

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

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

REGINALDO PEIXOTO

**MARINGÁ
2013**

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

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

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

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Dra. ELIANE ROSE MAIO

**MARINGÁ
2013**

REGINALDO PEIXOTO

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

BANCA EXAMINADORA

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

MARINGÁ, 16 DE DEZEMBRO DE 2013.

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

AGRADECIMENTOS

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

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

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

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

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

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

Epígrafe

Diversidade (Lenine)

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

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

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

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

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

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

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

RESUMO

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

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

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

ABSTRACT

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

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

SUMÁRIO

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

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

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

INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1 PROBLEMATIZANDO GÊNERO E SEXUALIDADES NO CONTEXTO SOCIAL E HISTÓRICO

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

1.1 Gênero e Estudos Culturais

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

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

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

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

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

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

A esse respeito, contribui dizendo que as

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sobre os papéis sociais, contribui trazendo que

[...] é necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico (LOURO, 1997, p. 21) .

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

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

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

1.2 Corpos masculinos e corpos femininos: a mudança de paradigma

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3 A vida social das mulheres: uma relação de inferioridade

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

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

Nesse sentido contribui afirmando que

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sobre a questão da dominação masculina sobre o feminino atesta que

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

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

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

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

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

1.5 Revisando a história

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.6 Identidade Sexual

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

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

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

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

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

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

Nas demandas da sociedade contemporânea,

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.8 Heterossexualidade, a moral e os bons costumes

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

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

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

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

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

A respeito da hierarquização da heterossexualidade como natural, acentua que

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

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

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

trenzinho trinco trinta prende príncipe	branco brinquedo grampo grande frango	tranca trança tromba tronco frente
---	---	--

Coloque um ou uma antes das palavras:

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

— 110 —

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

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

Leia, cubra e copie:

za	ze	zi	zo	zu
Za	Ze	Zi	Zo	Zu

— 64 —

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.9 Bissexualidade: uma construção sócio-histórica e cultural

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Para Cavalcanti (2010, p. 79),

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

só aumenta as dificuldades delas se assumirem como práticas legítimas.

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

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

1.10 Homossexualidade: da origem às práticas sociais

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

As causas da homossexualidade seriam as mesmas da heterossexualidade, pois

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

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

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

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

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

2 EDUCAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2 Currículo, educação sexual e formação de professores/as

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3 HOMOFOBIA, *BULYING* E ADOLESCÊNCIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2 A escola e suas relações com os/as jovens

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

Uma das definições de adolescência é que

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Outro fator interessante apresentado é que

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA CONSTRUÇÃO DO TRABALHO

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

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

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

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

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

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