

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS  
MESTRADO EM POLÍTICA SOCIAL  
POLÍTICA, CULTURA E CONHECIMENTO

PAULO SANTOS FREITAS JÚNIOR

NEM TÃO AZUL, NEM TÃO ROSA: OS PROFESSORES E SUAS REPRESENTAÇÕES  
DO DIFERENTE NO CONTEXTO ESCOLAR.

Campos dos Goytacazes (RJ)  
2011

PAULO SANTOS FREITAS JÚNIOR

NEM TÃO AZUL, NEM TÃO ROSA: OS PROFESSORES E SUAS REPRESENTAÇÕES  
DO DIFERENTE NO CONTEXTO ESCOLAR.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais, do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF para obtenção do título de Mestre em Política Social. Área de concentração: Política, Cultura e Conhecimento.

ORIENTADORA: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Liéte de Oliveira Accácio

Campos dos Goytacazes (RJ)  
2011

**PAULO SANTOS FREITAS JÚNIOR**

NEM TÃO AZUL, NEM TÃO ROSA: OS PROFESSORES E SUAS REPRESENTAÇÕES  
DO DIFERENTE NO CONTEXTO ESCOLAR.

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Liéte de Oliveira Accácio (Orientadora)  
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sônia Martins de Almeida Nogueira  
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Leny Cristina Soares Souza Azevedo  
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabela Sarmet de Azevedo  
Universidade Federal Fluminense - UFF

Campos dos Goytacazes (RJ)  
2011

A todos os nem tão azuis e nem tão rosas que tiveram ou têm negado seu direito à educação por serem diferentes.

## AGRADECIMENTO

A Deus, o meu caminhar nesta estrada chamada vida;

A meus pais, o esforço em fazer de mim o que sou;

À Reitoria da UENF, à Coordenação de Pós-Graduação, aos servidores técnico-administrativos e à Biblioteca do CCH;

Aos mestres, o compartilhar das experiências necessárias a minha qualificação profissional;

Aos companheiros de ideal, o compartilhar da busca pelo aperfeiçoamento pessoal e profissional;

Em especial:

A Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Liette de Oliveira Accácio, a coragem e ousadia em assumir a orientação de um tema ainda permeado de mitos, preconceitos e tabus e, acima de tudo, de um trabalhador que estuda;

A Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sônia Martins de Almeida Nogueira, a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Leny Cristina Soares Souza Azevedo e a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabela Sarmet de Azevedo, por gentilmente aceitarem o convite para formação da Banca Examinadora, contribuindo com seus conhecimentos;

A Professora Claudete da Conceição Soares, coordenadora do Clube de Ciências da SMEC;

Aos Professores (as) que participaram da pesquisa.

A sexualidade, enquanto possibilidade e alongamento de nós mesmos, de produção de vida e de existência, de gozo e de boniteza, exige de nós essa volta crítico-amorosa, essa busca de saber do nosso corpo. Não podemos estar sendo, autenticamente, no mundo e com o mundo se nos fechamos medrosos e hipócritas aos mistérios de nosso corpo ou se os tratamos, aos mistérios, cínica e irresponsavelmente.

(Paulo Freire)

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	09
<b>ABSTRACT</b> .....	10
<b>LISTA DE TABELAS</b> .....	11
<b>LISTA DE SIGLAS</b> .....	12
<b>1 - INTRODUÇÃO: NEM TÃO AZUL, NEM TÃO ROSA</b> .....	14
<b>2 - HISTÓRIA, HOMOSSEXUALIDADE, EDUCAÇÃO E ADOLESCÊNCIA: APONTAMENTOS TEÓRICOS PARA O DEBATE NO ÂMBITO ESCOLAR</b> ....	21
2.1 HOMOSSEXUALIDADE E HISTÓRIA: O HOMOSSEXUAL NA TRAVESSIA DO TEMPO.....	22
2.2 HOMOSSEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: A (IN) VISIBILIDADE DA HOMOFOBIA CONTRA ADOLESCENTES NA ESCOLA.....	34
<b>3 - HOMOSSEXUALIDADE, POLÍTICAS PÚBLICAS, DIREITO E CIDADANIA: SUBSÍDIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA</b> .....	50
3.1 HOMOSSEXUALIDADE E POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL: AFIRMANDO DIREITOS E CONSTRUINDO CIDADANIA .....	53
3.1.1 Constituição Federal de 1988 (CF/88) .....	53
3.1.2 Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) .....	54
3.1.3 Disque Defesa Homossexual (DDH) .....	56
3.1.4 Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGTB e de Promoção da Cidadania de Homossexuais “Brasil sem Homofobia” .....	57
3.1.5 Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH) / Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD).....	58
3.1.6 Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (Plano Nacional LGBT) .....	59
3.1.7 Dia Nacional de Combate à Homofobia.....	60
3.1.8 Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA–Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990) .....	61

3.1.9 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº 9.394/96).....	61
3.1.10 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) .....	62
3.1.11 Plano Nacional de Educação (PNE).....	62
3.1.12 Programa Educação para a Diversidade e Cidadania (PEDC).....	63
3.1.13 Programa Gênero e Diversidade na Escola (PGDE).....	64
3.1.14 Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).....	64
3.1.15 Plano Nacional da Juventude .....	65
3.1.16 Política Nacional de Juventude.....	66
3.2 HOMOSSEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS: PROMOVEDO A INCLUSÃO .....	67
<b>4 - ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES EM TORNO DA HOMOSSEXUALIDADE NA REDE REGULAR DE ENSINO PÚBLICO DO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES (RJ) .....</b>	<b>75</b>
4.1. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, PRÁTICAS DOCENTES E HOMOSSEXUALIDADE: APRECIações SOBRE A METODOLOGIA DA PESQUISA .....	77
4.2. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, PRÁTICAS DOCENTES E HOMOSSEXUALIDADE: CONTINUIDADES E RUPTURAS NA REDE REGULAR DE ENSINO PÚBLICO DO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES (RJ) .....	79
4.2.1. Perfil do Professor.....	81
4.2.2. Sexualidade .....	86
4.2.3. Homossexualidade .....	96
<b>5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS: O DESAFIO DA DIVERSIDADE NA ESCOLA.....</b>	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>109</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>121</b>



## RESUMO

A presente dissertação tem por objetivo analisar a questão da sexualidade humana, ressaltando a abordagem da homossexualidade no âmbito escolar no nível fundamental da rede regular de ensino público do município de Campos dos Goytacazes (RJ), visando oferecer subsídios para um debate em torno de uma possível ação política voltada para o princípio constitucional de não discriminação. Iniciada em 2009, a pesquisa constituiu um estudo qualitativo preliminar a uma investigação mais ampla, tendo como ponto de partida o levantamento bibliográfico e a revisão de literatura da produção acadêmica sobre o tema e buscou apreender e interpretar as representações e práticas docentes em torno da sexualidade humana, em especial da homossexualidade, de um grupo de 12 professores que lecionam a disciplina de Ciências em escolas públicas do município de Campos do Goytacazes (RJ) e que fazem parte do Clube de Ciências da Secretaria Municipal de Educação de Campos (SMEC). Estudos de autores ligados ao tema da sexualidade humana, com foco na homossexualidade, formação de educadores, educação sexual no contexto escolar e sobre as políticas públicas voltadas à população LGBT constituem seu suporte teórico. Pretendemos com esta reflexão oferecer os elementos teóricos para uma reflexão em torno da possibilidade de elaboração e implementação de políticas públicas que colaborem com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária em todos os seus níveis e relações. A dissertação não objetiva realizar uma análise exaustiva sobre o tema, mas estimular o debate nas escolas e evidenciar que, se velhas concepções de homem, de sociedade e de mundo estão sendo postas em xeque, novas idéias e ideais estão surgindo. O desafio da aceitação da diversidade na escola está lançado e não há caminhos prontos a trilhar, mas a desbravar.

**Palavras-chave:** Sexualidade Humana. Homossexualidade. Educação. Prática Docente. Representações Sociais.

## ABSTRACT

The present paper aims at examining the issue of human sexuality, emphasizing the approach of homosexuality in schools at the elementary level of the regular public schools in the country of Campos dos Goytacazes (RJ), to provide insight to a debate on a possible action policy for the constitutional principle of non-discrimination. Begun in 2009, my research was a qualitative study preliminary to a broader investigation, taking as its starting point the literature and review of academic literature on the subject and it sought to identify and interpret the representations and teaching practices about human sexuality, of especially homosexuality, a group of 12 teachers who teach the subject of science in public schools in the city of Campos do Goytacazes (RJ) and are part of the Science Club of the Secretaria Municipal de Educação de Campos (SMEC). Study authors relating to the subject of human sexuality, focusing on homosexuality, teacher training, sex education in the school environment and on public policies for LGBT people constitute its theoretical support. By means of this analysis we intend to provide insight to this discussion a debate on the possibility of developing and implementing public policies that contribute to the creation of a more just and equal society on all its levels and relationships. The paper does not aim at making an exhaustive analysis on the subject, at to stimulating discussion in schools and showing that if old conceptions of man, society and world are being put in check, new ideas and ideals are emerging at the some time. The challenge of acceptance of diversity within schools is released and there is no way ready to go, but to be conquered.

**Keywords:** Human Sexuality. Homosexuality. Education. Educational Practice. Social Representations.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01- Algum projeto sobre sexualidade vem sendo desenvolvido na unidade escolar em que você atua? .....	87
Tabela 02 - Você trabalha com o tema da sexualidade em sala de aula? .....	88
Tabela 03 - Em que momento você trabalha com o tema da sexualidade em sala de aula? ....	89
Tabela 04 - Qual (ais) material (ais) pedagógico (s) são utilizados por você para trabalhar a sexualidade em sala de aula? .....	90
Tabela 05 - De que forma você escolhe os materiais pedagógicos para subsidiar o trabalho com o tema da sexualidade em sala de aula? .....	92
Tabela 06 - O que você pensa do PCN que trata da Orientação Sexual enquanto Tema Transversal?.....	94
Tabela 07 - O que você entende por Homossexualidade? .....	96
Tabela 08 - Já ocorreu algum fato relacionado à homossexualidade na unidade escolar em que você trabalha? .....	97
Tabela 09 - Que ações administrativas/pedagógicas foram tomadas? .....	100
Tabela 10 - Para você de que forma a homossexualidade deve ser tratada na escola?.....	102

## LISTA DE SIGLAS

ABGLT - Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros  
ADI - Ação Direta de Inconstitucionalidade  
ADPF - Argüição de Descumprimento de Preceito Fundamental  
AIDS - Síndrome da Imunodeficiência Adquirida  
BIRD - Banco Interamericano de Desenvolvimento  
BM - Banco Mundial  
CEJUVENT - Políticas Públicas para a Juventude  
CF/88 - Constituição Federal de 1988  
CID - Classificação Internacional de Doenças  
CNCD - Conselho Nacional de Combate à Discriminação  
CNDH - Conferência Nacional de Direitos Humanos  
CNEDH - Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos  
CONAE - Conferência Nacional de Educação  
CONJUVE - Conselho Nacional de Juventude  
DDH - Disque Defesa Homossexual  
DSM - Diagnostic and Statistical Manual of Psychiatric Disorders - (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais)  
DST's - Doenças Sexualmente Transmissíveis  
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente  
FMI - Fundo Monetário Internacional  
GGB - Grupo Gay da Bahia  
HIV - Vírus da Imunodeficiência Humana  
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano  
INSS - Instituto Nacional de Seguridade Social  
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LGBT - Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros  
MEC - Ministério da Educação  
NESA - Núcleo de Estudos da Saúde da Adolescência  
OMS - Organização Mundial da Saúde  
ONG's - Organizações Não-Governamentais  
PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais

PEDC - Programa Educação para a Diversidade e Cidadania  
PGDE - Programa Gênero e Diversidade na Escola  
PLC - Projeto de Lei da Câmara  
PMEDH - Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos  
PNDH - Plano Nacional de Direitos Humanos  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos  
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático  
PNPHLGBT - Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas,  
Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais  
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  
SEDH - Secretaria Especial dos Direitos Humanos  
SMEC - Secretaria Municipal de Educação de Campos  
STF - Supremo Tribunal Federal  
UENF - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro  
UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro

## **1 - INTRODUÇÃO: NEM TÃO AZUL, NEM TÃO ROSA.**

Conta o mito que para povoar a Terra, Zeus criou e dividiu ao meio três espécies de seres, cada uma composta de duas partes: a primeira de duas partes masculinas (Andros); a segunda de duas partes femininas (Gynus) e, a terceira, de uma parte masculina e outra feminina (Andrógynus) (PLATÃO, 2010).

Desde então, cada uma das partes vive no mundo em busca de sua outra metade: homens em busca de outros homens; mulheres em busca de outras mulheres; homens em busca de mulheres e mulheres em busca de homens.

Embora a Constituição Federal de 1988 preconize, em seu artigo 5º, que todos os brasileiros são iguais perante a lei, sem distinção de classe social, concepção política ou religiosa, etnia, gênero e idade (BRASIL, 2004, p. 12), quando se trata dos homossexuais essa vivência no mundo e a busca pela sua outra metade, no entanto, não tem se dado de forma tranqüila.

Mesmo que estejam presentes na mídia, quando esta divulga, por exemplo, a união estável entre pessoas do mesmo sexo, casos de adoção autorizada legalmente por casais gays, o crescente número de organizações não governamentais (ONG's) a favor da luta pelos direitos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros (LGBT's) e a Parada do Orgulho Gay, homossexuais do mundo inteiro ainda são alvo de discriminação e preconceito, além da violência, direta ou indireta, a que são submetidos (RIBEIRO e KOEHLER, 2009).

Dados divulgados pelo Grupo Gay da Bahia (GGB) mostraram que, em 2008, 190 homossexuais foram assassinados no Brasil. Esses números, que correspondem a um assassinato a cada dois dias, elevaram o país ao patamar de campeão mundial de crimes homofóbicos (CARRARA E VIANNA, 2009; TALENTO, 2009). Esse tipo de assassinato é freqüentemente chamado de crime de ódio, isto é, “crimes nos quais um indivíduo é

vitimizado devido a sua raça, religião, nacionalidade, orientação sexual, sexo ou deficiência (física ou mental)” (NUNAN, 2003, p. 82).

Fenômeno corrente no contexto social mais amplo, a homofobia está também presente no contexto escolar, no qual adolescentes tanto do sexo masculino quanto do feminino que expressam seu afeto ou desejo por pessoas do mesmo sexo são apelidados, ameaçados, agredidos, xingados ou excluídos do grupo, o que interfere de forma negativa em seu aprendizado, podendo levar até a sua evasão escolar e expressa, por diversas formas, que a discriminação, o preconceito e a violência estão presentes na escola (SARMENTO e RAMOS, 2009; RIBEIRO e KOEHLER, 2009).

Instituição que tem como função social a formação de cidadãos, a escola desempenha importante papel de socialização, pois é nela que crianças e adolescentes passam grande parte de seu tempo e aprendem muito de seus valores. É neste ambiente plural que a diferença deveria conviver melhor; no entanto, é o espaço em que pensamentos e comportamentos discriminatórios e preconceituosos têm sido cristalizados (FERNANDES, 2009; SANTOS, 2009).

Ainda que na sociedade democrática contemporânea, às instituições de ensino, em todos os níveis, tenha sido imputada a responsabilidade de debater as grandes questões que inquietam o meio social, o tema da homossexualidade no meio escolar ainda é visto de forma enviesada e estreita por parte de muitos gestores, coordenadores, professores, pais e/ou responsáveis, que fazem questão de silenciá-lo (MARTINS, 2009).

Restrita às aulas de Ciências e Biologia e seguindo o currículo oficial, a questão da sexualidade humana é abordada por professores, geralmente, por meio de temas como sistemas reprodutivos, gravidez na adolescência, doenças sexualmente transmissíveis (DST's) e métodos contraceptivos, mas a homossexualidade é esquecida (SILVA JUNIOR, 2008; BRITO e CARDOSO, 2009; GRANÚZZIO, 2010).

A falta de conhecimento e o despreparo têm sido apontados, por diversos autores que tratam do tema, como algumas das maiores dificuldades que principalmente professores têm em lidar com a questão. Pesquisa da UNESCO sobre o perfil dos professores brasileiros demonstrou que 59,5% dos entrevistados admitiram não ter informações suficientes para lidar com a questão da homossexualidade em sala de aula, preferindo não tratá-la ou ignorar qualquer tipo de diferença entre os alunos (SARMENTO e RAMOS, 2009). Depois da família e dos lugares públicos de lazer, a escola ocupa o terceiro lugar em discriminação contra homossexuais (TORRES, 2010).

Outro fator que tem dificultado o debate por professores em sala de aula é o fato destes acreditarem que é da família a responsabilidade da discussão sobre a sexualidade, pois caberia a ela oferecer uma educação sexual às crianças e adolescentes (LONGARAY e RIBEIRO, 2009).

Além disso, ainda que reconheçamos o potencial dos livros didáticos como fonte de recursos e informações para o professor, há neles uma ausência de representação das várias possibilidades de gênero o que reforça valores heteronormativos nas escolas e salas de aula (IMPERATORI, 2008).

A Educação Sexual é um tema que deveria pertencer ao currículo escolar, pois nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (BRASIL, 2001), o Ministério da Educação prevê o desenvolvimento de projetos de educação sexual em todas as escolas de ensino fundamental do país, com o objetivo de incentivar reflexões sobre o corpo como matriz da sexualidade, as relações de gênero e a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e AIDS. Porém, na maioria das vezes o tema não é abordado de forma compromissada, ética, responsável e séria pelas escolas.

Segundo Neto, (2010, p. 02) a questão da homossexualidade geralmente é ignorada ou ocultada, “vindo à tona somente nos casos de violência ameaçada ou perpetrada, quando um estudante se revela ou é considerado gay ou lésbica pelos demais”. Fato que também é apontado por ROSSI (2008); GRANÚZZIO (2010); OLIVEIRA e MORGADO (2009); ROSISTOLATO (2009); SILVA e VIEIRA (2009).

Acreditamos que se é a escola que tem demonstrado ser um dos espaços onde a discriminação e o preconceito se reproduzem tacitamente é ela também que, contraditoriamente, poderá agir como instrumento de sua superação (NETO, 2010).

Diante dos pressupostos apresentados é que surge o interesse de pesquisarmos o tema: “Estudo das representações e práticas docentes em torno da homossexualidade na rede regular de ensino público do município de Campos dos Goytacazes (RJ)” (FREITAS JÚNIOR, 2009). A partir do desenvolvimento desse projeto elaboramos a presente dissertação que tem por objetivo analisar as representações e práticas docentes em torno da sexualidade humana, ressaltando a abordagem da homossexualidade no âmbito escolar, no nível fundamental da rede regular de ensino público do município de Campos dos Goytacazes (RJ), tomando por base as respostas de doze professores que fazem parte do Clube de Ciências da Secretaria Municipal de Educação de Campos (SMEC), visando oferecer subsídios para o debate em torno de uma ação política voltada para o princípio constitucional da não discriminação.



O interesse pelo tema advém de minha vivência pessoal como questão recorrente ao longo de toda a minha trajetória escolar e de minha experiência profissional, através de observações propiciadas pelo trabalho como Assistente Social, em escolas da rede pública do município de Campos dos Goytacazes (RJ).

Justificam a escolha do objeto de pesquisa a identificação pessoal com o tema; a observação de que um número significativo de adolescentes vem assumindo sua homossexualidade sem apoio/orientação por parte da família e da escola; o despreparo que familiares e professores têm para lidar com o tema/question; a existência de raros projetos sobre sexualidade sendo desenvolvidos pelas instituições de ensino, públicas ou privadas; a necessária formulação de ações que busquem a construção de uma sociedade para todos, uma sociedade inclusiva; o fato de 7% dos suicídios cometidos por adolescentes e jovens estarem relacionados a conflitos com a identidade sexual. Da mesma forma, a observação de que gays adolescentes e jovens são algumas das principais vítimas da AIDS, formando um dos grupos nos quais a epidemia cresce com maior velocidade e que jovens que vivem a sua orientação sexual na clandestinidade ou se expõem à rejeição social são mais vulneráveis à depressão, ao isolamento social, ao abuso de drogas, à violência física, sexual e psicológica, à problemas no lar, escola e emprego, ao suicídio, às DST's e à AIDS (ANDI, 2009).

Trazer à tona a discussão sobre a homossexualidade no âmbito escolar constitui um desafio e um compromisso acadêmico, ético e político no sentido de melhor compreender os mecanismos sociais, culturais e institucionais que fomentam e perpetuam a discriminação e o preconceito e contribuir para que os grupos sexualmente minoritários rompam com a condição de marginalizados.

A formulação de ações concretas em longo prazo que busquem a construção de uma sociedade equânime deve partir, portanto, do acúmulo lento e progressivo de informações adequadas sobre o tema/question, que embora polêmico, constitui um desafio a ser enfrentado por aqueles que buscam uma sociedade na qual a convivência entre as pessoas seja respaldada pelo respeito às diferenças individuais e pela luta contra qualquer forma de discriminação e preconceito.

Equidade significa igualdade de oportunidade e de direitos. Assim, defendemos que os homossexuais tenham o mesmo acesso à educação e, por meio dela, as mesmas possibilidades de trabalho e salário e a mesma representação política que outros grupos minoritários alcançaram, o que exigirá da sociedade como um todo e da escola em particular uma redefinição do que seja masculinidade e feminilidade e o respeito às diferenças sexuais.

Iniciada em 2009, a pesquisa constituiu um estudo qualitativo preliminar a uma investigação mais ampla (pesquisa exploratória), teve como ponto de partida o levantamento bibliográfico e a revisão de literatura da produção acadêmica sobre o tema que incluem estudos sobre a Sexualidade Humana, a Formação de Educadores e as Políticas para a Educação Sexual no Brasil, buscou apreender e interpretar as representações e práticas docentes em torno da sexualidade humana, em especial da homossexualidade, de um grupo de doze professores, de ambos os sexos, sem faixa etária definida, que lecionam as disciplinas de Ciências e Biologia em escolas públicas do município de Campos dos Goytacazes (RJ) e que fazem parte do Clube de Ciências da Secretaria Municipal de Educação de Campos (SMEC) e utilizou como instrumento de coleta de dados um questionário contendo perguntas abertas e fechadas.

Por constatar, no levantamento bibliográfico que efetuamos, que as questões envolvendo sexualidade são tratadas na escola brasileira (quando são tratadas), geralmente nas disciplinas de Ciências ou Biologia é que escolhemos o Clube de Ciências da Secretaria Municipal de Educação de Campos (SMEC) como universo de nossa pesquisa.

Após coleta, tabulação e análise dos dados, sistematizamos a dissertação, cujo título se inicia “Nem tão Azul, nem tão Rosa”, escolha que se justifica na medida em que, antes mesmo de nascer a criança já possui um nome masculino ou feminino, muitas vezes um enxoval que é azul no caso dos meninos ou rosa no caso das meninas e expectativas de seus pais em relação à sua vida, que muito tem a ver com o fato dela ser menino ou menina. Essas convenções como construções culturais, históricas e sociais estabelecem claramente um perfil de masculinidade ou de feminilidade que, no caso dos homossexuais, são contestados, pois estes não se encaixam exatamente em nenhum extremo (BORTOLINI, 2008). Tema complexo e ainda permeado por inúmeras crenças e mitos a diversidade sexual tem desafiado a escola, espaço em que ela também se manifesta e, aos professores que tanto podem reproduzir (continuidades) quanto romper com valores conservadores, discriminatórios, estigmatizantes e preconceituosos (descontinuidades).

A dissertação está dividida em Introdução, Capítulos de Desenvolvimento e Considerações Finais.

O capítulo intitulado “História, Homossexualidade, Educação e Adolescência: apontamentos teóricos para o debate no âmbito escolar” foi dividido em dois itens. No primeiro item, “Homossexualidade e História: o homossexual na travessia do tempo”, procuramos sinalizar os principais acontecimentos que marcaram a trajetória dos

homossexuais ao longo da história em busca da construção de uma identidade, da consolidação de direitos e efetivação de sua cidadania. Embora não haja uma história propriamente dita da homossexualidade, acreditamos que ao utilizarmos de uma trajetória histórica, estamos tornando mais claro o entendimento das múltiplas determinações que permeiam nosso objeto de pesquisa e as implicações que elas acarretam na contemporaneidade. No segundo item, “Homossexualidade e Educação: a (in) visibilidade da homofobia contra adolescentes na escola”, abordamos a homossexualidade na adolescência, tomando como foco de estudo a escola, espaço onde a discriminação, o preconceito e diversas formas de violência ameaçam o direito à uma educação de qualidade e marcam a vida de adolescentes que assumem sua homossexualidade ou que apresentam comportamento diferente do que é esperado por gestores, professores, funcionários, pais e/ou responsáveis e demais alunos para meninos e meninas.

O capítulo também tem por objetivo apresentar o arcabouço teórico da pesquisa. Nele são analisadas categorias como bullying homofóbico, discriminação, estigma, estereótipo, homofobia, intolerância, preconceito, tolerância ancorados em autores como Fry e Macrae (1985), Green (2000), Mott (2010), Moreira Filho e Madrid (2010), Nunan (2003), Pretes e Viana (2008), Prado e Machado (2008), Spencer (1996), Trevisan (1986), Taquete e Vilhena (2003).

“Homossexualidade, Políticas Públicas, Direito e Cidadania: subsídios para a construção de um projeto de Educação Sexual na escola” é o título do capítulo seguinte, que também dividimos em dois itens e subitens. No primeiro, “Homossexualidade e Políticas Públicas no Brasil: afirmando direitos e construindo cidadania”, adentramos o universo das políticas públicas apresentando as que são voltadas para os homossexuais, em especial, as do âmbito da educação brasileira. No segundo, “Homossexualidade e Educação Sexual nas Escolas: promovendo a inclusão”, apresentamos a Educação Sexual como uma proposta pedagógica sistemática que tem por objetivo promover o debate e reflexão sobre a sexualidade humana e as questões biológicas, culturais, econômicas, psicológicas, políticas e sociais que a envolvem. Apoiamo-nos nas concepções de Carrara (2010), Carvalho (2007), Daniliauskas (2010), Egypto (2003), Henriques (2007), Sayão (1997), Sasaki (1997), Werneck (1997), dentre outros, para elaborarmos este capítulo.

No capítulo posterior, contextualizamos o município de Campos dos Goytacazes (RJ) e o Clube de Ciências da Secretaria Municipal de Educação de Campos (SMEC) como *locus* da pesquisa, o grupo que escolhemos para a coleta de dados, a metodologia que utilizamos e

os resultados que alcançamos, que são analisados sob o aporte teórico já apresentado. Intitulamos esse capítulo como: “Análise das Representações e Práticas Docentes em torno da Homossexualidade na Rede Regular de Ensino Público do Município de Campos dos Goytacazes (RJ)”.

Trazer à tona tal tema é fomentar o debate e tentar romper com o imaginário do senso comum que historicamente tem contribuído para reforçar a discriminação e o preconceito que sedimentam a intolerância a homossexuais – a homofobia.

Nossa preocupação política com as práticas pedagógicas dos professores e sua relação com o tema da sexualidade humana visa oferecer subsídios para um debate em torno da possibilidade de elaboração e implementação de políticas públicas que colaborem com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária em todos os seus níveis e relações.

## **2 – HISTÓRIA, HOMOSSEXUALIDADE, EDUCAÇÃO E ADOLESCÊNCIA: APONTAMENTOS TEÓRICOS PARA O DEBATE NO ÂMBITO ESCOLAR.**

Desde seu surgimento na face da terra que o homem busca constantemente explicações para uma de suas partes constitutivas: a sexualidade, que, importante na formação da identidade do indivíduo, está presente em todos os estágios do ser humano (nascimento, infância, adolescência, maturidade e velhice) e, independentemente de suas funções reprodutivas, relaciona-se antes de tudo com o prazer, uma das necessidades básicas dos seres humanos e, envolve um grande número de motivações conscientes ou inconscientes (EGYPTO, 2003; CASTAÑEDA, 2006; BRITO e CARDOSO, 2009).

A terminologia sexualidade nasce, segundo Brito e Cardoso (2009), na modernidade ampliando o conceito de sexo, atribuindo-lhe sentidos e finalidades, consoantes à redefinição de áreas tão sensíveis como a política, a economia e as relações sociais.

Assim, o sexo biológico (pênis ou vagina), a orientação sexual (heterossexualidade, homossexualidade, bissexualidade), a identidade de gênero (masculino ou feminino) e o papel social de gênero (comportamento masculino ou feminino), embora conceitos diferentes, constituem os componentes básicos do que entendemos por sexualidade (MODESTO, 2008; BORTOLINI, 2008; LOPES, sd).

Cada povo, em cada lugar e em cada espaço de tempo, desenvolve sua noção sobre sexualidade, o que lhe atribui uma dimensão de construção cultural, histórica, política e social (AQUINO, 1997; LOURO, 2010; TORRES, 2010).

Ao inquirirmos sobre a sexualidade humana julgamos importante analisar as representações e práticas docentes em torno da homossexualidade de adolescentes no âmbito escolar porque permeadas de tabus, mitos e preconceitos, utilizando a trajetória histórica como forma de tornar mais claro nosso objeto de pesquisa.

Mesmo que não haja uma história propriamente dita da homossexualidade (NUNAN, 2003), acreditamos que uma breve revisão histórica da mesma seja importante, pois é através de uma análise histórica que compreenderemos, primeiro, as razões que levaram a

homossexualidade a evoluir (evolução não linear) de uma prática sexual socialmente aceita, passando pela concepção religiosa de crime e pecado, pelo ideário médico de doença, a uma identidade sexual, característica humana que coloca o homossexual não mais como um *perverso*, um *sem-vergonha*, mas como um cidadão e sujeito de direitos e, segundo, os motivos que fazem com que a discriminação e o preconceito estejam ainda presentes em nossa sociedade (TAQUETTE, 2003; PRADO e MACHADO, 2008; NOVENA, 2008; RIBEIRO e KOEHLER, 2009; MOTT, 2010).

Para Nussbaumer,

Investigar a história da homossexualidade conduz a desestabilização de sua noção enquanto categoria de análise. Isso porque essas investigações revelam uma multiplicidade de identidades e experiências impossível de se reduzir a uma noção simples e única da identidade gay (2010, p. 07).

Nesse sentido, é possível verificar que a homossexualidade sempre esteve presente na estruturação das sociedades, que “seus significados e conteúdos variaram ao longo da história, de uma sociedade para outra, entre os diferentes grupos sociais em uma mesma sociedade e ao longo da própria vida dos indivíduos” (NOVENA, 2008, p. 164) e que uma “análise histórica proporciona o espaço e as ferramentas para realizarmos um trânsito entre culturas de forma comparativa, de modo que possamos visualizar nossos próprios hábitos e concepções por ângulos diferentes” (PRADO e MACHADO, 2008, p. 31).

## **2.1. Homossexualidade e História: o homossexual na travessia do tempo.**

Prática existente em todo o mundo antigo, a homossexualidade ou as relações afetivas e sexuais entre pessoas do mesmo sexo (FRY e MACRAE, 1985; NUNAN, 2003), deve ser compreendida hoje como uma das muitas variações normais do comportamento sexual humano.

Ao tentarmos definir a homossexualidade, no entanto, somos alertados por Trevisan (1986) quanto ao risco de outorgar-lhe um caráter específico ou uma natureza compartimentada muito próximos do processo de normatização que a ordem médico-psiquiátrica tentou imprimir e que os movimentos de liberação sexual, dentre eles o próprio movimento homossexual, buscaram romper.

Segundo aquele autor,

[...] Parte-se da idéia de que não estamos diante de uma condição (tal como a condição feminina) ou de uma maneira inata de ser. Antes, trata-se de uma circunstância, já que o desejo sexual não obedece a uma ordem natural e sim a propensões culturais mutáveis no decorrer da história – inclusive a história de vida pessoal. Isso quer dizer que não existem objetos sexuais absolutos nem compartimentos estanques do desejo: este se inclina num movimento de polivalência pendular e mutabilidade básica para além das ideologias; na verdade, são as ideologias que procuram estabelecer padrões e normas. [...] (TREVISAN, 1986, p. 19).

Por relutarem em relatar com maior profundidade a temática da homossexualidade, por questões morais ou por medo, os antropólogos mais antigos não nos legaram estudos mais aprofundados. Contudo alguns estudos relatados na obra de Spencer (1999) demonstram que a homossexualidade era praticada por tribos antigas há mais ou menos dez mil anos atrás (Apud MOREIRA FILHO e MADRID, 2010).

Tais estudos revelaram que a homossexualidade era exercitada como ritual de passagem ou com fim de iniciação em que jovens entre doze e treze anos eram penetrados por seus tios maternos, pois acreditava-se que o esperma seria essencial para se tornarem fortes na passagem da infância para a fase adulta (MOREIRA FILHO e MADRID, 2010).

Há nesses ritos, segundo Castañeda (2006), certo modelo de masculinidade, pois para provar sua virilidade os jovens submetidos a eles não deveriam se queixar, demonstrar dor, medo ou sofrimento e resistir estoicamente. O adolescente bem sucedido na prova de iniciação e, distanciado da influência feminina, era reconhecido socialmente como homem.

Na Grécia Antiga, era costume que as famílias elegessem um homem mais velho (Erastes) para educar seus adolescentes (Erômenos). Foi dessa relação, entre educador e educando, que surgiu a pederastia ou o relacionamento erótico entre um homem adulto e um rapaz adolescente, que acabou por se difundir pelas demais ilhas gregas (MOREIRA FILHO e MADRID, 2010).

Em Roma, o amor entre um romano e um jovem livre não era bem aceito, ainda que popular. Essa relação era punida com multa; contudo, o amor entre um cidadão romano e um escravo não sofria nenhum tipo de restrição. Havia também uma repulsa, não absoluta, à condição de passividade, que deveria ser típica de mulheres, jovens e escravos (MOREIRA FILHO e MADRID, 2010).

As relações homossexuais também foram praticadas, de forma natural, em países do Oriente como Índia, China e Japão (MOREIRA FILHO e MADRID, 2010).

É com Justiniano I, em 533 D.C., que a homossexualidade passou a ser punida em Roma com a castração e a fogueira, pois aquele alegava que a prática homossexual não era um ato aceito por Deus (MOREIRA FILHO e MADRID, 2010).

Com o advento do Cristianismo toda e qualquer forma de atividade sexual estéril, ou seja, que não fosse praticada com fins de procriação, passou a ser considerada crime e pecado e, por isso, combatida e condenada. A homossexualidade, a masturbação e o sexo anal, mesmo praticado em mulheres, incluem-se neste contexto.

Dependendo do tempo histórico, da sociedade, da classe social a que pertencia e da forma como eram flagrados em seus atos sexuais (felação, masturbação, sexo anal), os homossexuais poderiam pagar multas, ter seus bens confiscados, ser exilados, apedrejados, chicoteados no pelourinho, presos, torturados, mutilados com a extração dos órgãos sexuais, amputação de pés ou mãos, enforcados ou queimados em fogueiras. Tanto homossexuais ativos quanto passivos, masculinos e femininos, eram julgados e condenados, mas a pena era abrandada no caso dos homossexuais ativos. Este ódio deixou marcas profundas nas sociedades e está na essência da homofobia (SPENCER, 1996).

Ainda que permanentemente perseguidos e desencorajados em suas aventuras amorosas, os homossexuais não deixaram de se relacionar, o que era feito de forma ocasional e reduzida nos bares, clubes, pontos de encontro e saunas existentes nos chamados guetos homossexuais (SPENCER, 1996; GREEN, 2000).

Os homossexuais passaram, então, a ser descritos pela Igreja como sodomitas até o século XVIII, pederastas ou infames, do século XVIII a meados do século XIX e invertidos na segunda metade do século XIX (NUNAN, 2003).

Embora não haja registros confiáveis de suas origens e significados e tenham sido utilizados pelos próprios homossexuais, diversos termos pejorativos foram empregados ao longo da história para designá-los. Dentre eles, podemos destacar *bicha*, *boneca*, *boiola*, *entendido*, *enxuto*, *fresco*, *marica*, *puto*, *tia*, *travesti*, *veado*, *24*, que se tornaram, no Brasil, instrumentos de agressão, hostilidade e marginalidade, isto é, como forma de insulto por parte de pessoas fora do universo constituído por eles (GREEN, 2000).

Com a significativa perda de autoridade e poder por parte da Igreja e desenvolvimento da ciência, na segunda metade do século XIX, os médicos reivindicam para si a autoridade de falar a verdade sobre a sexualidade humana e a homossexualidade passa da classificação de *crime*, *pecado nefando*, *sem-vergonhice* para a classificação de *doença* (RIBEIRO e KOEHLER, 2009).



Segundo Pretes e Viana,

O Estado burguês, ao fomentar a construção da verdade sobre o sexo nos últimos dois séculos, elegeu através de saberes científicos a heterossexualidade como a única sexualidade útil e que deve possuir um funcionamento ótimo para o bem da sociedade como um todo. A partir deste momento, através da *skntia sexiialis* o Ocidente impôs a heteronormatividade (2008, p. 318).

Em 1862 o jurista alemão Karl Heinrich Ulrichs cunha o termo Uranismo para se referir à homossexualidade. Derivado de Urânia, cognome da deusa Afrodite, a musa do discurso de Pausânias do Banquete de Platão, o termo Uranismo representava o amor entre homens (TREVISAN, 1986; GREEN, 2000; NUNAN, 2003).

O termo homossexual surge pela primeira vez, em 1869, cunhado pelo jornalista e advogado húngaro Karol Maria Kertbeny, designando o sujeito portador de uma hipotética doença (patologia) do instinto sexual – o homossexualismo (PRETES e VIANA, 2008).

A adoção do termo homossexual instituiu ao objeto de estudo - relações afetivas e sexuais entre pessoas do mesmo sexo - uma terminologia científica – homossexualismo - e cumpriu a função de absorver por completo o sujeito homossexual em sua integralidade, biológica, física e psíquica (PRETES e VIANA, 2008).

Para Prado e Machado (2008) a patologização da homossexualidade não deve ser vista somente em suas atribuições negativas, embora injustas e preconceituosas. Para os autores, com a patologização da homossexualidade os procedimentos punitivos impostos pela Igreja, dentre eles a morte, foram sendo substituídos por procedimentos terapêuticos (tratamento).

Por mais paradoxal que possa parecer, foi a patologização científica da homossexualidade que impulsionou, segundo os referidos autores, importantes avanços nos meios religiosos e médicos como a descriminalização da homossexualidade, por exemplo (PRADO e MACHADO, 2008).

Contudo, a retirada das relações afetivas e sexuais entre pessoas do mesmo sexo do campo do crime e do pecado não significou que tais relações passaram a ser aceitas. Surgem, a partir deste momento, as tentativas de cura da homossexualidade, através da abstinência forçada, da hipnose, incisões hormonais e cirúrgicas, por meio de transplante de testículos ou ovários, insulinoaterapia, eletrochoque, lobotomia, castração e a terapia da aversão. Todos esses procedimentos visavam transformar os homossexuais em heterossexuais (GREEN, 2000; NUNAN, 2003; SILVA, 2007; PRETES e VIANA, 2008).

Além de investigarem as possíveis causas médicas, biológicas ou psicológicas da homossexualidade, as análises médicas, em geral baseadas em concepções importadas da

Europa e explicações morais contraditórias e divergentes, reforçavam a idéia de que os homossexuais eram *assassinos apaixonados, doentes mentais* ou *molestadores de crianças* (GREEN, 2000).

Na década de 20, do século XX, a descoberta da existência de hormônios masculinos e femininos em ambos os sexos, ainda que em quantidades diferentes, serviu como base para justificar a homossexualidade, pois esta seria provocada por um desequilíbrio hormonal causado pelo excesso de estrógeno nos homossexuais masculinos e de testosterona nos homossexuais femininos. Com o passar do tempo, verificou-se que a homossexualidade é resultado de uma vasta rede de influências psicológicas, sociais e culturais e não de uma disfunção biológica (CASTAÑEDA, 2006).

A II Guerra Mundial (1939-1945) e os anos de domínio nazista que a antecederam e acompanharam marcaram a perseguição aos homossexuais, principalmente na Alemanha. Não há estatísticas oficiais, mas estima-se que quase cinquenta mil homossexuais tenham sido condenados a morrer nos campos de concentração (SPENCER, 1996).

Testes de seleção eram realizados para que homossexuais, descritos como *escória da humanidade*, não fossem admitidos no serviço militar. Durante a guerra, soldados flagrados no ato homossexual eram presos, interrogados e, posteriormente, expulsos e desonrados sem julgamento (SPENCER, 1996).

A guerra, no entanto, promoveu a articulação de uma identidade homossexual e o crescimento de grupos de apoio que, embora pouco pudessem fazer, lutaram diante das injustiças praticadas contra os homossexuais (SPENCER, 1996).

Entre os anos de 60 e 70 insurgem os primeiros movimentos pelos direitos dos homossexuais. O movimento homossexual surge, junto a outros movimentos sociais como o feminista, o negro e o estudantil, no bojo das contradições do capitalismo monopolista, reivindicando igualdade de direitos e tentando romper com um modelo eurocêntrico de homem: branco, heterossexual, cristão e de classe média-alta.

A data de 28 de junho foi institucionalizada como sendo O Dia Internacional do Orgulho Gay relembrando a rebelião de homossexuais em Nova Iorque, em 1969, marco histórico do movimento homossexual no mundo.

Alegando o descumprimento das leis sobre a venda de bebidas alcoólicas, a polícia tentou interditar, na noite de 28 de junho de 1969, uma sexta-feira, o bar *Stonewall Inn*, localizado na *Christopher Street*, a rua mais movimentada da área conhecida como o gueto homossexual de Nova York, o que suscitou a reação de seus freqüentadores, a maioria

homossexuais, que começaram uma batalha com garrafas e pedras que durou o fim de semana inteiro, chamando a atenção da mídia. A partir do ano seguinte (1970) e, através da realização de paradas nos meses de junho e julho em diversos países do mundo, a data é lembrada e comemorada (FRY e MACRAE, 1985; SPENCER, 1996; NUNAN, 2003).

Um dos pontos altos do movimento homossexual é, portanto, a Parada do Orgulho Gay, que mobiliza diversos segmentos da sociedade em todo o mundo. O evento tornou-se, segundo Nussbaumer, “palco de reivindicações e um espaço concreto para o desenvolvimento de estratégias políticas em defesa da cultura e da identidade gay” (2010, p. 10).

Se por um lado a Parada do Orgulho Gay tem um caráter festivo que, segundo Anjos (2002), suaviza seu caráter reivindicativo ou político, é ele que torna bem visto o evento pela mídia, o que possibilita a divulgação da causa gay.

Com a descoberta, na década de 80, da AIDS, que ficou conhecida como *câncer gay*, *doença de gay* e *peste gay*, pois se acreditava que os homossexuais constituíam um grupo de risco na transmissão do vírus HIV, o preconceito contra os homossexuais ganhou força. Hoje, é sabido que não existe um grupo de risco, mas comportamentos de risco, dentre os quais o não uso de preservativos (camisinha) durante o ato sexual (NUNAN, 2003).

Não por acaso, foi o movimento homossexual, mesmo desviando-se de seus objetivos iniciais, a busca pela igualdade de direitos, que enfrentou a crise da AIDS veiculando informações sobre sexo seguro, desenvolvendo redes de apoio mútuo, levantando capital para pesquisas e tratamentos e combatendo a discriminação (NUNAN, 2003).

Com o advento da AIDS, na década de 80, que segundo Mott (2010), é a mais global e destrutiva doença sexualmente transmissível conhecida em toda a história, a pesquisa sobre sexualidade humana adquire *status* de urgência e, contraditoriamente, é ele que dará visibilidade aos homossexuais contribuindo, desta forma, para uma maior compreensão da identidade gay (NUNAN, 2003).

Concluindo que não se tratava de um distúrbio mental a Associação Psiquiátrica Americana retirou o homossexualismo do *Diagnostic and Statistical Manual of Psychiatric Disorders - DSM* (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), em 1973. Em 1987 o DSM-III-R também excluiu o homossexualismo ego-distônico. A Associação Psicológica Americana adotou estas medidas em 1975 e 1987, respectivamente. Seguindo o mesmo caminho, a Organização Mundial da Saúde (OMS) retira o homossexualismo, em 1993, de sua Classificação Internacional de Doenças (CID) (NUNAN, 2003).

Na década de 90, a homossexualidade passa a ser definida como orientação sexual, uma característica humana que não permite ser colocada como inferior ou superior, mas apenas diferente e o homossexual, como um sujeito que assume ou não uma identidade, passa a reivindicar direitos e torna-se um igual, um cidadão (ANJOS, 2002).

Conceito amplamente estudado pela psicologia social desde 1943, quando Gordon Allport publicou seu artigo clássico *The Ego in Contemporary Psychology*, a identidade “pode ser definida como um fator diferenciado que certos indivíduos possuem de determinadas posições culturais, políticas e econômicas correntes em cada sociedade” (NUNAN, 2003, p. 117).

Processo extremamente complexo a identidade é um rótulo que as pessoas se aplicam, representa o *self* em uma situação social específica, refere-se à inserção dos indivíduos em uma categoria social baseada no gênero, raça, idade ou orientação sexual e está em permanente construção (NUNAN, 2003).

Ainda que explicar todas as dimensões da vida de uma pessoa através da sexualidade seja empobrecedor, em uma sociedade predominantemente heterossexual ser homossexual torna a orientação sexual uma característica central da identidade gay (NUNAN, 2003).

A identidade gay passa a ser utilizada pelos homossexuais como uma estratégia de reivindicação de direitos, mesmo quando ela não seja a única identidade possível ou desejável para todos aqueles que adotam uma prática e/ou comportamento homossexual. Os homossexuais se mobilizaram, portanto, em torno de sua identidade sexual na medida em que era na sua sexualidade que eles se sentiam mais invalidados (NUNAN, 2003).

Devido à escassez de estudos nesta área é, segundo Nunan (2003), extremamente difícil abordar a identidade homossexual nas culturas latinas e, em particular, a brasileira. A autora assevera, no entanto, que existe nestas culturas o que ela denomina de ideologia inconsciente que divide os seres humanos em mulheres passivas e homens ativos. Nessa lógica, a homossexualidade é considerada ou uma doença mental ou uma perturbação da identidade de gênero que ameaça a manutenção da ordem social e da superioridade (poder e dominação) do sexo masculino, o que foi amplamente estudado por Foucault.

Para Foucault o poder funciona como um organizador de sistemas de classificação cultural, econômica, política, social que inserem os sujeitos nas representações que são cultural e socialmente construídas sobre eles no âmbito de uma sociedade. As relações de poder estabelecem, portanto, uma rede de saberes e discursos sobre o corpo e sobre a sexualidade (ANDRADE, 2004).

A história da homossexualidade tem sido marcada, dessa forma, pela constante luta dos homossexuais por aceitação, leis, proteção, visibilidade e sua legitimação moral como cidadãos junto à maioria heterossexual (NUNAN, 2003). “A revolução sexual e a liberação gay, de enorme conteúdo contestador, conquistaram avanços importantes e continuam a evoluir como movimentos sociais e culturais dinâmicos.”, segundo Castañeda (2006, p. 284).

No Brasil esta história não tem sido diferente. Há registros de que o sexo homossexual no Brasil era praticado entre os índios antes mesmo dos europeus desembarcarem no recém descoberto continente. Em algumas tribos, essa era a forma de curandeiros repassarem seus conhecimentos. Rituais de iniciação fazem parte da tradição do índio entrando na puberdade onde, em muitas comunidades, inclui-se o sexo homossexual na iniciação sexual (TREVISAN, 1986).

Durante a escravidão, a homossexualidade foi naturalmente praticada entre os negros, uma vez que a prática ainda não havia sido coibida em seu continente. Além disso, tanto os homens quanto as mulheres eram vítimas de violência sexual por parte dos capatazes e senhores de engenho. Era freqüente que o menino branco se iniciasse no amor físico mediante a submissão do negrinho seu companheiro de folgedos. A prática homossexual no Brasil também floresceu dentro dos colégios jesuítas entre os numerosos órfãos que os padres mandavam vir de Portugal (TREVISAN, 1986).

O processo de descriminalização da sodomia no Brasil se deu, em função dos resquícios do movimento iluminista e por mudanças sociais propiciadas pelas grandes revoluções européias, com a extinção do Tribunal do Santo Ofício e a entrada em vigor do Código Criminal de 1830, que retirava o delito de sodomia de nossa legislação. Contudo, a não inclusão de um tipo penal taxativo não significou que o Brasil ou mesmo os países europeus haviam se libertado dos preconceitos morais referentes às relações afetivas e sexuais entre pessoas do mesmo sexo (TREVISAN, 1986).

Embora o erotismo entre pessoas do mesmo sexo, a partir do Código Penal de 1830, não fosse em si ilegal, as autoridades possuíam ampla liberdade de ação no controle de suas manifestações públicas. Em nome da moral e dos bons costumes a polícia poderia acusar seus praticantes de atentado ao pudor, perturbação da ordem pública, prática de atos obscenos em público ou vadiagem, principalmente os travestis que, advindos das camadas mais empobrecidas da população, sem respaldo da família e marginalizados socialmente, precisavam se prostituir (TREVISAN, 1986).

Ainda que aceitos em estruturas sociais em que a diferenciação de gênero é muito pequena, como nas tribos da Melanésia, da América do Norte e do Sul, do Norte da Ásia, do Extremo Oriente, da Indonésia, da África (SPENCER, 1996), os travestis masculinos e femininos são as vítimas preferenciais de execuções. Isso se deve ao seu envolvimento com a atividade de prostituição, que os coloca em maior exposição pública (CARRARA e VIANA, 2009).

Expulsos de casa, por não se adequarem as regras socialmente impostas e da escola, onde são rechaçados por professores, funcionários e demais alunos, muitos travestis, devido ao preconceito e à baixa escolaridade, encontram dificuldades de encontrar emprego e, geralmente, acabam se prostituindo (ANTUNES, 2011).

Lenharo (1985) observou que existe uma relutante tolerância de um filho efeminado ou travesti e a contribuição financeira que eles dão aos parentes: “muitos brasileiros aceitam a homossexualidade de parentes se estes dão apoio financeiro significativo a suas famílias” (Apud GREEN, 2000, p. 377).

Anteriormente tidas como *crime e pecado nefando*, as relações afetivas e sexuais entre pessoas do mesmo sexo, adentram no campo de projeção da ciência, passam a ser vistas como um *desvio biológico da sexualidade humana* (degenerescência) e não mais um *desvio* ou *erro moral* como era propagado pela teologia cristã. Ao construir a imagem do anormal através de teorias como a da degenerescência ou a teoria endócrina do homossexualismo, a ciência legitimou a sujeição do homossexual também no Brasil (TREVISAN, 1986).

Acredita-se que o termo homossexual tenha sido utilizado, na literatura brasileira, pela primeira vez, em 1894, por Viveiros de Castro em seu livro: “*Attentados ao pudor: estudos sobre as aberrações do instinto sexual*” (GREEN, 2000, p. 220; GREEN, 2006 Apud PRETES e VIANA, 2008).

Considerada como uma *perversão sexual*, o confinamento também foi utilizado como método terapêutico para curar os homossexuais no Brasil. Dentre as instituições às quais se recorriam para este fim se destacam o Hospital Psiquiátrico do Juquery e o Sanatório Pinel, que se tornaram “repositórios de homossexuais” (GREEN, 2000, p. 221).

“[...] Uma vez que a maioria dos diagnósticos médicos considerava a homossexualidade uma doença, era justificável isolar um parente numa instituição quando as pressões familiares fracassavam em mudar sua conduta. [...]” (GREEN, 2000, p. 229).

Em 1980 também é diagnosticado, em São Paulo, o primeiro caso de AIDS no Brasil o que levou os poucos grupos gays disponíveis naquele momento a se organizarem em torno de um sistema emergencial de prevenção e atendimento às vítimas da epidemia (NUNAN, 2003).

Para Trevisan o vírus da AIDS realizou no Brasil uma proeza que nem o mais bem intencionado Movimento Homossexual teria conseguido em décadas:

[...] deixar evidente à sociedade que o homossexual não é o outro, no sentido de um continente à parte, mas está muito próximo de qualquer cidadão comum, talvez ao meu lado e – isto é importante! – dentro de cada um de nós, pelo menos enquanto virtualidade. Graças à característica de estigma que a AIDS historicamente adquiriu, já não se pode mais esconder o desejo: ele está lá, sendo identificado, flagrado e denunciado por intermédio da doença. De repente, a AIDS é temida como coisa que pode ocorrer ao nosso lado e não mais como uma doença à qual somos invulneráveis. [...] (TREVISAN, 1986, p. 269).

Em 09 de fevereiro de 1985, o Conselho Federal de Medicina decretou a extinção, no Brasil, da Classificação Internacional de Doenças (CID), da Organização Mundial da Saúde (OMS) deixando, a partir daquela data, de existir em nosso país qualquer diploma ou postura que se refiram a homossexualidade como patologia. O Brasil antecipou-se, portanto, em nove anos, à própria OMS, que, somente em 1994, revogou a CID (NUNAN, 2003; MOTT, 2010).

Oficializado com a criação do grupo Somos, em 1978, o movimento homossexual se fortaleceu no Brasil, na década de 90, após a crise inicial da AIDS (NUNAN, 2003). Registra-se que a primeira Parada Gay ocorreu em São Paulo, em 1995, se tornando a terceira maior passeata do gênero no mundo, ficando atrás apenas das realizadas em São Francisco, nos EUA, e Toronto, no Canadá (NUNAN, 2003), e que, em março de 1999 o Conselho Federal de Psicologia editou a resolução CFP 001/99 que proíbe o tratamento e a cura da homossexualidade (Terapia de Conversão) por psicólogos (NUNAN, 2003; PRETES e VIANA, 2008).

Ao longo dos anos, muitas novelas brasileiras trouxeram em seu enredo casais homossexuais que foram a causa de muitas polêmicas em todo o país. Na contemporaneidade, o tema vem sendo abordado, de forma clara, simples e divertida, por novelas e programas televisivos, o que parece contribuir para uma maior aceitação não só por parte do próprio homossexual como por parte da sociedade (MARTINEZ, 2011).

Apesar de tímidos, a inserção de homossexuais em diversas Comissões de Direitos Humanos, a inclusão de itens de não-discriminação por orientação sexual nas Leis Orgânicas de centenas de municípios e na Constituição de vários Estados, a obrigação do Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS) pagar pensão a homossexuais em decorrência do

falecimento de seu companheiro (a) segurado (a) e a concessão do auxílio reclusão, benefício concedido aos dependentes de detentos condenados pela Justiça, podem ser considerados significativos ganhos políticos dos homossexuais ao longo do tempo (NUNAN, 2003). Por outro lado, extremamente importante para o movimento gay tem sido a constituição de uma imprensa gay com a publicação de jornais, revistas e livros que tem tido um papel fundamental na construção de uma identidade, expansão das idéias do movimento e da difusão de uma cultura homossexual no Brasil (NUNAN, 2003).

Outra marca do movimento gay é sua crescente organização por meio de organizações não-governamentais (ONG's). Fundada em 1995, a Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros (ABGLT) registrou, em 2006, uma rede nacional de 165 organizações, sendo 109 grupos de gays, lésbicas, travestis e transexuais e 56 organizações colaboradoras voltadas para os direitos humanos e o combate ao HIV/AIDS (RAMOS e CARRARA, 2006).

Processo também importante para o cenário homossexual dos anos 90 é a consolidação de um relativamente vigoroso mercado de bens e serviços destinados a homossexuais. Inicialmente constituído por bares, boates e saunas, esse circuito comercial passa a agregar sites, festivais de cinema, revistas especializadas, editoras, hotéis, empresas de turismo, grifes de moda, etc. (NUNAN, 2003; RAMOS e CARRARA, 2006).

A incorporação de temas relacionados à homossexualidade no Brasil nas pautas das pesquisas das Ciências Humanas e Sociais em centros de estudos e universidades do país, também deve ser destacado. Segundo Ramos e Carrara,

Em 2001 foi criada, em encontro realizado na Universidade Federal Fluminense, a Associação Brasileira de Estudos da Homocultura (ABEH), que realiza congressos bianuais em universidades brasileiras. Uma busca na Plataforma Lattes, do CNPq, com as palavras “homoerotismo”, “homossexualidade”, “gay”, “lésbica” e “queer”, resultou em nada menos do que 1.420 pesquisadores trabalhando com esses temas em junho de 2006 (2006, p. 190).

Em Brasília, foi proposto o Projeto de Lei nº 1.151/95, conhecido como “Projeto de Parceria Civil Registrada”, elaborado pela então deputada federal Marta Suplicy (PT), que foi aprovado por todas as comissões e aguarda votação em Plenário e ainda tramita o Projeto de Lei nº 5.003/2001, tornado Projeto de Lei da Câmara - PLC 122/2006, que equipara a discriminação sexual ao crime de racismo (NUNAN, 2003; RAMOS e CARRARA, 2006).

Com o intuito de debater e elaborar estratégias políticas de luta em prol dos direitos homossexuais e contra a discriminação e a violência de que são vítimas, diversos encontros



foram realizados no Brasil, dentre eles, a I Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Travestis e Transexuais, realizada em 2008, em Brasília (DF).

No dia 05 de maio do corrente ano (2011), o Supremo Tribunal Federal (STF) julga, por unanimidade dos dez Ministros presentes, excluído apenas o voto do Ministro Dias Tóffoli por ter atuado no processo quando era da Advocacia-Geral da União, a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4277 e a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 132 e reconhece a união estável para casais do mesmo sexo. Aquela ação foi movida pela Procuradoria Geral da República, para que fossem admitidos casais homossexuais como entidade familiar, e esta, movida pelo Governador do Estado do Rio de Janeiro, para que funcionários públicos homossexuais pudessem repassar seus benefícios a seus parceiros (AGENCIA BRASIL, 2011).

Casais homossexuais que vivem juntos passaram a ter sua união reconhecida, sob o ponto de vista jurídico, registrando em cartório um documento chamado Escritura de União Estável, que tem a vantagem de ser amparada pela Constituição Federal de 1988 e pelo Código Civil, mesmo que o casamento entre homossexuais não esteja previsto em nenhum deles (ROMANINI, 2010).

Segundo Spencer,

As lésbicas e os homens gays exigem igualdade nas leis e garantias contra a discriminação, mas nenhum tratado internacional de direitos humanos menciona explicitamente os direitos e liberdades das pessoas de tendência sexual alternativa. A discriminação existe porque a maior parte da sociedade ainda considera os gays e as lésbicas pessoas doentes, pecadoras, perversas, antinaturais, perigosas, contagiosas para crianças, uma vergonha para a família [...] a homossexualidade é considerada inferior à heterossexualidade, principalmente porque os casais gays e lésbicos não podem procriar (1996, p. 369).

Embora compreendamos a argumentação de Spencer, ela pode ser facilmente rebatida hoje, pois os casais homossexuais podem recorrer a Reprodução Assistida e ter filhos biológicos.

Criada pela Novas/B e produzido pela Yes Filmes foi lançada, pelo Governador Sérgio Cabral, também em 05 de maio do corrente ano (2011), a campanha Rio sem Homofobia. A campanha contra a homofobia no Rio de Janeiro, primeira a ser realizada e assinada por um Estado em toda a América Latina, tem por *slogan*: Um lugar tão maravilhoso como o Rio de Janeiro não combina com a homofobia. Respeite lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. A campanha foi veiculada em todos os meios de comunicação (internet, televisão, cinema, rádio, revistas, jornais) (PEREIRA, 2011).

Uma resolução afirmando a igualdade de direitos para todas as pessoas, independentemente de sua orientação sexual, foi aprovada, por 23 votos a favor e 19 contra, em 17 de junho de 2011, pelo Conselho de Direitos Humanos das Nações Unidas. Apresentada pela África do Sul, a resolução é a primeira a lidar com os direitos humanos de gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros. Importante ressaltarmos que a África do Sul foi o primeiro país do mundo a proibir constitucionalmente a discriminação de seus cidadãos baseada na orientação sexual (FURLANI, 2009).

Para Spencer (1996), Os direitos dos homossexuais não gozavam de proteção em nenhum código reconhecido de direitos humanos porque careciam, de uma interpretação mais ampla, menos conservadora e menos comprometida com a heterossexualidade.

Apesar de todos os avanços conquistados e, ao contrário da bandeira do arco-íris, símbolo do movimento homossexual, o cenário mundial em relação aos homossexuais ainda é cinzento mesmo quando, nos países mais esclarecidos, a discriminação tem sido combatida.

A escola constitui uma instituição que pode e deve desenvolver uma adequada abordagem da homossexualidade que promova a crítica a atitudes discriminatórias e favoreça a tolerância pela diversidade sexual. Mas será que a escola tem cumprido esse papel? Será que os professores estão qualificados para lidar com um tema ainda tão controverso?

## **2.2. Homossexualidade e Educação: a (in) visibilidade da homofobia contra adolescentes na escola.**

Efetivamente homens e mulheres têm modos diferentes de pensar, sentir e agir que são influenciados por processos bio-psíco-sócio-culturais próprios de cada sexo.

É entre o primeiro e quinto mês de gravidez, sob a ação dos hormônios sexuais, que se formam os órgãos sexuais internos e externos do bebê, diferenciando o menino da menina (OLIVEIRA e MAGALHÃES, 2003).

Durante toda a infância, aqueles hormônios ficam em repouso, sendo os órgãos sexuais a única diferença entre os sexos, até que se inicie a puberdade, ou seja, as transformações físicas, emocionais, psicológicas e sociais ocorridas no indivíduo, homem ou mulher, na fase da adolescência, que pode ocorrer entre os nove e dezesseis anos.

A identificação masculina ou feminina, que independe do sexo anatômico, no entanto, só se dá por volta dos cinco anos, quando a criança interioriza a diferença e resolve seu complexo de Édipo. No complexo de Édipo, a mãe é o objeto de desejo do menino, e o pai é o

rival que impede seu acesso ao objeto desejado. Ele procura então ser o pai para ter a mãe, escolhendo-o como modelo de comportamento e passando a internalizar as regras e as normas sociais representadas e impostas pela autoridade paterna. Posteriormente, por medo da perda do amor do pai, desiste da mãe, isto é, a mãe é trocada pela riqueza do mundo social, pois tem suas regras básicas internalizadas através da identificação com o pai (BOCK, 1999; BRITO e CARDOSO, 2009).

Quando Freud postulou a Teoria do Complexo de Édipo, concebeu-a como um conflito existente entre os afetos de amor e ódio (ambivalência de sentimentos), pois uma das suas principais dimensões é a oposição entre um “amor fundamentado e um ódio não menos justificado, ambos dirigidos à mesma pessoa” (BOCK, 1999, p. 192).

Em relação à homossexualidade, haveria uma inversão do Complexo de Édipo, ou seja, o pai no caso do menino e a mãe no caso da menina é o objeto de desejo. Nesse sentido e, do ponto de vista da Psicanálise, a homossexualidade seria uma escolha realizada pela criança, ainda que esta não seja consciente, isto é, a criança não opta por uma alternativa sexual previamente conhecida (BOCK, 1999).

Oriundos das representações sociais e culturais historicamente construídas a partir das diferenças biológicas dos sexos e transmitidas pela educação, os padrões de masculinidade e feminilidade constituem o que se denominou de relações de gênero, que se relaciona fundamentalmente aos significados (saberes) que são atribuídos aos sexos em diferentes sociedades (SCOTT, 1995). Essas representações são referências importantes para a constituição da identidade sexual do ser humano, porém, não a determinam.

Procurando apontar alguns princípios estruturais da organização das sociedades humanas e as maneiras pelas quais as diferentes culturas os expressam simbolicamente em suas apropriações do corpo humano, Rodrigues (1983), nos informa que viver em sociedade é viver e se comportar segundo a dominação e as exigências da lógica da cultura, isto é, de um mapa que orienta o comportamento dos indivíduos em sua vida social. Este mapa constitui um sistema de representações (figurações mentais) que são social e historicamente construídas. Para o referido autor,

[...] os sistemas de representações e sua lógica são introjetados pela educação nos indivíduos, de forma a fixar as similitudes essenciais que a vida coletiva supõe, garantindo, dessa maneira, para o sistema social, uma certa homogeneidade. Essas categorias do pensamento coletivo são, pois, verdadeiras instituições fixadas em nossas almas pelo processo de socialização. [...]. (RODRIGUES, 1983, p. 11).

Se afastar do instituído é se tornar *marginal*, *disfuncional* ou *patológico* e, por isso mesmo, germe de *insegurança*, *inquietação* e *terror* por parte dos que se comportam segundo a lógica dominante.

A respeito da apropriação do corpo humano pelas sociedades e tomando por base o tema homossexualidade são esclarecedoras as considerações de Louro (2002, p. 49):

[...]. Os corpos como bem o sabemos, estão longe de ser uma evidência segura das identidades. Não apenas porque eles se transformam pelas inúmeras alterações que o sujeito e as sociedades experimentam, mas também porque as intervenções que nele fazemos são, hoje, provavelmente mais amplas e radicais do que em outras épocas. [...].

Nesse sentido, “o corpo é uma construção social, cultural e histórica” (GOELLNER, 2003, p. 33). Essa dimensão do corpo não nega sua materialidade biológica, mas não lhe confere a centralidade comum no pensamento ocidental, nem define os lugares que lhe são atribuídos em diferentes espaços/tempo sociais, quais sejam o de masculinidade e feminilidade, “visto que a ciência, ao ampliar seus recursos técnicos, permite ações antes impensadas, como por exemplo, a mudança de sexo [...]” (GOELLNER, 2003, p. 38).

Aqui, o corpo torna-se uma realidade biopolítica na medida em que, nas sociedades contemporâneas, as intervenções que nele se operam podem constituir estratégias de liberdade bem como de autocontrole e interdição.

Os conceitos de masculinidade e de feminilidade, portanto, são susceptíveis de larga variação de uma cultura para outra, conforme Rodrigues (1983, p. 70):

[...] o fato de um indivíduo ser do sexo masculino ou do sexo feminino não significa apenas que ele possui uma determinada conformação anatômica e fisiológica. Significa também que ele possui um status social cujos limites, direitos e obrigações estão devidamente convencionados e em relação aos quais a comunidade mostra determinadas expectativas. [...].

Na adolescência, além da descoberta da sexualidade, podem ocorrer inúmeras ansiedades, conflitos e medos frente às mudanças que a caracterizam. É nela também que se definem as preferências sexuais.

Para diversos autores não há como precisar uma definição sobre adolescência, pois não existem, segundo eles, critérios claros para definir a fase que vai da puberdade até a idade adulta ou o período que vem depois da infância e antes da juventude, até porque, a adolescência não é uma fase natural do desenvolvimento humano, mas um derivado de estruturas socioeconômicas (BOCK, 2002).

Enquanto a puberdade se constitui em um parâmetro universal, ocorrendo de maneira semelhante em todos os indivíduos e em todos os lugares, a adolescência caracteriza-se por ser um fenômeno singular marcado por influências socioculturais que vão se concretizando por meio de reformulações constantes de caráter cultural, sexual, de gênero, ideológico, social e vocacional (BRASIL, 2007).

Para Bock dá-se o nome de adolescência “à fase caracterizada pela aquisição de conhecimentos necessários para o ingresso do jovem no mundo do trabalho e de conhecimentos e valores para que ele constitua sua própria família” (2002, p. 294).

Segundo Corti e Souza (2004, p.11),

A Organização Mundial da Saúde (OMS), instituição da ONU para a saúde, entende que a adolescência constitui um processo fundamentalmente biológico, que vai dos 10 aos 19 anos de idade, abrangendo a pré-adolescência (10 a 14 anos) e a adolescência propriamente dita (15 a 19 anos). [...].

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, em seu artigo 2º, define como adolescente a pessoa entre doze e dezoito anos de idade (BRASIL, 2010).

A adolescência é um período marcante na transição para a vida adulta, uma fase de desenvolvimento humano carregada de mudanças, seja no comportamento, nos hábitos ou na sexualidade (RIBEIRO e KOEKLER, 2009). É na adolescência que se vive um momento de grande intensificação das manifestações sexuais em que o jovem passa a ter uma nova imagem corporal e posição sexual. É uma fase de experimentação sexual que contribui na construção da futura identidade sexual. Para isso o adolescente pode buscar o caminho tanto da homossexualidade como da heterossexualidade (TAQUETTE e VILHENA, 2003).

No caso da homossexualidade, existe um desejo persistente por pessoas do mesmo sexo, na maioria das vezes impossível de ser impedido. Não há uma explicação única aceita pela ciência para a origem da homossexualidade. Estudos recentes revelam que não há uma causa (origem) específica para a homossexualidade, mas um conjunto de fatores que se interrelacionam entre si: biológicos, psicológicos, sócio-culturais (TAQUETTE e VILHENA, 2003).

Cerca de 10% da população masculina e 6% da população feminina mundial é constituída por homens e mulheres predominante ou exclusivamente homossexuais (TAQUETTE e VILHENA, 2003; NUNAN, 2003; TAQUETTE, 2009; MOTT, 2010). Estes dados, no entanto, precisam ser analisados com cautela, pois não existem pesquisas ou dados

demográficos oficiais sobre a população homossexual, os critérios para se definir o que é ser homossexual variam conforme o estudo e muitos sujeitos não revelam sua verdadeira orientação sexual (NUNAN, 2003).

Silva (2007) argumenta que a sexualidade não se explica por ela mesma e nem pela biologia (corpo), mas pela construção social (cultura). Nesse sentido, cada sociedade cria as normas ou regras que determinam as ações ou comportamentos sexuais que são ou não permitidos e os discursos que as fazem funcionar como verdadeiras ou legítimas. Tais verdades construídas é que legitimaram, ao longo da história, atitudes discriminatórias e preconceituosas em relação aos homossexuais.

Para um adolescente é difícil assumir sua homossexualidade devido à discriminação e à rejeição ainda existentes na sociedade contemporânea. Tal rejeição pode levar o adolescente a desenvolver a homofobia internalizada, que diz respeito à dificuldade de aceitação (intolerância) que lésbicas, gays, bissexuais e transexuais têm em relação a sua própria condição sexual (VIANNA, 2008; SANTOS, 2009; SARMENTO e RAMOS, 2009).

Termo cunhado em 1972, pelo psicólogo clínico George Weinberg, a homofobia define sentimentos negativos em relação a homossexuais e tem sido analisado e ressignificado por inúmeros estudiosos, principalmente dos Estados Unidos e da França, para servir de base ao enfrentamento da chamada violência por preconceito (BORRILLO, 2010; CARRARA, 2010).

O adolescente homossexual é discriminado em todas as dimensões: familiar, psicológica, moral, religiosa, profissional, cultural, pois, como tal, a escola prolonga a homofobia existente na sociedade, com conceitos retrógrados da igreja, da ordem moral e familiar (CORREA, 2010).

A homofobia, o heterossexismo ou o preconceito sexual, que são atitudes irracionais contra os homossexuais, é responsável por altos índices de violência contra estes, mesmo no ambiente escolar (NUNAN, 2003; TAQUETTE, 2003; SARMENTO e RAMOS, 2009; MOTT, 2010).

Levantamento elaborado com base em entrevistas realizadas com 18,5 mil alunos, pais, funcionários, professores e diretores, de 501 unidades de ensino de todo o país revelou que 87% das escolas públicas brasileiras têm algum grau de preconceito contra homossexuais, sejam estudantes ou educadores (CIEGLINSKI, 2010).

A discriminação e o preconceito contra adolescentes homossexuais se manifestam, segundo Ribeiro e Koehler (2009), de diferentes formas na escola, seja através do olhar, nos

gestos, no riso, no sarcasmo, no cochicho, no comentário em voz baixa, seja através de ameaças, apelidos, agressões físicas ou verbais, xingamentos, piadas, exclusão do grupo.

Pode ser que a escola não reconheça atitudes homofóbicas e que o adolescente homossexual seja duplamente penalizado: primeiro pelas agressões, discriminação e preconceito a que é submetido e, segundo, por ser responsabilizado por perturbar a ordem, já que é diferente dos demais, real ou imaginariamente. A homofobia presente no universo escolar é, assim, diluída em atitudes socialmente aceitas e tornadas invisíveis como práticas violentas (SANTOS, 2009).

Segundo Eribon (2008):

Em geral, professores tendem minimizar os efeitos dessa violência, sob a justificativa do caráter não ofensivo das várias formas de brincadeiras ou injúrias que veiculam representações rígidas ou rebaixadas das realidades vinculadas à sexualidade e às relações de gênero (Apud RIOS e SANTOS, 2008, p. 334).

A invisibilidade e o silêncio em torno da homossexualidade em adolescentes no âmbito da escola concorrem para que a violência contra eles praticada se perpetue. Urge quebrar o silêncio em relação a situações de discriminação e violência, motivadas por preconceito, o que contribuirá para a construção de uma ordem social mais justa e igualitária.

Palavra polissêmica, a violência é fruto da sociedade em que os sujeitos estão inseridos, se manifesta de forma verbal, física, sexual e psicológica e pode ser perpetrada no lar, na comunidade e em instituições como a escola. No âmbito escolar e, no que se refere aos adolescentes homossexuais, esta violência tem sido denominada por diversos autores de *bullying* homofóbico (FERRARI, 2008; BARDUNI FILHO e SOUSA, 2010; GARCIA, 2010; SILVA, 2010; ABRAMOVAY, CUNHA e CALAF, 2010).

Definido por Olweus (1991 Apud GARCIA, 2010, p. 06) “como a exposição de um aluno a ações negativas repetidas por parte de um ou mais estudantes, por um período considerável de tempo” o *bullying* homofóbico ocorre no recreio quando o pátio é o cenário da maioria dos casos e tem na ansiedade, na fobia pelo contato com outras crianças e adolescentes, no fracasso escolar, na depressão, na dificuldade de concentração, na evasão, no isolamento social, no medo da escola e de nela estabelecer novas relações, nos pesadelos, na perda da autoconfiança e auto-estima, no retraimento, nas tentativas ou efetivação de suicídios, na timidez exagerada e na vergonha suas principais conseqüências, o que caracteriza a homofobia internalizada (FERRARI, 2008; BARDUNI FILHO e SOUSA, 2010; GARCIA, 2010).

Embora não existam dados específicos sobre o *bullying* homofóbico não é difícil observar que alunos que assumem ou demonstram possuir orientação sexual homossexual sofrem de maneira mais acentuada o rechaço e a exclusão dos demais alunos, como também de professores e de outros profissionais da escola (SILVA, 2010). A homofobia nas escolas apresenta, assim, outra face: “o preconceito está enraizado não só nas relações entre os alunos, mas também entre alunos e professores (e vice-versa) e, ainda, entre os próprios professores” (ABRAMOVAY, CUNHA e CALAF, 2010, p.195). Segundo Ramos e Carrara, “os altos índices de homofobia registrados nas escolas, por exemplo, indicam a necessidade de mais pesquisas e da criação de programas especiais envolvendo autoridades educacionais, professores e alunos” (2006, p. 199).

O combate à homofobia no âmbito da educação pressupõe um permanente questionamento ou atitude crítica aos mecanismos de dominação associados ao gênero e à sexualidade que atravessam as sociedades ocidentais em geral, e a brasileira em particular, que aponte estratégias de eliminação, no cotidiano das escolas, de todas as formas de discriminação e preconceito.

Para Prado e Machado o preconceito pode ser entendido como “[...] um dos importantes mecanismos da manutenção da hierarquização entre os grupos sociais e da legitimação da inferiorização social na história de uma sociedade, o que muitas vezes consolida-se como violência e ódio de uns sobre outros” (2008, p. 67). De forma sucinta, o preconceito pode ser definido “como uma atitude hostil ou negativa para com determinado grupo, baseada em generalizações deformadas ou incompletas” (ARONSON, 1999 Apud NUNAN, 2003, p. 59).

Fenômeno complexo e dinâmico que se constrói na mediação entre indivíduo e sociedade, o preconceito diz respeito a uma disposição psicológica negativa, geralmente baseada em valores morais, em relação ao outro, indivíduo ou grupo, a quem não se conhece, mas se elabora um prejulgamento (juízo) como forma de facilitar a compreensão sobre ele. Essa compreensão (generalização), no entanto, é acrítica, ou seja, reconhecida como uma verdade incontestável porque destituída de reflexão (CRITELLI, 2011; PINHEIRO, 2011).

O preconceito contra homossexuais, ao contrário do racismo, é abertamente admitido. De acordo com Mott (1996), no Brasil os homossexuais contam com uma rejeição de 78% entre a população em geral e 82% entre formadores de opinião, incluindo políticos, juristas, executivos, comunicadores e membros da igreja (Apud NUNAN, 2003).

Segundo Nunan (2003), o preconceito contra homossexuais é maior em indivíduos idosos, com nível de escolaridade baixo, residentes em zonas rurais, do sexo masculino, com traços de personalidade autoritária, religiosos, conservadores e que acreditam na existência de



papéis de gênero tradicionais. O primeiro passo para se superar um preconceito é exatamente reconhecê-lo e, posteriormente, admiti-lo e tentar combatê-lo de forma aberta (JEOLÁS e PAULILO, 2008).

As generalizações deformadas ou incompletas que levam a atitudes hostis ou negativas em relação a determinados grupos são chamadas de estereótipo, “que significa atribuir características pessoais ou motivos idênticos a qualquer pessoa de um grupo, independentemente das variações individuais” (NUNAN, 2003, p. 59). O estereótipo é uma construção cultural e por cultura, entendemos

[...] uma rede de significados, pertencimentos e produções, que, além das artes e do conhecimento formal, tem a ver também com a diferença, ou seja, diferentes maneiras de organizar a vida social, diferentes maneiras de se apropriar dos recursos da natureza e transformá-los, diferentes maneiras de entender a realidade, a família, o trabalho, enfim, diferentes maneiras de entender o mundo e suas múltiplas dimensões e possibilidades de expressões e construções simbólicas (ANDRADE, 2010, p.143-144).

A cultura, assim, estabelece papel preponderante na elaboração do preconceito ao criar representações, os estereótipos, que são atribuídas a determinado alvo, objeto do preconceito, ao qual é impressa uma marca, o estigma (PINHEIRO, 2011).

A consequência negativa do estereótipo “está nas generalizações incorretas que rotulam as pessoas e não permitem que estas sejam enxergadas e tratadas como indivíduos singulares com características próprias, negando-lhes direitos morais e legais”. Os estereótipos são utilizados para rotular determinados grupos sociais. Rótulo, portanto, é um tipo particular de estereótipo. Os estereótipos são ao mesmo tempo a causa e a consequência do preconceito e ambos geram a discriminação (NUNAN, 2003, p. 61).

A discriminação é uma atitude ou uma ação que objetiva diferenciar, distinguir e em geral, prejudicar um grupo tendo por base idéias preconceituosas. É o que ocorre com alguns alunos por apresentarem comportamento diferente, sofrendo humilhações, brincadeiras preconceituosas, piadinhas, agressões físicas, verbais e tecnológicas (*cyberbullying*), sendo estigmatizados (SARMENTO e RAMOS, 2009).

O estigma, que pode ser entendido como uma marca pública, física ou metafórica, de vergonha e desonra que outorga ao indivíduo um *status* social baixo, se referia, na Grécia antiga, a um signo que era talhado ou queimado no corpo de um indivíduo considerado moralmente defeituoso e que deveria ser evitado a qualquer custo. O termo foi retomado, no século XX, por Goffman (1963) “para se referir ao atributo de uma pessoa que é

profundamente desacreditada, reduzindo-a em nossas mentes a um indivíduo maculado, que pode ser descartado a qualquer momento” (NUNAN, 2003, p. 70-71).

Goffman formulou três tipos de estigma, que tem a função de estabelecer uma diferenciação entre os considerados normais e os diferentes. O primeiro se refere às deformidades físicas, o segundo às questões de caráter individual e, o terceiro, à raça, nação e religião. A homossexualidade estaria inserida, segundo essa lógica, no segundo tipo (PINHEIRO, 2011).

Andrade (2009) afirma que o que nos torna humanos por excelência é nossa capacidade criativa e inovadora. A diferença, assim, constituiria uma característica inerente e fundamental à humanidade, pois a levaria a resistir às padronizações homogeneizadoras. O autor enfatiza, no entanto, que é esta marca identitária, seja ela o sexo, o gênero, a cor da pele, a etnia, a orientação sexual, a idade, as capacidades físicas e mentais, que tem servido, contraditoriamente, para excluir significativas parcelas da sociedade porque consideradas socialmente inferiores (ANDRADE, 2009). Segundo o mesmo autor:

É nesse sentido que a diferença tem se apresentado como uma problemática da qual a escola não pode mais se esquivar, pois, a partir dessas questões podemos perceber que a escola tem funcionado, lamentavelmente, mais como um instrumento de exclusão do que de socialização, negligenciando assim uma das suas mais importantes funções sociais (ANDRADE, 2009, p. 42).

Embora não tenha relação direta com o tema desta dissertação, a chacina de doze adolescentes, alunos (as) da Escola Tasso da Silveira, em Realengo, no Rio de Janeiro, ocorrida em abril do corrente ano (2011), pode se tornar o exemplo funesto do que pode ocorrer caso escolas públicas ou privadas de todo o país não tomem sérias providências para coibir a violência psicológica, verbal e física impetrada contra alunos tidos como mais frágeis ou vulneráveis, sejam eles homossexuais ou não.

O “Estudo Bullying Escolar no Brasil”, realizado pela ONG Plan, em 2010, com estudantes do ensino fundamental de escolas públicas e privadas do país, revelou que 10% dos estudantes já foram alvo de *bullying*, que 58% das escolas não acionaram pais e/ou responsáveis das vítimas nem dos agressores e, que 80% delas não puniram os autores (BETTI e LIMA, 2011, p. 90-91).

O autor da referida chacina, Wellington Menezes de Oliveira, 23 anos, era um aluno mediano, tido como “o esquisito da turma”, não tinha amigos, era alvo de piadas e humilhações e foi apelidado de “Sherman”, personagem *nerd* do filme *American Pie* (BRASIL, DINIZ e SEGALLA, 2011, p. 83-84).

A escola neste caso deve ensinar o princípio da tolerância, pois tolerar “é admitir a liberdade de existência desse outro, desse outro ser diferente na maneira de agir, pensar, crer, enfim a liberdade de ser” (NETO, 2010, p. 03).

Devemos considerar o fato de que atitudes discriminatórias, estigmatizantes e preconceituosas na escola partem, freqüentemente, dos meninos e rapazes, pois estes possuiriam maiores dificuldades em aceitar a diversidade sexual, que está relacionada à lógica binária que reconhece apenas o masculino e o feminino como expressões normais de sexualidade, a heterossexualidade. Essa intolerância à diversidade sexual é chamada de heteronormatividade, que sustenta e justifica sistemas e instituições de saúde, educacionais, jurídicas e, tantas outras, pela norma heterossexual. Tudo o que diverge da norma heterossexual é, desse modo, combatido (SARMENTO e RAMOS, 2009; SANTOS, 2009).

A discussão sobre a discriminação e o preconceito de grupos minoritários em escolas, principalmente homossexuais, vem ganhando, ainda que de forma tímida, espaço em pesquisas e projetos de políticas públicas na área da educação em todo o país (SARMENTO e RAMOS, 2009). Cabe ressaltarmos que o termo grupos minoritários se refere a grupos marcados por um *status* social, econômico ou político inferior, não existindo, necessariamente, uma relação entre este *status* e o tamanho numérico do grupo (NUNAN, 2003; ANDRADE, 2009).

Correa (2010) afirma que, apesar dos avanços alcançados, existe ainda grande diversidade de pensamentos sobre o tema homossexualidade no meio escolar, pois o mesmo é carregado de angústias, dúvidas e preconceitos e que existe dificuldade de se trabalhar o assunto devido à resistência dos padrões éticos, morais e religiosos que muitos professores carregam.

Oliveira e Silva (2010) acrescentam que existem educadores tão alienados e despreparados para lidar com as diferenças que agem de forma preconceituosa, reproduzindo estereótipos e constringendo alunos dentro da sala de aula. Para Trindade (1999):

A gente olha, mas não vê, a gente vê, mas não percebe, a gente percebe, mas não sente, a gente sente, mas não ama e, se a gente não ama a criança, a vida que ela representa, as infinitas possibilidades de manifestação dessa vida que ela traz, a gente não investe nessa vida, e se a gente não investe nessa vida, a gente não educa e se a gente não educa no espaço/tempo de educar, a gente mata, ou melhor, a gente não educa para a vida; a gente educa para a morte das infinitas possibilidades. A gente educa (se é que se pode dizer assim) para uma morte em vida: a invisibilidade. A nossa formação docente muitas vezes é marcada por uma inculcação de preconceitos que, certamente, corroboram para a produção de maiorias invisíveis e silenciadas, e isto é tão forte que nem percebemos (Apud OLIVEIRA e SILVA, 2010, p. 09).

Daí advém a necessidade de analisarmos as representações sociais dos professores em torno da homossexualidade e de que forma estes abordam as diferenças sexuais no âmbito escolar. Entendendo representações sociais enquanto “formas de conhecimento prático que orientam as ações cotidianas” (SPINK, 1995 Apud NOVENA, 2008, p. 164).

Criada na Europa por Moscovici, com a publicação de seu estudo *La Psychanalyse: Son image et son public*, a Teoria das Representações Sociais é uma forma sociológica de Psicologia Social apoiada nos fundamentos das ciências sociais da França, especialmente nos de Durkheim (1858-1917) que foi o fundador da sociologia moderna (FARR, 1995).

Ao substituir as representações coletivas (Durkheim) por representações sociais Moscovici modernizou a ciência social, tornando-a mais adequada ao mundo moderno. Suas contribuições têm servido, no cenário brasileiro, de subsídio para estudos no campo da Educação e, mais especificamente, sobre a profissão docente que tem assumido um significado especial quando se trata da formação e dos espaços de atuação dos professores (FARR, 1995).

Segundo Correa (2010) faltam estratégias específicas que induzam educadores a uma tarefa que promova um desenvolvimento efetivo de uma educação sexual, pois, a escola, quando bem orientada, pode torna-se um importante complemento na socialização de informações a respeito do assunto.

A crença de que é da família a responsabilidade da discussão sobre a sexualidade, a falta de livro didático apropriado e o desconhecimento e despreparo têm sido apontados, por diversos autores que tratam do tema, como algumas das maiores dificuldades que principalmente professores tem em lidar com a questão (SARMENTO e RAMOS, 2009; LONGARAY e RIBEIRO, 2009).

A família é, segundo Ferrari (2003, p. 119), “o primeiro espaço de expressão da educação e do enquadramento dos indivíduos nos valores que cada sociedade defende.” É no seu interior “que precocemente se ensina a ser menino ou menina e, conseqüentemente, se ensina a identificar o diferente, revelando uma preocupação em afastá-lo, como ameaça.”

Para Sánchez,

[...] Os pais vivem em uma sociedade homofóbica; cresceram e se desenvolveram em meio a preconceitos contra a homossexualidade; foram socializados heterossexualmente [...]. [...] Uma boa informação sobre a homossexualidade os ajudará a analisar criticamente o tratamento que o mundo no qual viveram dava à homossexualidade, e a necessidade de mudá-lo. [...]. (2009, p. 63).

A Família, de quem se espera a geração de afeto, a segurança, a aceitação pessoal, a satisfação das necessidades básicas e sentimento de utilidade, a continuidade das relações, a estabilidade e socialização, a autoridade e o sentimento do que é correto e justo e a participação, na condição de parceira, da vida escolar tem sido, fragilizada pelo analfabetismo, pelo desemprego, por precárias condições de cultura, lazer, moradia, segurança e transporte, pela dificuldade de acesso à Assistência, à Previdência, à Saúde e pelo envolvimento com drogas, violência, a primeira a abandonar, a discriminar, a explorar sexualmente, a maltratar, a negligenciar e violentar, relegando à escola a responsabilidade que lhe cabe no trato de suas crianças e adolescentes.

O trabalho da escola, no entanto, não substitui nem concorre com a função da família, antes a complementa. Assim, a relação escola-família deverá ser permeada pelo diálogo, pela reflexão e pelo respeito às diferenças que cada família expressa.

A política pública de distribuição de material didático no Brasil foi criada, sem maior articulação, na década de 30, e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 1985. Desde então, o livro didático passou a ser, ainda que não resuma a ação pedagógica do ensino e aprendizagem, o principal referencial do trabalho do professor em sala de aula (RIOS e SANTOS, 2008; IMPERATORI, 2008).

Rios e Santos (2008) constata, no entanto, que ainda predomina nos livros didáticos o silêncio sobre a diversidade sexual e a naturalização da heterossexualidade. Segundo os referidos autores:

[...] concepções e práticas acerca do gênero, dos direitos de cidadania, da representação positiva de pessoas com deficiência, da população negra e dos direitos da criança já podem ser verificadas nos livros didáticos. No entanto, igual avanço não se observa no tratamento da diversidade sexual (RIOS e SANTOS, 2008, p. 338).

Embora aspectos discriminatórios por orientação sexual tenham ascendido ao patamar de critério de eliminação de obras didáticas a constarem do PNLD, a partir de 2006, a análise do perfil dos livros didáticos revela que a heterossexualidade é apresentada como a mais legítima, quando não a única, alternativa para as interações e práticas sociais relacionadas ao exercício da sexualidade (RIOS e SANTOS, 2008).

Material produzido há mais de um ano para coibir o preconceito contra homossexuais, que ficou conhecido como *kit* contra homofobia, está sendo analisado pela comissão de publicação do Ministério da Educação (MEC). Elaborado por entidades de defesa dos direitos humanos e da população LGBT, a partir do diagnóstico de que falta material adequado e

preparo dos professores para tratar do tema, o *kit* contra homofobia consta de cartilhas, cartazes e vídeos que, se aprovados, serão distribuídos para mais de seis mil escolas públicas em todo o país (AGENCIA BRASIL, 2011).

Mesmo que o preconceito contra alunos homossexuais venha afastando esse público da escola, negando-lhe o direito à educação, como apontam aquelas entidades, o material tem provocado a resistência de alguns setores mais conservadores da sociedade que acreditam que, em vez de combater o preconceito, estimularia a homossexualidade (AGENCIA BRASIL, 2011).

Ao contrário do Brasil, nos Estados Unidos, país “onde 21% das lésbicas e 5% dos gays têm filhos biológicos ou adotivos e aproximadamente 3,5 milhões de crianças vivem em lares de casais do mesmo sexo”, já existem atualmente 71 títulos de livros para crianças com temática nitidamente pró-homossexual, que fazem parte do currículo nos primeiros anos escolares (MAXIMILIANO, 2006, p. 02).

Para Imperatori (2008, p. 06) “a ausência da afirmação da diversidade sexual no material didático-pedagógico atribui ao professor e à direção das escolas a total responsabilidade de trazer o tema à sala de aula”.

Assim, uma formação universitária pautada em conhecimentos humanísticos (capacitação permanente) é apontada por Rosa (2010) como um dos principais fatores para se estabelecer na escola boas interações pedagógicas com alunos homossexuais.

Capacitar, no entanto, “[...] não é somente fornecer informações sobre a sexualidade humana. Trata-se de um processo amplo de formação que pretende educar o corpo, o intelecto e as emoções dos professores para que eles possam fazer o mesmo com os alunos. [...]” (ROSISTOLATO, 2009, p. 371).

Com o objetivo de capacitar professores de escolas públicas de 6º ao 9º anos para lidar, em sala de aula, com atitudes e comportamentos preconceituosos em relação a preferências sexuais, gênero (masculino e feminino) e raça, o então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, em maio de 2006, lançou no Palácio do Planalto, o Programa Gênero e Diversidade na Escola. A iniciativa visa evitar atitudes preconceituosas em relação às mulheres, negros, índios, pessoas com deficiência, homossexuais e bissexuais (SARMENTO e RAMOS, 2009).

Segundo Sarmiento e Ramos,

O tema homofobia entra pela primeira vez nas discussões do MEC (Ministério da Educação e Cultura), onde se tenta implementar o programa “Brasil sem Homofobia”, Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e

de Promoção da Cidadania Homossexual, na área educacional. Esse programa promove o suporte para o atendimento à diversidade em sala de aula, para combater atitudes e comportamentos preconceituosos em relação a gênero, raça e às diversas orientações sexuais (2009, p. 06).

Resultado da parceria entre o governo federal e a sociedade civil, organizada pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, prevendo ações nas áreas da Saúde, Segurança, Trabalho, Educação e Cidadania, o Programa de Combate à Violência e a Discriminação contra LGBT's e de Promoção da Cidadania Homossexual, Brasil sem Homofobia, lançado em 2004, promove, no que se refere à educação, valores de respeito à paz e à não-discriminação por orientação sexual (SARMENTO e RAMOS, 2009).

Procurando se adequar ao Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), lançado em 2005, o governo brasileiro lançou, em 2007, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. O documento traz para a arena do espaço escolar os valores da inclusão e pluralidade, concebe a educação como um meio de acesso a outros direitos e lança para o espaço escolar os desafios de: a) criar uma cultura universal dos direitos humanos; b) exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras e a solidariedade entre povos e nações e, c) assegurar a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre (JUNCKES e SILVA, 2010).

Por ter dificuldades em lidar com o tema e por se constituírem atores fundamentais no processo educacional, mais de vinte mil professores já participaram, desde 2005, de cursos de formação sobre a temática, em conformidade com os dados do MEC (CIEGLINSKI, 2010).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394/96, a educação é dever da família e do Estado e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Art. 2º). Tomando a sexualidade como foco de análise, percebemos que discuti-la em sala de aula é fundamental para a formação desse cidadão completo, apresentado no texto legal (BRASIL, 2010).

Antes do Programa Gênero e Diversidade na Escola (PGDE) ser lançado, a LDBEN já preconizava a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (parágrafo I) e o respeito à liberdade e apreço à tolerância (parágrafo IV) como princípios do ensino (Artigo 3º) (BRASIL, 2010).

Um ano após a aprovação da LDBEN foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que apresentam os conteúdos a serem trabalhados pelos educadores no ensino fundamental e médio. A discussão da sexualidade, que do ponto de vista dos PCN's (2001) está classificada como tema transversal, está organizada no volume 10 e é baseada em três eixos temáticos: a) Corpo: matriz da sexualidade; b) Relações de gênero e, c) Prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS.

Granúzzio (2009) ressalta que, embora os PCN's pretendam estabelecer uma meta educacional, foram elaborados por uma equipe de educadores e pesquisadores da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto e distribuídos para as escolas de todo o Brasil apenas como uma referência, não se impondo como uma diretriz obrigatória e que os mesmos pouco mencionam a homossexualidade. Nas palavras da referida autora:

As orientações constantes na própria publicação limitam-se a discutir doenças e manifestações sexuais entre as crianças e jovens de ambos os gêneros, mas sempre numa perspectiva heterossexual. Nos PCN de 1ª a 4ª série a sexualidade infantil continua não sendo objeto de estudo e assim como Rousseau em pleno século XVIII, a escola considera que as crianças dos dois sexos são praticamente iguais, são crianças apenas. A parte que trata das ciências naturais aborda temas como higiene e saúde; a parte que trata da orientação sexual aborda aspectos do sistema reprodutor. Em nenhum momento a orientação sexual dos adultos é colocada em questão, como se a sexualidade fizesse parte de um outro mundo (GRANÚZZIO, 2009, p. 01).

A questão da sexualidade no âmbito da escola, assim, até ganha espaço, mas perde em profundidade, já que nas poucas vezes em que o tema é discutido, isso é feito numa abordagem físico-biológica do sujeito (SILVA JUNIOR, 2008; RIBEIRO e FRANCINO, 2009).

Corroborando estas idéias, Braga (2006) argumenta que os discursos contidos nos documentos dos PCN's conduzem ao que denomina de uma forma de homogeneização cultural, pois convocariam os indivíduos a uma higienização da sexualidade na medida em que priorizam aspectos biológicos e reprodutivos, secundarizam questões como relações e constituição de gênero, sexualidade infantil, homossexualidade e desprezam a realidade das escolas brasileiras onde a diversidade e o multiculturalismo estão presentes.

Se a criança e o adolescente homossexual não tiverem apoio confiável e responsável, poderá optar por experiências em lugares anônimos, perigosos e marginais (MOTT, 2010). Taquette (2003) alerta que adolescentes do sexo masculino de baixa renda estão sendo explorados sexualmente por homossexuais mais velhos que lhes oferecem dinheiro e presentes.



Um estudo comparativo realizado pelo Núcleo de Estudos da Saúde da Adolescência (NESA), do Hospital Universitário Pedro Ernesto, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), entre adolescentes portadores e não portadores de doenças sexualmente transmissíveis (DST's), revelou dentre outros dados, que os meninos referiram-se à prática da prostituição com maior frequência do que as meninas e, a maioria, com pessoas do mesmo sexo (LIMA, 2002).

Segundo Taquette, professora adjunta de Medicina do Adolescente, da Faculdade de Ciências Médicas da UERJ e coordenadora da pesquisa, o comportamento desses adolescentes, que iniciam sua atividade sexual em média aos quatorze anos, constitui um fator de alto risco na medida em que não se protegem de uma gravidez precoce ou de possíveis transmissões de DST's, pois 22% dos entrevistados nunca usaram preservativos (LIMA, 2002).

Para que um indivíduo seja ele próprio e expresse sua sexualidade sem correr riscos é preciso inseri-lo num contexto de relações humanas positivas e favoráveis à valorização do conhecimento de si mesmo e do outro.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, preconiza que crianças e adolescentes, entendidas como pessoas humanas em processo de desenvolvimento, têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade (Artigo 15), além dos direitos civis, humanos e sociais que são garantidos na Constituição Federal de 1988 e nas demais Leis (BRASIL, 2010).

O direito à liberdade compreende, dentre outros, a participação na vida familiar e comunitária sem discriminação (parágrafo V do Artigo 16). O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral e abrange a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais (Artigo 17) (BRASIL, 2010).

A escola contemporânea tem sido convocada a intervir na socialização afetivo-sexual dos adolescentes, pois pode se tornar o *locus* privilegiado para a orientação sexual de seus alunos. Para isso, tem sido convidada a se reorganizar a partir da ampliação de suas funções e os atores envolvidos na construção coletiva desta instituição precisam incorporar as novas mudanças (ROSISTOLATO, 2009).

Só uma educação diferenciada, que respeite a livre orientação sexual de crianças e adolescentes, poderá garantir que cada um se constitua como sujeito a partir de suas diferenças identitárias. Afinal, as crianças e adolescentes homossexuais também são seres

humanos, cidadãos e têm os mesmos direitos que qualquer outra criança ou adolescente (MOTT, 2010).

Diante das diversas faces da discriminação que fazem parte da paisagem cotidiana, poucas vezes questionada, da escola, as políticas públicas tornam-se importantes instrumentos quando democratizam o acesso aos direitos e contribuem para minimizar a exclusão social. Mas será que, enquanto formas de aplicação das leis existentes no país, as políticas públicas voltadas para os homossexuais, sobretudo no âmbito das escolas brasileiras, conseguem dotá-los de mais proteção ou igualdade de direitos?

### **3 - HOMOSSEXUALIDADE, POLÍTICAS PÚBLICAS, DIREITO E CIDADANIA: SUBSÍDIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA.**

Para adentrarmos no universo das políticas públicas voltadas para os homossexuais no âmbito da educação brasileira, necessário se faz esclarecermos, inicialmente, o que entendemos por políticas públicas.

Segundo Carvalho, as políticas públicas constituem “um conjunto de diretrizes, orientações, critérios e ações que permitam a preservação e a elevação do bem estar social, procurando que os benefícios do desenvolvimento alcancem a todas as classes sociais com a maior equidade possível” (2007, p. 75).

Carvalho considera que “por que existe uma parcela da população que não consegue alcançar, por sua própria conta, os requisitos mínimos necessários para sua sobrevivência e para a sua formação como cidadão” é que existem as políticas públicas, cuja principal característica é a sua transversalidade (2007, p. 75).

De responsabilidade, tradicionalmente atribuída ao Estado, a política pública no Brasil remete-nos aos anos 30 do século XX e ao Governo Vargas como o marco histórico, inaugural e bem peculiar do chamado “Estado do Bem Estar Social”, como menciona Schwartzman (2011, p. 09):

Com a promulgação de leis de proteção aos trabalhadores, a organização dos sindicatos patronais e de trabalhadores, a fundação dos institutos previdenciários, e a criação da justiça do trabalho, que deveria administrar as relações de classe da sociedade brasileira, fica formada a base do nosso Estado do Bem Estar Social, dentro de uma concepção bastante específica, que é a organização corporativa da sociedade brasileira.

Com as modificações ocorridas no escopo e na organização do modo de produção capitalista (Reestruturação Produtiva), seguindo o ideário neoliberal propagado pelos países centrais e pelas agências multilaterais de financiamento (BM, BIRD, FMI), este modelo de ação social, predominante em quase todos os países até a década de 70, começa a entrar em

colapso e a responsabilidade pela política pública passa a ser “um problema de toda a sociedade” (CARVALHO, 2007, p. 79).

No Brasil, a ofensiva neoliberal é orientada para promover os ajustes impostos pelo Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Fundo Monetário Internacional (FMI), a partir da década de 90, com o governo do então presidente Fernando Collor de Melo. É a partir da derrota das forças organizadas da sociedade civil e do esfacelamento dos sindicatos, com a eleição de Fernando Collor de Melo em 1989, que se instaura, o “neoliberalismo à brasileira”, conduzindo o país a um processo recessivo (ALVES, 1998, p.132).

É sabido que o BM, o BID e o FMI, exercem fortes pressões para impor suas recomendações as contrapartes nacionais e no que se refere às políticas públicas, há indícios de que a interferência também pode ser importante, sobretudo, para reduzir e tornar mais eficiente o gasto público. A tendência indica a subordinação das políticas públicas ao objetivo econômico da competitividade (CORAGIO, 1998).

Para Coragio (1998) o Banco Mundial detém um saber certo sobre o que todos os governantes devem fazer, um pacote pronto para aplicar, com medidas associadas à reforma educativa universal. De imediato e, no que se refere à política educacional, o Banco induz os sistemas de educação à descentralização.

O objetivo dessa descentralização é desenvolver a capacidade básica de aprendizagem no ensino primário e no nível secundário inferior. Todo país deve realocar recursos públicos da educação superior e técnica para a educação básica, porque os pobres mal podem freqüentar o ensino de primeiro grau e nele se concentrarão os recursos porque o principal recurso dos pobres é sua capacidade de trabalho, que aumenta com a educação (CORAGIO, 1998).

O viés economicista impresso pelo Banco Mundial à educação aparece quando uma série de questões, próprias do âmbito da cultura e da política, são formuladas e respondidas se usando a mesma teoria e metodologia com as quais se tenta dar conta de uma economia de mercado, pois o Banco estabelece uma correlação entre sistema educativo e sistema de mercado (CORAGIO, 1998).

A política educacional, como parte integrante das políticas públicas, se situa segundo Brito (1999), no campo das estratégias de consolidação de um modelo de Estado capitalista

periférico. Há, atualmente, segundo o mesmo autor, uma complexa articulação entre Estado, Mercado e Sociedade na implementação das políticas educacionais no Brasil (BRITO, 1999).

A educação está inserida, enquanto uma política pública, no conjunto das intervenções do Estado na área social, abordando os objetivos políticos, as formas de distribuição de recursos e as relações com as classes que dão sustentação a determinados projetos políticos (BRITO, 1999).

Desta forma, ocorre no Brasil dos anos 90, segundo Frigotto e Ciavatta (2003), uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e às demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis.

Para Shiroma (2002),

O Brasil, como um signatário entre aqueles com a maior taxa de analfabetismo do mundo, foi instado a desenvolver ações para impulsionar as políticas educacionais ao longo da década, não apenas na escola, mas também na família, na comunidade, nos meios de comunicação, com o monitoramento de um fórum consultivo coordenado pela UNESCO (Apud FIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 98).

Analisando criticamente o governo Fernando Henrique Cardoso, Frigotto e Ciavatta (2003) demonstram que se trata de um governo que conduziu as diferentes políticas de forma associada e subordinada aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e dentro da ortodoxia da cartilha do credo neoliberal, cujo núcleo central é a idéia do livre mercado e da irreversibilidade de suas leis. Segundo aqueles autores,

É o Governo Cardoso que, pela primeira vez, em nossa história republicana, transforma o ideário empresarial e mercantil de educação escolar em política unidimensional do Estado. Dilui-se, dessa forma, o sentido de público e o Estado passa a ter predominantemente uma função privada. Passamos assim, no campo da educação no Brasil, das leis do arbítrio da ditadura civil-militar para a ditadura da ideologia do mercado (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2003, p. 107).

Trata-se, assim, de ajustar a educação escolar que serve à reestruturação produtiva e às mudanças organizacionais e a base técnico-científica à nova divisão internacional do trabalho. Ainda segundo Frigotto e Ciavatta,

[...] a subordinação consentida aos organismos internacionais, tutores dos interesses do capital veiculados por eles, aumentaram no Brasil a desigualdade. A cidadania, como conquista na grande capital, a participação ativa nesses organismos e a adoção das políticas neoliberais, direção política da solução dos problemas nacionais, é mais uma palavra que encobre o fenômeno da exclusão dos “cidadãos” brasileiros de diversas instâncias da vida social, a exemplo da educação. [...] (2003, p. 120).

Finalizando suas análises sobre a subordinação ativa e consentida das políticas educacionais brasileiras na década de 90 à lógica do mercado, Frigotto e Ciavatta (2003) apontarão a recuperação, a reconstrução e a dilatação da face pública do Estado brasileiro tornando-a efetivamente democrática para que se constitua em formulador e coordenador de políticas que garantam os múltiplos direitos sociais e subjetivos aos que, até o presente, delas foram excluídos.

Diante de tal contexto e, no que diz respeito aos direitos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT's), nos questionamos se as políticas públicas, em especial as educacionais, têm avançado no país?

### **3.1. Homossexualidade e Políticas Públicas no Brasil: afirmando direitos e construindo cidadania.**

A discriminação, o preconceito e a violência contra homossexuais têm representado temas centrais para o movimento homossexual que tem pressionado o Estado, enquanto poder público governamental, para a elaboração e implementação de estratégias ou políticas públicas para seu enfrentamento. Uma vez que a discussão a respeito da homossexualidade não aparece claramente nos espaços formais de aprendizagem, ela se amplia para além do mundo escolar por meio de grupos organizados que tem se dedicado à educação. A referência não é à educação escolarizada, mas a todo um processo educacional mais amplo cujo objetivo é a qualificação de sujeitos responsáveis pelas mudanças/transformações de hábitos, posturas e visões preconceituosas a partir de um conhecimento de si e do mundo.

Nosso estudo sobre tais temas nas escolas indicam a necessidade de mais pesquisas e da criação de planos, programas e projetos específicos para homossexuais que envolvam autoridades, gestores, professores, pais e/ou responsáveis e alunos. Apresentamos, assim, as ações, critérios, diretrizes, orientações e legislação existentes no Brasil que apontam para aquele objetivo e que asseguram um conjunto de direitos que foram conquistados ao longo da história por esse segmento social.

#### **3.1.1 Constituição Federal de 1988 (CF/88)**

As políticas públicas voltadas para lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT's), no Brasil, ganham maior consistência a partir da promulgação da Constituição

Federal de 1988 (CF/88), também chamada de Constituição Cidadã por promover a cidadania por meio da democracia e da participação efetiva da sociedade civil organizada. Formulada no final das décadas de 70 e 80, período da abertura política, e embora constitua uma das leis mais cidadãs e democráticas do mundo, a CF/88 não incluiu, no entanto, a expressão orientação sexual no artigo 3º, inciso IV, que proíbe discriminação por origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 2004a).

Para Rios (2002), a ausência da expressão orientação sexual não justificaria sua discriminação em virtude do princípio da igualdade, em suas dimensões formal e material, explicitado no texto constitucional vigente. Em que pese a CF/88 não contemplar, segundo essa perspectiva, a orientação sexual entre as formas de discriminação, diferentes constituições estaduais e legislações municipais vêm reconhecendo explicitamente esse tipo de discriminação.

A concretização do imperativo jurídico da igualdade, entretanto, é desafiada por uma realidade de discriminações em virtude da orientação sexual, o que tem requerido do movimento homossexual, o posicionamento de pressão frente aos governos federal, estaduais e municipais para a formulação e implementação de políticas públicas em favor da efetividade dos direitos humanos relacionados aos homossexuais.

Embora legítimo e pautado no princípio ético de igualdade, em que todos são iguais no plano do direito jurídico, Rossi (2008), assevera que o movimento homossexual não considera as contradições produzidas a partir do modelo de organização da sociedade capitalista.

### 3.1.2 Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH)

Segundo Carrara, as primeiras políticas públicas brasileiras que tiveram como foco os homossexuais foram as que visavam o combate à epidemia do HIV/AIDS, a partir do início dos anos 90, mas “o primeiro documento oficial do Brasil a reconhecer publicamente homossexuais no campo da promoção dos direitos humanos é o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), elaborado em 1996” (2010, p. 94).

Elaborado em 1996 (PNDH-I), atualizado, ampliado e revisado em 2002 (PNDH-II) e 2008 (PNDH-III), incorporando os direitos econômicos, sociais e culturais, o Programa Nacional de Direitos Humanos representa um roteiro para o fortalecimento da democracia materializada na CF/88 (BRASIL, 2010).

O PNDH-III está estruturado em seis eixos orientadores, subdivididos em 25 diretrizes, 82 objetivos estratégicos e 521 ações programáticas, que incorporam ou refletem os 07 eixos, 36 diretrizes e 700 resoluções aprovadas na 11ª Conferência Nacional de Direitos Humanos (CNDH), realizada em Brasília, entre os dias 15 e 18 de dezembro de 2008, como coroamento do processo desenvolvido no âmbito local, regional e estadual (BRASIL, 2010).

No que se refere aos homossexuais e, para efeito desta dissertação, consideramos importante destacarmos do PNDH-III o Eixo Orientador III e as Diretrizes 07 e 10. O Eixo Orientador III preconiza a universalização de direitos em um contexto de desigualdades; tem como Diretriz 07 a Garantia dos Direitos Humanos de forma universal, indivisível e interdependente, assegurando a cidadania plena e por Objetivo Estratégico V o acesso à educação de qualidade e garantia de permanência na escola (BRASIL, 2010).

A Diretriz 07 do PNDH-III está em consonância com o parágrafo I do artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº 9.394/96) ao enfatizar a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 2010, p. 96).

A Diretriz 10 do PNDH-III visa à garantia da igualdade na diversidade; tem por Objetivo Estratégico I a afirmação da diversidade para a construção de uma sociedade igualitária, que preconiza a realização de “campanhas e ações educativas para desconstrução de estereótipos relacionados com diferenças étnico-raciais, etárias, de identidade e orientação sexual, de pessoas com deficiência, ou segmentos profissionais socialmente discriminados” (BRASIL, 2010, p. 98).

Ainda na Diretriz 10, o Objetivo Estratégico V visa à garantia do respeito à livre orientação sexual e identidade de gênero por meio do desenvolvimento de políticas afirmativas e de promoção de uma cultura de respeito à livre orientação sexual e identidade de gênero, favorecendo a visibilidade e o reconhecimento social; o apoio a projetos de lei que disponham sobre a união civil entre pessoas do mesmo sexo; a promoção de ações voltadas à garantia do direito de adoção por casais homoafetivos; o reconhecimento e a inclusão nos sistemas de informação do serviço público de todas as configurações familiares constituídas por lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT), com base na desconstrução da heteronormatividade; o desenvolvimento de meios para garantir o uso do nome social de travestis e transexuais; o acréscimo de campo para informações sobre a identidade de gênero dos pacientes nos prontuários do sistema de saúde; o fomento à criação de redes de proteção dos Direitos Humanos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT), principalmente a partir do apoio à implementação de Centros de Referência em Direitos



Humanos de Prevenção e Combate à Homofobia e de núcleos de pesquisa e promoção da cidadania daquele segmento em universidades públicas; a realização de relatórios periódicos de acompanhamento das políticas contra discriminação à população LGBT, que contenham, entre outras, informações sobre inclusão no mercado de trabalho, assistência à saúde integral, número de violações registradas e apuradas, recorrências de violações, dados populacionais, de renda e conjugais (BRASIL, 2010).

O PNDH-III, enquanto uma política pública voltada para a garantia dos direitos humanos e o fortalecimento da democracia no Brasil, promoveu um importante avanço ao reconhecer a cidadania da população LGBT e ao incorporar ações que visam o combate à homofobia de que esta é vítima.

### 3.1.3 Disque Defesa Homossexual (DDH)

A primeira experiência de política pública voltadas para homossexuais na esfera da Segurança e que inspirou diversas outras iniciativas apoiadas por governos de estados e prefeituras do país foi, segundo Ramos e Carrara (2006), o Disque Defesa Homossexual (DDH), um programa de defesa e não apenas de denúncia, pensado e criado pela Secretaria de Segurança do Rio de Janeiro, em 1999. Para os autores,

O projeto configurou uma experiência de estabelecimento de parcerias diretas entre polícia e grupos de ativistas, no sentido de fazer agir com rapidez tanto dispositivos de prevenção de crimes (acionando a força policial em locais e situações de incidência de violência), como de atendimento às vítimas dos crimes já ocorridos (mobilizando a polícia para investigar agressores e golpistas e articulando redes de apoio psicológico e jurídico por parte das ONG's) (RAMOS e CARRARA, 2006, p. 192).

O maior obstáculo posto aos homossexuais é o preconceito que ainda impera no Brasil, país que é, como já vimos, campeão mundial de crimes homofóbicos ou crimes de ódio. Como não existem órgãos governamentais que registrem os crimes de ódio no Brasil, o levantamento é realizado anualmente, desde 1980, pelo Grupo Gay da Bahia (GGB) através das notícias publicadas em jornais e sites brasileiros (TALENTO, 2009).

Propostas como o DDH, descontinuada após março de 2000, quando a equipe que coordenava os Centros de Referência deixou a Secretaria de Segurança, interrompendo-se a sistemática de coleta e análise dos dados, podem contribuir para reduzir o número de assassinatos cometidos contra homossexuais, motivados por intolerância a diversidade sexual.

### 3.1.4 Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGTB e de Promoção da Cidadania de Homossexuais “Brasil sem Homofobia”

Reflexo da consolidação de avanços políticos, sociais e legais tão duramente conquistados e um marco histórico na luta pelo direito à dignidade e pelo respeito à diferença, o Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGTB e de Promoção da Cidadania de Homossexuais - Brasil sem Homofobia, lançado em 2004, é uma das bases fundamentais para ampliação e fortalecimento do exercício da cidadania no Brasil (BRASIL, 2004).

Resultado da articulação entre o Governo Federal e a Sociedade Civil Organizada o Programa Brasil sem Homofobia tem por objetivo central promover a cidadania de gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas, respeitando a especificidade de cada um desses grupos populacionais e sinaliza que, enquanto existirem cidadãos cujos direitos fundamentais não sejam respeitados por razões relativas à discriminação por orientação sexual, raça, etnia, idade, credo religioso ou opinião política, não se poderá afirmar que a sociedade brasileira seja justa, igualitária, democrática e tolerante (BRASIL, 2004).

O Programa Brasil sem Homofobia apresenta um conjunto de ações destinadas à promoção do respeito à diversidade sexual e ao combate as várias formas de violação dos direitos humanos de LGTB. No que se refere à educação, o Eixo V – Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e a não discriminação por orientação sexual, propõe a elaboração de diretrizes que orientem os Sistemas de Ensino na implementação de ações que comprovem o respeito ao cidadão e a não-discriminação por orientação sexual; o fomento e apoio a cursos de formação inicial e continuada de professores na área da sexualidade; a formação de equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e a superação da homofobia; o estímulo a produção de materiais educativos como filmes, vídeos e publicações sobre orientação sexual e superação da homofobia; o apoio e divulgação da produção de materiais específicos para a formação de professores; a divulgação das informações científicas sobre sexualidade humana; o estímulo a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o combate à violência e à discriminação de GLTB; a criação do Subcomitê sobre Educação em Direitos Humanos no Ministério da Educação, com a participação do movimento de homossexuais, para acompanhar e avaliar as diretrizes traçadas (BRASIL, 2004).

O Eixo IX – Política para a Juventude, preconiza o apoio à realização de estudos e pesquisas na área dos direitos e da situação socioeconômica dos adolescentes GLTB, em parceria com agências internacionais de cooperação e com a sociedade civil organizada; o apoio à implementação de projetos de prevenção da discriminação e da homofobia nas escolas, em parceria com agências internacionais de cooperação e com a sociedade civil organizada; a capacitação de profissionais de casas de apoio e de abrigos para jovens em assuntos ligados à orientação sexual e ao combate à discriminação e à violência contra homossexuais, em parceria com agências internacionais de cooperação e a sociedade civil organizada (BRASIL, 2004).

Para Daniliauskas (2010) o Programa Brasil sem Homofobia traz o reconhecimento do governo de que há discriminação, violência e desigualdade de direitos por orientação sexual na sociedade brasileira como um todo, que devem ser superados, pois afetam o exercício da cidadania, da democracia e dos direitos humanos no país. No âmbito dos direitos é a primeira vez que se fala em cidadania homossexual.

O Programa Brasil sem Homofobia foi pactuado com todas as secretarias e ministérios do governo federal. No caso da Educação, o Ministério da Educação (MEC) designa a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) como responsável pela implementação das ações propostas (DANILIAUSKAS, 2010).

Materialização das reivindicações do Movimento LGBT, o Programa Brasil sem Homofobia tem como um de seus princípios fundamentais a tolerância à diversidade sexual, constitui uma política pública significativa no combate à homofobia e pode tornar-se um importante instrumento na efetivação dos direitos de cidadania LGBT no âmbito escolar.

### 3.1.5 Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH) / Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD)

Criado pelo Decreto nº 3.952, de 04 de outubro de 2001, no âmbito do Ministério da Justiça e revogado pelo Decreto nº 5.397, de 22 de março de 2005, o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD), órgão colegiado, integrante da estrutura básica da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH) da Presidência da República, tem o objetivo de acompanhar e avaliar as políticas públicas afirmativas de promoção da igualdade e da proteção dos direitos de indivíduos e grupos sociais e étnicos afetados por discriminação racial e demais formas de intolerância (HENRIQUES, 2007).

Em dezembro de 2010, pelo Decreto nº 7.388, de 09 de dezembro de 2010, assinado pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e pelo então Ministro Paulo Vannuchi, o CNCD passa a ter o nome social de Conselho Nacional LGBT e a propor diretrizes de ação governamental, em âmbito nacional, voltadas para o combate à discriminação e para a promoção e defesa dos direitos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (RETANERO, 2011).

A criação da SEDH e do CNCD representa a construção de espaços legítimos de denúncia da discriminação e do preconceito em relação à homossexualidade e que pode ser buscado todas as vezes que os direitos de cidadania LGBT forem violados.

### 3.1.6 Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (Plano Nacional LGBT)

Resultado da 1ª Conferência Nacional LGBT, ocorrida em Brasília entre 05 e 08 de junho de 2008, o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, lançado em 2009 pela SEDH, traz as diretrizes e ações para a elaboração de Políticas Públicas voltadas para esse segmento, mobilizando o Poder Público e a Sociedade Civil Organizada na consolidação de um pacto democrático (BRASIL, 2009; CARRARA, 2010).

O Plano Nacional LGBT tem por objetivo “orientar a construção de políticas públicas de inclusão social e de combate às desigualdades para a população LGBT, primando pela intersetorialidade e transversalidade na proposição e implementação dessas políticas” (BRASIL, 2009, p. 10) e orienta-se pelos princípios “da igualdade e respeito à diversidade, da equidade, da laicidade do Estado, da universalidade das políticas, da justiça social, da transparência dos atos públicos e da participação e controle social” (BRASIL, 2009, p. 12).

Das diretrizes apresentadas no Plano Nacional LGBT destacamos o combate à discriminação por orientação sexual, identidade de gênero e raça no serviço público; o combate à homofobia institucional; a prevenção e o enfrentamento da vulnerabilidade social de crianças e jovens em razão da orientação sexual e identidade de gênero; a inserção da temática LGBT no sistema de educação básica e superior, sob abordagens que promovam o respeito e o reconhecimento da diversidade da orientação sexual e identidade de gênero; a garantia a estudantes LGBT do acesso e da permanência em todos os níveis e modalidades de ensino, sem qualquer discriminação por motivos de orientação sexual e identidade de gênero;

a inserção do enfrentamento à homofobia e à discriminação de gênero nos programas educativos desenvolvidos pelos órgãos municipais, estaduais e distrital de assistência social; a formação e capacitação contínua de atores públicos e sociais na temática da diversidade de orientação sexual e identidade de gênero (BRASIL, 2009).

Reconhecendo que as desigualdades se dão em diferentes níveis, na sociedade, em sua cultura e suas instituições, há no Plano Nacional LGBT, segundo Daniliauskas (2010), o reconhecimento de que um Estado democrático não pode aceitar práticas sociais nem institucionais que estigmatizam a população LGBT. Este documento possui ainda e, segundo o mesmo autor, um caráter mais universalista que o Programa Brasil Sem Homofobia, pois reconhecer e superar as desigualdades são os pressupostos fundamentais para garantir a universalidade dos direitos e a participação política (DANILIAUSKAS, 2010).

Não obstante os desafios encontrados pelos segmentos ditos minoritários da sociedade brasileira para se fazer avançar os direitos humanos no país, o Plano Nacional LGBT demonstra o compromisso político do governo no combate a todas as formas de discriminação, preconceito e violência a que são submetidos lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT's) em todo o Brasil.

### 3.1.7 Dia Nacional de Combate à Homofobia

Por Decreto, assinado em 04 de junho de 2010, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva instituiu o Dia Nacional de Combate à Homofobia, a ser comemorado anualmente no dia 17 de maio. A data marca a retirada, em 1990, pela Assembléia Mundial da Saúde, órgão máximo de tomada de decisões da Organização Mundial da Saúde (OMS), a retirada da homossexualidade da Classificação Internacional de Doenças (CID) (CARRARA, 2010).

Na área da educação, ações governamentais relativas à educação, conscientização e mobilização, gestadas a partir das lutas e transformações que receberam maior impulso a partir da promulgação da CF/88, com vistas à promoção da equidade de gênero, identidade de gênero e orientação sexual e ao enfrentamento ao sexismo e à homofobia encontram respaldo nas propostas contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº 9.394/96), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), no Plano Nacional de Educação (PNE), no Programa Educação para a Diversidade e Cidadania (PEDC), no Programa Gênero e Diversidade na Escola (PGDE) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990).

### 3.1.8 Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990)

Ao trazer à família, à comunidade, à sociedade em geral e ao poder público a responsabilidade da proteção integral às crianças e adolescentes em virtude de sua condição peculiar de pessoa em processo de desenvolvimento, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), em seus vinte e um anos, chama a atenção para as medidas de proteção que são aplicadas tanto à infância como à juventude (BRASIL, 2010).

O ECA faz menção ao direito à liberdade, ao respeito e à dignidade (Artigo 15). O direito à liberdade compreende, dentre outros, a participação na vida familiar e comunitária sem discriminação (parágrafo V do Artigo 16). O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral e abrange a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais (Artigo 17). Importante destacarmos também que é dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor (Artigo 18) e que, do ponto de vista da educação, o ECA estabelece a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Artigo 18) (BRASIL, 2010).

O ECA revogou o Código de Menores (Lei n.º 6.697, de 10/10/1979) que, por longos anos, discriminou e penalizou crianças e adolescentes, principalmente das classes populares. Ao reconhecer a criança e o adolescente como sujeitos sociais, portadores de direitos e garantias próprias, independentes de seus pais e/ou familiares e do próprio Estado, o ECA foi a grande mudança de paradigma que estabeleceu obrigações diferenciadas, para as famílias, para a sociedade em geral e para o Estado.

O ECA representa uma conquista da sociedade civil organizada em defesa dos direitos e da cidadania de todas as crianças e adolescentes do Brasil. Casos de maus-tratos contra as crianças e os adolescentes, suspeitos ou confirmados, devem ser comunicados ao Conselho Tutelar, órgão da sociedade responsável em zelar pelo cumprimento dos direitos das crianças e dos adolescentes nos municípios, para as providências e/ou intervenções legais cabíveis.

### 3.1.9 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº 9.394/96)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº 9.394/96) preconiza a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (parágrafo I) e o

“respeito à liberdade e apreço à tolerância” (parágrafo IV) como princípios do ensino (Artigo 3º) (BRASIL, 2010).

Tomando a homossexualidade como foco de análise o texto legal preconiza que as escolas deverão construir as condições necessárias para que seus alunos possam expressar livremente sua orientação sexual, sem nenhuma forma de discriminação ou preconceito. Muitos adolescentes que são estigmatizados por gestores, professores, funcionários e colegas pela sua orientação sexual acabam se afastando da escola (evasão escolar) quando deveriam ter efetivado o seu direito a uma educação de qualidade.

### 3.1.10 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), lançados um ano após a aprovação da LDBEN (1997), apresentam, no volume 10, a discussão da sexualidade como conteúdo (tema transversal) a ser trabalhado pelos educadores no ensino fundamental e médio (BRASIL, 2001).

Diretriz não obrigatória na política de educação, mas apenas uma referência sobre determinados aspectos da vida social que estão presentes e que podem ser trabalhados na escola, como a sexualidade humana, os PCN's prevêm a elaboração e o desenvolvimento de projetos de educação sexual em todas as escolas de ensino fundamental do país, proposta que é ainda incipiente no Brasil.

São poucas as escolas que incluem em suas práticas pedagógicas o debate sobre a sexualidade e, quando o fazem, é por meio de palestras esporádicas de profissionais da Saúde como Assistentes Sociais, Enfermeiros, Médicos e Psicólogos que focalizam temáticas como gravidez na adolescência e prevenção de DST's/AIDS. Em que pese a importância destes temas, debater a questão apenas sob o viés biológico e reprodutivo (Pedagogia da Prevenção) é reduzir a sexualidade à dimensão do corpo e não contemplar os aspectos sociais, culturais, econômicos, políticos e psíquicos que são também fundamentais na constituição dos seres humanos entendidos enquanto sujeitos e cidadãos plenos.

### 3.1.11 Plano Nacional de Educação (PNE)

Surgido num contexto de profunda mobilização social, O Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001 (Lei nº 10.172/01), no entanto, foi conservador no tratamento dos temas

relativos a gênero e orientação sexual. A menção do tema gênero se deu apenas em alguns de seus tópicos e na análise diagnóstica de alguns níveis de ensino, apesar de ter sido produzido quando as desigualdades de gênero e a necessidade de superá-las ocupavam um importante espaço nos debates na sociedade brasileira. O PNE manteve também silêncio em torno da sexualidade e da diversidade de orientação afetivo-sexual e de identidade de gênero, passando ao largo das reflexões acerca das necessidades e dos direitos das LGBT's a uma educação inclusiva e de qualidade (HENRIQUES, 2007).

Para vigorar de 2011 a 2020 foi enviado pelo governo federal ao Congresso, em 15 de dezembro de 2010, o projeto de lei que cria o novo PNE. O projeto do novo PNE, que apresenta dez (10) diretrizes objetivas e vinte (20) metas, segue o modelo de visão sistêmica da educação estabelecido em 2007 com a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2011).

Com a meta de universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nesta faixa etária, o projeto do novo PNE apresenta como estratégia a implementação de políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão (BRASIL, 2011).

### 3.1.12 Programa Educação para a Diversidade e Cidadania (PEDC)

Criada em julho de 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade SECAD incluiu no Plano Plurianual 2004-2007 o Programa Educação para a Diversidade e Cidadania (PEDC), cujas ações também contemplam questões de gênero e diversidade sexual. Dentre elas, o apoio à elaboração de monografias sobre relações étnico-raciais, de gênero e orientação sexual; o apoio à distribuição de material didático e pedagógico sobre educação para diversidade e cidadania e, o apoio à qualificação de professores em educação para a diversidade e cidadania (HENRIQUES, 2007). Para Henriques (2007) o Programa Educação para a Diversidade e Cidadania (PEDC) inova ao propor o enfrentamento articulado de diversas formas de discriminação e preconceito que produzem exclusão educacional e ao criar indicadores variados e inter-relacionados que permitem o acompanhamento e a avaliação da implementação e dos resultados de suas ações.



### 3.1.13 Programa Gênero e Diversidade na Escola (PGDE)

Em maio de 2006 foi lançado, no Palácio do Planalto, pelo então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, o Programa Gênero e Diversidade na Escola (PGDE) com o objetivo de capacitar educadores de escolas públicas de 6º ao 9º anos para lidar, em sala de aula, com atitudes e comportamentos preconceituosos em relação a preferências sexuais, gênero e raça (SARMENTO e RAMOS, 2009).

Segundo Henriques:

Na medida em que a própria escola é elemento fundamental na construção de uma sociedade democrática e pluralista, é imprescindível promover a formação e a capacitação de profissionais da educação para a cidadania e a diversidade, pelo reconhecimento do direito à livre expressão afetivo-sexual e à livre identidade de gênero de cada cidadão e cidadã. Afinal, o problema não está nas diversas possibilidades de orientação sexual e de identidade de gênero. O problema reside no modo negativo como se lida com elas, culpando-as, discriminando e excluindo seus sujeitos do campo dos direitos, inclusive do direito à educação (2007, p. 44).

O objetivo maior da educação é formar cidadãos e a escola é, por excelência, um espaço de socialização, assim, mais importante que despejar conteúdos nos alunos é investir na formação humana o que requer qualificação permanente, meta do PGDE.

### 3.1.14 Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)

Como resultado do trabalho do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), instituído pela Portaria 66, de 12 de maio de 2003, da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), foi formulado e lançado em 2007, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) que, no que se refere à educação em direitos humanos, visa contribuir na construção de uma cultura voltada para o respeito aos direitos fundamentais da pessoa humana (BRASIL, 2003).

Os direitos humanos são aqui entendidos,

[...] como os direitos de todo ser humano, sem distinção de raça, nacionalidade, etnia, gênero, classe social, cultura, religião, opção sexual, opção política, ou qualquer outra forma de discriminação. São os direitos decorrentes da dignidade do ser humano, abrangendo, dentre outros: os direitos à vida com qualidade, à saúde, à educação, à moradia, ao lazer, ao meio ambiente saudável, ao saneamento básico, à segurança, ao trabalho e à diversidade cultural (BRASIL, 2003, p. 10).

Criada em 1º de janeiro de 2003, pelo então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, a SEDH tem o combate à discriminação, a promoção da igualdade entre as pessoas e a afirmação de que os direitos humanos são universais, indivisíveis e interdependentes como princípios. Dentre seus eixos principais de atuação, enfocamos a proteção aos direitos dos homossexuais (BRASIL, 2003).

Na Educação Básica, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a educação em direitos humanos deve ser concebida de forma articulada ao combate do racismo, sexismo, discriminação social, cultural, religiosa e outras formas de discriminação presentes na sociedade brasileira e ter como uma de suas linhas de ação, sobretudo no âmbito da escola, o desenvolvimento de projetos culturais e educativos de luta contra a discriminação racial, de gênero e outras formas de intolerância (BRASIL, 2003).

### 3.1.15 Plano Nacional de Juventude

A idéia da criação do Plano Nacional de Juventude (Projeto de Lei 4.530/2004) nasceu junto com a instituição da Comissão Especial destinada a acompanhar e a estudar propostas de Políticas Públicas para a Juventude (CEJUVENT), criada por Ato da Presidência da Câmara dos Deputados, em 07 de abril de 2003.

Prover apoio psicológico, médico e social ao jovem em virtude de sua orientação sexual e à sua família em centros de apoio; respeitar as diferentes formas de orientação sexual e o seu direito à livre expressão; combater a discriminação no emprego em virtude da orientação sexual; combater comportamentos discriminatórios e intolerantes em relação à sexualidade dos jovens; incluir, nos censos demográficos e pesquisas oficiais, dados relativos à orientação sexual; criar delegacias especializadas em crimes contra homossexuais; desenvolver, a partir dos livros didáticos, a consciência dos jovens acerca da diversidade sexual são os objetivos e metas do Plano Nacional de Juventude que está para ser votado no Congresso Nacional.

Tornar públicos esses instrumentos, garantidores dos direitos dos homossexuais, pode ampliar sua cidadania ao permitir que a sociedade os incorpore e aumente sua vigilância frente às situações de discriminação, preconceito e violência a que são constantemente submetidos no país.

Ao analisar as sociedades européias modernas, Marshal definiu três tipos de direitos que se desenvolveram com a criação dos estados modernos: direitos civis, direitos políticos e direitos sociais. Os direitos civis (século XVIII) são os necessários para a liberdade individual

(expressão, credo, justiça); os direitos políticos (século XIX) referem-se ao exercício do poder político (votar, ser votado) e os direitos sociais (século XX), remetem a participação na vida em sociedade (Educação, Saúde, Segurança). A noção de direito está diretamente associada à noção de cidadania (SCHWARTZMAN, 1984).

A defesa dos direitos de todas as minorias, em todos os âmbitos, inicia-se com a compreensão de que todos são iguais não se admitindo nenhuma forma de distinção. Essa igualdade, no entanto, expressa uma situação jurídica, ou seja, um conjunto de direitos e deveres em que o cidadão é visto como o indivíduo vinculado à ordem jurídica de um Estado que pode ser determinado pelo local de nascimento ou descendência. O conceito de cidadania, assim, nos remete à Roma Antiga, que embora estabelecesse a situação política e os direitos que as pessoas podiam exercer em sociedade, fazia distinção entre elas (cidadania e cidadania ativa). Mas é com as revoluções Burguesa, Americana, Francesa e Industrial, ocorridas nos séculos XVII e XVIII e retomando a antiga diferenciação romana, que nasce a moderna concepção de cidadania, que preconiza a igualdade formal de todos (DALLARI, 2004).

Nos séculos XIX e XX, os grupos sociais até então excluídos (adolescentes, crianças, homossexuais, índios, mulheres, pessoas com deficiência, negros) e, por isso mesmo, considerados minorias, começaram a se organizar em torno da luta por direitos que pudessem garantir-lhes uma cidadania ativa. Nesses duzentos anos de lutas, muitas vitórias foram conquistadas mas, ainda é preciso caminhar bastante rumo a uma cidadania que realmente efetive os direitos de todos e não expresse o privilégio de setores mais favorecidos da sociedade (DALLARI, 2004).

### 3.1.16 Política Nacional da Juventude

Criado pela lei 11.129/2005 e regulamentado pelo Decreto Presidencial nº 5.490, de 14 de julho de 2005, o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) iniciou suas atividades em 02 de agosto do mesmo ano visando à garantia de direitos dos (as) jovens no Brasil. Resultado de reuniões, plenárias, câmaras temáticas e comissões, que contou com a participação de representantes do governo e da sociedade civil organizada, foi elaborada e publicada, em 2006, a Política Nacional de Juventude que tem entre seus posicionamentos e recomendações o desenvolvimento de iniciativas de caráter formativo para professores (as)- e demais profissionais da educação, bem como a elaboração de materiais educativos para que o tema orientação sexual seja objeto de discussão em escolas públicas e particulares (NOVAES, 2006).

A Política Nacional de Juventude parte da premissa de que os direitos sexuais se referem à igualdade e à liberdade no exercício da sexualidade. Essa premissa significa tratar sexualidade como uma das dimensões da cidadania e, conseqüentemente, da democracia. Nesse sentido, o exercício da sexualidade deve se converter também em direito da juventude, pois se trata de uma esfera da vida humana importante para a construção da identidade, da subjetividade e das trajetórias dos (as) jovens brasileiros (as).

Ainda que as políticas públicas, por si mesmas, não signifiquem a redução da extrema desigualdade que caracteriza o Brasil, o país tem avançado no que diz respeito aos direitos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT). As ações, critérios, diretrizes, orientações e legislações existentes no país e que foram apresentadas, no entanto, devem ser trabalhadas de forma integrada a um projeto pedagógico de educação sexual mais amplo na escola.

### **3.2. Homossexualidade e Educação Sexual nas Escolas: promovendo a inclusão.**

Caracterizada em sua origem pelo aspecto informativo, biologizante e repressivo, a educação sexual tem visado, recentemente, associar a idéia de desejo e prazer às manifestações da sexualidade, o que pode ser vislumbrado ao contextualizarmos sua trajetória histórica.

É na França do século XVIII que, segundo Sayão (1997), educadores começam a se preocupar com a educação sexual, momento que coincide com o desenvolvimento das noções de repressão às manifestações da sexualidade infantil. No final do século XIX, a questão é retomada com a preocupação com as doenças venéreas, a degenerescência da raça e o aumento dos abortos clandestinos. Dada a ligação do instinto sexual à reprodução humana, há também no início do século XX iniciativas favoráveis, desta vez, com a finalidade de ensinar jovens a transmitirem a vida. Em 1973, o tema é oficialmente inserido nos currículos escolares.

Por influência das correntes médico-higienistas da Europa, surgem no início do século XX as primeiras idéias sobre educação sexual no Brasil. Na década, de 20 segmentos sociais inovadores reivindicam a educação sexual como meio de proteção à infância e à maternidade. Em 1930, um Colégio Batista do Rio de Janeiro incluiu o ensino da evolução das espécies e da educação sexual em seu currículo, mas seu idealizador, o professor Stawaski, sofreu

processo jurídico e foi demitido. Não se tem conhecimento de outras iniciativas ligadas à educação sexual até finais da década de 50 (SAYÃO, 1997).

Na década de 60, no entanto, surgem os livros do padre Charboneau, escritos sob a ótica da moral católico-cristã, e experiências importantes tanto em escolas públicas como em particulares de Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo, ainda que com aspectos biofisiológicos e normatizantes. Em 1968, é apresentado no Rio de Janeiro um projeto de lei, de autoria da deputada Júlia Steimbruck, que propunha a introdução obrigatória da educação sexual nas escolas, mas a Comissão Nacional de Moral e Civismo se pronunciou radicalmente contra. A maioria dos trabalhos existentes em educação sexual é interrompida tendo em vista a intensa repressão vivida no país neste período (SAYÃO, 1997).

Em 1975, reaparece o interesse pela educação sexual e, em 1979, a Fundação Carlos Chagas coordena, em São Paulo, uma pesquisa com jovens entre 15 e 17 anos para avaliar valores relativos à sua sexualidade. Dessa pesquisa foram publicados dois livros que se tornaram referência para a maioria dos trabalhos publicados posteriormente na área. Nos anos 80, em decorrência da AIDS e do aumento da gravidez indesejada, se intensifica o debate sobre a inclusão da educação sexual nas escolas e proliferam iniciativas na rede privada de ensino em vários estados do país, inclusive em escolas de orientação religiosa, mas as abordagens eram relativas à reprodução humana e restritas à disciplina de ciências (SAYÃO, 1997).

Sob a orientação do professor Paulo Freire, a secretaria Municipal de Educação de São Paulo decide implantar, em 1989, a orientação sexual nas escolas. A partir dessa experiência as secretarias municipais de educação de cidades como Porto Alegre, Florianópolis, Recife, Campo Grande, Goiânia, Belo Horizonte e Santos também criaram a orientação sexual em suas escolas (SAYÃO, 1997).

Em 1995, o então Ministério da Educação e do Desporto (MEC) coordena a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para o Ensino Fundamental, que incluem a orientação sexual como um dos temas transversais a serem abordados de forma articulada com as disciplinas e a outros temas como Ética, Saúde, Meio Ambiente e Pluralidade Cultural (SAYÃO, 1997).

Predominantemente território da família, onde são transmitidas às crianças/adolescentes as primeiras noções e valores associados à sexualidade, a educação sexual passou a ser pensada também na escola, como importante agente neste campo, na medida em que livros, revistas e jornais ao estamparem material fotográfico aludindo a

sexualidade e a mídia ao veicular novelas, filmes e propagandas intensamente erotizadas, podem construir conceitos e explicações errôneas sobre ela.

A Educação Sexual, assim, deve ser entendida como

[...] um processo de intervenção planejado, intencional e sistemático, que inclui o esclarecimento das dúvidas, o questionamento das posições estanques e a ressignificação das informações e valores incorporados e vivenciados no decorrer da vida de cada criança ou jovem (SAYÃO, 1997, p. 112-113).

A Educação Sexual a ser desenvolvida nas escolas deve, portanto, se diferenciar da abordagem assistemática realizada pela família, principalmente no que se refere à transmissão de valores morais, geralmente indissociáveis da sexualidade, ampliando os conhecimentos em direção à diversidade de valores existentes na sociedade (concepção pluralista), o que requer a necessária formação específica dos professores (SAYÃO, 1997).

Responsável pela formulação das políticas educacionais e pelos planos, programas e projetos governamentais, no que tange ao direito à educação e ao dever de educar, a formação de professores para trabalhar, de forma transversal, os conteúdos de educação sexual deve ser uma atribuição do Estado, pois desenvolver atividades de formação de profissionais da educação, estruturar materiais didático-pedagógicos próprios, elaborar diretrizes curriculares para dar coerência e consistência aos currículos escolares, incluir esses temas nos projetos político-pedagógicos das escolas não são atribuições que devam ser desempenhadas por instituições externas à escola, mas que estas tenham efetividade e continuidade no cotidiano escolar (SAYÃO, 1997).

Alguns autores utilizam o termo orientação sexual (SAYÃO, 1997; EGYPTO, 2003; BRITO E CARDOSO, 2009) ao invés de educação sexual (PINTO, 1997; LORENCINI JUNIOR, 1997; NUNES, 2001; FURLANI, 2009); no entanto, e pelo que já expusemos, orientação sexual se refere a uma das variantes do comportamento sexual humano (hetero, homo ou bissexual) e educação sexual diz respeito ao processo didático-pedagógico de socialização e reflexão de informações sobre sexo e sexualidade que deve/pode ser promovido pelas escolas.

Além disso, o verbo orientar nos remete a outros, como dirigir ou guiar, o que poderia levar professores a julgar o comportamento de seus alunos como certos ou errados. Tal atitude diverge da proposta da Educação Sexual que aponta para a importância dos alunos refletirem a respeito de suas próprias atitudes, comportamentos e desejos, relacionando-os com o contexto macro-social e tornando-os agentes no processo.

Optamos por utilizar o termo Educação Sexual, portanto, por acreditarmos que a formação da sexualidade é um processo que envolve a aquisição de conhecimentos teóricos sobre uma dada realidade (percepção de mundo) e o conhecimento de si mesmo (auto-percepção).

Adolescentes expressam sua sexualidade e suas vivências amorosas através das roupas que usam, das músicas que produzem ou consomem, pela linguagem verbal, escrita, gestual e pelos esportes que praticam. Como as famílias são geralmente conservadoras e não há um diálogo entre pais e filhos e os meios de comunicação veiculam informações geralmente errôneas, os adolescentes buscam na escola, espaço que curiosamente demonstram ter confiança, a orientação sobre a sexualidade. A escola não pode desconsiderar esse fato e deve desenvolver propostas que visem a implementação da Educação Sexual.

Como dissemos antes, muitas escolas, reconhecendo a importância do tema, convocam profissionais da Saúde (Assistentes Sociais, Enfermeiros, Médicos, Psicólogos) para uma conversa ou para a realização de palestras para os alunos. Tal intervenção, no entanto, não possui continuidade. Trabalhar com adolescentes requer envolvimento para estabelecer vínculos, o que pressupõe professores interessados e abertos às mudanças no processo de ensino-aprendizagem. Na qualidade de uma referência para os alunos, os professores da própria escola podem se tornar os interlocutores confiáveis para as questões relacionadas à sexualidade, o que exigirá deles formação em temas afins a ela (LORENCINI JUNIOR, 1997; SAYÃO, 1997; EGYPTO, 2003).

A idéia de que o trabalho de Educação Sexual seja tarefa de um profissional da Saúde, por exemplo, é uma maneira da escola se esquivar da ação, de se sentir despreocupada, por saber que o tema será tratado por alguém mais especializado. A idéia de realizar aulas e palestras esporádicas, isoladas e menos sistematizadas, no entanto, se torna por parte dos alunos alvo de críticas pela falta de continuidade e monotonia que são impostas a eles.

Fundamentada numa concepção pluralista da sexualidade, a Educação Sexual na escola deve ser considerada um processo de transformação e mudanças, se dar em âmbito coletivo, evitando o caráter individual ou psicoterapêutico, favorecer o exercício prazeroso e responsável da sexualidade pelos adolescentes e se adequar à faixa etária dos alunos, ou seja, às suas necessidades e capacidades cognitivas particulares (SAYÃO, 1997).

A implantação de uma proposta de trabalho de Educação Sexual nas escolas deve começar com um levantamento do interesse dos alunos e a elaboração de um projeto que deve ser constantemente discutido pela comunidade escolar (direção, professores, funcionários,

pais e/ou responsáveis e alunos) o que supõe estudo, planejamento e supervisão contínuos (sistematização) (EGYPTO, 2003).

Os recursos didático-pedagógicos que podem ser utilizados na proposta variam de acordo com os recursos financeiros disponíveis na escola, a criatividade, disponibilidade, habilidade e interesse do professor em construir seu próprio material e a faixa etária e nível de escolaridade dos alunos. Assim, poderão ser usados, dentre outros, fantoches, dramatizações e vídeos temáticos (Técnicas Projetivas) que favoreçam a construção de um ambiente em que os adolescentes exponham suas ansiedades, angustias, dúvidas, medos e questionamentos e se abram ao debate (Metodologia Ativa) (EGYPTO, 2003).

A parceria com a família é de fundamental importância para a concretização da proposta, pois é possível que haja resistência por parte de pais e/ou responsáveis que, geralmente, argumentam que a Educação Sexual na escola aguça a curiosidade, o que não tem fundamentação/respaldo teórico. O conhecimento, ao contrário, contribui para que adolescentes desenvolvam/tomem atitudes/posturas responsáveis e seguras frente a sua própria sexualidade e a dos outros (EGYPTO, 2003).

Trabalhar nesta perspectiva de respeito ao outro é assumir uma postura não só política como também ética. Conforme Torres:

[...] a postura ética se revela sobretudo na abertura ao diferente, permitindo a palavra e a vida do outro, o que pode ser definido como alteridade. Essa experiência muitas vezes ajuda quem dela participa a se localizar na sociedade, a nomear a si e às suas necessidades. Ela também ajuda o participante a aprender a importância da alteridade, do reconhecimento do outro como alguém que pode ser diferente e que também é portador de direitos (2010, p. 52).

Para Furlani e Lisboa (2004, p. 53-54) a postura dos professores em relação à Educação Sexual dependerá de alguns fatores, dentre eles:

[...] a compreensão que tem da sexualidade no desenvolvimento humano; dos significados pessoais e pedagógicos que confere a esses conhecimentos e a sua intervenção pedagógica; da noção que possui sobre desenvolvimento integral da criança e, nesta visão, da importância conferida à sexualidade; da consciência que possui da limitação de sua formação e dos valores morais que traz consigo, da forma de ver (ou não) a sexualidade como construto social, cultural e político.

Por ser permeado por dúvidas, mitos, preconceitos, tabus e valores éticos, morais e religiosos, a homossexualidade é, dentre os temas relacionados à sexualidade, o mais difícil de ser abordado pelos professores nas escolas. Esse silenciamento em torno da homossexualidade tem segundo Louro (1997 Apud JUNCKES e SILVA, 2010, p. 152) um



objetivo fundamental: “o de eliminação das pessoas homossexuais do espaço escolar”. Para a referida autora,

Ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda “eliminá-los/as”, ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas “normais” os/as conheçam e possam desejá-los/las. Aqui o silenciamento – a ausência da fala – aparece como uma espécie de garantia da “norma”. A ignorância (chamada, por alguns, de inocência) é vista como mantenedora dos valores ou dos comportamentos “bons” e “confiáveis”. A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às “gozações” e aos “insultos” dos recreios e jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como “desviantes”, “indesejáveis” ou “ridículos” (LOURO, 1997 Apud JUNCKES e SILVA, 2010, p. 152).

A Educação Sexual até pode ser trabalhada pelos professores, mas estes encontram dificuldades em trabalhar com a homossexualidade que está presente na sociedade em geral e, como tal, se manifesta nas escolas (para desespero de todos!). A homossexualidade deve ser abordada, assim, como um tema dentre tantos de um projeto de educação sexual na escola que permita aos alunos, homossexuais ou não, um conhecimento comprometido, sério e responsável sobre a diversidade sexual, promova a tolerância e combata a homofobia.

O desejo de aprender está articulado ao prazer que é vivido no âmbito da sexualidade. A não satisfação das curiosidades sobre a sexualidade por parte da escola pode gerar ansiedade e tensão e dificultar o processo de aprendizagem ao longo da vida de crianças/adolescentes. Romper com essa fixidez não é tarefa fácil, afinal a escola vem caminhando a passos curtos nessa direção, mas acreditamos que ela é o lugar mais adequado para o início dessa transformação e para a construção de uma educação/escola inclusiva, como destaca o PCN 10, que trata da Pluralidade Cultural e Orientação Sexual:

Mudar mentalidades, superar o preconceito e combater atitudes discriminatórias são finalidades que envolvem lidar com valores de reconhecimento e respeito mútuo, o que é tarefa para a sociedade como um todo. A escola tem um papel crucial a desempenhar nesse processo. Em primeiro lugar, porque é o espaço em que pode se dar a convivência entre crianças de origens e nível socioeconômico diferentes, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada uma conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família. Em segundo, porque é um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença. Em terceiro lugar, porque a escola apresenta à criança conhecimentos sistematizados sobre o País e o mundo, e aí a realidade plural de um país como o Brasil fornece subsídios para debates e discussões em torno de questões sociais. A criança na escola convive com a diversidade e poderá aprender com ela (BRASIL, 1997, p. 23-24).

Iniciou-se, assim e, de forma incipiente, na década de 80 do século XX, nos países mais desenvolvidos como Suécia, Noruega, Islândia, Dinamarca, com o objetivo de construir

uma sociedade realmente para todas as pessoas, o movimento de inclusão social, que tomou impulso na década de 90 e, começa a se fortalecer nos primeiros anos do século XXI (SASSAKI, 1997, p.17).

Nesse sentido, a possibilidade de construção de uma sociedade que inclua todas as pessoas, independente de sua cor, idade, gênero, deficiência e qualquer outro atributo pessoal, passou a fazer parte dos sonhos e objetivos de teóricos e instituições de várias partes do mundo, dentre elas a escola, o que ficou conhecido como Movimento de Inclusão Social.

A sociedade inclusiva baseia-se, segundo Werneck, no princípio elementar de que “todas as pessoas têm o mesmo valor”, não havendo como reduzir a dimensão deste todos. Para a autora, “o todos da sociedade inclusiva vem dos avessos, das transgressões, dos rompimentos e atua sobre o mais atávico de nossos medos, o da transformação” (1999, p.188).

Historicamente, é nos anos 50 do século XX, com a criação da pré-escola, nos Estados Unidos, para atender crianças negras que viviam em guetos e tinham dificuldades para entrar no sistema de ensino, que está a origem da escola/educação inclusiva, pois é o primeiro indício de uma modificação e ampliação do sistema educacional para atender uma minoria. Todavia, é em 1978, no México, que é documentada, pela primeira vez, a busca por uma educação/escola que atendesse a todos e que fosse capaz de combater a elitização da educação/escola nos países da América Latina (WERNECK, 1997).

Enquanto prática, a inclusão é:

[...] um processo educacional através do qual todos os estudantes, incluindo os com deficiência, são educados juntos, com o apoio necessário, na idade adequada, em instituições de ensino regular, na vizinhança de suas casas, com o objetivo de prepará-las para tornarem-se adultos produtivos como membros de suas comunidades (WERNECK, 1997, p. 58).

Para que o paradigma da inclusão seja bem sucedido, Carvalho salienta ser necessário a construção de um sistema educacional diferente do que dispomos atualmente. Segundo a autora, as mudanças só se efetivarão quando todos os professores buscarem o “especial na educação”, isto é, o aprimoramento de sua qualidade (1997, p.150-151).

Não há, portanto, como reformular o sistema educacional sem que se mude também a atitude dos educadores frente à diferença, ainda que seja necessário, segundo Carvalho (1997), oferecer-lhes na formação inicial o conhecimento e um sistema de apoio que os instrumentalize para responder às necessidades básicas de aprendizagem de qualquer aluno.

Num país como o Brasil, onde as escolas têm sérios problemas como a superlotação, a evasão, o alto índice de repetência, o despreparo e os baixos salários dos professores, dentre outros, parece ilógico falar em educação sexual nas escolas. No entanto, devemos salientar que a dinâmica relação entre a realização e não realização de um projeto de educação sexual nas escolas não pode estar isolada do conhecimento das questões estruturais que permeiam as representações e práticas docentes. Nesse sentido, precisamos considerar que as condições estruturais do modo de produção capitalista que remetem a atividade docente à reprodução das desigualdades sociais são as mesmas que, contraditoriamente, podem criar os mecanismos para a construção de alternativas de caráter justo e igualitário para todos.

Colocar na mazela brasileira a desculpa para continuar perpetuando mazelas ainda maiores é, segundo Werneck (1999), um contra-senso. Para a autora, não existe um manual para se fazer inclusão, esta deve ser apoiada pela formação continuada dos professores dentro da escola e pela utilização de todos os recursos necessários a sua reestruturação (WERNECK, 1999).

Promover uma educação/escola inclusiva que respeite, dentre outras, a diversidade sexual de seus alunos (as) deve ser a preocupação central de estados e municípios no Brasil, em que pesem suas dificuldades administrativas, financeiras e políticas. Situado na região Norte/Noroeste do Estado do Rio de Janeiro, o Município de Campos dos Goytacazes constituiu o cenário em que analisamos as representações e práticas docentes em torno da homossexualidade no âmbito escolar no nível fundamental da rede regular de ensino público do município.

#### **4 - ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES EM TORNO DA HOMOSSEXUALIDADE NA REDE REGULAR DE ENSINO PÚBLICO DO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES (RJ).**

O Município de Campos dos Goytacazes, localizado na parte norte da Baixada Fluminense, na região banhada pelo Rio Paraíba do Sul, a 279 km da capital, Rio de Janeiro, teve até o final dos anos 60, do século XX, sua economia baseada na cultura da cana-de-açúcar e fabricação de açúcar e álcool, período em que o Estado de São Paulo ascende como principal produtor nacional (CRUZ, 2006; CAMPOS DOS GOYTACAZES, 2006).

Na década de 70, por ocasião do lançamento do PROALCOOL e dos financiamentos governamentais colocados à disposição do sistema produtivo, a área sucroalcooleira é revigorada, mas o endividamento de algumas usinas obriga-as ao fechamento. É quando a descoberta e exploração de petróleo e gás natural passa a contribuir com a economia da região (CRUZ, 2006; CAMPOS DOS GOYTACAZES, 2006).

Atualmente, o Município é reconhecido nacionalmente pela extração de mais de 80% do petróleo que é produzido no Brasil, processo que se inicia no final da década de 70, com a instalação da Petrobrás em Macaé, município vizinho (CRUZ, 2006; CAMPOS DOS GOYTACAZES, 2006). O petróleo que veio dar novo alento à economia local não foi capaz, no entanto, de reverter suas graves dificuldades econômicas e sociais, o que se expressa num índice de desenvolvimento humano (IDH) equivalente ao de várias localidades do Nordeste brasileiro (CRUZ, 2006; SILVA, 2009).

No campo cultural, Campos dos Goytacazes (RJ) é, segundo Silva (2009, p. 14), uma “cidade bastante peculiar”, pois constituiria “[...] um quadro emoldurado por um enorme conservadorismo que caracteriza os segmentos sociais mais bem aquinhoados [...].”

O conservadorismo que ainda persiste no imaginário e nas relações sociais travadas por seus munícipes remete-nos a uma identidade regionalista, constantemente evocada pela elite decadente da agroindústria açucareira, que se relaciona à herança de um “passado glorioso”, já que o município adquiriu projeção nacional por sua importância econômica, o

que se apóia por sua vez, “[...] no reconhecimento da posição de autoridade legítima dos membros dessas elites, que assumiam a condição de representantes dos interesses regionais junto às diversas escalas de poder público [...]” (CRUZ, 2006, p. 34).

Azevedo (1993) afirma que as sociedades contemporâneas estariam convivendo com três paradigmas culturais: o pré-moderno, o moderno e o pós-moderno. O paradigma pré-moderno se caracterizaria pelo autoritarismo, conservação, estabilidade, intolerância, em que o sociocultural (grupo) é valorizado, a cultura é monolítica, a história é compreendida como algo estático e a religião tem amplo poder de legitimação das práticas sociais (teocentrismo); o paradigma moderno se caracterizaria pela individualidade, liberdade, subjetividade, tolerância, universalidade em que o individual se sobrepõe ao social, a cultura é pluralista, a história é compreendida como uma construção humana e o teocentrismo vai dando lugar ao antropocentrismo e o paradigma pós-moderno se caracterizaria pelo individualismo hedonista (personalização), seu elemento estruturador (Apud RENA, 2006). Consideramos que o município de Campos dos Goytacazes (RJ) incorpora elementos da pré-modernidade e da modernidade onde o velho insiste em permanecer e o novo se impõe como inevitável.

Comparado a outros municípios de porte médio do estado do Rio de Janeiro, Campos dos Goytacazes (RJ) é considerado regionalmente como um pólo de educação nos níveis infantil, fundamental, médio e universitário onde cento e cinquenta e sete escolas, setenta e sete creches, cinco mil professores e cinquenta e sete mil alunos compõem a rede municipal de ensino público que está entre as que apresentaram altos índices de distorção idade/série e as piores médias (3,2 pontos) na lista do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), segundo levantamento realizado em 2010 na própria SMEC.

Os altos índices de distorção idade/série podem ser explicados por suas elevadas taxas de evasão e reprovação, o que tem requerido investimentos em reformas estruturais das escolas e creches, qualificação de professores, fornecimento de uniformes, material escolar e merenda, dentre outros, que objetivam imprimir qualidade à rede pública de ensino municipal.

Os reflexos de um contexto político marcado nos últimos anos por constantes alterações de governo e, conseqüentemente, de secretários, normas e estratégias de ação (políticas de governo) vêm interferindo negativamente na consolidação de uma educação de qualidade no município.

Em consonância com a LDBEN 9.394/96 e atendendo ao Plano Nacional de Educação (PNL), que determina que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios elaborem seus respectivos planos, foi aprovado, em 04 de dezembro de 2009, o Plano Municipal de

Educação de Campos dos Goytacazes (RJ), que configura a política pública municipal no âmbito da educação (CAMPOS DOS GOYTACAZES, 2009).

Resultado dos debates promovidos no primeiro semestre de 2009, como etapa da participação municipal na Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada entre os dias 28 de março e 01 de abril de 2010, no Centro de Conferências de Brasília (DF), o Plano Municipal já nasce defasado em relação ao Plano Nacional, que está sendo revisto e que, se aprovado, irá vigorar até 2020, e não apresentou um diagnóstico da educação do município, incluindo apenas em uma de suas diretrizes o tema da diversidade sexual (CAMPOS DOS GOYTACAZES, 2009).

Embora represente um avanço, ao contemplar os interesses tanto do poder público municipal quanto da sociedade civil organizada, em um processo democrático e participativo na construção de uma política da educação municipal, o Plano carece de melhor organização e requer revisão.

Buscando apreender e interpretar as representações e práticas dos professores do município de Campos dos Goytacazes (RJ) em torno da sexualidade humana e, em especial da homossexualidade, o Clube de Ciências da Secretaria Municipal de Educação de Campos – SMEC tornou-se o *locus* e um grupo de doze professores os sujeitos de nossa pesquisa, cuja metodologia passamos a apreciar. O fato de que questões envolvendo a sexualidade humana são geralmente tratadas na escola brasileira nas disciplinas de Ciências ou Biologia, conforme constatamos no levantamento bibliográfico que efetuamos, justifica a escolha do grupo.

#### **4.1. Representações Sociais, Práticas Docentes e Homossexualidade: apreciações sobre a metodologia da pesquisa.**

Buscando apreender e interpretar as representações e práticas docentes em torno da sexualidade humana, em especial da homossexualidade, realizamos pesquisa com doze dos vinte e cinco professores, de ambos os sexos, sem faixa etária definida, que lecionam as disciplinas de Ciências Químicas, Físicas e Biológicas em escolas públicas do município de Campos dos Goytacazes (RJ), que fazem parte do Clube de Ciências da Secretaria Municipal de Educação de Campos (SMEC) e que se encontravam presentes nos dois encontros em que foram aplicados os questionários da pesquisa realizada.

Criado pela Professora Claudete da Conceição Soares, em abril de 2004, o Clube de Ciências da SMEC tem por objetivo a troca de experiências por parte dos professores do município e orientações quanto à utilização de metodologias diferenciadas nas disciplinas de

Ciências, o que o caracteriza como um Grupo de Reflexão, que segundo Zinerman e Ozório (1997), são grupos operativos aplicados no campo do ensino e formação e tem por objetivo refletir as tensões oriundas do processo ensino-aprendizagem. Optamos pelo grupo por constatarmos, no levantamento bibliográfico que efetuamos, o fato de que as questões envolvendo sexualidade são tratadas na escola brasileira (quando são tratadas), geralmente nas disciplinas de Ciências ou Biologia.

A falta de tempo e recursos suficientes para efetuarmos um estudo mais abrangente com todos os elementos de um universo de aproximadamente cento e vinte professores, que lecionam aquelas disciplinas em trinta e três escolas públicas que possuem o ensino fundamental (6º ao 9º ano) no município, levou-nos a realizar a pesquisa por meio de uma amostragem não-probabilística do tipo intencional ou de seleção racional (BARROS, 1990) no Clube de Ciências da SMEC. Como o grupo é de interesse, o número de participantes varia ao longo das reuniões, que são realizadas à tarde, na terceira ou quarta segunda-feira de cada mês e com a duração de três horas. A variação do número de participantes nas reuniões e a dificuldade dos professores em disponibilizar tempo suficiente para participar da pesquisa, justificam a realização da mesma com menos de cinquenta por cento do universo escolhido e a aplicação de questionários respondidos por escrito pelos professores, ao invés da realização de entrevistas, como instrumento de coleta de dados.

Por meio de informações levantadas na própria SMEC, contatamos a coordenadora do clube que, após ser informada da proposta, autorizou a realização da pesquisa de campo que foi desenvolvida no segundo semestre de 2010, na sede da Escola Municipal Vilma Tâmega, onde são realizadas as reuniões. Tal espaço foi escolhido pela coordenadora do Clube de Ciências por estar situado na área central do município, facilitando o acesso dos professores, e por possuir um laboratório de Ciências, espaço mais apropriado as atividades.

A aplicação dos questionários da pesquisa foi realizada em dois encontros, sendo o primeiro dia 03 de maio e o segundo dia 14 de junho de 2010, nos quais foi concedida uma hora, para não haver comprometimento da dinâmica do grupo, para explanação do projeto de pesquisa e aplicação do questionário (APÊNDICE) aos professores, que assinaram termo autorizando a divulgação dos dados. O questionário buscou colher dados que nos permitissem traçar o perfil dos professores do universo pesquisado, identificar seus conhecimentos sobre sexualidade e suas representações e práticas em torno da homossexualidade.

Justificando a utilização do espaço e parte do tempo do grupo, nos apresentamos enquanto pós-graduando do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais da UENF,

expusemos o tema, a justificativa do projeto e da escolha do grupo e os objetivos da pesquisa, o que durou aproximadamente vinte minutos. Logo após nossa explanação distribuimos os questionários aos professores, que tiveram em torno de quarenta minutos para respondê-los, de forma escrita.

O fato de haver pouco tempo para realizar a pesquisa de campo, levou-nos a elaborar um instrumento de coleta de dados mais objetivo e com perguntas reduzidas. O questionário, assim, conteve vinte e três perguntas, sendo dez fechadas, treze abertas e um espaço para considerações que os professores julgassem necessárias, que não contemplaram todos os aspectos do tema. O pouco tempo para responder ao questionário pode ter influenciado nas respostas curtas dadas pelos professores, o que prejudicou o aprofundamento de sua análise.

A relação estabelecida entre os professores e a coordenadora do Clube de Ciências, ao longo de seis anos, pode ter contribuído para que eles não demonstrassem ou manifestassem resistência em participar da pesquisa, já que o pesquisador era estranho ao grupo. No entanto, a amplitude e complexidade do tema pode ter levado aqueles a não expressarem com maior clareza seus preconceitos, o que só um olhar mais atento pode detectar.

Após a coleta, tabulação e análise dos dados, passamos a apresentar o resultado da pesquisa que, embora não possa ser generalizado, expressa o perfil dos professores e oferece uma dimensão panorâmica dos significados (representações) que os mesmos atribuem à homossexualidade e das práticas pedagógicas por eles desenvolvidas em torno do tema, tanto em escolas da zona urbana quanto da zona rural do município de Campos dos Goytacazes (RJ). Para facilitar o entendimento, alguns dados são apresentados em forma de tabelas que expressam o número de ocorrência das respostas dadas pelos professores.

É relevante explicitarmos que a metodologia não foi reduzida aos procedimentos técnico-operacionais de levantamento de dados, mas sim, que ela suscitou uma postura crítica, ética e política do pesquisador frente ao objeto pesquisado. Assim, o processo de produção do conhecimento foi enriquecedor à medida que nos obrigou a refletir sobre as atitudes e posturas a serem adotadas pelos professores frente ao tema tratado e o reconhecimento de que o cotidiano/realidade das escolas tem muitas faces que carecem de questionamentos e desvelamentos.

#### **4.2. Representações Sociais, Práticas Docentes e Homossexualidade: continuidades e rupturas na rede regular de ensino público do Município de Campos dos Goytacazes (RJ).**



Outrora um legado passado de pais a filhos de modo absolutamente natural e familiar, a aprendizagem se instala, nos séculos XVI e XVII, onde permanece até hoje – na escola (SAVIANI, 2000, p. 03). Inicialmente influenciada pelo regime rígido e moralista da Igreja, a aprendizagem se constituía num processo disciplinar inflexível, autoritário e arbitrário em que professor falava e aluno escutava.

Nesse sentido, a escola passou a ser o centro do saber instituído, o professor o detentor e o transmissor do conhecimento socialmente construído, o aluno um depositário desses conhecimentos e a sala de aula um lugar sombrio, silencioso e de mera repetição, o que levou Paulo Freire a denominar esse processo de ensino bancário (1987).

No Brasil, a evolução do sistema educacional, a expansão do ensino e os rumos que este tomou só podem ser compreendidos, segundo Romanelli (2003), a partir da realidade concreta criada pela nossa herança cultural, evolução econômica e estruturação do poder político. Segundo a autora:

Cada fase da história do ensino brasileiro vai refletir a interligação desses fatores: a herança cultural, atuando sobre os valores procurados na escola pela demanda social de educação, e o poder político, refletindo o jogo antagônico de forças conservadoras e modernizadoras, com o predomínio das primeiras, acabaram por orientar a expansão do ensino e por controlar a organização do sistema educacional de forma bastante defasada em relação às novas e crescentes necessidades do desenvolvimento econômico, este cada vez mais carente de recursos humanos. [...]. (ROMANELLI, 2003, p. 19).

Desde seus primórdios a escola, se servindo de códigos e de símbolos, exerceu uma função distinta: classificar, hierarquizar, ordenar e separar os sujeitos imprimindo-lhes uma marca distintiva em decorrência de divisão de classe, etnia, gênero, raça, sexualidade. A escola é o espaço em que os sujeitos constroem identidades escolarizadas, ou seja, são forjados sob modelos, normas, padrões ou regras bem definidas e naturalizadas por aquela. A fabricação dos sujeitos pela escola é um processo contínuo, muito sutil e quase imperceptível que se dá por meio de práticas cotidianas, comuns ou rotineiras. Como esse processo é perpassado pela diferença, seus sujeitos não agem passivamente a ele, pois podem reagir, responder, recusar ou assumi-lo por inteiro (LOURO, 2010).

Estamos nos reportando à idéia de um binarismo dicotômico e rígido nas relações de gênero que é produzido pela sociedade e reproduzido na escola do que é ser masculino e do que é ser feminino. Numa sociedade falocêntrica, heterossexista ou machista como a nossa, nascer menino ou menina é receber uma marca que nos diferenciará pelo resto da vida. Histórica e culturalmente meninos são reconhecidos naturalmente pela agressividade,

conquista, força, virilidade e as meninas pela docilidade, timidez, recato. Quando ocorre uma situação oposta ao que é esperado instala-se, no caso da escola, uma preocupação, pois essa situação indicaria um desvio de comportamento (MEYER e SOARES, 2004; CASTAÑEDA, 2006; LOURO, 2010).

Aqui é que se insere o debate sobre a sexualidade e, mais precisamente, sobre a homossexualidade no âmbito escolar. Por fazer parte dos sujeitos, que dela não podem se despir, a sexualidade/homossexualidade está presente na escola, espaço onde modelos ou padrões heterossexuais se inscrevem. Há, portanto, a necessidade de questionarmos esses modelos e padrões naturalizados também pela escola para que possamos pensar em qualquer estratégia de intervenção que reconheça e respeite as diferenças sexuais nela presente. Segundo Louro:

[...] se admitimos que todas as formas de sexualidade são construídas, que todas são legítimas, mas também frágeis, talvez possamos compreender melhor o fato de que diferentes sujeitos, homens e mulheres, vivam de vários modos seus prazeres e desejos (2010, p. 81).

A tarefa mais urgente que se coloca aos professores na escola de hoje, que por diversos mecanismos continua a imprimir suas marcas distintivas sobre os sujeitos, é “desconfiar do que é tomado como natural” (LOURO, 2010, p. 63).

#### 4.2.1. Perfil do Professor

Do universo pesquisado, onze professores são do sexo feminino e apenas um é do sexo masculino, o que reforça a presença majoritária das mulheres na composição do magistério (TOSCANO, 2000).

Uma das primeiras instituições a abrirem suas portas para as mulheres, a escola se tornou um modelo de organização onde o trabalho passou a ser exercido, prioritariamente, pelo sexo feminino e a docência foi considerada uma atividade mais adequada a elas, pois suas habilidades, supostamente inatas, estariam ligadas ao cuidado (ACCÁCIO, 2011).

Fenômeno histórico e internacional, as mulheres representam, também no Brasil, 80% da categoria docente no ensino fundamental e ensino médio, segundo dados de pesquisa realizada em São Paulo na década de 90 e apresentada por Vianna (1997).

Restrita ao espaço privado da habitação a mulher ocupou, durante séculos, o lugar de esposa, mãe e educadora dos filhos até que a revolução industrial, o movimento feminista das

décadas de 60 e 70 do século XX, a difusão da pílula anticoncepcional, a possibilidade do aborto e do divórcio e sua saída para o espaço público do mercado de trabalho significaram grandes mudanças na velha ordem patriarcal.

Tais mudanças, no entanto e, no que se refere ao exercício profissional, não significaram a efetivação da igualdade, pois, se comparadas aos homens, as mulheres recebem menos, sua promoção é mais difícil, estão mais sujeitas a assédio moral e sexual, uma dupla jornada de trabalho e a sérios problemas de saúde físicos e psicológicos devido a sobrecarga de trabalho. A categoria de professores lidera o percentual de afastamentos do trabalho por motivos de saúde (BOY, 2010).

Não é por ter em seu quadro funcional uma maioria de educadores do sexo feminino que a escola não seja preconceituosa em relação a gênero. Sedimentada em valores que definem o que é ser homem (masculinidade) e o que é ser mulher (feminilidade) em nossa sociedade, a escola transmite de geração a geração uma concepção de mundo que, histórica e culturalmente, tem sido marcada pelo machismo ou sexismo. Como tal, o educador, mesmo do sexo feminino e, sem que o perceba, reproduz este machismo, que pode se manifestar pelo simples olhar e por atitudes e falas discriminatórias e preconceituosas.

O fato de o universo pesquisado ser constituído majoritariamente pelo sexo feminino pode demonstrar o quanto a escola em Campos dos Goytacazes (RJ) ainda reproduz modelos rígidos baseados na divisão de gênero, o sexismo. Como são raras as escolas que contam com um serviço especializado em orientação profissional, cabe aos professores, estimular nos rapazes, principalmente alunos do segundo ciclo do ensino fundamental, o desejo de optarem pela profissão docente.

Os professores do universo pesquisado apresentam uma diversidade na faixa etária, pois cinco deles estão na faixa etária compreendida entre vinte e cinco e trinta anos; dois na de trinta e um a trinta e cinco anos; um na de trinta e seis a quarenta anos; três na de quarenta e seis a cinquenta anos e, um na de cinquenta e um a cinquenta e cinco anos, o que caracteriza o grupo como de jovens.

Para algumas áreas profissionais a idade é uma restrição para o ingresso, pois com a abundância de mão de obra disponível no atual mercado de trabalho brasileiro, fica mais fácil fazer a seleção considerando também o fator idade, o que parece não ocorrer no serviço público e, mais particularmente, no magistério.

A idade pode se tornar um elemento importante, pois segundo Nunan (2003), o preconceito contra homossexuais seria maior entre pessoas idosas, devido ao fato delas terem

passado a maior parte de suas vidas em uma sociedade em que a homossexualidade não era aceita ou tinha pouca visibilidade. Essa concepção, no entanto, precisa ser relativizada na medida em que, enquanto um valor moral socialmente construído, o preconceito pode se manifestar em indivíduos de diferentes culturas, concepções políticas, credos religiosos, classes sociais, etnias, faixa etária e gênero (PINHEIRO, 2011).

Muitos professores são filhos de um tempo/lugar cujos valores em relação ao corpo e a sexualidade eram diferentes dos atuais. Assim, as diferenças de geração atravessam as práticas escolares, mas o mais fácil acesso às informações, propiciado também pelo uso de novas tecnologias pelos professores, pode contribuir significativamente para as mudanças culturais, desestruturando e ressignificando as velhas noções da sexualidade humana.

Oito professores possuem licenciatura em ciências físicas, químicas e biológicas e quatro não responderam; nove professores estão formados entre um e dez anos, um entre onze e vinte anos e dois não responderam.

O professor tem se constituído, no Brasil, um profissional cuja formação é marcada pela descontinuidade, baixo prestígio social, péssimas condições de trabalho, baixos salários e desqualificação (ACCÁCIO, 2005; 2008).

O perfil do professor brasileiro aponta, assim, para um profissional desqualificado, um semi-profissional, desvalorizado e degradado que o coloca numa situação de proletarização, ou seja, de não profissionalização (PEREIRA e MARTINS, 2002).

Para Freidson (2006), uma profissão representa um tipo de trabalho que as pessoas fazem para ganhar a vida. Assim, as profissões são parte de um trabalho ou força de trabalho. A ela estão vinculadas o prestígio ou relevância social, educação (formação) e renda relativas às circunstâncias institucionais (salário), níveis que o professor parece não ter alcançado.

Ao analisar as tendências (paradigmas) atuais que orientam os currículos na formação do professor das séries iniciais e da Educação Infantil, Santos (2007), parte da premissa de que a formação inicial pode exercer grande influência no desempenho da prática profissional. O professor precisa adquirir em sua formação conhecimentos e habilidades que o instrumentalizem para a prática. O que caracteriza um trabalho profissional de qualidade é a realização de uma boa prática, e só existe boa prática com sólida formação teórica (SANTOS, 2007).

Desse modo, um bom professor precisa ter conhecimentos teóricos para compreender as dificuldades de aprendizagem de seus alunos. Precisa de conhecimentos teóricos para pensar como superá-las. Precisa também de experiência para realizar tais tarefas, ao lado de

outras habilidades necessárias ao planejamento e à implementação de atividades em sala de aula, o que pode incluir, mas, sem dúvida, transcende, o campo teórico (SANTOS, 2007).

Embora a LDBEN 9.394/96 (Título VI, artigos 62 e 63) recomende a formação de professores em nível superior, o curso de magistério, de nível médio, ainda é aceito na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental nos concursos públicos de ingresso ao magistério realizados por diversas secretarias de educação do país para preencherem seus quadros de professores, o que deve durar até 2020 quando todos os professores da Educação Básica deverão possuir formação específica em nível superior em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, conforme meta do projeto do novo Plano Nacional de Educação (PNE).

Entre os professores pesquisados oito fizeram uma especialização, sendo cinco em Gestão Ambiental, um em Saúde e Educação, um em Matemática e um em Química; um não fez especialização e três não responderam, o que indica pequena inclusão no processo de educação continuada.

Qualquer renovação, reforma ou projeto em educação deve considerar, segundo Andrade (2010), a formação inicial e continuada dos professores, que devem ser formados conscientes da pluralidade cultural do contexto social em que vivem para poderem questionar estereótipos e preconceitos e pautarem sua prática pedagógica no universo cultural daqueles que chegam à escola.

Tomando por base a proposta de Santomé (1997), Andrade (2010, p. 141) irá nos informar que, enquanto profissional que deve estar comprometido com os grupos menos favorecidos, o professor deve se tornar um intelectual, ou seja, “[...] alguém que possui as faculdades para representar, organizar e articular mensagens, visões de mundo, atitudes e filosofias; e que exerça a crítica e a investigação [...]”.

Diferentes demandas estão postas hoje aos professores que precisam ter na qualificação uma prática contínua. A formação continuada tem a função de proporcionar ao professor a reflexão sobre sua prática, a atualização quanto aos temas contemporâneos que estão desafiando as escolas, tais como drogas, sexualidade, violência e a melhor utilização de novas tecnologias que possam facilitar o processo de ensino-aprendizagem. A formação continuada, no entanto, não deve ser uma prática isolada e individual de cada professor, mas deve fazer parte da política educacional do município (nível macro) e do projeto político-pedagógico das escolas (nível micro).

Ainda que os professores do universo pesquisado tenham rompido com o perfil brasileiro de desqualificação e estejam formados há pouco tempo, quando analisamos a questão da sexualidade, os dados são preocupantes, pois apenas um deles possui um curso de aperfeiçoamento/qualificação na área. Com formação e especialização em ciências exatas, que geralmente não discutem questões culturais e sociais como as ciências humanas e sociais, consideramos que seja mais difícil para os professores tratar, em sala de aula, de temas tão amplos e complexos como a sexualidade. Como vimos, frente às diferentes demandas postas para as escolas, o contexto social contemporâneo aponta para a necessidade de atualização permanente e em serviço de seus professores. No caso da sexualidade, uma qualificação orientada na perspectiva da diversidade sexual, o que o grupo pesquisado não possui.

A qualificação pautada na diversidade sexual deve prover os professores de conhecimentos teórico-metodológicos, técnico-operativos e ético-políticos necessários ao desenvolvimento de um projeto sobre a sexualidade humana. Nesse sentido, professores de qualquer disciplina podem desenvolver um trabalho de educação sexual na escola que, como já vimos, é um processo de intervenção que deve favorecer a reflexão sobre o exercício da sexualidade, entendido enquanto um direito pautado sob o princípio da equidade e que não aborde só aspectos biológicos, mas que contemple o debate sobre crenças, experiências pessoais, preconceitos, sentimentos e valores.

Quanto ao local de trabalho nove professores atuam em unidades escolares situadas na zona urbana, dois na zona rural e um não respondeu.

Não podemos pensar em relações afetivo-sexuais descoladas de um contexto cultural, histórico e social. Assim e, tomando por base as concepções de Nunan (2003), o preconceito contra homossexuais seria maior, dentre outros, em indivíduos que residem na zona rural ocasionado, provavelmente, pelo pouco contato (visibilidade) destes com aqueles. Esta concepção é compartilhada por Modesto (2008) para quem as cidades pequenas, por exemplo, representariam uma complicação para os homossexuais. Segundo essa autora, os homossexuais que moram em cidades pequenas sofrem discriminação e acabam ou isolados ou mudando para cidades grandes, onde podem se encontrar com seus iguais (Comunidade Gay) (MODESTO, 2008).

O movimento homossexual, a Parada do Orgulho Gay, o advento da AIDS, a abordagem da homossexualidade por diversas novelas e programas televisivos, tem contribuído para uma maior visibilidade dos homossexuais por parte da sociedade, mas acreditar que esta visibilidade vem contribuindo para uma maior aceitação precisa ser

relativizada, pois se assim fosse, os homossexuais não seriam violentados cotidianamente, como tem sido noticiado pela mídia, a exemplo dos travestis e transexuais, que no universo gay, são os que mais sofrem violência e o Brasil não seria campeão mundial de violência contra gays.

Este ponto é polêmico e não consensual entre os autores, pois não há dados específicos sobre ele. Pensamos haver uma relação dialética entre visibilidade, aceitação, preconceito e violência, pois a maior visibilidade dos homossexuais tanto pode contribuir para aumentar a aceitação, minimizando o preconceito, quanto pode aumentar o preconceito, aumentando o nível de violência praticado contra eles, a homofobia.

No senso comum, o rural encerra a idéia de antigo, ultrapassado, ruim, enquanto o urbano, avanço, moderno e qualidade. No caso de Campos dos Goytacazes (RJ) acreditamos que, mais uma vez, uma relação dialética se estabeleça, pois no município o antigo e o novo convivem sendo afirmados e negados ao mesmo tempo.

Um item que não entrou na composição do perfil dos professores pesquisados e que consideramos importante registrar é quanto à religião professada pelos mesmos. Embora haja registros da emergência de igrejas, missões, grupos e células lideradas por pastores (as) que se identificam como gays e lésbicas, localizadas em cidades como Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte, Rio Grande do Sul, Salvador, Vitória, Brasília, Fortaleza e Paraná, as relações entre religião e diversidade sexual permanecem tensas com os segmentos religiosos mais conservadores repudiando as conquistas por direitos e a visibilidade que as minorias sexuais vêm alcançando contemporaneamente, sob o argumento, respaldado por textos bíblicos, de que estariam promovendo o homossexualismo (NATIVIDADE e OLIVEIRA, 2009).

Tal argumento, baseado em dogmas religiosos, promove, a nosso ver, a (re) patologização da homossexualidade, que a toma por distúrbio psicológico ou sexual, o que é reforçado pela crença, de algumas vertentes religiosas, de que desejos homossexuais podem ser corrigidos por meio das Terapias Reparadoras, que visam curar os homossexuais.

Embora o Estado seja laico desde 1890 e deva respeitar a diversidade sexual, o ensino religioso nas escolas, por exemplo, reproduz uma visão de mundo em que a sexualidade é negada e o sexo é um ato que deve ser praticado tão somente entre um homem e uma mulher como mero instrumento de reprodução humana (NATIVIDADE e OLIVEIRA, 2009).

#### 4.2.2. Sexualidade

Perguntados se algum projeto sobre sexualidade vem sendo desenvolvido na unidade escolar em que atuam, um professor respondeu que Sim e onze professores responderam que Não. O professor que respondeu Sim justificou sua resposta dizendo que o assunto vem com a adolescência, os adolescentes acabam questionando e que não há orientação em casa.

Influenciados pelo meio social, pela família e pela mídia que veicula, de forma superficial, rápida e sem o compromisso e a responsabilidade de informar corretamente, um excesso de estímulos sexuais, crianças/adolescentes acabam levando para a escola e para a sala de aula concepções errôneas sobre sexo e sexualidade (BRASIL, 1997; BRITO e CARDOSO, 2009).

Nesse contexto, cabe à escola e ao professor promover uma reflexão sobre o tema que culmine em mudanças de atitudes, posturas, valores e vivências por parte dos alunos que poderão elaborar um conhecimento mais apurado sobre sua própria sexualidade e a do outro passando, desta forma, a respeitar as diferenças que envolvem as relações afetivas e sexuais que se manifestam na sociedade e na escola.

A tabela a seguir apresenta as respostas dos professores do grupo:

**Tabela 01- Algum projeto sobre sexualidade vem sendo desenvolvido na unidade escolar em que você atua? ( ) Sim ( ) Não Por quê?**

SIM		NÃO	
O assunto vem com os adolescentes, que acabam questionando porque não há orientação em casa.	01	Dificuldade em reunir as pessoas interessadas	01
		Falta orientação na área	02
		Falta tempo e iniciativa do professor	03
		Foram desenvolvidos outros projetos (drogas, violência)	03
		Não faz a mínima idéia	01
		O tema é inserido nas aulas de acordo com as necessidades dos alunos	01

Fonte: Questionário aplicado pelo autor, em 2010, na E M Vilma Tâmega.

As respostas dos professores indicam que a sexualidade é um tema considerado secundário pela escola que acaba priorizando outros como uso indevido de drogas, violência; que há pouco ou nenhum interesse dos professores em abordá-lo; que a falta de tempo não



permite buscar qualificação, pois muitos professores possuem mais de um vínculo, e que falta orientação na área, talvez por não serem ofertados cursos de qualificação sobre o tema pela SMEC.

Uma vez que os currículos ainda não contemplam de forma abrangente a temática da sexualidade, raras são as escolas que oferecem disciplinas ou projetos que se dedicam ou oportunizam o debate sobre ela que é, geralmente, trabalhada de forma tangencial (MEYER e SOARES, 2004).

Em levantamento realizado por nós verificamos que, embora o Plano Municipal de Educação de Campos dos Goytacazes (RJ) tenha incluído em um de suas diretrizes o tema diversidade sexual, nenhum projeto sobre sexualidade vem sendo desenvolvido pela Secretaria Municipal de Campos (SMEC).

É do conhecimento da maioria dos professores a importância de se discutir a sexualidade na escola, mas por diversos motivos, o tema acaba sendo adiado ou sobreposto por outros projetos considerados por ela mais importantes (EGYPTO, 2003).

A possibilidade das escolas assumirem atitudes e posições reflexivas em relação a situações envolvendo a sexualidade, que ocorrem cotidianamente nos espaços escolares, através do desenvolvimento de um projeto de educação sexual, constitui um desafio, um processo contínuo, ético e político que requer atualização permanente dos professores, que não deveriam contar com cursos ofertados tão somente pelas secretarias de educação.

Inquiridos se a sexualidade é um tema que deve ser trabalhado na escola, os doze professores, contrariando a crença apontada por diversos autores (SARMENTO e RAMOS, 2009; LONGARAY e RIBEIRO, 2009) de que é da família e não da escola a responsabilidade da discussão sobre a sexualidade, responderam que Sim, que a sexualidade é um tema que deve ser trabalhado na escola. Esse trabalho não substitui nem concorre, no entanto, com a função social da família, mas a complementa. A relação escola-família deverá, assim, ser permeada pelo diálogo, pela reflexão, pela parceria e pelo respeito às diferenças culturais, políticas e religiosas expressas por cada família.

O tema sexualidade é trabalhado em sala de aula por onze dos doze professores. Os motivos apontados por eles para trabalhar o tema em sala de aula foram:

**Tabela 02- Você trabalha com o tema da sexualidade em sala de aula? ( ) Sim ( ) Não Por quê?**

É um assunto que sempre surge como pergunta/questionamento	01
Faz parte do conteúdo programático, da matriz curricular ou do planejamento	03
Faz parte dos temas transversais	01
O aluno não tem controle de sua sexualidade	01
O aluno precisa de orientação	01
Não responderam	04

Fonte: Questionário aplicado pelo autor, em 2010, na E M Vilma Tâmega.

As respostas dos professores parecem indicar que se do ponto de vista da SMEC ou da escola em que atuam (dimensão macro, coletiva), não há iniciativa/interesse em abordar temas relacionados à sexualidade, do ponto de vista da sala de aula (dimensão micro, individual) e, impulsionados pelas dúvidas/questionamentos trazidos pelos alunos, os mesmos acabam fazendo parte do conteúdo trabalhado cotidianamente.

Aqui duas questões nos parecem pertinentes: se a sexualidade é um tema considerado secundário pela escola que acaba priorizando outros; se há pouca ou nenhuma iniciativa/interesse da SMEC e das escolas em abordá-lo; se a falta de tempo não permite aos professores buscar qualificação e se falta orientação na área, talvez por não serem ofertados cursos de qualificação sobre o tema pela SMEC, quando e em que condição concreta os professores trabalham com o mesmo em sala de aula? As respostas as questões seguintes nos permitem elucidar tais questionamentos.

Desenvolver um projeto de Educação Sexual na escola requer um longo processo de dedicação, formação e leitura por parte do professor. Um profissional acomodado ou sem o desejo de conhecimento jamais se envolveria com uma proposta como essa pelo fato dela estar fora de seu componente curricular de atuação, ou seja, fora de suas obrigações (EGYPTO, 2003).

Questionados sobre o momento em que trabalham o tema sexualidade em sala de aula, os professores assim responderam:

**Tabela 03- Em que momento você trabalha com o tema da sexualidade em sala de aula?**

Nas aulas de interpretação de texto	01
Quando é trabalhada a reprodução humana	06
Sempre	01
Toda vez que surge questionamentos/interesse	04

Fonte: Questionário aplicado pelo autor, em 2010, na E M Vilma Tâmega

Constantemente temas relacionados à sexualidade como aborto, gravidez na adolescência, DST/AIDS, masturbação, namoro, virgindade surgem na sala de aula em forma de questionamentos e a partir do cotidiano e do interesse dos alunos. Oferecer informações de cunho pessoal ou baseadas no livro didático de Ciências ou Biologia a respeito da anatomia e fisiologia do aparelho reprodutor masculino e feminino, quando é trabalhada a reprodução humana, conforme ficou evidenciado nas respostas dos professores, é a proposta mais utilizada para discutir o tema da sexualidade, mas, embora necessária, não é suficiente já que não contempla a complexidade da sexualidade humana.

No que se refere ao momento mais propício para que professores trabalhem o tema sexualidade em sala de aula, acreditamos que não há fórmulas/receitas acabadas/prontas, mas há idéias e ideais, conceitos e dados factuais, discursos e práticas possíveis. Os especialistas na área sugerem que os questionamentos devem ser trabalhados de acordo com a faixa etária e o grau de escolarização dos alunos, o que requer qualificação permanente do professor, pois somente o desejo de combater práticas discriminatórias, excludentes e preconceituosas nas escolas motivadas pela diferença de orientação sexual, não é suficiente.

Difundir os conhecimentos socialmente construídos e reconhecidos como os mais adequados à lógica da sociedade tem sido, segundo Rena (2006), historicamente requisitado ao desempenho e a produtividade dos professores, mas no pequeno mundo da sala de aula estes profissionais têm sido desafiados, ainda segundo a autora, a construir junto a seus alunos os instrumentos mais apropriados à compreensão de si mesmos, dos outros e do mundo cada vez mais complexo que os cerca.

Indagados sobre o material pedagógico utilizado por eles para trabalharem o tema sexualidade na sala de aula, os professores listaram os seguintes recursos:

**Tabela 04- Qual (ais) material (ais) pedagógico (s) são utilizados por você para trabalhar a sexualidade em sala de aula?**

Cartazes	02
Diálogo	03
Fotos	02
Livros Didáticos	04
Painéis	01
Palestras	01
Pesquisas	01
Preservativos	01
Redação	02
Revistas	01
Textos sobre o tema	07
Vídeo [DVD's]	07

Fonte: Questionário aplicado pelo autor, em 2010, na E M Vilma Tâmega

Com o conhecimento necessário, com a prática e, dependendo do contexto escolar, dos recursos financeiros de que a escola dispõe e do ano de escolaridade dos alunos, o professor tem condições de criar e organizar seu próprio material, que não deve conter respostas prontas, mas levar à discussão e possibilitar a maior participação dos envolvidos. A maior incidência do uso de “vídeos” [DVD's] e textos, identificada na pesquisa, aponta para essa direção e pode indicar que o tema vem sendo trabalhado de forma dinâmica pelos professores em Campos dos Goytacazes (RJ), ainda que não tenhamos condições de analisar o conteúdo e a ideologia professada por eles.

A falta de livros didáticos que abordem o tema da sexualidade tem sido apontado por diversos autores (SARMENTO e RAMOS, 2009; LONGARAY e RIBEIRO, 2009), como uma das maiores dificuldades que, principalmente professores, encontram para trabalhá-lo em sala de aula.

O material didático apropriado à faixa etária e o grau de escolarização dos alunos é de suma importância na realização de um trabalho que aborde a sexualidade nas escolas. Egypto (2003) nos informa que existem no mercado materiais de alta qualidade e com preços acessíveis, que podem ser adquiridos pelas escolas e professores, mas que estes podem elaborar e confeccionar seu próprio material de trabalho.

Entretanto, em abordagem aos representantes das editoras participantes da 6ª Bienal do Livro de Campos dos Goytacazes (RJ), realizada entre os dias 05 e 14 de novembro de 2010, verificamos que apenas dois dos estandes dispunham de material pedagógico relacionado à sexualidade e, mesmo esses, referendavam a reprodução humana, a prevenção da gravidez na adolescência e das DST/AIDS, o que reflete uma concepção biologizante e conservadora sobre a sexualidade arraigada na sociedade e reforça a dificuldade apontada pelos professores de modo geral.

A formação de um Educador em Sexualidade deve iniciar-se, segundo Egypto (2003), com a leitura dos títulos sobre Educação Sexual existentes no mercado, mas a arte é fundamental. Ainda que não tenha muito tempo disponível, ir a cinema, teatro, exposições amplia a imaginação e estimula a criatividade do professor.

Devemos lembrar que o *kit* contra homofobia, elaborado por entidades de defesa dos direitos humanos e da população LGBT em parceria com o Ministério da Educação (MEC), tem provocado polêmica pela resistência de alguns setores mais conservadores da sociedade que acreditam que o material estimularia a homossexualidade.

Perguntados sobre a forma com que escolhem materiais pedagógicos para subsidiar seu trabalho com o tema da sexualidade em sala de aula, os professores responderam:

**Tabela 05- De que forma você escolhe os materiais pedagógicos para subsidiar o trabalho com o tema da sexualidade em sala de aula?**

A partir da maturidade da turma	04
Os que tenham baixo custo financeiro	01
Os que tratam do tema de forma atualizada, correta e com seriedade	02
Pela assinatura da “Revista Mundo Jovem”	01
Pela Internet	01
Por indicação de colegas	01
Utiliza material já existente na escola	01
Utiliza o que tem acesso	01

Fonte: Questionário aplicado pelo autor, em 2010, na E M Vilma Tâmega

Assunto incômodo, complexo e que não faz parte do conteúdo programático, da matriz curricular ou do planejamento obrigatórios da maioria das escolas, a sexualidade raramente é discutida pelos professores nas escolas, mas o que se verifica, segundo Sayão (1997), é que os

alunos a tornam um tema obrigatório em sala de aula. Para atender a essa demanda, cada professor age, de acordo com a autora, conforme sua experiência pessoal, disponibilidade e norteado por informações colhidas em breves cursos, palestras ou leitura realizada por interesse próprio (SAYÃO, 1997).

Diante de tal assertiva, como saber/precisar quando os alunos estarão *maduros* o suficiente para que o tema seja abordado? Que critérios servem de referência para avaliar se um material é *atualizado*, *correto* e apresenta a *seriedade* necessária para ser utilizado?

Reforçamos a idéia de que o material didático a ser utilizado pelos professores no trabalho com a sexualidade deve ser apropriado à faixa etária e ao ano de escolarização dos alunos e que não contenha respostas prontas, mas que leve a crítica, ao debate, a reflexão e que possibilite a maior participação dos envolvidos. Como todo projeto é um processo em permanente construção, só o tempo e a prática podem levar o professor a adquirir os conhecimentos, competências, habilidades e maturidade necessários a realização de um trabalho compromissado, responsável e sério.

Destacamos a utilização da “Revista Mundo Jovem”, por um professor. Na verdade, “Mundo Jovem” é um jornal editado, mensalmente, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como um órgão da Faculdade de Teologia, usado como subsídio para debates e reflexões de grupos e também nas escolas, sobretudo nas disciplinas humanísticas como Ensino Religioso, História, Psicologia, Sociologia, Filosofia e Língua Portuguesa, especialmente no Ensino Médio (MUNDO JOVEM, s/d). A utilização do jornal “Mundo Jovem” como material pedagógico denuncia a concepção moralizante e religiosa com que a sexualidade ainda é tratada em muitas escolas.

Quanto às dificuldades encontradas pelos professores para trabalhar com o tema da sexualidade em sala de aula apareceram: a maturidade dos alunos apontada por três professores; a falta de material por um professor; o medo, devido ao despreparo, por um professor; identificar o tempo certo para inserir o tema por um professor e o preconceito, já muito arraigado, das pessoas por um professor. Quatro professores, no entanto, não vêem dificuldades para trabalhar com o tema da sexualidade em sala de aula.

Vários movimentos sociais organizados lutam nas últimas décadas para (re) afirmar suas diferenças por meio de novas dinâmicas e processos educativos. Incluir uma diversidade não considerada no período de formação do sistema educativo é, segundo Andrade (2009), o atual desafio para todos aqueles que trabalham com educação no Brasil.

Nesse sentido, o despreparo também tem sido apontado pelos autores que tratam do tema (SARMENTO e RAMOS, 2009; LONGARAY e RIBEIRO, 2009), como outra das maiores dificuldades que professores têm em lidar com a questão da sexualidade/homossexualidade. Esse despreparo pode, de fato, ocasionar medo, como argumenta um dos professores, na medida em que o novo assusta.

Aqui, enfatizamos mais uma vez a necessidade de uma “formação para a sexualidade” que articule os pólos educação e sexualidade e que contemple a diversidade que permeia o comportamento sexual humano para todos os professores. Atuar nesta perspectiva é aceitar os desafios postos à escola na contemporaneidade, criar condições para que a discussão sobre a sexualidade faça parte do cotidiano escolar, construir a possibilidade de educar sujeitos para uma sociedade na qual a diferença sexual seja vista com respeito e não como um problema de ordem moral a ser resolvido e promover mudanças.

Assim, como já pontuamos, não há como precisar o momento mais adequado e quando os alunos estarão *maduros* para que os professores trabalhem o tema sexualidade em sala de aula. Como a sexualidade é uma das dimensões humanas, ela poderá ser trabalhada a todo momento e em todos os níveis de ensino. Isso dependerá do interesse dos alunos e da qualificação, da prática e da percepção dos professores.

Quanto ao *preconceito já estar muito arraigado nas pessoas*, como respondeu um professor, acreditamos que, enquanto um produto cultural, histórico e social, o preconceito não é algo estável e permanente. Embora sua desconstrução seja um processo histórico a ser conquistado pelas sociedades que desejam ser justas, igualitárias e que respeitem as diferenças e, a educação nele desempenha importante papel, ela é possível, mas requer coragem, qualificação e vontade política de promover mudanças.

Embora apenas um professor do universo pesquisado tenha um curso na área da sexualidade, quatro professores afirmaram não verem dificuldades para trabalhar com o tema da sexualidade em sala de aula. Pode ser que esses professores, em decorrência de leituras, palestras ou de suas práticas cotidianas, tenham de fato facilidade em lidar com o tema, o que é refutado pela maioria dos autores com que trabalhamos, ou literalmente tenham negado sua dificuldade no sentido de neutralizar um fenômeno que geralmente é banalizado nas escolas. Em nome de um discurso politicamente correto se ignora ou se nega uma realidade permeada pelo preconceito.

Inquieta-nos que três professores tenham referendado a *imaturidade dos alunos* como dificuldade para trabalhar com o tema da sexualidade em sala de aula, quando quatro deles

usam justamente e, ao contrário, como critério de escolha dos materiais pedagógicos para subsidiar seu trabalho a *maturidade dos alunos*. Parece-nos que no discurso pedagógico a escola e seus professores até se propõem a tratar o assunto, mas na prática cotidiana ele é apagado ou restringido.

Inquiridos sobre o que pensam sobre o Parâmetro Curricular Nacional (PCN), que trata da Orientação Sexual enquanto Tema Transversal, os professores responderam que:

**Tabela 06- O que você pensa do PCN que trata da Orientação Sexual enquanto Tema Transversal?**

Bom	01
Coerente	01
De extrema importância	01
Muito bom	01
Não responderam	01
Não tem conhecimento do PCN	02
Necessário	01
Superficial	01
Traz boa orientação	01
Um absurdo	01
Uma lei sem aplicabilidade	01

Fonte: Questionário aplicado pelo autor, em 2010, na E M Vilma Tâmega

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) apresentam as sugestões de conteúdos a serem trabalhados pelos educadores no ensino fundamental e médio. Neles a discussão da sexualidade está classificada como Tema Transversal no volume 10 e organizada em três eixos temáticos: a) Corpo: matriz da sexualidade; b) Relações de gênero e, c) Prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS (BRASIL, 2001). Ao contrário do que afirmou um dos professores, os PCN's não constituem uma Diretriz obrigatória no trabalho docente, mas uma referência sobre determinados aspectos da vida social que estão presentes e que podem ser trabalhados nas escolas, como a sexualidade humana, através da elaboração e desenvolvimento de projetos de Educação Sexual, proposta ainda em construção no Brasil.

Ainda que o debate sobre a sexualidade nas escolas tenha um viés biológico e preventivo (Pedagogia da Prevenção), os PCN's representam uma importante referência para



práticas pedagógicas que buscam a construção de sujeitos autônomos, ou seja, capazes de escolher e tomar decisões por si mesmos.

Não ter conhecimento do PCN que trata da Orientação Sexual enquanto Tema Transversal ou considerá-lo *um absurdo* pode reforçar, mais uma vez, a idéia de que para trabalhar com o tema da sexualidade, cada professor age de acordo com sua experiência pessoal, disponibilidade e norteado por informações colhidas em breves cursos, palestras ou leitura realizada por interesse próprio, o que não lhe confere ou garante a qualificação necessária para lidar com um tema amplo, complexo e permeado por mitos, preconceitos e tabus e acaba por reforçá-lo.

Em outro item, questionados se conheciam o Plano Nacional LGBT e o Programa Brasil sem Homofobia, os doze professores pesquisados responderam que Não os conheciam.

O Plano Nacional LGBT, resultado da 1ª Conferência Nacional GLBT, tem por objetivo o combate às desigualdades para a população LGBT, traz as diretrizes e ações para a elaboração de Políticas Públicas voltadas para esse segmento social e demonstra o compromisso político do governo no combate a todas as formas de discriminação, preconceito e violência a que ele é submetido (BRASIL, 2009; CARRARA, 2010).

O Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGTB e de Promoção da Cidadania de Homossexuais - Brasil sem Homofobia, por sua vez, tem por objetivo central promover a cidadania da população LGBT, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas e apresenta um conjunto de ações destinadas à promoção do respeito à diversidade sexual e ao combate as várias formas de violação dos direitos humanos dos LGBT's (BRASIL, 2004b).

Materialização das reivindicações do Movimento LGBT no país, o Plano Nacional LGBT e o Programa Brasil sem Homofobia constituem uma das ações, critérios, diretrizes, orientações e legislação que compõem a política pública existente no Brasil no combate à homofobia e podem tornar-se importantes instrumentos na efetivação dos direitos de cidadania LGBT caso sejam conhecidos e utilizados pelos professores no âmbito escolar, o que não foi demonstrado na pesquisa.

#### 4.2.3. Homossexualidade

Embora varie a terminologia utilizada, os professores entendem a homossexualidade como:

**Tabela 07 - O que você entende por Homossexualidade?**

Atração de um indivíduo por outro do mesmo sexo	02
Desejo por um indivíduo do mesmo sexo	01
Gosto de uma pessoa por outra do mesmo sexo	01
Identificação de uma pessoa por outra do mesmo sexo	01
Interesse de um indivíduo por outro do mesmo sexo	02
Num conjunto de percepções a respeito do mundo	01
Opção Sexual	02
Relação sexual de pessoas do mesmo sexo	01

Fonte: Questionário aplicado pelo autor, em 2010, na E M Vilma Tâmega

Compreendida hoje como uma das muitas variações normais do comportamento sexual humano a homossexualidade ou as relações afetivas e sexuais entre pessoas do mesmo sexo (FRY e MACRAE, 1985; NUNAN, 2003) é uma prática que existe em todo o mundo desde a antiguidade aos dias atuais.

Contrariando a visão, ainda dominante na sociedade, que afirma a heterossexualidade como condição normal da sexualidade e a homossexualidade como condição desviante, a homossexualidade não foi retratada pelos professores como doença ou desvio de comportamento. Do ponto de vista conceitual, o entendimento dos professores, expresso em suas respostas, parece coadunar com as concepções atuais sobre a homossexualidade, mas não podemos afirmar que, concretamente em suas práticas cotidianas, estes não expressem de alguma forma o preconceito. Primeiro porque, como vimos no segundo capítulo, dentre os temas mais difíceis para serem abordados pelos professores no debate sobre a sexualidade está a homossexualidade e os professores parecem temê-lo. Segundo, porque se reconhecer como preconceituoso não é tarefa fácil, principalmente para professores, que possuem a finalidade de preparar seus alunos para o exercício da cidadania, o que pressupõe a tolerância, isto é, o respeito às diferenças.

Importante registrar que a maioria dos professores desvincula homossexualidade da idéia restrita de sexo (conjunção carnal), o que é concebido apenas por um deles. Ser homossexual é viver, expressar uma sexualidade diferente da vivida pelos heterossexuais. A homossexualidade é apenas uma das muitas formas de se relacionar sexualmente com o outro. Ser homossexual, no entanto, não se restringe ao ato sexual. Ser homossexual é também amar, apaixonar-se, desiludir-se, sofrer, sonhar, como qualquer outra pessoa.

Chama-nos a atenção a concepção da homossexualidade como opção sexual por parte de dois professores, quando há o entendimento hoje de que as pessoas não escolhem ser homossexuais. A homossexualidade só seria uma escolha, ainda que inconsciente, do ponto de vista da Psicanálise, no processo de inversão do Complexo de Édipo, postulado por Freud, aspecto que foi abordado no primeiro capítulo desta dissertação.

Não há, como querem os que pretendem curá-la, uma causa específica para a homossexualidade, que é resultado da interação de fatores biológicos, psicológicos e sócio-culturais, dos quais os seres humanos não possuem controle. Em sua consciência, ninguém opta por sofrer discriminação, preconceito ou violência da sociedade, da família e da escola. Tanto é assim, que muitos homossexuais *vivem no armário*, ou seja, escondem ou não assumem sua homossexualidade.

Perguntados se já havia ocorrido algum fato relacionado à homossexualidade na unidade escolar em que trabalham, os professores responderam que:

**Tabela 08- Já ocorreu algum fato relacionado à homossexualidade na unidade escolar em que você trabalha?**

Alunos que demonstraram interesse por outros do mesmo sexo	01
Alunos que zombam do colega [Provavelmente com perfil homossexual]	02
Beijo entre dois garotos	01
Envolvimento de dois alunos (meninos)	01
Preconceito de alunos em relação a outros alunos e em relação a professores [Provavelmente com perfis homossexual]	01
Presença de um aluno homossexual	01
Um aluno que se veste como se fosse do sexo feminino	01

Fonte: Questionário aplicado pelo autor, em 2010, na E M Vilma Tâmega

Embora a heterossexualidade seja o referencial dominante da sexualidade, o que lhe confere, segundo Silva (2004) privilégios, legitimidade e autoridade, outras formas de vivenciar a sexualidade estão presentes no e a desafiar o cotidiano escolar, como é o caso da homossexualidade.

Há na escola, pouco contato físico entre meninos e os que infringem essa regra, como o envolvimento ou o beijo de dois garotos, conforme resposta de dois dos professores, são com frequência objeto de zombaria por seus colegas, o que também ficou evidenciado nas respostas de outros dois professores. A ternura, por exemplo, quando manifestada na escola

entre meninas poderá ser considerada por professores, funcionários e demais alunos como um ato feminino por excelência; já quando manifestada por meninos, poderá representar uma conduta homossexual, uma ameaça a identidade masculina, pois os assemelharia às mulheres, tornando-os maricas. Esta atitude feminina é, geralmente, reprimida severamente (CASTAÑEDA, 2006; LOURO, 2010).

Consideramos ilustrativo o caso envolvendo pai e filho espancados por serem confundidos com um casal gay. Por estarem abraçados numa feira agropecuária na cidade de São João da Boa Vista (SP), pai e filho foram agredidos fisicamente por serem considerados homossexuais por um grupo de rapazes (ANGELO, 2011). Um ato violento que mostra a fundo a homofobia, que ainda não é classificada como crime porque a bancada conservadora do Congresso Nacional se recusa a aprovar a PEC 122/2011.

Se a sexualidade é algo inerente ao ser humano e a homossexualidade uma de suas várias expressões, os professores não deveriam se assustar com sua manifestação na escola como um todo e nem na sala de aula em particular, mas perguntas como lidar com alunos (as) que demonstram interesse por parceiros (as) do mesmo sexo e como fazer para direcionar esses sujeitos à *forma normal de desejo*, a heterossexualidade, são questões constantemente colocadas e repetidas por professores, conforme já pudemos constatar em palestras que ministramos sobre o tema em escolas públicas do município, o que demonstra desconhecimento por parte deles.

Se descobrir homossexual não é algo fácil para o adolescente tanto quanto se assumir, pois a aceitação de si mesmo e da sociedade é um processo de uma vida toda. Assumir a homossexualidade para os amigos mais íntimos, aqueles que pertencem ao espaço mais restrito ou privado de relacionamento, se torna mais fácil para os adolescentes enquanto que para os outros, os do espaço mais aberto ou público, se torna inviável demonstrar a condição de não heterossexual, devido aos riscos que correm de sofrer discriminações, preconceitos e violências expressas na forma de zombaria, por exemplo, como foi explicitado por dois dos professores.

Os lugares sociais ou as posições que os sujeitos ocupam no interior de um grupo são referendados pelos seus corpos, cujas marcas, atitudes, códigos ou sinais produzem um sentido (representação) no interior das culturas e definem quem são os sujeitos, imprimindo-lhes uma identidade que lhes permitem ou não ocupar determinados postos, realizar determinadas funções e usufruir de direitos ou privilégios, ou seja, ser tolerado ou rejeitado. Essa marcação tem, portanto, efeitos simbólicos, sociais e materiais (LOURO, 2008).

Observamos que a distinção entre os gêneros se faz na escola a partir das características exteriores (corpo), que podem ou não ser apropriadas, mas que definem social e culturalmente homens e mulheres. É através dessa adequação ou inadequação à imagem de homem e de mulher reconhecida social e culturalmente que os sujeitos são classificados como heterossexuais ou homossexuais. Devemos lembrar que comportamentos muito diversos daqueles que são esperados de meninos e meninas podem ser um indicativo de homossexualidade, não uma certeza, pois não há nada que determine que adolescentes com comportamentos *fora do padrão* se tornarão homossexuais no futuro.

A escola poderá contribuir com a construção de uma sociedade mais igualitária quando romper com a idéia de que diferenças biológicas são suficientes para justificar critérios e regras distintas sobre o comportamento masculino ou feminino.

No caso do aluno que se veste como se fosse do sexo feminino, a travestilidade, como apontou um dos professores, enfatizamos que os travestis masculinos e femininos são as vítimas preferenciais de discriminação, preconceito e violência, na sociedade como um todo e na família. Na escola não é diferente. Não por acaso o uso ou não uso do nome social no diário, de uniformes e de banheiros femininos por eles tem desafiado escolas e professores que não sabem como lidar com a situação e acabam reforçando atitudes discriminatórias e preconceituosas e os expulsando da escola (BORTOLINI, 2008). Expulsos de casa, da escola e sem o apoio e a assistência adequada, muitos travestis adolescentes acabam se prostituindo, contaminados por DST/AIDS, se envolvendo com drogas e assassinados.

Para os adolescentes, como para todos os homossexuais, aceitar e ter aceita sua orientação sexual contribui para uma vida emocional e social satisfatória. A escola enquanto um espaço de socialização deve assegurar, apesar de suas dificuldades em lidar com o tema, a aceitação e a tolerância à diversidade sexual.

No item seguinte, inquiridos sobre as ações administrativo-pedagógicas que foram tomadas frente ao fato apresentado, relacionado à homossexualidade na unidade escolar em que atuam, os professores responderam:

**Tabela 09 - Que ações administrativas/pedagógicas foram tomadas?**

Conter o alvoroço	01
Conversar com os alunos	03
Conversar com os pais	01
Nenhuma	03
Orientação pela Assistente Social da escola	01
Tentar fazer com que os colegas respeitassem o outro	01

Fonte: Questionário aplicado pelo autor, em 2010, na E M Vilma Tâmega

Ao considerar a heterossexualidade como única forma sadia e normal, a escola nega outras formas de sexualidade e tenta corrigir possíveis desvios. Ao tentar ocultar a homossexualidade, a escola estabelece um pacto do silêncio (TORRES, 2010).

A escola tende a tornar invisível a sexualidade/homossexualidade em um jogo de silêncios. Quando ela não toma nenhuma providência em relação a atitudes discriminatórias, preconceituosas e violentas contra homossexuais, se silencia diante da homossexualidade de seus alunos e professores, estes deixam de expressar o que sentem, lutam contra seus desejos e, talvez, optem pela heterossexualidade. Esse silêncio sobre a homossexualidade na escola serve para mantê-la como prática anormal. A ignorância (desconhecimento) gera a discriminação e o preconceito, o que pode acarretar prejuízos à aprendizagem, já que eles interferem na interação dos alunos com seus colegas e professores.

Constatamos que existem entraves em relação à homossexualidade também nas escolas do município de Campos dos Goytacazes (RJ), pois os professores apontam encontrar dificuldades no manejo de situações que envolvam o tema quando, por exemplo, alunos expressam abertamente sua homossexualidade e travestilidade ou são discriminados por conta dela, através de zombarias por parte de colegas e demais professores, o que mais uma vez denuncia despreparo.

Conversar com os alunos sem que nenhuma proposta mais regular ou sistemática seja desenvolvida (Projetos de Educação Sexual) na escola como um todo, nos soa como se esta quisesse responsabilizar o (a) aluno (a) que apresenta ou assume uma orientação homossexual. Ele (a) acaba, assim, duplamente penalizado (a): primeiro pela violência a que foi acometido (a) e, segundo, por perturbar a ordem, já que é diferente dos demais, real ou imaginariamente.

Embora varie seu conceito, estrutura e funcionamento ao longo de sua trajetória histórica, a família está presente em todas as sociedades e constitui a mais importante matriz

do desenvolvimento humano, mas é sempre a primeira a ser culpabilizada pelo comportamento desviante de sua prole em casos de gravidez na adolescência, uso de drogas, violência, sob a alegação de que é *desestruturada*.

Muitos professores recorrem aos pais e/ou responsáveis, como sinalizou um deles, para que possam resolver a situação. Como a sexualidade/homossexualidade está inserida no rol das situações problemas da escola e como esta não sabe o que fazer para resolvê-la, a família é constantemente chamada para reuniões às portas fechadas com o intuito de que ela possa fazê-lo.

A Secretaria Municipal de Educação de Campos (SMEC) é uma das poucas do país a manter uma equipe multiprofissional, formada por Assistentes Sociais, Fonoaudiólogos, Pedagogos, Psicólogos e Psicopedagogos, concursados pela Educação, que atua diretamente nas escolas através de atendimentos individuais, encaminhamentos a diversos serviços, entrevistas, orientações, palestras, reuniões, triagens, visitas domiciliares e institucionais, atividades que podem ou não fazer parte de um projeto.

Embora nem todas as escolas do município tenham um profissional, os casos tidos como situações problemas são encaminhados ao Assistente Social, como referendou um dos professores, para que este, após avaliá-los e diagnosticá-los, trace um plano de ação (intervenção) que pode ser realizado diretamente com o aluno, com grupos de alunos, com a família, com os professores ou com toda a comunidade escolar.

É comum que os Assistentes Sociais, assim como os demais profissionais da equipe multidisciplinar, sejam convidados para ministrar cursos de qualificação, oficinas e palestras sobre os mais variados temas ligados à educação como, por exemplo, drogas, gravidez na adolescência, violência, DST/AIDS tanto para gestores quanto para professores, a exemplo da Jornada Pedagógica que ocorre no início do ano letivo. Enquanto profissional que atua na direção da mudança social e, pautados no princípio ético da não discriminação, os Assistentes Sociais da SMEC buscam contribuir com seus conhecimentos e processos de trabalho no sentido de tornar a educação do município de Campos dos Goytacazes (RJ) efetivamente cidadã.

Para os professores pesquisados a homossexualidade deve ser tratada na escola:

**Tabela 10- Para você de que forma a homossexualidade deve ser tratada na escola?**

Através de debates, pesquisas e vídeos	01
Através de Projetos	01
Com conversas abertas/francas com os alunos	01
Com naturalidade	02
Como parte da sexualidade	01
Como um assunto sério e necessário	02
De maneira que haja aceitação/respeito pelas diferenças	01
Em vários momentos e em todas as disciplinas	01
Sem preconceitos e sem imposições	02

Fonte: Questionário aplicado pelo autor, em 2010, na E M Vilma Tâmega

Um projeto de Educação Sexual nas escolas não tem por objetivo dar respostas prontas para *questões imediatas*, mas promover o debate e a reflexão (BRASIL, 1997; SAYÃO, 1997; EGYPTO, 2003; FURLANI e LISBOA, 2004; RENA, 2006).

As respostas dos professores a essa questão vão ao encontro da proposta que, ao longo desta dissertação temos defendido, que é a da elaboração e implementação de um projeto de Educação Sexual nas escolas, ou seja, um processo de intervenção pedagógica que busque o debate e a reflexão sobre a sexualidade.

Em outro item, perguntados como reagiriam se aparecesse um (a) aluno (a) com perfil homossexual em sua sala de aula, cinco professores responderam que normalmente; quatro de forma natural; dois que tentariam incluí-lo (a) no grupo da sala de aula e, um que não teria problemas.

Considerar a homossexualidade como algo natural (normal) não é uma atitude neutra do professor, ao contrário, demonstra a superação e ressignificação dos fundamentos moralizantes que por muito tempo marcaram e, ainda marcam, a sexualidade do outro. No entanto, quando dois professores respondem que *tentariam incluir um (a) aluno (a) com perfil homossexual no grupo da sala de aula* podem estar afirmando, de antemão, que há uma resistência por parte da escola em aceitá-lo (a) e que ele (a) pode sofrer algum tipo de discriminação, preconceito ou violência, o que requer uma intervenção mais direta do seu professor no sentido de protegê-lo (a), mas essa intervenção será sempre de cunho individual. Outros alunos *diferentes* virão e nem sempre os professores terão condições de intervir individualmente, caso a caso. É preciso que as escolas desenvolvam ações coletivas que



envolvam a todos para que no futuro, ao contrário do que afirmou a gestora de uma escola (JUNQUEIRA, 2009), elas possam dizer: “Aqui temos gays e lésbicas (índios, pessoas com deficiência, negros...) e não temos preconceito!”

Apenas dois dos professores pesquisados fizeram observações no final do questionário. Um professor observou que o tema deveria ser trabalhado também na família e o outro que percebeu um aumento da bissexualidade nas escolas em que trabalha.

A família ainda sente dificuldade em tratar a sexualidade/homossexualidade em seu seio, onde geralmente não existe o diálogo, pois faz parte de uma sociedade em que tais temas continuam sendo vistos com maus olhos pelas pessoas. A parceria entre escola e família só é efetivada quando pais e/ou responsáveis sentem-se cúmplices dos projetos que são desenvolvidos na/pela escola, ou seja, parte dele. Por isso, é importante que a família seja convidada a participar da elaboração e da implantação do Projeto de Educação Sexual.

É na adolescência que os seres humanos começam a elaborar sua identidade sexual, ou seja, com quem podem satisfazer e vivenciar seus desejos, sentimentos, sensações e prazeres. É comum que nessa fase da vida, tanto meninas quanto meninos mantenham entre si contatos mais íntimos para que, através de observações e comparações, possam acompanhar as transformações que ocorrem nesse período. É comum também que essas meninas e meninos tenham suas primeiras relações afetivas e sexuais com outros do mesmo sexo que o seu, o que não significa que se tornarão homossexuais mais tarde (BOCK, 1999; ITOZ, 1999; VASCONCELLOS, 2002; BECKER, 2003).

Terminada essa fase do desenvolvimento humano, pode ser que aqueles meninos e meninas, agora adultos, continuem a manter relações afetivas e sexuais com outras pessoas do mesmo sexo, o que se denomina de homossexualidade. Pode ser também que essas relações afetivas e sexuais sejam mantidas com ambos os sexos, o que se denomina de bissexualidade. Tanto um como outro caso são rechaçados pela sociedade, que tem na heterossexualidade, o padrão normal de sexualidade.

Na escola, tanto homossexuais quanto bissexuais não são encarados e respeitados da mesma forma que os heterossexuais, pois são vítimas de discriminação, preconceito e violência, como procuramos evidenciar ao longo desta dissertação.

## **5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS: O DESAFIO DA DIVERSIDADE NA ESCOLA.**

Muitas vezes confundida com erotismo, genitalidade e relação sexual, a sexualidade é parte constitutiva do desenvolvimento humano que se inicia na infância, se estende pelo resto da vida e identifica-se, antes de tudo, com desejo e prazer.

Embora reconheçamos os significativos avanços no campo da sexualidade humana, que é historicamente construída e pode ser expressa de diversas formas (diversidade sexual), nossa sociedade ainda é conservadora, moralista, preconceituosa e impregnada de mitos e tabus. Exemplo disso é a idéia de perversão e promiscuidade com que muitas pessoas ainda associam a homossexualidade.

Prática presente na humanidade desde as mais remotas civilizações até os dias atuais, a homossexualidade ou o envolvimento afetivo e sexual entre pessoas do mesmo sexo, deveria ser compreendida, hoje, como uma das muitas variáveis da sexualidade humana, tão possível quanto à heterossexualidade. No entanto e, como tem demonstrado a história e a mídia, homossexuais em todo o mundo ainda têm sido alvo de discriminação, preconceito e ataques homofóbicos, expressão máxima da dificuldade de aceitação da diversidade sexual.

No Ocidente, duas instituições ideo-políticas definiram, ao longo do tempo, a sexualidade e combateram a homossexualidade, tanto masculina quanto feminina: a igreja e a medicina. A primeira a considerava pecado e crime (passível de condenação), pois as relações sexuais deveriam ser, segundo esta lógica, praticadas tão somente por homens e mulheres com o fim exclusivo de procriação; a segunda a tinha como um transtorno mental, visão essa que só pôde ser rompida com a retirada do homossexualismo da lista de doenças (CID 10) da Organização Mundial de Saúde (OMS), na década de 90.

Organizados em torno da afirmação de suas diferenças e da busca de visibilidade social, os homossexuais conquistaram paulatinamente o direito à fertilização, à adoção, à inclusão do (a) companheiro (a) como dependente em planos de saúde e na declaração de imposto de renda, pensão por morte, auxílio reclusão e união estável, consolidando a construção de uma cidadania LGBT.

A sexualidade está na escola, mas fica à margem, pois essa se nega, por dificuldade de com ela lidar, a discutir a questão. Consideradas fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade a educação e a escola também recusam manifestações da diversidade sexual porque fundamentadas em princípios heterossexistas.

Banalizadas e naturalizadas na escola, a discriminação, o preconceito e diversas formas de violência contra adolescentes homossexuais interfere no rendimento e pode culminar na evasão escolar, o que constitui negação do direito à educação. Alunos (as) homossexuais até são aceitos (as) na escola desde que se comportem, ou seja, não expressem sua sexualidade, se silenciem, o que evidencia um atentado à dignidade humana, uma vez que o desejo e o prazer não podem ser controlados ou disciplinados absoluta e generalizadamente.

Período marcado pela crise, entendida como um processo de constantes mudanças, escolhas e decisões, a adolescência é a fase do ciclo vital em que se consolida a identidade de uma pessoa. No campo da sexualidade é um período em que pode haver ansiedade e insegurança quanto à orientação sexual que pode ser hetero, homo ou bissexual.

Para um adolescente (masculino ou feminino) identificar-se como homossexual não é tarefa fácil, pois é assumir um papel sexual muitas vezes divergente das expectativas familiar e social, o que pode acarretar negação e sofrimento, a homofobia internalizada e desencadear reações de intolerância, a homofobia.

Embora um espaço de discriminação, preconceito e violência contra homossexuais, a escola pode promover sua desconstrução através de atitudes e ações planejadas que valorizem o respeito às diferenças, a tolerância. Um dos grandes desafios para a educação brasileira na contemporaneidade é, portanto, a inclusão da temática diversidade sexual nas escolas, em seus currículos e na formação de seus professores, conforme preconizam os dispositivos legais existentes no país e que foram abordadas nessa dissertação.

A educação sexual aparece assim, como uma alternativa, ainda que fortemente permeada por um caráter corretivo e preventivo, como da gravidez na adolescência e da DST/AIDS. Construir um ambiente nas escolas em que o diálogo e a reflexão sobre a sexualidade despertem a curiosidade, o interesse, o conhecimento de si próprio e do outro, que promova o respeito às diferentes manifestações da sexualidade e o combate à discriminação, ao preconceito e a violência deles decorrentes é um grande desafio para todos os professores.

Campos dos Goytacazes (RJ), não está desconectado de um contexto cultural, histórico, político e social mais amplo. Com sua face conservadora, o município reflete a

discriminação, o preconceito e a violência que historicamente vem marcando os homossexuais em todo o mundo.

A pesquisa que realizamos no Clube de Ciências da Secretaria Municipal de Educação de Campos – SMEC, com um grupo de doze professores, demonstrou que as escolas no município ainda reproduzem modelos rígidos baseados na divisão de gênero (sexísmo), pois constatamos a presença majoritária das mulheres no magistério; o universo pesquisado, embora apresente uma diversidade na faixa etária, pode ser caracterizado como um grupo jovem, que rompe com o perfil brasileiro de desqualificação na medida em que a maioria freqüentou cursos de formação há pouco tempo, em nível superior e com especialização na área em que atuam.

A falta de orientação, tempo e iniciativa e o desenvolvimento de outros projetos, como os de prevenção contra drogas, gravidez na adolescência e combate a violência, foram os argumentos utilizados pelos professores para que nenhum projeto sobre sexualidade seja desenvolvido nas escolas, embora concordem que o tema deva ser trabalhado por ela.

Ainda que o tema sexualidade não seja trabalhado pela SMEC e pelas escolas enquanto um projeto pedagógico sistemático, ele é abordado em sala de aula pelos professores, quando o conteúdo a ser ministrado é a reprodução humana ou toda vez que surgem questionamentos ou interesse por parte dos alunos. Aqui, a sexualidade é reduzida a sua dimensão biológica e como algo secundário, já que é trabalhada quando o aluno demonstra interesse. Caso a sala de aula não seja um espaço onde tenha liberdade e o professor não seja alguém em quem possa confiar, dificilmente o aluno irá manifestar seus anseios, dúvidas e questões relacionadas à sexualidade.

Na ausência de um material didático específico, os professores utilizam os mais diversos recursos (cartazes, diálogo, fotos, livros didáticos, redação, textos e vídeo sobre o tema), que são escolhidos de acordo com sua experiência pessoal e a partir de critérios vagos como a “maturidade da turma” e “os que tratam do tema de forma atualizada, correta e com seriedade”, segundo as respostas ao questionário aplicado (APÊNDICE). Com criatividade, estudo sistemático e vivência, o professor poderá organizar seu próprio material, que não tem por objetivo dar respostas prontas, mas levar ao debate e a reflexão.

Várias dificuldades são encontradas pelos professores para trabalharem com o tema sexualidade em sala de aula, o que denuncia seu despreparo. Dentre eles: a imaturidade dos alunos, a falta de material, o medo, dúvidas quanto a identificar o tempo certo para inserir o tema, assim como o preconceito. Constantemente professores são desafiados pela

complexidade de questões que adentram a escola e a sala de aula. Somente uma formação continuada e a prática poderão dar ao professor os instrumentos e a segurança necessária para superar os desafios que vão surgindo em seu cotidiano.

Mesmo que a metade dos professores considere o PCN que trata da sexualidade como tema transversal, este ainda é desconhecido ou concebido como *um absurdo, uma lei sem aplicabilidade* ou *superficial*, o que denuncia mais uma vez o desconhecimento e anuncia a necessidade de um trabalho sistemático de divulgação do mesmo.

Na medida em que desconhecem o Plano Nacional LGBT e o Programa Brasil sem Homofobia, enquanto algumas das ações, critérios, diretrizes, orientações e legislações que compõem a política pública existente no Brasil para esse segmento social, fica difícil para os professores combater a homofobia e efetivar os direitos de LGBT's no espaço escolar. Mesmo que os dispositivos legais não bastem por si mesmos, constituem importantes instrumentos de promoção da cidadania LGBT.

Embora alguns professores a percebam como uma *opção sexual*, suas concepções parecem romper com a visão ainda dominante na sociedade de que a homossexualidade é um *desvio de comportamento* ou uma *doença* que precisa ser *curada* e os homossexuais *criminosos, devassos, promíscuos*. Essa mudança de mentalidade por parte dos professores pode contribuir para o fortalecimento da identidade dos homossexuais como cidadãos, iguais, sujeitos de direitos e para a desconstrução do preconceito de que são vítimas, já que tem a oportunidade de formar indivíduos mais tolerantes à diversidade sexual.

Apesar de terem conquistado uma maior visibilidade por meio do movimento homossexual, da Parada do Orgulho Gay, do advento da AIDS e da abordagem da homossexualidade por diversas novelas e programas televisivos, os professores demonstraram não saber lidar muito bem com alunos (as) homossexuais e com o preconceito que eles (as) sofrem na escola, pois dentre as ações administrativo/pedagógicas que são tomadas quando eles (as) são discriminados (as), encontramos o encaminhamento do caso para algum profissional como Assistentes Sociais e Psicólogos, sendo travada uma conversa com os pais e/ou responsáveis para que eles dêem jeito no problema ou com o (a) aluno (a), que acaba sendo penalizado (a).

Enquanto os professores não tomarem consciência de que a homossexualidade é uma dentre as variáveis possíveis de orientação sexual e que aluno (a) tem o direito de expressá-la tanto quanto a heterossexualidade, atitudes como essas só irão contribuir para que ele (a) não exerça sua sexualidade ou acabe evadindo da escola, tendo negado o seu direito à educação.

Contraditoriamente, os mesmos professores que demonstram não saber lidar muito bem com a homossexualidade de seus alunos, afirmam que ela deve ser tratada na escola *com naturalidade, como um assunto sério e necessário, sem preconceitos e sem imposições*, o que nos leva a acreditar que no discurso a escola e seus professores se propõem a incluir, mas em seu cotidiano e práticas diárias, no entanto, excluem as diferenças.

A presente dissertação procurou, assim, evidenciar que, em que pese as iniciativas que apontam para a inserção do tema sexualidade nas escolas, barreiras atitudinais precisam ser rompidas, currículos e metodologias revisados, professores qualificados e recursos didático-pedagógicos adquiridos e/ou adaptados, pois as escolas ainda mantêm atitudes politicamente vacilantes e conservadoras em relação aos homossexuais e às mudanças que estão ocorrendo no mundo em relação a eles (as). Tais ações implicam o reconhecimento e o respeito pela diferença e a sexualidade é uma manifestação da diversidade humana

É inegável que a escola, enquanto espaço de socialização do conhecimento necessário à promoção do desenvolvimento da cultura, da ciência, da tecnologia e do próprio homem enquanto indivíduo inserido na sociedade, cabe o compromisso de não ser indiferente à diferença e construir todos os caminhos que busquem um processo educacional mais justo e democrático.

Se é certo que precisamos ampliar as discussões sobre o tema/questão, também certo é que muito ainda está por se fazer. Para isso, é preciso que as leis sejam cumpridas e professores qualificados. Tais mudanças, no entanto, não serão empreendidas sem a organização e a participação da comunidade escolar como estratégia coletiva de resistência e combate à desinformação, a discriminação, ao preconceito e a violência.

As políticas públicas devem ser sensíveis à diversidade sexual, contribuir para o fortalecimento do princípio de igualdade e estarem voltadas para a construção de escolas mais democráticas, comprometidas não só em termos de conteúdos, mas de ética, respeito, tolerância, ou seja, uma escola cidadã e inclusiva.

A dissertação não objetivou realizar uma análise exaustiva sobre o tema, mas estimular o debate nas escolas e evidenciar que, se velhas concepções de homem, de sociedade e de mundo estão sendo postas em xeque, novas idéias e ideais estão surgindo.

O desafio da aceitação da diversidade na escola está lançado e não há caminhos prontos a trilhar, mas a desbravar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Gangues, Gênero e Juventude**: donas de rocha e sujeitos cabulosos. Brasília (DF): SDH, 2010.

\_\_\_\_\_; CUNHA, Anna Lucia; CALAF, Priscila Pinto. **Revelando Tramas, Descobrimos Segredos**: violência e convivência nas escolas. 2. ed., Brasília (DF): RITLA/SEED, 2010.

ACCÁCIO, Liéte Oliveira (Org.) **As Instituições Escolares e a Formação Docente**: um destaque do Rio de Janeiro, do Norte e Noroeste Fluminense. Curitiba: Editora CRV, 2011.

\_\_\_\_\_. A Escola Normal que virou Instituto de Educação: a história da formação do professor primário no Rio de Janeiro. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Ana Maria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (Orgs.). **As Escolas Normais no Brasil**: do Império a República. Campinas (SP): editora Alínea, 2008, p. 217-231.

\_\_\_\_\_. A preocupação com a profissão docente: antiga, mas insatisfatória. **Revista Educação em Questão**, v. 23, nº. 09, mai./ago. 2005, p. 79-101.

AGENCIA BRASIL. **Ministério da Educação (MEC) analisa “kit contra homofobia”**. Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/afp/2011/06/17/onu-aprova-resolucao-historica-sobre-direitos-dos-homossexuais.jhtm>. Acessado em 28/05/11.

\_\_\_\_\_. **ONU aprova resolução histórica sobre direitos dos homossexuais**. Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/afp/2011/06/17/onu-aprova-resolucao-historica-sobre-direitos-dos-homossexuais.jhtm>. Acessado em 18/06/11.

\_\_\_\_\_. **Supremo Tribunal Federal (STF) reconhece a união estável para casais do mesmo sexo**. Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/afp/2011/06/17/onu-aprova-resolucao-historica-sobre-direitos-dos-homossexuais.jhtm>. Acessado em 06/05/11.

ALVES, Giovani. Nova ofensiva do capital, crise do sindicalismo e as perspectivas do trabalho: o Brasil nos anos noventa. In: OLIVEIRA, Manfredo Araújo de; TEIXEIRA, Francisco J. S. (Orgs.) **Neolibareilismo e Reestruturação Produtiva**: as novas determinações do mundo do trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998, p. 109-161.

ANDI, Agência de Notícias dos Direitos à Infância. **Homossexualidade na Adolescência**. Disponível em: <http://www.andi.org.br/>. Acessado em: 13/11/09.

ANDRADE, Marcelo. (Org.) **A Diferença que Desafia a Escola**: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

ANDRADE, Sandra dos Santos. Mídia, Corpo e Educação: a ditadura do corpo perfeito. In: MEYER, Dagmar Estermann; SOARES; Rosângela de Fátima Rodrigues (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004, p. 107-120.

ÂNGELO, Vitor. **Quando Héteros são Vítimas da Homofobia**: o caso São João da Boa Vista. Disponível em: [http://blogay.folha.blog.uol.com.br/arch2011-07-17\\_2011-07-23.html](http://blogay.folha.blog.uol.com.br/arch2011-07-17_2011-07-23.html). Acessado em: 23/07/2011.

ANJOS, Gabriele dos. Homossexualidade, Direitos Humanos e Cidadania. **Sociologias**. Porto Alegre, Ano 04, nº. 07, jan./jun., 2002, p. 222-252.

ANTUNES, Pedro Paulo Sammarco. **Travestis Envelhecem?** Disponível em: <http://acapa.virgula.uol.com.br/lifestyle/travestis.envelhecem/1/7/12929>. Acessado em 11/03/2011.

AQUINO, Julio Groppa (Org.) **Sexualidade na Escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

BARDUNI FILHO, Jairo; SOUZA, Dileno Dustan Lucas de. **A Questão da Homossexualidade e o Bullying**. Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educer2008/anais/pdf/367\\_950.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educer2008/anais/pdf/367_950.pdf). Acessado em: 03/01/10.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecia de Souza. **Projeto de Pesquisa**: propostas metodológicas. Petrópolis (RJ): Vozes, 1990.

BECKER, **O que é Adolescência?** Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2003.

BETTI, Renata; LIMA, Roberta de Abreu. *Bullying* – dor, solidão e medo. **Veja**, ed. 2213, ano 44, nº. 16, São Paulo: Editora Abril S/A, abr., 2011, p. 88-95.

BOCK, Ana Mercês Bahia et ali. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. 13. ed. , São Paulo: Editora Saraiva, 1999.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

BORTOLINI, Alexandre. **Diversidade Sexual na Escola**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

BOY, Priscila. **Inquietações e Desafios da Escola**: inclusão, violência, aprendizagem e carreira docente. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

BRAGA, Andréa Vieira. Identidade Sexual e Cultura Escolar: uma crítica à versão de sexualidade contida nos PCN. **Revista Iberoamericana de Educação**. nº. 40, out., 2006, p. 01-09.



BRASIL. **Brasil Sem Homofobia**: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e Promoção da Cidadania Homossexual. Brasília: Ministério da Saúde/Comissão Provisória de Trabalho do Conselho Nacional de Combate à Discriminação da Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2004.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil [1988]**. Barueri: Manole, 2004.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Rio de Janeiro: ALERJ/CEDCA/RJ, 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf)>. Acessado em: 03/02/10.

\_\_\_\_\_. **Marco legal**: saúde, um direito de adolescentes. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2007.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/ Ministério da Educação, 2003.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Juventude**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/253927.pdf>. Acessado em: 18/07/2011.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais**. Brasília (DF): SEDH, 2009.

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. rev. e atual., Brasília (DF): SDH/PR, 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, v. 10, Pluralidade Cultural/Orientação Sexual. Brasília: MEC/SEF, 2001, p. 107-154.

BRASIL, Sandra; DINIZ, Laura; SEGALA, Vinicius. Cruel, aterrador e inexplicável. **Veja**, ed. 22112, ano 44, nº 15, São Paulo: Editora Abril, abr., 2011, p. 80-85.

BRITO, Dislene Cardoso de; CARDOSO, Nilzete Pereira. Escola e Orientação Sexual: desafios à prática de um trabalho contínuo. **Cadernos IAT**, v. 01, nº. 01, Salvador (BA), 2009, p. 62-82.

BRITO, Vera Lúcia Alves de. O público, o privado e a políticas educacionais. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Maria R. T. (Orgs.) **Política e Trabalho na Escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 129-140.

CAMPOS DOS GOYTACAZES. **Perfil 2005**. Campos dos Goytacazes (RJ): ISECENSA/FUNDENOR, 2006.

\_\_\_\_\_. **Plano Municipal de Educação de Campos dos Goytacazes**. Campos dos Goytacazes (RJ): SMEC, 2009.

CARRARA, Sérgio *et al.* **Curso de Especialização em Gênero e Sexualidade**. v. 03, Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília (DF): Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010.

\_\_\_\_\_. **Gênero e Diversidade na Escola:** formação de professoras/ES em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Rio de Janeiro: SEEDUC/CLAM/IMS/UERJ; Brasília (DF): SPM/SEPPIR/MEC, 2009.

\_\_\_\_\_; VIANNA, Adriana R. B. **A Violência Letal contra Homossexuais no Município do Rio de Janeiro:** características gerais. Disponível em: <http://www.cidadaniasexual.org/publicaciones/1b.pdf>. Acessado em: 13/11/09.

CARVALHO, Ailton Mota de. Políticas Sociais: afinal do que se trata? **Agenda Social**. v. 01, nº 03, Campos dos Goytacazes (RJ): PPGPS/UENF, set./dez., 2007, p. 73-86.

CARVALHO, Rosita Edler de. **A nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CASTAÑEDA, Marina. **O Machismo Invisível**. São Paulo: A Girafa Editora, 2006.

CIEGLINSKI, Amanda. Pesquisa revela que 87% da comunidade escolar tem preconceito contra homossexuais. **Agência Brasil**. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/ultnot/2009/07/24/ult105u8415.jhtm>. Acessado em 12/04/11.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: TOMMASI, Lívia; WARDE, Mirian; HADDAD, Sérgio (Orgs) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998, p. 75-123.

CORREA, Celina Célia Furlan. **Enfocando a Homossexualidade nas Escolas**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/667-4.pdf>. Acessado em: 11/01/10.

CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. **Diálogos com o Mundo Juvenil:** subsídios para educadores. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

COSTA, J. F. **A Inocência e o Vício:** estudo sobre o homoerotismo. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1992.

CRITELLI, Dulce. Onde as minorias não têm vez. **Carta na Escola**, nº. 56, São Paulo: Editora Confiança, mai., 2011, p. 38-39.

CRUZ, José Luís Vianna da. Origem, Natureza e Persistência das Desigualdades Sociais no Norte Fluminense. In: CARVALHO, Ailton Mota de; TOTTI, Maria Eugenia Ferreira (Orgs.). **Formação Histórica e Econômica do Norte Fluminense**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006, p. 33-67.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos Humanos e Cidadania**. 2. ed., São Paulo: Editora Moderna, 2004.

DANILIAUSKAS, Marcelo. De "Temas Polêmicos" a "Sujeitos de Direitos": lgbt nas políticas públicas de direitos humanos e de educação (Brasil 1996-2010) **Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e Poder**, Florianópolis (SC), ago., 2010.

EGYPTO, Antonio Carlos (Org.). **Orientação Sexual na Escola:** um projeto apaixonante. São Paulo: Cortez, 2003.

FARR, Robert M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. (Orgs.) **Textos em Representações Sociais**. 8. ed., Petrópolis (RJ): Vozes, 1995, p. 31-59.

FERNANDES, Janaina Foleis. **O Adolescente Homossexual na Dinâmica Escolar**. Disponível em: <http://www.redepsi.com.br> Acessado em: 01/10/09.

FERRARI, Anderson. Bullying e Homofobia na Escola. **Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e Poder**. Florianópolis, ago., 2008.

\_\_\_\_\_. Mãe! E a tia Lu? É menino ou menina? – Corpo, Imagem e Educação. **Gênero**. Niterói: EDUFF, v. 04, nº. 01, 2003, p. 115-132.

FREIDSON, Eliot. As profissões são necessárias? In: \_\_\_\_\_ **Renascimento do Profissionalismo**: teoria, profecia e política. São Paulo: EDUSP, 2006, p. 191-212.

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

FREITAS JÚNIOR, Paulo Santos. Estudo das Representações e Práticas Docentes em torno da Homossexualidade na Rede Regular de Ensino Público do Município de campos dos Goytacazes (RJ). **Projeto de Pesquisa**. Campos dos Goytacazes (RJ): UENF, 2009, p.16.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas (SP), v. 24, nº. 82, abr., 2003, p. 93-130.

FRY, Peter; MACRAE, Edward. **O que é Homossexualidade?** São Paulo: Abril Cultural/Brasiliense, 1985.

FURLANI, Jimena. **Mitos e Tabus da Sexualidade Humana**: subsídios ao trabalho em educação sexual 3. ed., Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.

\_\_\_\_\_; LISBOA, Thais Maes. Subsídios à Educação Sexual a partir de Estudo na Internet. In: MEYER, Dagmar Estermann; SOARES; Rosângela de Fátima Rodrigues (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004, p. 41-61.

GARCIA, Marcos Roberto Vieira. **Homofobia e Heterossexismo nas Escolas**: discussão da produção científica no Brasil e no mundo. Disponível em: [http://www.abrapee.psc.br/ddocumentos/cd\\_ix\\_conpe/IXconpe\\_arquivos/13.pdf](http://www.abrapee.psc.br/ddocumentos/cd_ix_conpe/IXconpe_arquivos/13.pdf). Acessado em: 02/02/10.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes. **Corpo, Gênero e Sexualidade**: o debate contemporâneo na educação. Petrópolis (RJ): Vozes, 2003.

GRANÚZZIO, Patrícia Magri. **A Questão Homossexual e a Formação de Professores**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunoes/28/textos/gt081389int.rtf>. Acessado em: 08/02/10.

GREEN, James. **Além do Carnaval**: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. “Mais Amor e Mais Tesão”: a construção de um movimento brasileiro de gays, lésbicas e travestis. **Cadernos Pagu**, nº 15, 2000, p. 271-295.

HENRIQUES, Ricardo *et al.* Gênero e Diversidade na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. **Cadernos SECAD**, Brasília (DF): Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), 2007.

IMPERATORI, Thaís *et al.* Qual Diversidade Sexual dos Livros Didáticos Brasileiros? **Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e Poder**. Florianópolis, ago., 2008.

ITOZ, Sonia de. **Adolescência e Sexualidade**: para eles e para nós. Coleção Adolescer. São Paulo: Paulinas, 1999.

JEOLÁS, Leila Sollberger; PAULILO, Maria Ângela Silveira. Representações Sociais da Homossexualidade entre Professores do Ensino Público: continuidades e rupturas. **Revista Textos e Contextos**, Porto alegre, v. 07, nº. 02, jul./dez., 2008, p. 266-285.

JUNCKERS, Ivan Jairo; SILVA, Joseli Maria. Espaço Escolar e Diversidade Sexual: um desafio às Políticas Educacionais no Brasil. **Revista de Didáticas Específicas**. Disponível em: [www.didaticasespecificas.com](http://www.didaticasespecificas.com) acessado em 10/02//10.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Aqui não temos Gays nem Lésbicas: estratégias discursivas de agentes públicos ante medidas de promoção do reconhecimento da diversidade sexual nas escolas. **Bagoas**. nº. 04, 2009, p. 171-189.

LIMA, Eliana. Jovens começam a vida sexual aos 14 anos. **Folha Universal**. São Paulo: BDO, nov., 2002, p. 02b.

LONGARAY, Deise Azevedo; RIBEIRO, Paula Regina. **Problematizando a Diversidade Sexual na Escola**: um enfoque sobre homofobia. Disponível em: [http://www.ceamecim.furg.br/vii\\_pesquisa/trabalhos/176.doc](http://www.ceamecim.furg.br/vii_pesquisa/trabalhos/176.doc). Acessado em: 11/11/09.

LOPES, Fernanda *et al.* **Adolescentes e Jovens para a Educação entre Pares**. Saúde e Prevenção nas Escolas. Diversidades Sexuais. Brasília (DF): Ministério da Saúde/Ministério da Educação, s.d.

LORENCINI JÚNIOR, Álvaro. Os sentidos da sexualidade: natureza, cultura e educação. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Sexualidade na Escola**: alternativas teóricas e práticas. 5. ed., São Paulo: Summus, 1997, p. 87-95.

LOURO, Guacira Lopes. A Construção Escolar das Diferenças. In: LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 11. ed., Petrópolis (RJ): Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes *et al.* **Corpo, Gênero e Sexualidade**: o debate contemporâneo na educação. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002, p. 41-52.

\_\_\_\_\_. **O Corpo Educado**: pedagogia da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

\_\_\_\_\_. **Um Corpo Estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2008.

MARTINEZ, Paolla. Gays sob novos olhares na telinha da Globo. **Folha da Manhã**. Campos dos Goytacazes (RJ): Plena Editora, mai., 2011, p. 04-05.

MARTINS, Vicente. **A Homossexualidade no Meio Escolar**. Disponível em: <http://www.partes.com.br/ed16/educacao.asp>. Acessado em: 14/10/09.

\_\_\_\_\_. Por que Excluir os Gays nas Escolas. Disponível em: <http://www.partes.com.br/ed16/educacao.asp>. Acessado em: 14/12/09.

MAXIMILIANO, Adriana. O Patinho Agora é Gay. **Veja**. ed. nº. 1958, São Paulo: Editora Abril S/A, mai., 2006.

MEYER, Dagmar Estermann; SOARES; Rosângela de Fátima Rodrigues. Corpo, Gênero e Sexualidade nas Práticas Escolares: um início de reflexão. In: \_\_\_\_\_ (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004, p. 05-16.

MODESTO, **Mãe Sempre Sabe?** Mitos e verdades sobre pais e seus filhos homossexuais. Rio de Janeiro: Record, 2008.

MOREIRA FILHO, Francisco Carlos; MADRID, Daniela Martins. **A Homossexualidade e a sua História**. Disponível em: <http://www.interrtemas.unitedo.br/revista/index..php/ETI...> Acessado em 09/01/10.

MOTT, Luiz. **Antropologia, Teoria da Sexualidade e Direitos Humanos dos Homossexuais**. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v01n01art03.mott>. Acessado em 12/01/10.

MOTT, Luiz. **O/A Jovem Homossexual na Escola**: noções básicas de Direitos Humanos para professores da Educação Básica. Disponível em: [http://www.nre.seed.pr.gov.br/cascavel/arquivos/File//3encontro\\_texto1.pdf](http://www.nre.seed.pr.gov.br/cascavel/arquivos/File//3encontro_texto1.pdf). Acessado em: 13/01/10.

MUNDO JOVEM. Disponível em: <http://www.mundojovem.pucrs.br/historia.php>, s/d.

NATIVIDADE, Marcelo; OLIVEIRA, Leandro de. Sexualidades Ameaçadas: religião e homofobia(s) em discursos evangélicos conservadores. **Sexualidad, Salud y Sociedad, Revista Latinoamericana**, nº 02, 2009, p. 121-161. Disponível em: [WWW.sexualidadsaludysociedad.org](http://WWW.sexualidadsaludysociedad.org). Acessado em: 13/01/10.

NETO, Castúlio do Amaral. **Diários Escolares**: fragmentos e memórias de homossexuais no cotidiano escolar. Disponível em: <http://www.armariox.com.br/documentos/textoeducargls.doc>. Acessado em; 30/01/10.

NETO, Luiz Ramires. **Um Silêncio Desconcertante**: a homossexualidade permanece invisível na escola. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gc23/t237.pdf>. Acessado em: 09/01/10.

NOVAES, Regina Célia Reyes et al (Orgs.). **Política Nacional de Juventude**: diretrizes e perspectivas. São Paulo: Conselho Nacional de Juventude; Fundação Friedrich Ebert, 2006.

NOVENA, Nádya Patrícia. Representações Sociais de Jovens Sobre a Sexualidade: um estudo com alunos de educação básica em Recife/PE. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 89, nº. 221, jan./abr., 2008, p. 162-181.

NUNAN, Adriana. **Homossexualidade**: do preconceito aos padrões de consumo. Rio de Janeiro: Caravansarai Editora Ltda, 2003.

NUNES, César Aparecido. Filosofia, Dialética e Educação: elementos para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, Pós-Modernidade e Educação**: História, Filosofia e Temas Transversais. Coleção Educação Contemporânea. Campinas (SP): Autores Associados; Caçador (SC): UNC, 2001, p. 155-195.

NUSSBAUMER, Gisele Marchiori. Cultura e Identidade Gay: a diferença do múltiplo. Disponível em: <http://www.intercom.br> Acessado em 13/01/10.

OLIVEIRA, Alexandre Roberto de. ; MAGALHÃES, Luiz André. O jovem e o sexo: uma relação difícil. **Plantão Médico** – sexo, prazer e segurança. Rio de Janeiro: Editora Biologia e Saúde, 2003, p. 36-70.

OLIVEIRA, Ilze Arduine de Araújo; SILVA, Eliete Antônia da. **Estigmatizados**: de que forma o professor aborda o preconceito no âmbito escolar. Disponível em: <http://www.simposioestadopolitica.ufu.br/imagens/anais/pdf//CP03.pdf>. Acessado em: 15/02/10.

OLIVEIRA, Meire Rose dos Anjos; MORGADO, Maria Aparecida. **Jovens, Sexualidade e Educação**: homossexualidade no espaço escolar. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalho/trabalho/GT>. Acessado em: 23/10/09.

PEREIRA, Esdras D. Homofobia. **Somos Assim**. Ano 04, nº 196, Campos dos Goytacazes (RJ): Sugar Cane Editora Ltda., 22 de maio, 2011, p. 04-05.

PEREIRA, Liliana Lemus Sepúlveda; MARTINS, Zildete Inácio de Oliveira. A identidade e a crise do profissional docente. In: BRZEZINSKI, Iria. **Profissão Professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002, p.113-131.

PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães. Preconceito, Moralidade e Educação Moral para a Diversidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, nº. 46, Rio de Janeiro: ANPED, jan./abr., 2011, p. 215-233.

PINTO, Heloysa Dantas de Souza. A individualidade impedida: adolescência e sexualidade no espaço escolar. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Sexualidade na Escola**: alternativas teóricas e práticas. 5. ed., São Paulo: Summus, 1997, p. 43-51.

PLATAO. **O Banquete**. Disponível em: [file:///C:/site/livros/gratis/o\\_banquete.htm](file:///C:/site/livros/gratis/o_banquete.htm). Acessado em 15/02/10.

PRADO, Marco Aurélio Máximo; MACHADO, Frederico Viana. **Preconceito Contra Homossexualidades**: a hierarquia da invisibilidade. v. 05, São Paulo: Cortez, 2008.

PRETES, Érika Aparecida; VIANNA, Túlio. História da Criminalização da Homossexualidade no Brasil: da sodomia ao homossexualismo. **Dissertação de Mestrado**. Belo Horizonte (MG): PUC Minas, 2008.

RAMOS, Silvia; CARRARA, Sérgio. A Constituição da Problemática da Violência contra Homossexuais: a articulação entre ativismo e academia na elaboração de políticas públicas. **PHYSIS: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 2006, p.185-205.

RENA, Luiz Carlos Castello Branco. **Sexualidade e Adolescência**: as oficinas como prática pedagógica. 2. ed., rev., Belo Horizonte: Autentica Editora, 2006.

RETANERO, Márcio. **Criado o Conselho Nacional de Combate à Discriminação LGBT**. Disponível em: <http://www.betelrj.com/node/814>. Acessado em: 14/05/2011.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda; FRANCINO, Andréa Cristina. **A Leitura que se Faz da Homossexualidade na Escola**: ausência de conhecimento sobre a diversidade sexual. Disponível em: [http://www.alb.com.br/anais16/sem03pdf/sm03ss15\\_04.pdf](http://www.alb.com.br/anais16/sem03pdf/sm03ss15_04.pdf). Acessado em: 27/11/09.

RIBEIRO, Carla Regina; KOEHLER, Sonia Maria Ferreira. **Relação Interpessoal**: adolescentes e comportamento homofóbico no contexto escolar. Disponível em: <http://www.catedra.ucb.br/sites//100/122/0000000818.pdf>. Acessado em: 15/12/09.

RIOS, Roger Raupp. A homossexualidade e a discriminação por orientação sexual no direito brasileiro. In: GOLIN, Célio; WEILER, Luis Gustavo (Orgs.) **Homossexualidades, Cultura e Política**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

\_\_\_\_\_; SANTOS, Wederson Rufino dos. Diversidade Sexual, Educação e sociedade: reflexões a partir do Programa nacional do Livro Didático. **Psicologia Política**, Associação Brasileira de Psicologia Política, v. 08, nº. 16, out./dez., 2008, p.325-344.

RODRIGUES, José Carlos. **Tabu do Corpo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 28. ed. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 2003.

ROMANINI, Carolina. De papel passado em cartório. **Veja**, ed. 2155, Ano 43, nº. 10, São Paulo: Editora Abril S/A, mar., 2010, p. 118-120.

ROSA, Marcelo Victor. **Educação Física e Homossexualidade**: investigando as representações sociais dos estudantes do Centro de Desportos/UFSC. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/ViwFile/962/436>. Acessado em: 15/01/10.

ROSISTOLATO, Rodrigo Pereira da Rocha. Orientação Sexual na Escola: expressão dos sentimentos e construção da autoestima. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 90, nº. 225, mai./ago., 2009, p. 367-384.

ROSSI, Alexandre José. Políticas para Homossexuais: uma breve análise do Programa Brasil sem Homofobia e do tema transversal orientação sexual. **Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e Poder**. Florianópolis, ago., 2008.

SANCHEZ, Félix López. **Homossexualidade e Família**: novas estruturas. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Modernidade, Identidade e a Cultura de Fronteira. In: SANTOS, Claudiene. **Mesa Redonda**: Educação para a Convivência nas Escolas: experiências inovadoras, homofobia e a (in)visibilidade da violência na escola. Disponível em: <http://www.catedra.ucb.br/sites/100/122/000000883.pdf>. Acessado em: 03/01/09.

SANTOS, Lucíola Licínio. Paradigmas que orientam a formação docente. In: SOUZA, João Valdir Alves de (Org.). **Formação de Professores para a Educação Básica**: dez anos da LDB. Belo Horizonte; Autêntica, 2007, p. 235-252.

SARMENTO, Janaina Bispo; RAMOS, Kellen Luana de S. **Homofobia nas Escolas**. Disponível em: <http://www.catedra.ucb.br/sites/100/122/000000558.doc>. Acessado em: 12/11/09.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 5. ed., Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, Demerval. A educação como questão nacional. In: \_\_\_\_\_ **A Nova Lei da Educação**: trajetória, limites e perspectivas. 6. ed., Campinas (SP): Autores Associados, 2000, p. 01-07.

SAYÃO, Rosely. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários; Saber o sexo? Os problemas da informação sexual e o papel da escola. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Sexualidade na Escola**: alternativas teóricas e práticas. 5. ed., São Paulo: Summus, 1997a, p. 97-105.

SCHWARTZMAN, Simon. Cidadania e Direitos Humanos. In: SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Varda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: EDUSP, 1984.

\_\_\_\_\_. **Notas sobre o Paradoxo da Desigualdade no Brasil**. Disponível em: [www.schwartzman.org.br](http://www.schwartzman.org.br). Acessado em: 23/05/11.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, jul./dez., 1995, p.71-99.

SILVA Aline Ferraz da; VIEIRA, Jarbas Santos. Pelo Sentido da Vista: um olhar gay na escola. **Currículo sem Fronteiras**, v. 09, nº. 02, Jul./Dez., 2009, pp.185-200. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Acessado em: 23/05/10.

SILVA JUNIOR, Jonas Alves da. Da Discriminação à Inclusão: por uma escola sem homofobia. **Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e Poder**. Florianópolis (SC), ago., 2008.

SILVA, Aline Ferraz da. Pelo Sentido da Vista: um olhar gay na escola. **Currículo sem Fronteiras**, Pelotas, v. 09, nº. 02, Jul./dez., 2009, p. 185-200.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying**: mentes perigosas na escola. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.



SILVA, Marinete dos Santos (Org.). **Gênero, Poder e Tradição na Terra do Coronel e do Lobisomem**. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2009.

SILVA, Rosimeri Aquino da. O ponto fora da curva. In: MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. (Orgs.) **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Porto Alegre (RS): Mediação, 2004.

SILVA, Valdeci Gonçalves da. A Visibilidade do Suposto Passivo: uma atitude revolucionária do homossexual masculino. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**. Fortaleza, v. VII, nº. 01, mar., 2007, p. 71-88.

SPENCER, Colin. **Homossexualidade**: uma história. Rio de Janeiro: Record, 1996.

TALLENTO, Biaggio. 190 Homossexuais Foram Assassinados no Brasil em 2008. **A Tarde Online**. Disponível em: [www.atardeonline.com.br/cidades/noticiajsf?id=1123861](http://www.atardeonline.com.br/cidades/noticiajsf?id=1123861). Acessado em 10/03/09.

TAQUETTE, S. R.; VILHENA, M. M. Homossexualidade e Adolescência. **Pediatria Atual**, v. 16, 2003, p. 10-17.

TAQUETTE, Stella et al. **Relatos de Experiência Homossexual em Adolescentes Masculinos**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v10n2/a18v10n2.pdf>. Acessado em: 05/12/09.

TORRES, Marco Antonio. **A Diversidade Sexual na Educação e os Direitos Humanos de Cidadania LGBT na Escola**. Belo Horizonte: Autentica Editora; Ouro Preto (MG): UFOP, Série Cadernos da Diversidade, 2010.

TOSCANO, **Estereótipos Sexuais na Educação**: um manual para o educador. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no Paraíso**. São Paulo: Editora Max Limonad, 1986.

VASCONCELLOS, Cristina. **Sexualidade**: um guia de viagem para adolescentes. São Paulo: Martins Fontes: 2002.

VIANA, Fabrício. **O Armário**: vida e pensamento do desejo proibido. São Paulo: Editora Independente, 2008.

VIANNA, Cláudia. Sexo e gênero: masculino e feminino na qualidade da educação escolar. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Sexualidade na Escola**: alternativas teóricas e práticas. 5. ed., São Paulo: Summus, 1997, p. 119-129.

WERNECK, Cláudia. **Ninguém mais vai ser Bonzinho na Sociedade Inclusiva**. 2. ed., Rio de Janeiro: WVA, 1997.

\_\_\_\_\_. **Sociedade Inclusiva**: quem cabe no seu todos? Rio de Janeiro: WVA, 1999.

ZINERMAN, David; OZÓRIO, Luis Carlos. **Como Trabalhamos com Grupos**. Porto Alegre: Arte Médicas, 1997.

## APÊNDICE – MODELO DE QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS  
MESTRADO EM POLÍTICA SOCIAL  
POLÍTICA, CULTURA E CONHECIMENTO

### QUESTIONÁRIO

#### PERFIL DO PROFESSOR:

01 - Sexo:

( ) Masculino

( ) Feminino

02 - Idade: \_\_\_\_ anos

03 - Formação: \_\_\_\_\_

04 - Tempo de formação: \_\_\_\_ anos

05 - Especialização:

( ) Sim

( ) Não

Área: \_\_\_\_\_

06 - Curso de aperfeiçoamento/qualificação na área da sexualidade:

( ) Sim

( ) Não

07 - Tempo de atuação: \_\_\_\_ anos

08 - Unidade escolar em que atua:

( ) Zona Urbana

( ) Zona Rural

#### SEXUALIDADE:

09 – Algum projeto sobre sexualidade vem sendo desenvolvido na unidade escolar em que você atua?

( ) Sim

( ) Não

Por quê?

---

---

10 - Para você a sexualidade é um tema que deve ser trabalhado na escola?

( ) Sim

( ) Não

Se não, onde?

---

11 – Você trabalha com o tema da sexualidade em sala de aula?

( ) Sim

( ) Não (Se não, passe para a pergunta de número 15)

Por quê?

---

---

12 – Em que momento você trabalha com o tema da sexualidade em sala de aula?

---

---

13 – Qual (is) material (is) pedagógico (s) são utilizados por você para trabalhar a sexualidade na sala de aula?

---

---

14 – De que forma você escolhe os materiais pedagógicos para subsidiar o trabalho com o tema da sexualidade em sala de aula?

---

---

15 – Quais as dificuldades encontradas por você para trabalhar com o tema da sexualidade em sala de aula?

---

---

16 – O que você pensa sobre o PCN que trata da Orientação Sexual enquanto Tema Transversal?

---

---

17 – Você conhece o Plano Nacional de Combate a Homofobia?

( ) Sim

( ) Não

18 – Você conhece o “Programa Brasil sem Homofobia”?

( ) Sim

( ) Não

**HOMOSSEXUALIDADE:**

19 – O que você entende por homossexualidade?

---

---

---

20 – Já ocorreu algum fato relacionado à homossexualidade na unidade escolar em que você trabalha?

( ) Não

( ) Sim

De que natureza?

---

---

21 – Que ações administrativas/pedagógicas foram tomadas?

---

---

---

22 – Para você de que forma a homossexualidade deve ser tratada na escola?

---

---

23 – Se aparecesse um (a) aluno (a) com perfil homossexual em sua sala de aula, como você reagiria?

---

---

24 – Observações que você julga necessárias.

---

---