidade dos sujeitos.

O ponto essencial (...) não é tanto o que dizer ao sexo, sim ou não, se formular-lhe interdições ou permissões, afirmar sua importância ou negar seus efeitos, se policiá-lo ou não as palavras empregadas para designá-lo; mas levar em consideração o fato de se falar do sexo, quem fala, os lugares e os pontos de vista de que se fala, as instituições que incitam a fazê-lo, que armazenam e difundem o que dele se diz, em suma, o “fato discursivo” global, a “colocação do sexo em discurso” (Foucault, 1994: 16).

Sendo assim, ao enquadrar o sexo em discurso, gerou-se um governo das enunciações, determinou-se quando e onde falar, as circunstâncias, os falantes e ouvintes. Foucault, ao estudar a história da sexualidade não em “termos de repressão ou de lei, mas em termos de poder” (ibid., 1994: 88), apresenta os dispositivos de poder gerados na modernidade para se referir intensamente à sexualidade e, por meio dela, controlar, administrar e determinar o corpo dos sujeitos.

A homossexualidade, por exemplo, é uma modalidade sexual condenada, cerceada e desprestigiada (Foucault, 1999). Sua recusa, a exemplo da visibilidade, talvez tenha uma relação com seu completo deslizamento da vigilância e da disciplina dos dispositivos sociais. Afinal, os estudos culturais enfatizam que embarçar a hipotética solidez e a determinação de identidade, ou seja, a diversificação, de alguma maneira, abala o poder (Silva, 2004). Certamente aí esteja a condescendência da sociedade no que tange às práticas de intolerância que vicejam na mídia e em passatempos politicamente incorretos, que promovem o sarcasmo do estereótipo caricato de ser gay e de ser lésbica.

O protótipo convencional que caracteriza o “âmago” masculino e feminino rejeita dúvidas e conflitos. Apesar disso, gerar desordem e apoiar incertezas pode denotar colocar sob suspeição a orientação heterossexual do indivíduo (Giffin e Cavalcanti *apud* Seffner, 2003). Conseqüentemente, como afiançam Berger e Luckmann (2002), o papel da autenticação é tornar inteligível e objetiva, presumível e subjetiva as objetivações de primeira ‘linhagem’ – seguramente a heterossexualidade -, fixadas socialmente. O que lhe garante decoro normativo a seus ditames práticos, não apenas no que o sujeito deve ou não desempenhar, mas, também, que os fenômenos são o que são, isto é, intransferíveis, e, além disso, irrefutáveis.

De acordo com Baudrillard, “o masculino sempre foi apenas residual, uma formação secundária e frágil que é preciso defender à força de supressões, de instituições e de artifícios” (2001: 21). Na maior parte das culturas, e não é coincidência, a conduta enfatizada como apropriada ao masculino é fundada de conluios ao receio ao feminino, que os estimulam a evidenciar, ratificar e realçar a virilidade para confirmar sua macheza (Ameno, 1999; Boris, 2002; Seffner, 2003). Por fim, a edificação da masculinidade não se estabelece em analogia ao feminino, mas em oposição à homossexualidade (Gikovate, 1993).

Em contraponto a Beauvoir (s/d), para quem o sujeito feminino não é essencialmente mulher, mas torna-se, Rousseau defende que “o macho só é macho em certos momentos, a fêmea é fêmea durante toda vida, pelo menos durante toda a sua juventude” (Rousseau *apud* Boris, 2002: 21). O referente dessas interinidades não é esclarecido, no entanto permite considerar a ideia da masculinidade como fruto de uma constituição frágil ou incompleta, a que alude Baudrillard.

Conforme Berger e Luckmann (2002), as instituições amalgamam-se à vivência do indivíduo por meio de funções que, ao assimilá-las, configuram-se particularmente concreto para ele. Dessa forma, para esse imaginário, “o indivíduo socializado com pleno sucesso é incapaz de funcionar socialmente com o objeto sexual ‘impróprio’” (Berger e Luckmann, 2002: 238). Isto quer dizer que, se o sujeito incorporou, de fato, esses preceitos, não há possibilidade, mediante esta ideologia, de instigar cobiça por outro componente sexual distinto do sexo oposto, para o qual foi devidamente educado.

A desconfiança ou a evidência da sexualidade discordante - homossexual do sujeito – assenta-o no espaço de “estrangeiro” ou “peregrino”, exterior ou afastado dos “familiares” ou “íntimos” (Woodward, 2006). Os “familiares” ou “íntimos” encontram-se dentro dos muros das instituições, resguardados pela autenticação dos seus atos, já que interagir com o díspar, a exemplo do/da homossexual aparente, tem-se o perigo de se ‘estrangeirar’, ou seja, transformar-se gay ou lésbica. Ou, como argumenta Goffman (1988), corre-se o risco de ser contaminado pelo estigma do estigmatizado, como se isso fosse plausível. Na concepção de Berger e Luckmann (2002), o extermínio utiliza-se de engenho para aniquilar tudo que está externo à sua natureza, e que as compreensões desnorteadas não auferem somente um status negativo, são agredidas teoricamente e, com efeito, de forma minuciosa.

Não obstante o que esclarece a “Cartilha ABC dos Gays” (1996) que é unicamente no Brasil que há esta analogia entre o veado e o homossexual, na Europa, por exemplo, este animal simboliza a virilidade e é alegoria nacional de algumas nações. Se, por um lado, quando não conferem ao/à homossexual assumido a laia animalesca, por outro, ao concebê-lo como indivíduo, destina-o a uma categoria inferior ao feminino da mulher (Seffner, 2003). Enfim, incide sobre o sujeito que, na conjunção sexual, é penetrado, a cicatriz da masculinidade dissipada (Trevisan, 2002). Mas não fundamentalmente: desde que não demonstre a percepção do estigma. Melhor dizendo, predomina a sensação de ser suportado que o indivíduo se porte “passivamente” na relação sexual, não se configurando nada de formidável nisso. Todavia, se ele deixa óbvia essa predileção, por meio da visibilidade, estará incitando um constrangimento à sua volta, tendo, logo, que responsabilizar-se por essa infração (Silva, 2001). Faz-se atinente, então, indagar o que agencia o social a impor essa depreciação no indivíduo que possui essa característica.

A experiência de estancar a intolerância e a homofobia, por meio da dulcificação de expressões que se referem ao/à homossexual, apresenta-se ineficaz. O termo gay que, literalmente, designa felicidade e alegria, apareceu em 1960, nos Estados Unidos e na Europa, e teve como finalidade trocar a alcunha médico-legal “homossexual”, que está coligada à noção de doença e delinquência. Entretanto, no Brasil, acabou por englobar a mesma acepção depreciativa de “bicha” e “viado”<sup>6</sup> (Lima, 1995). Para Butler (2003), o gay é impedido de adotar a posição de indivíduo falante no interior do sistema linguístico das culturas heterossexistas. E pode-se afirmar que, na maioria das vezes, também na sua experiência social.

A pós-modernidade é caracteristicamente a cultura da libertação individual expandida a todas as idades e sexo (Lipovetsky, 2005), no entanto, essa transformação liberal ainda promove o arcaico, ao vetar para o homem o uso do ânus como órgão sexual de prazer, uma vez que essa variedade erógena e sexual está intimamente atrelada ao comportamento homossexual, no caso, “passivo sexualmente”, e à manifestação do estigma, ambos socialmente execrados. O homem, para se tornar e permanecer macho, deve, na utilização de seu corpo, valer-se unicamente do seu pênis como aparelho e forma de saciação sexual, com o objetivo que não desvie para a sexualidade “transviada”.

Essa sexualidade “transviada” ou, em outras palavras, o indivíduo homossexual com “visibilidade do estigma” (Goffman, 1988), “desterritorializado” (Guattari & Rolnik, 1993) é refém de uma intimidação crônica, e pode ser denominado “forasteiro” ou “peregrino” (Woodward, 2006). Bauman (1999) opta por designá-lo de “estranho” que, na sua concepção, não é um recém-chegado, provisoriamente desviado, mas um perene vagante sem perspectiva de chegada, que se posiciona entre a norma e a desordem, no interior e no exterior. Esta visão é ratificada por Trevisan (2002) quando afirma que o/a homossexual, de fato, parece problematizar a masculinidade em questão, delatando-a como insuficiente e como disparadora de incertezas que abre precedentes para a intolerância. Dessa forma, compõe-se num estigma de incoerência para a normalidade; uma avidez, um ‘tornar-se’ como asserção de uma identidade nômade.

---

<sup>6</sup> “Gay”, “viado” e “bicha” são apenas as formas mais populares de designar o sujeito homossexual. Ao fazer uma rasa pesquisa sobre expressões utilizadas no Brasil, chegou-se a mais de 30 termos, como: fruta, frutinha, boiola, baitola, biba, fresco, flor, florzinha, marica, maricola, maricona, mordedor de fronha, qualira, fuboca, mona, bambi, dentre tantos outros.

Enfim, o/a homossexual é esse/a “peregrino” que nunca “chega” e que inquieta o social por não estabelecer-se; e, assim, virtualmente, pode circular entre as extremidades do feminino e do masculino.

Embora a orientação sexual se configure numa arquitetura subjetiva, ainda na atualidade, para se determinar o significado de ser homem e de ser mulher, emprega-se como norma o mote do gênero masculino e feminino, respectivamente, tendo como alicerce o elemento biológico (Boris, 2002). Talvez, porque as culturas necessitem de um sólido sexo, bem determinado, sem suposições que não aludam às dúvidas e que, dessa forma, não se reflitam em conflitos sociais (Foucault, 1988, 1994). Diferentemente do/a homossexual, o comportamento heterossexual não problematiza as “convicções” assentadas, porque está inteiramente sintonizado com os intentos da “normalidade”.

Portanto, compreendendo que a homossexualidade é uma entre as possíveis identidades sexuais, e que a identidade apreendida como “normal” é a heterossexualidade, faz-se relevante debater a constituição histórica dessas configurações sexuais, sobretudo no contexto escolar, já que essa instituição lida com a fabricação dos corpos e das identidades.

### **3.2 - Identidades sexuais na escola: desconstruindo estereótipos**

Constantemente arrolam-se os mecanismos de expressão do machismo com violência. E, de fato, na maioria das vezes, o machista é violento, dominador e intolerante. Existe ainda o machismo arraigado nas instituições familiares, nos valores, nas acepções de poder, na divisão das condutas, nas cores e na repartição dos brinquedos às crianças. É o patriarcalismo extratificado em todos os aspectos da sociedade.

Entretanto faz-se importante iniciar, neste trabalho, uma discussão que possa relativizar historicamente os que simplória ou patologicamente asseguram a “naturalidade” da ‘heterossexualização’ (acolchoada de machismo) e assumem toda repulsa e resistência à mulher e à/ao homossexual. Este é o delineamento do protótipo de homem machista: é o sujeito que ama a si mesmo, reverencia seu próprio sexo e o de seus iguais. Faz-se circular de homens e com estes frequenta bares e jogos de futebol. Com a mulher tem uma relação de autoridade e poder, conservando-a no alarde social

de sua presa fálica. Nas rodas de amigos, chacoteiam e caçoam os/as homossexuais, ao rejeitar o homem efeminado, porque este é, para ele, o esconjuro e a baixeza máxima. É degradação qualitativa.

Todavia, todas essas questões não acontecem de forma consciente, pois há esquematizado um sistema ideológico de edificação do machismo, da heterossexualidade. Em graus mais assustadores e quando se vê “pressionado”, passa a se portar de modo violento: censura, domina, açoita e/ou assassina. Só deposita confiança em homens que tenham a mesma masculinidade que ele exhibe, e suspeita das mulheres que se encontram, profissionalmente, em cargos relevantes. Estas confirmam a hierarquia do machismo na sociedade, ao serem condescendentes com as regras vigorantes e ao aceitarem tudo com passividade.

A constituição familiar patriarcal tonifica a heteronormatividade desde a infância. Ensina o menino a ostentar seu sexo, gostar dele, exibi-lo vaidosamente, num visível narcisismo fálico. Já no que tange à menina, acontece o oposto: sujeita-a a ocultar seu sexo, a conservá-lo maquiado e intransitável, a não ter uma relação afetuosa com sua identidade sexual (Louro, 1998; Moreno, 1999). Para um, o arquétipo excita e impulsiona toda expressão sexual; para o outro, a possessão, a clausura e a coerção.

Assim, se não se destacar, no bojo dessa discussão, estes estereótipos já acabados e estabelecidos, não será possível uma verdadeira re-educação sexual. Acredita-se mesmo que o fluxo do sistema tradicional exerce um apelo imbatível a se prosseguir reproduzindo os mesmos mecanismos heteronormativos e coercitivos. A sociedade, então, acaba ecoando a matriz que se origina ao nível da macroestrutura social no qual predominam o poder, o controle, a barbárie e a exclusão. De acordo com Silva (1996: 69), isto acontece porque “a escola tem dificuldade em aceitar esquemas novos dentro de padrões não conhecidos”, basicamente porque ela “move-se em meio a padrões determinados e estabelecidos”. Então, se esses paradigmas não forem, ao menos, questionados, o resultado é: preconceito, discriminação e exclusão.

Por conta disso, mesmo sendo a instituição escolar um espaço incontestável de formação da sexualidade e das diversas identidades sociais<sup>7</sup>, lidar com sexualidade na

---

<sup>7</sup> Ver Louro (2000, 1999, 1998), Britzman (1999, 1996), Silva (2001, 2000), Woodward (2005) entre outros.

escola ainda é um trabalho assaz complicado. Quando esta é tratada no currículo escolar, comumente o debate circula em torno das funções reprodutivas, higiene pessoal, controle de natalidade e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, reduzindo, nos dizeres de Deborah Britzman, as questões da sexualidade “ao espaço das respostas certas ou erradas” (1999: 86).

Na legislação educacional não existe nenhum programa que problematize os diversos espectros da sexualidade. Ela é evidenciada nos PCN “como um invariante histórico, uma entidade natural que perpassaria todas as culturas ainda que se manifeste nestas de formas diferentes” (Altmann, 2001, p. 581). Mesmo referindo-se à diversidade de configurações da sexualidade, conceitos como homossexualidade ou heterossexualidade sequer são mencionados. Essa pedagogia da sexualidade permite autenticar certas identidades e práticas sexuais e, por meio da negligência, excluir outras (Louro, 1999).

A educação institucional exerce função indubitável na tecnologia de legitimação de algumas identidades ditas naturais, almejavéis, e na problematização de outras, consideradas transgressoras, anômalas (Silva, 2004). Ainda que a escolarização não seja a única definidora na construção das identidades sociais, não se pode recusar que as suas asserções, “as suas imposições e proibições fazem sentido, têm efeitos de verdade, constituem parte significativa das histórias pessoais” (Louro, 2000: 73).

O currículo escolar está conectado intrinsecamente à construção de identidades sociais. No que se refere às identidades sexuais, essa construção se configura por meio de representações de interpretações normalizadas de sujeitos (Britzman, 1996), ocultadas e evidenciadas no currículo.

Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras (Louro, 1999: 31).

Essas práticas pedagógicas evidenciam a heterossexualidade como arquétipo natural do ser humano, como norma por meio do “pressuposto universal da heterossexualidade, ou seja, a concepção de que todo mundo é, ou deveria ser, heterossexual e que a heterossexualidade é marcada através de rígidos binários de gênero” (Britzman, 1996: 76). Quem viola os limites do gênero e dessa

heteronormatividade compulsiva é considerado/a ressalva à norma. Dessa forma, a escola está envolvida, entre outras maneiras, na construção de identidades hegemônicas que enfatizam relações dissimétricas de poder e oprimem alguns grupos sociais.

Concomitantemente, aparecem no intra-muro da escola sujeitos que destoam do trinômio sexo-gênero-identidade sexual, ao ocupar níveis de fronteira entre o masculino/feminino. Assumem uma identidade homossexual e é dessa forma que se reconhecem, colocando em xeque a propensão normatizadora da educação (Louro, 2000). Esses indivíduos reforçam a noção de que a sexualidade não existe numa condição latente e congênita, logo, natural e fixa do ser humano, mas, sim, uma constituição centrada num tempo e espaço devidamente estabelecidos.

Ao se demonstrarem como diferentes, os/as estudantes homossexuais ressaltam a inconstância de todas as identidades apontadas como naturais e oferecem a possibilidade de outras configurações, rechaçadas pela escola, de lidar com o próprio corpo e de experienciar a sexualidade. Suas presenças e a aflição que geram comprovam que a sexualidade está circunscrita para além de uma dimensão meramente pessoal: ela é social e política (Louro, 1999), indo na direção contrária daquilo que as diretrizes curriculares e a legislação educacional deliberam a seu respeito.

Para Foucault,

O comportamento sexual não é, como muito se costuma supor, a superposição, por um lado de desejos oriundos de instintos naturais e, por outro, de leis permissivas e restritivas que ditam o que se deve e o que não se deve fazer. O comportamento sexual é mais que isso. É também a consciência do que se faz, a maneira que se vê a experiência, o valor que se a atribui. É, neste sentido, creio eu, que o conceito de gay contribui para uma apreciação positiva – mais que puramente negativa – de uma consciência na qual o afeto, o amor, o desejo, as relações sexuais são valorizadas (Foucault, 1994).

Já o homossexual seria o indivíduo empossado e enquadrado pelo mecanismo da sexualidade<sup>8</sup> desde o século XIX (Foucault, 1999, 1993b; Weeks, 2001) como anormal, artefato de interferência e um dos componentes antagônicos da constituição da sexualidade normativa heterossexual. O segmento LGBT pressupõe uma

---

<sup>8</sup> De acordo com Foucault, um dispositivo é “(...) um tipo de formação que, em determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante” (1999: 244), no caso do dispositivo da sexualidade, sua finalidade é o controle das populações por meio do investimento nos corpos e da geração de um saber cada vez mais localizado e pormenorizado da sexualidade humana.

homossexualidade que provoca e intimida os que estão vinculados ao “*status quo moral*” (Louro, 1999: 70) e pode ser examinado como uma inversão estratégica do mecanismo da sexualidade. É no sentido de uma identidade sexual que coloca em xeque a norma heterossexual que se pode compreender a presença de sujeitos homossexuais na escola, quer sejam alunos/as ou professores/as. Talvez por isso a presença de homossexuais ‘assumidos’ produza uma corrente de conflitos na turma e na escola, porque atinge todos os atores do espaço escolar: professores/as, funcionários/as e estudantes. Esses conflitos vão desde diálogos que tangenciam a sexualidade, e piadas, constantemente elaboradas por e sobre eles/as mesmos/as, até condutas hostis e protestos de outros/as estudantes junto ao setor pedagógico acerca de suas atitudes.

Vale indagar se é plausível que a manifestação aparente de identidades sexuais não normativas<sup>9</sup> na escola colabore para desajustar esse dispositivo ou para realçá-lo, uma vez a construção da heterossexualidade e da homossexualidade se configura por meio da recíproca oposição dos vetores. No mesmo sentido, é crível perguntar qual o alcance político de transformação para uma escolarização não heterossexista com base na visibilidade dessas identidades.

Nessa direção, enfatiza-se a relevância da efetivação de pesquisas sobre a presença de sexualidades não normativas no espaço escolar como instrumento para analisar a educação como geradora da diferença. Diferença essa que se contrapõe à ideia de diversidade em evidência nas políticas educacionais, porque essa implica a essência de coisas distintas a uma identidade central, padrão. O centro dos discursos legais e dos currículos escolares é a identidade e a igualdade, ao abordar diferença como parônimo de diversidade. O convite ao “respeito à liberdade e apreço à tolerância” (Brasil, 1999: 39) e ao “(...) conviver com a diversidade de forma plena e positiva” (Brasil, 1999: 322) são invocações à uniformização e ao uso da sexualidade como uma pedagogia normativa e legitimadora de uma identidade sexual suprema que se almeja imutável e natural.

Ao se afastarem da norma, esses sujeitos problematizam polarizações e concepções de igualdade constantes no currículo escolar, refutando-se a normalização e

---

<sup>9</sup> A concepção de norma é empregada sob significado de regras não-jurídicas de uniformização dos sujeitos e populações, que atuam “(...) em nome de uma naturalidade da vida que deve ser precisamente preservada” (Revel, 2006: 57) e que inserem modelos de normalidade e anormalidade (Canguilhem, 2006).

realçando a força política da diferença. É nessa perspectiva que a *teoria queer*, tão bem estudada pelos pós-estruturalistas, passa a ser fecunda para esta tese.

### 3.3 - Pedagogia *queer*: entre ambiguidades e vicissitudes

O termo *queer* é empregado na língua inglesa como sinônimo de estranho, esdrúxulo, extravagante e como menção depreciativa aos sujeitos não heterossexuais. Essa alcunha foi absorvida por certas linhagens do movimento de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros (LGBT) na finalidade de ressignificar essa pecha negativa de maneira sarcástica e delimitar um posicionamento não-normativo (Louro, 2004; 2000, 1999, 1998; Silva, 2004). Uma afronta que carrega, para utilizar o argumento de Judith Butler (1999), o vigor de um apelo continuamente ecoado, uma afronta que retumba e repete os alaridos de muitos segmentos homofóbicos ao longo do tempo, e que, por isso, ganha alento, ao imputar um espaço marginalizado e ignóbil àqueles/as a quem é endereçado. De acordo com Louro,

este termo, com toda sua carga de estranheza e de deboche, é assumido por uma vertente dos movimentos homossexuais precisamente para caracterizar sua perspectiva de oposição e de contestação. Para esse grupo, *queer* significa colocar-se contra a normalização - venha ela de onde vier. Seu alvo mais imediato de oposição é, certamente, a heteronormatividade compulsória da sociedade; mas não escaparia de sua crítica a normalização e a estabilidade propostas pela política de identidade do movimento homossexual dominante (2004: 95).

*Queer* representa nitidamente a diferença que não ambiciona ser incorporada ou suportada e, logo, seu mecanismo de atuação é muito mais transgressivo e inquietante. Na medida em que *queer* aponta para o extravagante, para a controvérsia, para o que está nas ‘periferias’, seria contraditório conjecturar que a proposição se resumisse a uma ‘cartilha’ ou a uma expansão de teorias instituidoras. Os pesquisadores *queer* realizam um emprego singular e transgressivo das teorias das quais se fazem uso, comumente para desordenar e anarquizar ideias e perspectivas. É o que afirma Judith Butler (1999), uma das mais proeminentes pesquisadoras *queer*. Concomitantemente ao que confirma o aspecto discursivo da sexualidade, ela fabrica novos conceitos acerca de sexo, sexualidade e gênero. Butler argumenta que as sociedades instituem normas que normatizam e estabilizam o sexo dos indivíduos e que essas “normas regulatórias” necessitam ser invariavelmente copiadas e repercutidas para que tal estabilização se materialize. Entretanto, ela enfatiza que “os corpos não se conformam, nunca,

completamente, às normas pelas quais sua materialização é imposta” (Butler, 1999: 54), daí que essas regras necessitam ser firmemente mencionadas, distinguidas em sua autoridade, para que possam cumprir seus papéis. Segundo Louro (2004), as normas regulatórias do sexo possuem, logo, características performativas, ou seja, “têm um poder continuado e repetido de produzir aquilo que nomeiam e, sendo assim, elas repetem e reiteram, constantemente, as normas dos gêneros na ótica heterossexual” (Louro, 2004: 107).

Da mesma forma que outros teóricos *queer*, Butler (1999) direciona sua análise e sua argumentação para o antagonismo binário heterossexual/homossexual. Esses intelectuais asseveram que o antagonismo conduz não somente as preleções homofóbicas, mas também materializa-se nos discursos pró-homossexualidade. Seja para apoiar a inclusão dos/as homossexuais ou para requerer uma condição ou um grupo apartado; seja para compreender a sexualidade como essencialmente ‘natural’ ou para entendê-la como socialmente constituída, esses discursos não se desprendem da alusão à heterossexualidade como norma.

De acordo com Seidman, “permanece intocado o binarismo heterossexual/homossexual como a referência mestra para a construção do eu, do conhecimento sexual e das instituições sociais” (1995: 126). Essa perspectiva tem adquirido tons ofuscantes, uma vez que não estremece, com efeito, a hegemonia vigente. De acordo com os teóricos *queer*, é preciso cultivar uma transformação epistemológica que, de fato, irrompa com o raciocínio binário e com suas consequências: o regime hierárquico, a categorização, o controle e a marginalização. Um tratamento desconstrutivo facilitaria entender a hetero e a homossexualidade como interdependentes, como reciprocamente imprescindíveis e como componentes de um mesmo conjunto de referências.

O reconhecimento da identidade requer sempre a delimitação e a rejeição do seu oposto, que é instituído como sua diferença. Esse ‘outro’ prossegue, entretanto, imprescindível. A identidade rechaçada é construtora do indivíduo, proporciona-lhe a demarcação e a lógica e, concomitantemente, atemoriza-o com a inconstância. Segundo Louro (2004), numa perspectiva desconstrutiva, seria revelada a recíproca implicação/composição dos opostos e se tornaria a problematizar os mecanismos pelos

quais uma configuração de sexualidade (a heterossexualidade) passou a se tornar a norma, ou, além disso, acabou por ser compreendida como ‘natural’.

Assim, como um movimento que se destina ao ”bizarro” e ao esdrúxulo pode se conectar à Educação, convencionalmente o lugar da regulação e do amoldamento? Como uma diretriz não-assertiva pode “dialogar” com uma área que consiste em projetos e programas, em desígnios, métodos bem definidos e planos de ação? Qual o lugar, nessa área comumente direcionada ao controle e à norma, para a subversão e para a controvérsia? Como dismantelar os binarismos e compreender a sexualidade, os gêneros e os corpos de uma maneira multifacetada e transformadora? Como explicar a teoria *queer* para a práxis pedagógica? (Louro, 2004).

Para ensaiar respostas a tais indagações é necessário refletir não somente sobre a mira mais efetiva e direta da teoria *queer* - o governo de poder-saber que, determinado no antagonismo heterossexualidade/homossexualidade, fornece significado às sociedades contemporâneas – mas, também, analisar as táticas, os métodos e as condutas nela envolvidos. Conforme Louro (2004), a teoria *queer* proporciona refletir sobre a dúvida, a pluralidade e a liquidez das identidades sexuais e de gênero, contudo, além disso, também propõe novas maneiras de conceber a cultura, a ciência, o poder e a educação.

Tomaz Tadeu da Silva profere que,

tal como o feminismo, a teoria *queer* efetua uma verdadeira reviravolta epistemológica. A teoria *queer* quer nos fazer pensar *queer* (homossexual, mas também “diferente”) e não *straight* (heterossexual, mas também “quadrado”): ela nos obriga a considerar o impensável, o que é proibido pensar, em vez de simplesmente considerar o pensável, o que é permitido pensar. (...) O *queer* se torna, assim, uma atitude epistemológica que não se restringe à identidade e ao conhecimento sexuais, mas que se estende para o conhecimento e a identidade de modo geral. Pensar *queer* significa questionar, problematizar, contestar todas as formas bem-comportadas de conhecimento e de identidade. A epistemologia *queer* é, neste sentido, perversa, subversiva, impertinente, irreverente, profana, desrespeitosa (2000: 107).

Uma pedagogia e um currículo *queer* se diferenciariam de parâmetros multiculturais bem intencionados, nas quais as diferenças (de gênero, sexuais ou étnicas) são suportadas ou são contempladas como bisbilhotices exóticas (Louro, 2004). Uma pedagogia e um currículo *queer* estariam direcionados para o mecanismo de

fabricação das diferenças e operariam, fundamentalmente, com a volubilidade e a incerteza de todas as identidades. Ao por em debate as maneiras como o ‘outro’ é construído, passariam a problematizar as íntimas conexões do eu com o outro. A diferença abandonaria o exterior, o lado de fora, apartada do indivíduo, e seria pensada como imprescindível à experiência do próprio sujeito: ela adentraria ao sistema, agregando e compondo o indivíduo. A diferença trocaria o ausente pelo presente, ao adquirir significados, ao intimidar e desajustar o eu. Direcionando-se aos mecanismos que geram as diferenças, o currículo tornaria a ordenar que se tivesse atenção ao delineamento político aí posto: a despeito de simplesmente apreciar uma sociedade múltipla, seria indispensável levar em conta as contendas, as subversões e as transações construtoras das disposições que os indivíduos assumem.

Nesse painel aqui delineado, o antagonismo binário heterossexual/homossexual seria colocado em xeque. Examinado o recíproco atrelamento dos vetores, estariam colocadas à prova a essencialidade e a hegemonia da heterossexualidade. (Louro, 2001). A batalha contra a homofobia - um objetivo ainda relevante - necessitaria progredir. Para uma pedagogia e um currículo *queer* não seria satisfatório delatar a rejeição e a subordinação dos homossexuais, mas, sim, desconstituir o mecanismo pelo qual certos indivíduos sejam considerados normalizados e outros excluídos. Evidenciar a heteronormatividade, comprovando o quanto se faz urgente a invariável reprodução das regras sociais com o intuito de afiançar a identidade sexual prestigiada. Examinar as táticas - públicas e privadas, extravagantes ou discretas - que são difundidas, conjunta e individualmente, para derrotar o medo e a atração das identidades transgressivas e para reconstruir uma hipotética constância no imo da identidade padronizada. (ibidem)

Questionar, também, as táticas reguladoras que, no conjunto de outras identidades sexuais (e também na conjuntura de outros segmentos identitários, como de nacionalidade, étnica ou classe), ambicionam determinar e limitar os modos de existir e de ser. Colocar em pauta as categorizações e as imposições. Valorizar a subversão e o rompimento das demarcações (de toda natureza), analisar a ambiguidade e a instabilidade. Recriar e reconstituir, como práxis pedagógica, táticas e métodos engendrados pelos *queer*, como, por exemplo, a tática de “mostrar o *queer* naquilo que é pensado como normal e o normal no *queer*” (Tierney e Dilley, 1998: 60).

Trasladar a outras extremidades esse processo desconstrutivo, embaraçando até mesmo a mais preciosa dualidade da área educacional: a oposição do saber à ignorância. Adotando as diretrizes sugeridas por Eve Sedgwick (2007), evidenciar que a rudeza não é “imparcial”, nem se configura numa “condição genuína”, porém, ao contrário, que ela “é um efeito - não uma ausência - de conhecimento” (Britzman, 1996: 91). Reconhecer que o não-conhecimento pode ser interpretado como produtor de um formato peculiar de saber ou gerador de uma maneira de conhecer. Dessa forma, a ausência de conhecimento a respeito homossexualidade poderia ser entendida como sendo característica de uma forma singular de entender a sexualidade. Sobre isso, Britzman afiança que

o velho dualismo binário da ignorância e do conhecimento não pode lidar com o fato de que qualquer conhecimento já contém suas próprias ignorâncias. Se, por exemplo, os jovens e os educadores são ignorantes sobre a homossexualidade, é quase certo que eles também sabem pouco sobre a heterossexualidade. O que, pois, é exigido do conhecedor para que compreenda a ignorância não como um acidente do destino, mas como um resíduo do conhecimento? Em outras palavras, que ocorrerá se lermos a ignorância sobre a homossexualidade não apenas como efeito de não se conhecer os homossexuais ou como um outro caso de homofobia, mas como ignorância sobre a forma como a sexualidade é moldada? (1996: 91)

O amálgama teórico suscitado pela teoria *queer* ultrapassa, assim, os domínios da sexualidade. Ela instiga e confunde as estruturas tradicionais de refletir e de saber. A sexualidade, instável e perturbadora, é atrelada à indiscrição e ao saber. De acordo com Louro (2004), o erotismo pode ser vertido ao prazer e à energia direcionados a plurais aspectos da experiência humana. Uma pedagogia e um currículo acoplados à teoria *queer* teriam de ser, logo, transgressivos e instigadores. Ainda conforme Louro (2004), teriam de atuar além da inserção de temas ou conteúdos *queer*; ou além da preocupação em estabelecer uma educação para sujeitos *queer*.

Conforme explicita Pinar, “uma pedagogia *queer* desloca e descentra; um currículo *queer* é não-canônico” (1998: 3). As categorizações são implausíveis. Tal pedagogia não pode ser admitida como uma pedagogia do oprimido, como libertadora ou libertária (Louro, 2004). Ela resiste a determinações. Procura não atuar com os binarismos, que terminam por conservar o raciocínio da hierarquização. Interpõe-se, certamente, à exclusão e ao mistério nutridos pelos indivíduos ‘diferentes’; entretanto, não sugere propostas para sua consolidação nem receita determinações punitivas para os

que os agridem. Antes de ansiar ter a resposta conciliadora ou a fórmula que cessa o caos, pretende ventilar (e desajustar) o raciocínio que instaurou essa norma; raciocínio esse que legitima a hipocrisia, que conserva e estabelece as categorias de legalidade e ilegalidade. “Em vez de colocar o conhecimento (certo) como resposta ou solução, a teoria e a pedagogia *queer* (...) colocam o conhecimento como uma questão interminável” (Luhmann, 2000: 151).

Destarte, ao propor a problematização, a não-essencialização e a instabilidade como estratégia de investigação de todas as esferas da existência, a teoria *queer* torna a ambiguidade instigante e profícua (Louro, 2004) e enfatiza o viés socialmente estabelecido do currículo. Com base nessa proposição, todo o saber fixado como adequado no currículo, “tradicionalmente concebido como um espaço onde se ensina a pensar, onde se transmite o pensamento, onde se aprende o raciocínio e a racionalidade” (Silva, 2004: 108), pode ser impugnado, desmanchado e instaurado de outro modo. “Pensar *queer* significa questionar, problematizar, contestar todas as formas bem-comportadas de conhecimento e de identidade” (ibidem, p. 107), até mesmo as certezas consolidadas na e pela instituição escolar. Por isso, a pedagogia *queer* pode ajudar a escola a lidar com a intolerância e as violências decorrentes do indeferimento de sexualidades não legitimadas socialmente.

### **3.4 - Ninguém pode calar: homossexualidades e homofobia na escola**

Mais do que uma conversa entre a constituição de gênero e a sexualidade, o que parece suceder é mesmo alguma “confusão” entre esses dois termos. Inclusive parece plausível dizer que entre eles o que se exprime como uma dificuldade para a escola são aquelas tangenciadas à sexualidade, sobretudo, a homossexualidade. A homossexualidade faz parte do cotidiano escolar cotidianamente (Ferrari, 2000), seja como caso (estudantes categorizados como tal) ou como tema (quando o assunto surge nas interações entre os atores escolares). Mediante essa circunstância, cabe-se indagar: de que maneira a homossexualidade é evidenciada no discurso escolar? A que estão prestando esses discursos? A quem está apoiando e a quem está molestando? Até que limite a escola está debatendo o que surge?

A instituição escolar está sendo convidada a mirar para a arena de combate a que se encontra a homossexualidade, principalmente no que tange à luta contra a homofobia. Os movimentos gays e lésbicos preocupados com o desarranjo dos determinantes da

homossexualidade, geralmente atrelados à ideia de patologia e pecado, e na edificação de conceitos e discursos mais positivos dessas identidades, cooperaram para alocar a educação no núcleo das atenções, ao exigirem investimentos e uma parceria mais efetiva com o Estado, construindo material instrutivo e preocupando-se com o desenvolvimento e conhecimento de educadores/as e, sobretudo, com os jovens em tempos de DST/AIDS.

Outro fato relevante que serve para evidenciar um desenho de transformação acerca da abordagem da homossexualidade no espaço escolar, foi o crescente debate de tópicos sobre diversidade sexual, em distintos espaços (Câmara dos Deputados, Universidades, Organizações não Governamentais – ONG etc.), possibilitando a problematização e permitindo ações afirmativas de luta contra a intolerância e a violência. Exemplos disso são o programa “Brasil sem Homofobia” e o “Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos”, ambos geridos pelo Governo Federal, que têm como pressupostos a inclusão, o embate contra o preconceito e a discriminação e a celebração dos direitos humanos. Essas duas forças conjuntas mais a atuação dos grupos LGBT têm estimulado ações benéficas para melhorar o estado das políticas públicas contra a homofobia.

O termo homofobia é usualmente empregado em menção a uma coletânea de sentimentos negativos (tais como abjeção, repulsa, animosidade, suspeita, ojeriza ou receio), que costuma provocar ou atrelar-se a intolerâncias e processos de exclusão e violência contra sujeitos homossexuais, bissexuais e transgêneros (travestis, crossdresseres e transexuais) e, de forma mais genérica, contra sujeitos cujas marcas de gênero não se coadunam com os arquétipos hierárquicos de masculinidade e feminilidade. A homofobia opera além da agressividade e da marginalização contra LGBT: ela se une a concepções e arcabouços hierarquizantes sexistas, que enxerga somente a heterossexualidade como norma. A condição heterossexual é fixada como exclusiva possibilidade legal de vivência, e a homossexualidade é entendida como subversiva, bizarra, ilícita, patológica e/ou pecado.

Para Borrillo (2001: 13), o conceito de homofobia é a conduta agressiva cujo alvo são os/as homossexuais, homens ou mulheres, e se baseia na designação do outro como inferior, avesso ou anômalo, de modo que sua diferença o desloca para fora da natureza comum dos humanos. O liame dos afixos “fobia” e “homo” tem sido

questionado por intelectuais, pesquisadores e militantes por sugerir a impressão de que se trata de um dilema pessoal e psicológico do âmbito das neuroses particulares e das muitas fobias existentes. Essa acepção de fobia poderia ocasionar uma determinação de terapia individual para sujeitos homofóbicos, no campo da psiquiatria ou da psicologia.

No entanto, as pesquisas brasileiras mostram a expansão desse grave problema. O estado de marginalização e rejeição a que são relegados os sujeitos que não compactuam com o preceito heterossexual é bem mais difundido do que se possa supor. No país, a violência por intolerância sexual extermina cerca de 150 pessoas por ano. De acordo com Junqueira (2007), o Brasil é o campeão mundial de homicídios contra os indivíduos cuja orientação sexual difere da sexualidade legitimada socialmente, uma vez que a estatística brasileira gira em torno de uma morte a cada três dias. Aliás, é importante admitir e estar cauteloso frente aos aspectos culturais e regionais que geram matizes distintas em relação ao nível de abjeção desses indivíduos.

Em terras brasileiras, de 1963 a 2001, 2092 sujeitos foram dizimados pelo tolo motivo de serem homossexuais ou transgêneros. Em 2007, foram computadas 122 mortes homofóbicas, contra 107 no ano seguinte. No entanto, é importante lembrar que esses dados são incompletos, porque faltam informações sobre alguns Estados e, além disso, muitos assassinatos de homossexuais não são noticiados pela mídia<sup>10</sup>.

Relevantes pesquisas elaboradas em vários países europeus e na América do Norte evidenciam que a constância do ímpeto de suicídio entre jovens é bem maior entre homossexuais. Nos EUA, 62,5% dos adolescentes que arriscam suicídio são homossexuais. Lá e no vizinho Canadá, sujeitos homossexuais entre 15 e 34 anos

---

<sup>10</sup> De acordo com a Organização Não-Governamental Grupo Gay da Bahia (GGB <[www.ggb.org.br](http://www.ggb.org.br)>, acessado em 17/08/2010), desses assassinatos, 70% são gays, 27% travestis e 3% lésbicas. No Brasil, o risco de uma travesti ser assassinada é 259 vezes maior do que um gay. Conforme a pesquisa, a Bahia é o Estado mais violento com 18 assassinatos e o Nordeste a região mais perigosa: um gay nordestino corre 84% mais risco de ser assassinado do que no Sul e Sudeste. A maioria das vítimas tem entre 20-40 anos. Predominam, entre as vítimas, as travestis profissionais do sexo, professores, cabeleireiros, ambulantes. Gays são assassinados principalmente dentro de casa, a fachadas ou estrangulados, enquanto travestis são executadas na rua, a tiros, cada vez mais atacadas por motoqueiros. Quanto aos assassinos, 80% são desconhecidos e 65% são menores de 21 anos. O Brasil é o campeão mundial de crimes homofóbicos, com mais de 100 homicídios por ano, seguido do México com 35 e Estados Unidos com 25. O número verdadeiro deve ser muito maior, pois além de faltar informações sobre 4 Estados: Rio Grande do Sul, Amapá, Rondônia e Roraima, tais dados baseiam-se em notícias de jornal e internet, já que não existem estatísticas governamentais contra crimes de ódio no Brasil. Tal relatório, embora certamente incompleto e lacunoso, é o principal documento mundial sobre crimes homofóbicos, tanto é que seus dados são citados tanto pela Secretaria Nacional de Direitos Humanos quanto pelo Departamento de Estados dos EUA.

possuem de 4 a 7 vezes mais riscos de tentarem suicídio do que seus pares heterossexuais. Na França, país onde o suicídio é o segundo agente causador de mortes entre indivíduos de 15 a 34 anos, as expectativas de um/a homossexual aniquilar sua vida são 13 vezes maiores do que as de um seu/sua contemporâneo/a heterossexual de mesma classe social. Assim sendo, para cada três sujeitos franceses que perpetram uma tentativa de suicídio, há um homossexual.

Conforme a Anistia Internacional, nos EUA, alunos/as LGBT sofrem, em média, 26 ofensas por dia, 80% de “grave retraimento social”, 53% escutam apontamentos homofóbicos por parte dos/as docentes e da equipe gestora, 28% abandonam a escola sem conseguir o diploma (a desistência entre heterossexuais é de 11%), 19% são vítimas de violência física dentro da escola. Em 97% dos episódios, não há nenhum tipo de intervenção por parte do corpo docente, sendo que, em 40 Estados, educadores/as podem ser exonerados/as caso sejam LGBT.

De maneira tênue, a homofobia permeia o dia-a-dia da população. Ela é acatada e doutrinada nas instituições escolares. Atravessa as aceções curriculares e as diretrizes pedagógicas. Mesmo com a aparente melhoria capitaneada pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), a homofobia ainda se faz presente nos livros didáticos. Além disso, corporifica-se no momento da chamada, nas brincadeiras e nas piadas (superficialmente “inocentes” e até utilizadas como recurso didático). Faz-se presente, também, nos bilhetes aparentemente despretensiosos, nas carteiras, quadras, portas dos banheiros, bem como na dificuldade de acessar o banheiro. Impulsiona muitas confusões nos intervalos/recreio e no término das aulas. Está impregnada na rotina de intimidações, escárnio e afrontas.

Durante a “Parada do Orgulho LGBT”, na cidade do Rio de Janeiro, em 2003, dos indivíduos de 15 a 18 anos entrevistados, 40,4% afirmaram terem sido vítimas de discriminação na escola por serem LGBT. Já no que tange à maior Parada Gay do mundo, que ocorre no município de São Paulo, esta se opõe ao fato de a cidade liderar o infeliz ranking de maior indicador de homicídios do país. Carrara, Ramos e Caetano (2003) patenteiam que a maior parte de seus 416 sujeitos LGBT pesquisados já havia sido vítima de algum tipo de hostilidade impulsionada pela orientação sexual, como afrontas, empecilho para entrada em algum estabelecimento, expulsão de casa e conflitos na escola e no ambiente de trabalho. Neste mesmo evento, só que na edição de

2005, 32,6% apontaram a escola e a universidade como locais de segregação e de grau de LGBT (perde apenas para “amigos e vizinhos”, com 34%) e 32,7% declararam ter amargado atos discriminatórios por parte de docentes ou colegas de turma.

Em pesquisa realizada pela FIPE<sup>11</sup> (Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas), a pedido do MEC/INEP e divulgada em meados de 2009, constatou-se que 99,3% dos sujeitos, no ambiente escolar, são preconceituosos, sendo que 87,3% dos mais de 18,5 mil alunos/as, pais e mães, diretores/as, professores/as e funcionários/as entrevistados/as demonstraram ter preconceito em relação a homossexuais.

Conforme relatório da UNESCO (2002), 59,7% dos/as docentes consideram ser inaceitável que um indivíduo mantenha relações homossexuais. Em outra pesquisa da UNESCO, 12% de docentes em Belém, Recife e Salvador crêem que a homossexualidade é uma patologia; entre 14 e 17% em Brasília, Maceió, Porto Alegre, Rio de Janeiro e Goiânia e mais de 20% em Manaus e Fortaleza. Não gostariam de ter colegas de classe homossexuais 33,5% dos estudantes de sexo masculino de Belém; entre 40 e pouco mais de 42% no Rio de Janeiro, Recife, São Paulo, Goiânia, Porto Alegre e Fortaleza; e mais de 44% em Maceió e Vitória. Pais de estudantes de sexo masculino que não gostariam que homossexuais se tornassem colegas de seus filhos variou de 17,4% no Distrito Federal a 60% em Fortaleza e Recife (Castro; Abramovay; Silva, 2004).

Este estudo, logo, assinala diferenças de abordagem entre pais, estudantes e docentes e evidencia intensas diferenças regionais. Neste presente trabalho, o termo homofobia será empregado no sentido abrangente da pesquisa da UNESCO, ao trazer à baila o tratamento preconceituoso e as violências vivenciadas por jovens tidos/as como homossexuais, abarcando toda e qualquer maneira de exclusão, que molesta a dignidade do outro, produzindo angústia e insubordinação (Castro; Abramovay; Silva, 2004). Nessa ótica, e posto desse modo, as atitudes homofóbicas podem oscilar desde a violência física da hostilidade e do assassinato até a violência simbólica, quando se julga válido declarar que não gostaria de ter um/a colega ou um aluno/a homossexual, tal qual foi mostrado na mencionada pesquisa.

---

<sup>11</sup> A pesquisa “Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar” foi divulgada no dia 17/06/2009 (no site <[www.fipe.org.br](http://www.fipe.org.br)>) e foi realizada com o objetivo de dar subsídios para a criação de ações que transformem a escola em um ambiente de promoção da diversidade e do respeito às diferenças. O estudo concluiu que as escolas são ambientes onde o preconceito é bastante disseminado entre todos os atores.

A homofobia é uma ferida social que deixa o segmento LGBT assaz vulnerável. De acordo com a plataforma virtual do Programa Nacional de DST e AIDS: “A maior parte dos gays foi morta dentro de suas próprias casas, enquanto a maioria das travestis perdeu a vida nas ruas. Segundo os dados do GGB, menos de 10% dos assassinos de homossexuais são presos”. A baixa estatística de soluções para esses tristes episódios pode ser um sinal de que esse tipo de homicídio é considerado como prática razoavelmente admissível, uma vez que se refere a indivíduos vistos, pelo senso comum, como pertencentes à condição marginal da sociedade; à margem também de suas normas e moralidade. Inclusive, a disparidade social e os aspectos socioeconômicos têm influência relevante na configuração desta problemática.

A experiência circular dessas violências por sujeitos LGBT pode ocasionar a homofobia internalizada, que é a internalização de status negativos quanto a sua própria identidade sexual (Moita, 2003). É uma construção derivada dos discursos que são engendrados e ventilados pelas instituições socializadoras e que reforçam o raciocínio binário, sexista e a heteronormatividade compulsória (Louro, 2004, 2000; Foucault, 1988). Por isso, pode-se afirmar que a homofobia está intrinsecamente imbricada à heteronormatividade, ou seja, à ideia de que a heterossexualidade é a norma, “isto é, a obsessão com a sexualidade normalizante, através de discursos que descrevem a situação homossexual como desviante” (Britzman, 1996: 79). Diante dessa concepção que é imposta à sociedade e que também perpassa o cotidiano das escolas, ao incidir nos confrontos e nas negociações identitárias, a homofobia passa a ser compreendida como a “discriminação contra as pessoas que mostram, ou a quem se atribui algumas qualidades (ou defeitos) atribuídas ao outro gênero. A homofobia engessa as fronteiras do gênero”. (Welzer-Lang, 2001: 465). Com base nessas concepções, parece plausível intuir que o que está em jogo na escola quando a homossexualidade serve de pretexto para degradar, hostilizar e violentar os indivíduos que fogem do arquétipo hegemônico do masculino e do feminino são os predicados do que é ser homem e do que é ser mulher para a sociedade brasileira. Sendo assim, surgem falas<sup>12</sup> como:

---

<sup>12</sup> Essas falas de professores/as são resultado da pesquisa de campo, cujos dados completos serão apresentados e analisados no capítulo 6. Essas respostas foram obtidas com base na seguinte pergunta: “Você já testemunhou casos de violência (física, verbal e/ou de outra natureza) contra algum/a aluno/a homossexual?”.

Um aluno, por ter trejeitos muito femininos, era constantemente humilhado pelos colegas. Apesar das atitudes da direção, o aluno acabou pedindo transferência (Professora Marina – Escola B).

Eu sofri violência e discriminação por parte dos alunos, mas não gosto de falar sobre isso (Professor Gustavo – Escola B).

Meninos ditos “heterossexuais” agridem verbalmente, como: “você é boiola” (Professora Carolina – Escola B).

O aluno pediu para ir ao WC logo após o intervalo, pois ele não se reconhecia em condições nem de usar o banheiro masculino nem o feminino na companhia de outras pessoas. Tratava-se de um aluno bastante afeminado. Então eu autorizei a utilizar o banheiro fora do horário programado. Aí ele usava o masculino. No intervalo ele era discriminado e xingado de viadinho (Professor João – Escola B).

Nessa conjuntura homofóbica do Brasil é relevante, então, pensar sobre a qualidade da escola e sua relação com políticas sociais que almejam fomentar ações educativas para inclusão da diversidade sexual. A escola é visualizada, conforme Altmann (2001), como um espaço proeminente de execução de políticas públicas que fortaleçam a saúde de crianças e jovens, e o intento de inserir a sexualidade na escola fica claro com a inclusão da orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no formato de tema transversal.

Destarte, é importante realçar que, desde a década de 1920, a lei brasileira oficializa a educação sexual nas escolas. Todavia, houve intensa aversão para sua implantação, notadamente dos âmbitos atrelados à religião católica. Ainda na atualidade essa aversão existe e não se resume à instituição religiosa, mas está dissolvida em boa parte da sociedade, que internalizou seus valores, até mesmo os/as professores/as que são resistentes a tratar o tema da sexualidade, já que, ao mesmo tempo em que esse assunto é compreendido e abordado sob o viés do impulso natural é, também, interpretado como algo intimidador e nocivo que necessita ser refreado e corrigido.

A partir da década de 90, a preocupação com a prevenção da AIDS e da gravidez na adolescência penetrou nas escolas de modo mais evidente e sistematizado. Em 1997, o governo federal promulgou os Parâmetros Curriculares Nacionais, entre os quais constava a deliberação de que a sexualidade fosse abordada como tema transversal. A ideia era que várias disciplinas agregassem o assunto de modo conectado com outros temas. No entanto, o tratamento alicerçado em uma ótica biologizante do sexo ainda prevalece, e o debate sobre a diversidade de orientações sexuais é ainda insipiente ou relegada a segundo plano (na melhor das hipóteses). Uma das propostas do programa

“Brasil Sem Homofobia” é justamente impulsionar cursos de formação “sobre a diversidade sexual” dirigidos a professores/as, ao pretender tonificar a perspectiva de direitos sexuais como direitos humanos, e ao localizar a sexualidade entre os direitos essenciais para o livre e integral exercício da cidadania.

Enfim, a homofobia é um problema que aumenta cotidianamente, e os resultados de tais atos são refletidos também na escola, onde sujeitos homossexuais padecem com chacotas, risos e piadas de cunho discriminatório. A instituição escolar, como espaço de formação, local onde se constroem cidadãos e se engendram identidades, deve admitir a presença de tal problema em suas salas de aula e perceber a necessidade imediata do questionamento e reconhecimento da diversidade sexual existente, ao sobrepujar a intolerância e a violência conferidas aos sujeitos homossexuais (Junqueira, 2007).

Porém, para que tal ação possa ser realmente implementada e para que a situação dos sujeitos homossexuais na escola possa ser transformada e ressignificada, é assaz importante que as representações sociais, especialmente dos/as professores/as sejam elencadas e analisadas. Sendo as representações sociais o esteio por onde brotam e florescem os preconceitos, as discriminações e as violências em relação às sexualidades não-padrão, faz-se necessário um capítulo mais pormenorizado dessa teoria e de sua relação com aspectos da (homos)sexualidade no convívio social.

## 4. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL

*Para os americanos branco é branco, preto é preto (e a mulata não é a tal)  
Bicha é bicha, macho é macho  
Mulher é mulher e dinheiro é dinheiro.*

Caetano Veloso (1992)

### 4.1 - Teoria das Representações Sociais: na encruzilhada da sociologia com a psicologia

Para se conceber a sexualidade na escola de forma adequada é necessária uma base de compreensão de seus dispositivos e de suas conexões com as questões de gênero. Para tanto, neste trabalho, utilizou-se a teoria da representação social como fulcro de esclarecimentos, o que auxiliou a entender toda essa trama intrincada de mitos, dúvidas, verdades e estigmas.

A resolução de aquilatar a análise das representações sociais (RS), como perspectiva analítica, no campo da Educação, está alicerçada na concepção de que esta valorização simboliza um progresso, já que constitui realizar um recorte epistemológico que colabora para o avanço e adensamento dos envelhecidos e já depauperados protótipos das Ciências Psicossociais. Aliás, não somente para a Educação, mas, de uma forma geral, para a Sociedade do Conhecimento, o tratamento e execução de estudos sobre as RS podem ser condicionadas como matéria-prima imprescindíveis para um entendimento mais aprofundado dessa Sociedade e para a obtenção de uma compreensão mais científica, mais problematizadora e histórica sobre o que se supõe saber e o que representa adquirir conhecimento. Conhecimento que, geralmente, converte-se em um instrumento de manobra, de alheamento e que, logo, corporifica “meias convicções”, geralmente difundidas pelas mais distintas mídias.

Todavia, embora sua relevância seja ressaltada em diversas situações, a pesquisa em RS não tem se mostrado satisfatoriamente empregada como um precioso código para a captação panorâmica da realidade social, bem como para a tomada de deliberações no domínio das Políticas Públicas e, especialmente, das políticas na esfera educacional.

É sabido que as RS são vetores simbólicos que os sujeitos apregoam conforme a utilização de vocábulos, silêncios e gestos. No que se refere ao emprego de palavras, valendo-se da linguagem oral ou escrita, os sujeitos demonstram o que pensam, a maneira como concebem esta ou aquela circunstância, que apreciação emitem a respeito de certo episódio ou aspecto, que probabilidades criam sobre esses episódios, e assim sucessivamente. Essas informações - muitas vezes subliminares - intermediadas pela linguagem, consistem em laborações mentais estabelecidas socialmente, estão fundamentalmente aportadas na esfera social e histórica da sociedade e podem ser universalizadas pelo contexto real e palpável dos sujeitos que as formulam.

Parte-se, assim, do pressuposto de que as RS são esboços constituídos na dinâmica que se engendra entre a operação psíquica do indivíduo que conhece e o objeto do saber. Conexão esta que se configura no exercício social e histórico da humanidade e que se alastra por intermédio da linguagem. O resultado ponderado e verbalizado é, logo, consequência da atividade humana, isto é, uma cópia fiel internalizada pela ação. Nessa ótica, compactua-se com Leontiev (1978) quando afirma que “as Representações Sociais são comportamentos em miniatura”. Por esse motivo, o sujeito lhe confere uma qualidade ”profética”, já que, mediante o que um sujeito discursa, é possível não só identificar seus pontos de vista sobre distintos assuntos, como também pode-se intuir sua direção para a ação.

Logo, sendo considerada uma referência que se projeta no fazer cotidiano da escola, tanto de alunos/as quanto de professores/as e demais profissionais comprometidos na prática de suas competências, deve-se ficar cauteloso e levar em consideração as RS não somente como instrumento de tomada de decisões político-educacionais, mas também para o avanço da qualidade de ensino e celebração da democracia em todos os graus.

Pela análise da representação social nos discursos dos/as educadores/as, foi possível depreender muitas informações carregadas de preconceitos, ambiguidades, incoerências, proibições, que compõem as representações, e também depreender um aspecto muito importante que é compreender onde estão alicerçadas as suas práticas pedagógicas. Porque “o comportamento do indivíduo, as suas intervenções na realidade, as ações que realiza, bem como a sua comunicação são moldados, construídos em função das suas representações” (Lopes, 1996: 36).

Este estudo, iluminado pela Teoria das Representações Sociais, postulada por Moscovici, possibilita compreender a sexualidade para além do seu aspecto limitado ao domínio do sentimento emotivo, ao requerer que seja investigado o fator simbólico das sociabilidades no universo dos discursos. Uma vez que todo saber, estímulo e conduta apenas possuem sentido e significado quando partilhados por, no mínimo, dois sujeitos. Infere-se que a concepção de RS configura-se entre os universos sociológicos e psicológicos, motivo pelo qual a teoria foi construída e encetada na intenção de atrelar estas duas áreas e visões. De acordo com Jodelet (2001: 26):

as representações sociais devem ser estudadas articulando os afetivos, mentais e sociais e integrando - ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação - a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm de intervir.

Conforme já explicitado nos capítulos anteriores, a sexualidade é uma construção histórico-social e, assim, é influenciada pelas relações de gênero, que possibilitam maneiras de vivenciar a sexualidade. Os sujeitos que a experienciam estabelecem, invariavelmente, representações que os influenciarão no dia-a-dia. Essa constituição é coletiva e social, mesmo tendo a influência do pessoal. Nessa perspectiva, compreende-se com mais clareza como a sexualidade e, em especial, a homossexualidade é representada pelos indivíduos, porque são constituídas conforme a cultura de dada sociedade. Depreende-se, dessa forma, que a Teoria das Representações Sociais subsidia, enquanto instrumento teórico-metodológico, o entendimento desse fenômeno que, por sua vez, é compreendido, visto, experienciado e partilhado com base em dogmas, pontos de vista, imagens, condutas e características sobre si e seus contemporâneos.

Essas concepções, por serem construídas no limite entre o psicológico e o social, possibilitam o estabelecimento de amarrações entre as abstrações do conhecimento e das crenças e a solidificação da vida do sujeito em seus mecanismos de intercâmbio com os outros. Nessa ótica, Moscovici remete-se à “pressão por inferência” como decurso da urgência que os sujeitos têm de, sucessivamente, manifestarem-se frente à dinâmica social (2003: 361). Sendo assim, “abraçar” o “construto” das representações sociais denota esquadrinhar o entendimento não apenas do que e de como os/as professores/as representam um objeto – no caso, a homossexualidade - cujo teor transmite um valor socialmente manifesto e proeminente, mas também por que e para

que o fazem daquele modo. Nesta ótica, surgem, num desenho límpido, os significados dos mecanismos de simbolização e da atividade cognitiva, no que tange aos sentidos que o mundo exterior exerce no plano do psiquismo (Roazzi, Wilson & Federicci, 2001).

Rangel, ao discutir a representação social no enfrentamento do problema do estigma e da exclusão, afiança que estes são

processos que geram violência nas ações e relações humanas e sociais. Esses processos são reconhecidos na sociedade e na educação. Na área da educação as preocupações com a exclusão promoveram decisões, pedagógicas e legais, em favor da educação inclusiva (2004: 61).

Existem, na literatura acadêmica, muitas pesquisas que aventam os pressupostos da inclusão, pautados a alunos/as portadores/as de necessidades especiais. A intitulada “educação inclusiva”, na linha da educação especial, possui uma produção significativa, porém, o mesmo não se verifica na esfera do debate concernente à violência gerada por mecanismos excludentes associados a estigmas e preconceitos, frutos de representações, sendo os/as homossexuais resultado dessa problemática.

A presente pesquisa pretende, pois, assumir esses pressupostos ao identificar e refletir sobre a constituição, anuência e difusão do preconceito e estigma ao/à homossexual nas instituições eleitas. Dessa forma, para uma melhor compreensão, faz-se necessário um olhar mais apurado sobre a representação social.

Desde a gênese da proposição construída por Moscovici, em 1961, as representações sociais são qualificadas como fenômenos complexos, nos quais o significado de um determinado objeto é composto pelo sujeito, no conjunto de suas interações. O fazer representativo organiza o mecanismo psíquico que possibilita tornar íntimo e presente, na esfera mental do sujeito, um elemento que é exterior a ele. Destarte, o objeto justapõe-se e arrola-se a outros objetos presentes nessa esfera, dos quais absorve características e lhes concede as suas; mecanismo este norteado por vivências e princípios do sujeito.

Moscovici (1978: 289) enfatiza nesse universo dois mecanismos da origem psicológica das representações. A *objetivação* é o dispositivo pelo qual a realidade é socialmente incidida, isto é, é a transferência das concepções ou ideias para projetos ou imagens sólidas que se convertem em presumíveis reproduções da realidade. A *ancoragem* tem relação com a introdução do objeto numa trama de sentidos. Os componentes já instaurados e materializados compõem indicadores para novas

concepções, o que sugere alegar que a representação continuamente se constitui sobre um já ponderado.

De acordo com Placco (2005), na *objetivação*, a ingerência social exerce dois papéis: o primeiro, de construir o conhecimento, e a segunda, de formatar esse saber. Assim, a *objetivação* tem como atributo a “materialização”, isto é, confere contornos nítidos, demarcados, auxiliares da consolidação ou da visibilidade da nova concepção. Ainda conforme a autora, na objetivação existem agentes indicadores icônicos que são escolhidos e congregados com base na interposição de crenças, princípios, valores, preconceitos etc., experienciados em especificado grupo social. Por intermédio desses agentes, os sujeitos são apresentados ao novo e, ao objetivá-lo, seu espaço é delimitado.

Na *ancoragem*, a ingerência social se manifesta na atribuição de sentidos e de marcas no emprego do objeto, de modo que sua conexão cognitiva incida em um regime preexistente de conceitos.

De acordo com Moscovici (1978),

a ancoragem consiste em classificar e denominar, porque coisas que não são classificadas, nem denominadas, tampouco rotuladas, são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo são ameaçadoras. Ancorar também significa transformar o não-familiar em familiar (1978: 41).

A *ancoragem*, então, exerce o papel de fio condutor entre o sujeito e seu ambiente e entre os atores do mesmo segmento e garante importância funcional ao objeto, ao instrumentalizar o novo conhecimento. Sob a ótica cognitiva, a ancoragem versa sobre a relação do objeto a um processo de pensamento já presente, firmando-o ali, pela via da memória. Dessa forma, proporciona a aclimatação do “bizarro” ao âmbito de significados e de conhecimentos preexistentes e, em um sistema que abrange julgamento de valor, o novo se enquadra no interior de determinada hierarquia existente que acolhe esse elemento valorativo.

Isto posto, a *ancoragem* deposita-se na relação cognitiva das ideias, dos sujeitos, dos acontecimentos a um intrincado social já presente e às transformações que prosseguem acontecendo no dia-a-dia. O novo, logo, começa a compartilhar uma matriz de identidade, ou melhor, a concepção constituinte se ancora sobre a concepção estabelecida e institui a novidade nos quadros antecedentes.

A *objetivação* versa sobre uma intervenção “imaginante e estruturante”, por meio da qual o formato atinente ao saber do objeto vai, gradativamente, tornando-o quase palpável, consolidado. De acordo com Ribeiro (2000) a *ancoragem* promove a internalização da ideia que é diferente, não-conhecida, através da construção de uma teia de sentidos no contorno do objeto, de modo a atrelá-lá a valores e a processos sociais.

A partir desse processo, dois fatos são levados em consideração: a absorção social do novo, ao alterar as óticas já existentes, e a aclimatação do desconhecido, ao categorizar, esclarecer e converter a novidade em familiar. Esse mecanismo possui uma coerência própria, em analogia direta com o período histórico e a constituição ou adequação daquele segmento social.

É sob esse ponto de vista que a Teoria das Representações Sociais traz como prerrogativa a sua habilidade de delinear, evidenciar um fato, um fenômeno que perdura e do qual, geralmente, os sujeitos não dão importância, mas que detém enorme força mobilizadora e elucidativa. Assim, a RS ajuda os indivíduos a entender e verificar como ela opera na motivação dos sujeitos, quando estes realizam algum tipo de seleção. Essa proposição é crucial, também, por abordar conceitos abrangentes, a saber: condutas, perspectivas, imagens, partilha do saber.

Outros trabalhos enfocam o mecanismo de incorporação das representações. Medrado (1998) afiança que, no plano pessoal, o mecanismo de incorporação das representações sociais remete-se à seleção de dados sobre um determinado objeto social e posterior descontextualização das concepções definidas, delineando-se em uma imagem. Dessa forma, as ideias edificadas são interpretadas como algo real. Esse mecanismo de materialização de sentidos em uma imagem, e vice-versa, é denominado objetivação, que envolve uma familiarização do objeto, bem como classificação e ajustamento da realidade. Esse processo mental reflete na assimilação das novas representações, pela ancoragem das novas acepções adicionadas às representações preexistentes, ao converter em natural, o não natural.

Para compreender a “dança” dos agentes sociais, Abric (1998) diz que é vital o entendimento do ponto de vista pessoal ou coletivo, assim como a apreciação e ponderação do senso comum desses indivíduos e a análise do meio que os cerca. Para esse autor, a representação é um instrumento de visão mais vasto e pormenorizado de

um objeto, mas também de um indivíduo. Essa representação reconstitui a realidade para consentir a inter-relação das marcas objetivas do objeto, das vivências precedentes do indivíduo e dos regimes de condutas e de regras.

#### **4.2 - Representação coletiva de Durkheim versus representação social de Moscovici**

A gênese do conceito de RS procede da expressão *representação coletiva*, investigada por Durkheim. Segundo Bonfim & Almeida (1991/92), desígnios durkheimianos partem da premissa de que a existência humana se institui alicerçada na sociedade e que há uma “preferência” do coletivo sobre o pessoal. As representações coletivas, entretanto, não se restringem ao conjunto das representações dos sujeitos que constituem a sociedade, mas vai além: um saber novo é engendrado com base na sobrelevação da totalidade dos sujeitos e, por isso, permite uma reconstrução do coletivo.

Conforme Durkheim (1974),

uma função primordial da representação coletiva seria a transmissão da herança coletiva dos antepassados. As representações coletivas acrescentariam às experiências individuais tudo que a sociedade acumulou de sabedoria e ciência no decorrer dos tempos (In Bonfim & Almeida, 1991/92: 78).

Para Sá (1995), Durkheim enfatiza que a representação coletiva abarca formatos de conhecimento vasto e miscigenado, centralizados em uma grande parte da história intelectual da humanidade. O teórico avalia que, para que houvesse essa consequência, teria que se estabelecer diversas mesclas, ajustes de ideias e emoções, capitalização de experiência e conhecimento de muitas gerações. Para alicerçar a teoria de representações coletivas, Durkheim buscou contribuição empírica na investigação das religiões simples das culturas primitivas. Para esse autor, as configurações rudimentares deparadas também em religiões mais simples, poderiam ser localizadas em religiões mais complexas. Para ele, o conceito de representação coletiva faz referência a resultados de uma gigantesca colaboração que se amplia não somente no espaço, mas também no tempo.

Com a admissão da existência de uma nova configuração de sentidos, houve a urgência de outro tipo de teoria para agregá-los, nascendo, assim, A Teoria das Representações Sociais. O novo tratamento das representações sociais interpõe-se ao

regime hierárquico na Psicologia Social, ao pretender inserir temas centrais para a área, o que desencadeou certo rompimento no que tange às teorias tradicionais.

É por isso que Moscovici (1978) se opõe à teoria de Durkheim, ao adicionar outros agentes para a construção da RS. De acordo com Moscovici, não existe uma conexão determinista entre o legado dos ancestrais e os indivíduos que a reverenciariam de forma estanque. O sujeito é um ser funcional que institui e reconstrói as representações e não apenas as reproduz. O autor (1978: 87) traz à tona a hipótese para o mecanismo de construção da RS, ou melhor, o teórico diz que ela é “produzida, engendrada coletivamente” na medida em que transitam, interpenetram-se e se fixam interminavelmente por meio de uma “fala, um gesto, um encontro em nosso universo cotidiano”. Elucida a inalterável dinâmica dos sujeitos psicossociais na assimilação dos saberes ativos como modo de sobrevivência, pensamento que lhes autoriza adequar-se às transformações suscitadas pela redundância de dados ocasionados pelas tecnologias de interação.

Nessa ótica, as RS brotam da urgência de se entender o que é alheio, “bizarro”, novo, compreendendo nisso seu papel fundamental. Essa dinâmica cumpre finalidades determinadas, motivadas por circunstâncias em que se realçam os jogos de interesse, a inquietação e a dominação, quer seja no plano individual e/ou coletivo. Kaés (apud Jovchelovitch; Guareschi, 1994) e Vaisberg (1995) compactuam com o fato de que, ao se investigar as RS num tratamento psicodinâmico, o destaque é ofertado à esfera simbólica, compreendida como um instrumento de entendimento de sua organização, construção, conservação e/ou modificação. Esse mecanismo remata elementos determinantes tais como aflições, defesas e construções icônicas.

A ótica moscovicianiana de representações sociais entende os segmentos sociais como instâncias instituidoras e transformadoras de conhecimentos. Eles compõem, logo, um regime de compreensão da realidade que governa as interações do sujeito consigo mesmo, com os outros e com seu meio, ao nortear e ordenar comportamentos e discursos, e ao interferir em processos como do desenvolvimento pessoal e coletivo e das mudanças sociais. Moscovici (1978) sugere que as RS atendam a duas funções: a *função de saber*, que favorece entender e esclarecer a realidade, e a *função de orientação*, que norteia as atitudes e os comportamentos.

Para Moscovici, a RS é conceituada como: “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (Moscovici, 1978: 26). Já para Jodelet, principal colaboradora de Moscovici,

la noción de representación nos situa em el punto donde se intersectan lo psicológico y lo social. Antes que nada concierne a la manera cómo nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los conocimientos de la vida diaria, las características de nuestro entorno próximo o lejano. Em pocas palabras, el conocimiento ‘espontáneo’, ‘ingenuo’ que tanto interesa em la actualidad a la ciencias sociales, esse que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común, o bien pensamiento natural, por oposición al pensamiento científico (In Moscovici, 1991: 473).

Jodelet (1991) nos indica diversos vetores para o entendimento do conceito de representação social. Inicialmente, a ideia de RS como centro do cruzamento entre o individual e o coletivo; a representação se constitui no social sob o viés do individual. Uma segunda questão tem relação com a construção das representações, com base nos saberes provenientes da aprendizagem cotidiana e dos conhecimentos que são difundidos e que se refletem na sociedade. A RS é um saber instintivo, conhecimento do senso comum, logo, engendrada na experiência em sociedade.

Uma terceira questão diz respeito aos saberes utilitários das representações que se contrapõem ao fazer científico. No entanto, é importante realçar que esses dois universos não estão apartados: um preenche e ilumina o outro. A RS é uma construção apontada para a prática; condiciona e legitima ações, tendo, portanto, uma função primordial na constituição dos comportamentos.

A eclosão desses novos significados deveria, conforme Moscovici (1978) restringir as representações a uma configuração determinada de saberes e não a um leque vasto e miscigenado de conhecimentos, como era atributo das representações coletivas. O papel seria, então, a construção de condutas e a interação entre as pessoas. As representações sociais teriam a fluidez, instabilidade e dinamismo das representações contemporâneas, que apareceriam no momento atual. Tais apontamentos ofereceram subsídios para a reconstrução das teorias das representações. De acordo com Moscovici (1984) as representações que ele queria investigar, eram as que tinham como marca a época atual e atendiam a uma demanda de caráter social, científico, político e humano. As RS, para o autor, caracterizavam-se pela: complexidade, transversalidade e

vigor. Eram, geralmente, instáveis e de cunho heterogêneo. Eram sujeitos a variações e se valiam de episódios diários da realidade comum.

### **4.3 – A fluida e imprecisa tarefa de se conceituar a Teoria das Representações Sociais**

A sociedade é interpretada por Moscovici (1984) como uma sociedade reflexiva, nos quais os sujeitos são pensadores natos que, conforme incontáveis situações do cotidiano, determinam e difundem ingenuamente suas próprias representações e decisões pessoais.

Na Psicologia, o termo Representação é empregado em Psicologia Geral, com o intuito de tratar a teoria de representações cognitivas à luz do modelo construtivista; na Psicologia do Desenvolvimento, busca a investigação das fases de desenvolvimento das representações mentais (pesquisas de Piaget); na Psicologia Social, alicerça-se no desenvolvimento da linhagem sociocognitivista europeia e na teoria de Moscovici. As RS, para o autor (1978), consistem em uma configuração de saber partilhado que tem como papel a construção de condutas e a interação entre os sujeitos. Ainda de acordo com Moscovici, elas são constituídas por arcabouços cognitivos, emocionais e afetivos que se mesclam à interação entre as inter-subjetividades e o coletivo na fabricação e reiteração das representações sociais.

Conforme Herzlich, a RS possui uma função que define a ação, ao favorecer “compreender por que alguns problemas sobressaem numa sociedade e esclarecer alguns aspectos de sua apropriação pela sociedade” (1991: 61). Além disso, o autor afirma que a representação não é uma pura cópia da realidade, mas, sim, a sua constituição. Bourdieu (2001) também promoveu subsídios à teoria das representações sociais com sua concepção de *habitus*, que denota um saber alcançado e internalizado, ou seja, um conhecimento materializado ou simbólico que tem valor e permite ao sujeito refletir, enxergar e atuar nos mais distintos contextos em uma determinada realidade. *Habitus*, termo latino que expressa movimento, distingue-se do vocábulo “hábito” que denota algo fixo (Gomes; Mendonça; Pontes, 2002).

Apoiando a noção de dinamismo proporcionada pela concepção de *habitus*, Sperber (2001) percebe que as representações sociais são modificadas à medida que são difundidas, e não simplesmente copiadas. O pesquisador conceitua RS, sob o viés

antropológico, como uma analogia que se estabelece “entre, no mínimo, três termos: a própria representação, seu conteúdo e um usuário” (Sperber, 2001: 91), os quais estão em interseção contínua, interseção esta que abarca uma noção consolidada, que é a representação, e a nova relação que daí se estabelece.

De acordo com as referências propostas nos estudos de Queiroz, a representação social é considerada “um tipo de saber, socialmente negociado, contido no senso comum e na dimensão cotidiana, que permite ao indivíduo uma visão de mundo e o orienta nos projetos de ação e nas estratégias que desenvolve em seu meio social” (2001:27). Ainda sob o olhar antropológico, Laplantine (2001) afirma que uma RS é uma justaposição entre o pessoal e o social, e que ela é constituída no cruzamento da inquietação com a experiência, repercutindo em um conhecimento que se faz ferramenta da ação.

Ainda mediante Laplantine, a conceituação de representação é

O encontro de uma experiência individual e de modelos sociais num modo de apreensão particular do real: o da imagem-crença, que, contrariamente ao conceito e à teoria que é sua racionalização secundária, sempre tem uma tonalidade afetiva e uma carga irracional. Trata-se de um saber que os indivíduos de uma dada sociedade ou de um grupo social elaboram acerca de um segmento de sua existência. É uma interpretação que se organiza em relação estreita com o social e que se torna, para aqueles que a ela aderem, a própria realidade. De fato, é próprio a uma representação nunca pensar-se como tal e especialmente ocultar as distorções e as deformações que indiscutivelmente carrega (2001: 242).

Isto quer dizer que a finalidade de todas as representações é de converter algo não conhecido em familiar. O “bizarro” instiga, enreda e confunde os indivíduos e os grupos sociais, ao suscitar neles o temor da ausência dos modelos tradicionais, do juízo de assiduidade e de assimilação recíproca. Uma realidade social é produzida somente quando o estranho ou não conhecido vem a ser absorvido pelos domínios consensuais. É nesse âmbito que atuam os mecanismos pelos quais o novo é aclimatado, tornando-se socialmente materializado e real (Sá, 1996).

A concepção de representação social comporta explicitar o espaço onde a representação atua nas culturas pensantes. Moscovici (2003) propõe uma diferenciação entre esferas de saberes consensuais e esferas de saberes reificados. A primeira esfera é formada com base nas vivências e repertórios que o sujeito recebe e conduz através das convenções, da educação e da interação social entre os pares. Aqui, cada sujeito é um

pensador amador e um emissor de apreciações e de questionamentos no esteio das interações diárias e da prática cotidiana. Na esfera reificada, a sociedade é interpretada como um regime de distintas funções e hierarquias, cujos componentes são díspares, porque alcançarão o espaço almejado em consonância com sua aptidão profissional (Teixeira, Schulze, Camargo, 2002).

No livro “La Psychanalyse, son image et son public”, Moscovici (1961) estabelece a composição de natureza binária, ou seja, conceitual e figurativa das representações sociais. Para o teórico, representar um objeto é recriar, recompor, alterar o discurso. Os sinais de realismo são produzidos no determinismo do diálogo que sucede entre a concepção e a percepção. O teórico destaca o poder das representações sociais de reinventar e renovar os aspectos do local onde a conduta pode ocorrer. Ressalta que as representações conseguem implantar uma lógica à ação, acoplando-a numa trama de conexões em que está associada ao seu objeto, ao proporcionar, ao mesmo tempo, as idéias, as proposições e as formas de reflexão, que fazem dessas relações constantes e ativas.

Conforme Moscovici (1978), as representações sociais são instâncias quase palpáveis e fazem parte das práticas cotidianas dos sujeitos. Sobre isso, o autor diz:

elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano. A maioria das relações sociais estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas, delas estão impregnados (1978: 41).

Para Ribeiro,

o conceito de representação social pressupõe compreender o ato de representar, que significa um ato de pensamento por meio do qual um sujeito se relaciona com um objeto. Representar é substituir, estar no lugar de algo, de outrem. Do mesmo modo que a função simbólica, a representação é o representante mental de alguma coisa, e pode ser um objeto, uma pessoa, um acontecimento, uma ideia, etc. (2000: 62).

Já na definição de RS sugerida por Jodelet (2001), esta assegura que a representação é um modo determinado de saber e do senso comum e demarca então uma cultura de reflexão social. Enfatiza ainda que a representação social está direcionada para a interação e compreensão da conjuntura social, material e utópica.

Jodelet (1991) propõe que as representações sociais sejam investigadas a partir da integração dos aspectos emocionais, mentais e sociais, ao também conectar a

cognição, o discurso e a interação por meio da tomada de consciência dos pressupostos sociais que repercutem nas representações, e da realidade sólida, social e ideológica sobre a qual vão influir.

A relevância das teorias de Moscovici é trazida à baila por Jodelet (2001) quando a autora ressalta que o trabalho de converter as representações sociais em noções de conhecimento psico-sociológico é uma empreitada de risco. De acordo com essa teórica, uma das dificuldades é justamente a probabilidade de que as representações sociais sejam restritas a um episódio pessoal. Se tal fato acontecer, o determinismo social incidirá de maneira secundária. Caso as representações sociais sejam pensadas num formato de reflexão social, haverá o ímpeto de dissipá-la nos âmbitos culturais ou ideológicos.

Por isso que a análise das RS, de acordo com o que propõe Spink (1993), deve ser realizada à luz do contexto em que a representação social é engendrada. A autora enfatiza que o corpúsculo de investigação das representações sociais, sob o viés psicossocial, configura-se na prática de remodelação, que nasce do mecanismo de construção das representações, no contexto da interação. Para o entendimento das RS, o âmbito social em questão deve ser composto pelos elementos situacionais e históricos. A pesquisadora explica ainda que é imprescindível se levar em consideração três tempos: o tempo curto da interação, que possui como cerne a funcionalidade das representações; o vivido, que se apresenta pelo mecanismo de socialização, e o tempo dito longo, no qual imperam as reminiscências coletivas. Conforme preconiza a autora, há a possibilidade de analisar muitos episódios para se compreender a diversidade, ou contrariamente, analisar fatos isolados para assimilar na relação “...representação-ação os processos cognitivos e afetivos da construção das representações” (Spink, 1993: 124).

Considera-se que as representações são fundamentalmente sociais porque elas são os aparelhos de ação e de captação do real de um sujeito que é, em última esfera, um ator social. Dessa forma, ao se investigar as RS, adota-se a perspectiva do ser humano como um sujeito social.

Não é um indivíduo isolado que é tomado em consideração, mas sim as respostas individuais enquanto manifestações das tendências do grupo de pertença ou da afiliação à sociedade na qual os indivíduos participam. O sujeito social, enquanto membro de um grupo é definido

pelos valores, modelos, tradições de saber, normas de grupo. Dessa forma ele age como porta-voz e às vezes até como defensor do grupo (Jodelet apud Spink, 1995a).

De acordo com Abric (2000), toda representação organiza-se num regime sociocognitivo, estruturado no contorno de um núcleo central, composto por um ou diversos agentes que atribuem sentido à representação. Um agente mantém-se no espectro central, porque estabelece um vínculo preponderante com o objeto da representação, fruto das raízes históricas e sociais que conceberam a representação social, sem o qual o objeto perde toda sua acepção. Nas imediações do núcleo central, estabelecem-se os agentes periféricos, que proporcionam uma contextualização e, devido à sua elasticidade, favorecem certa inflexão subjetiva da representação. Por conta da sua configuração periférica no que tange ao núcleo central, esses agentes oferecem maior flexibilidade, o que sugere poderem mais fluentemente transformar-se e adequar-se, conforme a diversidade e a pluralidade de vivências que o sujeito experiencia.

Ainda adotando as contribuições de Abric (2000), a representação é, simultaneamente, o fruto e o mecanismo de uma prática mental, segundo a qual um sujeito ou um segmento reconstitui a realidade, com a qual eles se defrontam e para a qual eles indicam um sentido específico. O mesmo autor enfatiza que o entendimento do ponto de vista pessoal ou coletivo, assim como a apreciação e reflexão do senso comum desses indivíduos e a investigação do meio que os cerca é essencial para apreender o processo dos acontecimentos sociais. Para Abric (2000), a representação é um instrumento que possibilita visão panorâmica e pormenorizada de um objeto, mas também de um sujeito. Esta representação remodela a realidade, com a intenção de promover a interseção das marcas objetivas do objeto, do repertório cultural acumulado pelo sujeito e do regime de regras e comportamentos.

Herzlich (1991) destaca que o fulcro da representação é de elevada densidade, o que colabora para a existência de uma diversidade de definições e conceitos sobre representações sociais. Entretanto, a diversidade de sentidos favorece também a imprecisão de uma definição para representações sociais. Moscovici (1978: 56) assegura que, mesmo as representações sociais sendo dimensões “quase tangíveis”, à medida que ocupam o dia-a-dia das pessoas, sua definição não é considerada de tão

simples absorção, porque estão localizadas “na encruzilhada de uma série de conceitos sociológicos e de uma série de conceitos psicológicos”.

Sobre isso, Ribeiro enfatiza que:

em síntese, a literatura mostra que a essência do conceito de representação social não é fácil de apreender, mas surpreende o fato de que, tanto sua fertilidade, quanto a sua diversidade de objetos de pesquisa, consagram esse campo de estudo, tornando-o, cada dia mais, um importante referencial, não apenas para a psicologia social, mas para outras áreas do saber (2000: 66).

Contudo, essa imprecisão não suprimiu a deferência dos subsídios das pesquisas empreendidas em seu domínio, em diferentes campos do conhecimento.

#### **4.4 - Subsídios das representações sociais na pesquisa educacional**

Dentre as investigações fundamentadas nas RS realizadas na área educacional, ressaltam-se as de Rangel (1993 e 1995). Em “Das dimensões da representação do bom professor às dimensões do processo de ensino-aprendizagem”, Rangel (1993) analisa, à luz da teoria moscoviciana, como se organiza, no que tange às representações da boa performance do/a professor/a, o mecanismo de ensino-aprendizagem. Em “Bom aluno: real ou ideal?”, a mesma pesquisadora (1995) analisa os processos da representação do bom/boa aluno/a no âmbito real ou ideal, apregoados por grupos de docentes, alunos/as, pais e funcionários/as de instituições escolares pública, privada e militar. Nessa ótica de investigações, a pesquisa de Salles (1995) estuda, com base nos discursos de docentes, gestores/as e funcionários/as, a representação social sobre o/a jovem e a adolescência, ao buscar apreender como essa representação social é incorporada nas práticas diárias da escola.

O trabalho de Souto (1995) tem por finalidade investigar, com base nos discursos de funcionários/as, discentes e docentes de dada universidade pública brasileira, a representação social do/a professor/a e sua função social no interior desse estabelecimento. Já a pesquisa de Penin (1992), que versa sobre o fracasso escolar, destaca a relevância de a comunidade escolar conhecer suas representações sobre os/as educandos/as e suas famílias socialmente desfavorecidos/as. Destaca também a reflexão sobre as condições de vida deles/as e a perspectiva que sustentam quanto à urgência de assistência aos/às educandos/as, por parte das famílias, que os/as induz a demandar delas o que não podem dar conta.

Sobre isso, a investigação de Nicolaci-da-Costa (1987) aponta proeminências de que tanto o êxito como o fracasso escolar do/a educando/a pertencente às classes menos favorecidas podem provocar angústia, já que o resultado é a abdicação ou a desvalorização dos valores, condutas, comportamentos e discursos de sua classe sociocultural de procedência. Logo, compromete o/a aluno/a a afastar-se por completo de sua identidade cultural.

É importante ainda recuperar certas informações resultantes da investigação alavancada por Alves-Mazzotti (1994) com crianças trabalhadoras e de rua do sexo masculino e suas representações sobre a instituição escolar. Para nenhum dos segmentos entrevistados, a escola é enxergada sob ótica positiva. Mesmo havendo alusão à escola “ideal” que “ajuda a ser alguém na vida”, os sujeitos não conseguem interpretá-la como relevante para o trabalho e para o futuro. Os/as educadores/as são delineados/as como grosseiros/as, que não consideram as peculiaridades dos/as alunos/as, nem os/as estimulam a aprender .

Submersa nesse contexto, a presente investigação tem como escopo levantar as representações sociais dos/as professores/as sobre homossexualidade, e como essas representações, com base nos depoimentos dos/as próprios/as participantes, fazem-se presentes em sua prática pedagógica, sobretudo no que se refere ao tratamento dessa temática em sala de aula. A escolha pela diretriz das representações sociais deu-se porque essa teoria cumpre aos desígnios desta tese, ao analisar os mecanismos de referência (valores, crenças, afetividade, alegoria, verdades, incoerências) como produtos sociais construídos nos contextos de sua formação (Moscovici, 1978; Alves-Mazzotti, 1994; Abric, 2000; Jodelet, 2001).

Entender as representações sociais de professores/as, logo, demanda distinguir as informações que autorizam - por meio da comunidade, da profissão, da família, da instituição escolar, da religião, dos meios de comunicação - reconhecer a esfera em que essas representações são inseridas e as condutas que norteiam suas ações no que tange ao objeto dessas representações.

As informações permitem a construção de valores, condutas e comportamentos. Assim, faz-se necessário avaliar o conteúdo das informações auferidas, uma vez que, quando se trata de temática como homossexualidade, conhecimentos equivocados ou

desvirtuados produzem valores que comporão o alicerce de condutas e/ou práticas violentas inadmissíveis ou mesmo impróprias para uma vida social mais humanizada.

Conforme preconiza Jodelet (1991), a representação social é bússola da prática norteadora das interações do indivíduo com seu meio e com outros indivíduos; permite a integração entre os sujeitos, ao gerar um leque infindável de interpretação do mundo, o que, por sua vez, permite um olhar compartilhado entre os indivíduos, a serviço de um aparato de valores. A representação social desempenha, logo, um papel social relevante.

A justificativa deste trabalho baseia-se, fundamentalmente, na crença de que a investigação das representações sociais e sua respectiva influência sobre a prática pedagógica permitem aos/às professores/as a tomada de consciência indispensável à revisão e recriação de sua conduta pedagógica diária, por meio do remodelamento do significado da história profissional e pessoal.

Outra justificativa para a concretização deste estudo, decorrente da anterior, conecta-se à admissão de sua relevância para as possíveis transformações na prática pedagógica do/a professor/a, o que é esperado quando se aspira conceber uma escola inclusiva e democrática. As instâncias sociais responsáveis pelas mutações nas RS são os meios de comunicação, a religião, a Ciência, a política, a instituição escolar e os sujeitos que participam dessas instituições, compostos, em sua maioria, por especialistas que disseminam e alastram representações que irão influenciar, transformar ou modernizá-las. Na escola, por exemplo, os/as educadores/as retransmitem suas representações no cotidiano escolar. Esse mecanismo construirá, atualizará ou mesmo transformará as representações dos/as educandos/as. Por isso, considera-se esse fator de vital relevância na investigação da escola como um lugar que não é imparcial, mormente no que se refere à sexualidade e às relações de gênero.

Apesar de a representação social ter sido gerada de uma investigação sociológica, é na psicologia social que ela se materializa, ao ser constituída entre as concepções sociológicas e psicológicas por Moscovici e outros/as teóricos/as. Nessa perspectiva, Moscovici assevera que “representar uma coisa (...) não é com efeito simplesmente de duplicá-la, repeti-la ou reproduzi-la; é reconstruí-la, retocá-la, modificar-lhe o texto” (In Spink, 1995a: 33). As representações sociais são produzidas e fixadas no coletivo, no social. Todavia, existe o crivo da particularidade do sujeito, permitindo, assim, a conexão entre o individual e o social. Em outras palavras, o

individual relaciona-se dialeticamente com o social, ao engendrar novas representações. Esse é um relevante ponto de interconexão entre as representações e as relações de gênero e identidade sexual. As representações são constituídas no social, e esse social induz desiguais tratamentos para as experiências de ser homem e mulher, em diversos aspectos, e, sobretudo, no que tange à sexualidade. Assim, os atores sociais poderão instituir representações de sexualidade impregnadas das relações de gênero, ao elencar concepções distintas para a vivência sexual de homens e mulheres homossexuais.

A Teoria das Representações Sociais, portanto, fornece subsídios para a compreensão dos/as professores/as, em suas interações com o/a aluno/a, com o/a outro/a e com o meio que os/as cerca, em determinado momento histórico e em seu mecanismo próprio de constituição da realidade. E esta compreensão pode ser o ponto de partida (e de chegada) para o debate da formação de professores que sejam, em suas salas de aula, formadores/desconstrutores/reconstrutores de representações sociais, coligadas à precaução de condutas e comportamentos dos/as alunos/as, em relação a feridas sociais gravíssimas como, por exemplo, a homofobia.

#### **4.5 - Representações da homossexualidade na Sociedade Ocidental**

Pressupondo-se que a homossexualidade e a intolerância contra homossexuais são constituições sócio-históricas (Cantonné, 1994; Costa, 1994, 1995; Foucault, 1993b; Liebert, 1989), considera-se que a investigação das representações sociais que os/as professores/as têm feito da homossexualidade proporcionará identificar a existência de múltiplas formas de preconceito. Destarte, faz-se necessário apresentar as explicações que têm sido estabelecidas, ao longo da história, pelas diversas sociedades, dado que, de acordo com Moscovici (1978), as representações sociais analisam como as teorias religiosas, filosóficas e científicas são traduzidas em visões do senso comum.

Nesta pesquisa utilizou-se dos estudos de Chartier (2000) para investigar as representações que dizem respeito à homossexualidade. O historiador acredita que os duelos entre representações são significantes, porque contribuem, juntamente com as práticas discursivas, para a organização da sociedade e para a fixação das ações mentais que possibilitam ao sujeito compreender seu momento histórico:

A noção de representação permite compreender a relação dinâmica que articula a internalização pelos indivíduos das divisões do mundo social e a transformação destas pelas lutas simbólicas que têm por

instrumento e risco as representações e as classificações dos outros ou de si mesmo (Chartier, 2000: 8).

Para Chartier, as representações sociais não são imparciais ou objetivas, porém dão conta dos interesses coletivos e permitem embates e emulações na finalidade de contestar as hierarquias dominantes ou legitimá-las em relação aos plano individual e ao coletivo. Desse modo, as representações coletivas governam ações, constroem condutas e comportamentos no interior das sociedades, seja para refrear ou promover deliberadas maneiras de olhar e de se localizar no mundo.

As representações que, na atualidade, abarcam a homossexualidade podem ser interpretadas com base em um esquema presente nos escritos de Chartier (2000). Mediante este autor, as representações nascem a partir das ações categóricas empregadas por sujeitos e comunidades. Assim, possibilitam uma demarcação da realidade social, ao gerar múltiplos desenhos na expectativa de “fotografar” o real. Tal mecanismo de categorização pôde ser verificado em meados do século XIX, quando se cunhou o termo ‘homossexualismo’. Os homossexuais seriam aqueles relacionados a uma sexualidade estranha e anormal, antagônica ao regime heterossexual burguês. Essa classificação das práticas sexuais foi realçada por aparelhos jurídicos e científicos.

Destarte, com base no processo de categorização, Chartier (2000) enfatiza que são significativas as práticas que induzem a essas delimitações do social. Através de argumentos alicerçados na ciência, religião e no campo jurídico, no limiar do século XX, instituiu-se uma ‘subjetividade homossexual’, fundamentada tanto pelos discursos dos heterossexuais como também dos homossexuais. A partir dos anos 60, a exigência por direitos iguais para gays e lésbicas adquiriu alento mundial, bem como a proteção da identidade passou a ser altamente levada em consideração.

De acordo com Rios, em sua obra “O princípio da igualdade e a discriminação por orientação sexual” (2002), é factível esboçar um painel acerca das várias representações sobre a homossexualidade, através de quatro visões. Com a finalidade de compreender as dinâmicas pela qual ela pode ser vista e decifrada socialmente, serão apresentadas as representações sociais da homossexualidade como pecado, como patologia, como aspecto imparcial de distinção e como construção social. Essa compreensão também é significativa para um melhor entendimento sobre como se estabelece o preconceito por orientação sexual.

Em determinadas civilizações antigas (Grécia e Roma, por exemplo), as práticas homossexuais, sobretudo entre sujeitos adultos e jovens, conforme já foi mencionado no capítulo anterior, só eram rejeitadas quando ameaçavam desajustar a norma social da época. Foi no regime judaico-cristão (Greenberg & Bystry, 1982; Spencer, 1996) que essas relações passaram a ser interpretadas como pecado, ao representar a inadimplência do que se avaliava ser os preceitos de Deus e a covardia do sujeito frente aos impulsos demoníacos (Brown, 1990; Morici, 1998; Ranke-Heinemann, 1996). Com base nessa representação, a conjunção sexual entre sujeitos do mesmo sexo é “qualificada como moralmente reprovável e, no plano religioso, pecaminosa” (Rios, 2002: 100). O alicerce desse senso de reprovação localiza-se no contexto histórico ocidental, na compreensão dominante do princípio cristão. Nessa perspectiva, todo intercurso sexual não reprodutivo adquire status negativo.

A concepção sobre a homossexualidade do mundo ocidental foi influenciada por esses prismas disparatados. Foi somente a partir do século XIX que a Ciência, representada pela medicina, determinou a homossexualidade como uma enfermidade fisiológica gerada por desarranjos genéticos ou biológicos. No limiar do século XX, a despeito das condutas vitorianas dominantes na época, a psicanálise inseriu o viés psicológico da homossexualidade, viés este que é menos moralista (Freud, 1989), embora avalie a homossexualidade como um distúrbio no desenvolvimento da sexualidade (Freud, 1989) e, logo, anormal. Porém deve-se levar em consideração que essas novas perspectivas não substituem as anteriores, mas, em certas ocasiões, tonificam as representações tradicionais mais moralistas (Bullough, 1974). Para Rios,

na concepção da homossexualidade como doença, os atos sexuais são vistos como sintomas de uma doença que acomete o indivíduo, cuja presença identifica-o como ‘homossexual’, em contraposição a uma condição normal, tida como saudável, denominada de ‘heterossexualidade’ (2002: 105).

A consequência da preponderância da intelectualidade científica sobre a religiosa ocasionou o predomínio das ciências médicas e psicológicas na elucidação da homossexualidade. Entendia-se que a discriminação era crime, mas por se considerar que esses sujeitos “homossexuais” estavam enfermos.

A terceira representação acerca da homossexualidade provém das transformações sociais e econômicas que promoveram a organização de ações coletivas em torno do assunto, concentrando os/as homossexuais a um segmento social

determinado. Em meados do século XX, o primeiro relatório Kinsey (Kinsey, Pommeroy & Martin, 1948) constatou que intercursos homossexuais eram bem mais disseminados que o imaginado nos Estados Unidos. Entretanto, foi somente nos anos sessenta que surgiram os primeiros movimentos gay e que a Associação Americana de Psicologia (APA) assegurou que a homossexualidade não é enfermidade psicológica (American Psychological Association, 1975), ao rechaçar a existência de causas psíquicas peculiares da homossexualidade e ao transpô-la para o painel das orientações sexuais. Com efeito, esta representação psicossocial da homossexualidade, ainda que pouco disseminada, atrelou-se, nas últimas décadas, a um conglomerado de movimentos sociais que batalham pela universalização dos direitos humanos.

Mediante os estudos de Rios,

tudo isso gerou a concepção de que a homossexualidade é critério neutro, desimportante para o estabelecimento de tratamentos diferenciados, incapaz de justificar as desigualdades existentes (2002: 106).

O contexto constituído pelos fatores acima mencionados cooperou para o abrandamento de intolerância a respeito da homossexualidade, ou ao menos derivou no despreço da orientação sexual como juízo capaz de legitimar tratamentos desiguais, ao instituir, desse modo, uma relevante lógica para a consolidação do princípio jurídico da igualdade, ainda que, na realidade, os sujeitos estejam cômnicos de que geralmente esse princípio não é acatado.

Embora o aparecimento dessas representações libertárias continue existindo no domínio da Psicologia, uma determinada perspectiva heterossexual nos estudos e nas operações psicológicas (Herek, Kimmel, Amaro & Melton, 1991; Morin, 1977, 1978) tem levado a APA a ordenar normas para impedir essa acepção nas divulgações científicas (American Psychological Association, 1991).

No Brasil, até recentemente a Psicologia negligenciou o processo de remoção do estigma dos homossexuais. Enquanto várias instâncias científicas reprovaram o preconceito à homossexualidade e levaram o Conselho Federal de Medicina a desconsiderá-la como patologia, em 1985 (Almeida & Crillanovick, 1999), tanto o Conselho Federal de Psicologia (CFP) como outras entidades científicas ou profissionais relacionados à Psicologia não se pronunciaram. Mesmo não promulgando um preconceito visível contra homossexuais, ainda assim alguns/algumas psicólogos/as

abordam a homossexualidade como uma anomalia que deve ser admitida ou, se possível, suplantada.

Mais grave ainda, determinadas igrejas evangélicas, contando com a conivência de psicólogos/as, inventaram serviços de “restauração” de homossexuais (Almeida & Crillanovick, 1999), assegurando o regresso à ‘correta natureza humana’. Em face das delações engendradas pela Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Travestis, o Conselho Federal de Psicologia publicou, em 1999, a Resolução 001 que determina aos/as psicólogos/as, regras de ação no que se refere ao assunto orientação sexual. Sinteticamente, a Resolução entende que a homossexualidade não é enfermidade, nem anomalia, nem depravação e delibera que os/as psicólogos/as não contribuirão com programas de terapêutica e de “regeneração” da homossexualidade.

Num trabalho sobre o consentimento dessa Resolução, Camino & Pereira (2000) relataram que os/as docentes de psicologia que agem nas esferas social e organizacional assentem que ela representa um progresso na Psicologia, enquanto mais da metade dos que trabalham no âmbito clínico divergem da resolução. Inclusive, os autores constataram que a aderência às concepções biológicas da homossexualidade acarreta uma postura negativa em relação à Resolução, enquanto o crédito num arquétipo psicossocial vincula-se a uma postura positiva. Concluíram também que a conduta negativa centralizava-se, sobretudo, nos/as docentes evangélicos e nas mulheres que trabalham na esfera clínica. Essa investigação propôs que a postura dos sujeitos no que tange às questões que abarcam representações sobre a natureza humana seja intercedida pelas teorias científicas assumidas por elas. Aliás, é essa tênue relação entre ciência e senso comum que está no alicerce da teoria das representações sociais.

A quarta e última representação aqui abordada compreende a homossexualidade como construção social. Isso significa postular que

a identificação de alguém ou a qualificação de seus atos sob uma ou outra orientação sexual só tem sentido na medida em que, num certo contexto histórico-cultural, houver a institucionalização de papéis e de práticas próprias de cada um dos sexos, onde a atração pelo sexo oposto ou pelo mesmo sexo seja considerada um elemento relevante, capaz inclusive de impor diferenças de tratamento entre indivíduos (Rios, 2002: 120).

Nessa perspectiva, a diferenciação entre a orientação homossexualidade da heterossexualidade está diametralmente atrelada às peculiaridades que essas orientações

exercem em várias culturas. A análise da história da homossexualidade explica essa quarta representação. É significativo apreender como as interações sociais mantiveram-se determinadas pelos regimes de poder em algumas sociedades em diferentes épocas. De acordo com Spencer (1999), diversos imperadores da Roma Antiga, como Adriano, Nero e Júlio César eram seguidores dos intercursos homossexuais e cultivavam relações afetivas com outros homens. Dessa forma, a conduta homossexual era admitida não apenas pela denominada “elite”, mas também, de maneira geral, por todos os cidadãos romanos.

Conforme Lacerda (2001), a investigação da história da sexualidade demonstra como a intolerância contra os homossexuais é uma construção sócio-histórica. A instituição religiosa, capitaneada pela Igreja Católica, como já foi mencionado, engessou essa construção e ainda governa e determina, de algum modo, como os/as homossexuais devem ser representados/as na sociedade.

Nos capítulos seguintes, buscar-se-á avaliar como as diferentes representações sobre homossexualidade proferidas pelos/as participantes da pesquisa ancoram (ou não) o preconceito contra os/as homossexuais.

## **5. INVESTIGAÇÃO METODOLÓGICA: PROCEDIMENTOS DE PESQUISA**

### **5.1 – Delineando uma pesquisa quanti-qualitativa**

A sociedade procura incessantemente modernizar-se tanto na esfera tecnológica quanto na científica, porém, no que tange a concepções e pré-conceitos, existem progressos e anacronismos, sobretudo quando o tema é sexualidade e, especificamente, a homossexualidade. Em face deste fato, questiona-se se os/as educadores/as que lecionam em escolas do Ensino Médio estão aptos para trabalhar os conteúdos relacionados à sexualidade e mais notadamente sobre a homossexualidade. Foram investigadas as representações dos sujeitos em relação ao tema e pôde-se constatar que ainda há muito a ser realizado para que se tenha uma educação democrática, humanista e solidária.

Por isso, para alcançar tal objetivo, optou-se por um estudo de campo de caráter exploratório-descritivo. Conforme Gil (1995), as investigações dessa natureza têm como principal finalidade a descrição das características de uma dada comunidade ou fenômeno. Uma das principais singularidades deste tipo de investigação está no emprego de métodos padronizados de coleta de dados que, no caso específico desta tese, foi um questionário com perguntas abertas e fechadas. Cabe destacar que algumas questões do questionário foram inspiradas na pesquisa de dissertação de Lima (2006), em um trabalho sobre o discurso da homossexualidade num curso de Licenciatura em Educação Física.

Assim, elegeu-se para este trabalho a abordagem quanti-qualitativa, a qual é analisada por Fazenda (1991) como a compreensão dos sujeitos na sua realidade, ou melhor, a descrição e entendimento destes sobre a sua experiência. De acordo com a autora, a pesquisa qualitativa, empregada na pesquisa em educação, possui o ambiente natural como geradora direta de dados, e do pesquisador como seu indissociável instrumento. A inferência analítica, de onde partem seus fundamentos, versa sobre o modo específico de abordar a recolha e investigação das informações, bem como sobre o desenvolvimento e teste de uma teoria frente aos mesmos. Logo, esse tipo de estudo é caracterizado quando certo problema ou determinada questão se transmuta no núcleo de pesquisa, que pode abarcar distintas ações do/a pesquisador/as como, por exemplo, as

entrevistas: semi-estruturadas (abertas também aos subsídios que o/a entrevistado/a incide sobre o assunto) e estruturadas (fechadas no sentido do que se almeja investigar).

Assim, a pesquisa qualitativa pressupõe a relação direta do/a pesquisador/a com o meio e com o contexto que está averiguando, o que a diferencia do método de inferência da pesquisa quantitativa que intenciona explorar os agentes das transformações dos fatores sociais, por meio da medida objetiva, apartando realidade objetiva dos valores individuais. Entretanto, para este trabalho, será utilizada, como método de análise, a pesquisa quanti-qualitativa, que possibilita antever, na sua constituição, a averiguação de uma realidade alicerçada em medições objetivas, juntamente com a análise qualitativa.

De acordo com Biklen e Bogdan (1994), a pesquisa qualitativa possui algumas peculiaridades, como, por exemplo, a relação direta do/a pesquisador/a com a circunstância explorada em seu contexto natural; o destaque na experiência e percepção do/a entrevistado/a; a dinâmica de análise dos dados é de natureza indutiva; o/a pesquisador/a é o instrumento da pesquisa; apresenta composição elástica e os dados coletados são fundamentalmente descritivos.

Para organização dos dados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo. De acordo com Bardin (1986), esse tipo de método propicia sistematização e descrição do conteúdo, por meio do qual se resultam referências que fomentam a inferência dos conhecimentos.

O ponto de partida da análise de conteúdo é o discurso, seja ele verbal (oral ou escrito), gestual, silencioso, icônico ou documental. Fundamentalmente ele incide um significado e um sentido. Sentido que não pode ser interpretado como uma ação pontual, porque “os diferentes modos pelos quais o sujeito se inscreve no texto correspondem a diferentes representações que tem de si mesmo como sujeito e do controle que tem dos processos discursivos textuais com que está lidando quando fala ou escreve” (Varlotta, 2002: 33). Os discursos trazem à tona as representações sociais na qualidade de laborações mentais construídas socialmente, a partir do mecanismo que se coloca entre a ação psíquica do indivíduo e o objeto do saber. Conexão que se configura na prática social e histórica da humanidade e que se universaliza através da linguagem. Sendo construídas por mecanismos sociocognitivos, exercem poder na vida cotidiana, ao influenciar não somente a interação e a expressão das mensagens, mas também as condutas. Entretanto, de acordo com Moscovici,

para compreender melhor a relação que se estabelece entre o comportamento humano e as representações sociais, devemos partir da análise do conteúdo das representações e considerar, conjuntamente, os afetos, as condutas, os modos como os atores sociais compartilham crenças, valores, perspectivas futuras e experiências afetivas e sociais (2003: 86).

Além disso, vale realçar que a construção dos discursos, sejam eles verbais ou não-verbais, está basicamente atrelada às condições contextuais de seus construtores. Condições contextuais que abarcam a conjuntura histórica da humanidade, os aspectos econômicos e socioculturais nos quais os sujeitos estão inseridos, o acesso aos códigos lingüísticos, o nível de aptidão para saber interpretá-los, o que deriva em expressões verbais (ou mensagens) impregnadas de elementos cognitivos, subjetivos, afetivos, valorativos e historicamente variáveis. Sem contar com os elementos ideológicos arraigados nos discursos socialmente instituídos, por meio da *objetivação*, porém com a possibilidade de serem suplantados ou desconstruídos, conforme uma técnica trabalhosa e dialética, com base na explicação do mecanismo de *ancoragem* e no estabelecimento, como objetivo final, do desenvolvimento da consciência.

Nessa perspectiva, a análise de conteúdo ajusta-se aos intentos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem aqui compreendida como um organismo real de toda a sociedade e como “fotografia” da experiência humana que, em distintos contextos históricos, organiza e desenvolve representações sociais na dinâmica de interação que se institui entre linguagem, pensamento e ação. Intentos estes que se apartam de um conceito formalista da linguagem no cerne da qual se imputa um valor demasiado ao objeto a ser analisado, sem levar em consideração o implícito, a hermenêutica e toda a complexidade que configura a diferença entre *significado* e *sentido*.

O significado de um objeto pode ser incorporado, interpretado e difundido, com base em suas peculiaridades determinadoras e pelo seu *corpus* de significação. Já o sentido requer a pertença de um significado individual e objetivado que se materializa na dinâmica social e que se traduz com base nas representações sociais, cognitivas, subjetivas, valorativas e emocionais, fundamentalmente contextualizadas.

Nessa ótica, para a análise de conteúdo dos dados desta pesquisa, empregou-se a modalidade temática na qual a presença de certos temas evidencia sua frequência e o

seu significado na investigação (Minayo, 1994). Conforme a autora, o método de análise dos dados consiste em três fases:

- 1) Ordenação dos dados: faz-se o mapeamento dos dados coletados por meio da leitura flutuante (primeiros contatos com os discursos), releitura do material e pré-organização do *corpus* de maneira horizontal;
- 2) Classificação dos dados: releitura transversal do material e classificação em categorias e unidades de registro por afinidade de temas/assuntos/representações;
- 3) Categoria de análise: conexão dos dados empíricos com o material teórico, levando em consideração as finalidades da pesquisa, os temas nascidos das entrevistas e os pressupostos teóricos.

Conforme Triviños,

na interação dos materiais (...), não é possível que o pesquisador detenha sua atenção exclusivamente ao *conteúdo manifesto* dos documentos. Ele deve aprofundar sua análise tratando de desvendar o *conteúdo latente* que eles possuem. O primeiro pode orientar para conclusões apoiadas em dados quantitativos, numa visão estática e a nível, no melhor dos casos, de simples denúncia de realidades negativas para o indivíduo e a sociedade; o segundo abre perspectivas, sem excluir a informação estatística, muitas vezes, para descobrir ideologias, tendências etc. das características dos fenômenos sociais que se analisam e, ao contrário da análise apenas do conteúdo manifesto, é dinâmico, estrutural e histórico (2007: 162).

Minayo (1994) afirma que a relevância das representações sociais deposita-se no fato de carregarem consigo ideias, imagens, concepções e visões de mundo que os atores sociais possuem sobre a realidade. Já de acordo com Sperber (2001), uma representação cultural só se torna aparente por meio da interpretação. Interpretar garante uma maneira de compreensão do outro que é imprescindível, e ainda torna as condutas, os dogmas e as escolhas inteligíveis.

Portanto, para análise dos dados, à luz da representação social em uma perspectiva cultural, considerando a interpretação em seu contexto social, empregou-se o referencial da abordagem socioantropológica das representações sociais. No estudo das representações sociais de professores/as sobre a homossexualidade, bem como da inserção deste tema no cotidiano escolar, é fundamental compreender as relações sociais e culturais que criam e modificam as concepções, conforme o enfoque dos atores envolvidos nessas relações.

## 5.2 - Cenário da pesquisa

O estudo foi realizado no município de São Paulo em duas escolas estaduais, sendo uma da região central e a outra localizada na região periférica da zona sul. A ideia foi de que a pesquisa abarcasse realidades distintas, na intenção de verificar diferenças (ou não) do discurso dos sujeitos pertencentes a estes espaços, sendo, assim, uma amostra representativa da Rede Pública da cidade de São Paulo.

A opção por realizar a pesquisa em duas escolas públicas de Ensino Médio não foi aleatória: os profissionais da Rede são os primeiros a sofrerem o impacto das mudanças e programas educacionais propostos pelo Governo; com a democratização do ensino, a escola se tornou a única instituição capaz de dar acesso e acolhimento a todos, indistintamente. Por isso, um estudo como este, que está imbricada com a diversidade e com os mecanismos de exclusão, deve ser realizado num cenário em que estas questões estão postas e problematizadas constantemente. Para Canen,

inserida no bojo destas relações socioculturais desiguais, a escola pública tem produzido a exclusão daqueles grupos cujos padrões étnico-culturais não correspondem aos dominantes. Embora o fracasso escolar tenha causas que extravasem o âmbito educacional, uma maior conscientização tem sido desenvolvida acerca da necessidade de minimizar aqueles fatores intra-escolares que contribuem para a perpetuação do problema, dentre os quais as percepções e as expectativas de professores (2001: 77).

Já no que se refere à modalidade de ensino, priorizou-se o Ensino Médio por ser este o período em que os/as alunos/as estão em plena fase da adolescência, momento este de vivenciar com mais intensidade as descobertas e experiências relacionadas à sexualidade. Vale ressaltar que essas descobertas vêm, muitas vezes, acopladas ao conhecimento enviesado, a dúvidas e ao preconceito e homofobia. Daí a importância do/a professor/a no papel de informar, mediar e dar encaminhamentos a essas situações-problema que comumente surgem no cotidiano escolar.

A pedido de ambos os diretores, não divulgaremos aqui o nome das escolas em que foi realizada a pesquisa. No entanto, cabe destacar que a escola da região central (Barra Funda), que a denominaremos como “A”, é considerada pela Secretaria de Educação como de pequeno porte, por possuir menos de 800 alunos/as matriculados/as. Já a escola do extremo sul (Cidade Dutra), que chamaremos de “B”, é considerada de grande porte, já que esta possui mais de 1500 estudantes.

Para chegarmos a estes dois cenários, levamos em conta:

- a modalidade de Ensino, ou seja, oferecer exclusivamente o Ensino Médio;
- escolas de bairros com características diferentes, sendo uma da região central e outra da periferia de São Paulo;
- unidades escolares com estruturas distintas: uma de pequeno porte e outra de grande porte.
- escolas cujos/as professores/as, em sua grande maioria, se predispusessem a participar da pesquisa.

O campo de pesquisa A onde o estudo se realizou é considerada uma “escola de passagem”. Por estar localizada em uma via de fácil acesso, próxima ao metrô e a terminais de ônibus, atende alunos/as de diferentes bairros, e não só os da imediação. Dessa forma, há tanto estudantes de bairros de classe média - Perdizes, Pompéia e Água Branca -, como também adolescentes provenientes de uma favela localizada na redondeza. Por ficar próxima ao Bom Retiro, a escola recebe também um número significativo de alunos/as bolivianos, uma vez que este bairro, devido às inúmeras empresas e lojas de confecção instaladas ali, recebe um contingente grande de famílias vindas da Bolívia, em busca de emprego e melhores condições de vida. De acordo com o diretor, não há fichas ou quaisquer documentos que busquem caracterizar os universos culturais dos/as alunos/as: estes são “percebidos/as” pelos/as professores/as, por “intuições” e “percepções” no dia-a-dia escolar. Uma das professoras admitiu que não conhece muito estes/as alunos/as, mas que, até o final do ano, passaria a conhecê-los/as “de cor e salteado”. Já uma outra professora admitiu que seria interessante que algo sobre suas vidas pudesse ser conhecido, por meio de entrevistas com os pais e com as próprias crianças. Porém, admitiu que isto não ocorre, até mesmo por falta de funcionários, tal como orientadores educacionais ou outros que pudessem assessorar o/a professor/a nesta tarefa no dia-a-dia escolar.

Já a escola B fica em uma região de difícil acesso, distante 40 km do centro da cidade. Ao contrário da escola A, nesta o público-alvo é majoritariamente oriundo de uma favela das imediações. Isto quer dizer que praticamente todos/as os/as alunos/as residem no mesmo bairro da escola, ou em bairros vizinhos. Mesmo estando localizada em uma região extremamente pobre e desprovida de infraestrutura básica, trata-se de

uma unidade escolar bastante prestigiada pela comunidade e pela equipe escolar. No entanto, por se tratar de uma escola que atende a um número significativo de alunos/as (com 2100 estudantes matriculados/as), o individual é literalmente “engolido” pelo coletivo. São muitas turmas, muitos/as educandos/as, muitos/professores/as, de modo que o conhecimento do aluno concreto como condição para a viabilização de práticas pedagógicas transformadoras, conforme enfatizado por Kramer (1995), não tem lugar no cotidiano das escolas em questão, ao menos na visão das/os profissionais entrevistados e na percepção do próprio pesquisador, ao visitar e conhecer esses espaços.

Na verdade, os depoimentos que revelam as representações docentes sobre os universos culturais dos/as alunos/as com que se deparam no cotidiano escolar se apresenta envolto de um amálgama de discursos que, na sua grande maioria, tendem a uma “redução” destes universos àqueles aspectos que estariam “faltando” para que se equiparassem aos das classes dominantes. Por exemplo, uma professora da escola A fala dos universos culturais de seus/suas alunos/as bolivianos/as em termos de seus “maus modos” e de sua aparência “suja”. Outras se referem ao fato de que estes/as alunos/as são, em grande parte, bolivianos/as, com graves obstáculos linguísticos, e que, por isso, trata-se de uma verdadeira “luta” o processo de ensino de escrita e leitura. Tais fatos vêm corroborar dados das investigações empreendidas por Paes da Silva & Vasconcelos (1995) e Earp (1997), que trazem à baila os estereótipos relacionados às crianças das camadas populares, a referência a seus universos culturais em termos de rejeição ou desqualificação com alusão àqueles das classes dominantes e, por consequência, uma perspectiva da educação como “compensatória” das “deficiências” culturais nelas abalizadas.

### **5.3 – Sujeitos da pesquisa**

Fizeram parte deste estudo professores/as do Ensino Médio, de todas as disciplinas, que atuam nas escolas A e B. Esses/as profissionais foram convidados/as a participar da pesquisa, considerando que a escolha dos sujeitos está fundamentada na proposição de Minayo (1994) de que a pesquisa qualitativa trabalha com atores sociais em relação a grupos sociais e, assim, o tamanho de uma amostra ideal é aquela que possibilita refletir a totalidade em todas as suas dimensões.

Ao todo, participaram da pesquisa 70 sujeitos, sendo 20 da escola A e 50 da escola B. Abaixo, seguem duas tabelas: uma com a distribuição de participantes de acordo com o gênero, e outra com a repartição por disciplina.

Tabela 1: Sujeitos por gênero

SUJEITO	ESCOLA A	ESCOLA B	TOTAL
HOMEM	08	28	36
MULHER	12	22	34
TOTAL	20	50	70

Tabela 2: Sujeitos por disciplina

DISCIPLINA	ESCOLA A	ESCOLA B	TOTAL
Língua Portuguesa	2	9	11
Inglês	2	2	4
Geografia	3	5	8
História	2	3	5
Artes	2	3	5
Filosofia/Sociologia	1	4	5
Biologia	2	5	7
Química	1	3	4
Física	2	2	4
Matemática	2	11	13
Educação Física	1	3	4

No que se refere à idade e à experiência na docência dos sujeitos desta pesquisa, chegou-se aos seguintes dados:

Tabela 3: Idade dos sujeitos

ESCOLA	18-25 anos	26-30 anos	31-35 anos	36-50 anos	50-70 anos
A	0	2	3	8	7
B	1	11	10	24	4
TOTAL	1	13	13	32	11

Tabela 4: Experiência na docência, em anos

ESCOLA	1-5 anos	6-10 anos	11-20 anos	21-30 anos
A	3	4	9	4
B	13	15	14	8
TOTAL	16	19	23	12

#### 5.4 – Coleta dos dados

Realizar pesquisa empírica na escola pública é sempre um desafio, ainda mais quando se trata de um tema tão polêmico como o deste presente trabalho. Existe certa resistência da escola em abrir suas portas para pesquisadores/as, porque isto requer a exposição de problemas, dificuldades, negligências normalmente escamoteadas e que, por isso, teimam em ficar escondidas entre os muros da escola.

E quando o assunto da pesquisa versa sobre sexualidade, a dificuldade para adentrar na escola torna-se bem maior. Prova disto é que houve um longo percurso até se chegar às duas escolas que permitiram a participação nesta pesquisa. No projeto deste trabalho havíamos previsto entrevistar professores/as de duas escolas estaduais de Ensino Médio: uma no bairro de Perdizes e outra na Vila Brasilândia. No entanto, ao entrarmos em contato com a direção e coordenação pedagógica de ambas as escolas,

nossa pesquisa foi barrada, sob a alegação de que se tratava de um tema que não ia ao encontro do que preconizava o Projeto Político-Pedagógico da escola. Assim, tivemos que eleger outras unidades escolares como campo de pesquisa. A “via crucis” em busca do cenário de trabalho percorreu escolas de praticamente todas as regiões paulistanas. Para impedir a pesquisa, recebemos as mais diversas justificativas, tanto da direção/coordenação, como do corpo docente, a saber:

- pelo fato de a escola não ter nenhum/a homossexual por lá;
- por não permitirem que seus/suas professores/as sejam “cobaias de pesquisa”;
- pelo simples fato de os/as professores/as não se interessarem em participar do estudo;
- por não haver relação entre o tema da pesquisa e os projetos desenvolvidos na escola;
- pela falta de informação do que significa uma tese de doutorado, resolvendo-se, então, não envolver a unidade nessa proposta;
- por não permitir a entrada de pesquisadores/as da USP, uma vez que estes, de acordo com algumas diretoras, só sabem criticar negativamente a escola.

Dessa forma, após 3 meses de procura, chegamos às duas escolas que fazem parte desta pesquisa. Em ambos os casos, o acesso só nos foi permitido porque o pesquisador já conhecia o diretor e as coordenadoras. Então, apesar de aplicarmos o questionário em unidades diferentes das que foram pensadas no projeto inicial, o propósito de realizar a pesquisa em escolas de estruturas e regiões diferentes não foi alterado.

Num primeiro contato com as unidades foram explicados os objetivos e finalidades da pesquisa e os esclarecimentos de eventuais dúvidas. Essa conversa foi realizada somente entre pesquisador e diretor/coordenadoras. Foram assegurados o anonimato da escola e dos sujeitos, direito de participação voluntária, bem como a retirada de sua autorização e participação a qualquer momento, sem prejuízo para qualquer participante, de qualquer natureza. Assim, mediante a autorização da direção em aplicar a pesquisa na escola, e a aceitação dos/as professores em participar do estudo, foram agendadas visitas para que os sujeitos pudessem responder ao questionário.

Foi preciso, para aplicação da pesquisa na escola A, duas visitas, e na escola B, três. Esse momento aconteceu no HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), que se trata de reuniões semanais fixas nas quais o corpo docente e a coordenação planejam, discutem e refletem sobre projetos, teorias educacionais, diretrizes curriculares e práticas pedagógicas. Assim, por ser o único momento de encontro entre os/as professores/as da unidade, esta foi a situação ideal para aplicação do questionário.

Ao contrário de outras pesquisas, que costumam exigir do pesquisador que a expliquem em detalhes, aos participantes, sobre seus pressupostos, objetivos, justificativas etc., antes de sua realização, neste caso, evitamos ao máximo detalhar o projeto e/ou o tema, por saber que quaisquer tipos de informações poderiam influenciar a resposta dos/as professores/as participantes e, assim, comprometer a imparcialidade do estudo. Nas duas unidades, houve boa receptividade dos sujeitos em relação ao tema, com exceção de dois professores da escola B que se recusaram a preencher o questionário, sob a alegação de que a temática que envolve diversidade sexual nada tem a ver com o ambiente escolar.

Os dados foram coletados por meio de questionário semi-estruturado, já que este instrumento permite uma compreensão em profundidade das vivências, experiências, crenças e comportamentos das pessoas de um determinado meio social (Gaskell, 2002). As questões, neste caso, foram formuladas de forma a permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e representações sobre o tema apresentado. O questionamento é mais profundo e, também, mais subjetivo. Por isso, exige-se que se componha um roteiro de tópicos selecionados.

De acordo com Silva (apud Biasoli-Alves),

nesta Entrevista questões gerais são levantadas. As questões nesse caso são abertas e devem evocar ou suscitar uma verbalização que expresse o modo de pensar ou de agir das pessoas face aos temas focalizados. Devem visar, também, facilitar as lembranças dos informantes e que eles principiarem a falar sobre o tema, para que se instalem, aí, noções de credibilidade. Cada um deverá compor uma sequência particular e abordar com mais ou menos detalhes um fato, da maneira que melhor lhe convier. Tornam-se Entrevistas longas, que irão permitir tanto a análise quantitativa das respostas às questões que abordam pontos objetivos, quanto, e em especial, uma análise qualitativa do discurso dos informantes (1998: 14).

Assim, a entrevista semi-estruturada foi realizada com os/as professores/as, por meio de um questionário, com questões abertas e fechadas. Optou-se pela utilização de

questionário, em detrimento de entrevista oral, porque se acredita que, na escrita, em um processo de reflexão individual, os sujeitos possam registrar com mais nitidez e imparcialidade as suas representações, crenças e valores em relação ao tema tratado, ou seja, a homossexualidade. Portanto, por se tratar de um tema polêmico e ainda um tabu na escola, houve um cuidado muito grande quanto à escolha do instrumento e de sua aplicação, para que conseguíssemos recolher dados os mais fieis possíveis.

## 6. RESULTADOS E ANÁLISE DA PESQUISA EMPÍRICA

*Porque eu tenho alunos homossexuais e graças a Deus existe a diversidade sexual no mundo!*  
(Professora Beatriz – Escola A)

*O homossexualismo na minha concepção é uma patologia, e deve ser tratada.*  
(Professor Enzo – Escola B)

Como se viu, nas últimas décadas, a possibilidade de controle da gravidez e das doenças sexualmente transmissíveis tornou a prática sexual livre de regimentos antes impostos pela moral, pela religião, por dogmas e outros mecanismos coercivos. A revolução sexual dos anos de 1960 levou a sexualidade a ultrapassar as demarcações da reprodução e das obrigações conjugais. Quebraram-se muitas regras, normas ou hábitos, substituídos por práticas e condutas relacionadas à sexualidade. Passado algum tempo, tem sido crível compreendê-la como um fenômeno em invariável transformação, condicionada aos desenvolvimentos sociais e históricos e não a uma concepção estavelmente biológica, portanto, não passível de mudanças no tempo e no espaço. O mesmo ocorre com o comportamento sexual, não mais compreendido como uma ação de atração entre polos considerados opostos, ou seja, entre o homem e a mulher, ou antagonizado entre a heterossexualidade e a homossexualidade (Weeks, 2001).

No domínio da heterossexualidade, pode-se citar como exemplos as experimentações sexuais antes do casamento, a admissão e assentimento da multiparceria, interpretada como uma mutação em relação ao regime da conjugabilidade e da parceria regular e modos variados de práticas sexuais (Ariès; Béjin, 1987; Vaitsman, 1994). Nesse domínio, uma das implicações mais acentuadas da liberação sexual das últimas décadas foi o fato de a homossexualidade ter saído das trevas da esfera do não dito a partir do duelo de grupos instituídos por pessoas homossexuais que passaram a se mostrar cada vez mais livremente e vieram a público reivindicar direitos. Esses grupos rejeitavam a discriminação e o preconceito, batalhavam contra a criminalização, inicialmente embutida aos homossexuais pela difusão da AIDS; lutavam pelo direito da regulamentação da parceria civil entre pessoas do mesmo sexo, apresentada em 1995, por meio do Projeto da Parceria Civil Registrada, e organizavam Paradas do Orgulho Gay, na cidade de São Paulo e em outras cidades brasileiras,

tentando romper fronteiras das antigas barreiras socialmente conferidas ao então alcunhado “gueto” homossexual.

A sexualidade passou a ser um assunto legítimo para pesquisa cada vez em que era marcada como um problema para a sociedade. A gravidez na adolescência, o aborto e a AIDS, apesar de se configurarem problemas sociais, vieram não apenas beneficiar a pesquisa, como ajudaram a desbravar espaços socialmente aceitos para a educação sexual. Desta forma, esta tese apresenta pesquisa realizada entre fevereiro e abril de 2009 e discute as representações sociais associadas à homossexualidade entre professores/as da rede pública de ensino, que lecionam nas escolas A e B, escolhidas para este trabalho.

A análise de conteúdo das respostas se deu a partir da organização do material em categorias temáticas ou núcleos de sentido. De acordo com Minayo (1994), as categorias temáticas são construídas a partir de afirmações a respeito de um determinado assunto. Em suas palavras, “qualitativamente, a presença de determinados temas denota os valores de referência e os modelos de comportamento presentes no discurso” (p. 209). No estudo em questão, as referências a valores e comportamentos analisados reportam-se à maneira como os/as professores/as, participantes da pesquisa, compreendem a homossexualidade.

No que diz respeito ao tratamento dos dados, eles foram agrupados em três categorias temáticas, organizadas com base nos próprios discursos dos sujeitos pesquisados, emersos no material empírico, a saber:

1. Representações da homossexualidade sob viés de preconceito evidente (status visivelmente negativo);
2. Representações da homossexualidade sob viés de preconceito latente (status dissimuladamente positivo);
3. Representações da homossexualidade na perspectiva democrática e inclusiva (status visivelmente positivo).

A primeira categoria inclui, de acordo com as falas dos/as participantes, a compreensão da homossexualidade como algo dado *a priori*, de natureza biológica, pulsional ou comportamental, contra a qual o indivíduo pouco ou nada pode fazer.

Disso destacam-se representações da homossexualidade relacionadas a problemas patológicos (natureza biológica), a frustrações, solidão (natureza pulsional) ou a desvio de conduta (natureza comportamental).

A segunda categoria implica, igualmente, de acordo com as respostas obtidas, entender/perceber a homossexualidade como algo decorrente do “meio ambiente”, da “educação familiar” ou como “opção” do indivíduo. Apesar de serem respostas, em sua maioria, alicerçadas no constructo social, a representação da homossexualidade é carregada de preconceito quando preceitos religiosos e, principalmente, ideologias heteronormativas atravessam os discursos dos/as participantes.

Já a terceira categoria apresenta representações fundamentadas predominantemente em bases psicossociais. No entanto, a ênfase nos discursos está mais para a tolerância e celebração da diversidade, e menos para as explicações das raízes da homossexualidade.

A primeira categoria apresenta somente avaliações negativas a respeito da homossexualidade, ao ressaltar a dicotomia homo/heterossexualidade e normal/patológico. A segunda pode apresentar avaliações positivas ou negativas, assim como ambiguidades, contradições e tensões. Já a terceira categoria apresenta avaliações somente positivas, conforme a análise do material a ser apresentada.

As representações sociais, posto que evidenciam o pensamento do senso comum próprio das sociedades contemporâneas (Jodelet, 1991; Moscovici, 1978), estabelecem-se em um modo de saber próprio das sociedades industriais e são indomáveis a qualquer outra forma de conhecimento. Por outro lado, deve-se levar em consideração que as representações não são reflexos mentais a um estímulo do meio social (noção clássica da representação mental), mas sim uma construção do significado do meio social, em que estímulo e resposta se desenvolvem concomitantemente, sendo o estímulo assentado pela resposta. Nesta perspectiva, as representações constituem-se em uma preparação para a ação, não somente porque direcionam os comportamentos, mas também porque edificam e redimensionam o ambiente em que este comportamento irá incidir. Assim, a perspectiva das representações sociais põe os pontos de vista e condutas num contexto distinto da relação automatizada entre sujeito e realidade, contexto no qual o sujeito não só reage à realidade, mas a constroi (Farr, 1991).

Assim, para se verificar com profundidade as representações dos/as professores/as participantes desta pesquisa sobre homossexualidade, 7 questões abordaram diretamente o assunto (5, 6, 14, 15, 24, 25 e 26) e outras 14 checaram a relação entre homossexualidade na escola e/ou no seio familiar. Tendo como base as respostas dos/as professores/as, conforme já foi mencionado, organizou-se as representações em três categorias, com base nos discursos dos/as próprios/as professores/as. Pelo fato de não haver significativa diferença entre os resultados da Escola A e da Escola B, a análise será apresentada num único bloco, isto é, sem a separação das duas escolas. De qualquer forma, os gráficos com o percentual das questões fechadas trazem as estatísticas separadas das duas instituições escolares, bem como o percentual total.

No que se refere aos aspectos éticos da pesquisa, deve ser levado em consideração que toda pesquisa social é um encontro entre sujeitos sociais, quando pesquisadores/as e pesquisados/as têm que estabelecer uma relação de respeito e confiança, sem a qual a presença do pesquisador/a sequer é admitida no grupo. Assim sendo, os professores/as concordaram, pronta e espontaneamente, em responder aos questionários depois de esclarecidos/as, verbalmente, sobre os objetivos da pesquisa (em linhas gerais), a garantia da utilização acadêmica dos dados coletados e o anonimato dos/as respondentes. Sobre isso, é importante mencionar que, para facilitar a análise e a leitura dos discursos, foram atribuídos nomes fictícios para os sujeitos da pesquisa. A escolha foi feita com base nos nomes próprios mais comuns registrados em 2009, na região Sudeste, de acordo com o portal virtual <[www.babycenterbrasil.com](http://www.babycenterbrasil.com)> (acessado em 20/08/2010).

### **6.1 - Representações sociais e construção da homossexualidade**

Conforme se viu no capítulo 4, as representações sociais ou coletivas são objeto de atenção das Ciências Sociais desde as investigações de Durkheim e Mauss [1903] (1981) e de Durkheim [1912] (1983), pois repercutem no campo das categorias da compreensão humana, engendradas e atualizadas constante e coletivamente. Além de evidenciarem sentidos socialmente construídos, referem-se sempre à ação, ao fazer parte de toda e qualquer prática social.

De acordo com Minayo (1994: 158), podem ser apontadas “como categorias de pensamento, de ação e de sentimento que expressam a realidade, explicam-na,

justificando-a ou questionando-a”. As representações sociais centram-se, logo, na interconexão entre o individual e o coletivo e integram-se num processo construtivo, simbólico e dinâmico, em que conteúdos mais estáveis se articulam com outros mais dinâmicos. Os agentes da existência das representações sociais procedem da necessidade que os sujeitos sociais têm de se localizar, de entender o que acontece, de compreender os outros e se fazer compreendidos, de adotar posições e definir ações, de dar, enfim, significações ao mundo e à vida que nele vivem.

Esta articulação de conteúdos mais constantes a conteúdos mais instáveis faz com que, para a construção das representações, coexistam estabilidades e diversidades que serão mais naturalmente decodificadas se analisadas como manutenção/conservação da hierarquia e subversão desse mesmo regime hierárquico.

É por meio desses dois mecanismos (conservação x subversão) que as representações sociais se estruturam. Deles elas insurgem, neles transitam, se fixam e se transformam. Desta forma, conforme será visto na análise das falas dos sujeitos da pesquisa, o cotidiano mescla-se a tempos longínquos, o arcaico concorre com o moderno, integram-se o plural e o singular nas representações sobre a homossexualidade.

Uma vez resolvidas as questões de cunho conceitual, é importante uma breve discussão sobre a maneira como a sexualidade e, nomeadamente, a homossexualidade tem sido interpretada no domínio das ciências humanas. As pesquisas sobre sexualidade deparam-se essencialmente com duas vertentes teóricas: *essencialismo* e *construtivismo social*. Apesar das disparidades internas que existe em cada uma delas, pode-se afirmar que a primeira mantém um laço estreito com a biologia, ou melhor, confere um imo biológico à homossexualidade (hereditariedade genética, funcionamento fisiológico, hormonal). De um modo geral, no essencialismo há, conforme Heilborn e Brandão, a “convicção de que há algo inerente à natureza humana, inscrito nos corpos, na forma de um instinto, impulso ou energia sexual, que conduz as ações” (1999: 9). Os essencialistas alegam que os sujeitos homossexuais teriam assim nascido ou teriam sido assim socializados, por conta de determinantes biológicos, familiares, ambientais, sobre os quais eles/as não teriam qualquer governo.

De acordo com Vance (1995), a partir dos anos de 1970, eclodem, contra o essencialismo, linhagens do construtivismo social que vêm criticar a universalidade do

instinto sexual e defender a concepção de que a sexualidade pode ter acepções distintas entre as culturas ou entre segmentos de uma mesma cultura. Conforme a autora, “atos sexuais fisicamente idênticos podem ter importância social e significado subjetivo variáveis, dependendo de como são definidos e compreendidos em diferentes culturas e períodos históricos” (1995: 16). Nessa perspectiva, a cultura produziria, então, hierarquias, planos e marcas distintas para a vivência sexual e afetiva, ao influenciar a subjetividade e a conduta individual, mas também ao determinar e impor significados à experiência grupal.

Na concepção construtivista - que é a perspectiva adotada pelos/as pesquisadores/as dos Estudos Culturais e pelos teóricos *queer* - não é mais crível falar da possibilidade de uma história universal da homossexualidade, e seus autores pregam que as divisões conceituais, por meio das quais os sujeitos decodificam o erotismo, não são biológica ou psicologicamente definidas, mas, sim, socialmente construídas. A cultura subsidia, logo, as concepções conceituais por meio dos quais os sujeitos discriminam sentimentos sexuais, identidades e práticas. Diversos autores, tais como Weeks (2001), Watney (1989), Patton (1990), Levine (1992), Louro (1998) e Costa (1992), problematizam a visão essencialista que interpreta as condutas e atitudes como inerentes ao sujeito. Para Levine (1992), o viés construtivista tem a importância de ter transmutado os conceitos da ciência social sobre sexualidade humana e provocado diretamente o tratamento essencialista da homossexualidade que, segundo o autor, preponderava nas ciências sociais. Este tratamento entendia a homossexualidade como uma inversão de gênero, fruto de algum determinante biológico ou pulsional, intrínseco ao/à homossexual. Contrariamente, o construtivismo enxerga a homossexualidade como uma categoria conceitual que se transforma conforme as culturas e contextos históricos.

Em face do conjunto das considerações tecidas e do esclarecimento das questões teóricas e conceituais trabalhadas nesta pesquisa, passar-se-á para a análise das falas dos/as participantes, bem como para os resultados quantitativos, por ocasião do estudo realizado. Cabe destacar que, para conservar a dramaticidade das falas, estas foram transcritas fielmente, sem qualquer tipo de retoque gramatical e/ou estilístico. As respostas foram agrupadas em quatro eixos: representações sociais e construção da homossexualidade; atitudes e sentimentos em relação a amigos/as, familiares e a alunos/as; formação de professores/as em sexualidade; e diversidade sexual no contexto escolar. A análise virá, portanto, nesta sequência e, apenas para retomar, como

categorias organizadoras do material empírico foram utilizadas as representações sociais de acordo com o grau de presença ou ausência de preconceitos referentes à homossexualidade. Cabe ressaltar que os discursos agrupados na primeira categoria aproximam-se mais dos conteúdos presentes na abordagem essencialista. Já os significados agrupados na segunda categoria oscilam entre o tratamento inatista e construtivista, diferentemente da terceira categoria, cujos discursos remetem-se, preponderantemente, a elementos centrais da abordagem construtivista.

### **6.1.1 - Representações da homossexualidade sob viés de preconceito evidente**

Foram agrupados, nesta categoria, respostas de professores/as cujas representações ancoram-se em estereótipos e em aspectos negativos da homossexualidade. Nesse caso, as falas foram guiadas pelo discurso homofóbico e preconceituoso que, infelizmente, ainda viceja na sociedade.

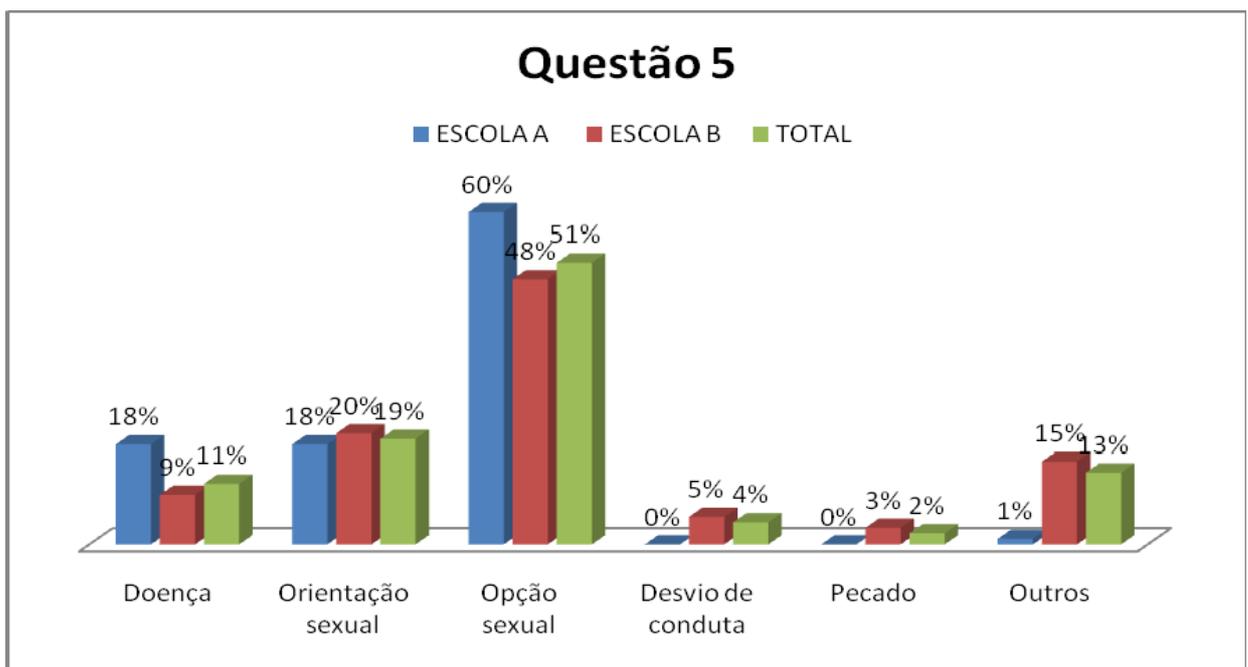
No bojo da Psicologia Social, o preconceito é conceituado em 1954 por Gordon Allport como sendo uma conduta negativa direcionada a um segmento como um todo ou a uma pessoa por esta ser membro de tal grupo. Esse conceito serviu como alicerce para a produção de diversas pesquisas relevantes sobre o tema (Rokeach, 1960, 1968; Runciman, 1966; Sherif, Harvey, White, Hood & Sherif, 1961; Sherif & Sherif, 1969; Tajfel, Flament, Billig & Bundy, 1971). Conforme Allport (1954), o preconceito seria um comportamento estruturado por fatores cognitivos e disposicionais.

O fator cognitivo nasceria do processo de categorização social e este definiria a disposição comportamental intergrupala, que seria a manifestação das relações subsequentes entre dados grupos sociais (Tajfel, 1982). Ou seja, os sujeitos, almejando “facilitar” e organizar o complexo mundo em que vivem, propendem a realizar, a cada contexto, uma simplificação que pode originar a construção de estereótipos.

Se se conceituar o estereótipo como “a atribuição de características psicológicas gerais a grandes grupos humanos” (Tajfel, 1982: 148), chega-se aqui ao embasamento cognitivo do preconceito, ao oferecer conteúdo representacional para influenciar e/ou conduzir as atitudes entre os grupos, sendo que esse conteúdo poderá distinguir-se consideravelmente de uma cultura para outra, além de sofrer as interferências dos vetores sociais constituídos em diferentes contextos da sociedade.

É justamente desse conteúdo representacional constituído de estereótipos muito bem difundidos na sociedade que estão imbuídas as representações dos participantes incluídos nesta categoria. Pode-se constatar isso inicialmente por meio da quinta questão, quando é perguntado aos/às participantes sobre a concepção de homossexualidade. No entendimento dos/as pesquisados/as, o natural é tomado como sinônimo de normal, assim como o sadio é contraposto ao patológico ou doentio. São explicações que utilizam conceitos decorrentes da biologia, psicologia e psiquiatria, em cujos campos são empregadas palavras como hormônios, síndrome, personalidade, desvio, patologia e outras. Conforme se pode perceber no gráfico a seguir, há uma parcela considerável de sujeitos que assinalaram as alternativas “doença”, “desvio de conduta” e “pecado”. Além desses três aspectos, outras concepções foram aventadas pelos/as professores/as, a saber: “aberração da natureza”(Professor Enzo – B) e “modismo” (Professora Eduarda – B).

Gráfico 1: Para você, a homossexualidade (feminina ou masculina) é



Fonte: Elaborado pelo autor

Os indivíduos que concebem a homossexualidade como doença, desvio de conduta e/ou pecado utilizarão um (ou mais de um) desses aspectos para rechaçar a homossexualidade, ao atribuir a pecha de “anormal” aos sujeitos homossexuais. Nesta categoria, o que é preponderante nos discursos desses sujeitos é buscar a gênese da homossexualidade, sempre na tentativa de se constatar vestígios de desvio e inadequação às normas e valores morais, conforme se pode constatar nos trechos

abaixo, quando foi perguntado ao/à professor/a se o indivíduo nasce homossexual, torna-se, ou ambos os casos. Algumas respostas sinalizam a tendência a justificar a homossexualidade por meio de viés patológico ou comportamental (desvios):

Porque, o indivíduo adquire, durante sua vida em ambiente, onde existe esta natureza que o corrompe. (Professor Arthur – A).

Porque o mundo neoliberal prega a destruição de todos os valores. (Professor Enzo – B).

O homossexualismo na minha concepção é uma patologia, e deve ser tratada. (Professor Enzo – B).

Porque às vezes a questão já é hormonal. (Professor Rafael – B).

No caso que acontece depois do nascimento já é mesmo opção ou desvio de conduta. (Professor Vinícius – B).

Acho que alguns optam e outros nascem com algumas síndromes (Professor Lorenzo – B).

Há atualmente apologia ao homossexual, tornando-se um modismo (Professora Eduarda – B).

Problema espiritual. (Professora Bianca – B).

Pode ser percebido que, mesmo dentro de uma mesma categoria de análise, as falas não se apresentam de forma homogênea. Algumas expressam uma clara não-aceitação da homossexualidade, outras indicam responsabilização da pessoa. Fica, no entanto, evidente a associação à doença, ao distúrbio, a desvio, a algo que colide com a denominada natureza humana. Noções como homem e mulher, natureza humana, não-natural, hormônio nos trazem conteúdos todos provenientes de ideologias conservadoras, arraigadas, repetidas geração após geração; conteúdos estes que nos remetem a padrões de pensamentos rígidos, cristalizados, há muito sedimentados no nosso imaginário.

As falas acima apontam para a presença de um modelo social discriminatório contra o/a homossexual na sociedade brasileira, o qual se distingue do preconceito racial no seu modo de manifestação. As escassas pesquisas sobre o preconceito e discriminação contra homossexuais produzidas no Brasil (Lacerda, Pereira & Camino, 2002; Falcão, 2004; Pereira, 2004) trazem resultados que sinalizam a manifestação evidente do preconceito contra homossexuais, isto é, mais clara e mais direta, menos preocupada em coadunar-se aos preceitos da igualdade e equidade.

Nos domínios da Psicologia Social e da Educação, o preconceito racial e étnico é um dos assuntos mais comumente estudado. Todavia, o preconceito contra homossexuais não tem ganhado o mesmo destaque. Um levantamento realizado no SCIELO (Scientific Electronic Library On-line – [www.scielo.br](http://www.scielo.br)), em 30 de abril de 2010, empregando as palavras-chave “preconceito contra homossexuais” na caixa de busca, resultou somente na pesquisa de Lacerda, Pereira e Camino (2002).

Essas questões, logo, conferem sempre um status negativo à homossexualidade, de modo que ela é vista como um “problema” que escapa ao que se apreende por “normal”. Isto acontece porque a heteronormatividade compulsória (Louro, 1998) obriga os sujeitos a terem como padrão de normalidade somente a configuração heterossexual. Portanto, as orientações diferentes desse padrão imposto pela sociedade são sumariamente rechaçadas e, para legitimar essa desigualdade, problemas, desvios e patologias diversas de caráter essencialista são arrolados no intuito de manter a heterossexualidade como possibilidade única de vivenciar uma sexualidade saudável, “normal” e moralmente aceita.

O viés da infra-humanização<sup>13</sup>, destarte, está alicerçado no inatismo psicológico, nos quais os sujeitos são arraigados de essências que os definem como “bons” ou “maus”, “normais” ou “anormais”. Com base nessa essencialização, os sujeitos, sobretudo aqueles relativos aos exogrupos<sup>14</sup>, serão dotados de estigmas que, de alguma maneira, transformem-nas em “menos humanas”.

Mesmo que os resultados de pesquisas anteriores (Lacerda, Pereira & Camino, 2002; Falcão, 2004; Pereira, 2004) sobre a manifestação do preconceito contra homossexuais em nossa sociedade tenham examinado a expressão de um preconceito mais evidente, busca-se, nesta tese, investigar como ancoram as representações dos/as professores/as em relação à homossexualidade.

O essencialismo psicológico assinala-se pelo crédito de que objetos naturais e sociais são possuidores de cernes ou naturezas basilares que fazem deles o que eles são.

---

<sup>13</sup> Sob o viés etimológico, a infra-humanização demonstra a aceção de que alguns sujeitos são enxergados e tratados como menos humanos do que outros.

<sup>14</sup> Diz respeito aos grupos dos outros, enquanto que ‘endogrupo’ remete-se ao próprio grupo.

Como tal, institui um modo de pensamento que subsidia a dinâmica de hierarquização e a construção de estereótipos.

Para Lima (2002), nessa perspectiva, marcas aparentes e superficiais seriam dedutoras de sinais profundos e implícitos do objeto. Desta maneira, pode-se afirmar que se remetem mais à forma de como o objeto é apreendido do que à sua legítima natureza. O essencialismo psicológico alicerça-se na urgência cognitiva do sujeito de extrapolar a informação apresentada, a fim de melhor compreender determinado objeto ou fenômeno social (Allport, 1954).

A performance do essencialismo psicológico na hierarquização social municia pré-julgamentos que poderão definir as condutas nas interações. Essa tendência em retirar do objeto caracteres outros a partir de alguns apreendidos colabora na construção dos conteúdos que irão motivar os preconceitos. A essencialização das diferenças poderá reger a sua hierarquização, ao caracterizar o preconceito e inferiorizar fenômenos naturais e sociais.

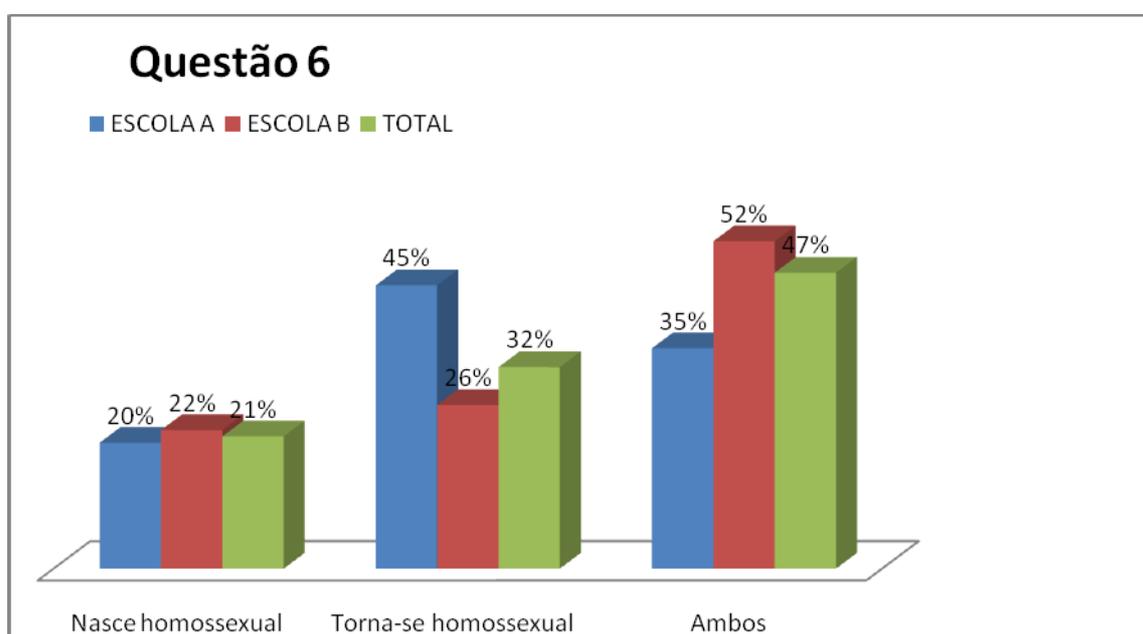
O fato de a essencialização integrar os segmentos sociais dá a entender que ela é esteio para a organização de categorias e de seus consequentes grupos sociais, ao fomentar, assim, justificativas para a distinção entre eles. De acordo com Leyens et al. (2000), na visão do essencialismo psicológico, os sujeitos tendem a elucidar as disparidades entre os segmentos sociais pelo atributo a estes de diferentes essências, confiando, assim, que elas podem determinar a natureza dos grupos. E esse fato independe do status social do segmento. Discursos de grupos hegemônicos ou de oprimidos normalmente valem-se do viés essencialista, seja para autenticar sua hegemonia ou para explicar sua inferioridade e, desta forma, engendrar reivindicações (Haslam & Levy, 2006).

Esse procedimento, sobreposto ao domínio das percepções e interações intergrupais, coaduna-se à constituição dos estereótipos sociais, o que, a exemplo dos/as homossexuais, traduz-se em apreender sua compreensão a partir de uma imagem em que se almejam sinais que ratifiquem a hierarquização das diferenças entre eles e os heterossexuais (Haslam & Levy, 2006). Mesmo que as pesquisas de Leyens et al. (2000) tenham demonstrado como resultado que o essencialismo aparece em todos os segmentos sociais, indiferentemente de seus status, como anteriormente citado, é com os grupos oprimidos que a busca por estigmas essenciais torna-se mais eficaz, porque

para eles representa um modo de assimilação, compreensão e autenticidade para a argumentação das diferenças sociais que lhes são “conferidas”, oferecendo subsídio para as eventuais reivindicações.

Em relação a essa teoria inatista, levada ao campo da sexualidade, há muitas pessoas que acreditam ser essa seja a gênese da homossexualidade. Neste estudo, pode-se verificar que mais de 20% dos/professores/as acreditam que o ser nasce homossexual, mediante afiança o gráfico a seguir:

*Gráfico 2: Você acha que um indivíduo:*



**Fonte:** Elaborado pelo autor

Hirschfeld (1998) é um pesquisador do essencialismo na Psicologia Social e é sua visão sobre o processo de essencialização que alavanca a ideia, neste estudo, de investigar se o preconceito contra os/as homossexuais na atualidade apresenta características da infra-humanização. Isso porque esse autor compreende o essencialismo não apenas como uma necessidade de ir além da informação dada, como sendo unicamente consequência da lei do mínimo esforço (Allport, 1954), mas argumenta que alguns segmentos sociais estarão mais propensos a esse modo de hierarquização, uma vez que essa propensão à ingerência não é sentida da mesma forma pelos variados grupos sociais. As razões que facilitaríamos alguns grupos serem alvos prioritários desse fenômeno estariam arrolados aos jogos de interesses políticos e de poder que desvirtuam a inteligência social (Lima, 2002).

Certamente, uma dessas instâncias assaz importante na construção e manutenção de representações, crenças e ideologias acerca da sexualidade e, mais especificamente, sobre homossexualidade, é a instituição religiosa. Nessa categoria de análise, a referência a valores e dogmas religiosos aparece com força, como maneira de legitimar a anormalidade da homossexualidade.

Devido às minhas crenças e religião, as pessoas e suas personalidades são formadas muito antes do nascimento. (Professora Melissa - B).

Porque contraria a palavra de Deus. (Professora Yasmin – A).

Não acho legal, para mim foge dos protocolos legais e religiosos. (Professora Júlia - A).

Sou cristão protestante luterano, conservador, integralista e favorável aos valores. (Professor Enzo - B).

Não é bíblico. (Professora Bianca - B).

A Bíblia afirma categoricamente em Gênesis Cap. 3 versículo 2. Deus fez o homem e este ficará com a mulher. (Professor Daniel – B).

Se se considerar que o cristianismo era essencialmente contrário à homossexualidade (Richards, 1993: 152) e quão arraigadas encontram-se as metanarrativas no imaginário social, dentre elas a religião cristã, uma das mais vigorosas e opressoras fontes de repressão e julgamento no domínio da sexualidade, é de se esperar que este argumento seja empregado para rejeitar a homossexualidade, direcionando-a a um território rebaixado, patológico e passível de penalidades e correções. Em um estudo sobre a interferência da pertença a religiões não cristãs (muçulmana, hindu e judaica) sobre as condutas preconceituosas no que se refere a homossexuais do sexo masculino, Hunsberger (1996) evidenciou que os sujeitos com intensa propensão ao fundamentalismo religioso demonstraram alto grau de aderência à escala de conduta autoritária. Seus resultados revelaram também conexões positivas entre fundamentalismo religioso, despotismo e preconceito contra homossexuais. Desta forma, os indivíduos mais fundamentalistas e autoritários demonstraram condutas mais discriminatórias no que tange à homossexualidade, independente do seu tipo de religião.

Numa pesquisa sobre os pressupostos do discurso religioso, Barret e Barzan (1996) afirmaram que as instituições religiosas ocidentais compreendem os homossexuais como pecadores e, por conta da orientação sexual destes, os discursos

difundidos pelas instituições são as de que os homossexuais são seres indesejáveis e que não podem integrar atividades religiosas.

Por isso que as primeiras pesquisas sobre o preconceito que argumentavam que o fenômeno tinha sua gênese nos aspectos intrapsíquicos dos indivíduos (Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson & Sanford, 1950) passaram por diversas críticas (Billig, 1991; Tajfel, 1982). Essas críticas aconteceram por apresentarem uma elucidação reducionista para um fenômeno intrinsecamente social. (Lacerda, Pereira & Camino, 2002). Ao desprezar a influência mútua entre sujeito e sociedade na apreensão do preconceito, os argumentos desses autores evidenciaram-se incompletos. A Psicologia Social, ciente da necessidade de junção entre as explicações individuais e sociais, procurou desenvolver teorias e procedimentos que tivessem condições de assimilar essa estreita relação na pesquisa dos fenômenos sociais. Na atualidade, a teoria das representações sociais, de Moscovici (1978; 2003), traz, de acordo com Doise (2002), a melhor proposta na área da Psicologia Social para responder ao desígnio de captação dos fenômenos sociais, sobretudo levando-se em conta algumas propostas de aprimoramento teórico e metodológico (Doise, 1991) na mencionada teoria.

Assim, um estudo sobre representação social que investigue o preconceito a respeito da homossexualidade é tão pertinente porque a construção desse preconceito nasceu e é mantido no seio da sociedade moderna. Isso explica porque as falas de alguns/algumas sujeitos desta pesquisa, especialmente os desta categoria, estão tão impregnadas de ideologias, concepções, representações que foram produzidas há séculos, mas até hoje reverberam na vida das pessoas e ainda têm o poder de legitimar as desigualdades entre as orientações sexuais.

Desta forma, os resultados das pesquisas sobre o preconceito atualmente indicam uma evidente interação entre transformações ambientais e mutações comportamentais, pelo menos no que se remete às sociedades ocidentais. Nessas sociedades houve modificações nos âmbitos social e legal, no que alude à situação dos grupos dominados. Alguns fatos podem ter tido papel preponderante nessas mudanças. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DURH), que há mais de 50 anos desaprova todos os modos de discriminação, e a declaração da Unesco sobre as categorizações raciais, além de várias emendas constitucionais coibindo a intolerância e a discriminação, colaboraram para que os sujeitos compreendessem que o princípio do

igualitarismo estava intensamente presente na sociedade e que condutas preconceituosas não seriam mais aceitas.

Mesmo essas questões tendo influenciado a argúcia dos sujeitos no que tange à expressão do preconceito, eles parecem não ter conseguido, de fato, abolir a manifestação do fenômeno. Vários trabalhos na Europa e nos Estados Unidos confirmam que o racismo tem modificado seus instrumentos de expressão, ao procurar coadunar-se ao princípio do igualitarismo, mas não existem sinais de que ele tenha atenuado. De modo geral, essas pesquisas sinalizam uma manifestação do preconceito mais perspicaz e menos evidente (Pettigrew & Meertens, 1995), ao atender aos princípios da não discriminação, em que os sujeitos consideram inadmissível ser preconceituoso e receiam ser mal vistos por demonstrarem tal conduta. No que alude às pesquisas sobre preconceito arroladas às minorias sexuais, os progressos na tolerância e nos comportamentos igualitários parecem não gerar a mesma força que na manifestação de atitudes antirracistas.

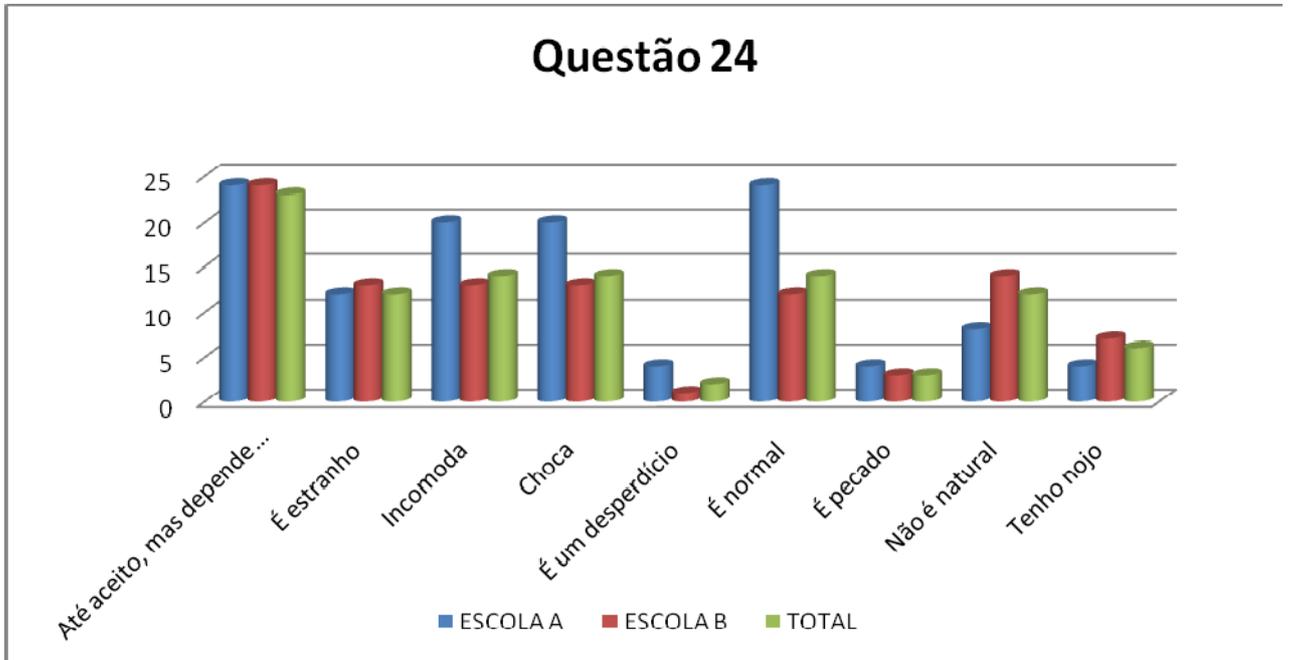
Isso é notório quando se constata que, mesmo inseridos/as na instituição escolar, espaço em que deveria prevalecer a democracia, tolerância e respeito, há professores/as que afirmam ser a homossexualidade uma “aberração da natureza”. Por isso, ao contrário de outras minorias que também sofrem preconceito (negros, índios, deficientes, por exemplo). Este, normalmente, quando aparece, vem de forma velada, diferentemente de quando se trata de minorias sexuais.

A sociedade brasileira ainda é permissiva à intolerância contra homossexuais. Muitas vezes a discriminação é até prestigiada por algumas instâncias sociais, como certas religiões, o que alavanca o preconceito e a violência contra indivíduos não-heterossexuais. E é justamente essa permissividade, essa falta de legislação - que, ao menos, coíba a discriminação e promova a reflexão a respeito disso – que permite a certas pessoas o livre direito de rechaçar e inferiorizar outros seres humanos, pelo fato destes serem homossexuais.

Nas questões 24 e 25, nas quais o/a professor/a foi convidado/a a assinalar a reação que mais se aproximava ao que sentia, ao ver a foto de um casal de homens se beijando (24) e de duas mulheres fazendo o mesmo (25), somente 14% consideraram 2 homens se beijando normal, e 13% as mulheres. Os percentuais de sujeitos que

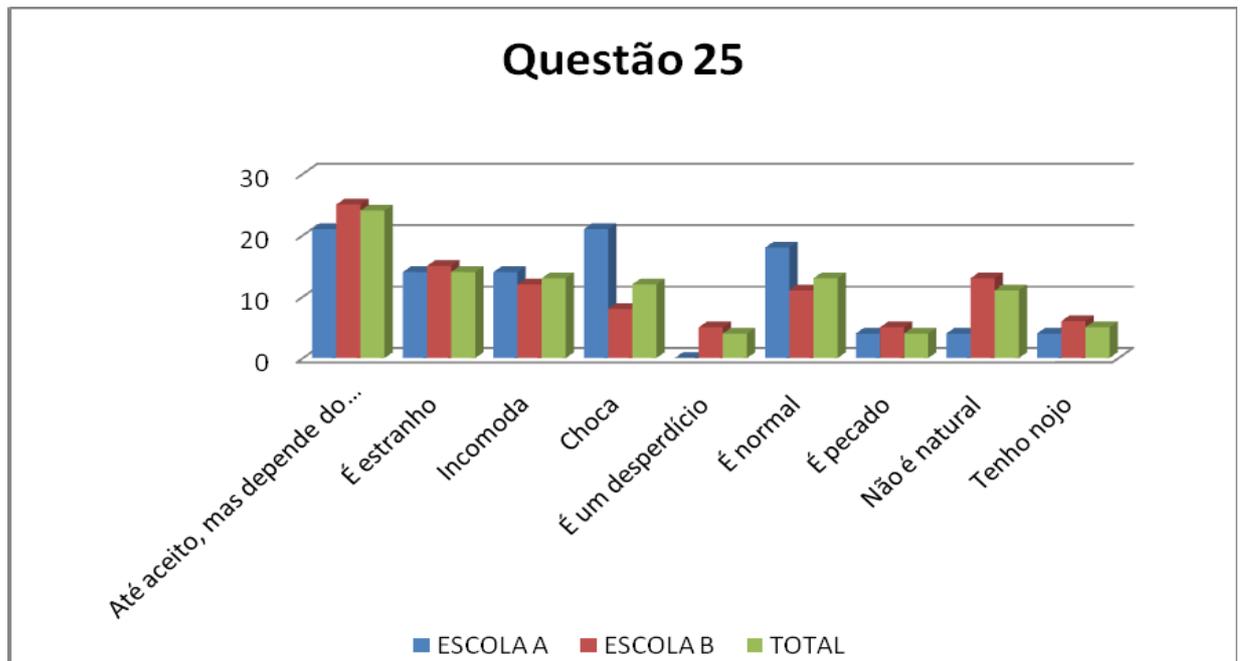
responderam: nojo, não ser natural, pecado, desperdício, incomoda, choca, é estranho, foram assaz significativos, conforme se pode constatar nos gráficos a seguir:

*Gráfico 3: Assinale a alternativa que mais se aproxima da sua reação ao ver uma cena como a retratada na foto:*



**Fonte:** Elaborado pelo autor

*Gráfico 4: Faça o mesmo nesta questão:*



**Fonte:** Elaborado pelo autor

Outras reações merecem ser registradas, pelo alto teor de homofobia:

Não é uma imagem que deve estar em qualquer lugar. (Professora Luíza - A).

Atravessaria a rua, se estivesse com uma criança, a cobriria para que não visse tal aberração. (Professor Enzo - B).

Ver no Youtube o vídeo: Inimigos da Pátria. É tão homossexualismo quanto dois homens. O homem que aceita duas mulheres nessas condições é homossexual da mesma forma. (Professor Enzo - B).

Como homem, tenho raiva. (Professor Heitor - B).

Cabe realçar aqui a emergência intensa e devastadora do preconceito e intolerância nas respostas. Os/as participantes se posicionam abertamente contra a homossexualidade, evidenciando condutas segregacionistas e violentas em relação ao que eles/as consideram “diferente”. Neste caso, a referência é sempre a heterossexualidade, de modo que todo indivíduo que se difere desta orientação sexual, é automaticamente rebaixado, rechaçado ou, melhor dizendo, infra-humanizado.

Assim, o preconceito pode ser entendido como um dos importantes mecanismos da manutenção da hierarquização entre os grupos sociais e da legitimação da inferiorização social na história de uma sociedade, o que muitas vezes consolida-se como violência e ódio de uns sobre outros.

Diversas pesquisas sobre o preconceito, pensadas da esfera individual à social, asseguram a correlação entre a inferiorização social e os dispositivos de naturalização das desigualdades históricas (Adorno e Horkheimer, 1973; Crochik, 2006; Camino, 2002). Se existe um componente contraditório no preconceito é que ele nos atrapalha de “ver” que “não vemos”, isto é, ele opera encobertando motivos que legitimam determinados modos de subalternizações históricas, essencializadas por seus mecanismos. Em outras palavras, o preconceito nos obstrui o ato de discernir as fronteiras de nosso próprio entendimento da realidade.

Apesar de a hierarquização e a inferiorização se organizarem por meio de dinâmicas diferentes, são categoricamente complementares, e esta complementaridade tem sido empregada historicamente na conservação de desigualdades e no recrudescimento de processos de exclusão social, os quais podem incidir de maneiras muito diversas, passando desde o extermínio humano e a violência social até modos de inclusão subalternizadas, demonstrando, assim, o quão sério podem ser estes processos que assolam uma sociedade como um todo, e não somente alguns grupos sociais.

Atualmente, algumas pesquisas começam a investigar a maneira como os sujeitos representam a homossexualidade, após a comprovação de que se trata de uma orientação sexual sem origens específicas (Camino & Pereira, 2000). Esta nova vertente encontra respaldo legal na Resolução Nº 001/99 decretada pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP, 1999) que institui diretrizes de atuação para os psicólogos no que se refere às orientações sexuais. Por entender que a homossexualidade não é patologia, nem anomalia e nem depravação, o CFP decidiu que os psicólogos não devem cooperar com serviços que propiciem a terapêutica e a cura deste tipo de orientação sexual. Todavia, essa compreensão não é unânime.

Radkowsky e Siegel (1997) acreditam que a estigmatização social pode fazer com que adolescentes homossexuais percam sua desenvoltura para ter sentimentos de auto-estima positivos e de interajam de maneira profícua com familiares e com amigos/as. De acordo com os autores, essas questões tornariam os/as adolescentes passíveis a sentimentos de isolamento, melancolia, depressão e com propensão ao suicídio. Mesmo assim, o cerne desses sentimentos não seria a homossexualidade propriamente dita, mas as coerções sociais homofóbicas. Em razão disso, os pesquisadores aderiram ao emprego de procedimentos de interferências clínicas com adolescentes homossexuais, no intuito de tornar sua adolescência saudável. Entretanto, o posicionamento dos profissionais da psicologia sobre temas atinentes a assuntos polêmicos que abarcam os Direitos Humanos pode estar intercedida pelo entendimento do que seja a psicologia ou pelas teorias psicológicas seguidas por estes profissionais (Camino,1998).

Além de se configurar como um dispositivo constitucional da inferiorização social, o preconceito também alicerça e engendra certas vertentes ideológicas e cognitivas sobre a licitude ou a ilegalidade do leque de direitos sociais já conquistados e até a legitimidade ou não dos modos de interpelação do âmbito público, panorama central das ações por direitos.

Esse aspecto torna-se sobressalente nas questões 14 e 15. Na primeira, o/a participante foi convidado/a a opinar sobre a adoção de crianças por parte de casais homossexuais. E, na questão seguinte, o assunto foi união civil entre casais de mesmo sexo. Ambos são temas bastante polêmicos porque se tratam de ícones de relações

heterossexuais bem-sucedidas: casamento, ou seja, parceria fixa e estável reconhecida socialmente, e filhos frutos desta relação “feliz”, adotados ou não.

Sendo assim, é importante destacar que, do total de participantes, 24,3% posicionaram-se contra a adoção, e 11,5% disseram não saber. As explicações para refutar esse direito trouxeram à tona os mecanismos hierárquicos que produzem e atualizam as desigualdades. Mecanismos estes frutos das representações sociais engendradas na e pela sociedade e coadunadas com as concepções de cada indivíduo acerca de como ele enxerga a homossexualidade:

Se o momento for dessa maneira, não aceito, pois não haverá amor de pai e mãe, a criação (educação) não será de bom caráter. (Professor Arthur – A).

As relações homoafetivas - enquanto o seu estatuto legal não for definido - são tão instáveis quanto a relações heteroafetivas não legalizadas. Estão, portanto, sujeitas a dissolução mais fácil e a condição legal da criança adotada não está clara. (Professor Lucas – A).

Não há como constituir FAMÍLIA com um casal que não pode reproduzir, para a adoção tem que existir uma mulher. (Professor Enzo – B)

Pode influenciar, na vida sexual da criança. (Professor Victor – B).

A criação não é a mesma. (Professor Bruno – B).

Porque a criança precisa de 1 modelo feminino e outro masculino p/ sua formação. (Professora Eduarda – B).

Em todas as falas acima, os/as professores/as trazem à tona o modelo heterossexual propagado pelo Cristianismo: constituição de uma família, composta por um homem e uma mulher. Os filhos, adotados ou não, serão educados preferencialmente pela mulher, que cuidará da casa e da família. Desta forma, nessa concepção, a família só existe se houver um homem e uma mulher casados, de modo que possa haver reprodução. Qualquer outra configuração que fuja a esse modelo dissipa o que se entende por família, tornando, portanto, inaceitável a adoção de uma criança em um ambiente “sem referências”. É importante destacar que as representações negativas sobre homossexualidade servem de aporte para a não legalização desse direito, uma vez que em todas as falas citadas existe a ideia de que uma criança criada por casal de homossexuais não terá uma educação adequada, correta, ou seja, de acordo com esses/essas professores/as, a criança poderá ter desvio de caráter e/ou de personalidade, tais quais seus/suas pais/mães adotivos/as.

Esse modelo heterossexista de socialização, fruto de uma sociedade heteronormativa que atualiza e fiscaliza estereótipos e preconceitos, no sentido de manter intacta a hegemonia da heterossexualidade (Louro, 2004), foi o fio condutor das falas dos/as professores/as também no que se refere à justificativa da não aceitação de união civil entre homossexuais, conforme se pode verificar em algumas respostas:

Não concordo!!! Pois não é correto. (Professor Arthur – A).

Porque contraria a palavra de Deus. (Professora Yasmin – A).

Preconceitos religiosos. (Professora Gabriela – A).

Sou cristão protestante luterano, conservador, integralista e favorável aos valores. (Professor Enzo – B).

União civil é para pessoas de sexo diferente, contrato de união civil, seria p/ pessoas do mesmo sexo. (Professor Isaac - B).

Não quero um governo homossexual. (Professor Heitor - B).

Acho estranho. (Professora Rafaela – B).

A natureza é perfeita e a humanidade tem desvirtuado. (Professora Eduarda – B).

Porque isso não é normal. (Professora Clara – B).

Não é bíblico. (Professora Bianca – B).

Não acho legal, para mim foge dos protocolos legais e religiosos. (Professora Júlia - A).

Com base nos discursos dos/as professores/as, fica claro que a hierarquia pode ser reconhecida como uma relação de opressão, desde que para isso esta relação seja tomada e reconhecida, pela comparação social, como uma relação que oprime um dos atores em jogo. É importante que se fale de um processo que almeje extrair qualquer funcionalidade e naturalidade das hierarquias, ou então desnaturalizar princípios e ações que se organizem na conservação da inferioridade de certos grupos sociais na história de uma sociedade, para que discursos como os das professoras Eduarda e Clara, ao enfatizarem a anormalidade e desvios comportamentais em relação a casais homossexuais, sejam revistos e criticados.

Neste ideário, os mecanismos de infra-humanização que se estruturam nesta dinâmica, ainda que se mostrem como variáveis, estão impregnados pelo sentido da dominação, visto que se configuram como modos de rejeição da correspondência dos

direitos. O direito social é tido, nesta visão, como um direito menor ou não-direito em determinado tempo histórico.

É nesse jogo entre hierarquizações e inferiorizações que mecanismos como o preconceito social atuam e justificam, por exemplo, o não-direito de homossexuais à adoção e à união civil. Esses mecanismos são utilizados para a conservação e a extensão dos processos de dominação social, o que significa tomar então o preconceito como um regulador das interações entre os atores e grupos sociais, mas com uma finalidade própria: não permitir que relações subordinadas se transformem em política, daí, por exemplo, a preocupação do professor Heitor de não querer um “governo homossexual”.

Desta forma, o preconceito gera a invisibilidade de determinadas identidades sexuais, ao garantir a sujeição de alguns direitos sociais e, por sua vez, ao autenticar ações de inferiorizações sociais, como a homofobia. Por isso, nesta categoria, as representações dos/as professores/as foram impregnadas de atribuições sociais negativas advindas da moral, da religião ou mesmo das ciências, para produzir o que aqui se denomina de hierarquia sexual, a qual é fundamentada em uma gama de valores e práticas sociais que compõem a heteronormatividade como um território normativo e instituidor das interações humanas (Prado e Machado, 2008).

No entanto, se o discurso dos indivíduos se aproveita desta enredada artimanha, provavelmente é menos pelas suas próprias peculiaridades do que pela sua força de manutenção da naturalidade de certas hierarquias entre grupos e sujeitos. Em outras palavras, seu papel é o de não consentir que a discriminação e a infra-humanização sejam aclaradas como instrumentos da injustiça entre distintos posicionamentos identitários, sustentando, assim – e aí está o seu poder conservador -, uma relação de dominação e invisibilidade como naturalização dos componentes de opressão social.

Conforme já foi visto, este dispositivo tem sido assaz empregado na história dos discursos sobre a sexualidade no ocidente, e se estabeleceu como um ajuizamento moral originado por experiências singulares de certos grupos, mesclado como uma verdade ou um valor universal controlador dos modos de constituição de uma dada sociedade. Em um primeiro momento, como já se anunciou, foi arquitetado tendo como alicerce matizes religiosas, e após um extenso período de “modernização ocidental”, decantou-se, por meio dos discursos científicos, que, não raramente, foram os responsáveis pelo teor de representações sociais negativas neste estudo.

Como se tem discutido, o preconceito é vital na organização das hierarquias e na conservação das inferiorizações sociais. Todavia, se esta é uma de suas principais incumbências, seus conteúdos também não devem ser renegados, porque na composição das representações sociais negativas a determinados grupos, o preconceito apresenta como perspectiva o arrefecimento dos dilemas sociais, notificando-nos sobre assentadas orientações valorativas que almejam conferir uma suposta consistência às práticas sociais. Isto é repercutido nos discursos dos/as participantes que, apesar de menos institucionalizados, também se materializam nas instituições públicas – como a escola – que sustentam leis gerais, normas e práticas governamentais.

Embora seja responsável por conflitos e relações de violência, o preconceito se organiza com base em uma função cognitiva indispensável à composição de nosso cotidiano, ao utilizar-se da contenção do pensamento, da universalização de circunstâncias experienciadas em categorias compartilhadas socialmente, dada a organização heterogênea das práticas do dia-a-dia (Heller, 1992). Assim, o preconceito esteia e conserva os mecanismos institucionais de infra-humanização, ao possibilitar que certos grupos continuem arranjados de maneira subordinada nas dinâmicas de participação e democratização de uma determinada sociedade. Neste ideário, presencia-se não apenas um processo simples de marginalização social, mas sim um processo cruel de sujeição que compreende negativamente e de maneira estigmatizada os segmentos infra-humanizados nas interações sociais.

Do total de participantes, felizmente não foi a maioria que se posicionou de forma tão homofóbica e conservadora. No entanto, os dados preocupam porque o número é significativo, haja vista que, por exemplo, entre 20% e 24% de professores/as são absolutamente contra direitos um prol de casais homossexuais (questões 14 e 15).

Assim, se se atentar para a dinâmica do preconceito, não é menos importante se apreender que os processos de infra-humanização não somente extraem direitos sociais, mas também “rotulam” grupos subordinados com base em conceitos e acepções, ao conferir-lhes estigmas naturais, e não históricas, as quais determinam esses segmentos como possuidores de definidas características impeditivas de pertencimento ao projeto hegemônico de sociedade que se almeja estabelecer, dificultando, logo, que a sujeição se converta ao lócus da subordinação.

Mediante o que se tem verificado, com base no resultado desta pesquisa, o que se ativa é a transformação das diferenças - entre as experiências humanas plausíveis - em desigualdades, as quais decodificam as diferenças humanas com base na lógica da categorização social, isto é, manipulam, perspicazmente, as tecnologias de hierarquização em distintos graus de desigualdades, graus estes que dispõem no interior destas categorias uma escala que interpreta alguns/algumas como mais capazes que outros/as, seja na vivência da sexualidade, seja na circulação do espaço público, ou mesmo na garantia dos direitos sociais (como o caso da adoção e união civil) e da cidadania.

Esta correlação interna às categorias não é unidirecional, mas desempenha uma relação de mutualidade que atua dialeticamente, ou seja, quanto mais a inferiorização de uns, maior a confirmação da superioridade de outro. Quanto mais uma orientação sexual não-heterossexual assume o *status* de doença, perversão, pecado, síndrome ou aberração, maior será a legitimidade da heterossexualidade compulsória.

### **6.1.2 Representações da homossexualidade sob viés de preconceito latente**

Diversas pesquisas sobre o preconceito racial têm mostrado resultados que sinalizam modificações na manifestação do preconceito. Essas mudanças assemelham-se às alterações que um vírus possa fabricar para sobreviver numa atmosfera imprópria à sua existência, proporcionando, assim, sua transmutação, sua adequação ao espaço hostil, mas não essencialmente sua proscricção. Mesmo sendo um tanto agressiva, essa relação sintetiza os arremates gerados por grande parte das pesquisas (Gaertner & Dovidio, 1986; Pettigrew & Meertens, 1995; Vala, Brito & Lopes, 1999) sobre a manifestação de um fenômeno não menos cruel, porém geralmente mais circunspeto: o preconceito nas sociedades modernas. Essas sociedades estão estruturadas em um contexto paradoxal, em que os sujeitos se veem forçados a mesclar o regime do igualitarismo e da meritocracia na expressão das suas atitudes.

Os resultados desses trabalhos demonstram que os sujeitos preocupam-se em não arranhar os preceitos antirracistas, ao resguardar, desse modo, sua autoimagem de indivíduo igualitário, ao mesmo tempo em que procuram usar a distinção intergrupar como modo de satisfazer à regra meritocrática. Esta é conceituada como um aparato de valores que define que os posicionamentos sociais dos sujeitos na sociedade devem ser fruto do mérito pessoal, e que tem na categorização seu alicerce (Barbosa, 1999). O

ambiente o qual geraria as variações das manifestações do fenômeno do preconceito seria organizado desses preceitos opostos e incongruentes.

Esses preceitos atuam simultaneamente no ambiente, ao possibilitar que os grupos oprimidos alcancem alguns direitos legais, com base na norma do igualitarismo, e que estes não sejam suficientes para, realmente, amainar ou extinguir a dinâmica discriminatória, na medida em que o princípio meritocrático incita a competição e a individualidade.

E é exatamente essa falsa sensação de democracia e equidade que é utilizada como “pano de fundo” nos posicionamentos e discursos dos professores que representam a homossexualidade sob o viés dissimuladamente positivo. Diferentemente da categoria anterior, os/as professores/as, aqui, têm uma visão predominantemente construtivista da homossexualidade, ao assinalarem, na questão 5, que a homossexualidade trata-se de uma opção sexual. Sobre isso, é importante relatar que essa alternativa foi, disparada, a mais votada pelos/as participantes da pesquisa, chegando a 60% na Escola A, e a 51% do total entre as duas escolas.

Ao todo, a palavra opção (sexual) foi empregada 67 (sessenta e sete) vezes nas respostas, enquanto o termo orientação (sexual) foi utilizado apenas 23 vezes, mesmo assim, entre parênteses, e acoplado a outras expressões, como escolha ou opção.

Essa categoria temática classifica as respostas dos/as participantes em concepções da homossexualidade como construção, seja pelo ambiente social, seja pela educação familiar. Tende a associar a homossexualidade a uma escolha individual ou a uma opção, muitas vezes relacionando à questão dos direitos humanos ou ao direito individual de cada um, mais do que à ideia de direitos políticos coletivos de grupos minoritários.

As falas demonstram uma tensão na forma como a homossexualidade é percebida, quando as permanências de representações sócio-históricas (conservadoras) se entrelaçam aos significados mais recentes, ainda em processo de incorporação pelo sujeito social (o novo que ainda não foi totalmente assimilado socialmente), decorrentes de movimentos mais subversivos. Das respostas, foram extraídos alguns exemplos:

A tese do inatismo é um tanto quanto ultrapassada; o indivíduo inserido em determinada sociedade absorve e constroi a mesma. (Professor Miguel - A).

Cada pessoa tem direito de escolher o que quer para sua vida.  
(Professor Henrique - B).

Nota-se que a tônica das respostas recai sobre o direito de escolha individual ou socialmente construído, mas nem sempre essa concepção aponta para uma tendência à aceitação da homossexualidade como algo normal ou praticada por pessoas normais. Se, por um lado, a homossexualidade pode ser fruto de opção individual ou ocasionada pelo meio onde o sujeito vive, sendo representada como algo positivo e lícito, afinal, todos têm o livre arbítrio para fazer suas próprias escolhas, por outro lado, de acordo com os/as participantes desta pesquisa, essas escolhas podem denotar o desvirtuamento ao que é normal, culpabilizando, assim, os/as homossexuais por tal opção. Outras explicações para aquisição da homossexualidade aparecem nas falas dos sujeitos, a saber:

Muitos tem curiosidades. (Professora Clara - B).

Solidão. (Professor Vinícius - B).

Amizade, meio em que vive. (Professora Yasmin - A).

Torna-se homossexual em decorrência de algumas frustrações, decepções ocorridas desde a infância. (Professora Júlia - A).

Porque dependendo da sua situação o indivíduo pode adquirir um comportamento homossexual (na cadeia, por exemplo). (Professor Luiz - B).

Os prazeres que a vida oferece seduz as pessoas. (Professor Heitor - B).

Curiosidade, solidão, amizade (leia-se: má companhia), frustrações, decepções. Enfim, podemos perceber que explicações para a homossexualidade não faltam e, de alguma maneira esses motivos são originados da construção preconceituosa que a homossexualidade sofreu ao longo dos séculos. Desta forma, o/a homossexual é representado/a como aquele/a indivíduo infeliz, solitário/a e sofredor/a que, não encontrando espaço na normalidade heterossexual, refugia-se nos recônditos porões da homossexualidade. Lugar da não-normalidade, do não-valor e do sexo fácil de relações superficiais. Cabe ressaltar aqui a resposta do professor Luiz, no qual diz que o indivíduo pode vir a se tornar homossexual em determinada circunstância como, por exemplo, na cadeia. Sobre isso, Goffman (1988) diz que os sujeitos que praticam atos homossexuais em contexto prisional, e os/as profissionais do sexo nem sempre podem ser considerados homossexuais, mas *homossexualistas*, porque, apesar de praticarem

sexo com um/a igual, não necessariamente sua identidade sexual é a homossexual. Em outras palavras, em situações específicas o sujeito pode praticar sexo, quer seja de configuração homossexual ou heterossexual, tendo como princípio não o desejo, mas outros fatores externos (como o dinheiro) que o conduzirão ao ato sexual. No entanto, as correntes atuais de estudo de gênero e sexualidade, defendem a ideia de que a sexualidade é instável, sendo, portanto, passível de mudanças ao longo da vida do sujeito. Isto quer dizer que o limite entre hetero e homossexualidade tende, cada vez mais, a se desmanchar, já que, na verdade, essa separação nunca existiu – mas foi construída socialmente.

Ao contrário das respostas classificadas na primeira categoria, aqui a homofobia é implícita e obtusa, mas nem por isso totalmente ocultada. Isto quer dizer que, apesar de alguns discursos superficialmente igualitários e posicionamentos com as mesmas características, as representações de teor negativo sobre homossexualidade permanecem com intensidade.

Isto porque está-se vivenciando, no mundo ocidental, um culto a uma cultura de aceitação do diferente como a forma “politicamente correta” de se viver, forma essa produzida pela norma do igualitarismo, a qual define que todos/as têm direitos iguais. O senso comum dita que ser preconceituoso é “feio” e “vergonhoso”. Deve-se pensar, então, que graças a essa nova cultura estamos livres dos preconceitos?

Infelizmente não! Talvez, o que esteja acontecendo seja que, em face de um conjunto de leis que coíbem a discriminação, os grupos hegemônicos começam a arquitetar táticas ideológicas que eternizam as ações discriminatórias, não mais de forma flagrante, mas de uma forma bem mais oculta (Pereira, Torres & Almeida, 2003: 95).

Conforme Myers (2000: 2), “o preconceito sutil está substituindo o preconceito clamoroso, aberto”. As investigações sobre este tema, antes preocupadas em esclarecer o preconceito evidente e direto, agora procuram elucidar maneiras menos abertas de manifestação do fenômeno, o que vai ao encontro da nossa conjuntura atual. O mote que orienta as novas produções sobre o preconceito situa-se no sentido da descoberta de modos de manifestação que “reproduzem atitudes discriminatórias sem desafiar a norma social de indesejabilidade do racismo” (Torres et al., 2004: 631).

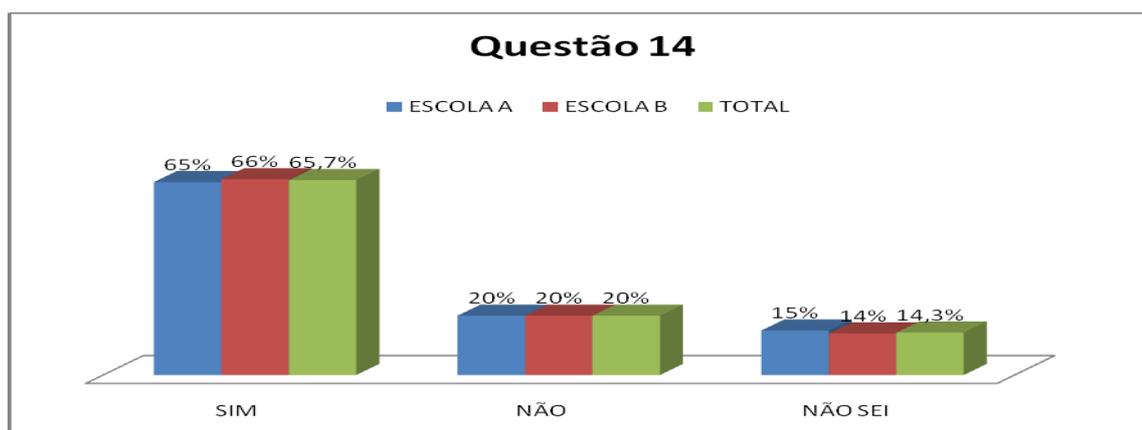
Por isso, para esta pesquisa, houve a preocupação de se utilizar um instrumento que pudesse desvendar esse preconceito que, nem sempre, é escancarado. Ainda mais pensando no contexto escolar, cujas políticas públicas das duas últimas décadas pregam incessantemente a adoção de práticas inclusivas e democráticas, voltadas para a tolerância à diversidade. O/a professor/a, que respira esses ares (inclusivos) todos os dias, sabe que essas são as palavras de ordem e que, portanto, demonstrar abertamente qualquer tipo de preconceito, vai contra os discursos que se propagam atualmente intra-muros escolares.

Desta forma, ao confrontar as respostas dadas nas questões fechadas com suas respectivas justificativas, não foi difícil deslindar o preconceito latente embutido nas representações da maioria dos/as participantes/as desta pesquisa.

Frases e expressões como “eu não tenho preconceito” foi bastante recorrente entre os sujeitos incluídos nesta categoria. No entanto, ao responderem sobre questões mais específicas (como sobre adoção ou união civil) ou ao explanarem sobre o cerne da homossexualidade (conforme já exposto), as representações negativas e conservadoras vieram à tona com força e intensidade.

Na questão 14, em que foi perguntado sobre a opinião a respeito de adoção de crianças por casais do mesmo sexo, tivemos este resultado:

*Gráfico 5: Você concorda com a adoção de crianças por parte de casais homossexuais?*



**Fonte:** Elaborado pelo autor

Como se pode perceber, no total, 65,7% são a favor da adoção de crianças por casais homossexuais. A contar pelo que o gráfico nos aponta, a grande maioria dos/as professores/as é a favor desse direito. No entanto, ao se verificar as explicações, independentemente do posicionamento – se a favor ou contra - as hierarquizações

heteronormativas vêm à tona para deixar claro que se trata de uma configuração sexual alternativa, não-padrão e fora da normalidade.

Não sei como a criança aceitaria quando estivesse adulta. (Professora Manuela – A).

Fica difícil pra uma criança entender o assunto e conseguir explicar p/ os coleguinhas, pois ser adotivo pode ser um problema enquanto é criança. (Professora Ana – A).

Acho que nossa cultura ainda não está preparada pra isso, principalmente para as crianças. (Professora Júlia – A).

Porque não sei como a criança aceitaria quando estivesse adulta. (Professora Manuela – A).

Talvez pela importância da figura materna (mulher) e pela sociedade que a criança está inserida e que muitos ainda não aceitam. (Professora Gabriela – A).

Cada caso é um caso. (Professor Rafael – B).

Acho bastante complicado para a criança até atingir uma certa idade “12 anos”. (Professor Vinícius – B).

Nunca vi famílias compostas assim, para opinar. (Professor Heitor – B).

Porque essa criança seria muito discriminada, pois nossa sociedade é assim. (Professora Clara – B).

Muito confuso. (Professora Bianca – B).

Desde que haja estrutura psicológica e material para dar suporte a essa criança. (Professor Murilo – B).

Amor de pai/mãe para filhos não tem relação com a sexualidade do casal. (Professora Laura – B).

Desde que saibam o que estão fazendo. Porque podem educar como casais heterossexuais. (Professora Nicole - B).

Porque eles amam como qualquer casal heterossexual. (Professora Fernanda – B).

O conhecimento produzido neste viés discriminatório cooperou para esta hierarquização, - que propiciou estes discursos mencionados acima - por meio da construção de “verdades” capazes de esclarecer e legitimar a superioridade dos chamados grupos majoritários. Neste caso, avaliações morais tornaram-se “verdades” justamente porque estes conhecimentos estiveram relacionados à experiência de um segmento, de modo a sustentar sua dimensão valorativa na dinâmica evolutiva que se manifestou de maneira incisiva pela afirmação de um ideal: “a sobrevivência do mais forte”. Desta forma, apenas o grupo que é eleito – ou considerado o mais competente – é

que pode desfrutar dos direitos integrais de cidadania.

É perceptível nas respostas dos/as professores/as o referencial heterossexual para lidar com o tema. O que foge a isso é “confuso”, “depende do caso” e/ou “complicado” para a criança adotada. Mesmo quando a intenção é aprovar este direito, as explicações permanecem calcadas no modelo de família heterossexual (vide respostas das professoras Laura, Nicole e Fernanda).

Este ideal de conduta foi, então, apropriado pela nossa cultura, que, a partir dos saberes médicos, explicaram e justificaram a não-heterossexualidade como uma posição subalterna na hierarquia social, ao mesmo tempo em que construiu o lugar de superioridade, dos “mais evoluídos” para o alinhamento da experiência heterossexual.

Concomitantemente, no caso da homossexualidade, foram gerados não só estigmas inferiores frente a um posicionamento não-heterossexual, como também instrumentos institucionais de afirmação de uma cidadania de segunda estirpe, seja pela negligência ou pela violência institucional, quando direitos fundamentais de cidadania são rejeitados, por meio de dispositivos de licitude da hegemonia da heteronormatividade nas práticas sociais.

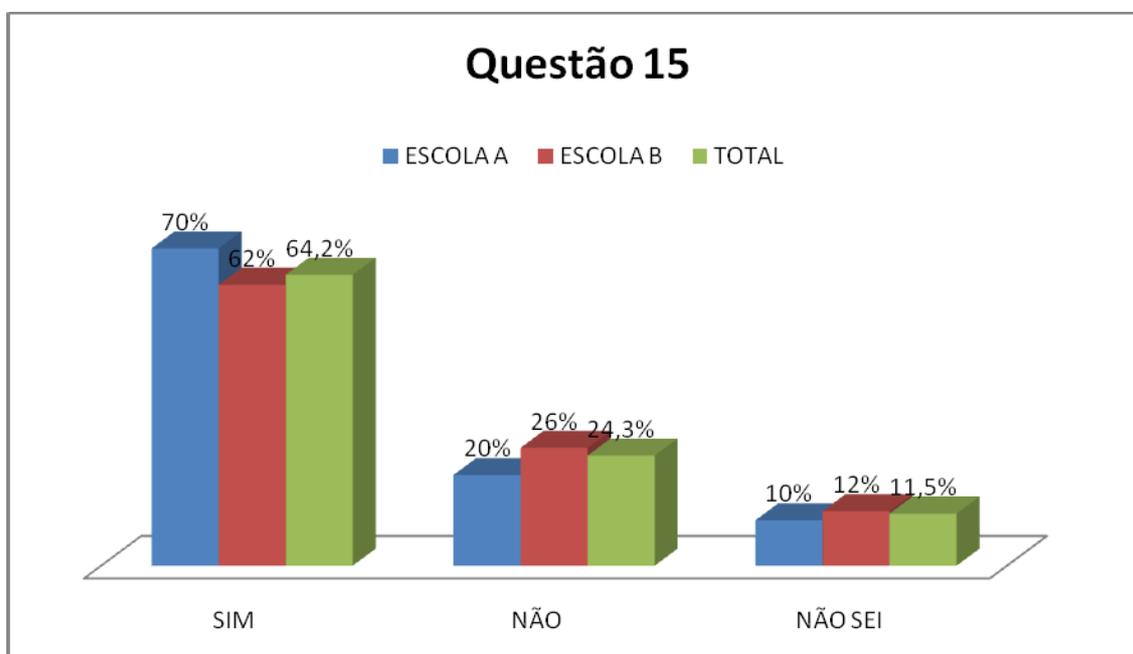
Em suma, os/as homossexuais encontraram distintos posicionamentos sociais e maneiras de pertença social no decorrer da história. E, mais especificamente, nos últimos duzentos anos prevaleceram modos pejorativos de pertença social às vivências não-heterossexuais. A constituição histórica destas pertenças, alicerçadas em instituições e no imaginário social, promoveu a ideia de anormalidade, tão bem colocada nas justificativas dos/as professores, bem como a naturalização e ocultamento da homofobia.

Por este motivo, não se questiona acerca das razões pelas quais nossas instituições e nossa cultura oferecem menos direitos aos não-heterossexuais, ou até mesmo incentivem formas de violência contra eles. Somando-se o total de sujeitos que não aceitam a adoção mais aqueles/as que não têm opinião formada sobre isso, chega-se a 34,3%, o que é um número bastante significativo. E isto ocorre principalmente porque os códigos que regulam as relações entre as identidades sexuadas não permitem que as hierarquias sexuais e seu sintoma, a homofobia, adquiram visibilidade pública na condição de injustiça social, uma vez que foram naturalizadas e assimiladas pela simplificação.

Assim como as justificativas da infra-humanização escondem suas bases históricas, constituem-se como responsáveis pela conservação desta hierarquização. Isto nos permite dizer que o preconceito se estabelece por meio de nossa incapacidade de enxergarmos o invisível, o que faz deste mecanismo algo pretensamente contraditório, porque quanto mais verdadeiro se anuncia, mais fundamento está nas crenças que precisa maquiar.

Esse movimento de ocultamento aparece também na questão 15, quando os/as participantes são convidados/as a opinarem sobre outro tema polêmico em nossa sociedade: união civil de pessoas do mesmo sexo. O resultado foi este:

*Gráfico 6: Você concorda com a união civil entre homossexuais?*



**Fonte:** Elaborado pelo autor

De modo geral, os resultados são bem parecidos com a questão anterior. A grande maioria posicionou-se a favor desse direito aos casais homossexuais, chegando a 70% na Escola A. Entre os/as que não admitem e os/as que não sabem, 35,8%, elevando-se a 38% quando somados somente os resultados da Escola B. Entretanto, o interessante é se trazer à baila algumas explicações, independente do posicionamento do sujeito (se a favor, ou contra):

Para legalizar a situação, mas no aspecto moral ainda é estranho, choca. (Professora Ana – A).

Concordo em partes, porque a união civil é apenas mais um contrato dentro do contrato social. (Professor Gustavo – A).

Não estou certo, pois cada caso deve ser analisado de uma forma. (Professor Rafael – B).

Desde que se respeitem e respeite o espaço dos outros. (Professor Murilo – B).

Só acho que deveria ser evitado os padrões tradicionais, pois são arcaicos e nada representam afetivamente. (Professora Alice – B).

Nas falas acima, movimentos de manutenção da sexualidade hegemônica é determinante, tanto para aceitar como para negar a união civil entre pessoas do mesmo sexo. Na primeira resposta, a professora racionalmente aceita, no sentido de legalizar a situação (movimento de subversão), mas, como representa a homossexualidade como algo não natural, ainda se choca com tal condição (manutenção da hierarquia). Assim, apesar de saber da importância de leis que amparem as pessoas, incluindo os homossexuais, o conservadorismo “fala mais alto” e, para justificá-lo, como nem sempre há um motivo palpável, recorre-se a adjetivos vagos, como ‘estranho’. Isso acontece porque o sujeito já tem um formato do que é aceitável socialmente, que foi construído ao longo de sua vida: casamento heterossexual, trabalho, filhos (geralmente um casal), e, quando algo foge a isso, o indivíduo se assusta. Daí a extrema intolerância para lidar com o diferente, não apenas em relação à sexualidade. Qualquer diferença no padrão é difícil de lidar. E, às vezes, vão buscar argumentos para justificar a intolerância e a diferença em vários lugares, inclusive na religião.

Assim, com base nas respostas dos/as participantes, pode-se detectar que o mesmo sujeito que enfatiza em algumas questões que não tem preconceito contra homossexuais ou que não é preconceituoso, quando se depara com a possibilidade de presenciar a desconstrução de um projeto heterossexual, recua, emergindo a manutenção da hierarquia heterossexual, com todas as concepções e preconceitos que foram cristalizados há séculos. Para citar um exemplo, é o caso da professora Ana, da Escola A, que enfatiza, inicialmente, não ter nenhum tipo de preconceito e lidar com a homossexualidade pelo viés da normalidade, mas, ao ser perguntada sobre o que pensa da união civil entre homossexuais, diz que aceita, mas é “estranho, choca”.

Em diversos países, a pressão feita pelas instituições que batalham pelos direitos dos homossexuais de convalidarem seus relacionamentos estáveis é tão grande que algumas sociedades estão preferindo adotar um certo tipo de “união”, mas sempre enfatizando que essa forma de união não é semelhante ao casamento (como em Portugal, Alemanha e na Argentina), o qual deve ser privilégio somente dos casais

heterossexuais. A própria questão da adoção de crianças por homossexuais pode ser tratada aqui como um aspecto a ser resguardado pelos casais heterossexuais que lhes distingam satisfatoriamente dos casais gays e lésbicos. Afinal, evidencia que, mesmo vivendo de maneira legal com o/a seu/sua companheiro/a, o/a homossexual é cerceado/a legalmente de formar uma família, no sentido conservador da palavra. Os/as heterossexuais usam o direito à formação da família para garantir as diferenças intergrupais, distanciando os grupos de acordo com a categoria “orientação sexual”. Essa concepção já se transformou, devido à percepção de que existem condições sociais que admitem variações nessa circunstância.

Myers (2000: 182) refere-se ao preconceito como um pré-julgamento negativo de um segmento e seus componentes individuais: “o preconceito nos predispõe contra uma pessoa com base apenas no fato de identificarmos a pessoa a um grupo determinado”.

Conforme Lima (2002), o fato de existirem diversos segmentos socialmente desprestigiados gera tantos tipos de preconceito quantas pertencas a segmentos hegemônicos na composição de poder. Com base na hierarquização de um sujeito como pertencente a um grupo oprimido, ele já se vê em posição de inferioridade em relação aos outros sujeitos da sociedade em questão, pertencentes aos grupos hegemônicos. Essa categorização pode ser engendrada por meio de questões econômicas (ricos x pobres) e físicas (negros x brancos), ou por meio da orientação sexual (homossexual x heterossexual) ou situação cultural-geográfica (nordestinos no Brasil).

É interessante notar o caráter estanque impingido nas acepções acima citadas. O sujeito preconceituoso é aquele que se isola em um determinado ponto de vista, deixando de aceitar o outro lado dos fatos. É, pois, um posicionamento dogmático que dificulta aos sujeitos a indispensável e constante abertura ao conhecimento mais aprofundado da temática, o que poderia levá-los à reavaliação de seus pontos de vista. Esse caráter inflexível introduzido em uma conjuntura em que existem regras sociais ordenando atitudes mais aceitáveis socialmente tende a gerar transformações na conduta dos sujeitos que almejam manifestar seus sentimentos sem transgredir as normas sociais em vigor.

É precisamente por isso que a maioria dos sujeitos desta pesquisa não assume ser preconceituoso. Por isso que falas como as que serão colocadas na sequência são frequentes no cotidiano da sociedade:

Tenho que respeitar o problema dele ou a opção feita por ele. (Professora Júlia – A).

Por que sua opção sexual diferente não o diminui ou modifica como pessoa. (Professora Manuela – A).

Vai depender da pessoa manter discrição. (Professor Thiago – B).

Porque a vida sexual del@ não é meu problema e sim o respeito que el@ tem por mim. (Professora Laura – B).

Não tenho nenhum preconceito quanto a isto, como em tudo na vida só não gosto de exageros. (Professor Isaac – B).

Tem-se aí uma evidente contradição: ninguém quer ser rotulado de preconceituoso, pois essa palavra é pejorativa, equivalendo à ignorância, intolerância, superstição, julgamento antecipado, mas, subliminarmente, cada frase revela que o/a homossexual já foi julgado e condenado sem apelação. Assim, na autoavaliação dos sujeitos, eles acreditam não serem preconceituosos.

Por fim, são nas questões 24 e 25 que o preconceito sai totalmente do “armário” e ganha traços cada vez mais nítidos. Nessas duas questões, o/a participante foi convidado/a a relatar e/ou assinalar a reação que teve ao ver a imagem de dois homens se beijando (24) e outra imagem em que duas mulheres se acariciam e se beijam (25). De acordo com o resultado, a reação que mais foi assinalada foi a primeira: “até aceito, mas depende do lugar”. Do total, 23% (questão 24) e 24% (questão 25) marcaram essa alternativa. É interessante enfatizar que essa reação é a que mais se coaduna com os mecanismos do preconceito latente. Essa concepção do aceito “pero no mucho” é uma forma perversa de encobrir o preconceito e conservar as desigualdades sexuais, sob a premissa de uma pretensa (e dissimulada) igualdade.

Sem preconceito, mas até casal hetero eu não aceito, acho que isso não se deve fazer em público. (Professora Isadora – A).

Não é uma imagem que deve estar em qualquer lugar. (Professora Luíza – A).

Explico, como mulher esta cena é muito diferente p/ mim. (Professora Carolina – B).

Essas falas são representativas porque, de alguma forma, trazem à tona o preconceito latente que viceja na sociedade. O preconceito incrustado no indivíduo que “aceita” um casal homossexual se beijando, desde que seja na Parada Gay e bem longe de seus olhos. O preconceito que permite que haja homossexuais, desde que não seja ninguém de seu núcleo social íntimo. O preconceito que negligencia ou impede que

LGBT tenham direitos plenos e igualitários de cidadania.

Camino et al. (2001) realizaram um trabalho visando avaliar as novas maneiras de manifestação do preconceito racial e dos estereótipos conferidos aos negros no Brasil. Foram aplicados 120 questionários em uma Universidade da Paraíba. A comprovação de que 82% dos/as estudantes concordam que há preconceito no Brasil, todavia não se confessam preconceituosos, fizeram os pesquisadores assegurarem:

A grande maioria dos estudantes (82%) escolheu a opção que relaciona a existência de preconceito no brasileiro à posição individual não-preconceituosa. A força da norma anti-racista leva as pessoas a evitar assumir atitudes pessoais preconceituosas, mas essa norma não lhe impede de ver que no Brasil continua-se a discriminar pessoas de cor negra. Nesta situação contraditória, existe discriminação, mas ninguém é responsável por ela. (Camino et al., 2001).

A questão tratada no trabalho de Camino apresenta condições para que os sujeitos sintam-se à vontade para revelar o teor do seu regime de crenças e valores, ao mesmo tempo em que é capaz de verificar a dubiedade presente nos discursos, o que é revelador não apenas no que se refere à análise dos resultados evidentes, mas, sobretudo, pela probabilidade de se averiguarem paradoxos que demonstram novas maneiras e/ou discursos legitimadores do preconceito. Nessa perspectiva, as preocupações metodológicas e conceituais utilizadas nesta pesquisa sobre as representações de manifestação do preconceito são importantes e devem ser consideradas, no intuito de que esta tese desenvolva-se de maneira a realmente contribuir para a elucidação desse fenômeno.

A investigação de Camino ganha ainda mais relevância, quando se percebe que os esclarecimentos sobre os novos mecanismos de preconceito relacionados neste trabalho têm em comum. Todos evidenciam que o preconceito não acabou, mas mudou de formato por conta das pressões sociais. A problemática se adaptou a novos princípios, novas ideologias, novas regras sociais, ao gerar uma nova forma de pensamento e manifestação do preconceito que se coaduna a essa nova realidade.

O êxito de público e de visibilidade que consegue a “Parada Gay de São Paulo”, alcançando, em junho de 2010, a marca de mais de 3 milhões e meio de participantes, entre indivíduos que desfilaram e os que foram apenas observar o evento, pode estar arrolado a essas novas formas de manifestação do preconceito. Foram exibidas pela televisão cenas de muitas famílias que, independente de serem LGBT, estavam lá participando do evento. Será que essas famílias compareceram ao desfile por serem ao

menos simpatizantes, ou foram olhar mais de perto o que para elas seria um “show de excentricidades”, fomentando, de fato, argumentos para futuros diálogos entre sujeitos que partilham uma representação homossexual caracterizada negativamente?

Opta-se por acreditar que, de alguma maneira, essa facilidade de os indivíduos participarem de um evento pró-direitos homossexuais seja, de fato, um passo à frente no que tange à discriminação por orientação sexual e, por conseguinte, uma conquista dos Direitos Humanos. Todavia, não se pode deixar de listar eventos como esse aos resultados de pesquisas recentes sobre a manifestação do preconceito, que, como diria Camino (2001), ao se evidenciar em uma conjuntura que repreende práticas discriminatórias, pressiona o/a pesquisador/a a arquitetar seus instrumentos de pesquisa com argúcia, de modo que se possa transpor essa nova teia de armações sociocognitivas que o princípio do igualitarismo instituiu.

### **6.1.3 Representações da homossexualidade na perspectiva democrática e inclusiva**

É crível assegurar que as representações positivas sobre homossexualidade sejam resultado da política de tonificação da identidade gay e lésbica. Essa política ancorou-se em algumas frentes de ações, que balizaram a concretização de uma identidade homossexual (no mundo e no Brasil). Ressalta-se: 1) o crescimento da visibilidade gay e lésbica, na sociedade em geral, especialmente nas mídias; 2) o comprometimento do movimento constituído na garantia das conquistas dos direitos civis, nas “lutas” jurídicas por isonomia e legitimação de leis; 3) as celebrações mundiais do Dia do Orgulho Gay, e o desenvolvimento de um sentimento de auto-estima; 4) a condenação ao evidente privilégio social conferido à heterossexualidade e aos/às heterossexuais; 5) a revelação da violência (material e simbólica) vivenciada por gays e lésbicas em razão da homofobia e a procura pela promoção à justiça; 6) as campanhas pela “saída do armário” – o assumir publicamente a orientação sexual rechaçada socialmente.

No âmbito das sociabilidades, essas políticas afetarão a conduta social que, por sua vez, é engendrada por ideologias, sistemas de crenças, representações e pelas regras determinadas pela sociedade. O conteúdo e a disposição dessas representações sociais serão deliberados pela teia de pertenças grupais que irão ancorar o pensamento e as atitudes sobre outros grupos.

Esse viés esclarece o favoritismo pelo próprio grupo, ao considerar mais as

dinâmicas das relações de poder constituídas socialmente do que em razões de motivações psicológicas. Nesse ideário, o preconceito é conceituado como

Uma forma de relação intergrupala organizada em torno das relações de poder entre grupos, produzindo representações ideológicas que justificam a expressão de atitudes negativas e depreciativas, bem como a expressão de comportamentos hostis e discriminatórios em relação aos membros dos grupos minoritários (Camino & Pereira, 2000).

A teoria das representações sociais (Moscovici, 1978; 2003) fomenta condições para que se possa refletir sobre as propriedades, a gênese e as consequências da constituição social homofóbica na sociedade moderna.

O estudo de Falcão (2004) investigou a polêmica da adoção de crianças por homossexuais, almejando relacionar as representações sociais que os participantes nutrem sobre a homossexualidade com o posicionamento destes sobre o assunto. Em um de seus trabalhos, a pesquisadora tinha como finalidade analisar se havia correlação entre as justificativas que os sujeitos atribuíam à homossexualidade com as condutas desses indivíduos em torno da adoção de crianças por casais do mesmo sexo. Os resultados constataram que a correlação existe e se distingue mediante as crenças dos sujeitos no que tange às causas da homossexualidade. Os sujeitos que atribuem justificativas psicossociais para a homossexualidade e acreditam que se deva tentar decodificá-la em sua plenitude posicionam-se a favor da adoção de crianças por homossexuais. Já os indivíduos que consideram a falta de caráter, de conduta e de princípios morais como causas da homossexualidade, são contra a adoção de crianças por homossexuais, além de terem sido categorizados como preconceituosos evidentes, ou seja, acreditam que o esclarecimento da condição do homossexual já é, por si só, justificador das condutas discriminatórias direcionadas ao grupo.

Nesta tese, chegou-se a um resultado semelhante ao de Falcão (2004), entre os/as professores/as pesquisados/as. Apesar de ser minoria, houve sujeitos que representaram positivamente a homossexualidade, com base em justificativas psicossociais e na ideia de conquistas de direitos políticos coletivos de homossexuais, certamente promovida pelas políticas de fortalecimento produzidas pelos movimentos LGBT. Aliás, nesta categoria, cabe ressaltar que a preocupação se concentrou mais em valorar a diversidade do que em propor supostas explicações às causas da homossexualidade.

Assim, por pensarem mais no coletivo do que no individual, esses/as

participantes, na questão 5, assinalaram que a homossexualidade é uma orientação sexual. Ao se comparar esta alternativa com a que obteve mais votos – opção sexual (51%) – somente 19% dos/as professores/as assinalaram orientação sexual. Apesar de não ser consenso entre todos/as os pesquisadores/as do assunto, tratar a homo/bi/heterossexualidade como orientação sexual, até o momento é o termo mais adequado, porque orientação indica para onde o desejo se direciona, sem a conotação de uma escolha deliberada, conforme dá a entender a palavra “opção”.

Por conta dessa visão mais democrática, esses/as participantes demonstraram possuir mais informações acerca dos/as homossexuais, bem como se mostraram favoráveis à diversidade, em todas as suas facetas, e ao acesso de todos aos direitos políticos de cidadania. As justificativas para a aceitação da adoção por casais homossexuais foram as seguintes:

Pois os mesmos irão dar amor e carinho, como qualquer pessoa. (Professor Matheus – A).

O amor e afeto a uma criança existe independente da sexualidade do indivíduo. (Professor Pedro – A).

O carinho, o amor, o cuidado que estas crianças receberão independe da sexualidade, e são mais importantes que qualquer outra coisa. (Professor Miguel – A).

Eu acho que o amor não tem nada a ver se é homo ou hetero. O amor tem a ver com pessoas de bem que são capazes de amar. (Professora Beatriz – A).

O amor, carinho não depende da sexualidade. (Professor Nicolas – B).

O que vale é o amor e a educação que ela receberá. (Professor Leonardo – B).

Os homossexuais têm direito de constituir uma família. (Professor Henrique – B).

Eles são carinhosos. (Professora Rafaela – B).

Se eles tiverem amor e condições para criar uma criança, não deve haver empecilho para a adoção. (Professora Sara – B).

São pessoas normais e muitos dão muito mais amor e carinho que os pais biológicos. (Professora Vitória – B).

Esses discursos demonstram a preocupação por uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, o referencial heterossexual dá lugar à ânsia de construir laços fraternos em que a diferença não pode e nem deve ser justificativa para infra-humanizar determinado grupo social. Por isso, o que vem à tona são valores e sentimentos

universais que se sobrepõe a aspectos sexuais, como o amor, o carinho e o direito a todos de terem e constituírem uma família, seja qual for a sua configuração.

O mesmo tom é impresso nas respostas que legitimam a união civil entre pessoas do mesmo sexo. Diferentemente das duas categorias anteriores, neste caso a manutenção da supremacia heterossexual dá lugar à dinâmica da subversão a essa mesma hegemonia, ao assimilar novas ideias e representações.

Mais uma vez, respondo, que o mais importante é o respeito, amor, confiança e isso não tem sexo. (Professor Gabriel – A).

Respeito, amor, ética não tem sexo. (Professora Isabela – A).

Todos nós temos ou deveríamos ter o direito de demonstrar, expressar os nossos sentimentos, garantir os nossos direitos dentro da sociedade em que vivemos. (Professora Beatriz – A).

Porque todos temos direito de sermos felizes. (Professor Luiz – B).

Novos tempos. (Professor Eduardo – B).

Todos são iguais perante a lei. (Professor Bernardo – B).

O casamento é uma parceria entre o casal e a união civil resguarda os direitos e as conquistas do casal. (Professora Laura – B).

Porque eles também têm o mesmo direito que um casal hetero, e também para se assegurarem de seus bens. (Professora Nicole – B).

Porque eles também têm direitos civis. (Professora Sara – B).

Quando um deles falece, os primeiros a reclamar os bens são os familiares que sempre os deixaram de lado. (Professora Vitória – B).

Essas falas transgridem a relação dialética interna das hierarquias sociais que se sustentam com a cooperação de diversos discursos e práticas anunciadas e difundidas pelas ciências e pelas religiões. Assim, muitas explicações que eliminaram a gênese do pensamento cultural hegemônico e que foram responsáveis pela relação ocultada da transmutação da diferença em desigualdade converteram um aparato de valores e de vivências privadas em uma concepção de cultura universal. Por isso, na sociedade moderna, justificar o não-direito a determinados grupos sociais, como os/as homossexuais, é compreendido como algo dentro do protótipo de normalidade, moral e bons hábitos. Dessa forma, discursos contrários a isso são considerados infratores e, muitas vezes, pervertidos.

O reconhecimento legal da união civil entre homossexuais na Alemanha, por exemplo, gerou acaloradas celeumas que trouxeram a público a grandiosidade da intolerância contra os/as homossexuais. Desde 1992 os/as homossexuais alemães

avivaram a campanha de reivindicação de seus direitos na sociedade alemã. Em 2000, enfim, foi legitimada, no Parlamento, a lei de parceria civil que, desde agosto de 2001, já autorizou a união de 4500 casais homossexuais.

Todavia, assim que a lei foi aprovada, o partido conservador CDU/CSU (União Democrática Cristã/União Social Cristã) apelou à Justiça por não acatar a deliberação política. Os blocos conservadores utilizaram como explicação o desígnio de que a legitimação da união civil de homossexuais iria contra a Constituição Federal Alemã, a qual resguarda a família e o casamento. Por outro lado, o bloco favorável à parceria civil justificou que a admissão da união civil de casais do mesmo sexo é um pressuposto da mesma Constituição Federal, mediante a qual todos os cidadãos devem ser tratados de maneira igualitária na sociedade. O Tribunal de Justiça Constitucional, por sua vez, posicionou-se em prol dos direitos de gays e lésbicas, ao evidenciar que não existiam obstáculos legais às suas exigências.

É óbvio que, por trás da agitação política, há preconceitos que deste modo emergiram. O protesto dos conservadores de que a parceria civil seria um insulto ao casamento e à família não tem fundamentos, porque não se trata de alterar a legislação concernente à família e ao casamento, mas sim da legibilidade dos direitos dos relacionamentos homossexuais. Os/as próprios/as homossexuais, de um modo geral, admitem a relevância do casamento e da família, pois nesse núcleo cresceram e se desenvolveram. O que eles/as exigem é o acesso aos presumíveis benefícios da parceria legitimamente reconhecida. Além disso, a anuência da união civil entre homossexuais simboliza um progresso na consideração de sua existência como cidadãos plenos na sociedade.

O receio de que, por meio da instituição da união civil de homossexuais, a sua magnitude venha a ampliar na sociedade também não tem plausibilidade, porque a orientação do desejo sexual de um sujeito não possui implicação na legislação. Os/as homossexuais existiram em todos os tempos e culturas da sociedade e a homossexualidade não se trata de uma opção pessoal que possa ser alterada em razão de situações pontuais – muito menos de natureza legal. O que pode ocorrer em relação à legalização da parceria civil é uma maior visibilidade dos casais homossexuais por conta de seu melhor assentimento social. Isso não quer dizer que houve um crescimento na quantidade de homossexuais, mas sim que foi alcançada maior tolerância na sociedade. Por que, afinal, os casais “normais” deveriam posicionar-se contra a união

civil de homossexuais se estão convictos da orientação do seu desejo sexual, e se esta lei não os atrapalha a prosseguir com sua vida “normal”?

A lei de parceria civil abonada pelo Parlamento Alemão possui, entretanto, somente uma parte dos direitos ambicionados pelos/as homossexuais. Falta uma lei complementar que está sujeita à aprovação do Conselho Federal, que é a outra instância de resolução máxima do país. O direito à adoção, um dos pontos mais nevrálgicos da discussão sobre a união civil, nem sequer foi mencionado no Parlamento, demonstrando a lacuna que divide a cautela legal de igualdade de direitos dos cidadãos da sua ativa execução. Para os conservadores, que nem se envolveram na transação política do projeto, esta primeira parte já teria ido longe demais. Esta parte do projeto aprovada legitima a existência legal da união dos/as homossexuais e determina responsabilidades e direitos recíprocos como registro oficial, seguro assistencial e de saúde conjuntos, direito a nome e aluguel conjugados, bem como a continuidade de parceiros estrangeiros no país.

O maior problema dos representantes conservadores neste debate parece ser a sua incondicional recusa à noção de que o relacionamento de indivíduos homossexuais chegue a ser legitimado juridicamente. A consequência de seus preconceitos é tão intensa que eles não conseguem sequer imaginar um contexto em que a homossexualidade não possa mais ser delineada como “clandestina” e que possa ser legitimada pelo “venerado” Estado.

Os preconceitos estão alicerçados em preceitos religiosos e não ratificados de uma pretensa necessidade da família heterossexual como fundação e arquétipo da sociedade. A recomendação numa única configuração de intercurso sexual leva não somente à indicação compulsiva desta como “normal”, como também ao impedimento de qualquer outra possibilidade crível. A intolerância direcionada aos relacionamentos homossexuais acarreta a interferência na vida privada de outros sujeitos, com o intuito de julgar o que é “adequado” e o que é “inadequado”. Em que direito estaria alicerçada essa conduta opressora e discriminadora?

É comum em todas as sociedades o desenvolvimento de ideologias, de crenças e de um sistema de representações, julgamentos e regras que autentiquem e conservem o seu *status quo* (Prado e Machado, 2008). Em se tratando das sociedades contemporâneas, tanto as conquistas de direitos dos grupos oprimidos quanto o

desenvolvimento de uma cultura de igualdade social não se apresentaram suficientes para, realmente, mudar as “estruturas cognitivas, emocionais e afetivas que se posicionam entre as inter-subjetividades e o coletivo na produção e reprodução das representações sociais” (Torres et al., 2004: 629).

Para que a afirmação acima seja compreendida, é necessário que discussões sobre a construção das representações sejam mescladas ao contexto socioeconômico em que se vivem, conscientes de que a construção do sistema de representações influencia e é influenciada por toda uma ideologia capitalista, responsável, normalmente, por nortear a hierarquização das situações e dos objetos sociais e, sobretudo, pela imputação de status positivo ou negativo a estes objetos.

Desta forma, se os direitos dos segmentos oprimidos e a coexistência com as diferenças são premissas para a democracia, os preconceitos e a discriminação contra homossexuais ensejam um mecanismo de violência e um retrocesso em nossa sociedade, que necessitam ser condenados por todos os que buscam a construção de uma sociedade justa e solidária. A legitimação da união civil de homossexuais na Alemanha simboliza um avanço no que tange à diminuição da intolerância na história humana e serve de modelo de um movimento exitoso de resistência à dominação e à hegemonia heterossexual que, pela sua existência e reconhecimento, vem produzindo rompimentos históricos e culturais.

Santos (2003) designa este movimento que ocorreu na Alemanha e que está, infelizmente, longe de ser sequer iniciado no Brasil, de como o desperdício da experiência na sociedade moderna, que seguindo uma ideia única de lógica, ou monocultura do saber, não admite como autênticas quaisquer experiências que fujam à sua razão. Para que essa lógica seja subvertida, é importante que a hegemonia heterossexual seja colocada em xeque e que a diversidade seja respeitada e reconhecida, em todas as esferas. Uma ruptura que pode promover novas visões e dismantelar o mecanismo que sustenta a monocultura do saber.

Essa monocultura do saber, segundo o autor, se manteve por muito tempo com base na hierarquização social, imprescindível, segundo Heller (1992), para a conservação da dinâmica cotidiana de objetivações e da organização das relações sociais. A hierarquização social gera sistemas pré-programados de pensamentos que nos direcionam para a prática na vida privada e pública, ao desprezar a especificidade

histórica e a complexidade dos contextos culturais que geram a opressão de algumas experiências humanas.

Nesse ideário, a monocultura do saber evidenciada por Santos (2003) contribuiu não somente para constituição da não-existência de muitas possibilidades de sociabilidade, como também classificou estas possibilidades ao produzir não-lugares ou lugares que, quando tomados, prontamente incidem status sociais negativos.

Por isso, mais uma vez enfatiza-se aqui que os discursos desses/as professores/as que representam a homossexualidade positivamente subvertem essa lógica perversa de hegemonia da heterossexualidade, por meio da alienação, simplificação de fenômenos e explicações unilaterais e imparciais de vetores sociais e históricos, com o intuito de perpetuar a desigualdade e a exclusão.

Essa lógica é desmantelada, principalmente, quando se considera o outro – infra-humanizado pela hegemonia heterossexual – como normal. É a partir dessa concepção que se pode reverter a dinâmica do preconceito, e transformar a desigualdade em diferença. Sobre isso, de acordo com a pesquisa, somente 13% dos sujeitos assinalaram ser normal uma relação homossexual. É relevante mencionar que esta foi a única alternativa em que não houve diferença entre o casal masculino e o feminino. Ou seja, as pessoas que consideram a homossexualidade normal, não discriminam a configuração: se masculino ou feminino. Essa mesma lógica não acontece nas outras questões, quando se percebe que, de um modo geral, a homossexualidade masculina é ainda mais rechaçada que a feminina.

Essa diferença é explicada por conta do machismo que viceja na sociedade, já discutido no capítulo 3, pelo fato de o público lésbico ter tido um tratamento especial quando do surgimento do movimento feminista, na década de 1960, e pela própria fantasia sexual do homem heterossexual de contemplar duas mulheres se acariciando, conforme se pode perceber por meio destes dois relatos:

Fico excitado. (Professor Gustavo – B).

Eu queria estar no meio delas!!!! É brincadeirinha!!! (Professor Samuel – B).

A ideologia patriarcal, machista, de fato, influencia com muita intensidade as sociabilidades, porque, a contar dos últimos anos, a homossexualidade masculina

ganhou uma visibilidade muito maior que a feminina, a ponto de, em meados de 2009, a sigla oficial que denomina as orientações não-heterossexuais mudar, com o intuito de colocar a letra L no início a fim de tornar mais visível os casais homossexuais femininos. Dessa forma, de GLBT passou a ser LGBT.

## 6.2 - Atitudes e sentimentos relacionados a amigos/as, familiares e alunos/as

Sobre a questão de ter amigos/as, familiares, conhecidos/as ou colegas de trabalho homossexuais, 78,5% dos/as professores/as afirmaram conhecer ou ter um/a amigo/a homossexual. No entanto, em relação ao grau de amizade ou de convívio, a maioria deixou claro que “são apenas conhecidos” ou “colegas de profissão”, conforme se pode verificar abaixo:

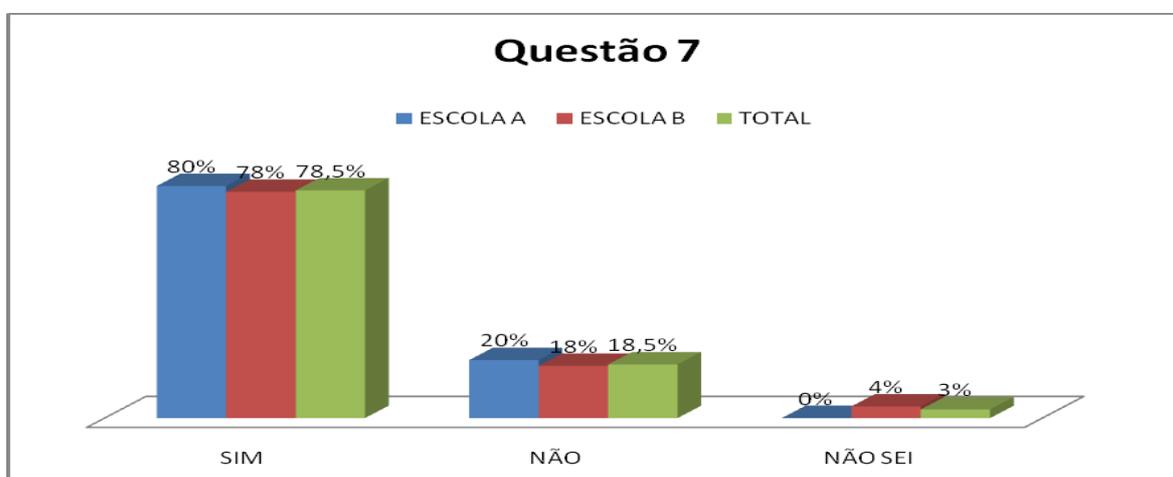
Só apenas colegas de faculdade e profissão (só). (Professor Arthur - A).

O convívio seria uma situação diária então a resposta é realmente negativa. (Professora Valentina - B).

Essas duas falas são emblemáticas, porque deixam evidente a ênfase em distanciá-los de pessoas homossexuais. Na primeira frase, o professor faz questão de iniciar e terminar a oração com o advérbio de exclusão “só”. Já na segunda resposta, a professora faz questão de dizer que não tem contato diário com homossexuais, portanto, é como se não os conhecesse.

A seguir, o gráfico com o resultado quantitativo desta questão. Tais quais as outras questões analisadas, não houve significativa diferença entre as Escolas A e B.

Gráfico 7: *Você convive ou já conviveu com pessoas que não são heterossexuais?*



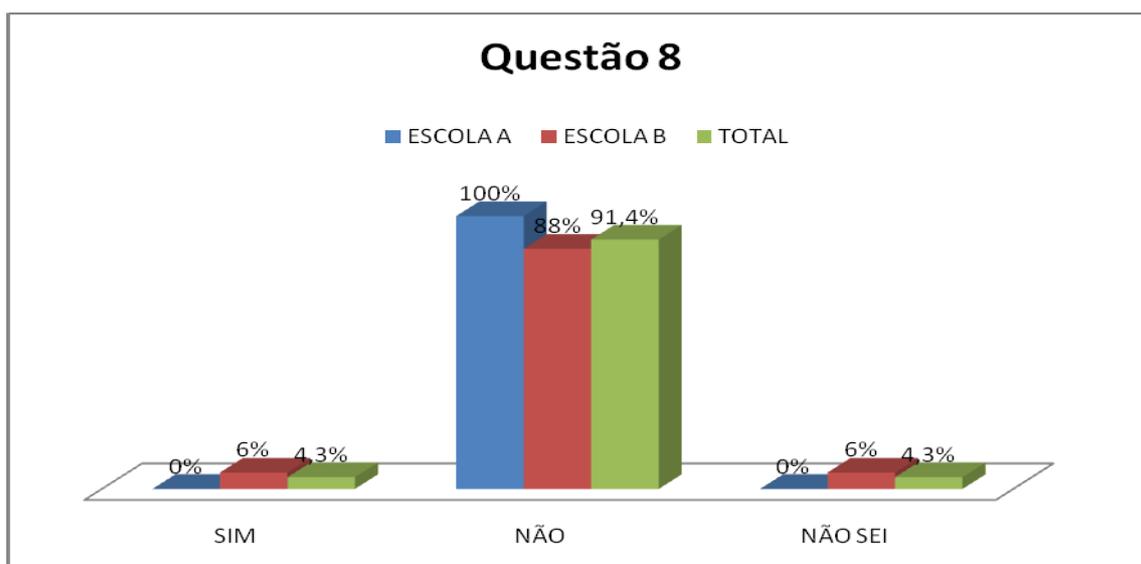
Fonte: Elaborado pelo autor

Neste caso, percebe-se que os/as participantes que explicitaram representações

mais positivas sobre homossexualidade são os que, nesta questão, deixam claro que têm convívio muito próximo com pessoas homossexuais. Ao contrário dos/as que demonstraram, em seus discursos, representações negativas. Estes/as, ou responderam “não” ou “não saber”, ou então deram respostas imprecisas e distanciadas, como “amigos de trabalho”, “colegas de trabalho”, “colegas de escola” ou “alunos”.

Nas questões seguintes, que tratam de situações em que o contato com a homossexualidade acontece no contexto escolar, quer seja porque o/a professor pertença a essa orientação sexual, quer seja porque é o aluno que pertence, quantitativamente as respostas apontaram para a aceitação de atores homossexuais no espaço escolar, conforme é possível verificar no gráfico:

*Gráfico 8: Você mudaria sua conduta com um/a colega de escola ou trabalho caso soubesse que ele/a é homossexual?*



**Fonte:** Elaborado pelo autor

No entanto, ao verificar as justificativas dos sujeitos, percebe-se a presença de preconceito e discriminação, fruto de representações negativas a respeito da homossexualidade.

Sobre convívio com professores homossexuais (questão 8):

São pessoas que surgem e temos que respeitar. Deus os criou, a sua imagem e poderá ser culpado. (Professor Arthur – A).

Porque não concordo com tal ato, assim como se o colega fosse usuário de drogas, não falaria com ele fora do local de trabalho. (Professor Enzo - B).

Evitando situações constrangedoras para as partes. (Professor Rafael – B).

Sim, porque o conhecimento desta situação levaria a uma postura de mais reservas. (Professor João – B).

Nas 4 (quatro) respostas acima, verifica-se a aberta intolerância demonstrada pelos/as sujeitos da pesquisa. Na primeira resposta, o professor Arthur diz que devemos respeitar os/as homossexuais, porém, logo em seguida, ele afirma que esse grupo social poderá ser culpado por “desvirtuar” o que Deus criou. Na segunda resposta, o professor Enzo diz claramente que excluiria um/a homossexual de seu convívio, comparando-o a um usuário de droga e atribuindo status de teor altamente negativo à homossexualidade. Já nas duas últimas respostas, os professores Rafael e João dão a entender que o/a homossexual é anormal ou possui algum tipo de doença, de modo que este/a merece um tratamento especial/diferenciado, ou melhor, “de mais reservas”.

No outro bloco de respostas, sobressaem discursos com preconceito mais velado, sutil:

Vai depender da pessoa manter discrição. (Professor Thiago – A).

Depende da conduta do colega, tem que haver respeito mútuo. (Professor Hugo – A).

Tenho que respeitar o problema dele ou a opção feita por ele. (Professora Júlia – A).

Porque a vida sexual del@ não é meu problema e sim o respeito que el@ tem por mim. (Professora Laura – A).

Nas duas primeiras respostas saltam aos olhos a palavra “depende”. Depende da discrição ou depende da conduta. Na verdade, o que está por trás disso é a adequação ao comportamento e à postura do que a sociedade entende como adequado para homens e mulheres. Assim, como muitos gays e lésbicas subvertem essas fronteiras entre masculino e feminino, há muita recusa e a construção de estereótipos por conta disso. Daí muitos sujeitos até “aceitarem” a homossexualidade, desde que esta esteja enquadrada no padrão estipulado pela supremacia heterossexual de vivenciar a experiência de ser homem e de ser mulher.

É sabido de todos/as que quanto mais efeminado for o homem, e mais masculinizada for a mulher, maior a probabilidade de esses sujeitos sofrerem atos de intolerância e violência. Justamente porque eles/as subvertem a estrutura cristalizada e naturalizada de ser homem e mulher. Desta forma, é o corpo, por meio dos gestos, da

voz, das nuances que vão dar indícios da suposta homossexualidade e de como esse sujeito experiencia sua masculinidade ou feminilidade.

Quanto às duas últimas respostas, as professoras afirmam não ter problema algum em conviverem com pessoas homossexuais, no entanto, ao justificarem, dizem que esta orientação sexual é um problema para o sujeito gay/lésbico. Novamente vêm à tona aspectos negativos para representar a homossexualidade, diferentemente das respostas do terceiro bloco, na sequência, em que a igualdade, tolerância e diversidade guiam as falas dos/as professores/as.

A orientação sexual não está relacionada com o caráter. (Professora Beatriz – B).

Seria discriminação irracional, desprovida de propósito e/ou justificativas aceitáveis. (Professora Melissa – B).

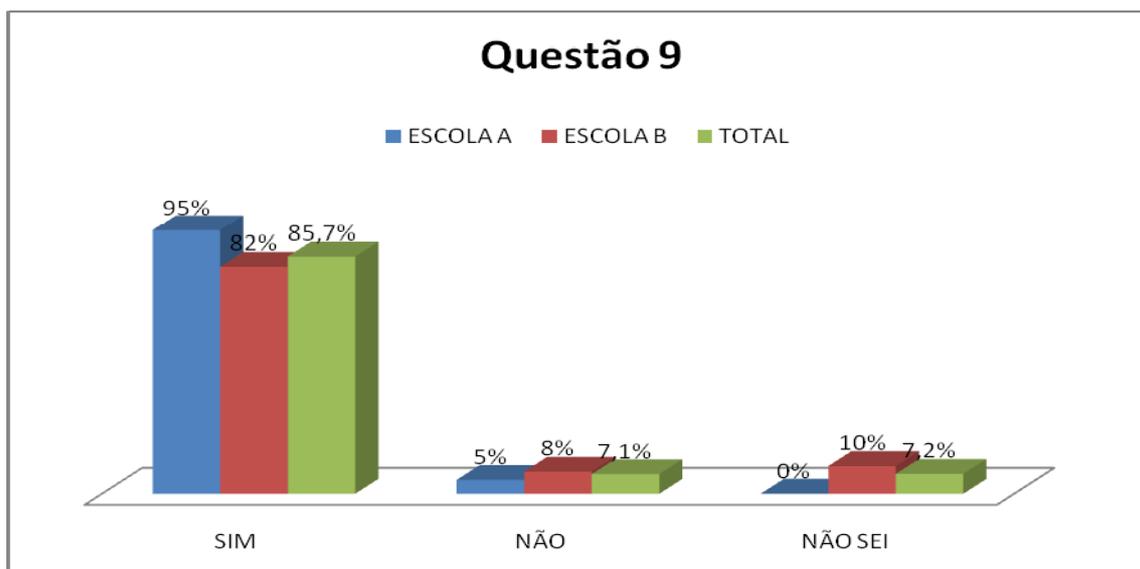
Porque o que importa numa pessoa é o seu caráter, a sua índole e não a sua opção/orientação sexual. (Professora Marina – B).

Porque é preconceito, uma amiga homossexual não se transforma numa “predadora sexual”, é como qualquer amigo. (Professora Fernanda – B).

Vale comentar esta última resposta, da professora Fernanda, uma vez que muitos homens e mulheres heterossexuais têm posturas de mais reserva ou mesmo rejeição com sujeitos homossexuais, com receio de serem “cantados”, “seduzidos” por eles/as. E esse receio vem de representações engendradas pela Ciência e pela religião de que todos/as os/as homossexuais são promíscuos, com tendência à ninfomania. Puro estereótipo!

Sobre escolher trabalhar ou não em escola com alunos/as homossexuais (questão 9), novamente o resultado quantitativo mostra uma maioria esmagadora que diz não ter problema em trabalhar com educandos/as desta orientação sexual. O gráfico está na sequência:

*Gráfico 9: Se você pudesse escolher trabalhar ou não em uma escola com alunos/as homossexuais, você trabalharia?*



**Fonte:** Elaborado pelo autor

As justificativas, novamente, trazem à tona as representações positivas ou negativas da homossexualidade. Abaixo, registrou-se as falas mais representativas desta questão:

Torno a minha fala: respeito e ajudaria com orientações. (Professor Arthur – A).

Porque embora existam homossexuais, compõem a população como um todo e não como uma casta ou classe separada. (Professor Enzo – B).

Não tenho nenhum preconceito quanto a isto, como em tudo na vida só não gosto de exageros. (Professor Isaac – B).

No grupo sempre há pessoas com muito preconceito e não sei se saberia administrar a interação. (Professora Pietra – B).

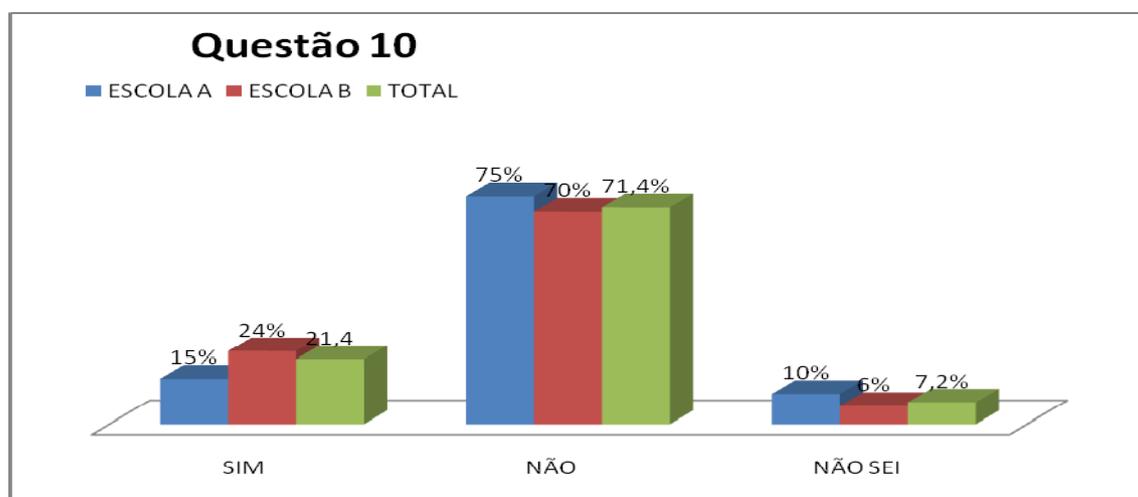
Não entendo do assunto. (Professora Helena – B).

Faz parte da diversidade humana, são iguais em qualidades e valores. (Professor Thiago – B).

É evidente que muitas respostas expressam dúvidas, incertezas e, principalmente, contradições. No entanto, de um modo geral, a sequência das falas demonstram a conservação de uma postura mais voltada à intolerância (vide resposta do professor Enzo) ou então ao respeito à diversidade (vide resposta do professor Thiago).

A questão seguinte comprova esta constatação. Sobre a influência de um/a professor/a homossexual na orientação sexual dos/as alunos/as (questão 10), o resultado da pergunta fechada foi esta:

Gráfico 10: Você acha que o fato de o/a professor/a ser homossexual pode influenciar na orientação sexual de um/a aluno/a?



Fonte: Elaborado pelo autor

Ao contrário das questões 8 e 9, em que as respostas foram, em grande maioria, direcionada ao acolhimento e inclusão de homossexuais, nesta pergunta, apesar de grande parte (71,4% do total) dizerem não haver influência do/a professor/a para com o/a aluno/a, em relação à orientação sexual, houve também número significativo de sujeitos que afirmaram o contrário (21,4%).

O comportamento levaria a indução da conduta (doença pega). (Professor Arthur - A).

Infelizmente a maioria dos educadores tendenciam para suas opiniões. Ex.: política, religião e orientação sexual. (Professor Enzo - B).

Pode, porque alguém ainda não decidido, ao observá-lo ajuda a decidir-se. (Professor Rafael - B).

Como o professor é um referencial para o aluno, deve influenciar bastante. Defendo que sua opção sexual seja discreta. (Professor Vinícius - B).

Professor é formador de opinião e quer queira ou não, pode despertar essa tendência. (Professor Murlo - B).

Depende, em partes, na verdade o professor é um espelho o procedimento em sala é que pode influenciar. (Professor Hugo - B).

Os professores/as que negam a influência utilizam como argumento o fato de as orientações sexuais sofrerem determinações de vários meios, não só dos professores, mas, às vezes, também através da ideia determinista de uma pré-formatação das identidades sexuais. 21,4% acreditam que o/a professor/a pode influenciar na orientação

sexual do/da aluno/a. Conforme atestam as falas transcritas, nestes casos predomina ainda a concepção da homossexualidade como um vírus capaz de contagiar: “doença pega” (professor Arthur - A).

Como afirma Britzman (1996: 79), há o medo de que “a mera menção da homossexualidade vá encorajar práticas homossexuais e vá fazer com que as/os jovens se juntem às comunidades gays e lésbicas. [...] O conhecimento e as pessoas são considerados perigosos, predatórios e contagiosos”.

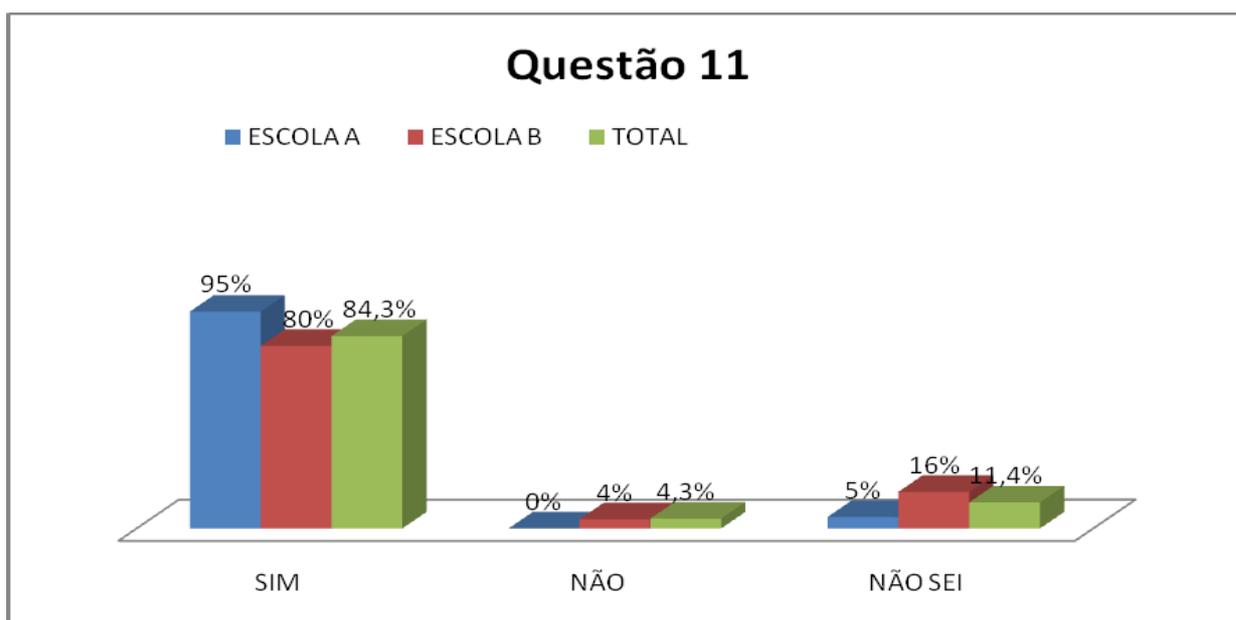
Para contrapor e dismantelar essa ideia de contágio, transcreve-se a argumentação das professoras Marina e Fernanda:

A homossexualidade do profissional da educação pode, quando muito, ajudar o jovem a entender a sua própria situação. (Professora Marina – B).

Se assim fosse, cada aluno heterossexual só teria tido professores heterossexuais. (Professora Fernanda – B).

A questão 11, que sugere uma situação ao/a professor, pergunta se ele/a, enquanto diretor/a, contrataria um educador/a homossexual. O resultado quantitativo foi este:

Gráfico 11: Caso você fosse diretor/a de uma escola privada, contrataria um/a professor/a homossexual?



Fonte: Elaborado pelo autor

Nesta questão, quase todos/as os/as participantes se posicionaram a favor da contratação, alegando ética profissional e competência. Qualidades estas que estariam acima de qualquer outra prerrogativa. No entanto, respostas homofóbicas não ficaram de fora desta coletânea, conforme se pode constatar na fala dos professores Enzo e Luiz:

Se eu fosse diretor de uma escola privada, sua orientação seria conservadora. (Professor Enzo – B).

Estaria contratando um profissional e não uma pessoa que tem tendências homossexuais. (Professor Luiz – B).

Nestes discursos, fica claro a representação negativa da homossexualidade, relegando o sujeito que possui esta característica ao nível da infra-humanização. Em outras palavras, uma pessoa homossexual não poderia ser também um profissional.

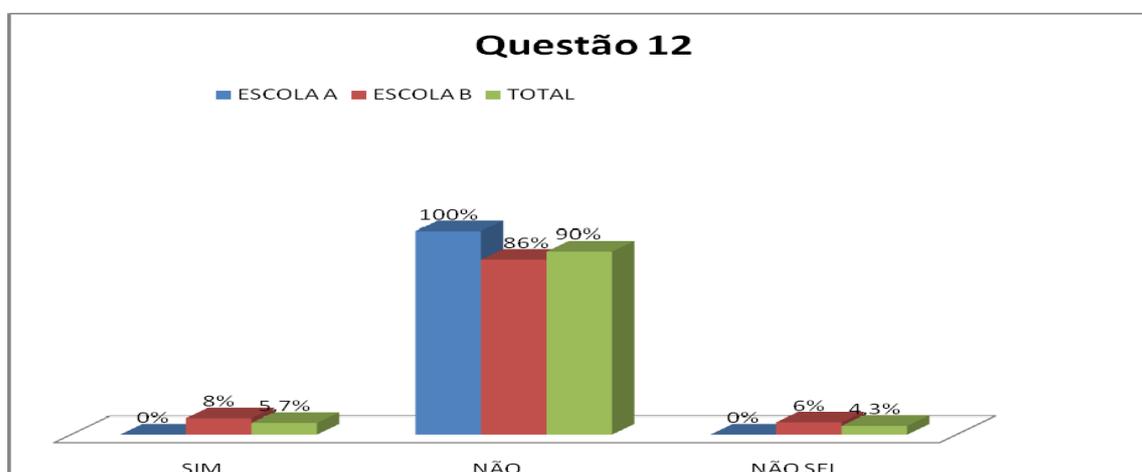
Em contraponto a esses discursos impregnados de preconceito e intolerância, cabe transcrever falas que se pautaram na celebração da diversidade e na subversão da heteronormatividade.

Para estimular a mudança, no sentido de vencer os preconceitos. (Professor Gustavo – B).

A riqueza do ser humano é a diversidade. (Professora Carolina – B).

Levando o tema para o universo familiar dos sujeitos pesquisados, a questão 12 indaga se ele/a teria objeção, caso o/a filho/a tivesse um/a professor/a homossexual. O resultado quantitativo mostra que quase a totalidade dos/as participantes não se oporia à situação. É importante mencionar que, na Escola A, esse posicionamento foi de 100%.

*Gráfico 12: Como pai ou mãe, você teria objeção se o/a professor/a de seu/sua filho/a fosse homossexual?*



Fonte: Elaborado pelo autor

Seguindo o padrão das questões anteriores, o fato de a grande maioria não se contrapor a um/a professor/a homossexual de seu/sua filho/a, isto não quer dizer que não haja resquícios de preconceitos nas falas dos professores. Abaixo seguem algumas respostas, independentemente do posicionamento:

O aluno vê o professor como espelho e quando criança pode ter desvio de personalidade. (Professor Enzo - B).

Vou achar que não dei as coordenadas corretas. (Professora Rafaela - B).

Dependeria da postura do professor. (Professora Larissa - B).

Depende da conduta. (Professor Hugo - B).

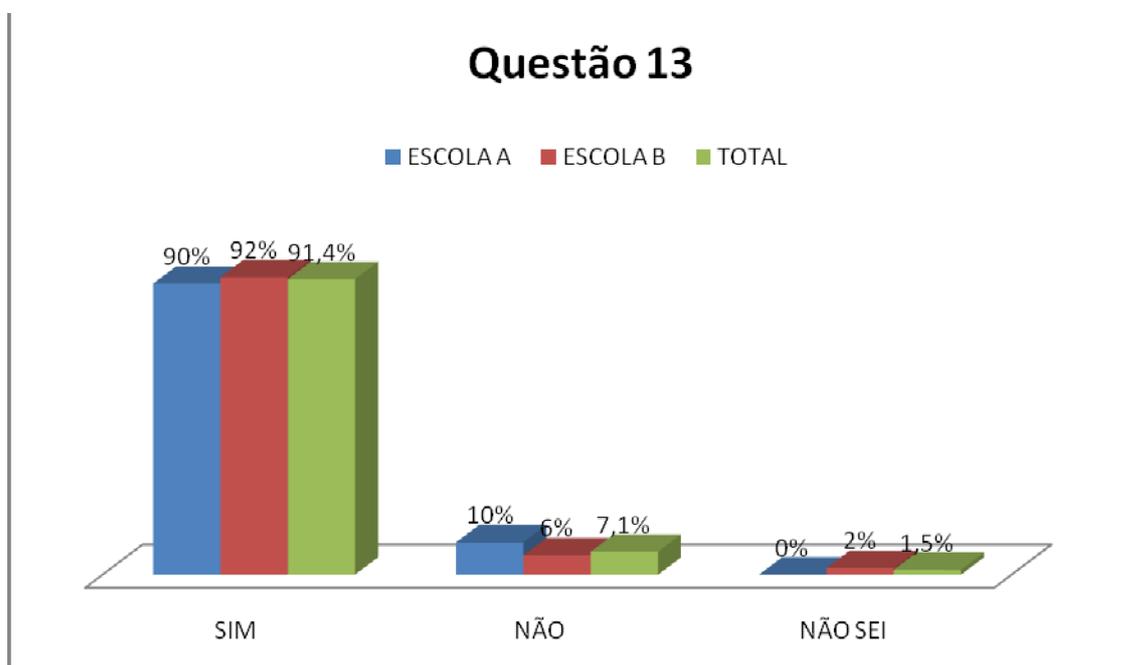
Novamente aparece, aqui, a palavra “depende”. Depende da postura ou da conduta traz a ideia de anormalidade do/a homossexual. Em outras palavras: se for gay e tiver postura masculina padronizada, ou se for lésbica e tiver postura e conduta feminina padronizada, que não desvirtue as relações de gênero construídas socialmente e que, portanto, não torne visível sua homossexualidade, é permitido. No entanto, se este/esta homossexual, de alguma forma, transgredir essa fronteira entre os gêneros e questionar o modelo de masculinidade e feminilidade imposto socialmente, de modo que sua orientação sexual seja minimamente detectada por outras pessoas, então este sujeito, certamente, será alvo de perseguição e discriminação, quer seja por alunos/as, quer seja por pais e/ou outros/as professores/as.

Já o professor Enzo (primeira fala) é mais categórico, ao dizer que a criança poderá ter desvio de personalidade, uma vez que é dessa forma (negativa) que ele representa a homossexualidade.

A questão seguinte (13) trata sobre a relação pais-filhos/as, caso este se torne homossexual. O resultado foi o seguinte:

*Gráfico 13: Você acha que os pais devem estabelecer um diálogo com um/a filho/a ao descobrirem que ele/a é homossexual?*

## Questão 13



**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Mais uma vez, a grande maioria (91,4%) respondeu que estabeleceria diálogo com seu/sua filho/a, caso este/a se tornasse homossexual. Entretanto, o teor desse diálogo, muitas vezes, foi guiado na intenção de convencê-lo a mudar de “opção” ou de alertá-lo sobre problemas, doenças e dificuldades, ou seja, delineando um modelo negativo de homossexualidade.

Para ajudá-lo no desenvolvimento anti-homossexual. (Professor Arthur - A).

Deve estabelecer e deve procurar ajuda psicológica também. (Professora Júlia – A).

Sem discussão. Deve ser procurado um médico para averiguar de que mal esta criança sofre. (Professor Enzo - B).

Para preveni-los dos problemas futuros. (Professora Rafaela - B).

Os pais devem explicar aos filhos quais as consequências que ele encontrará na vida. (Professor Felipe – B).

É necessário encarar o problema. (Professor Victor – B).

Tomar cuidado com seus parceiros. (Professor Bernardo – B).

Para tomar seus devidos cuidados. (Professor Bruno - B).

Pelas respostas, podemos perceber que, quer seja em relação ao/à colega de trabalho, ao/à aluno/a ou ao/à filho/a, os mecanismos da heteronormatividade norteiam

os argumentos, de modo que a homossexualidade fique restrita à inferioridade e ao “diferente” em relação à orientação sexual hegemônica. Assim, mesmo nas falas em que se pretende “tolerar” o outro, isto é feito de uma forma desigual, como em uma das respostas na qual a professora diz que respeita o/a homossexual porque o “problema” não é dela. Outro fator preponderante que foi bastante enfatizado nas falas dos professores é a questão da visibilidade. Explicando melhor, tolera-se um indivíduo homossexual desde que este não tenha trejeitos que o “denunciem”. Nesse caso, o que incomoda as pessoas é o fato de o sujeito ultrapassar o limite que separa o masculino do feminino. Daí expressões como “discrição”, “exagero”, “depende da postura”, “depende da conduta” e assim por diante. Na verdade, essas expressões aparecem porque ainda hoje muitos confundem homossexualidade com transexualidade. A heteronormatização incutiu na cabeça das pessoas que o homem homossexual, com o tempo, passará a se vestir e a se comportar como mulher, e a mulher homossexual fará o mesmo, travestindo-se de homem. Uma das falas dos/as participantes deixa bastante evidente essa concepção:

O comportamento é feminino, mas o corpo é masculino. (Professor Bernardo - B).

Conforme já foi explicado no terceiro capítulo deste estudo, o fato de uma pessoa vir a se tornar homossexual, não necessariamente ela adquirirá características do sexo oposto. No entanto, a representação que se tem ainda é essa: do gay efeminado, que com o tempo viraria travesti, e da lésbica embrutecida e masculinizada. Então, esse estereótipo, levado ao contexto escolar, recebe o mesmo tratamento que fora dos muros escolares: negação e ridicularização.

Assim, conforme verificou-se nas respostas dos/as professores/as, a aceitação e o convívio podem acontecer sim, mas desde que o/a homossexual não torne visível sua identidade sexual, porque isso denota a transgressão aos modelos heteronormativos da sociedade.

### **6.3 - Formação de professores sobre Educação Sexual**

Tendo como alicerce a obra de Foucault (1999), pensa-se que se tem proliferado discursos sobre a sexualidade, ao proporcionar práticas e ao fazer transitar discursos nos mais variados grupos sociais. A propósito do tema, produzem-se livros, revistas, programas de televisão e rádio, discursos políticos, médicos e religiosos, além de propostas educacionais e programas de formação docente. Mas, como tudo isso

repercute na escola? Em sua “faceta escolar”, a educação sexual pode adquirir muitos formatos, comumente palestras e oficinas pontuais ou ainda projetos que devem ficar a cargo de professores/as de disciplinas como Ciências, Biologia e Educação Física. O surgimento da AIDS, na década de 1980, desencadeou consigo uma preocupação exacerbada pela “prevenção”, preocupação esta presente ainda hoje em muitas escolas. Isso transforma os espaços de educação sexual escolar em momentos “informativos”, expondo sexualidades intrinsecamente relacionadas ao biológico, ao perigo e à doença, conforme se pode observar em algumas respostas dos sujeitos da pesquisa, quando foi perguntado sobre os contextos em que houve momentos de educação sexual em sua formação:

Muito superficialmente, na disciplina de saúde pública. Na disciplina de embriologia tratou o assunto do ponto de vista biológico. (Professora Laura - B).

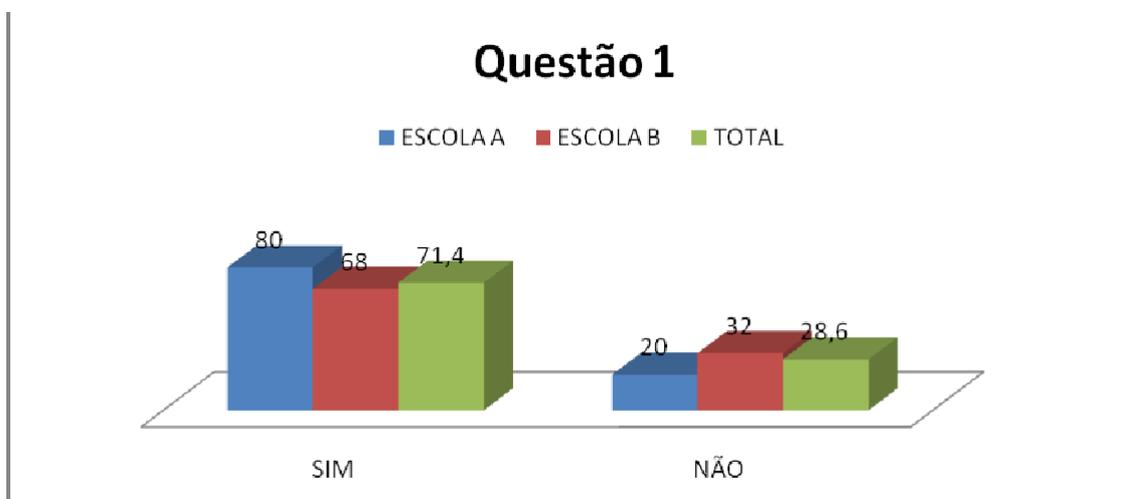
Biologia no Ensino Médio. (Professora Marina - B).

Na disciplina de Ciências. (Professora Isadora - B).

Essa biologização da sexualidade foi constatada nas respostas às questões (1, 2, 3, 4, 22 e 23) referentes à formação de professores em educação sexual. De acordo com Tanno (2007), a educação sexual deve compor o ponto central dos debates existentes nos cursos de formação de professores, por compreender ser este um espaço de difusão da superação a quaisquer instrumentos de preconceitos. É necessário que os cursos de formação de professores rompam protótipos voltados para uma cultura conservadora e passem a fomentar a superação de qualquer conduta de intolerância, ao procurar assim, entender e “respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de atração sexual e o seu direito à expressão, garantida à dignidade do ser humano”. (Brasil,1998). Todavia, contrariando o que prescrevem os PCN, percebe-se nas respostas dos/as professores/as a inexistência de um programa consistente de formação de professores para o trabalho com a sexualidade na escola.

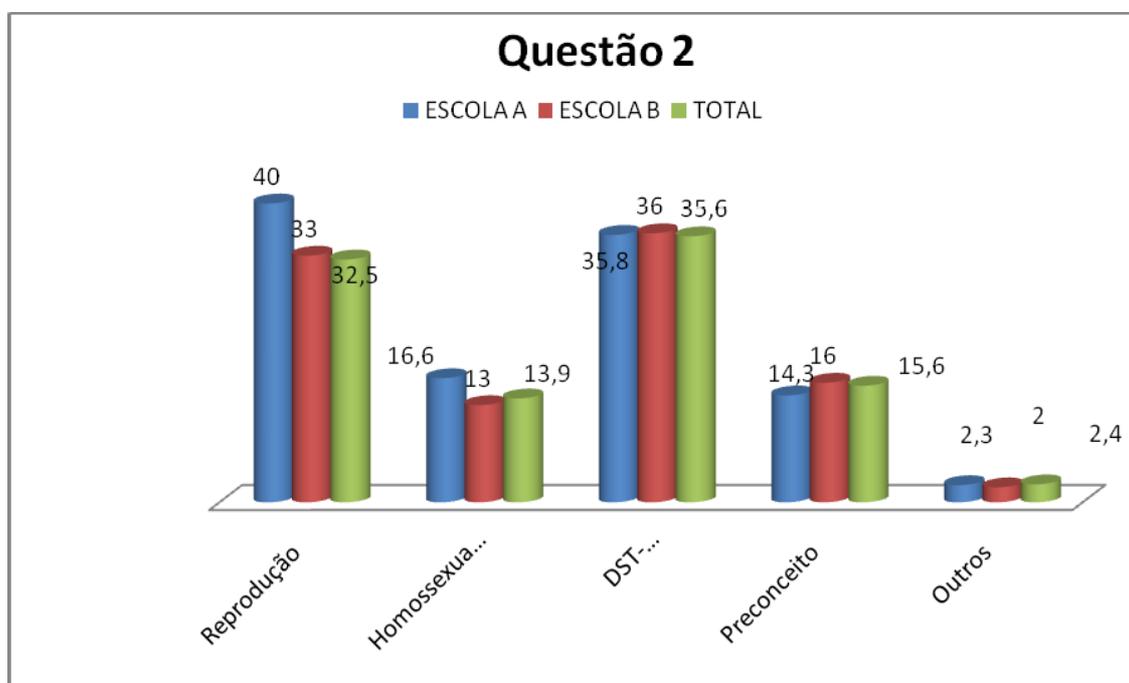
Apesar de a maioria dos/as professores/as responder ter tido em sua formação questões relacionadas à sexualidade (71,4%), na pergunta seguinte fica evidente que essa formação privilegiou os aspectos biológicos do tema, por isso o grande percentual de conteúdos que abordaram reprodução (32,5%) e DST/AIDS (35,6%), em detrimento de questões que pudessem tratar de homossexualidade (13,9%) e preconceito (15,6%), conforme atestam os gráficos:

Gráfico 14: A questão da sexualidade foi tratada em alguma disciplina ou curso durante sua vida escolar (Ensino Médio, graduação ou curso de formação continuada)?



Fonte: Elaborado pelo autor

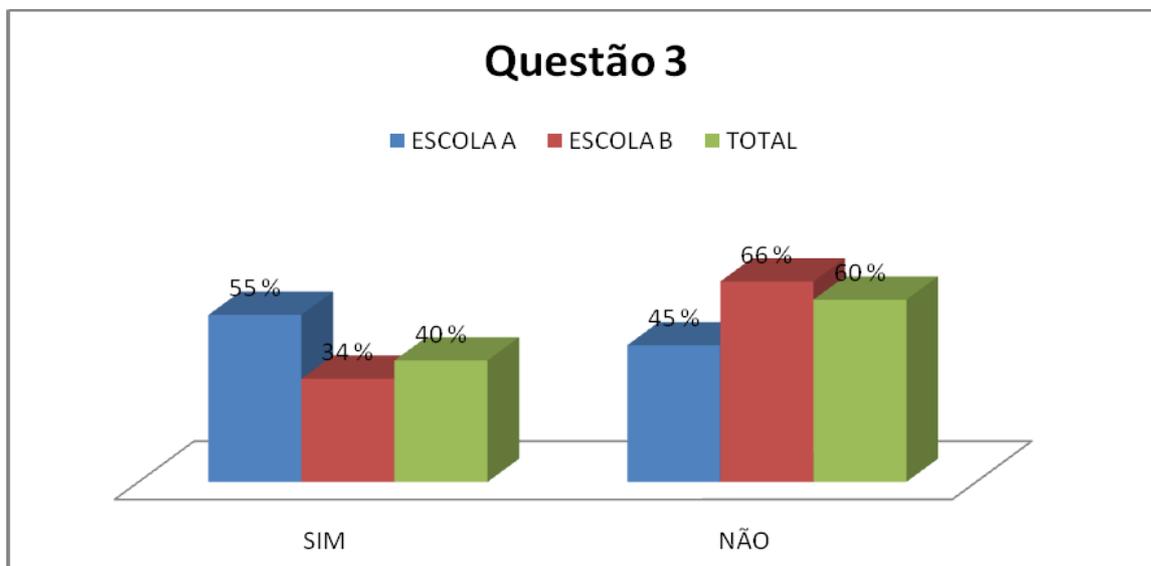
Gráfico 15: Quais aspectos da sexualidade foram tratados?



Fonte: Elaborado pelo autor

Todavia, o resultado dessa pergunta (questão 2) diverge da questão seguinte: quando perguntados se houve em algum momento de formação a discussão sobre diversidade sexual, 40% responderam que sim (esse percentual chegou a 55% na Escola A), de acordo com o gráfico:

Gráfico 16: Em algum momento do seu curso de Ensino Médio/graduação/formação continuada houve a discussão sobre diversidade sexual?

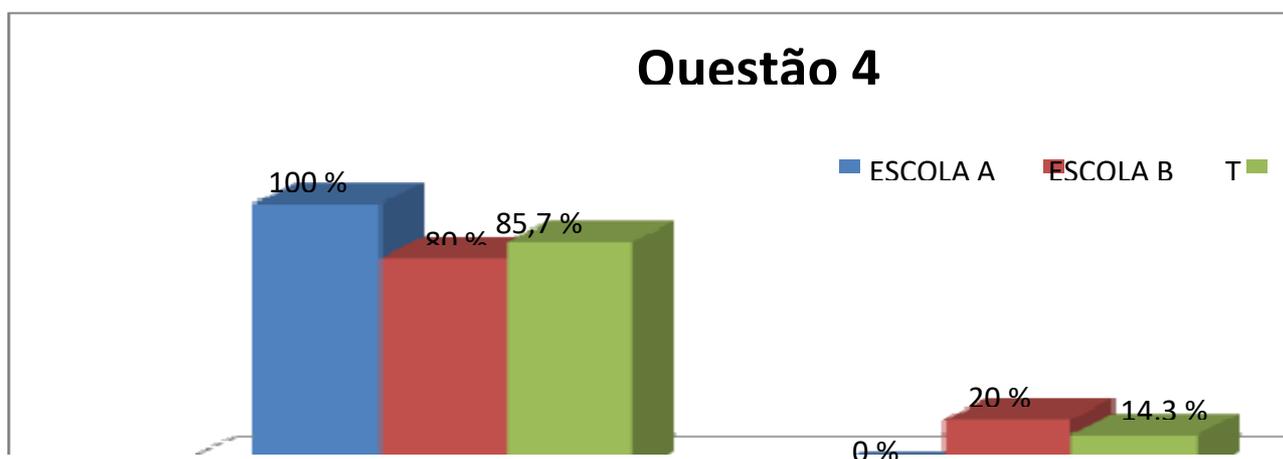


Fonte: Elaborado pelo autor

Porém, quando, na questão anterior (questão 2) foi-lhes perguntado quais aspectos da sexualidade foram abordados, a minoria respondeu que estudou sobre homossexualidade, preconceito ou outros conteúdos relacionados ao tema.

Ao longo da análise das questões, percebe-se que a contradição foi a tônica das respostas dos/as participantes. Na verdade, essa contradição só evidencia o fato de esse tema ser tão turvo, obtuso e pouco discutido no magistério. Mesmo assim, em meio a contradições e paradoxos, os sujeitos da pesquisa foram quase unânimes ao dizerem que estudar sobre diversidade sexual é importante para sua formação (85,7%, chegando a 100% na Escola A):

Gráfico 17: Você acredita que tal assunto é importante para sua formação?

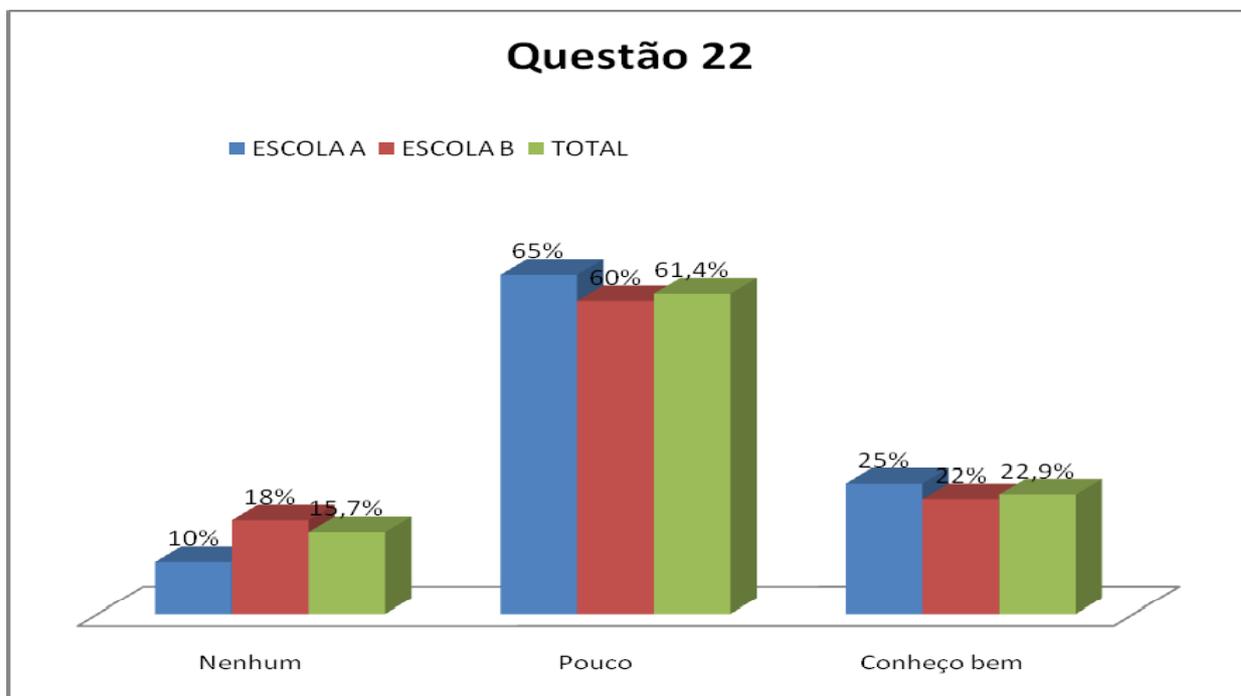


**Fonte:** Elaborado pelo autor

Se a educação sexual ou os possíveis diálogos entre sexualidade e escola não encontram consonância, gerando obstáculos e conflitos, as implicações podem abarcar também a negligência e a rejeição. Pode haver ainda a possibilidade da procura para preencher uma “lacuna”. Em outras palavras, se os/as profissionais da Educação não possuem “domínio” dos pressupostos concernentes à sexualidade, deverão buscá-los em algum espaço, em alguma situação, justamente para consertar esse “erro”. Deste modo, dá-se valor a uma identidade docente que atravessa o pleno domínio dos conhecimentos/saberes escolares e científicos, mas que despreza temáticas como ética, democracia e sexualidade.

A deficiência na formação do/a professor/a para a educação sexual é ratificada nas questões 22 e 23. Naquela é perguntado aos/às participantes sobre o nível de conhecimento dos PCN, no que se refere à educação sexual. Do total, somente 22,9% responderam conhecer bem. A maioria dos sujeitos se posicionou entre não conhecer nada (15,7%) e saber pouco sobre os Parâmetros (61,4%).

*Gráfico 18: Você tem conhecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no que tange à Educação Sexual?*

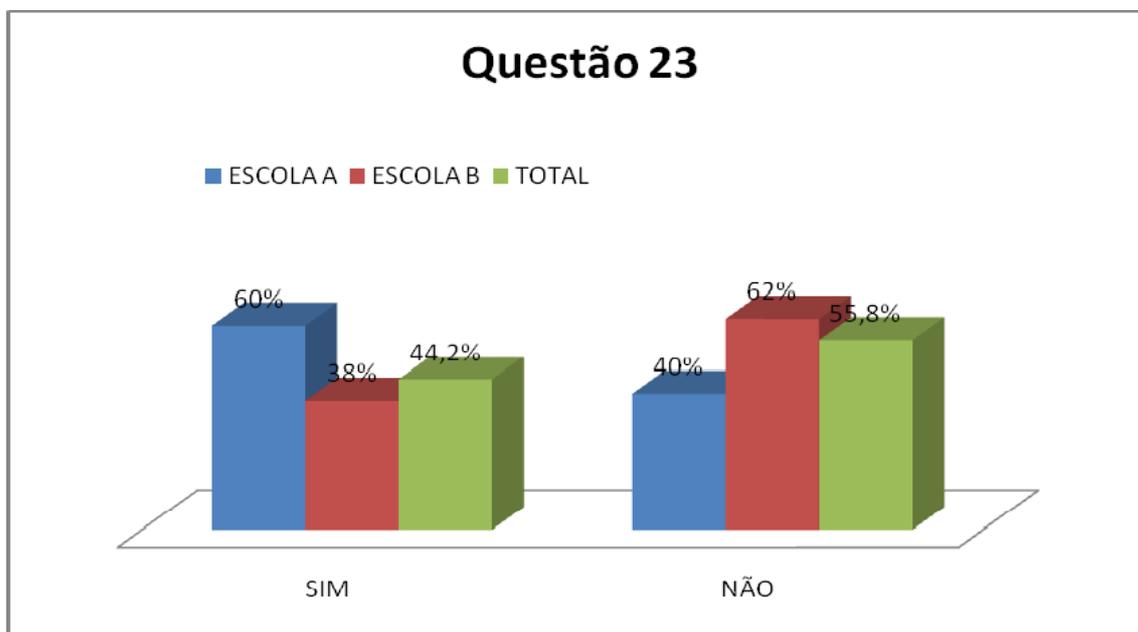


**Fonte:** Elaborado pelo autor

Já em relação à pergunta seguinte, somente 44,2% disseram ter lido algum livro

sobre educação sexual, sexualidade ou diversidade na escola.

*Gráfico 19: Você já leu algum livro sobre educação sexual, sexualidade ou diversidade sexual?*



**Fonte:** Elaborado pelo autor

De acordo com as respostas dos professores, ao ser feito um cruzamento entre as respostas deste bloco e as demais questões – que tratam das representações e do convívio com a homossexualidade – constatou-se que os sujeitos que disseram ter estudado sobre diversidade sexual em seu percurso formativo tendem a representar a homossexualidade positivamente, ao contrário dos sujeitos que responderam não ter tido nenhuma informação a respeito do assunto em sua formação. Esses/as professores/as demonstraram mais dificuldade em lidar com o tema, tanto profissionalmente quanto no âmbito pessoal. Isto comprova o quanto a informação é importante para que as pessoas possam questionar e problematizar os modelos e ideologias referentes ao que tange à sexualidade e que muitos ainda entendem como um determinismo natural.

Assim, por um lado, temos discursos reacionários e fundamentados na negação da sexualidade na escola e em dogmas religiosos:

Sim, porém não concordo com as abordagens tendenciando para um ensino subversivo (vide protocolos dos Sábios de Sião). (Professor Enzo – B).

O homossexualismo na minha concepção é uma patologia, e deve ser tratada. (Professor Enzo – B).

Não, porque esse assunto é importante somente para áreas como filosofia, sociologia e Ed. Física. (Professor Kauã – B).

Mas, por outro lado, houve discursos que enfatizaram a importância deste tema na formação inicial e continuada, com o intuito de se construir uma sociedade sem preconceitos, em que a diferença seja um fator positivo socialmente:

Trabalhamos c/ formação dos alunos, nossa sociedade continua sendo preconceituosa, temos o dever de orientar os alunos p/ que eles respeitem uns aos outros, independente da opção sexual. (Professor Gabriel – A).

Porque eu tenho alunos homossexuais e graças a Deus existe a diversidade sexual no mundo! (Professora Beatriz – A).

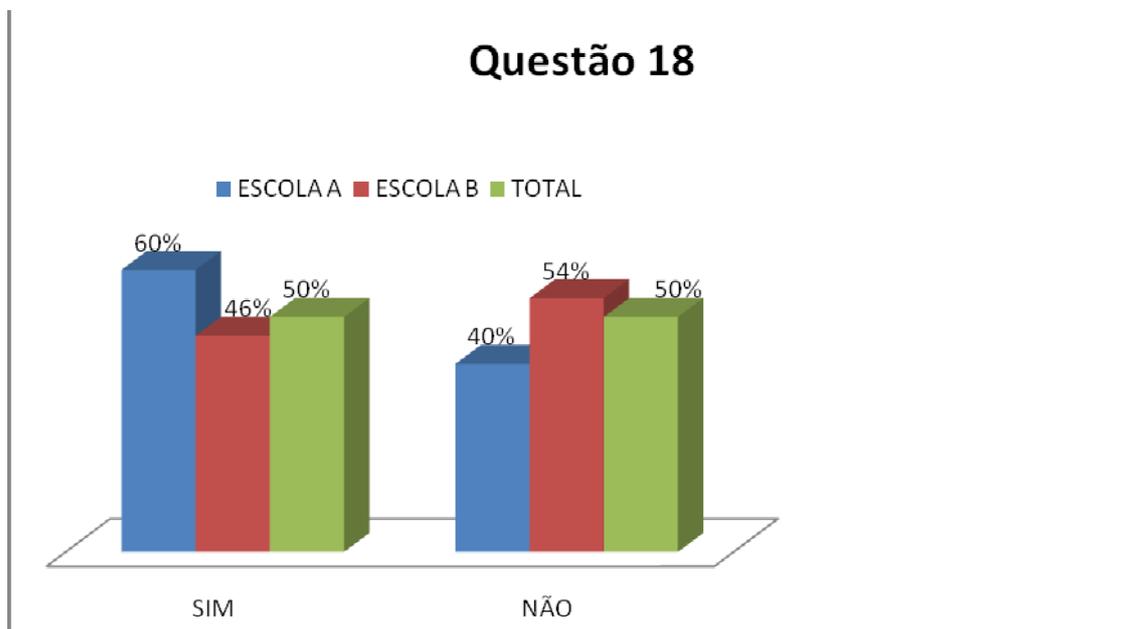
Nossa sociedade é heterogênea, há muitos tabus, é importante ter conhecimento do assunto, principalmente enquanto educadores para não incentivar preconceitos e poder combatê-los. (Professora Fernanda – B).

Desta forma, com base nas 6 questões anteriormente abordadas, acredita-se que a formação docente assemelha-se a uma “viagem”, que perpassa as experiências que os sujeitos vivenciam, nas quais se tornam professores/as e vão ressignificando os sentidos e o leque de possibilidades do “ser professor/a”. Nesses percursos, o sujeito carrega na bagagem os discursos e processos que o constroem, desde seu nascimento. Algumas possibilidades dessa “viagem de formação” regem reflexões sobre a estreita relação entre sexualidade e escola, numa crível “intersecção” de caminhos: a articulação entre a viagem da sexualidade e a viagem do fazer-se professor/a. E é dessa contração entre o conceito de sexualidade e a identidade docente, entre o conservadorismo e a subversão que são formadas e cristalizadas as representações de professores/as sobre a homossexualidade.

#### **6.4 - Diversidade sexual no contexto escolar**

Conforme já foi discutido neste trabalho, a sexualidade não está do ‘lado de fora’ dos muros da escola. Da mesma forma não são externos ao espaço escolar os preconceitos em relação àqueles/as que não satisfazem aos modelos hegemônicos em relação à orientação sexual e/ou identidade de gênero. Situações em que alunos/as homossexuais são alvos de discriminação por parte dos/as colegas por apresentarem condutas culturalmente não apropriadas atinentes ao seu sexo são banais no cotidiano escolar. Metade dos/as professores/as que participaram da pesquisa (50%) disseram já ter presenciado situações desse tipo, conforme se pode observar no gráfico a seguir:

Gráfico 20: Você já testemunhou casos de violência (física, verbal e/ou de outra natureza) contra algum/a aluno/a homossexual?



Fonte: Elaborado pelo autor

O resultado quantitativo mostra um total equilíbrio entre as respostas. Todavia, ao cruzar esse posicionamento com as respostas das outras questões, pode-se afirmar que os/as professores/as que representaram a homossexualidade negativamente, seja sob a explicação de pecado, doença ou desvio de personalidade, foram os/as que alegaram não terem presenciado nenhum conflito em relação à diversidade sexual. Também foram esses os mesmos/as professores/as que disseram não saber como lidar com o tema, caso seja necessário. Em contrapartida, os/as professores/as que representaram a homossexualidade positivamente, sob a égide da igualdade e respeito à diversidade, foram os que mais relataram casos de conflitos em relação à homossexualidade e se mostraram mais preocupados e interessados em aprender a lidar com essa temática em sala de aula.

Sobre os casos de conflito em relação à sexualidade, seguem na sequência os discursos mais ilustrativos:

Quando o aluno se manifestava sobre algum assunto, os outros jogavam papéis, gritavam, tinha sempre que intervir. (Professor Gabriel - A).

Um aluno, por ter traços muito femininos, era constantemente humilhado pelos colegas. Apesar das atitudes da direção, o aluno acabou pedindo transferência. (Professora Marina - B).

Meninos ditos “heterossexuais” agridem verbalmente como: “você é boiola”. (Professora Carolina - B).

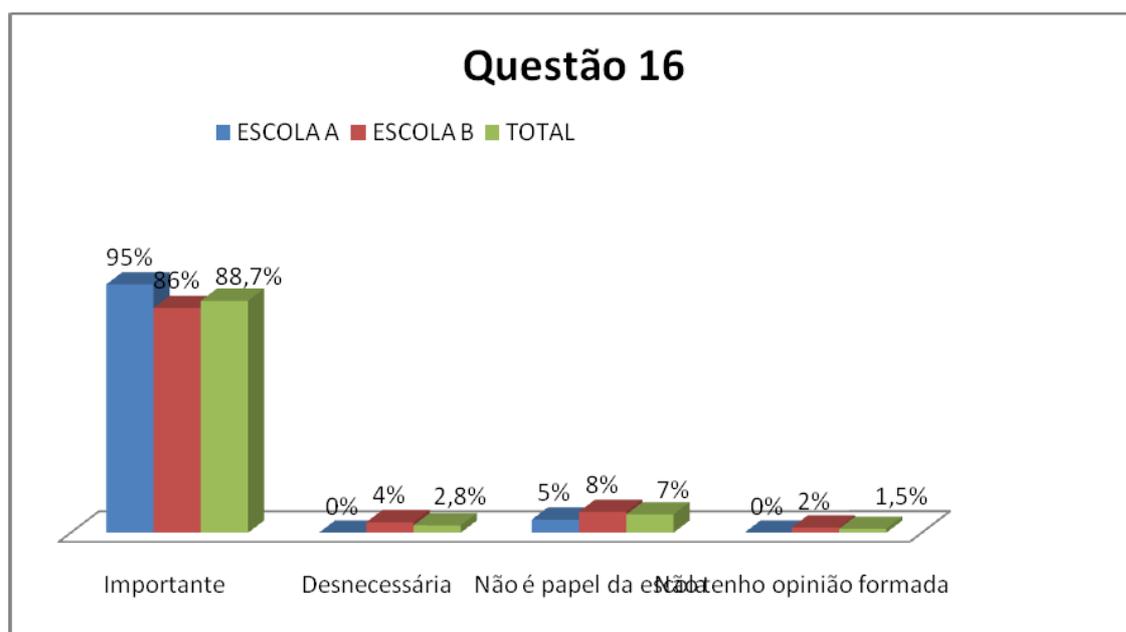
O próprio vice-diretor chamava a aluna de sapatinho. (Professor João - B).

Os colegas tiram sarros, fazem piadas, comentam. (Professora Bianca - B).

Sempre acontece, os próprio colegas zombam. (Professor Leonardo - B).

As falas transcritas deixam claro que a homofobia está alastrada na escola e, em alguns casos, ela é atualizada pela própria gestão ou equipe docente escolar. Todavia, a partir dos resultados obtidos no questionário, a maioria dos professores destaca a importância do respeito às “opções sexuais individuais” (o termo orientação sexual ainda é distante do discurso dos/as professores/as), bem como a importância da educação sexual nas escolas, conforme mostra o gráfico:

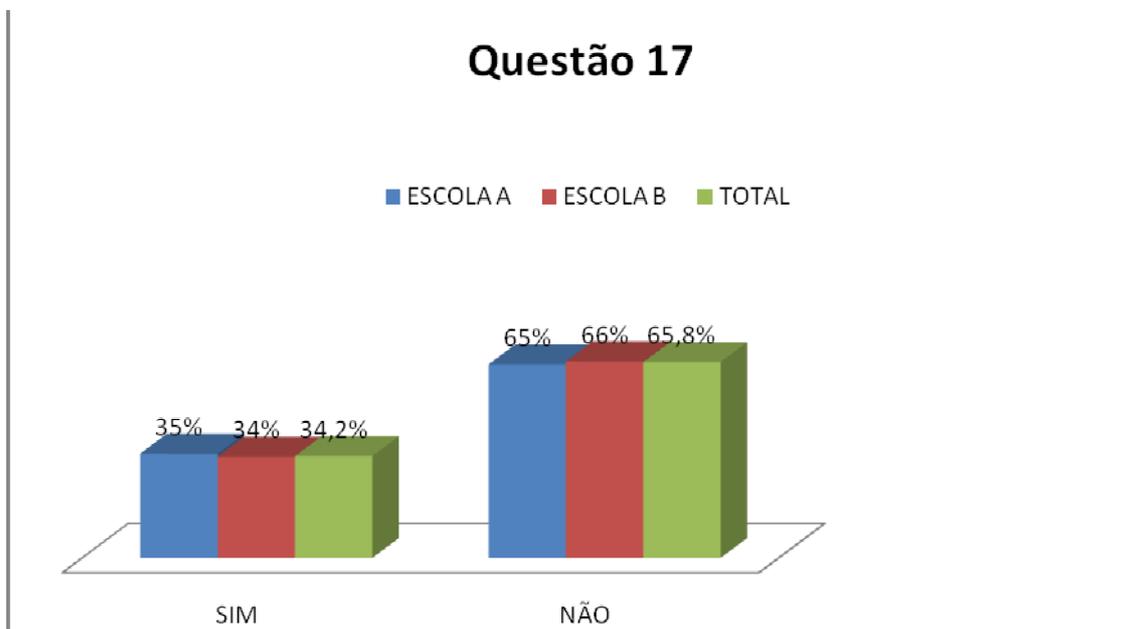
Gráfico 21: Como você considera a educação sexual nas escolas?



Fonte: Elaborado pelo autor

Isto não quer dizer que o fato de os professores se posicionarem em prol da educação sexual na escola e de serem a favor da diversidade sexual, isso se concretize em ações reais que, ao menos, coíbam o preconceito nas escolas, até porque, mediante o que atesta o próximo gráfico, somente 34,2% têm alguma experiência com educação sexual em sala de aula.

Gráfico 22: Você tem alguma experiência em dar aulas de educação sexual como tema transversal em suas aulas?



Fonte: Elaborado pelo autor

Todavia, o fato de a maioria dos sujeitos admitir sua importância já é um grande passo. As falas abaixo mostram isso:

Devido a necessitarmos, cada vez mais de orientar os jovens, hoje em dia, para o conhecimento sobre a sexualidade. (Professor Matheus – A).

Estimula outros pontos de vista. Uma visão mais ampla do mundo! (Professora Manuela – A).

Porque eu tenho alunos homossexuais e graças a Deus existe a diversidade sexual no mundo! (Professora Beatriz - A).

Trabalhamos com formação de alunos, nossa sociedade continua sendo preconceituosa, temos o dever de orientar os alunos para que eles respeitem uns aos outros, independente da opção sexual. (Professor Gabriel - A).

Sim, somos professores que trabalham com diversidade cultural, racial, crenças e diversidade sexual. (Professora Carolina – B).

A sociedade vive constantes transformações então acho necessário trabalhar questões como preconceito entre outras. (Professor Murilo - B).

No extremo oposto, há um grupo significativo de educadores/as que nutre concepções e representações (implícita ou explicitamente) homofóbicas na direção da ‘cura’ ou ‘prevenção’ da homossexualidade. Tais concepções apareceram, como já se

constatou, associadas à religião ou à submissão aos padrões heteronormativos impostos pela sociedade. É importante notar que entre as respostas que nutrem uma visão explicitamente pejorativa sobre a homossexualidade, a maioria provém de professores/as cujos valores religiosos são enfatizados. Obviamente seria uma interpretação simplista defender a existência de uma relação direta e linear entre religião e concepções e representações negativas da homossexualidade. Por outro lado, não se deve ignorar que a religião é, sim, um aspecto importante nas pesquisas sobre a homofobia e sobre a construção de estratégias de promoção do respeito à diversidade sexual na escola.

Conforme Madureira, os “preconceitos correspondem a fronteiras simbólicas rígidas, construídas historicamente e com forte enraizamento afetivo que acabam por se constituir em barreiras culturais entre grupos sociais e entre indivíduos” (Madureira, 2007: 84). Assim, um componente organizador das variadas facetas do preconceito (compreendendo a homofobia) tem relação intrínseca ao seu enraizamento afetivo. De modo mais específico, sentimentos desagradáveis – como temor, angústia, incerteza e, em certos casos mais graves, animosidade – insurgem quando específicos limites simbólicos são ultrapassados. Incorporada à noção de homofobia, existe a expectativa de que todos/as sejam heterossexuais. Como tal expectativa é, na prática, inexequível, existe a pressão, então, de que pelo menos aqueles/as que não são heterossexuais (ou que não satisfaçam à masculinidade e feminilidade supremas) fiquem o mais distante possível dos olhos. Conforme afirma Bourdieu,

A forma particular de dominação simbólica de que são vítimas os homossexuais, marcados por um estigma que, à diferença da cor da pele ou da feminilidade, pode ser ocultado (ou exibido) (...) A opressão como forma de ‘invisibilização’ traduz uma recusa à existência legítima, pública, isto é, conhecida e reconhecida, sobretudo pelo Direito, e por uma estigmatização que só aparece de forma realmente declarada quando o movimento reivindica a visibilidade. Alega-se, então, explicitamente a discrição ou a dissimulação que ele é ordinariamente obrigado a se impor. (2005: 143-144).

A presença de um/a aluno/a em sala de aula que é – ou é identificado/a pelos demais atores sociais como – homossexual, propende a provocar sentimentos de ódio por parte dos/as colegas e dos/as professores/as. Esses sentimentos são um ‘chamado para a prática’, isto é, incitam à ativação de tecnologias de regulação do/a pretenso/a

transgressor/a. E, assim, vários atos discriminatórios ganham força, como a descrita a seguir, feita por um dos sujeitos da pesquisa:

O aluno pediu para ir ao WC logo após o intervalo, pois ele não se reconhecia em condições de usar o banheiro masculino ou feminino na companhia de outros colegas. Tratava-se de um aluno bastante afeminado. Então eu autorizei a utilizar o banheiro fora do horário programado. Então ele usava o masculino. No intervalo, ele era discriminado e xingado de viadinho. Desde que ele não usasse o banheiro, ele era “bem tratado” na escola. (Professor João - B).

A cena descrita pelo professor é representativa do que acontece às pessoas que não se enquadram nos modelos hegemônicos de heterossexualidade. Já que o aluno não possuía características prestigiadas de masculinidade, era infra-humanizado e considerado não-homem, portanto, não merecedor da corriqueira prática de utilizar o banheiro masculino. E, ao invés de a escola intervir, no sentido de se estabelecer vínculos democráticos e éticos entre alunos/as e professores/as, simplesmente se cala e se abstém de tratar desse assunto, ficando a cargo de cada educador/a, de modo individualizado, decidir que atitude tomar (se é que alguma atitude é tomada).

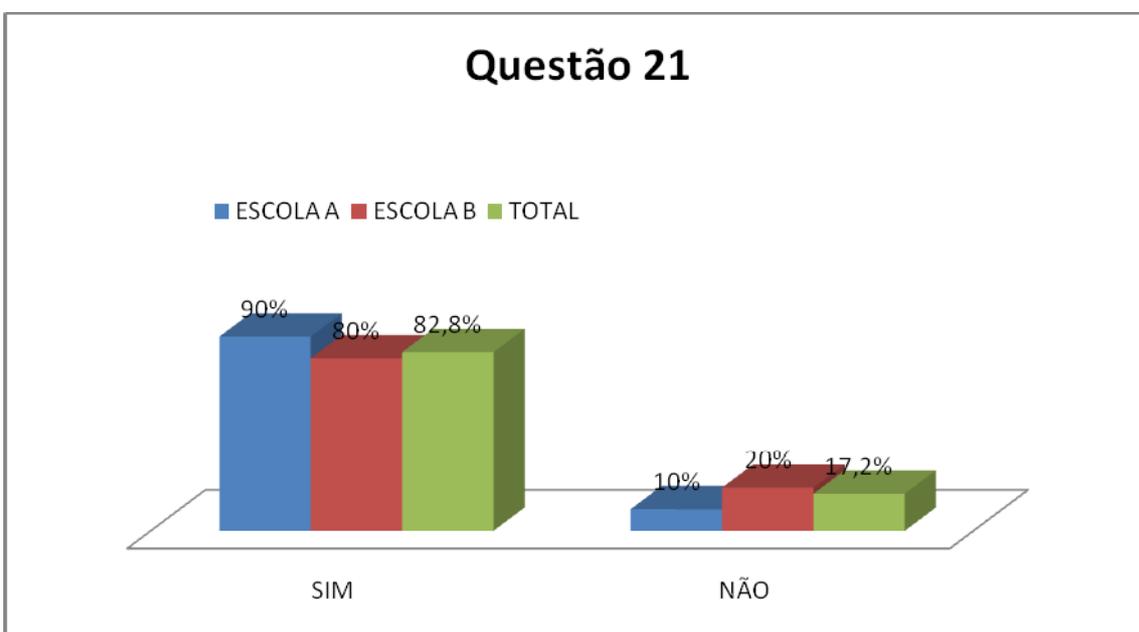
Nessa perspectiva, uma relevante decorrência em relação à formação, inicial e continuada, de professores/as no que se refere à construção de táticas de superação do preconceito, corresponde ao interstício de um espaço de debate e desconstrução dos alicerces afetivos dos preconceitos. Outro importante pressuposto é a realização de debates sobre as origens histórico-culturais dos preconceitos. Afinal, o ‘vigor excludente’ dos preconceitos está aportado, também, na premissa de que comumente os sujeitos não falam sobre eles e, assim, prosseguem fabricando e difundindo esses preconceitos sem qualquer reflexão.

Os preconceitos não se configuram, logo, como ‘inventos pessoais’. No campo da sexualidade, por exemplo, não se pode desprezar o peso histórico de representações assaz negativas sobre o corpo e os prazeres nas sociedades ocidentais, em razão de uma extensa tradição judaico-cristã (Vainfas, 1992). Em suma, a valorização da noção de que os sujeitos devem se assemelhar aos anjos, que são, a priori, seres celestes sem corpo e sem sexo! Por mais emaranhado que seja esse assunto, ainda mais em um país onde as demarcações entre o público e o privado são comumente atravessados (DaMatta, 1987), deve-se encarar o desafio enredado na construção deste tênue equilíbrio. Até porque este é um desafio de máxima relevância no que concerne à

constituição de ‘fios’ articuladores que tornem viáveis a implantação, na sala de aula, de diretrizes prescritas nas políticas públicas brasileiras atuais no campo de gênero e sexualidade. Além disso, é um passo vital na construção de uma cultura democrática na escola e, numa acepção mais ampla, um passo imprescindível na concretização da democracia no Brasil.

Na mesma linha dos resultados impetrados na investigação fomentada pelo escritório da Unesco no Brasil e coordenada por Castro, Abramovay e Silva (2004), a presente tese identificou um posicionamento crítico por parte da maioria dos/as professores/as em relação à homossexualidade na escola. Por exemplo, entre os sujeitos da pesquisa, 85,7% acreditam que o tema diversidade sexual é importante para sua formação; e 82,8% se sentem preparados para trabalhar em instituições escolares com alunos/as e professores/as de diferentes orientações sexuais, conforme mostra o gráfico a seguir:

*Gráfico 23: Você se sente preparado/a para trabalhar em uma instituição escolar com alunos/as e professores/as de diferentes orientações sexuais?*



**Fonte:** Elaborado pelo autor

Quanto às explicações para esta questão, os/as professores/as que representaram a homossexualidade negativamente relataram maior dificuldade de lidar com o que eles/as consideram diferente, do que os sujeitos que possuem uma representação mais positiva em relação ao mesmo objeto.

Não! Pois a minha posição é Bíblica (sou temente a Deus!). (Professor Arthur – A).

Já trabalho e no contexto profissional todas as pessoas são vistas de um modo homogêneo independente de: classe social, religião etc. (Professor Enzo – B).

Com o mundo como está, não tem muito o que fazer. (Professor Brian – B).

Procuo trabalhar normalmente, mas não tenho nenhum preparo acadêmico. (Professora Ana – A).

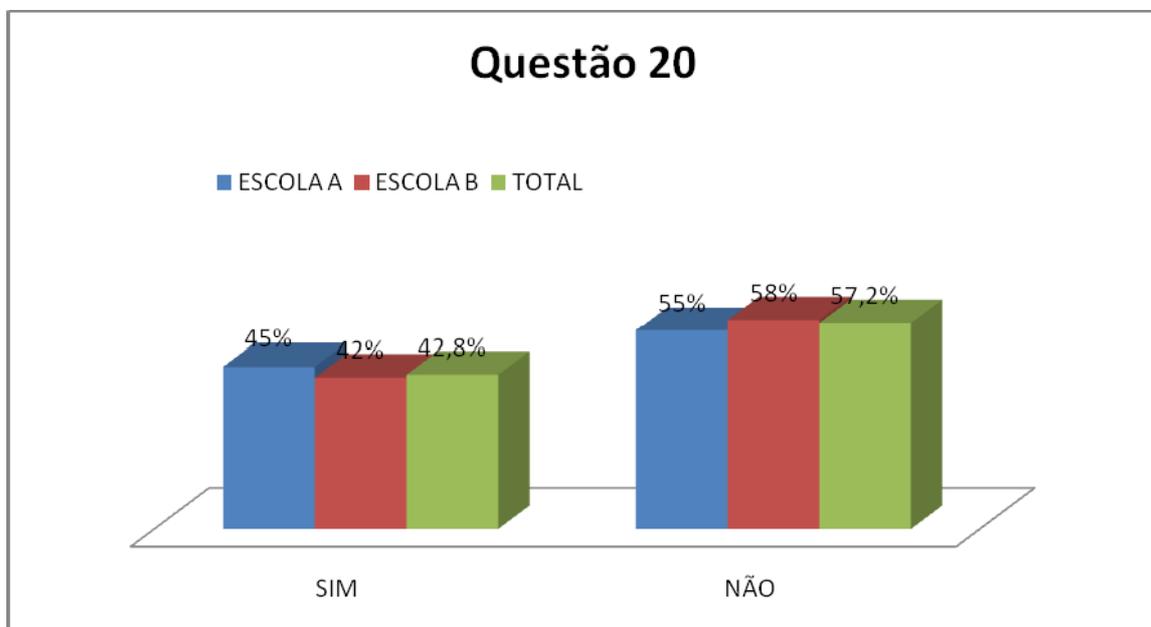
Devemos respeitar o direito de todos. (Professor Matheus – A).

Todos são pessoas normais. (Professor Pedro – A).

Sinceramente, acho normal. As diferentes orientações sexuais não me espantam. (Professora Beatriz – A).

Mais uma vez, a contradição vem à tona, já que, na questão anterior (20), somente 42,8% se consideram aptos/as a trabalhar sobre diversidade sexual em sala de aula, conforme evidencia o gráfico:

*Gráfico 24: Você se sente apto/a a trabalhar esta questão em sala de aula, com base nas discussões realizadas durante sua vida acadêmica?*



**Fonte:** Elaborado pelo autor

As justificativas a esta questão trazem posturas bastante comprometidas com a tolerância e respeito à igualdade:

Já trabalho e as experiências tiveram resultados maravilhosos.  
(Professora Beatriz – A).

Porque encaro o tema com naturalidade. (Professora Rebeca – B).

Mas também emergem explicações que priorizam a fragmentação disciplinar e o ensino conteudista, ao ignorar temas que se correlacionam com ética e cidadania. Também, neste caso, professores/as que representaram de forma negativa a homossexualidade demonstraram maior dificuldade, ou simplesmente, a negligência em relação à temática, conforme é possível verificar em alguns discursos a seguir:

Depende muito do papel do professor, eu não me sinto à vontade.  
(Professora Ana – A).

Não tive formação! (Professora Mariana – A).

Não faz parte do contexto disciplinar. (Professor Enzo – B).

Acho que deve ser tratado por professores de áreas específicas.  
(Professor Victor – B).

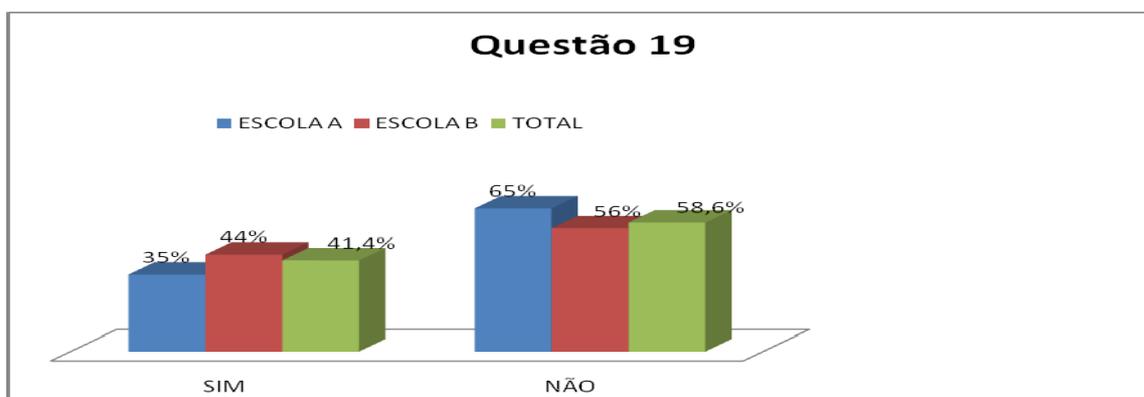
Não é um assunto que conscientemente esteja presente em meu dia-a-dia. Não tenho um conteúdo organizado e planejado. (Professor Thiago – B).

Não cabe a minha disciplina. (Professor Bruno).

Não tenho nem o que discutir sobre, pois cada um tem sua opção.  
(Professora Clara – B).

Já no que diz respeito a concepções preconceituosas ou atitudes discriminatórias contra aqueles/as que são, ou que são considerados/as, homossexuais, a estratégia utilizada por 41,4% dos professores é discutir com os/as alunos/as a importância do combate às diversas formas de preconceito.

*Gráfico 25: Durante sua atuação como professor/a, você já precisou resolver algum conflito ligado à sexualidade de alunos/as?*



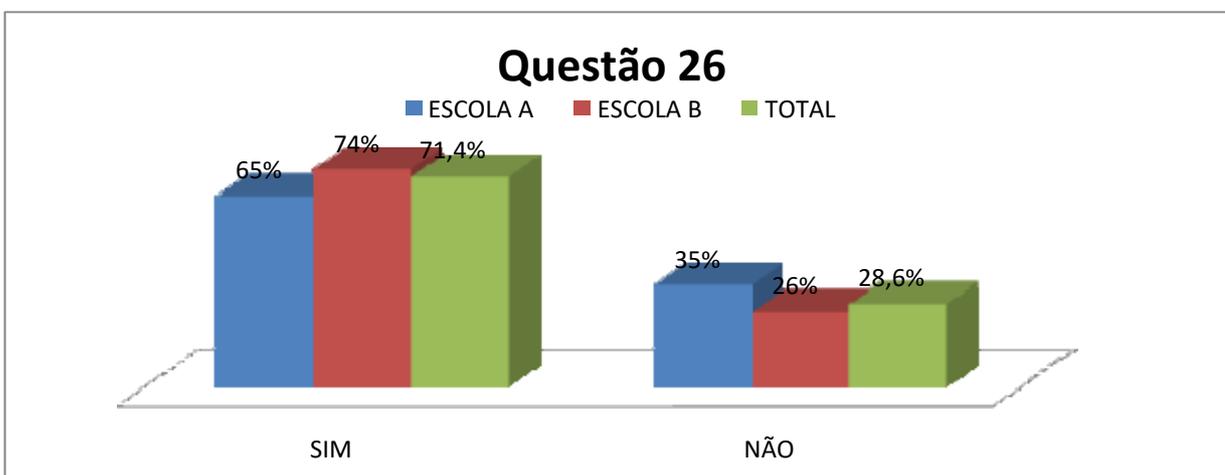
Fonte: Elaborado pelo autor

Todavia, de um modo geral, os/as professores/as não refletem com os/as alunos/as a questão específica do preconceito contra as orientações sexuais distintas da heterossexualidade.

Apenas 1 vez dei bronca nos dois (virou bate-boca) e OPRIMI qualquer tipo de manifestação, não desenvolvi nenhuma discussão. (Professora Laura - B).

Infelizmente, essa postura é recorrente em sala de aula. Afinal, quando não se sabe o que fazer, muitas vezes o profissional opta pelo silêncio e pelo mascaramento do problema. O próprio termo *homofobia* não faz parte da realidade dos/as professores/as, ao contrário do que mostra o gráfico:

Gráfico 26: *Você sabe o que significa “homofobia”?*



Fonte: Elaborado pelo autor

Apesar de 71,4% dizerem saber o significado de “homofobia”, poucos foram os sujeitos que souberam explicar sua definição. Desta forma, surgiram respostas como estas:

É a aversão ao homossexualismo em todos os aspectos, embora alguns digam que é crime, não consta na Constituição Brasileira, tendo na verdade DIREITO DE EXPRESSÃO, comum a uma nação democrática pois assim como fazem passeatas favoráveis a esse abominável ato, é comum que existam também opiniões contrárias, afinal, quando elaboraram a passeata de orgulho GLBT, não pediram minha opinião para fechar a Av. Paulista, e eu em condição de cidadão brasileiro e paulista, pago meus impostos inclusive IPVA e mesmo assim eles manifestam seu ato. Desse modo sou homofóbico. (Professor Enzo - B).

Pelo que eu sei (desculpe minha ignorância) significa aversão a homossexuais e homossexualismo. (Professor Gustavo - B).

Falei sim, mas estou confuso para explicar. (Professor Vinícius - B).

Aversão aquilo que a pessoa “julga” desvio de conduta, então ele combate, não tolera. (Professor Samuel - B).

Medo de homem. (Professor Bernardo - B).

Medo de pessoas com opção sexual diversificada. (Professor Isaac - B).

Aversão de homem em relação a outro homem e de mulher em relação a outra mulher. (Professora Carolina - B).

Estas respostas tornam evidente a falta de formação continuada para realizar discussões mais aprofundadas sobre a questão da diversidade sexual. Diversidade sexual e, mais nomeadamente, homossexualidade é, seguramente, uma temática obtusa que abrange celeumas e preconceitos seculares (movimento conservador) afetivamente incorporados. Se, por um lado, há uma série de progressos no mundo em benefício dos direitos humanos de todos/as que denotam uma orientação diferente da heterossexualidade, por outro lado, até mesmo como uma resistência a estas melhorias, vêm à tona persistentes reações por parte de vários segmentos conservadores que entendem este progresso como uma ameaça à norma social, jurídica, política e moral (Fone, 2000). A cultura coletiva é, de fato, um território político permeado pela disputa entre permanência e transformação (Madureira, 2007). E a escola, imprescindível na formação fundamental das novas gerações na sociedade atual, é atravessada, também, por esta disputa.

Apesar de a brecha existente na formação de professores/as nos temas referentes a gênero, sexualidade e diversidade, identifica-se nesta pesquisa o desejo, por parte da maioria dos/as participantes, de habilitação na área, de cooperação com a batalha contra os variados formatos do preconceito, de fomento ao respeito à diversidade, seja pelo destaque ao respeito às diferenças individuais, seja pela proeminência de que somos todos seres humanos. É necessário, logo, que haja investimentos no aumento dos espaços institucionais dedicados a trabalhar as afetividades, crenças e valores, bem como na capacitação dos/as educadores/as, no intuito de gerar práticas sociais de reflexão e de inclusão, que sejam resultado de um projeto coletivo no contexto escolar.

Com isto, estar-se-á, também, propiciando o desenvolvimento de uma responsabilidade ética – direcionada à prática da solidariedade e do respeito à diversidade – entre os profissionais da educação (Araújo, 2002), a fim de elucidar e desestabilizar os instrumentos excludentes e intolerantes que se fazem presentes, muitas

vezes de forma latente, no interior dos muros da escola. Nessa perspectiva, a concretização da parceria entre universidade e escola é um passo relevante no sentido “de tornar a escola um espaço democrático de desenvolvimento humano” (Guzzo, 2003: 35). Um espaço democrático para todos/as que fazem parte da comunidade escolar.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Caminhar, aprender e alardear  
Universo infinito  
Outro planeta girando se aproxima  
Das sombras do sol  
O certo surgirá.  
Já cheguei, já parti  
Já sei tanto e é claro que não sei de nada  
Celebro a chegada no eterno começo!*  
Luiz Gonzaga Júnior

Início esta última parte da tese sob o impacto da divulgação de uma pesquisa sobre preconceito contra homossexuais, realizada pelas renomadas fundações Perseu Abramo e Rosa de Luxemburgo em 2009 e veiculado recentemente em todos os meios de comunicação. De acordo com essa pesquisa, somente 1% dos brasileiros maiores de 16 anos não têm preconceito contra homossexuais. Entre 26% e 29% - mais de um quarto da população - assumem não gostar de gays, lésbicas, travestis ou transexuais. Essa investigação sobre homofobia, que ouviu 2014 brasileiros em 150 cidades, revelou um retrato do preconceito em três dimensões: o flagrante, o latente e o “dos outros”. Entre os preconceituosos flagrantes, 16% admitiram ter forte preconceito, a ponto de considerarem os homossexuais como “doentes”, “safados” ou “sem caráter”.

Essa pesquisa só corrobora o fato de a complexidade das questões que se remetem à homossexualidade, como se tentou apontar nesta tese, exigirem dos sujeitos concepções não conclusivas. Por isso, é bastante cedo para se assegurar que a homossexualidade se encontra em fase de legitimação social e política, mesmo que muitos avanços na democracia brasileira tenham sido galgados nos últimos anos. Ainda não se conhecem todos os efeitos que este modo de subalternidade pode ter provocado no decorrer da história, na fabricação/manutenção dos grupos infra-humanizados.

Os modelos de normalidade considerados hegemônicos, que determinam certas identidades como “normais” em detrimento de outras, favoreceram os delineamentos para as políticas de identidade numa conjuntura cultural de disputa de poder-saber ao deliberar alguns grupos como subalternos e hierarquicamente invisíveis. Esses grupos (aqueles que têm sido denominados historicamente de minorias, marginalizados, excluídos), sobretudo a partir de meados do século XX, de modo mais incisivo, objetaram o protótipo construído da normalidade e a superioridade da identidade-

paradigma (homem, branco, ocidental, rico, masculino, heterossexual, cristão, adulto e, no caso do Brasil, oriundo das regiões Sul/Sudeste).

Embora a abordagem desta tese no universo da educação sexual tenha guiado meu interesse pelas relações de gênero e sexualidade, é relevante destacar que essas não são as únicas identidades formadoras dos sujeitos. Raça, etnia, classe social, geração, nacionalidade, religião etc. produzem homens e mulheres sujeitos de variadas identidades, engendradas no seio da sociedade, na esfera da cultura, em relações discrepantes de poder que estabelecem as desigualdades sociais. Para cada sujeito (homem ou mulher), em dados momentos de sua vida, as “teias” sociais arquitetam distintas *posições-de-sujeito* (Woodward, 2006) que podem ser carregadas de valores positivos ou negativos; podem ser disposições centrais ou marginais que transportam predicados desejados ou marginalizados; modelos a serem adotados ou rejeitados. Esse aspecto interino possibilita-nos dizer que “as identidades são pontos de apego temporários às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós” (Hall, 1998: 112) e, na interação social, um mesmo sujeito pode vivenciar episódios de identidade infra-humanizada ou hegemônica; estigmatizada ou admitida como normal.

Já que somos indivíduos detentores de identidades multifacetadas, isto quer dizer que, no transcorrer da vida, vivemos distintas experiências sociais por conta dessa afluência identitária. Por exemplo: ser homem, gay, “efeminado”, negro, idoso e pobre pode exprimir uma experiência de vida díspar de um sujeito que é homem, gay, “masculinizado”, branco, jovem e rico. As distintas posições-de-sujeito alteram as experiências de preconceito, de intolerância e violências vivenciadas por cada um de nós nas interações sociais.

No século XX, à medida que grupos específicos deram início a movimentos em torno de questões como, por exemplo, a de gênero (mulheres), de raça/etnia (negros/as, indígenas), de sexualidade (gays, lésbicas e travestis), o destaque na diferença como baliza construtora das identidades foi sendo paulatinamente definido. Na dinâmica de tonificação das políticas de identidade, esses grupos começaram a dar valor à ação política da auto-representação (dizer de si), sob a premissa de que no meio discursivo o regime de significação social que instaura a realidade identitária são fixadas em relações de poder. Qualquer que seja a política de identidade, ela estará introjetada no vetor de

cruzamento entre a representação (como modo de conhecimento) e o poder (como lugar e jogo de interesses que determinam o aceitável, o legítimo, o normal).

As justaposições do preconceito sexual com outros dispositivos de subordinação, tais como de classe, raça ou outros, ainda são pouco investigadas no Brasil e necessitam de mais estudos para que se possa ter maior alcance da ingerência dos processos de construção de democracia social e sexual. Parece-nos urgente que investigações científicas procurem entender com mais exatidão como a mescla de hierarquias que produzem subordinação de grupos sociais se amalgama, se justapõe e institui modos de sujeição e violência que, mesmo com todo o sofrimento que causam, continuam encobertas e, de alguma forma, aceitas. As experiências sociais engendradas a partir das composições complexas de classes sociais no Brasil, dos diversos dispositivos institucionais e sociais da infra-humanização por raça e das mais diversificadas expressões de opressão social de homossexuais geram modos de preconceito e subordinação que carecem de atenção. A conexão entre os vários mecanismos de infra-humanização, para além de uma somatória ou tessituras, aponta que existe em determinados períodos históricos pontos nevrálgicos que incorporam as outras formas de preconceito. Na verdade, não são pontos que resumem os outros, mas que representam naquele período o “nervo” que apoia outras infinitas mutações, razão pela qual se pode deparar, na atualidade, com mecanismos de violência que insurgem como racistas, mas difundem-se como homofóbicas; constantemente eclodem como criminalização da pobreza, mas explicitam-se como racistas e vice-versa. A nosso ver, investigações pormenorizadas sobre a construção desses pontos nevrálgicos são necessárias para a compreensão dos modos de subordinações em sociedades que estão alicerçadas no controle social, e não na reparação de alguns mecanismos de violência que temos vivido na contemporaneidade.

A submissão ao regime de significação pode instituir e conservar o estado de desigualdades (representacional) a que estão subjugados os grupos infra-humanizados (uma vez que ficam à disposição dos sentidos que lhes são conferidos, de status sempre negativos). Assim, estabelecer uma política de visibilidade é estratégia-central desses grupos, na conjuntura das lutas por representação e por aquisição de recursos materiais e simbólicos. Tomar o poder da própria representação denota importância ainda maior para as identidades oprimidas, especialmente no que diz respeito ao governo qualitativo desse processo de auto-representação (dizer de si).

Conforme se tentou comprovar, os tentáculos do preconceito, ainda que assaz vasto, pode ser detectado e delatado. Todavia, para isso, necessita-se de um arcabouço investigativo consistente, ações coletivas e práticas sociais inovadoras, que sejam suscetíveis à decodificação da estrutura e da dinâmica do preconceito sexual e suas implicações para a conservação dos mecanismos de subordinação de grupos e sujeitos na sociedade brasileira. Um começo pode ser notado no empenho de algumas ciências em dismantelar dogmas e crenças que se tornaram heranças científicas. Heranças estas que possibilitam aprimorar ainda mais os instrumentos de infra-humanização de homossexuais em nosso país. Todavia, essa desconstrução é apenas um primeiro passo de um longo e árduo caminho que ainda está por ser desbravado na tentativa de compreender e intervir sobre nossas instituições sociais.

Desta forma, os movimentos sociais LGBT são fundamentais, pois se tem observado que a heteronormatividade e seus efeitos só são questionados a partir da pressão social e política que grupos sociais são capazes de impetrar. Ainda assim, não é menos relevante compreendermos os processos dos movimentos sociais LGBT, pois, como sendo um dos grupos legítimos da sociedade brasileira, merece a concretização de reflexão científico-crítico, capaz de assinalar as implicações das justaposições identitárias e políticas que aí se promovem e dos sentidos que esta ampliação da esfera pública poderá acarretar às identidades pessoais. Portanto, a transgressão do regime de moral para o questionamento das hierarquias produzidas pela invisibilidade e pelo preconceito nos parece vital.

No contexto educacional, percebe-se que se trata de uma questão assaz recente e de relevância estratégica, já que muitos dos mecanismos de infra-humanização e modos de subordinação atravessam as práticas educativas. E neste campo ainda há uma enorme cratera entre o que se dissemina nas principais legislações e diretrizes e o que de fato acontece no cotidiano das instituições educativas.

Poder-se-ia dizer, então, que, na escola, tal qual em outras esferas sociais, o saber sobre as verdadeiras marcas de outro grupo rompe com a alienação, ao mesmo tempo em que propicia aos sujeitos desconstruírem os estereótipos produzidos para representar dada categoria discriminada, ou melhor, aproxima o sujeito do real, ao colaborar para o cerceamento do imaginário e seus consequentes frutos, no caso, a exteriorização do preconceito.

Analisando essa visão no que tange à possível eficácia dela na dissipação e/ou arrefecimento do preconceito, vale lembrar o resultado da pesquisa “Juventudes e Sexualidade” (Castro, Abramovay e Silva, 2004), realizada pela Unesco, a qual já foi mencionada nesta tese, em que 25% dos estudantes de 14 capitais brasileiras não gostariam de ter um colega de classe homossexual.

Ao transportarmos a proposta de Allport (1954) para o contexto escolar mostrado na pesquisa, e ao considerarmos a sugestão de Sherif et al. (1961) dos “objetivos superiores”, que é garantir igualdade e equidade nas sociabilidades, fica evidente que, para que tal objetivo seja concretizado, os/as professores/as deveriam ser facilitadores/as desse processo e não compartilharem da rejeição direcionada pelos/as alunos/as aos/às colegas homossexuais. Mais uma vez, pode-se perceber como o preconceito está alicerçado em aspectos socioculturais que fomentam as práticas discriminatórias, legitimando apenas tratamentos que sejam pensados somente a partir de perspectivas que desconsideram o seu contexto social.

Na pesquisa empírica realizada nesta tese, pode-se constatar que, superficialmente, são poucos os/as professores/as que expõem abertamente seu preconceito a homossexuais, ao menos se compararmos aos/às educadores/as que ocultam este mesmo preconceito. Por isso, nas questões fechadas, respostas direcionadas à aceitação e ao acolhimento se sobressaíram. No entanto, ao se analisar as explicações e justificativas, não foi difícil constatar a materialização de estereótipos, a heteronormatividade compulsória e argumentos de infra-humanização dos sujeitos homossexuais.

Isto que dizer que, mesmo estando inseridos/as num contexto discursivo de escola democrática, acessível e inclusiva, a grande maioria dos/as professores/as, ao menos em relação à homossexualidade, não está em sintonia com a legislação, parâmetros e diretrizes que pregam o repúdio a quaisquer tipos de discriminação. Por outro lado, essa postura homofóbica pode ser corroborada por essa mesma legislação e por outros documentos oficiais, uma vez que, de concreto, não há, em nenhuma dessas diretrizes, qualquer artigo, parágrafo ou menção à homossexualidade na escola. Em outras palavras: fala-se de democracia, de inclusão, de não-discriminação em relação a todos os segmentos, de alguma forma, vítimas de subordinação e inferiorização – como

negros, índios, mulheres, deficientes etc. – com exceção dos sujeitos homossexuais. Em outras palavras: os/as LGBT são os excluídos dos excluídos.

É justamente essa noção de exclusão da exclusão que abre precedentes para que professores/as possam representar abertamente, sem receios ou máscaras, a homossexualidade de forma negativa e homofóbica. Em contrapartida, coadunando-se com os novos mecanismos que recentemente o preconceito se apoderou, sob o pretexto de dissimular uma falsa ideia de igualdade e democracia, no melhor estilo do “politicamente correto”, a maioria dos/as professores/as revestiu-se dessa “máscara” para representar a homossexualidade de forma tão negativa quanto os/as professores/as explicitamente homofóbicos. No entanto, houve uma minoria – comparada ao 1% da pesquisa citada no primeiro parágrafo deste capítulo – que, subvertendo a lógica do conservadorismo hierárquico, representa, de fato, a homossexualidade de maneira positiva, como uma orientação sexual normal e lícita, dismantelando o antagonismo tão caro à heteronormatividade compulsória: hetero/homossexualidade – normal/patológico.

Essas três formas de conceber a homossexualidade e de expressar (ou não) o preconceito permitiram-nos chegar a algumas conclusões, a saber:

1. Os/as professores/as que representam a homossexualidade de forma abertamente negativa, de modo geral, não tiveram contato com o tema em sua formação inicial/continuada, têm mais dificuldade em conviver com o que eles/as consideram diferentes, tendem a negligenciar situações de violência e discriminação contra homossexuais e são contra aulas que tematizam diversidade sexual, ou mesmo tratem de educação sexual. Acreditam que trabalhar com sexualidade não é papel da escola.
2. Os/as professores/as que representam a homossexualidade de forma dissimuladamente positiva, de modo geral, não tiveram contato com o tema em sua formação inicial/continuada e, se tiveram, o tratamento foi prioritariamente biologizante. Aparentemente não têm dificuldade em conviver com homossexuais, no entanto, as relações se estabelecem de forma desigual, uma vez que representam essa orientação sexual como problema, opção deliberada que acarreta transtornos e constrangimentos, ou como algo excêntrico (oposto ao que eles/as entendem por natural/discreto). Tendem a negligenciar situações de violência e discriminação contra homossexuais, mas admitem que não sabem

lidar com esse assunto em sala de aula. Conhecem pouco sobre educação sexual, mas acreditam que é papel da escola lidar com esse tema transversal.

3. Os/as professores que representam a homossexualidade positivamente, sob o crivo da democracia e direitos coletivos, de modo geral, não têm dificuldade em conviver com homossexuais. A maioria relata que o contato com pessoas dessa orientação sexual é constante em suas vidas. Representam a homossexualidade como identidade legítima e normal e acreditam que a diversidade é importante e enriquecedora para a sociedade. No entanto, no campo escolar, admitem que há muito preconceito, mas confessam não saber lidar com isso. A maioria parte para a repressão (ao discriminador) e/ou para o diálogo. Reconhecem que a escola é um lugar propício para o trabalho com educação sexual e, mais especificamente, com diversidade sexual. Por fim, os/as professores/as que tiveram, em sua formação inicial/continuada, contato com este tema mostraram mais desenvoltura em lidar com o assunto em sala de aula. Todavia, os/as que não tiveram, demonstraram interesse em aprender mais sobre a temática.
4. A temática da diversidade sexual não integra, na prática, o currículo da escola. O assunto somente vem à tona quando vinculado a algum episódio “problemático”. Em outras palavras, o tema só é colocado em pauta (quando é colocado) em situações de conflitos e tensões, de forma pontual e sem aprofundamentos.
5. Não houve padrão específico entre as respostas das Escolas A e B, de modo que isso mostra que resultado parecido poderia ter ocorrido em quaisquer outras escolas estaduais de Ensino Médio de São Paulo.
6. Não houve diferença significativa entre respostas de homens e mulheres, bem como entre professores/as das disciplinas exatas/naturais *versus* das humanas. Isso evidencia que o fator preponderante para as diferentes maneiras de representar a homossexualidade foi o contato com o tema na formação inicial/continuada e a posterior reflexão proporcionada pelas experiências formativas.

Sobre formação inicial/continuada, um passo relevante que tem sido dado no âmbito das universidades é a tentativa de concretizar os núcleos de pesquisa sobre direitos e cidadania LGBT. Mesmo que se estruturando sob muitas adversidades e tendo que enfrentar a homofobia articulada a concepções ideológicas que infringem as

meritocracias, as universidades podem contribuir na construção de uma memória da subordinação homossexual, uma vez que, geralmente na história não foram encontradas alusões capazes de reconhecimento positivo.

No contexto social, a escola tem se configurado como um instrumento de grandiosa importância na normalização e manutenção da heterossexualidade e dos rígidos modelos fixadores dos gêneros masculino e feminino em nossa sociedade. Para exemplificar, junto à família, tem atuado por meio da preponderância que determina a institucionalização do casamento (historicamente avalizado a esta parcela populacional – heterossexuais – peculiares direitos civis, como os de herança e previdenciário). Nos últimos anos, em nosso país, tem aumentado a luta política pela expansão desses direitos para gays e lésbicas, mediante a aprovação do denominado “Projeto de Parceria Civil Registrada” (principalmente, da admissão das uniões afetivas entre homossexuais). A inexistência de leis que assegure os direitos a gays, lésbicas e travestis, assim como a limitada perspectiva social e curricular a respeito da abrangência do conceito de família elucidada como a heteronormatividade dificulta o acesso dos ditos “transgressores” à cidadania plena, com base na força a ela atribuída pelos coligados poderes público, jurídico e educacional.

Toda representação, seja ela hegemônica ou infra-humanizada, repercute paradigmas que são edificados discursivamente por meio da linguagem. No cerne desse processo de formação das diferenças, o currículo escolar, que fabrica instrumentos particulares de conhecimento, significações sociais e identidades culturais (de gênero, classe, sexualidade, raça, etnia, geração), emerge como espaço de significação, perpassado por processos que asseguram não apenas a representação de uma identidade, mas também o fato de incluí-la ou excluí-la por conta dos jogos de interesse que acontecem por disputa de poder.

Por isso, ainda há muito a ser feito. É necessário que o tema diversidade sexual seja efetivamente incorporado no currículo dos cursos de licenciatura, seja como disciplina específica (como já acontece no curso de Pedagogia da UNESP Marília), seja como tema transversal. Que haja diretrizes específicas normatizando o estudo deste tema, tanto na formação inicial como também na continuada, para que o/a professor possa ter mais instrumentos e recursos para lidar com a temática em sala de aula, de modo que o currículo heterossexista que rege a escola seja repensado e desmantelado.

E, tão importante quanto as iniciativas anteriores, que realmente o Brasil se torne uma nação, de fato, laica, pois enquanto dogmas e diretrizes religiosas intervierem em decisões que dizem respeito à esfera pública, seja na escola ou em qualquer outra instância, certamente os obstáculos para se conseguir um país democrático e plenamente cidadão serão sempre maiores e quase intransponíveis.

Não seria necessário alertar que a pesquisa aqui feita não expressa a totalidade dos recursos e possibilidades disponíveis, ou, parafraseando a célebre escritora Clarice Lispector, cuja frase do livro “A hora da estrela” foi utilizada na epígrafe da Introdução desta tese, trata-se de uma obra aberta e inacabada, porém esperamos que neste estudo o/a leitor/a encontre elementos para aprofundar seus interesses e mais um instrumento no intuito de que nenhum grupo precise (re)fundar sua própria memória para, quem sabe, acharmos as respostas que tanto nos inquietam. Em outras palavras, esperamos que possa continuar lendo, assistindo, dialogando, escrevendo, investigando, e/ou se engajando!

Conforme se afirmou, esta tese pretende ser apenas um ponto de partida (ou de chegada!) para um universo infinito, muito amplo e diversificado de conhecimentos, que se materializa dentro e fora do âmbito acadêmico por meio do crescimento significativo de publicações, na propagação de discussões e contendas teóricas e na inclusão desta temática nos produtos culturais e, principalmente, na escola. A escola que é, por excelência, local cultural estratégico à reflexão e aos novos significados conferidos aos sujeitos e às práticas subordinadas. A escola que pode colocar-se como local de visibilidade, de “voz”, de resignificação aos/às LGBT e de subversão aos padrões hegemônicos.

A escola é uma instituição basilar nessa mudança de direção. No país, cada vez mais indivíduos passam por ela. Um território que pode oferecer situações de abertura para novos princípios, ao oferecer a crianças e a jovens uma gama de pensamentos, além de conhecimentos importantes para o seu desenvolvimento e interação social. A escola não só consome muitas horas do dia, como também segue o indivíduo durante muitos anos de sua vida – uma razão a mais para proporcionar uma atmosfera inclusiva. Gestores/as, professores/as e funcionários/as são atores importantes na edificação dessa história. Podem vir a colaborar de modo extraordinário na desconstrução das afirmações ainda banais, apesar da inconsistência científica, da superficial incongruência entre

homossexualidade e família. Quando a escola coloca em pauta essas questões e questiona preconceitos, converte-se em um eficiente agente no fomento do respeito à diversidade sexual. Assim sendo, a escola também colabora para a construção de uma sociedade democrática, da qual todos os sujeitos e famílias podem participar, sem opressões e com mesma dignidade.

Paralelo a isso, seria desejável o empenho para dismantellar mecanismos sociais, políticos, religiosos e científicos pelos quais alguns sujeitos e segmentos se tornam normalizados e outros, excluídos (Louro, 2004: 27). Concomitantemente, é importante notar que, não raramente, os dispositivos disciplinares por meio dos quais sujeitos são normalizados são também culpados por impedi-los de se estabelecerem como sujeitos autônomos (Fonseca, 1995: 130-131). Assim, mais designadamente, ao abordar diversidade sexual é necessário combater e remoçar os sujeitos da zona de conforto oferecida por noções naturalizantes que apartam sexo da cultura, que dão sustentáculo a representações essencialistas, binárias e simplistas em termo das percepções de corpo, gênero, sexualidade, identidade sexual e orientação sexual. Ao se investigar sobre diversidade sexual é necessário atentar para um vasto leque de possibilidades, vicissitudes, transformações e subversões que o tripé sexo-gênero-sexualidade promove e fabrica (Louro, 2004: 210).

É somente no interior da cultura que as ‘características físicas’ podem ser constituídas como mais ou menos importantes e como mais ou menos pertinentes para a definição de uma identidade de gênero ou sexual. Isso não quer dizer que se esteja negando a materialidade dos corpos, mas sim acentuando que sua materialidade apenas ganha sentido na cultura (Louro, 2004: 206).

Além disso, ao se referir à diversidade sexual nessas acepções, coloca-se ao lado de quem busca extrapolar enunciações, discursos e ações que rematam os debates e as políticas sobre sexualidade na esfera dos direitos à saúde sexual e reprodutiva. Tais fatores carregam, minimamente, marcantes características heteronormativas e, por isso, abalizam debates e atitudes em que a sexualidade é interpretada e experienciada com base no risco e na proibição. Por conta disso, não é casualidade que o tema permaneça circunscrito à prevenção de DST/AIDS e gravidez “não programada”.

Investigar sobre diversidade sexual demanda, na vertente aqui tomada, centrar temas concernentes a gênero e a sexualidade no campo da ética e dos direitos humanos, ao se recorrer para a urgência de se adotarem como lícitas as variadas e fluidas maneiras

de manifestação das identidades, dos corpos e das relações sexuais. Requer o fomento de políticas e pedagogias coadunadas com a complexidade, geradoras de condutas maleáveis direcionadas para a garantia da igualdade de direitos, dos benefícios e das oportunidades. Convoca sujeitos e segmentos a, em um empenho dialógico, não rejeitarem as vivências, os princípios ou os conhecimentos do “outro” e a aceitarem estabelecer novos modos de intersubjetividade e de convívio social. Solicita atenção ininterrupta no que diz respeito às afluências entre representações e dispositivos heteronormativos, sexistas, homofóbicos e racistas. (Junqueira, 2009) E admite que “a sexualidade tem muito a ver com a capacidade para a liberdade e com os direitos civis e que o direito a uma informação adequada é parte daquilo que vincula a sexualidade tanto com o domínio imaginário quanto com o domínio público” (Britzman, 1999: 109).

Instalar as possibilidades para esta legitimação da diversidade sexual na educação requer uma visão coletiva e um painel de referências nutrido pelo diálogo, por preceitos de justiça e equidade, por valores democráticos e pelo entendimento do papel da diversidade e da pluralidade cultural na dinâmica educacional. Nesse aspecto, acredita-se cabível não somente impedir, mas dismantelar atitudes demarcadas por desígnios inatistas, essencializantes ou naturalizantes, bem como posições incentivadas por premissas reacionárias, regressivas ou separatistas.

Trata-se de promover um processo de ressignificação simbólica e política que, como tudo o que diz respeito à democratização das interações e à institucionalização de novas práxis pedagógicas, é ininterrupto, incompleto, sempre passível de ser repensado, expandido e aprimorado. E por também estar vulnerável a intimidações e a anacronismos, esse processo demanda sempre maior comprometimento, dinamicidade, responsabilidade e iconoclastia, em múltiplos contextos, graus e concepções.

Se as identidades sexuais e de gênero, a sexualidade, os corpos, os indivíduos, as representações, os paradigmas culturais, as regras, os princípios, as relações humanas, as formatações políticas e a pedagogia não compõem realidades inalteráveis, mas, sim, organismos dinâmicos, em sucessiva modificação, existem lacunas para o questionamento, a reflexão e a ressignificação constante do trabalho dos sujeitos e da sociedade sobre si mesmos. Este é um dos encargos de quem atua na educação e gera informações, saberes e ressignifica representações.

Na instituição escolar, o trabalho direcionado a questionar, desconstruir e a transgredir os pressupostos da homofobia (e de outros mecanismos de preconceitos e condutas discriminatórias) exige, entre outros elementos, pedagogia, condutas e disposições institucionais aptas para desajustarem construções e dispositivos de (re)produção da exclusão e das relações de poder. E mais: que também busquem por possibilidades que se coloquem contrárias às táticas de invenção e estímulo de conexões identitárias calcadas por angústia e animosidade.

Assim, são imprescindíveis investigações mais densas e abrangentes que colaborem, de forma crítica e problematizadora, na organização de justaposições políticas e no estabelecimento de pedagogias capazes de dismantelar os liames da homofobia e de promover o fortalecimento das junções com outras forças sociais – sobretudo com aquelas arranjadas de modo a contribuir nas possibilidades de interações e subjetividades mais abertas e, ainda, empenhadas no progresso da democracia e da materialização dos direitos humanos em um viés inflexivelmente emancipatório e inclusivo.

A homofobia, com sua eficácia aniquiladora, prejudica a nossa formação e danifica a construção de uma sociedade democrática e plural. Ao se desajustar concepções heteronormativas, poder-se-á, quiçá, romper a mordaza dessa (ir)racionalidade que tem na homofobia um dos seus mais agressivos e cruéis instrumentos.

## 8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, Miriam. RUA, Maria das Graças. *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2002.
- ABRAMS, D. & HOGG, M. *Social identity theory: Constructive and critical advanced*. New York: Harvester-Wheatsheaf, 1990.
- ABRIC, J-C. “A abordagem estrutural das Representações Sociais”. In: MOREIRA, A.S.P. & OLIVEIRA, D.C. de. (org.). *Estudos interdisciplinares de Representação Social*. Goiânia: AB, 1998, pp.27-38.
- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. *Temas básicos de Sociologia*. São Paulo: Cultrix, 1973.
- ADORNO, T.; FRENKEL-BRUNSWIK, E.; LEVINSON, D.; SANFORD, R.N. *The authoritarian personality*. New York: Harper & Row, 1950.
- ALBERTINI, P. “Sexualidade e o processo educativo: uma análise inspirada no referencial reichiano”. In: Aquino, J.G. (Org.) *Sexualidade na Escola: alternâncias teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997, pp.53-70.
- ALLPORT, G. *The nature of prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley, 1954.
- ALMEIDA, L. M. & CRILLANOVICK, Q. “A cidadania e os direitos humanos de gays, lésbicas e travestis no Brasil”. In OLIVEIRA, D. D.; LIMA, R. B.; SANTOS, S. A. & TOSTA, T. L. D. (Orgs.). *50 anos depois: Relações raciais e grupos socialmente segregados*. Goiânia: MNDH, 1999, pp. 167-183.
- ALTMANN, Helena. “Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais”. In *Revista Estudos Feministas*, ano 9, 2º semestre 2001, pp. 575-585.
- ALVES, Fátima. *Inclusão – muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio*. 3ª. ed., Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. “Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações a Educação”. In *Em aberto*. Brasília, v.14, n.61, jan-mar., 1994, pp. 60-77.
- AMENO, Agenita. *A função social dos amantes: na preservação do casamento monogâmico*. 3ª. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- ANTUNES, Celso. *Inclusão: o nascer de uma nova pedagogia*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.
- AQUINO, J. G. (org.). *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. 3. ed. São Paulo: Summus, 1997.

ARANTES, Valéria A. “Gênero e sexualidade: a construção histórico-social dos sexos”. In *Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. PEC Formação Universitária: municípios: tema 9*. São Paulo: SEE, 2004, pp. 1745-1756.

\_\_\_\_\_. *Educação e valores: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007.

ARAÚJO, Ulisses F. *Temas transversais e a estratégia de projetos*. São Paulo: Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_. *A construção de escolas democráticas: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências*. São Paulo: Moderna, 2002.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2ª. ed., Rio de Janeiro: LTC editora, 1981.

ARIÈS, P.; BÉJIN, A. (Orgs.). *Sexualidades ocidentais*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

ARRIOLA, E. R. “Desigualdades de Gênero: lésbicas, gays e teoria legal feminista”. In: *Estudos Feministas*, Florianópolis: UFSC, vol. nº 2, 1994.

BADINTER, E. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

\_\_\_\_\_. *XY: Sobre a identidade masculina*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1990.

BARBOSA, L. *Igualdade e Meritocracia. A ética do desempenho nas Sociedades Modernas*. 3. ed., Rio de Janeiro: Ed. Da Fundação Getúlio Vargas, 1999.

BARROSO, Carmen. BRUSCHINI, Cristina. *Educação Sexual: debate aberto*. Petrópolis: Vozes, 1982.

\_\_\_\_\_. *Sexo e juventude – um programa educacional*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BATISTA, Cláudia A. *Educação e Sexualidade: um diálogo com educadores*. São Paulo: Ícone, 2008.

BAUDRILLARD, Jean. *Da sedução*. 4ª. ed., Campinas: Papirus, 2001.

BAUMAN, Z. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1986.

BARRET, R. & BARZAN, R. “Spiritual experiences of gay men and lesbians”. In *Counseling and Values*, 41, 1996, pp. 4-15.

BAUER, M.W. Gaskell, G. (orgs.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo. Vol. 1 – Fatos e mitos*. 12ª. ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

- BELUCHE, Renato. *O corte da sexualidade – o ponto de viragem da psiquiatria brasileira no século XIX*. São Paulo: AnnaBlume, 2008.
- BERGER, P.L. & LUCKMANN, T. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BERNARDI, Marcello. *A deseducação sexual*. 2ª. ed., São Paulo: Summus, 1985.
- BIAZOLI-ALVES, Z.M.M. “A pesquisa em psicologia – análise de métodos e estratégias na construção de um conhecimento que se pretende científico”. In *Diálogos metodológicos sobre a prática de pesquisa*. Ribeirão Preto : Legis Summa, 1998.
- BILLIG, M. *Ideology and opinions: studies in rhetorical psychology*. Londres: Sage Publications, 1991.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. “Quelques questions sur la question gay et lesbienne”. In ERIBON, Didier. *Les Études Gay et Lesbiennes*. Paris: Éditions du Centre Pompidou, 1998.
- \_\_\_\_\_. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2005.
- \_\_\_\_\_. “A escola conservadora: as desigualdades frente a escola e a cultura”. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- BONFIM, Zulmira A. & ALMEIDA, Sandra F.C. de. “Representação social: conceituação, dimensão e funções”. In *Revista de Psicologia*. Fortaleza, vol. 9, jan/dez, 1991/92.
- BORIS, G.D.J. Bloc. *Falas de homens: a construção da subjetividade masculina*. São Paulo: Annablume, 2002.
- BORRILLO, Daniel. *Homofobia*. Barcelona: Ediciones Bellaterra, 2001.
- BOZON, Michel. *Sociologia da sexualidade*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- BOZON, Michel & HEILBORN, Maria Luíza. “Lês caresses et lês mots, initiations amoureuses à Rio de Janeiro e Paris”. In *Terrain 27*, septembre, 1996, pp. 37-58.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*. Brasília: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. *Gênero e diversidade na escola: formação de professores/as em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais*. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

BRITZMAN, Deborah P. “O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo”. *Revista Educação e Realidade*, v. 21, jan./jun. 1996, pp. 71-96.

\_\_\_\_\_. “Curiosidade, sexualidade e currículo”. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

BROWN, P. *Corpo e sociedade: O homem, a mulher e a renúncia sexual no início do cristianismo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

BRUSCHINI, Maria C.A. “Educação sexual: instrumento de democratização ou de mais repressão?”. In *Caderno de Pesquisa*. São Paulo: FCC, n. 36, fev/1981.

BULLOUGH, V. L. “Homosexuality and the medical model”. In *Journal of Homosexuality*, 1, 1974, pp. 99-110.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

\_\_\_\_\_. “Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do 'sexo'”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, pp. 151-172.

\_\_\_\_\_. “Against proper objects”. In WEED, Elizabeth & SCHOR, Naomi. *Feminism meets queer theory*. Brown University, 1997.

CABRAL, Juçara T. *A sexualidade no mundo ocidental*. Campinas: Papyrus, 1995.

CAETANO, Márcio. *Os Excluídos das Representações de Exclusão*. Trabalho apresentado na 3ª Jornada Internacional e 1ª Conferência Brasileira sobre Representações Sociais UERJ, UFRJ, Universidade Estácio de Sá e Maison de France, Rio de Janeiro, 2003.

CALLIGARIS, Contardo. *A adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000.

CÂMARA, Cristina. *Orientação Sexual*. Rio de Janeiro: Planeta Gay Books, 1998.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de & RIBEIRO, Claudia. *Sexualidade(s) e Infância(s): a sexualidade como um tema transversal*. São Paulo: Moderna, 1999.

CAMINO, L. et al. “A face oculta do racismo no Brasil: uma análise psicossociológica”. *Revista Psicologia Política*, 1, pp. 13-36.

CAMINO, L. “Uma abordagem psicossociológica no estudo do comportamento político”. In *Psicologia e Sociedade*, 8, 1996, pp. 16-42.

- \_\_\_\_\_. “Direitos humanos e psicologia”. In Comissão de Direitos Humanos do Conselho Federal de Psicologia (Org.). *Psicologia, ética e direitos humanos*. Brasília: CFP, 1998, pp. 39-63.
- CAMINO, L. & PEREIRA, C. “O papel da Psicologia na construção dos direitos humanos: Análise das teorias e práticas psicológicas na discriminação do homossexualismo”. In GUIMARÃES, F. (Org.). *A interdisciplinariedade em questão*. Campina Grande: UEPB, 2000.
- CANEN, A. *Avaliação da Aprendizagem em Sociedades Multiculturais*. Rio de Janeiro: Ed. Papel e Virtual, 2001.
- CANGUILHEM, Georges. *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- CANTONNÉ, J. P. *A sexualidade, ontem e hoje*. São Paulo: Cortez, 1994.
- CARIDADE, A. “Sexualidade feminina – a linguagem do corpo”. In *Revista Brasileira de Sexualidade Humana*, vol. 5, 2, 1994, pp. 142-146.
- CARRARA, Sérgio, RAMOS, Silvia; CAETANO, Marcio (Coords.). *Política, direitos, violência e homossexualidade: 8ª Parada do Orgulho GLBT – Rio 2003*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.
- CASTORIADIS, C. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. 2 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M; SILVA, L.B. *Juventudes e Sexualidade*. Brasília: UNESCO, 2004.
- CAVALCANTI, R. da C. “Educação sexual no Brasil e na América Latina. In *Revista Brasileira de Sexualidade Humana*, vol. 4, 2, 1993, pp. 164-173.
- CHARBONEAU, P.E. *Educação Sexual*. São Paulo: E.P.U., 1980.
- CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- \_\_\_\_\_. “Educação e História rompendo fronteiras”. In: *Presença Pedagógica*, São Paulo, vol. 6, nº 31, 2000.
- CHAUÍ, Marilena. *Repressão Sexual*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- COMFORT, Alex. *La sexualidad em la sociedad actual*. Buenos Aires: Ediciones Hormé, sd.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Resolução 001/1999. Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da orientação sexual*. Brasília: CFP, 1999.

- CORNWALL, Andrea & JOLLY, Susie (orgs.). *Questões de sexualidade – ensaios transculturais*. Rio de Janeiro: 2008.
- COSTA, J. F. *A inocência e o vício: estudos sobre o erotismo*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992.
- \_\_\_\_\_. *A ética e o espelho da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- \_\_\_\_\_. *A face e o verso: Estudos sobre o homoerotismo II*. São Paulo: Escuta, 1995.
- \_\_\_\_\_. “O referente da identidade homossexual”. In: PARKER, R. e BARBOSA, R. M. (orgs.) *Sexualidades Ocidentais*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1996.
- CROCHIK, José Leon. *Preconceito, indivíduo e cultura*. 3ª. ed., São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- CUCCHIARI, Salvatore. “La revolución de género y la transición de la horda bisexual a banda patrilocal; los Orígenes de la jierarquia de género”. In LAMAS, M. (org.). *El gênero: la construcción cultural de la diferencia sexual*. Mexico: PUEG, 1996.
- DAMATTA, R. *A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- DAYRELL, Juarez. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.
- DERRIDA, Jacques. *Margens da filosofia*. Porto: Rés-Editora, 2004.
- DOISE, W. “Las relaciones entre grupos”. In MOSCOVICI, S. (org.). *Psicologia social I*. Barcelona: Paidós, 1991, pp. 307-332.
- \_\_\_\_\_. “Da psicologia social à psicologia societal”. In *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18, 2002, pp. 27-35.
- DOVER, K. Jones. *A homossexualidade na Grécia antiga*. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.
- DUMONT, Louis. *Homo Hierarchicus. O sistema de castas e suas implicações*. São Paulo: Edusp, 1992.
- DURKHEIM, E. *As Regras do Método Sociológico*. 6ª edição, São Paulo, Nacional, 1974.
- \_\_\_\_\_. “As formas elementares da vida religiosa”. In: GIANNOTTI, J. A. (Org.). *Durkheim: vida e obra*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- DURKHEIM, E.; MAUSS, M. “Algumas formas primitivas de classificação: contribuição para o estudo das representações coletivas”. In: MAUSS, M. [1903]. *Ensaio de sociologia*. São Paulo: Perspectiva, 1981.

- EARP, M.L.S. "Infância, pobreza e educação: O Projeto Alunos Residentes em Cieps". In: FRANCO, C. & KRAMER, S. (Orgs), *Pesquisa e educação: História, escola e formação de professores*. Rio de Janeiro: Escola de Professores, 1997, pp. 181-200.
- FALCÃO, L.C. *Adoção de crianças por homossexuais: crenças e formas de preconceito*. Dissertação de Mestrado. Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2004.
- FARR, R. "Las representaciones sociales". In MOSCOVICI, S. (org.). *Psicología social II*. Barcelona: Paidós, 1991, pp. 495-506.
- \_\_\_\_\_. *Representações sociais: a teoria e sua história*. In GUARESCHI, Pedrinho A. e JOVCHELOVITCH, Sandra (org.). *Textos em Representações Sociais*. 4ª ed., Petrópolis: Vozes, 2003.
- FAURY, M. *Uma flor para os malditos: a homossexualidade na literatura*. Campinas: Papirus, 1983.
- FAZENDA, Ivani. *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 2001.
- FERNÁNDEZ-ALEMANY, Manuel. SCIOLLA, Andrés. *Mariquitas y marimachos – guía completa de la homosexualidad*. Madrid: Nuer Ediciones, 1999.
- FERRARI, Anderson. *O professor frente ao homoerotismo masculino no contexto escolar*. Juiz de Fora: Dissertação de Mestrado em Educação, PPGE/UFJF, 2000.
- FIGUEIRÓ, Mary N.D. *Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- FIGUEIRÓ, Mary N.D. & RIBEIRO, Paulo R.M. (orgs.). *Adolescência em questão: estudos sobre sexualidade*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2006a.
- \_\_\_\_\_. *Sexualidade, cultura e educação sexual: propostas para reflexão*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2006b.
- FISCHMANN, Roseli. *Estado laico*. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 2008.
- FLEURY, Alessandra Ramos Demito & TORRES, Ana Raquel Rosas. *Homossexualidade e preconceito – o que pensam os futuros gestores de pessoas*. Curitiba: Juruá Editora, 2010.
- FONE, B. *Homophobia: a history*. New York: Picador, 2000.
- FONSECA, Claudia; TERTO JR, Veriano.; e ALVES, Caleb Faria et al. (orgs.). *Antropologia, diversidade e direitos humanos: Diálogos interdisciplinares*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.
- FONSECA, Márcio Alves da. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: Educ, 1995.

- FONTANA, Roseli Aparecida C. *Mediação pedagógica na sala de aula*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro : Graal, 2007.
- \_\_\_\_\_. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. 11ª ed., Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- \_\_\_\_\_. *História da sexualidade III: o cuidado de si*. 7ª ed., Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Dits et Écrits*. Paris: Gallimard, 1994, pp. 320-335.
- \_\_\_\_\_. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.
- \_\_\_\_\_. *A microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- \_\_\_\_\_. “A Escrita de si”. In: MOTTA, M. B. (Org.). *Ditos e escritos V - ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, pp.144-162.
- \_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- \_\_\_\_\_. “A vida dos homens infames”. In: MOTTA, M. B. (Org.). *Ditos e escritos IV - estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, pp.203-222.
- \_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: histórias da violência nas prisões*. 2ª. ed., Petrópolis: Vozes, 1993a.
- \_\_\_\_\_. *A história da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1993b.
- \_\_\_\_\_. *Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão... – um caso de parricídio do século XIX*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Edições do Graal, 1982.
- \_\_\_\_\_. *A mulher/os rapazes da história da sexualidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- FREUD, Sigmund. *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Ímago, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Cinco lições de psicanálise*. São Paulo : Abril Cultural, 1978.
- \_\_\_\_\_. *O Mal-Estar na Civilização*. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1997.
- FRY, P. & MACRAE, E. *O que é homossexualidade*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- FURLANI, Jimena. *Mitos e tabus da sexualidade humana*. Belo Horizonte: 3ª. ed., Autêntica, 2007.

- \_\_\_\_\_. “Políticas identitárias na educação sexual”. In GROSSI, Miriam Pillar et al. (org.) *Movimentos sociais, educação e sexualidades*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.
- GAERTNER, S.L.; DOVÍDIO, J.F.; ANASTASIO, P.A.; BACHMAN, B. A. “The common intergroup indentity model: recategorization and reduction of intergroup bias”. In *European Review of Social Psychology*, 4, 1993, pp. 5-26.
- GALVÃO, Izabel. *Cenas do cotidiano escolar – conflito sim, violência não*. São Paulo: Vozes, 2004.
- GAMSON, Joshua. “As sexualidades, a teoria queer e a pesquisa qualitativa”. In: DENZIN, Norman et ali. *O planejamento da pesquisa qualitativa. Teorias e abordagens*. Porto Alegre, Artmed, 2006, pp. 345-362.
- GATTI, J. “Mais amor e mais tesão: a história da homossexualidade no Brasil”. Entrevista com James N. Green. In *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis: UFSC, vol. 8, nº 2, 2000.
- GERALDI, João Wanderley. “A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética”. In: FREITAS, Maria T; JOBIM, Solange; KRAMER, Sônia. (orgs.). *Ciências Humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez Editora, 2003.
- GASKELL, George. “Entrevistas individuais e grupais”. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GIACOIA JUNIOR, Oswaldo. *Nietzsche*. São Paulo: Publifolha, 2000.
- GIL, Antonio C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 1995.
- GIKOVATE, Flávio. *Homem: o sexo frágil*. São Paulo: MG Editores, 1993.
- GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. 3ª ed., Petrópolis: Vozes, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade*. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.
- GOLDBERG, Maria Amélia A. *Educação Sexual: uma proposta, um desafio*. São Paulo: Aruanda, 1982.
- GOMES, R., MENDONÇA, E. A., & PONTES, M. L. “As representações sociais e a experiência da doença”. In *Cadernos Saúde Pública*, 18 (5), 2002, pp. 1207-1214.
- GREEN, James N. *Além do carnaval: a homossexualidade no Brasil do século XX*. São Paulo: UNESP, 2000.

- GREEN, James N.; POLITO, Ronald. *Frescos trópicos: fontes sobre a homossexualidade masculina no Brasil (1870-1980)*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2006.
- GREENBERG, D. F. & BYSTRYN, M. “Christian intolerance of homosexuality”. In *American Journal of Sociology*, 88, 1982, pp. 515-548.
- GROSSI, Miriam Pillar et al. (org.) *Movimentos sociais, educação e sexualidades*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.
- \_\_\_\_\_. “Identidade de gênero e sexualidade”. In *Antropologia em primeira mão*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina – PPGAS, s/d.
- GRUPO GAY DA BAHIA. *Cartilha ABC dos gays*. 2ª. ed., Salvador, 1996.
- GUARESCHI, Pedrinho A. e JOVCHELOVITCH, Sandra (org.). *Textos em Representações Sociais*. 4ª ed., Petrópolis: Vozes, 2003.
- GUATTARI, Félix & ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 3ª. ed., Petrópolis, Vozes, 1993.
- GUIMARÃES, Carmen Dora. *O homossexual visto por homossexuais*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- GUIMARÃES, Isaura. *Educação sexual na escola: mito e realidade*. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Pode o conceito de gênero mudar a compreensão do desenvolvimento psicosssexual?*. Campinas: Revista Entretexo Entresexo, 1997.
- GUIRADO, Marlene. *Sexualidade, isto é, intimidade redefinindo limites e alcances para a escola*. In: \_\_\_\_\_. AQUINO, Júlio Groppa (coord.). *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997, p. 25-42.
- GUSMÃO, Neusa Maria M. de (org.). *Diversidade, cultura e educação – olhares cruzados*. São Paulo: Ed. Biruta, 2003.
- GUZZO, R.S.L. “Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia na escola: desafios do novo milênio para a psicologia escolar”. In DEL PRETTE, Z.A.P. (org.). *Psicologia escolar e educacional: saúde e qualidade de vida*. Campinas: Alínea, 2003, pp. 25-42.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- HASLAM, N.; LEVY, S. “Essentialist beliefs about homosexuality: structure and implications for prejudice”. In *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 2006, pp. 471-485.
- HEILBORN, M.L. “Construção de si, gênero e sexualidade”. In HEILBORN, M.L. (org.). *Sexualidade, o olhar das ciências sociais*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

- HEILBORN, M. L.; BRANDÃO, E. R. “Introdução: ciências sociais e sexualidade”. In: HEILBORN, M. L. (Org.). *Sexualidade: o olhar das ciências sociais*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999, pp. 7-17.
- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- HEREK, G., KIMMEL, D., AMARO, H. & MELTON, G. “Avoiding heterosexist bias in psychological research”. In *American Psychology*, 44, 1991, pp. 957-963.
- HERZLICH, C. “A problemática da representação social e sua utilidade no campo da doença”. In *Revista Physis*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 1991, pp. 23-36.
- HIGHWATER, Jamake. *Mito e sexualidade*. São Paulo: Saraiva, 1992.
- HIRSCHFELD, L.A. Natural Assumptions: race, essence and taxonomies of human kinds. In *Social Research*, 65, 1998, pp. 331-349.
- HOCQUENGHEN, Guy. *A contestação homossexual*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- HUNSBERGER, B. “Religious fundamentalism, right-wing authoritarianism and hostility toward homosexuals in non-Christian religious groups”. In *International Journal for the Psychology of Religion*, 6, 1996, pp. 39-49.
- JAGOSE, Annamarie. *Queer Theory. An introduction*. Nova York: New York University Press, 1996.
- JESUS, M.C.P. de; TEMER, V.P.; SILVA, M.A. da. “A educação sexual realizada na família e na escola: opinião de escolares adolescentes”. In *Revista Brasileira de Sexualidade Humana*, vol. 8, 1, 1997, pp. 133-159.
- JODELET, D. “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”. In: MOSCOVICI, S. (org.). *Psicología social*. Barcelona: Paidós, 1991, pp. 31-61.
- \_\_\_\_\_. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.
- JUNQUEIRA, Rogério D. (org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: MEC/Unesco, 2009.
- \_\_\_\_\_. “Educação e Homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal”. In JUNQUEIRA, Rogério D. (org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: MEC/Unesco, 2009, 367-444.
- \_\_\_\_\_. “O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar”. In: *Anais do Seminário Corpo Gênero e Sexualidade: discutindo práticas educativas*. Rio Grande: Ed. da FURG, 2007.
- KATZ, Jonathan N. *A invenção da heterossexualidade*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

- KINSEY, A. C., POMMERROY, W. B. & MARTIN, C. E. *Sexual behavior in the human male*. Philadelphia: W. B. Saunders, 1948.
- KRAFFT-EBING, Richard Von. *Psychopahia Sexualis*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- KRAMER, Sonia. “Questões raciais e educação: Entre lembranças e reflexões”. In *Cadernos de Pesquisa*, nº 93, maio 1995, pp. 66-71.
- KRONBAUER, Selenir C. G. & STRÖHER, Marga Janete (orgs.). *Educar para a convivência na diversidade*. São Paulo: Paulinas, 2009.
- KUPFER, M. C. M. *Freud e a educação: Mestre do Impossível*. São Paulo: Scipione, 2001.
- LA GANDHI ARGENTINA. Buenos Aires: Editorial. Ano 2 (3), nov. 1998.
- LACERDA, M. *A representação social da homossexualidade: o que pensam os estudantes universitários?*. Dissertação de Mestrado. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2001.
- LACERDA, M.; PEREIRA, C.; CAMINO, L. “Um estudo sobre as formas de preconceito contra homossexuais na perspectiva das representações sociais”. In *Psicologia Reflexão e Crítica*, 15, p. 165-178, 2002,
- LAPLANCHE, J. *Vocabulário da psicanálise*. 4ª ed., São Paulo: Martin Fontes, 2001.
- LAPLANTINE, F. “Antropologia dos sistemas de representações da doença: sobre algumas pesquisas desenvolvidas na França contemporânea à luz de uma experiência brasileira”. In JODELET, D. (org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001, pp. 241-259.
- LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2005.
- LEONTIEV, A. *O Desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LEVINE, P. L. “The implications of constructionist theory for social research on the AIDS epidemic among gay men”. In: HERDT, G.; LINDENBAUM, S. *The time of AIDS: social analysis, theory and method*. London: Sage, 1992.
- LEYENS, J.P. et al. “The emotional side of prejudice: the attribution of secondary emotions to ingroups and outgroups”. In *Personality and Social Psychology Review*, 2, pp. 186-197.
- LEYENS, J. P. & DARDENNE, B. “Basic concepts and approaches in social cognitions”. In HEWSTONE, M.; STROEBE, W. & STERPHENSON, G.M. (Orgs.), *Introduction to social psychology: An european perspective*. Oxford: Blackwell, 1996, pp. 109-134.

LIEBERT, R. S. “A história da homossexualidade masculina da Grécia antiga até a Renascença: Implicações para a teoria psicanalítica”. In FOGEL, G. I.; LANE, F. M. & LIEBERT, R. S. (Orgs.). *Psicologia masculina: Novas perspectivas psicanalíticas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, pp. 161-188.

LIMA, Francis M. de. *O discurso sobre a homossexualidade no universo escolar: um estudo no curso de Licenciatura em Educação Física*. Curitiba. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, 2006.

LIMA, M. E. *Normas sociais e racismo: efeitos do individualismo meritocrático e do igualitarismo na infra-humanização dos negros*. Tese de doutorado. Lisboa: Instituto Superior de Ciência do Trabalho e da Empresa, 2002.

LIMA, S. R. *Uma pedra na calçada: Homossexualidade e AIDS na Paraíba*. João Pessoa: Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Paraíba, 1995.

LIPOVETSKY, Gilles. *A terceira mulher: permanência e evolução do feminino*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

\_\_\_\_\_. *A era do vazio: ensaio sobre o individualismo contemporâneo*. Barueri: Manole, 2005.

LOPES, José Rogério. "Da concepção de sujeito aos 'modos de subjetivação'", In *Serviço Social & Sociedade*, nº 51, São Paulo: Cortez, 1996, pp. 27-46.

LOPES, Maura C.; HATTGE, Morgana D. *Inclusão escolar – conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 2ª. ed., Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. “Gênero, história e educação: construção e desconstrução”. In *Revista Educação & realidade*. v. 20, n. 02, jul/dez, 1995.

\_\_\_\_\_. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001 .

\_\_\_\_\_. *Um corpo estranho - ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. “Corpo, Escola e Identidade”. In *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, vol. 25, nº 2, julho/novembro 2000, pp. 59-76.

LOURO, Guacira L.; NECKEL, Jane F.; GOELLNER, Silvana V. (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade. Um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

- LORENCINI JR. A. Os sentidos da sexualidade: natureza, cultura e educação. In: AQUINO, J. G. *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. 3. ed. São Paulo: Summus, 1997. p. 87-95.
- LOYOLA, Cristina & CAVALCANTI, Mabel. “Ampliando o conceito de sexualidade”. In CAVALCANTI, Ricardo C. (org.). *Saúde Sexual e Reprodutiva*. Brasília: Cesex, s/d.
- LOYOLA, Maria A. “Apresentação”. In LOYOLA, Maria A.(org.). *A sexualidade nas ciências humanas*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1998.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- LUHMANN, Suzanne. “Queering/Querying Pedagogy? Or, Pedagogy is a pretty queer thing”. In: PINAR, William F. (Org.). *Queer Theory in Education*. New Jersey/Londres: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1998, pp. 141-156.
- MAAKAROUN, M. de F. “Considerações gerais sobre adolescência”. In *Tratado de adolescência: um estudo multidisciplinar*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1991, p. 3- 8.
- MACHADO, Lia Zanotta. “Feminismo, academia e interdisciplinaridade”. In COSTA, Albertina e BRUSCHINI, Cristina (orgs.). *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.
- MACKINNON, Catherine. “Marxism, feminism and the State: Toward Feminism Jurisprudence”. In *Signs* 7, 5, 1982, p. 515-544.
- MADUREIRA, A.F.A. & BRANCO, A.U. “Identidades sexuais não-hegemônicas: processos identitários e estratégias para lidar com o preconceito”. In *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23 (1), 2007, p. 81-90.
- MANTEGA, Guido (org.). *Sexo e poder*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1979.
- MASIELO, Francine. “Conhecimento suplementar: Queering no eixo norte/sul”. *Revista Estudos Feministas*, v. 8, n. 2, p. 49-61, 2000.
- MEDRADO, Benedito. “Das representações aos repertórios: uma abordagem construcionista”. In *Psicologia & Sociedade*, 10, jan/jun, 1998, pp. 86-103.
- MEIRELLES, João Alfredo Boni de. “Os Ets e a gorila: um olhar sobre a sexualidade, a família e a escola”. In: AQUINO, Julio Groppa. *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. 3.ed. São Paulo: Summus, 1997, pp.71-86.
- MENIN, Maria Suzana de S.; SHIMIZU, Alessandra de M. (orgs.). *Experiência e Representação Social*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- MEYER, Dagmar E. “Gênero e educação: teoria e prática. In LOURO, Guacira L.; NECKEL, Jane F.; GOELLNER, Silvana V. (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade. Um*

*debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MICHAELIS. *Moderno dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 1998.

MINAYO, M. C. de S. (org.). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 10ª ed., São Paulo: Ed. HUCITEC, 2007.

MISKOLCI, Richard. “Do Desvio às Diferenças”. In: *Teoria & Pesquisa. Dossiê Normalidade, Desvio, Diferenças*. São Carlos: Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2005. pp. 9-42.

\_\_\_\_\_. “Um corpo estranho na sala de aula”. In ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter R. (orgs.). *Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas: Papirus Editora, 2005, pp. 13-26.

MOITA, G. “Essências e diferenças: minorias sexuais ou sexualidades (im)possíveis”. In FONSECA, L.; SOARES, C.; VAZ, J.M. *A Sexologia: perspectiva multidisciplinar II*. Coimbra: Quarteto, 2003.

MOORE, H. “Compreendendo Sexo e Gênero”. Tradução de Júlio Assis Simões para uso didático. Do original “Understanding Sex and gender”. In INGOLD, Tim. *Companion Encyclopedia of Anthropology*. London: Routledge, 1997.

MORENO, Montserrat. *Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola*. São Paulo: Moderna, 1999.

MORICI, S. “Homossexualidade: Um lugar na história da intolerância social, um lugar na clínica”. In GRANÃ, R. B. (org.). *Homossexualidade: Formulações psicanalíticas atuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, pp. 147-171.

MOSCOVICI, S. *Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. & PÉRES, J. “A extraordinária resistência das minorias à pressão das majorias: O caso dos ciganos”. In VALA, J. (org.). *Novos racismos: Perspectivas comparativas*. Oeiras: Celta, 1999, pp. 103-119.

MOTT, Luiz. *Crônicas de um gay assumido*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

\_\_\_\_\_. *O sexo proibido: virgens, gays e escravos nas garras da Inquisição*. Campinas: Papirus, 1988.

\_\_\_\_\_. “O jovem homossexual”. In RIBEIRO, Marcos (org.). *O prazer e o*

- pensar*. São Paulo: Gente, 1999, pp. 235-244.
- MYERS, D.G. *Psicologia Social*. Rio de Janeiro: LTC, 2000.
- NEMGE. *Ensino e educação com igualdade de gênero na infância e na adolescência: guia prático para educadores*. São Paulo: USP, 1996.
- NICOLACI-DA-COSTA, M. *Sujeito e cotidiano: um estudo da dimensão psicológica do social*. Rio de Janeiro: Campus, 1987.
- NOLASCO, Sócrates. *O mito da masculinidade*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.
- NUNES, César A. *Desvendando a sexualidade*. Campinas: Papirus, 2003.
- OKITA, Hiro. *Homossexualidade da opressão à libertação*. São Paulo: Sundermann, 2007.
- OLIVEIRA, Lélia de C.F. *Gênero, masculinidades plurais e identidades docentes – um estudo das representações de homens-professores*. Tese de Doutorado. São Paulo: FEUSP, 2007.
- OLIVEIRA, L. S. *Representações sociais de 'sexualidade' encontradas na educação/orientação sexual no início da República Brasileira*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá/ Mestrado em Educação e Cultura Contemporânea, 2007.
- OPLER, M. R. “Aspectos antropológicos e transculturais da homossexualidade”. In: MARMOR, J. *A inversão sexual: as múltiplas raízes da homossexualidade*. São Paulo: Imago, 1973.
- ORTH, Edgard. *Educação Sexual da criança*. 12ª. ed., Petrópolis: Vozes, 1987.
- ORTNER, Sherry & WHITEHEAD, Harriet. *Sexual Meanings, the cultural construction of gender and sexuality*. Cambridge University Press, 1980.
- PAES DA SILVA, I. & VASCONCELOS, M. “Questões raciais e educação: Um estudo bibliográfico preliminar”. In: KRAMER, S. (Org.). *Educação infantil em curso*. Rio de Janeiro: Escola de Professores, 1997, pp. 38-66.
- PAREDES, Eugênia C. OLIVEIRA, Rita A. COUTINHO, Marta M. T. *Sexualidade: o que têm a dizer alunos e professores da rede pública de ensino cuiabana*. Cuiabá: UFMT, 2006.
- PARKER, R.G. *Corpos, prazeres e paixões: a cultura sexual no Brasil contemporâneo*. 2ª ed., São Paulo: Best Seller, 1991.
- \_\_\_\_\_. “Homossexualidade masculina”. In RIBEIRO, Marcos (org.). *O prazer e o pensar*. São Paulo: Gente, 1999, pp. 207-218.
- PATTON, C. *Inventing AIDS*. London: Routledge, 1990.

- PEDROSA, João B. *Segundo desejo*. São Paulo: Iglu, 2006.
- \_\_\_\_\_. Garoto rebelde – surgimento da homossexualidade na criança. São Paulo: Ed. Biblioteca 24x7, 2010.
- PENIN, S. T. S. “Educação básica: a construção do sucesso escolar”. In *Em aberto*. Brasília, v.11, n.53, p.3-11, jan./mar. 1992.
- PEREIRA, A.S.L.S. *Representações sociais do homossexualismo e preconceito contra homossexuais*. Dissertação de mestrado. Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2004.
- PEREIRA, C.; TORRES, A.R.R.; ALMEIDA, S.T. “O estudo do preconceito na perspectiva das representações sociais: análise da influência de um discurso justificador da discriminação no preconceito racial”. In *Psicologia: reflexão e crítica*, 16, 2003, pp. 95-107.
- PERLONGHER, N. *O negócio do michê: prostituição viril em São Paulo*. 2 ed., São Paulo: Brasiliense, 1987.
- PETTIGREW, T.F.; MEERTENS, R.W. “Subtle and blatant prejudice in Western Europe”. In *European journal of Social Psychology Bulletin*, 5, 1995, pp. 461-476.
- PISCITELLI, A. “Exotismo e autenticidade: relatos de viajantes à procura de sexo”. In *Cadernos Pagu*. Campinas, v. 19, 2002, pp. 195-233.
- PISCITELLI, A.; GREGORI, M.F.; CARRARA, S. (orgs.). *Sexualidade e Saberes: convenções e fronteiras*. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2004.
- PINAR, William. “Introduction”. In: PINAR, William (Org.). *Queer Theory in Education*. New Jersey/Londres: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1998. pp. 1-47.
- PINTO, H. D. S. “A individualidade impedida: adolescência e sexualidade no espaço escolar”. In: AQUINO, J. G. (org.). *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. 3. ed. São Paulo: Summus, 1997, pp. 43-51.
- PLACCO, Vera M.N. de S. “Um estudo de representações sociais de professores do Ensino Médio quanto à AIDS, às drogas, à violência e à prevenção: o trabalho com grupos focais. In MENIN, Maria Suzana de S.; SHIMIZU, Alessandra de M. (orgs.). *Experiência e Representação Social*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, pp. 295-314.
- PRADO, Marco A.M. MACHADO, Frederico V. *Preconceito contra homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade*. São Paulo: Cortez, 2008.
- RADKOWSKY, M., & SIEGEL, L. J. “The gay adolescent: stressors, adaptations, and psychosocial interventions”. In *Clinical Psychology Review*, 17, 1997, pp. 191-216.

- RANGEL, Mary. *A pesquisa de representação social como forma de enfrentamento de problemas socioeducacionais*. Aparecida do Norte: Idéias & Letras, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Representações e reflexões sobre o bom professor*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Bom aluno: real ou ideal*. Petrópolis, Vozes, 1997.
- RANKE-HEINEMANN, Uta. *Eunucos pelo reino de Deus: mulheres, sexualidade e a Igreja Católica*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1996.
- RENA, Luiz Carlos C.B. *Sexualidade e adolescência*. 2ª. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- REVEL, J. “Uma subjetividade que jamais cessa de inventar-se a si própria”. In *Revista do Instituto Humanitas*. São Leopoldo: Unisinos, edição 203, nov/2006, pp.20 – 31.
- RIBEIRO, A.S.M. *Macho, adulto, branco, sempre no comando?*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília, 2000.
- RIBEIRO, Marcos (org.). *O prazer e o pensar*. São Paulo: Gente, 1999.
- RIBEIRO, Paula Regina Costa; SOARES, Guiomar Freitas. “As identidades de gênero”. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa (org.). *Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar*. Caderno Pedagógico Anos Iniciais. Rio Grande: Editora da FURG, 2007, pp. 26-29.
- RIBEIRO, Paula Regina Costa. *Inscrevendo a sexualidade: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental*. Porto Alegre: Tese de Doutorado em Ciências Biológicas: Bioquímica – Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.
- RICHARDS, J. *Sexo, desvio e danação: as minorias na Idade Média*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- RIOS, R.R. *O princípio da igualdade e a discriminação por orientação sexual: a homossexualidade no direito brasileiro e norte-americano*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.
- ROAZZI, A., WILSON, M. & FEDERICCI, F. C. B. “A estrutura primitiva da representação social do medo”. In *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(1), 2001, pp.57-72.
- RODRIGUES, A. et al. *Psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- ROKEACH, M. *The open and close mind*. New York: Basic Books, 1960.
- \_\_\_\_\_. *Beliefs, attitudes and values: a theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass, 1968.

- ROSA, Maria V. de F.P. do C. & ARNOLDI, Marlene Ap. G.C. *A entrevista na pesquisa qualitativa – mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- RUBIN, Gayle. “The traffic in women. Notes on the ‘Political Economy’ of Sex”. In REITTER, Rayna (org.). *Toward an anthropology of women*. New York: Monthly Review Press, 1975.
- RUBIN, G. & BUTLER, J. “‘Sexual Traffic’. Interview – Gayle Rubin with Judith Butler”. In WEED, Elizabeth & SCHOR, Naomi. *Feminism meets queer theory*. Brown University. (Tradução em Cadernos PAGU 21, *Olhares alternativos*. Campinas; Unicamp, 2003).
- SÁ, Celso Pereira. *Núcleo central das Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- \_\_\_\_\_. “Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria”. In: *O conhecimento no cotidiano. As representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993, pp.19-45.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. “Currículo e diversidade cultural”. In SILVA, Tomaz T. da. & MOREIRA, Antônio Flávio (orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SAFFIOTI, Heleieth I.B. *O poder do macho*. 5ª. ed., São Paulo: Moderna, 1987.
- SALLES, A. “A representação social do adolescente e da adolescência: um estudo em escolas públicas”. In *Cadernos de pesquisa*. São Paulo, n.94, ago./1995, pp. 25-33.
- SANTOS, A. C. “Orientação sexual em Portugal: para uma emancipação”. In SANTOS, B.S. (org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- SANTOS, I. A. A. “Discriminação: Uma questão de direitos humanos”. In OLIVEIRA, D. D.; LIMA, R. B.; SANTOS, S. A. & TOSTA, T. L. D. (orgs.). *50 anos depois: Relações raciais e grupos socialmente segregados*. Goiânia: MNDH, 1999, pp. 54-74.
- SAYÃO, R. “Saber o sexo? - os problemas de informação sexual e o papel da escola”. In: AQUINO, J. G. *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. 3. ed. São Paulo: Summus, 1997, pp. 97-105.
- SCOTT, Joan. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. *Educação & Realidade*. Número especial Mulher e Educação. Porto Alegre, v.15, jul./dez. 1990, p. 5-72.
- SEDWICK, Eve. “A epistemologia do armário”. In *Cad. Pagu*, n.28. Campinas, Jan./June 2007.

- \_\_\_\_\_. *Epistemology of the closet*. University of California Press, 1990.
- SEFFNER, Fernando. *Derivas da masculinidade: representação, identidade e diferença no âmbito da masculinidade bissexual*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRS. Porto Alegre: UFRS, 2003.
- \_\_\_\_\_. “Prevenção à AIDS: uma ação político-pedagógica”. In: PARKER, R.; TERTO JR. (Orgs.). *Aprimorando o debate: respostas sociais frente à AIDS. Limites e possibilidades na terceira década*. Rio de Janeiro: ABIA, 2002.
- SEIDMAN, Steven. “Deconstructing Queer Theory or the Under-Theorization of the Social and the Ethical”. In: NICHOLSON, Linda; SEIDMAN, Steven. (Orgs.). *Social Postmodernism. Beyond identity politics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995, pp. 116-141.
- SELIGMANN-SILVA, Márcio. *Adorno*. São Paulo: Publifolha, 2003.
- SELL, Teresa A. *Identidade homossexual e normas sociais (histórias de vida)*. 2ª. ed., Florianópolis, UFSC, 2006.
- SERRÃO, Margarida. BALEEIRO, Maria Clarice. *Aprendendo a ser e a conviver*. São Paulo: FTD, 1999.
- SHERIF, M; HARVEY, D.J.; WHITE, B.J.; HOOD, W.R.; SHERIF, C.W. *Intergroup cooperation and competition: the robbers cave experiment*. Norman: University Book Exchange, 1961.
- SHERIF, M.; SHERIF, C.W. “Ingroup and intergroup relations”. In SHERIF, M.; SHERIF, C.W. (orgs.). *Social psychology*. New York: Harper & Row, 1969, pp. 221-266.
- SILVA, Maria de Lourdes R. da. *Mudanças de comportamentos e atitudes – implicações para a prática escolar*. São Paulo: Ed. Moraes, 1996.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- \_\_\_\_\_. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- SOUTO, S. de O. “O jogo de papéis e representações sociais na universidade: o estudo de um caso particular”. In SPINK, M. J. (org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995. pp.292-310.

- SOUZA, Maria Cecília C.C. de. “Sexo é uma coisa natural? A contribuição da psicanálise para o debate sexualidade/escola”. In: AQUINO, J. G. *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. 3ª ed., São Paulo: Summus, 1997, pp. 11-24.
- SOUZA, S. C. *A ética de Michel Foucault: a verdade, o sujeito, a experiência*. Belém: Cejup, 2000.
- SPENCER, C. *Homossexualidade: Uma história*. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- SPERBER, D. “O estudo antropológico das representações: problemas e perspectivas”. In JODELET, D. (org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2001, pp. 91-103.
- SPINK, Mary Jane. “Práticas discursivas e produção de sentidos: a perspectiva da psicologia social” In *Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2000, pp. 17-39.
- \_\_\_\_\_. *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. 2ª. ed., São Paulo: Brasiliense, 1995a.
- \_\_\_\_\_. “Desvendando teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais”. In: GUARESCHI, Pedrinho e JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). *Textos em representações sociais*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1995b.
- \_\_\_\_\_. “O conceito de representação social na abordagem psicossocial”. In *Cadernos de Saúde Pública*. v. 9, n. 3, 1993, pp. 300-308.
- SUPLICY, M. et al. *Sexo se aprende na escola*. São Paulo: Olho d’água. 1995.
- SULLIVAN, Andrew. *Praticamente normal: uma discussão sobre o homossexualismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- TAJFEL, H. *Grupos humanos e categorias sociais*. Lisboa: Livros Horizonte, 1982.
- TAJFEL, H.; FLAMENT, C.; BILLIG, M.; BUNDY, R.P. “Social categorization and intergroup behavior”. In *European Journal of Social Psychology*, 1, 1971, pp. 149-178.
- TANNO, Maria Ângela dos Reis Silva. *Projeto Educativo: o combate à homofobia no curso de formação de professores e a promoção da educação afetivo-sexual no Ensino Fundamental*. Brasília: Enciclopédia Biosfera, nº 3, jan-jun/2007, pp. 1-14.
- TAYLOR, G. R. “Aspectos históricos e mitológicos a homossexualidade”. In: MARMOR, J. *A Inversão Sexual: as múltiplas raízes da homossexualidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1973.
- TEIXEIRA, M. C. T.; SCHULZE, C. M. N.; CAMARGO, B. V. “Representações sociais do envelhecimento”. In *Psicologia: reflexão e crítica*, Porto Alegre, n. 2, 2002, pp. 479-501.

- TEVES, Nilda; RANGEL, Mary (orgs.). Representação social e educação. Campinas: Papyrus Editora, 1999.
- TIERNEY, William; DILLEY, Patrick. “Constructing Knowledge: Educational Research and Gay and Lesbian Studies”. In: PINAR, William (Org.). *Queer Theory in Education*. New Jersey/Londres: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1998, pp. 49-71.
- TISSERON, Serge. “Rivalidade e complicidade entre os sexos. A rivalidade por quê?”. *Revista de Psicanálise*. Ano XV, n. 161, set, 2002.
- TORRES, A.R.R. et al. “Preconceito e psicologia social”. In *Revista Estudos Vida e Saúde*. Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 4, 2004, pp. 617-636.
- TREVISAN, João Silvério. *Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade*. 3ª ed., Rio de Janeiro: Editora Record, 2000.
- TRINDADE, Azoilda L. da. SANTOS, Rafael dos (orgs.). *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. 2. Ed., Rio de Janeiro : DP&A, 2000.
- TRIVIÑOS, Augusto N.S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais – a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2007.
- VAINFAS, R. *Casamento, amor e desejo no ocidente cristão*. São Paulo: Ática, 1992.
- VAITSMAN, J. *Flexíveis e plurais: identidade, casamento e família em circunstâncias pós-modernas*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- VALA, J. “As representações sociais no quadro dos paradigmas e metáforas da psicologia social”. In CAMINO, L. (org.). *O conhecimento do outro e a construção da realidade social: Uma análise da percepção e da cognição social*. João Pessoa: Editora Universitária, 1996, pp. 121-159.
- VALA, J.; BRITO, R.; LOPES, D. *Expressões dos Racismos em Portugal: Perspectivas Psicossociológicas*. Lisboa: Editora do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 1999.
- VANCE, C. S. “A antropologia redescobre a sexualidade: um comentário teórico”. *Physis – Revista de Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro: IMS/ UERJ, v. 5, n. 1, 1995, pp. 7-31.
- VASCONCELOS, Naumi. *Os dogmas sexuais*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.
- \_\_\_\_\_. *Resposta Sexual Brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1973.
- \_\_\_\_\_. “Homossexualidade feminina”. RIBEIRO, Marcos (org.). *O prazer e o pensar*. São Paulo: Gente, 1999, pp. 219-234..

- VARLOTTA, Y. M. C. *Representação Social de ciência constituída por alunos do ensino médio: porto de passagem da ação pedagógica*. São Paulo: Tese de doutorado. PUC-SP, 2002.
- VEYNE, P. “A homossexualidade em Roma”. In ARIÈS, P. & BÉJIN, A. (orgs.), *Sexualidade Ocidentais*. São Paulo: Brasiliense, 1986, pp. 39-49.
- VIANNA, Cláudia P. “Sexo e gênero: masculino e feminino na qualidade da educação escolar”. In: AQUINO, J. G. *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. 3ª ed., São Paulo: Summus, 1997. pp. 119-129.
- VIANNA, Claudia Pereira e UNBEHAUM, Sandra. “O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002”. In *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, jan./abr.2004 pp.77-104.
- VIEIRA, Tereza Rodrigues & PAIVA, Luiz Airton Saavedra (orgs.). *Identidade e transexualidade*. São Paulo: Roca, 2009.
- VITIELLO, N. “A educação sexual necessária”. In *Revista Brasileira de Sexualidade Humana*, vol. 6, 1, 1995, pp. 15-28.
- XAVIER, R. “Representação Social e Ideologia: Conceitos Intercambiáveis?”. In *Revista Psicologia & Sociedade*, 14(2). jul./dez, 2002, pp. 18-47.
- XAVIER FILHA, Constantina. *Educação Sexual na escola – o dito e o não-dito na relação cotidiana*. Campo Grande: UFMS, 2000.
- XIBERRAS, Martine. *As Teorias da Exclusão: para uma construção do imaginário do desvio*. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.
- ZALUAR, Alba. *Violência e educação*. São Paulo: Livros do Tatu; Cortez, 1992.
- WATNEY, S. “The Subject of AIDS”. In: AGGLETON, P.; HART, G.; DAVIES, P. *AIDS: social representations, social practices*. London: The Falmer, 1989.
- WEEKS, Jeffrey. “O corpo e a sexualidade”. In: LOURO, G. L. (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- WELZER- LANG, D. “A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia”. In *Revista de Estudos Femininos*, vol.9 n. 2. Florianópolis. 2001, pp. 460-472.
- WEREBE, José Garcia. *Sexualidade, Política e Educação*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- \_\_\_\_\_. “Educação sexual: instrumento de democratização ou de mais repressão?”. In BRUSCHINI, Maria Cristina A. *Caderno de Pesquisa*. São Paulo: FCC, n. 36, fev, 1981.

WINICK, Charles E. *Unissexo*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

WHITAKER, Dulce. *Mulheres e homens, o mito da desigualdade*. 7ª. ed., São Paulo: Moderna, 1988.

WOODWARD, K. “Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual”. In EGYPTO, Antonio Carlos. FIGUEIREDO, Elisabeth B. SILVA, Maria Rosa da. *Orientação sexual: educadores relatam experiências*. São Paulo: GTPOS, 2006.

## 9.ANEXOS



Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

### ANEXO I

## QUESTIONÁRIO APLICADO NAS ESCOLAS A E B

Projeto de doutorado: **Diversidade sexual na escola**

Pesquisador: Jonas Alves da Silva Junior

Linha de pesquisa: Psicologia e Educação

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria de Lourdes Ramos da Silva

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: F ( ) M ( )

Disciplina: \_\_\_\_\_

Experiência na área da Educação (em anos): \_\_\_\_\_

**1.** A questão da sexualidade foi tratada em alguma disciplina ou curso durante sua vida escolar (Ensino Médio, graduação ou curso de formação continuada)?

Sim ( ) Não ( )

Caso a resposta seja afirmativa, em qual (is) disciplina(s) ou curso(s)?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**2.** Quais aspectos da sexualidade foram tratados? \_\_\_\_\_

( ) reprodução.

( ) homossexualidade.

( ) DST-AIDS/ Gravidez.

( ) preconceito.

( ) outros. Qual(is)? \_\_\_\_\_

**3.** Em algum momento do seu curso de Ensino Médio/graduação/formação continuada houve a discussão sobre diversidade sexual?

Sim ( ) Não ( )

**4.** Você acredita que tal assunto é importante para sua formação?

Sim ( ) Não ( )

Por quê?

---

---

**5. Para você, a homossexualidade (feminina ou masculina) é**

- ( ) doença. ( ) desvio de conduta.  
( ) orientação sexual. ( ) pecado.  
( ) opção sexual. ( ) outros. O quê? \_\_\_\_\_

**6. Você acha que um indivíduo:**

- ( ) nasce homossexual  
( ) torna-se homossexual  
( ) ambas as alternativas

Por quê?

---

---

**7. Você convive ou já conviveu com pessoas que não são heterossexuais?**

Sim ( ) Não ( ) Não sei ( )

Caso a resposta seja afirmativa, qual o grau de parentesco ou amizade?

---

---

**8. Você mudaria sua conduta com um@<sup>15</sup> colega de escola ou trabalho caso soubesse que el@ é homossexual?**

Sim ( ) Não ( ) Não sei ( )

Por quê?

---

---

**9. Se você pudesse escolher trabalhar ou não em uma escola com alun@s homossexuais, você trabalharia?**

Sim ( ) Não ( ) Não sei ( )

Por quê?

---

---

<sup>15</sup> O @ é utilizado para designar os gêneros masculino e feminino.

---

---

**10.** Você acha que o fato de @ professor@ ser homossexual pode influenciar na orientação sexual de um @ alun@?

Sim ( ) Não ( ) Não sei ( )

Por quê?

---

---

**11.** Caso você fosse diretor@ de uma escola privada, contrataria um@ professor@ homossexual?

Sim ( ) Não ( ) Não sei ( )

Por quê?

---

---

**12.** Como pai ou mãe, você teria objeção se @ professor@ de seu/sua filh@ fosse homossexual?

Sim ( ) Não ( ) Não sei ( )

Por quê?

---

---

**13.** Você acha que os pais devem estabelecer um diálogo com um@ filh@ ao descobrirem que el@ é homossexual?

Sim ( ) Não ( ) Não sei ( )

Por quê?

---

---

**14.** Você concorda com a adoção de crianças por parte de casais homossexuais?

Sim ( ) Não ( ) Não sei ( )

Por quê?

---

---

---

**15.** Você concorda com a união civil entre homossexuais?

Sim ( ) Não ( ) Não sei ( )

Por quê?

---

---

**16.** Como você considera a educação sexual nas escolas?

( ) importante

( ) desnecessária

( ) não é papel da escola

( ) não tenho opinião formada

**17.** Você tem alguma experiência em dar aulas de educação sexual como tema transversal em suas aulas?

Sim ( ) Não ( )

Caso a resposta seja afirmativa, faça um breve relato da experiência.

---

---

**18.** Você já testemunhou casos de violência (física, verbal e/ou de outra natureza) contra algum@ alun@ homossexual?

Sim ( ) Não ( )

Caso a resposta seja afirmativa, faça uma breve explicação do ocorrido.

---

---

**19.** Durante sua atuação como professor@, você já precisou resolver algum conflito ligado à sexualidade de alun@s?

Sim ( ) Não ( )

Caso a resposta seja afirmativa, faça uma breve explicação do ocorrido.

---

---

**20.** Você se sente apt@ a trabalhar esta questão em sala de aula, com base nas discussões realizadas durante sua vida acadêmica?

Sim ( ) Não ( )

Por quê?

---

---

**21.** Você se sente preparad@ para trabalhar em uma instituição escolar com alun@s e professor@s de diferentes orientações sexuais?

Sim ( ) Não ( )

Por quê?

---

---

**22.** Você tem conhecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no que tange à Educação Sexual?

( ) nenhum ( ) pouco ( ) conheço bem

**23.** Você já leu algum livro sobre educação sexual, sexualidade ou diversidade sexual?

Sim ( ) Não ( )

Qual(is)?

---

---

---

**24.** Assinale a alternativa que mais se aproxima da sua reação ao ver uma cena como a



Fonte: [www.naoahomofobia.com.br](http://www.naoahomofobia.com.br)

( ) até aceito, mas depende do lugar.

( ) é estranho.

( ) incomoda

- ( ) choca.
- ( ) é um desperdício.
- ( ) é normal.
- ( ) é pecado.
- ( ) não é natural.
- ( ) tenho nojo.

Outras reações:

---

---

**25.** Faça o mesmo nesta questão:



Fonte: [www.naoahomofobia.com.br](http://www.naoahomofobia.com.br)

- ( ) até aceito, mas depende do lugar.
- ( ) é estranho.
- ( ) incomoda, choca.
- ( ) é um desperdício.
- ( ) é normal.
- ( ) é pecado.
- ( ) não é natural.
- ( ) tenho nojo.

Outras reações:

---

---

---

**26.** Você sabe o que significa “homofobia”?

Sim ( ) Não ( )

Caso a resposta seja afirmativa, explique.

Caro/a professor/a, algumas questões deste questionário foram inspiradas na pesquisa de Mestrado de Francis Madlener de Lima (2006), cujo título é “O discurso sobre a homossexualidade no universo escolar um estudo no curso de licenciatura em educação física”.

**ANEXO II**  
**PROTOCOLO DE PESQUISA**

Projeto de doutorado: **Diversidade sexual na escola**

Pesquisador: Jonas Alves da Silva Junior

Linha de pesquisa: Psicologia e Educação

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria de Lourdes Ramos da Silva

**ESCOLA A**

Nome	Idade	Sexo		Disciplina (ou cargo)	Experiência na área de educação (em anos)
		M	F		
Gabriel	42	X		Biologia	13
Arthur	53	X		Filosofia	29
Matheus	40	X		Química	11
Davi	51	X		Matemática	25
Lucas	31	X		Português	10
Guilherme	36	X		Geografia	02
Pedro	58	X		Geografia	20
Miguel	27	X		História	04
Júlia	52		X	Artes	29
Sofia	54		X	Física	15
Maria	46		X	Matemática	20
Giovanna	40		X	Educação Física	19
Isabela	57		X	Física/Matemática	20
Beatriz	45		X	Ciências/Biologia	21
Manuela	42		X	Língua Portuguesa	15
Yasmin	33		X	Português/Inglês	06
Ana	52		X	Inglês	10
Mariana	29		X	Artes	05
Gabriela	48		X	Geografia	20
Luiza	32		X	História	10

**ESCOLA B**

Nome	Idade	Sexo		Disciplina (ou cargo)	Experiência na área de educação (em anos)
		M	F		
Enzo	28	X		Geografia/História	5
Gustavo	41	X		Geografia	9
Rafael	53	X		Português/Inglês	16
Felipe	27	X		Português	7
João	41	X		Português	16
Luiz	36	X		Português	5
Nicolas	49	X		Matemática	14
Kauã	28	X		Matemática	8
Victor	42	X		Matemática	10
Vinícius	56	X		Matemática	24
Daniel	42	X		Matemática	16
Eduardo	55	X		Matemática	19
Leonardo	41	X		Física	22
Henrique	33	X		História	5
Samuel	37	X		História	7
Bernardo	32	X		Sociologia/Filosofia	8
Pietro	31	X		Filosofia	8
Murilo	37	X		Sociologia/Filosofia	5
Caio	41	X		Filosofia	8
Isaac	45	X		Educação Física	18
Thiago	37	X		Educação Física	15
Ryan	31	X		Artes	5
Heitor	49	X		Artes	5
Brian	49	X		Química	20
Bruno	30	X		Química	9
Hugo	48	X		Química	18
Yan	28	X		Biologia	10
Lorenzo	29	X		Biologia	10
Laura	32		X	Biologia	7

Nicole	26		X	Biologia	1
Letícia	28		X	Inglês	8
Rafaela	38		X	Inglês/Português	10
Sara	33		X	Geografia	5
Alice	34		X	Geografia	4
Lívia	48		X	Geografia	22
Vitória	51		X	Português	30
Isadora	50		X	Português	21
Amanda	48		X	Português	14
Eduarda	49		X	Português	27
Melissa	51		X	Português	20
Clara	23		X	Matemática	3
Valentina	46		X	Matemática	26
Bianca	31		X	Matemática	5
Larissa	26		X	Matemática	8
Rebeca	44		X	Matemática	19
Pietra	33		X	Matemática/Física	5
Marina	44		X	História	20
Carolina	46		X	Educação Física	19
Fernanda	32		X	Artes	6
Helena	28		X	Biologia	3

**1. A questão da sexualidade foi tratada em alguma disciplina ou curso durante sua vida escolar (Ensino médio, graduação ou curso de formação continuada)?**

**ESCOLA A**

Nome	Sim	Não	Caso a resposta seja afirmativa, em qual (is) disciplina(s) ou curso(s)?
Gabriel	X		Formação continuada (ECOS/GTPOS).
Arthur	X		Filosofia.
Matheus	X		Ensino Fundamental e Médio (Ciências e Biologia); Universidade: Ciências Físicas e Biológicas.
Davi	X		Biologia.
Lucas	X		Psicologia.
Guilherme	X		Ciências.
Pedro		X	

Miguel	X		Ensino Médio: Biologia; Palestra de formação continuada.
Júlia	X		Curso sexualidade e Educação.
Sofia	X		Pós- graduação – tivemos em sala um casal homo.
Maria		X	
Giovanna		X	
Isabela	X		Biologia.
Beatriz	X		Biologia.
Manuela	X		Programa de Saúde, Ciências.
Yasmin	X		Biologia.
Ana		X	
Mariana	X		Não lembro.
Gabriela	X		Biologia/Ciências.
Luiza	X		Biologia/Ciências.

**ESCOLA B**

Nome	Sim	Não	Caso a resposta seja afirmativa, em qual (is) disciplina(s) ou curso(s)?
Enzo	X		Sim, porém não concordo com as abordagens tendenciando para um ensino subversivo (vide protocolos dos Sábios de Sião).
Gustavo		X	
Rafael	X		Biologia.
Felipe		X	
João		X	
Luiz		X	
Nicolas	X		Ciências (Biologia).
Kauã		X	
Victor	X		Ensino Fundamental.
Vinícius		X	
Daniel	X		Na escola inteira.
Eduardo		X	
Leonardo	X		Ensino Médio, ensino superior.
Henrique		X	
Samuel	X		História, Religião.
Bernardo	X		Ensino Médio (Biologia) e Pós (etnia e gênero).
Pietro	X		Psicologia e Filosofia.
Murilo	X		Biologia.
Caio		X	

Isaac		X	
Thiago	X		Graduação – Antropologia filosófica.
Ryan	X		Psicologia, Ciências, Biologia, História, disciplinas da Arquitetura.
Heitor	X		Aulas de substituição (temas transversais).
Brian	X		Ciências.
Bruno	X		No Ensino Fundamental (Ciências).
Hugo		X	
Yan	X		Psicologia da Educação.
Lorenzo	X		Ensino Médio (Biologia); Superior (Genética, Embiologia, Educação Sexual).
Laura	X		Muito superficialmente, na disciplina de Saúde Pública. Na disciplina de Embriologia tratou o assunto do ponto de vista biológico.
Nicole	X		No Ensino Médio, nas aulas de Biologia.
Letícia	X		Ciências, Biologia.
Rafaela		X	
Sara	X		Ensino Fundamental e Médio – Ciências e Biologia.
Alice	X		Ciências.
Lívia	X		Disciplina de Ciências.
Vitória		X	
Isadora	X		Ciências.
Amanda		X	
Eduarda	X		Port. – Projeto.
Melissa	X		No Ensino Médio e na formação continuada.
Clara	X		Biologia.
Valentina		X	
Bianca	X		Biologia.
Larissa	X		Biologia.
Rebeca	X		No curso de Matemática e Pedagogia.
Pietra		X	
Marina	X		Biologia no Ensino Médio.
Carolina		X	
Fernanda	X		Em biologia, ciências no fundamental e ensino médio e no curso de Psicologia.
Helena	X		Biologia.

## 2. Quais aspectos da sexualidade foram tratados?

### 1. Reprodução

### 2. Homossexualidade

**3. DST-AIDS/ Gravidez****4. Preconceito****5. Outros****ESCOLA A**

Nome	Alternativas					Caso seja outros. Qual(is)
	1	2	3	4	5	
Gabriel	X	X	X		X	Prevenção a drogas.
Arthur				X		
Matheus	X	X	X	X	X	Todos os assuntos relacionados à sexualidade. (abortos, leis em outros países).
Davi	X					
Lucas	X	X	X	X		
Guilherme	X		X			
Pedro						
Miguel	X	X	X	X		
Júlia			X			
Sofia	X	X	X	X		Educação de filhos, Convivência no lar etc.
Maria	X		X			
Giovanna						
Isabela	X	X	X			
Beatriz	X		X			
Manuela	X		X			
Yasmin			X			
Ana						
Mariana			X			
Gabriela	X	X	X	X		
Luiza	X		X			

**ESCOLA B**

Nome	Alternativas					Caso sejam outros. Qual(is)?
	1	2	3	4	5	
Enzo	X		X			
Gustavo						
Rafael				X		

Felipe						
João			X			Foram tangenciados assuntos como gravidez na adolescência.
Luiz						
Nicolas	X		X			
Kauã						
Victor						
Vinícius			X			
Daniel			X			
Eduardo						
Leonardo	X	X	X	X		
Henrique			X			
Samuel	X		X	X		
Bernardo				X		
Pietro	X	X		X		
Murilo	X		X			
Caio						
Isaac						
Thiago	X	X		X	X	Valorização/desvalorização da sexualidade/Erostimo.
Ryan	X	X	X	X	X	Arte, sexualidade, cultura
Heitor	X		X			
Brian	X	X	X			
Bruno			X			
Hugo			X			
Yan	X	X	X	X		
Lorenzo	X	X	X	X		
Laura	X		X			
Nicole	X		X			
Letícia	X		X			
Rafaela			X			
Sara	X		X			
Alice	X		X			
Lívia	X		X			
Vitória	X					
Isadora	X					

Amanda						
Eduarda	X		X	X		
Melissa	X		X			
Clara	X	X	X			
Valentina						Nenhum.
Bianca	X	X	X	X		
Larissa	X		X	X		
Rebeca	X	X	X	X		
Pietra						
Marina	X					
Carolina						
Fernanda	X	X	X	X		
Helena	X		X			

**3. Em algum momento do seu curso de Ensino Médio/graduação/ formação continuada houve a discussão sobre diversidade sexual?**

**ESCOLA A**

<b>Nome</b>	<b>Sim</b>	<b>Nao</b>
Gabriel	X	
Arthur	X	
Matheus	X	
Davi		X
Lucas	X	
Guilherme	X	
Pedro		X
Miguel	X	
Júlia	X	
Sofia	X	
Maria	X	
Giovanna		X
Isabela	X	
Beatriz	X	
Manuela		X

Yasmin		<b>X</b>
Ana		<b>X</b>
Mariana		<b>X</b>
Gabriela	<b>X</b>	
Luiza		<b>X</b>

**ESCOLA B**

<b>Nome</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Enzo	<b>X</b>	
Gustavo		<b>X</b>
Rafael		<b>X</b>
Felipe		<b>X</b>
João		<b>X</b>
Luiz	<b>X</b>	
Nicolas		<b>X</b>
Kauã		<b>X</b>
Victor		<b>X</b>
Vinícius	<b>X</b>	
Daniel		<b>X</b>
Eduardo		<b>X</b>
Leonardo	<b>X</b>	
Henrique		<b>X</b>
Samuel		<b>X</b>
Bernardo	<b>X</b>	
Pietro	<b>X</b>	
Murilo		<b>X</b>
Caio	<b>X</b>	
Isaac		<b>X</b>
Thiago		<b>X</b>
Ryan	<b>X</b>	
Heitor	<b>X</b>	
Brian	<b>X</b>	
Bruno		<b>X</b>

Hugo		X
Yan	X	
Lorenzo	X	
Laura		X
Nicole		X
Letícia		X
Rafaela		X
Sara		X
Alice	X	
Lívia		X
Vitória		X
Isadora		X
Amanda		X
Eduarda		X
Melissa		X
Clara	X	
Valentina		X
Bianca		X
Larissa	X	
Rebeca	X	
Pietra		X
Marina		X
Carolina		X
Fernanda	X	
Helena		X

4. Você acredita que tal assunto é importante para sua formação?

ESCOLA A

Nome	Sim	Não	Por quê?
Gabriel	X		Trabalhamos c/ formação dos alunos, nossa sociedade continua sendo preconceituosa, temos o dever de orientar os alunos p/ que eles respeitem uns aos outros, independente da opção sexual.
Arthur	X		É muito importante, na vida do ser humano.
Matheus	X		Devido a necessitarmos, cada vez mais de orientar os jovens, hoje em dia, para o conhecimento sobre a sexualidade.
Davi	X		
Lucas	X		Lidar com alunos implica ser capaz de tratar a questão da sexualidade.
Guilherme	X		Porque nos conscientiza sobre a prevenção de doenças venéreas e sobre a gravidez indesejada.
Pedro	X		
Miguel	X		A questão ainda é tratada de forma pejorativa e preconceituosa. Numa sociedade capitalista o assunto ganha contornos mais discriminatórios.
Júlia	X		Diante de tantas mudanças na cultura, temos que estar em constante formação.
Sofia	X		Quebra de preconceitos – aceitabilidade.
Maria	X		
Giovanna	X		Porque durante nossa prática de ensino nos deparamos muitos com esses casos.
Isabela	X		
Beatriz	X		Porque eu tenho alunos homossexuais e graças a Deus existe a diversidade sexual no mundo!
Manuela	X		Estimula outros pontos de vista. Uma visão mais ampla do mundo!
Yasmin	X		Prevenção.
Ana	X		Para conhecimento próprio e eventuais esclarecimentos p/ os alunos.
Mariana	X		Faz parte da vida.
Gabriela	X		A nível de conhecimento.
Luiza	X		Faz parte da realidade e não está presente nas aulas e na escola.

#### ESCOLA B

Nome	Sim	Não	Por quê?
Enzo		X	O homossexualismo na minha concepção é uma patologia, e deve ser tratada.
Gustavo	X		Porque a repressão sexual na nossa sociedade – que tem como base os valores judaico-cristãos – não é improvisada, mas obra dos séculos.
Rafael	X		Porque me deixa mais apto a lidar com tais situações.
Felipe	X		Para que todos aprendam a respeitar o ser humano e seus valores.
João	X		Porque é um assunto do interesse de todos.
Luiz	X		Para esclarecimentos.
Nicolas	X		Está presente na sociedade.
Kauã		X	Porque esse assunto é importante somente para áreas como filosofia, sociologia e Ed. Física.
Victor	X		Porque conhecendo bem o assunto, podemos tirar possíveis dúvidas de alunos.
Vinícius	X		A troca de experiência e conhecimento sempre nos ajudam em nosso trabalho e em nosso cotidiano.
Daniel		X	

Eduardo	X		São importantes p/ as orientações.
Leonardo	X		Desenvolve o senso crítico e a cidadania.
Henrique	X		Qd discutido, vc desenvolve ética, cidadania e fim do preconceito.
Samuel	X		Hoje a família é desestruturada, e este tema muitas vezes não é tratado c/ os alunos e suas famílias.
Bernardo	X		Para discutir as relações de gênero.
Pietro	X		Porque é para “formação”.
Murilo	X		A sociedade vive constantes transformações, então acho necessário trabalhar questões como preconceito, entre outras.
Caio		X	
Isaac	X		A diversidade sexual é uma realidade nos dias de hoje, e como até pouco tempo era tabu, precisamos aprender a conviver com ela de forma mais natural.
Thiago		X	Porque há duas questões, ou a sexualidade é opção de cada um, ou é geneticamente determinado. De qualquer forma, deve-se tratar com Tolerância – a virtude atual.
Ryan	X		Trabalho com pessoas, para pessoas.
Heitor	X		Derruba as barreiras, tabus e colabora para a vida sexual sadia.
Brian	X		
Bruno	X		Muitas vezes, não há orientação em casa.
Hugo		X	
Yan	X		Porque permitiu que houvesse um maior entrosamento no assunto.
Lorenzo	X		
Laura	X		Não apenas para formação profissional como pessoal para o fim do preconceito e para melhor relacionamento entre os alunos.
Nicole	X		Por que acho melhor que esses assuntos sejam passados por pessoas que entendam e não tenham preconceito.
Letícia		X	
Rafaela		X	
Sara		X	Com todo acesso a informação pela internet, TV, família, etc. É difícil a pessoa não se deparar com este assunto.
Alice	X		Porque aprendemos a pensar sobre diferentes maneiras de se relacionar.
Lívia	X		
Vitória	X		Porque dá embasamento na disciplina p/ passar aos alunos.
Isadora	X		
Amanda	X		Para aprender a lidar com as diferenças.
Eduarda	X		Esclarece de forma correta.
Melissa	X		Para comparar e constatar opiniões tradicionalistas sobre o tema com a atual ideologia e visão de mundo X relações humanas.
Clara		X	
Valentina	X		Pois estamos tratando com seres humanos que diferem de comportamentos e atitudes mediante a certas situações.
Bianca		X	
Larissa	X		Para esclarecer dúvidas.

Rebeca	X		Para aprender a abordar o assunto com meus alunos.
Pietra	X		
Marina	X		Nos prepara para lidar com as questões (questionamentos) dos próprios educandos.
Carolina	X		Sim, somos professores que trabalham com diversidade cultural, racial, crenças e diversidade sexual.
Fernanda	X		Nossa sociedade é heterogênea, há muitos tabus, é importante ter conhecimento do assunto, principalmente enquanto educadores para não incentivar preconceitos e poder combatê-los.
Helena	X		Assuntos de atualidades para os alunos.

**5. Para você, a homossexualidade (feminina ou masculina) é**

1. Doença
2. Orientação sexual
3. Opção sexual
4. Desvio de conduta
5. Pecado
6. Outros

**ESCOLA A**

Nome	Alternativas						Caso seja outros. O quê?
	1	2	3	4	5	6	
Gabriel			X				
Arthur	X						
Matheus			X				
Davi		X					
Lucas		X					
Guilherme			X				
Pedro			X				
Miguel			X				
Júlia	X			X			
Sofia	X		X				
Maria			X				
Giovanna							Genética
Isabela		X					
Beatriz		X					
Manuela			X				
Yasmin			X		X		
Ana			X				

Mariana			X				
Gabriela	X						
Luiza			X				

**ESCOLA B**

Nome	Alternativas						Caso sejam outros. O quê?
	1	2	3	4	5	6	
Enzo	X			X	X		Aberração da natureza.
Gustavo						X	Todos são essencialmente bissexuais.
Rafael		X					
Felipe			X				
João						X	Condição sexual. A pessoa já nasce condicionada.
Luiz		X					
Nicolas			X				
Kauã			X				
Victor		X					
Vinícius			X			X	Solidão.
Daniel	X						
Eduardo			X				
Leonardo	X						
Henrique	X	X					
Samuel			X				
Bernardo			X				
Pietro						X	Acho que é um estado do “ser”, só isso.
Murilo					X	X	
Caio			X				
Isaac	X	X	X	X			Cada caso pode ser analisado de forma diferente.
Thiago						X	Determinação genética e cultural.
Ryan						X	Nascem e se aceitam dessa forma.
Heitor			X				
Brian	X		X				
Bruno		X	X				
Hugo				X			
Yan		X					
Lorenzo	X	X	X				

Laura			X				
Nicole			X				
Letícia			X				
Rafaela		X					
Sara			X				
Alice		X					
Lívia						X	Nasce com o indivíduo/Genético.
Vitória			X				
Isadora			X				
Amanda	X		X				
Eduarda			X	X	X	X	Modismo.
Melissa			X				Opção sexual involuntária e na maioria das vezes inconsciente.
Clara			X				
Valentina						X	Trata-se de natureza, não de escolha.
Bianca					X		
Larissa			X				
Rebeca			X				
Pietra			X				
Marina		X	X				
Carolina			X				
Fernanda		X					
Helena			X				

## 6. Você acha que um indivíduo

1. Nasce homossexual
2. Torna-se homossexual
3. Ambas as alternativas

### ESCOLA A

Nome	Alternativas			Por quê?
	1	2	3	
Gabriel		X		Cada pessoa tem o direito de escolher o que quer para a vida.
Arthur		X		Porque, o indivíduo adquire, durante sua vida em ambiente, onde existe esta natureza que o corrompe.
Matheus			X	Devido, até hoje, não ser comprovado cientificamente, e apenas teorias sobre o homossexualismo estar relacionado a fatores genéticos ou ambientais.
Davi	X			
Lucas		X		A sexualidade é definida por determinantes biológicos, mas a orientação sexual é originada pelas experiências sociais do indivíduo.

Guilherme		X		Porque no decorrer da sua vida, vai descobrindo sua preferência sexual.
Pedro		X		
Miguel		X		A tese do inatismo é um tanto quanto ultrapassada; o indivíduo inserido em determinada sociedade absorve e constrói a mesma.
Júlia		X		Torna-se homossexual em decorrência de algumas frustrações, decepções, ocorrida desde a infância.
Sofia	X	X		Exemplo de amigos - ambos eram casados e decepcionaram-se com o casamento.
Maria			X	
Giovanna	X			Questões genéticas.
Isabela			X	
Beatriz	X			A criança, quando pequeno, já manifesta em algumas situações sua orientação sexual.
Manuela			X	Porque algumas crianças já apresentam uma predisposição para outro sexo. Outros já demonstram mudanças depois de iniciarem sua vida sexual.
Yasmin		X		Amizades, meio em que vive.
Ana	X			Não acredito que o meio possa influenciar.
Mariana			X	Conheço os dois casos.
Gabriela		X		Convívio, influência.
Luiza			X	

#### ESCOLA B

Nome	Alternativas			Por quê?
	1	2	3	
Enzo		X		Porque o mundo neoliberal prega a destruição de todos os valores.
Gustavo		X		
Rafael			X	Porque às vezes a questão já é hormonal.
Felipe	X			Pois cada um já nasce com sua sina (destino) e deve seguir o coração.
João	X			É algo ligado à formação bio-genética e não de opção.
Luiz			X	Porque dependendo da sua situação o indivíduo pode adquirir um comportamento homossexual (na cadeia, por exemplo).
Nicolas		X		
Kauã		X		
Victor		X		
Vinícius	X			No caso que acontece depois do nascimento já é mesmo opção ou desvio de conduta.
Daniel	X			
Eduardo			X	
Leonardo	X			
Henrique	X		X	Porque até hoje não existe uma definição correta.
Samuel	X			
Bernardo	X			O comportamento é feminino, mas o corpo é masculino.

Pietro			X	
Murilo		X		
Caio		X		
Isaac		X		
Thiago			X	Por que há casos ou que se evidencia o comportamento homossexual desde a infância, outros em que o meio propicia.
Ryan			X	
Heitor		X		Os prazeres que a vida oferece seduz as pessoas.
Brian			X	
Bruno		X		Influências externas.
Hugo		X		
Yan	X			A homossexualidade é uma característica do ser; logo nasce-se homossexual.
Lorenzo			X	Acho que alguns optam e outros nascem com algumas síndromes.
Laura			X	
Nicole			X	Porque conheço pessoas que nunca tiveram relacionamentos com o sexo oposto e pessoas que tiveram e depois mudaram de opção.
Letícia			X	
Rafaela		X		
Sara			X	
Alice			X	Não tenho muito conhecimento nesse sentido, mas acredito que ambos, porque há situações em que a curiosidade pode levar algumas pessoas a se relacionar com ambos os sexos.
Lívia			X	
Vitória			X	Não sei responder.
Isadora		X		Depende do meio em que a pessoa vive.
Amanda			X	
Eduarda			X	Há atualmente apologia ao homossexual, tornando-se um modismo.
Melissa	X			Devido às minhas crenças e religião, as pessoas e suas personalidades são formadas muito antes do nascimento.
Clara			X	
Valentina	X			
Bianca		X		Problema espiritual.
Larissa		X		
Rebeca			X	Não sei explicar.
Pietra			X	
Marina			X	
Carolina	X			
Fernanda			X	Acredito que a identidade de gênero se dê por volta dos 03 anos de idade, que algumas crianças nasçam com lembranças/vivências intra-uterinas e então através da relação simbiótica com a mãe no primeiro ano de vida a atender as expectativas. Também na vida adulta uma pessoa homossexual ou não pode,

				através de experiências pessoais se relacionar com alguém do mesmo sexo e rever sua opção sexual.
Helena			X	

**7. Você convive ou já conviveu com pessoas que não são heterossexuais?**

**ESCOLA A**

Nome	Sim	Não	Não sei	Caso a resposta seja afirmativa, qual era o grau de parentesco ou amizade?
Gabriel	X			Amigos de trabalho e um primo.
Arthur	X			Só alguns colegas de trabalho e professores (só).
Matheus	X			Amigo próximo, mas me respeita e eu respeito também.
Davi	X			Alunos, colegas.
Lucas	X			Amigos, irmão.
Guilherme	X			Irmão e amigos.
Pedro		X		
Miguel	X			Amigos.
Júlia	X			Amigos da escola.
Sofia	X			Amigos- trabalhos- escola.
Maria	X			
Giovanna		X		
Isabela	X			Amigos.
Beatriz	X			Primos e muitos amigos.
Manuela	X			Alguns colegas de serviço.
Yasmin		X		
Ana	X			Colegas professores.
Mariana	X			Íntimos, próximos.
Gabriela	X			Ambiente de trabalho, escola etc.
Luiza	X			Tenho muitos amigos e alguns colegas de trabalho.

**ESCOLA B**

Nome	Sim	Não	Não sei	Caso a resposta seja afirmativa, qual era o grau de parentesco ou amizade?
Enzo	X			Alunos, não existe neste caso intervenção entre profissional e amizade.
Gustavo	X			Amizade.
Rafael	X			Colegas de trabalho.
Felipe	X			Amigos, alunos, parentes.

João	X			Muitos amigos.
Luiz	X			Primos.
Nicolas	X			Amigos, cunhado (ex).
Kauã			X	
Victor		X		
Vinícius	X			Amigos ou colegas de trabalho.
Daniel		X		
Eduardo		X		
Leonardo	X			Amigos, amigas.
Henrique	X			Colegas do serviço.
Samuel	X			Ex-esposa.
Bernardo	X			Tio, primos, amigos.
Pietro	X			Amigos.
Murilo	X			Grande amiga.
Caio		X		
Isaac	X			Amigos, amigas, alunos e alunas.
Thiago	X			Amigo da minha esposa.
Ryan	X			Amigos, colegas de trabalho.
Heitor	X			Colega de trabalho.
Brian	X			Amigo.
Bruno	X			Colega.
Hugo	X			Colega.
Yan	X			Namorado.
Lorenzo	X			Amigos, colegas de trabalho.
Laura	X			Apenas amigos (vários graus de amizade), não há homossexuais na família.
Nicole	X			Amigos e amigas, primos(as) e irmão.
Letícia			X	
Rafaela	X			Vizinho.
Sara	X			Parentesco – tio, amigos e colegas.
Alice	X			Amigo.
Lívia	X			Amigos.
Vitória	X			Primo.
Isadora	X			Colega de escola.
Amanda	X			Colegas de trabalho.

Eduarda	<b>X</b>			Amigos.
Melissa	<b>X</b>			Muito próximo.
Clara		<b>X</b>		
Valentina		<b>X</b>		O convívio seria uma situação diária, então a resposta é realmente negativa.
Bianca		<b>X</b>		
Larissa	<b>X</b>			Colegas de trabalho.
Rebeca	<b>X</b>			Tenho um cunhado (irmão do meu marido) homossexual.
Pietra		<b>X</b>		
Marina	<b>X</b>			Cunhado e vários amigos.
Carolina	<b>X</b>			Amigos de longa data.
Fernanda	<b>X</b>			Convivi e convivo com amigos muito próximos.
Helena		<b>X</b>		

**8. Você mudaria sua conduta com um@ colega de escola ou trabalho caso soubesse que el@ é homossexual?**

**ESCOLA A**

<b>Nome</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Não sei</b>	<b>Por quê?</b>
Gabriel		<b>X</b>		Sua opção sexual não me desrespeita, ele faz o que quiser c/ seu corpo, ele tem o direito de sentir prazer como ele bem quiser.
Arthur		<b>X</b>		São pessoas que surgem e temos que respeitar. Deus os criou, a sua imagem e poderá ser culpado.
Matheus		<b>X</b>		Continuará a mesma coisa.
Davi		<b>X</b>		
Lucas		<b>X</b>		
Guilherme		<b>X</b>		
Pedro		<b>X</b>		A pessoa seria tratada normal.
Miguel		<b>X</b>		É diferente esta questão; diz respeito ao âmbito individual e particular, não tem por que mudar a conduta.
Júlia		<b>X</b>		Tenho que respeitar o problema dele ou a opção feita por ele.
Sofia		<b>X</b>		Para mim, tornou-se normal após palestras.
Maria		<b>X</b>		
Giovanna		<b>X</b>		Seria preconceito, eu não julgo as pessoas por sua opção sexual e sim seu caráter.
Isabela		<b>X</b>		Homossexualidade não é defeito.
Beatriz		<b>X</b>		A orientação sexual não está relacionada com o caráter.
Manuela		<b>X</b>		Por que sua opção sexual diferente não o diminui ou modifica como pessoa.
Yasmin		<b>X</b>		As pessoas devem ser respeitadas.
Ana		<b>X</b>		Independente da sua sexualidade é um colega de trabalho.

Mariana		X		Porque isso não tem nada a ver com o trabalho.
Gabriela		X		Em nossa sociedade é muito comum encontrarmos pessoas homossexuais.
Luiza		X		

### ESCOLA B

Nome	Sim	Não	Não sei	Por quê?
Enzo	X			Porque não concordo com tal ato, assim como se o colega fosse usuário de drogas, não falaria com ele fora do local de trabalho.
Gustavo		X		Porque para mim isto não tem sentido.
Rafael	X			Evitando situações constrangedoras para as partes.
Felipe		X		Porque valorizo as pessoas pelo seu caráter e não pela sua opção sexual.
João	X			Sim, porque o conhecimento desta situação levaria a uma postura de mais reservas.
Luiz		X		Porque não faz sentido deixar de ter amizade com alguém por ser homossexual.
Nicolas		X		
Kauã		X		Direito de opção.
Victor		X		
Vinícius		X		Acho que cada ser humano deve ter o livre arbítrio de escolha sexual e a minha conduta independe de sua conduta sexual.
Daniel		X		
Eduardo		X		Minha conduta não altera, ter um colega.
Leonardo		X		Avalio o caráter.
Henrique		X		Cada um faz da vida o que quer, e por não ter preconceito.
Samuel		X		Não se deve misturar opção sexual c/ amizade ou trabalho.
Bernardo		X		Respeito a opção sexual.
Pietro		X		Não há um por quê.
Murilo		X		A opção sexual não interfere nas relações de amizade.
Caio		X		
Isaac		X		Não tenho porque mudar.
Thiago			X	Vai depender da pessoa manter discrição.
Ryan		X		Relações profissionais envolvem ética própria que não tem necessidade desse tipo de distinção.
Heitor		X		Todos são livres para suas opções.
Brian		X		É opção de cada um.
Bruno			X	
Hugo			X	Depende da conduta do colega, tem que haver respeito mútuo.

Yan		X		De maneira alguma, pois não é a orientação de uma pessoa que reflete seu caráter.
Lorenzo		X		
Laura		X		Porque a vida sexual del@ não é meu problema e sim o respeito que el@ tem por mim.
Nicole		X		Porque a opção sexual de uma pessoa não interfere no seu caráter.
Letícia		X		
Rafaela		X		
Sara		X		A sua opção sexual não interfere em seu trabalho.
Alice		X		Não vejo nenhum problema.
Lívia		X		A pessoa não deixa de ser normal por ter uma opção sexual diferente.
Vitória		X		Somos todos seres humanos.
Isadora		X		
Amanda		X		Porque respeito a individualidade de cada um.
Eduarda		X		São seres humanos como todos.
Melissa		X		Seria discriminação irracional, desprovida de propósito e/ou justificativas aceitáveis.
Clara		X		Porque é uma opção de cada um, porem não gostaria de ver “beijos”(carinhos) pois tenho nojo.
Valentina		X		Pois acho que o amadurecimento torna as pessoas mais flexíveis e o discernimento de ambas as partes é importantíssimo.
Bianca		X		
Larissa		X		Porque isso não muda nada.
Rebeca		X		Porque convivo com a homossexualidade desde cedo em minha família.
Pietra		X		O fato da pessoa ser homo ou hetero não pode interferir na capacidade e no profissionalismo.
Marina		X		Porque o que importa numa pessoa é o seu caráter, a sua índole e não a sua opção/orientação sexual.
Carolina		X		De forma alguma.
Fernanda		X		Porque é preconceito, uma amiga homossexual não se transforma numa “predadora sexual”, é como qualquer amigo.
Helena		X		Não tenho preconceito.

**9. Se você pudesse escolher trabalhar ou não em uma escola com alun@s homossexuais, você trabalharia?**

**ESCOLA A**

Nome	Sim	Não	Não sei	Por quê?
Gabriel	X			Porque cada um tem que respeitar a opção sexual do outro, todos somos seres humanos movidos p/ amor, amizade e esses sentimentos (e outros) não têm nada a ver com opção sexual.
Arthur	X			Torno a minha fala: respeito e ajudaria com orientações.
Matheus	X			A serem pessoas normais, independente de sua preferência.
Davi	X			
Lucas	X			
Guilherme	X			
Pedro	X			
Miguel	X			Eu trabalho com alunos e alunas, sempre há casos de homossexualidade, não é o elemento determinante na qualidade do trabalho.
Júlia	X			Não tem nada a ver, a sexualidade dele, tenho que aperfeiçoar e valorizar as competências.
Sofia	X			Todos são iguais.
Maria	X			
Giovanna	X			Não sou preconceituosa.
Isabela	X			Trabalho com qquer diversidade.
Beatriz	X			Para mim são só alunos como qualquer outro.
Manuela	X			Porque são alunos como qualquer um dos outros.
Yasmin	X			Não tenho preconceitos.
Ana		X		É indiferente.
Mariana	X			Tanto faz o aluno, o importante é trabalhar!
Gabriela	X			Portanto, não podemos pensar em escolhas.
Luiza	X			

#### ESCOLA B

Nome	Sim	Não	Não sei	Por quê?
Enzo		X		Porque embora existam homossexuais, compõem a população como um todo e não como uma casta ou classe separada.
Gustavo	X			
Rafael	X			Porque envolve a boa convivência em sociedade. Faz parte.
Felipe	X			
João	X			Penso que a questão é equivocada, pois o valor profissional dos indivíduos não tem relação nenhuma com a sexualidade.
Luiz	X			Porque principalmente a escola não deve excluir ninguém.
Nicolas	X			Já trabalho com inúmeros homossexuais (alunos).
Kauã			X	
Victor	X			Acredito que esta conduta não atrapalhará meu trabalho.
Vinícius	X			Não vejo nenhum obstáculo.

Daniel	X			
Eduardo	X			Não há ambiente p/ uma escolha.
Leonardo	X			
Henrique	X			São dedicados.
Samuel	X			Pela mesma resposta da 8.
Bernardo	X			São pessoas competentes, esforçadas.
Pietro	X			São aprendizes do mesmo modo.
Murilo	X			Antes de serem homossexuais são pessoas.
Caio	X			A opção sexual não atrapalha o profissional.
Isaac	X			Não tenho nenhum preconceito quanto a isto, como em tudo na vida só não gosto de exageros.
Thiago	X			Faz parte da diversidade humana, são iguais em qualidades e valores.
Ryan		X		
Heitor	X			Idem resposta anterior.
Brian	X			Não tenho preconceito.
Bruno	X			Indiferente.
Hugo			X	É indiferente o critério, aluno(a) é aluno(a).
Yan	X			Importo-me com a vontade de aprender por parte dos alunos/; não sua opção/orientação.
Lorenzo	X			
Laura	X			Pelos mesmos motivos da questão anterior.
Nicole	X			Porque são alunos iguais aos heterossexuais, aprendem do mesmo modo.
Letícia	X			É normal.
Rafaela	X			Não vai afetar em nada.
Sara	X			A opção sexual não interfere em seu aprendizado. E para mim o que interessa é o aluno aprender.
Alice	X			Porque o que conta é a pessoa como um todo e não sua orientação sexual, somente.
Lívia	X			Não sou preconceituosa, nem diferencio ninguém, nem por sexo, religião ou cor.
Vitória	X			Em que os homossexuais são diferentes?!
Isadora	X			
Amanda	X			Porque para mim não há diferença entre os educandos, todos têm direito ao conhecimento.
Eduarda	X			Independe.
Melissa	X			São pessoas normais, complexas, com qualidades e defeitos como quaisquer outras.
Clara			X	
Valentina			X	Porque gosto da heterogeneidade.
Bianca		X		
Larissa	X			Porque o que importa é estar trabalhando.

Rebeca	X			A opção sexual não interfere em absolutamente nada.
Pietra			X	No grupo sempre há pessoas com muito preconceito e não sei se saberia administrar a interação.
Marina	X			A sexualidade não interfere no trabalho realizado pelas pessoas. O aluno teria as mesmas habilidades e competências que os demais.
Carolina	X			
Fernanda	X			Me sentiria fazendo “a minha parte” já que alguns profissionais simplesmente ignoram o assunto.
Helena		X		Não entendo do assunto.

**10. Você acha que o fato de @ professor@ ser homossexual pode influenciar na orientação sexual de um@ alun@?**

**ESCOLA A**

Nome	Sim	Não	Não sei	Por quê?
Gabriel		X		Acredito que ninguém orienta ninguém na opção sexual, isso é próprio do ser humano.
Arthur	X			O comportamento levaria a indução da conduta. Influência; (doença pega).
Matheus		X		Uma coisa nada tem haver com a outra.
Davi		X		
Lucas		X		
Guilherme		X		
Pedro		X		A vida particular pertence a cada individuo.
Miguel		X		Não é um fator, um indivíduo que vai determinar a opção sexual dos alunos. E a síntese de vários fatores sócio-culturais.
Júlia		X		Se o aluno já tem tendências, não é o professor que irá influenciar, porque vem do íntimo de cada um.
Sofia		X		Jamais um homossexual influenciaria no conduto que não seja atividades escolares.
Maria	X			Se este profissional atuar com o ensino Fundamental.
Giovanna		X		Por que a personalidade da pessoa já está formada.
Isabela		X		
Beatriz		X		Ninguém influencia uma orientação sexual, apenas as pessoas em alguns casos, se identificam.
Manuela		X		Porque a homossexualidade não é influência do meio, mas sim do seu interior.
Yasmin			X	Depende de cada um.
Ana		X		Não, pois o professor pode abordar o assunto de uma forma geral, não entrando em detalhes.
Mariana			X	Depende da postura do profissional.
Gabriela	X			Os alunos costumam espelham-se na figura do professor, mas isso depende muito da opção ou tendência de cada um.
Luiza		X		

**ESCOLA B**

Nome	Sim	Não	Não sei	Por quê?
------	-----	-----	---------	----------

Enzo	X			Infelizmente a maioria dos educadores tendenciam para suas opiniões. Ex: políticas, religião e orientação sexual.
Gustavo	X			Porque o preconceito influencia o comportamento do aluno incluindo este aspecto da realidade.
Rafael	X			Pode, porque alguém ainda não decidido, ao observá-lo ajuda a decidir-se.
Felipe		X		Porque o professor é profissional e sua vida particular não interfere na orientação dos alunos.
João		X		
Luiz		X		Uma coisa não tem nada a ver com a outra.
Nicolas		X		
Kauã		X		Porque os alunos não são influenciados pelos seus professores.
Victor			X	
Vinícius	X			Como o professor é um referencial para o aluno, deve influenciar bastante. Defendo que sua opção sexual seja discreta.
Daniel		X		
Eduardo		X		A sua opção não influi!
Leonardo		X		
Henrique		X		Não tem nada a ver.
Samuel		X		Porque homossexualidade não se “ensina”, não se “aprende”!
Bernardo		X		Os alunos, professores e gestores observam o trabalho do professor(a) e não a opção sexual.
Pietro		X		Uma coisa não implica na outra.
Murilo	X			Professor é formador de opinião e quer queira ou não, pode despertar essa tendência.
Caio		X		
Isaac	X			O professor ensina o que é, não o que fala.
Thiago		X		Existem múltiplas influências, canais de comunicação e esse tipo de orientação (se existir) seria em ambiente mais familiar ou reservado, jamais por uma opinião do professor.
Ryan	X			O professor, por mais que o ensino tenha mudado, tem boa influência no convívio com os alunos.
Heitor		X		O professor tem que trabalhar os conteúdos da disciplina e só.
Brian		X		
Bruno	X			Professor é exemplo, ou não deixar transparecer principalmente no Ensino Fundamental.
Hugo			X	Depende, em partes, na verdade o professor é um espelho. O procedimento em sala é que pode influenciar.
Yan		X		A orientação sexual não é influenciada.
Lorenzo		X		
Laura			X	
Nicole		X		Cada um sabe do que gosta, não mudaria de opinião por causa de um professor(a).
Letícia		X		
Rafaela		X		
Sara		X		O fato de conviver com homossexual não o tornará homossexual.

Alice		X		Porque não faz sentido isso.
Lívia		X		A opção sexual não pode influenciar em seus ensinamentos e orientação escolar.
Vitória		X		
Isadora		X		
Amanda		X		Ver resposta 8.
Eduarda	X			Porque o(a) professor(a) é um paradigma para o aluno.
Melissa		X		Como já declarei, esta característica pessoal independe de qualquer comportamento e/ou exemplo alheio.
Clara		X		Porque cada um sabe bem o que quer para si.
Valentina		X		Pois as ideias da homossexualidade já estão intrínsecas em cada ser. Não é a influência que torna alguém homossexual ou não.
Bianca	X			
Larissa	X			Depende da postura de cada um.
Rebeca		X		Não acredito que nenhum professor, seja ele homossexual ou heterossexual, possa influenciar na opção sexual de um aluno.
Pietra		X		A opção sexual de cada um não deve influenciar no profissionalismo.
Marina		X		A homossexualidade do profissional da educação pode, quando muito, ajudar o jovem a entender a sua própria situação.
Carolina		X		O professor não deveria ter esta influência.
Fernanda		X		Se assim fosse, cada aluno heterossexual só teria tido professores heterossexuais.
Helena		X		O profissional é diferente do pessoal.

**11. Caso você fosse diretor@ de uma escola privada, contrataria um@ professor@ homossexual?**

**ESCOLA A**

Nome	Sim	Não	Não sei	Por quê?
Gabriel	X			Se ele for competente, der conta do recado e respeitar a opção dos outros, não teria o menor problema.
Arthur	X			O respeito às leis, e o respeito ao ser humano.
Matheus	X			Não vejo problema algum, desde que a pessoa se dê o respeito.
Davi	X			
Lucas	X			A orientação sexual do/da professor/a não influencia a dos/das alunos/as.
Guilherme	X			
Pedro	X			
Miguel	X			A qualidade do seu trabalho não está relacionado a sua opção sexual.
Júlia	X			Com certeza, como já disse não tem nada a ver, e a maioria dos homossexuais são mais dedicados, versáteis e com bom conhecimento cultural.
Sofia	X			Não há porque diferenciar.
Maria			X	Dependeria da política adotada pela instituição.
Giovanna	X			Independente de sua opção sexual, o que importa é seu profissionalismo.

Isabela	X			Acredito nas potencialidades do ser humano.
Beatriz	X			O profissional nada tem com a orientação sexual de uma pessoa.
Manuela	X			Sua opção sexual não influencia sua capacidade pessoal.
Yasmin	X			Eu observaria o curriculum do profissional.
Ana	X			Porque considero uma pessoa normal como qualquer outra pessoa.
Mariana	X			Se ele fosse um bom profissional.
Gabriela	X			Costumo separar muito bem o profissional e vida particular; penso que possam fazer o mesmo.
Luiza	X			

### ESCOLA B

Nome	Sim	Não	Não sei	Por quê?
Enzo		X		Se eu fosse diretor de uma escola privada, sua orientação seria conservadora.
Gustavo	X			Para estimular a mudança, no sentido de vencer os preconceitos.
Rafael	X			Porque estou contratando um funcionário baseando-se em seu trabalho.
Felipe	X			Pois observaria o seu currículo e a sua formação acadêmica.
João			X	Depende da análise curricular do indivíduo.
Luiz	X			Porque estaria contratando um profissional e não um hetero ou homossexual.
Nicolas	X			
Kauã	X			Ser contratado ou não é questão de mérito, não de sexualidade.
Victor			X	
Vinícius	X			Mas orientaria com relação a sua conduta na escola.
Daniel	X			
Eduardo	X			É um indivíduo.
Leonardo	X			
Henrique	X			Se a pessoa é um bom profissional, por que não contratá-lo.
Samuel	X			Pela mesma resposta da 8.
Bernardo		X		Não contrataria porque estaria avaliando as qualificações do professor.
Pietro	X			Porque é professor.
Murilo	X			O que está em voga é sua qualificação profissional.
Caio	X			O profissional não depende da orientação sexual do indivíduo.
Isaac	X			A conduta sexual será sempre opção do indivíduo.
Thiago			X	Iria depender de sua conduta, assim como para todos os profissionais da educação, a conduta deve ser a profissional.
Ryan	X			Se o profissional se mostrar apto, não vejo problema.
Heitor	X			Ele tem que ser profissional.

Brian	X			São pessoas normais.
Bruno			X	Depende do profissional.
Hugo			X	Depende do seu profissionalismo ou ética.
Yan	X			O que vale é o seu profissionalismo.
Lorenzo	X			
Laura	X			Porque profissionalismo, competência, respeito e outras qualidades profissionais não tem relação c/ a conduta sexual.
Nicole	X			Se ele tiver a qualificação desejada não teria porque recusá-lo.
Letícia	X			Não tenho preconceitos quanto ao assunto.
Rafaela	X			Nada a ver.
Sara	X			Se a pessoa tiver uma boa conduta profissional, sua opção sexual não irá interferir no trabalho.
Alice	X			Qual o problema?
Lívia	X			Qual a diferença de um para o outro, muitas vezes o homossexual seria até melhor.
Vitória	X			Estaria contratando um profissional e não uma pessoa que tem tendências homossexuais.
Isadora	X			
Amanda	X			Ver resposta 8.
Eduarda			X	Independe. Se for capaz e ter boa formação. Porém evitaria pelo motivo da resposta 10.
Melissa	X			A competência é o fator decisivo para qualquer contratação e exercício profissional.
Clara			X	
Valentina	X			A competência de uma pessoa não está na sua orientação sexual, muito pelo contrário.
Bianca			X	
Larissa			X	Isso dependeria de suas qualificações.
Rebeca	X			Como já disse, não vejo diferença.
Pietra	X			
Marina	X			O que importa é o currículo e a competência do profissional contratado.
Carolina	X			A riqueza do ser humano é a diversidade.
Fernanda	X			Porque não faz diferença!
Helena	X			Como profissional, são pessoas totalmente capacitadas e é isso que importa.

**12. Como pai ou mãe, você teria objeção se @ professor@ de seu/sua filh@ fosse homossexual?**

**ESCOLA A**

Nome	Sim	Não	Não sei	Por quê?
Gabriel		X		O importante nesse caso é o “profissional”.
Arthur		X		A educação do meu filho - com respeito e não se envolver (prática).

Matheus		X		A opção é dele, desde que respeite os meus filhos.
Davi		X		
Lucas		X		
Guilherme		X		
Pedro		X		
Miguel		X		Resposta: idem 11.
Júlia		X		O que me importa é ele ensinar meu filho, transmitir conhecimentos e fazê-lo aprender e participar.
Sofia		X		Há homos que são excelentes pessoas- aliás quase todas.
Maria		X		
Giovanna		X		O importante é o seu profissionalismo e se ele está ali, ele tem seu valor.
Isabela		X		Trabalhamos a diversidade com nossos filhos.
Beatriz		X		Idem 11.
Manuela		X		Porque o importante sempre será sua capacidade.
Yasmin		X		Desde que o professor se colocasse no lugar de professor sendo profissional.
Ana		X		É importante saber lidar c/ o diferente de uma forma normal.
Mariana		X		Se fosse um bom professor, não.
Gabriela		X		
Luiza		X		

#### ESCOLA B

Nome	Sim	Não	Não sei	Por quê?
Enzo	X			O aluno vê o professor como espelho e quando criança pode ter desvio de personalidade.
Gustavo		X		
Rafael		X		
Felipe		X		Pois não julgo a pessoa pela opção sexual.
João		X		
Luiz		X		Porque ao meu ver, não há nada de errado nisto.
Nicolas		X		Obs: sendo um bom profissional independe de sua opção sexual.
Kauã		X		
Victor		X		
Vinícius		X		
Daniel		X		
Eduardo		X		
Leonardo		X		

Henrique		X		Sendo um bom profissional, não me importa se ele seja homo ou hetero.
Samuel		X		Pela mesma resposta da 8.
Bernardo		X		Porque a pessoa deve ser aceita como ela é. Já até conversei a respeito desta questão com a minha esposa.
Pietro		X		
Murilo		X		O que interessa é sua qualificação.
Caio		X		
Isaac		X		Eu estaria discriminando o profissional. Cabe a mim e a mãe orientar meu filho.
Thiago			X	Não é o fato de ser ou não homossexual. E sim o fato de ser educador, profissional, dedicado.
Ryan		X		
Heitor		X		Não tenho preconceito.
Brian		X		É um ser humano como qualquer outro.
Bruno	X			Medo da influência.
Hugo			X	Depende da conduta.
Yan		X		Caberá ao meu filho saber o que ele quer para sua vida.
Lorenzo		X		
Laura		X		Pelos mesmos motivos.
Nicole		X		Isso é apenas a opção sexual e não se pode confundir com a profissionalidade.
Letícia		X		
Rafaela	X			Vou achar que não dei as coordenadas corretas.
Sara		X		Não acredito que isso o prejudicaria.
Alice		X		Porque há outras preocupações que deveria ter, a competência e a habilidade técnica do professor, por exemplo.
Lívia		X		Já aconteceu e não influenciou, nem foi diferente.
Vitória		X		Porque tenho colegas em minha profissão homossexuais e são ótimos profissionais.
Isadora		X		
Amanda		X		Ver resposta 8.
Eduarda	X			Motivo da questão 10.
Melissa		X		Os filhos nos escolhem e não nós a eles.
Clara		X		
Valentina		X		O professor tem que conhecer com profundidade aquilo que vai ensinar e se posicionar como tal para ter respeito da sua turma.
Bianca		X		
Larissa			X	Dependeria da postura do professor.
Rebeca		X		Idem questão 11.
Pietra		X		
Marina		X		Vide resposta 11.

Carolina		X		É muito melhor aceitá-lo como eles são.
Fernanda		X		Não faz diferença.
Helena		X		Acredito realmente que isso não influencia em nada, principalmente com profissionais.

**13. Você acha que os pais devem estabelecer um diálogo com um@ filh@ ao descobrirem que el@ é homossexual?**

#### ESCOLA A

Nome	Sim	Não	Não sei	Por quê?
Gabriel	X			Por que o pai/mãe tem que amar seu filho independente de sua opção sexual; o importante é a felicidade do filho.
Arthur	X			Para ajudá-lo no desenvolvimento anti-homossexual.
Matheus	X			Para orientá-lo corretamente em sua vida.
Davi	X			
Lucas	X			
Guilherme		X		
Pedro	X			
Miguel	X			Em se tratando da sociedade atual (discriminação, preconceito) o aluno (a) deve ser orientado.
Júlia	X			Deve estabelecer e deve procurar ajuda psicológica também.
Sofia		X		
Maria	X			
Giovanna	X			Os pais têm que aceitar seus filhos como eles são.
Isabela	X			Para ajudá-lo a entender melhor seu corpo e sair de situações que a própria Sociedade estabeleceu.
Beatriz	X			Justamente para transmitir segurança, amor, apoio etc.
Manuela	X			Porque os pais devem, através do diálogo, ajudar seus filhos e tentar aceitá-los.
Yasmin	X			É a opção do filho.
Ana	X			Esclarecer todas as dúvidas p/ que a pessoa possa fazer uma escolha correta.
Mariana	X			É importante conversar sempre.
Gabriela	X			Assim como qualquer outro assunto, o diálogo é fundamental.
Luiza	X			

#### ESCOLA B

Nome	Sim	Não	Não sei	Por quê?
Enzo		X		Sem discussão. Deve ser procurado um médico para averiguar de que mal sofre esta criança.
Gustavo		X		Não por ser homossexual, mas o dialogo se dá porque o ser humano é essencialmente sexual.
Rafael	X			Se possível, sim.

Felipe	X			Os pais devem explicar aos filhos quais as consequências que ele encontrará na vida.
João		X		Para este fim, não. Mas o diálogo deve existir sempre.
Luiz	X			Porque o ajuda a enfrentar as dificuldades.
Nicolas	X			
Kauã	X			Orientação nunca é demais.
Victor	X			É necessário encarar o problema.
Vinícius	X			
Daniel	X			
Eduardo	X			Orientá-lo.
Leonardo	X			
Henrique	X			Tendo um diálogo melhor com o seu filho, vc pode ficar perto dele.
Samuel	X			Orientá-lo para lidar c/ o preconceito da sociedade.
Bernardo	X			Tomar cuidado com seus parceiros.
Pietro	X			Explicar algumas implicações que o fato terá na sua vida, levando em consideração o “zeitgeist” atual.
Murilo	X			Deve orientá-lo.
Caio	X			
Isaac	X			Diálogo é necessário sempre.
Thiago	X			Os pais devem conversar, independente da “orientação”.
Ryan	X			
Heitor	X			Para ajudá-lo a enfrentar preconceitos.
Brian	X			Opção dela ou dele.
Bruno	X			Para tomar seus devidos cuidados.
Hugo	X			Ele(a) não deixou de ser filho(a).
Yan	X			
Lorenzo	X			
Laura	X			Os pais devem ouvir e orientar/respeitar seus filhos sobre qualquer sexualidade dos filhos. Ser hetero não quer dizer ser saudável sexualmente.
Nicole	X			Do mesmo jeito que se deve dialogar com um filho heterossexual.
Letícia	X			
Rafaela	X			Para preveni-los dos problemas futuros.
Sara	X			É necessário sempre orientar os nossos filhos.
Alice	X			Porque quando a família oferece apoio, as dificuldades encontradas fora de casa se torna mais suportável.
Lívia	X			Os pais devem independente da sexualidade do filho, devem manter diálogos com os filhos.
Vitória	X			

Isadora	X			
Amanda	X			Porque o diálogo é sempre a melhor solução para todas as questões.
Eduarda		X		Fluirá naturalmente se o for.
Melissa	X			Se os pais já não tiverem se conscientizado do fato, a conversa será para esclarecer e tranquilizar o jovem qto às implicações desta condição.
Clara	X			
Valentina	X			Pois infelizmente se isolarmos o filho, ou filha, os caminhos por eles percorridos poderão ser mais difíceis.
Bianca	X			
Larissa	X			
Rebeca	X			Em qualquer momento os pais devem conversar com os filhos a respeito da sexualidade.
Pietra			X	Os pais devem estar muito informados e saber a forma adequada de abordar o tema.
Marina	X			Qualquer outro tipo de atitude só vai dificultar a aceitação do próprio indivíduo.
Carolina	X			O diálogo é a cura para todo conflito existencial.
Fernanda	X			Porque é importante compartilhar, ouvir, apoiar e orientar. O filho estará também suscetível a preconceitos.
Helena	X			Diálogo é fundamental.

#### 14. Você concorda com a adoção de crianças por parte de casais homossexuais?

##### ESCOLA A

Nome	Sim	Não	Não sei	Por quê?
Gabriel	X			Nossas instituições ã tem condição de abrigar nossas crianças, eles precisam de um lar, amor, carinho e respeito e isso não tem nada haver c/ opção sexual.
Arthur		X		Se o momento for dessa maneira, não aceito, pois não haverá amor de pai e mãe, a criação (educação) não será de bom caráter.
Matheus	X			Pois os mesmos irão dar amor e carinho, como qualquer pessoa.
Davi	X			
Lucas			X	As relações homoafetivas - enquanto o seu estatuto legal não for definido - são tão instáveis quanto a relações heteroafetivas não legalizadas. Estão, portanto, sujeitas a dissolução mais fácil e a condição legal da criança adotada não está clara.
Guilherme	X			
Pedro	X			O amor e afeto a uma criança existe independente da sexualidade do indivíduo.
Miguel	X			O carinho, o amor, o cuidado que estas crianças receberão independe da sexualidade, e são mais importantes que qualquer outra coisa.
Júlia		X		Acho que nossa cultura ainda não está preparada pra isso, principalmente para as crianças.
Sofia	X			Independe: às vezes casais hetero não são indicados, e os homos podem dar uma educação melhor.
Maria			X	
Giovanna	X			Os órgãos responsáveis pelas adoções têm competência para escolher os casais sérios.
Isabela	X			Adoção é amor...amor independe de orientação sexual.
Beatriz	X			Eu acho que o amor não tem nada a ver se é homo ou hetero. O amor tem a ver com pessoas de bem que são capazes de amar.

Manuela			X	Porque não sei como a criança aceitaria quando estivesse adulta.
Yasmin	X			Existem muitas crianças abandonadas, desprezadas, e se eles optam por adoção e tem condições de criá-los, que assim seja.
Ana		X		Fica difícil pra uma criança entender o assunto e conseguir explicar p/ os coleguinhas, pois ser adotivo pode ser um problema enquanto é criança.
Mariana	X			Crianças órfãs precisam de um lar e de uma família que a ame, independe da família.
Gabriela		X		Talvez pela importância da figura materna (mulher) e pela sociedade que a criança está inserida e que muitos ainda não aceitam.
Luiza	X			Existem muitas crianças no Brasil que necessitam de amor, carinho e cuidados.

### ESCOLA B

Nome	Sim	Não	Não sei	Por quê?
Enzo		X		Não há como constituir FAMÍLIA com um casal que não pode reproduzir, para a adoção tem que existir uma mulher.
Gustavo	X			
Rafael			X	Cada caso é um caso.
Felipe	X			
João	X			
Luiz	X			Porque não há nada que justifique a não adoção, ao meu ver.
Nicolas	X			O amor, carinho não depende da sexualidade.
Kauã			X	
Victor		X		Pode influenciar, na vida sexual da criança.
Vinícius		X		Acho bastante complicado para a criança até atingir uma certa idade "12 anos".
Daniel		X		
Eduardo	X			Uma nova opção familiar.
Leonardo	X			O que vale é o amor e a educação que ela receberá.
Henrique	X			Os homossexuais têm direito de constituir uma família.
Samuel	X			Porque o caso é social, e acredito que a educação não vá mudar a opção sexual da criança.
Bernardo	X			Constituição de família.
Pietro	X			Porque podem dar amor e todo o resto que a criança precisa.
Murilo	X			Desde que haja estrutura psicológica e material para dar suporte a essa criança.
Caio		X		
Isaac			X	Existem casos positivos e negativos.
Thiago	X			Basta que sejam entrevistados e selecionados atendendo os requisitos legais.
Ryan	X			
Heitor			X	Nunca vi famílias compostas assim, para opinar.
Brian	X			
Bruno		X		A criação não é a mesma.

Hugo			X	Depende do procedimento.
Yan	X			
Lorenzo	X			
Laura	X			Amor de pai/mãe para filhos não tem relação com a sexualidade do casal.
Nicole	X			Desde que saibam o que estão fazendo. Porque podem educar como casais heterossexuais.
Letícia			X	
Rafaela	X			Eles são carinhosos.
Sara	X			Se eles tiverem amor e condições para criar uma criança, não deve haver empecilho para a adoção.
Alice	X			Não vejo problema nisso.
Lívia	X			Há tantas crianças abandonadas no mundo, e adoção é sempre bem-vinda.
Vitória	X			São pessoas normais e muitos dão muito mais amor e carinho que os pais biológicos.
Isadora			X	
Amanda	X			Porque quem adota uma criança tem a principal coisa que uma criança precisa: "o amor".
Eduarda		X		Porque a criança precisa de 1 modelo feminino e outro masculino p/ sua formação.
Melissa	X			O mais importante é a afetividade e o cuidado para com a criança.
Clara		X		Porque essa criança seria muito discriminada, pois nossa sociedade é assim.
Valentina	X			Pois a orientação sexual, o caminho que o indivíduo seguirá já está determinado desde a infância. O homossexualismo dos pais não interferirá na sua sexualidade.
Bianca		X		Muito confuso.
Larissa		X		
Rebeca	X			Se o casal tiver condições e estrutura.
Pietra	X			Desde que tenha ambiente "saudável" para que essa criança se desenvolva, o que pode acontecer ou não em qualquer relacionamento.
Marina	X			O importante para a criança é que o ambiente seja saudável, não importa o sexo de quem a está educando.
Carolina	X			
Fernanda	X			Porque eles amam como qualquer casal heterossexual.
Helena	X			A criança precisa de carinho e amor.

**15. Você concorda com a união civil entre homossexuais?**

**ESCOLA A**

Nome	Sim	Não	Não sei	Por quê?
Gabriel	X			Mais uma vez, respondo, que o mais importante é o respeito, amor, confiança e isso não tem sexo.
Arthur		X		Não concordo!!! Pois não é correto.
Matheus	X			Se ambos se amam, por que não?

Davi	X			
Lucas	X			
Guilherme	X			
Pedro			X	
Miguel	X			Porque isso diz respeito a uma decisão do casal.
Júlia		X		Não acho legal, para mim foge dos protocolos legais e religiosos.
Sofia			X	
Maria	X			
Giovanna		X		
Isabela	X			Respeito, amor, ética não tem sexo.
Beatriz	X			Todos nós temos ou deveríamos ter o direito de demonstrar, expressar os nossos sentimentos, garantir os nossos direitos dentro da sociedade em que vivemos.
Manuela	X			Porque acho que sua situação deve ser estável.
Yasmin		X		Porque contraria a palavra de Deus.
Ana	X			Para legalizar a situação, mas no aspecto moral ainda é estranho, choca.
Mariana	X			Todos somos iguais perante a lei (é o que diz a constituição).
Gabriela		X		Preconceitos religiosos.
Luiza	X			Para garantir os direitos do casal.

#### ESCOLA B

Nome	Sim	Não	Não sei	Por quê?
Enzo		X		Sou cristão protestante luterano, conservador, integralista e favorável aos valores.
Gustavo	X			Concordo em partes, porque a união civil é apenas mais um contrato dentro do contrato social.
Rafael			X	Não estou certo, pois cada caso deve ser analisado de uma forma.
Felipe	X			
João	X			Sim, pois se houver lutas e conquistas, elas devem ser compartilhadas legalmente.
Luiz	X			Porque todos temos direito de sermos felizes.
Nicolas		X		
Kauã			X	
Victor		X		
Vinícius	X			Acho válido e coerente se existir amor e respeito um pelo outro.
Daniel		X		
Eduardo	X			Novos tempos.
Leonardo	X			O amor é tudo.
Henrique	X			Pelo mesmo motivo que questão 14.

Samuel	X			Eles têm os mesmos “direitos” e “deveres” que qualquer hetero.
Bernardo	X			Todos são iguais perante a lei.
Pietro	X			Se eles querem.
Murilo	X			Desde que se respeitem e respeite o espaço dos outros.
Caio		X		
Isaac		X		União civil é para pessoas de sexo diferente, contrato de união civil, seria p/ pessoas do mesmo sexo.
Thiago	X			A união civil entre homossexuais põe a sexualidade em outro plano, e desde que as pessoas livremente desejam...
Ryan	X			
Heitor		X		Não quero um governo homossexual.
Brian		X		
Bruno	X			Cada um é responsável pelo seu ato da convivência.
Hugo			X	Polêmico.
Yan	X			
Lorenzo	X			Todos têm o direito de escolher o que quer p/ sua vida.
Laura	X			O casamento é uma parceria entre o casal e a união civil resguarda os direitos e as conquistas do casal.
Nicole	X			Porque eles também têm o mesmo direito que um casal hetero, e também para se assegurarem de seus bens.
Letícia		X		
Rafaela		X		Acho estranho.
Sara	X			Porque eles também têm direitos civis.
Alice	X			Só acho que deveria ser evitado os padrões tradicionais, pois são arcaicos e nada representam afetivamente.
Lívia			X	
Vitória	X			Quando um deles falece, os primeiros a reclamar os bens são os familiares que sempre os deixaram de lado.
Isadora			X	
Amanda	X			Ver resposta 8.
Eduarda		X		A natureza é perfeita e a humanidade tem desvirtuado.
Melissa	X			Para que a sociedade os reconheça em seus direitos civis e de cidadão.
Clara		X		Porque isso não é normal.
Valentina	X			Porque todos têm o direito de ter uma união estável e segura.
Bianca		X		Não é bíblico.
Larissa	X			
Rebeca	X			Para que possam legalizar a união.
Pietra	X			Cada indivíduo sabe o que quer para si e é dono de suas escolhas.
Marina	X			Cada um tem o direito de viver como queira e devem ser amparados por uma legislação para tal.
Carolina	X			O afeto não tem cor, raça, credo. Ele não escolhe, ele simplesmente é (está) dentro do ser humano.

Fernanda	X			
Helena		X		Não tenho opinião formada.

**16. Como você considera a educação sexual nas escolas?**

**ESCOLA A**

Nome	Importante	Desnecessária	Não é papel da escola	Não tenho opinião formada
Gabriel	X			
Arthur	X			
Matheus	X			
Davi	X			
Lucas	X			
Guilherme	X			
Pedro	X			
Miguel	X			
Júlia	X			
Sofia	X			
Maria	X			
Giovanna			X	
Isabela	X			
Beatriz	X			
Manuela	X			
Yasmin	X			
Ana	X			
Mariana	X			
Gabriela	X			
Luiza	X			

**ESCOLA B**

Nome	Importante	Desnecessária	Não é papel da escola	Não tenho opinião formada
Enzo		X	X	
Gustavo	X			
Rafael				X
Felipe	X			
João	X			

Luiz	X			
Nicolas	X			
Kauã			X	
Victor			X	
Vinícius	X			
Daniel	X			
Eduardo	X			
Leonardo	X			
Henrique	X			
Samuel	X			
Bernardo	X			
Pietro	X			
Murilo	X			
Caio	X			
Isaac	X			
Thiago	X			
Ryan	X			
Heitor	X			
Brian		X		
Bruno	X			
Hugo	X			
Yan	X			
Lorenzo	X			
Laura	X			
Nicole	X			
Letícia	X			
Rafaela	X			
Sara	X			
Alice	X			
Lívia	X			
Vitória	X			
Isadora	X			
Amanda	X			
Eduarda	X			

Melissa			X	
Clara	X			
Valentina	X			
Bianca	X			
Larissa	X			
Rebeca	X			
Pietra	X			
Marina	X			
Carolina	X			
Fernanda	X			
Helena	X			

**17. Você tem alguma experiência em dar aulas de educação sexual como tema transversal em suas aulas?**

**ESCOLA A**

Nome	Sim	Não	Caso a resposta seja afirmativa, faça um breve relato da experiência.
Gabriel	X		
Arthur	X		Deve haver aulas, orientação teórica (temas).
Matheus	X		Trabalho sempre, para orientação dos jovens.
Davi		X	
Lucas		X	
Guilherme		X	
Pedro		X	
Miguel		X	
Júlia	X		Seleção de alguns filmes que abordem sobre o assunto, formação de grupos de reflexão e discussão.
Sofia		X	
Maria		X	
Giovanna		X	
Isabela	X		
Beatriz	X		Fui orientada nos cursos realizados no Corsa e Ecos e os resultados foram bem satisfatórios.
Manuela		X	
Yasmin		X	
Ana		X	
Mariana		X	

Gabriela	X		Aulas de prevenção contra doenças transmitidas sexualmente como AIDS e outros.
Luiza		X	

### ESCOLA B

Nome	Sim	Não	Caso a resposta seja afirmativa, faça um breve relato da experiência.
Enzo		X	
Gustavo		X	
Rafael		X	
Felipe		X	
João		X	
Luiz		X	
Nicolas		X	
Kauã		X	
Victor		X	
Vinícius		X	
Daniel	X		
Eduardo		X	
Leonardo	X		
Henrique		X	
Samuel		X	
Bernardo	X		Trabalho com a questão de gênero (sociedades).
Pietro		X	
Murilo		X	
Caio		X	
Isaac		X	
Thiago	X		Trabalhando valores, valorizando a vida em seus diversos aspectos para mostrar que a sexualidade é apenas um dos aspectos e deve haver respeito.
Ryan	X		Não há como tratar de culturas pré-cristãs, pagãs, sem envolver aspectos homossexuais.
Heitor	X		O aluno questionou sobre sexo na aula e observei que o restante tinha dúvidas.
Brian	X		É uma experiência auto-consciente, pois há muita curiosidade entre os alunos.
Bruno		X	
Hugo		X	
Yan	X		
Lorenzo	X		
Laura		X	Não tenho desenvoltura e não conheço lugares que possam ajudar.

Nicole		X	
Letícia		X	
Rafaela		X	
Sara	X		Orientei os meus alunos a respeito de DST's e gravidez.
Alice	X		Falei sobre a Parada Gay e o preconceito enfrentado por essas pessoas.
Lívia		X	
Vitória		X	
Isadora		X	
Amanda		X	
Eduarda	X		Exposição, debate c/ alunos e produção de textos por parte deles.
Melissa		X	
Clara		X	
Valentina		X	Mas sou abordada pelos alunos com perguntas sobre sexualidade, principalmente na adolescência.
Bianca		X	
Larissa		X	
Rebeca	X		Embora não pareça, ainda temos muitos alunos preconceituosos e acho importante a escola fazer um trabalho sério de conscientização.
Pietra		X	
Marina	X		Durante um ano trabalhei principalmente com as dúvidas dos adolescentes (13 a 17 anos) sobre as questões sexuais.
Carolina		X	
Fernanda	X		Dei algumas curtas palestras quando me formei, visto que atuava em medicina preventiva como psicóloga. Também durante estágio e após a formação em psicologia.
Helena		X	

**18. Você já testemunhou casos de violência (física, verbal e/ou de outra natureza) contra algum@ alun@ homossexual?**

#### ESCOLA A

Nome	Sim	Não	Caso a resposta seja afirmativa, faça uma breve explicação do ocorrido.
Gabriel	X		Qdo o aluno se manifesta sobre algum assunto, os outros jogavam papéis gritavam, tinha sempre que intervir.
Arthur		X	?
Matheus	X		Xingamentos, sarro, então devemos apartar a situação.
Davi	X		
Lucas	X		A condição homossexual foi utilizada como ofensa.
Guilherme			Ofensas como, por exemplo, “viado”, “bichinha”.
Pedro		X	
Miguel	X		Alunos xingando professores (apelidos pejorativos); entre alunos é muito comum.

Júlia		X	
Sofia	X		Sim, alunos em sala de aula.
Maria		X	
Giovanna	X		
Isabela	X		
Beatriz		X	
Manuela		X	
Yasmin		X	
Ana	X		Principalmente nas primeiras series do Ensino Médio, agressões verbais, xingamentos.
Mariana	X		Vários casos de xingamentos e desrespeito.
Gabriela		X	
Luiza	X		Um aluno agrediu verbalmente o outro, com palavras preconceituosas.

#### ESCOLA B

Nome	Sim	Não	Caso a resposta seja afirmativa, faça uma breve explicação do ocorrido.
Enzo		X	
Gustavo	X		Eu sofri violência e discriminação por parte dos alunos, mas não gosto de falar sobre isso.
Rafael		X	
Felipe	X		Xingamentos, exclusão.
João	X		O aluno pediu para ir ao WC logo após o intervalo, pois ele não se reconhecia em condições nem de usar o banheiro masculino nem o feminino na companhia de outras pessoas. Tratava-se de um aluno bastante afeminado. Então eu autorizei a utilizar o banheiro fora do horário programado. Aí ele usava o masculino. No intervalo ele era discriminado e xingado de viadinho.
Luiz		X	
Nicolas		X	
Kauã		X	
Victor		X	
Vinícius	X		No diálogo em sala de aula e no tratamento com os colegas.
Daniel		X	
Eduardo		X	
Leonardo	X		Sempre acontece, os próprios colegas zombam.
Henrique	X		Av. Paulista, por volta das 18:00 próximo da Consolação Parada gay, tinha uns rapazes hetero batendo num rapaz homo.
Samuel	X		Entre os alunos, há muitas “brincadeiras” depreciando o homossexual.
Bernardo	X		Em sala de aula, na faculdade, danceterias etc.
Pietro	X		Os garotos xingaram o aluno de nomes indecorosos.
Murilo		X	

Caio		X	
Isaac		X	
Thiago	X		A pessoa ser chamada de “viado” como forma de humilhação, xingo.
Ryan	X		Tenho alunos que se declaram gays e todos os dias são agredidos verbalmente por colegas.
Heitor	X		O menino estava dançando funk, rebolando e outras pessoas partiram para agressão.
Brian	X		Ainda existe preconceito entre os alunos.
Bruno		X	
Hugo		X	
Yan		X	
Lorenzo		X	
Laura	X		Entre os alunos da escola em que trabalho tem muitas brincadeiras pejorativas, mas são relativamente aceitos.
Nicole		X	
Letícia		X	
Rafaela	X		O aluno era discriminado pelos colegas.
Sara		X	
Alice		X	
Lívia		X	
Vitória		X	
Isadora		X	
Amanda		X	
Eduarda		X	
Melissa	X		Perseguição ao estilo bullying, entre os alunos das escolas em que trabalhei.
Clara	X		Já presenciei uma agressão verbal dentro da sala de aula.
Valentina	X		Ofensas do tipo mulherzinha, sua bicha e nós, professores, estamos sempre interferindo.
Bianca	X		Os colegas tiram sarros, fazem piadas, comentam.
Larissa		X	
Rebeca		X	
Pietra		X	
Marina	X		Um aluno, por ter trejeitos muito femininos, era constantemente humilhado pelos colegas. Apesar das atitudes da direção, o aluno acabou pedindo transferência.
Carolina	X		Meninos ditos “heterossexuais” agredem verbalmente como: “você é boiola”.
Fernanda	X		Por incrível que pareça, na quarta série ainda este ano, por conta do modo de falar de um aluno. Nesta sala, leciono Artes. Conversei com a sala.
Helena		X	

**19. Durante sua atuação como professor@, você já precisou resolver algum conflito ligado à sexualidade de alun@s?**

**ESCOLA A**

<b>Nome</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Caso a resposta seja afirmativa, faça uma breve explicação do ocorrido.</b>
Gabriel	X		
Arthur		X	?
Matheus		X	
Davi		X	
Lucas		X	
Guilherme		X	
Pedro		X	
Miguel		X	
Júlia		X	
Sofia	X		Eu falo de aula. Aluno homo ser agredido pelo demais.
Maria	X		
Giovanna	X		
Isabela	X		
Beatriz		X	Obs.: talvez as dinâmicas usadas antes das aulas, ajudaram muito, para que isso não acontecesse. Dinâmicas de respeito e auto-estima.
Manuela		X	
Yasmin		X	
Ana		X	
Mariana	X		Fazer o aluno que xingou se desculpar algumas vezes e explicar que todos somos iguais.
Gabriela		X	
Luiza	X		Neste dia fomos até a coordenação e falamos sobre o assunto com os meninos.

**ESCOLA B**

<b>Nome</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Caso a resposta seja afirmativa, faça uma breve explicação do ocorrido.</b>
Enzo		X	
Gustavo	X		Um aluno mostrou o seu órgão sexual e balançou enquanto andava pela sala. Isto causou tumulto na sala.
Rafael	X		
Felipe		X	
João	X		O próprio vice-diretor chamava a aluna de sapatinho.
Luiz	X		Expliquei a importância de respeitar as pessoas, independente de sua orientação sexual.
Nicolas		X	
Kauã		X	
Victor		X	

Vinicius	X		Interferir na relação e na forma de tratamentos.
Daniel	X		
Eduardo		X	
Leonardo	X		
Henrique		X	
Samuel	X		Quando as brincadeiras tornam-se agressões verbais.
Bernardo	X		Um aluno chamou o outro de “bicha”, baseado nesta questão, planejei a aula.
Pietro	X		O caso anterior; disse que cuidassem de suas vidas e se preocupassem com a aula.
Murilo		X	
Caio		X	
Isaac		X	
Thiago	X		Um homossexual ficava “cantando” os colegas de maneira obscena, sendo necessário intervir e tentar orientar para os limites e respeito.
Ryan	X		Bem difícil colocar o assunto em termos morais, principalmente quando na família o preconceito está inserido.
Heitor	X		Idem resposta anterior.
Brian		X	
Bruno		X	
Hugo		X	
Yan		X	
Lorenzo	X		
Laura	X		Apenas 1 vez, dei bronca nos dois (virou bate-boca) e OPRIMI qualquer tipo de manifestação, não desenvolvi nenhuma discussão.
Nicole		X	
Letícia		X	
Rafaela		X	
Sara	X		Já tive que conversar com alunos que manifestaram preconceitos com um aluno com tendências homossexuais.
Alice		X	
Lívia	X		Alunos que se afastam de algum aluno, isola do grupo, por acharem que “ele” é diferente.
Vitória		X	
Isadora	X		Conversei com a classe e expliquei que eles precisariam aprender a conviver com o diferente.
Amanda		X	
Eduarda		X	
Melissa		X	
Clara		X	
Valentina		X	
Bianca	X		Devido às brincadeiras, tive que apartar as ofensas.

Larissa		X	
Rebeca		X	
Pietra		X	
Marina	X		Foi com o aluno citado acima (questão anterior), num dos vários episódios como o narrado acima.
Carolina	X		Como professora de Educação Física, já interferei em conflitos, pois nesta linguagem corporal – futebol, por exemplo – pode ser difícil aceitá-los.
Fernanda	X		Idem resposta da questão 18.
Helena		X	

**20. Você se sente apt@ a trabalhar esta questão em sala de aula, com base nas discussões realizadas durante sua vida acadêmica?**

#### ESCOLA A

Nome	Sim	Não	Por quê?
Gabriel		X	
Arthur	X		Claro, gostaria!
Matheus	X		O assunto já vem pré-determinado.
Davi		X	
Lucas	X		
Guilherme		X	
Pedro		X	
Miguel		X	Sou formado em História e a questão da sexualidade aparece em um perspectiva “secundária” e “marginal” na minha formação.
Júlia	X		Me sinto apta, pois antes de qualquer conhecimento deve haver o respeito a diversidade, a escolha e a opção de cada um.
Sofia		X	Não tenho tanta experiência no assunto.
Maria		X	
Giovanna		X	
Isabela	X		
Beatriz	X		Já trabalho e as experiências tiveram resultados maravilhosos.
Manuela		X	Porque não sei como devo abordar o tema sem constrangimentos.
Yasmin	X		
Ana		X	Depende muito do papel do professor, eu não me sinto à vontade.
Mariana		X	Não tive formação!
Gabriela	X		É um assunto importante para os alunos.
Luiza	X		

#### ESCOLA B

Nome	Sim	Não	Por quê?
Enzo		X	Não faz parte do contexto disciplinar.
Gustavo		X	
Rafael		X	
Felipe		X	
João		X	Não tenho formação para isso. É um assunto delicado e gera sempre muita celeuma.
Luiz	X		Porque leio a respeito.
Nicolas	X		
Kauã		X	Porque não tenho formação nenhuma nesta área.
Victor		X	Acho que deve ser tratado por professores de áreas específicas.
Vinícius	X		Pela experiência de vida e leitura já feita sobre o tema e por ser pai e ser um professor atuante.
Daniel	X		
Eduardo		X	
Leonardo	X		
Henrique	X		É um assunto que também pertence a minha disciplina.
Samuel	X		Na vida acadêmica não houve discussões. A bagagem é a vida e aquilo que você aprendeu (cultura).
Bernardo	X		Minha tese de mestrado aborda a questão de gênero e as relações de poder.
Pietro		X	
Murilo		X	
Caio		X	
Isaac		X	
Thiago		X	Não é um assunto que conscientemente esteja presente em meu dia-a-dia. Não tenho um conteúdo organizado e planejado.
Ryan	X		Trabalhei e trabalho com muitas pessoas homossexuais.
Heitor	X		Convívio com homossexual e experiência de vida.
Brian	X		Porque sou professor de Ciências e fiz curso sobre Educação sexual.
Bruno		X	Não cabe a minha disciplina.
Hugo		X	Prefiro tratar do assunto direcionado à minha formação.
Yan	X		
Lorenzo	X		
Laura		X	Não houve espaço para qualquer tipo de discussão ligada à sexualidade humana.
Nicole	X		Porque mais do que eu aprendi na escola, eu convivo muito com homossexuais.
Letícia		X	
Rafaela		X	Tenho pouca bagagem.
Sara	X		

Alice	X		Porque leio e estudo sobre o assunto.
Lívia		X	
Vitória		X	
Isadora	X		
Amanda		X	
Eduarda	X		Porque meu relacionamento com os alunos é estreito/bom.
Melissa		X	
Clara		X	Não tenho nem o que discutir sobre, pois cada um tem sua opção.
Valentina		X	Pois teríamos que estudar mais o assunto para poder abordá-lo com propriedade.
Bianca		X	
Larissa		X	
Rebeca	X		Porque encaro o tema com naturalidade.
Pietra		X	
Marina		X	Apesar do meu conhecimento, acho que ainda falta uma didática específica para o meu trabalho.
Carolina	X		Precisaria ler muito mais a respeito do assunto.
Fernanda	X		Porque me sinto preparada. Tive uma boa base.
Helena		X	

**21. Você se sente preparad@ para trabalhar em uma instituição escolar com alun@s e professor@s de diferentes orientações sexuais?**

#### ESCOLA A

Nome	Sim	Não	Por quê?
Gabriel	X		Primeiro é o profissional; a opção sexual não deveria estar misturado.
Arthur	X		Pois a minha posição é Bíblica( sou temente a Deus!).
Matheus	X		Devemos respeitar o direito de todos.
Davi	X		
Lucas	X		
Guilherme	X		
Pedro	X		Todos são pessoas normais.
Miguel	X		
Júlia	X		
Sofia	X		Há em todos os lugares.
Maria	X		
Giovanna		X	Precisa argumentos e não podemos entrar em religião, valores e familiar.

Isabela	X		
Beatriz	X		Sinceramente, acho normal. As diferentes orientações sexuais não me espantam.
Manuela	X		Porque procuro valorizar a pessoa, não sua orientação (escolha) sexual.
Yasmin	X		
Ana		X	Procuro trabalhar normalmente, mas não tenho nenhum preparo acadêmico.
Mariana	X		Isso já acontece.
Gabriela	X		Por haver muita diversidade na sociedade em que vivemos.
Luiza	X		

### ESCOLA B

Nome	Sim	Não	Por quê?
Enzo	X		Já trabalho e no contexto profissional todas as pessoas são vistas de um modo homogêneo independente de: classe social, religião etc.
Gustavo		X	Na verdade, sim e não porque tenho predisposição mas os imprevistos são inumeráveis.
Rafael	X		
Felipe		X	
João	X		Pelo fato de entender gente como gente e não pensando como sexualidade.
Luiz	X		Porque não vejo nenhum problema.
Nicolas	X		
Kauã	X		Já trabalho.
Victor	X		
Vinícius	X		Não vejo nenhum tipo de obstáculo.
Daniel	X		
Eduardo		X	Falta experiência.
Leonardo	X		Acontece o tempo todo.
Henrique	X		Cada um tem o direito de ser como é.
Samuel	X		Pela mesma resposta da 8.
Bernardo		X	
Pietro	X		
Murilo	X		Não tenho preconceito.
Caio	X		Já faço isto há 18 anos.
Isaac	X		Para mim isto não é um problema.
Thiago	X		
Ryan	X		Não tenho preconceito.
Heitor	X		Fui preparado para isso.

Brian	X		Com o mundo como está, não tem muito o que fazer.
Bruno	X		Indiferente.
Hugo	X		
Yan	X		
Lorenzo	X		
Laura		X	Pedagogicamente, a orientação sexual dos alunos não interfere no desenvolvimento do conteúdo. Porém, problemas ligados a isso, eu não me sinto apta a resolver ou intermediar.
Nicole	X		Porque não sou preconceituosa, seria a mesma coisa de trabalhar com brancos, negros e amarelos.
Letícia	X		Não vejo problemas quanto a opção sexual influenciar na qualificação do profissional.
Rafaela		X	Preciso ler mais sobre a questão.
Sara	X		Porque não interfere no meu trabalho as opções sexuais de cada um.
Alice	X		Não vejo problema nisso.
Lívia		X	
Vitória	X		
Isadora	X		Fiz cursos na área da saúde.
Amanda		X	
Eduarda		X	Idem acima.
Melissa	X		
Clara	X		Acima de tudo, sou uma profissão e não discrimino ninguém.
Valentina	X		Pois já trabalhamos, só que de uma forma mais velada.
Bianca	X		
Larissa	X		Porque somos todos iguais dentro de uma escola, não importa sua opção sexual.
Rebeca	X		Porque não vejo diferença entre as pessoas e não acho que a opção sexual interfira em nada.
Pietra	X		
Marina	X		Por tudo que já expus anteriormente.
Carolina		X	Reafirmo que preciso ler mais a respeito da diversidade sexual.
Fernanda	X		
Helena		X	

**22. Você tem conhecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no que tange à Educação Sexual?**

**ESCOLA A**

Nome	Nenhum	Pouco	Conheço bem
Gabriel		X	
Arthur		X	

Matheus		X	
Davi			X
Lucas			X
Guilherme		X	
Pedro		X	
Miguel		X	
Júlia		X	
Sofia			X
Maria		X	
Giovanna		X	
Isabela		X	
Beatriz			X
Manuela	X		
Yasmin		X	
Ana	X		
Mariana		X	
Gabriela			X
Luiza		X	

#### ESCOLA B

Nome	Nenhum	Pouco	Conheço bem
Enzo			X
Gustavo	X		
Rafael		X	
Felipe		X	
João		X	
Luiz			X
Nicolas		X	
Kauã		X	
Victor		X	
Vinícius		X	
Daniel			X
Eduardo		X	
Leonardo			X

Henrique	X		
Samuel		X	
Bernardo			X
Pietro			X
Murilo		X	
Caio			X
Isaac		X	
Thiago		X	
Ryan		X	
Heitor	X		
Brian		X	
Bruno		X	
Hugo		X	
Yan			X
Lorenzo			X
Laura		X	
Nicole	X		
Letícia	X		
Rafaela		X	
Sara			X
Alice		X	
Lívia	X		
Vitória	X		
Isadora		X	
Amanda	X		
Eduarda		X	
Melissa		X	
Clara		X	
Valentina		X	
Bianca		X	
Larissa		X	
Rebeca		X	
Pietra		X	
Marina		X	

Carolina	X		
Fernanda			X
Helena		X	

**23. Você já leu algum livro sobre orientação sexual, sexualidade ou diversidade sexual?**

**ESCOLA A**

Nome	Sim	Não	Qual(is)?
Gabriel	X		Não lembro o título apenas autores: Marta Suplicy; Içabi tima; Prof. Albertina.
Arthur	X		Vários-(psicólogos).
Matheus	X		Vários.
Davi	X		
Lucas		X	
Guilherme		X	
Pedro	X		
Miguel	X		Não lembro os títulos, mas já li do Edgar Morin; um da coleção 10 da Jundemann (“ História da Homossexualidade”, acho).
Júlia	X		Já li vários artigos de revistas variadas.
Sofia			Jonas, essa fiquei na dúvida.
Maria	X		Apostila da ECO.
Giovanna		X	
Isabela	X		
Beatriz	X		Uma bibliografia intensa, indicada nos vários cursos que realizei.
Manuela		X	
Yasmin		X	
Ana		X	Coleção sexo e sexualidade.
Mariana		X	
Gabriela	X		Livros educacionais.
Luiza	X		Alguns para-didáticos recomendados aos adolescentes.

**ESCOLA B**

Nome	Sim	Não	Qual(is)?
Enzo	X		O pensamento revolucionário de Plínio Salgado.
Gustavo	X		A função do orgasmo de W. Reich / Sem tesão não há solução / R. Freire etc.
Rafael		X	

Felipe		X	
João		X	
Luiz	X		Vários.
Nicolas		X	
Kauã		X	
Victor		X	
Vinícius	X		Não me lembro.
Daniel	X		
Eduardo		X	
Leonardo	X		
Henrique		X	
Samuel		X	
Bernardo	X		Michel Foucault em “História da Sexualidade” e Heliette Safotti em “O poder do macho”.
Pietro		X	
Murilo	X		Li artigos sobre a diversidade sexual.
Caio		X	
Isaac		X	
Thiago	X		Educação sexual para crianças.
Ryan		X	
Heitor		X	
Brian	X		
Bruno		X	
Hugo		X	
Yan	X		
Lorenzo	X		
Laura		X	
Nicole		X	
Letícia		X	
Rafaela		X	
Sara	X		Livros de Biologia, sobre DST's, AIDS.
Alice	X		
Lívia	X		São vários, mas não tenho a referência em mãos.
Vitória	X		
Isadora		X	Não me lembro.

Amanda		X	
Eduarda	X		“Turbulentos anos da adolescência”, de Jaime Kemp. Artigos diversos. Içami Tiba etc.
Melissa		X	
Clara		X	
Valentina		X	
Bianca		X	
Larissa		X	
Rebeca	X		No momento, não consigo lembrar porque isso foi no período da faculdade.
Pietra		X	
Marina		X	
Carolina		X	
Fernanda	X		Ronaldo Pamplona – Os onze sexos (fabuloso). Outros os quais não recordo o nome e alguns romances infanto-juvenis como “Eu, mãe” etc. A Márcia Kuptas tem uma abordagem fantástica sobre diversidade, gravidez etc. Só que ela não se aprofunda muito!
Helena		X	

24. Assinale a alternativa que mais se aproxima da sua reação ao ver uma cena como a retratada na foto:

1. Até aceito, mais depende do lugar.
2. É estranho.
3. Incomoda e choca.
4. É um desperdício.
5. É normal.
6. É pecado.
7. Não é natural.
8. Tenho nojo.

#### ESCOLA A

Nome	Alternativas								Outras reações
	1	2	3	4	5	6	7	8	
Gabriel					X				Na realidade essa cena pode ser normal p/ duas pessoas que se amam, sejam Homo/ Bi/ Hetero; acredito que demonstrações desse tipo (a foto p/ mim representa uma preliminar, antes do ato sexual) devem ser feitas em 4 paredes, não precisamos fazer isso em público, repito seja Homo/ Bi/Hetero.
Arthur			X						
Matheus	X								
Davi		X							
Lucas					X				

Guilherme					X				
Pedro	X								
Miguel		X							Somos educados diariamente a achar isso; é um combate na mesma proporção para educar e ser educado contra o preconceito.
Júlia		X		X					
Sofia	X								Não só com essa foto, mas casais hetero também devem respeitar locais.
Maria	X								
Giovanna			X						
Isabela					X				
Beatriz					X				
Manuela	X								
Yasmin			X			X		X	
Ana			X				X		
Mariana	X								Bom senso é importante, independente da opção.
Gabriela			X				X		
Luiza					X				

#### ESCOLA B

Nome	Alternativas								Outras reações
	1	2	3	4	5	6	7	8	
Enzo		X	X			X	X	X	Atravessaria a rua, se estivesse com a criança, a cobriria para que não visse tal aberração.
Gustavo					X				Os heterossexuais beijam em público. Por que não os homossexuais e bissexuais.
Rafael	X								
Felipe	X								
João							X		
Luiz					X				
Nicolas						X			
Kauã		X							
Victor							X		
Vinícius	X		X				X		
Daniel		X	X			X	X	X	A Bíblia afirma categoricamente em Gênesis Cap. 3 versículo 2. Deus fez o homem e este ficará com a mulher.
Eduardo							X		
Leonardo	X								
Henrique					X				
Samuel	X								

Bernardo	X								
Pietro	X								
Murilo	X								
Caio	X								
Isaac	X								
Thiago								X	
Ryan	X								
Heitor	X	X							
Brian		X	X				X		
Bruno			X						
Hugo		X	X						
Yan					X				
Lorenzo	X		X						
Laura					X				
Nicole					X				
Letícia		X	X				X		
Rafaela		X	X					X	
Sara					X				
Alice					X				
Lívia	X								
Vitória	X								
Isadora			X						Sem preconceito, mas até casal hetero eu não aceito, acho que isso não se deve fazer em público.
Amanda		X							
Eduarda		X	X	X		X	X		
Melissa	X								
Clara								X	
Valentina	X								Só não gostei do “até aceito”, o caso seria “aceito”, mas depende do lugar e isso não só para os homo, mas também para os héteros.
Bianca		X	X			X	X	X	
Larissa							X		
Rebeca					X				
Pietra	X								
Marina	X								A questão “depende do lugar”, para mim, não está ligada somente aos homossexuais, mas a qualquer demonstração de carinho exagerado.
Carolina	X	X					X		

Fernanda					X				Escola não é lugar de demonstrações íntimas heterossexuais ou homossexuais. Contudo a imagem pode sim ser trabalhada em aula!
Helena	X								

25. Faça o mesmo nesta questão:

1. Até aceito, mais depende do lugar.
2. É estranho.
3. Incomoda e choca.
4. É um desperdício.
5. É normal.
6. É pecado.
7. Não é natural.
8. Tenho nojo.

ESCOLA A

Nome	Alternativas								Outras reações
	1	2	3	4	5	6	7	8	
Gabriel					X				
Arthur			X						
Matheus	X								
Davi		X							
Lucas					X				
Guilherme					X				
Pedro		X							
Miguel		X							Idem 24.
Júlia				X					
Sofia	X								
Maria	X								
Giovanna			X						
Isabela					X				
Beatriz					X				
Manuela	X								
Yasmin		X	X			X		X	
Ana			X				X		
Mariana	X								As mulheres estão, mas nunca vi! Mas ato ao beijo repito a questão anterior.
Gabriela			X						

Luiza	X								Não é uma imagem que deve estar em qualquer lugar.
-------	---	--	--	--	--	--	--	--	----------------------------------------------------

**ESCOLA B**

Nome	Alternativas								Outras reações
	1	2	3	4	5	6	7	8	
Enzo		X	X			X	X	X	Ver no Youtube o vídeo: <u>Inimigos da Pátria</u> . E tão homossexualismo quanto dois homens. O homem que aceita duas mulheres nessas condições é homossexual da mesma forma.
Gustavo									Fico excitado.
Rafael	X								
Felipe	X								
João	X						X		
Luiz					X				
Nicolas	X								
Kauã		X							
Victor							X		
Vinícius	X		X				X		A intimidade só é legal estando os dois a sós.
Daniel						X	X		
Eduardo	X								
Leonardo	X								
Henrique					X				
Samuel	X								Eu queria estar no meio delas!!!! É brincadeira!!!
Bernardo	X								
Pietro	X								
Murilo	X								
Caio	X								
Isaac	X								
Thiago			X						
Ryan	X								
Heitor		X	X	X				X	Como homem, tenho raiva.
Brian		X	X	X			X		
Bruno		X							
Hugo		X	X						
Yan					X				
Lorenzo	X			X					
Laura					X				

Nicole					X				
Letícia		X	X				X		
Rafaela		X	X					X	
Sara					X				
Alice					X				
Lívia	X								
Vitória	X								
Isadora			X						
Amanda		X							
Eduarda		X	X	X		X	X		
Melissa	X								
Clara								X	
Valentina	X								Repito a resposta 24.
Bianca		X	X			X	X	X	
Larissa							X		
Rebeca					X				
Pietra	X								
Marina	X								
Carolina			X				X		Explico, como mulher esta cena é muito diferente p/ mim.
Fernanda					X				Idem questão anterior. Desnecessário dizer que a nudez incomoda no ambiente escolar se não abordada com cuidado.
Helena		X							

**26. Você sabe o que significa “homofobia”?**

**ESCOLA A**

Nome	Sim	Não	Caso a resposta seja afirmativa, explique.
Gabriel	X		Intolerância à opção sexual dos outros, ou seja, aos homossexuais.
Arthur	X		Aversões a condutas, sem caráter (lésbica e homossexual).
Matheus	X		Tem a ver com homossexualidade.
Davi	X		
Lucas	X		A rejeição pelos indivíduos homossexuais
Guilherme	X		Medo e preconceito contra homossexuais.
Pedro	X		Preconceito contra homossexual.
Miguel	X		A discriminação, aversão a homossexuais.

Júlia	X		Não há o que temer, pois o respeito ao outro deverá sempre existir
Sofia		X	
Maria		X	
Giovanna	X		Aversão a pessoas do mesmo sexo.
Isabela	X		Fobia (mal aceitação) a homossexualidade.
Beatriz	X		Medo, fobia, preconceito em relação à homossexualidade. Muitas vezes a homofobia existe nas escolas devido à falta de informação, devido à ignorância e o maldito preconceito. É nosso dever como educadores trabalhar para que a homofobia seja erradicada. É difícil, mas não é impossível.
Manuela		X	
Yasmin		X	
Ana		X	
Mariana	X		Pessoa que tem pavor de homossexuais.
Gabriela	X		Aversão a homossexuais.
Luiza		X	

#### ESCOLA B

Nome	Sim	Não	Caso a resposta seja afirmativa, explique.
Enzo	X		E a aversão ao homossexualismo em todos os aspectos, embora alguns digam que é crime, não consta na Constituição Brasileira, tendo na verdade DIREITO DE EXPRESSÃO, comum a uma nação democrática pois assim como fazem passeatas favoráveis a esse abominável ato, é comum que existam também opiniões contrárias, afinal, quando elaboraram a passeata de orgulho GLBT, não pediram minha opinião para fechar a Av. Paulista, e eu em condição de cidadão brasileiro e paulista, pago meus impostos inclusive IPVA e mesmo assim eles manifestam seu ato. Desse modo sou homofóbico.
Gustavo	X		Pelo que eu sei (desculpe minha ignorância) significa aversão a homossexuais e homossexualismo.
Rafael	X		Aversão ao mesmo gênero, referindo-se a relacionamentos entre o mesmo sexo.
Felipe	X		Crime de desrespeito aos homossexuais, por exemplo, xingamentos, violências física e verbal.
João	X		As fobias são medos. Então medo do homo ou rejeição do homossexual.
Luiz	X		A não aceitação de pessoas do mesmo sexo que se relacionam.
Nicolas	X		Aversão a homossexuais.
Kauã	X		Homofobia é a aversão que algumas pessoas têm aos homossexuais.
Victor	X		Aversão a pessoas do mesmo sexo.
Vinícius	X		Falei sim, mas estou confuso para explicar.
Daniel		X	
Eduardo	X		Doença social.
Leonardo	X		
Henrique	X		Preconceito contra homossexuais.
Samuel	X		Aversão aquilo que a pessoa "julga" desvio de conduta, então ele combate, não tolera.
Bernardo	X		Medo de homem.

Pietro	X		Fobia de homossexualismo.
Murilo	X		Aversão a homossexualismo.
Caio		X	
Isaac	X		Medo de pessoas com opção sexual diversificada.
Thiago	X		Aversão violenta contra homossexuais.
Ryan	X		Medo de homossexuais, repulsa, por vezes resultando em agressão física ou verbal.
Heitor		X	
Brian		X	
Bruno		X	
Hugo		X	
Yan	X		Aversão a indivíduos homossexuais.
Lorenzo	X		Significa medo, repúdio, desprezo pelos homossexuais, ou seja, preconceito pelas pessoas.
Laura	X		Aversão ao homossexual.
Nicole	X		Homo de homossexual e fobia de medo, horror. Então pessoas homofóbicas têm pavor de homossexuais.
Letícia	X		
Rafaela		X	
Sara	X		Preconceito contra homossexuais.
Alice	X		Preconceito contra pessoas que se relacionam com outra do mesmo sexo.
Lívia		X	
Vitória	X		Pessoas que não aceitam os homossexuais; os agridem, detestam.
Isadora	X		Aversão ao igual, ao homossexual.
Amanda	X		Rejeição a pessoas homossexuais.
Eduarda	X		Aversão pela pessoa de mesmo sexo.
Melissa	X		Medo de presenciar e/ou ter que encarar e relacionar-se socialmente com homossexuais. É a rejeição preconceituosa.
Clara		X	
Valentina	X		Pessoa homofóbica é aquela que tem aversão a homossexuais.
Bianca		X	
Larissa		X	
Rebeca		X	
Pietra		X	
Marina	X		Aversão a qualquer atitude homossexual.
Carolina	X		Aversão de homem em relação a outro homem e de mulher em relação a outra mulher.
Fernanda	X		Aversão ao mesmo sexo.
Helena	X		Pessoas contra a homossexualidade.

