

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**DIVERSIDADE SEXUAL NO ESPAÇO ESCOLAR: concepções, percepções e
práticas de adolescentes em escola pública urbana do Sudoeste do Paraná**

Rosangela da Roza

Francisco Beltrão – PR

2017



Pablo Picasso. Garota em frente ao espelho, 1932.

ROSANGELA DA ROZA

DIVERSIDADE SEXUAL NO ESPAÇO ESCOLAR: concepções, percepções e práticas de adolescentes em escola pública urbana do Sudoeste do Paraná

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Benedita de Almeida

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Eliane Rose Maio (UEM, PR)

Francisco Beltrão - PR

2017

Catálogo na Publicação (CIP) Sistema de Bibliotecas da Unioeste

Roza, Rosangela da
R893d Diversidade sexual no espaço escolar: concepções, percepções e práticas de adolescentes em escola pública urbana do Sudoeste do Paraná. / Rosangela da Roza. – Francisco Beltrão, 2017.
273 f.

Orientadora: Profª Drª Benedita de Almeida.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão, 2017.

1. Educação sexual. 2. Sexo - Educação. 3. Professores - Formação. I. Almeida, Benedita de. II. Título.

CDD 20. ed. – 372.372

Sandra Regina Mendonça CRB – 9/1090

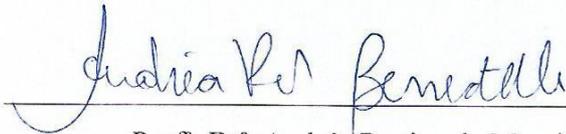
FOLHA DE APROVAÇÃO

ROSANGELA DA ROZA

TÍTULO DO TRABALHO: DIVERSIDADE SEXUAL NO ESPAÇO ESCOLAR:
CONCEPÇÕES, PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ADOLESCENTES EM ESCOLA
PÚBLICA URBANA DO SUDOESTE DO PARANÁ

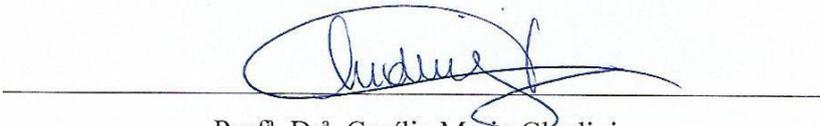
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, Área de Concentração: Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Educação a autora.

COMISSÃO EXAMINADORA



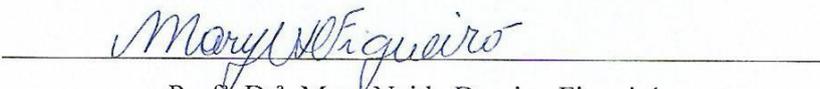
Prof.ª. Dr.ª. Andréa Regina de Moraes Benedetti

UNIOESTE – Francisco Beltrão



Prof.ª. Dr.ª. Cecília Maria Ghedini

UNIOESTE – Francisco Beltrão



Prof.ª. Dr.ª. Mary Neide Damico Figueiró

UEL – Universidade Estadual de Londrina



Prof.ª. Dr.ª. Benedita de Almeida

(Orientadora) PPGEFB/UNIOESTE – Francisco Beltrão

Francisco Beltrão, 26 de junho de 2017

AGRADECIMENTOS

*Aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de tantas outras pessoas
E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente
Onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho
Por mais que a gente pense estar
Caminhos do Coração (Gonzaguinha)*

É chegada a hora de agradecer. Sinto que esse é o momento de trazer de volta à memória todos/as aqueles/as que me ajudaram chegar até aqui, à conclusão desse trabalho.

Agradeço, primeiramente, à minha família por ter sonhado e acreditado comigo que esse trabalho seria possível. Vocês são a razão da minha vida, e tudo o que sou devo a vocês.

Começo, agradecendo a meu filho Henrique (5 anos), meu orgulho e razão do meu sorriso, por me fazer forte, feliz e melhor, a cada dia. Obrigada por compreender minha ausência e por esperar pacientemente esse tempo passar. Você é a melhor parte da minha história. “Te amo do tamanho do universo!”.

Ao meu esposo, Lúcio, quero agradecer por suportar meus defeitos, tolerar meu humor e ansiedade, mas, principalmente, por me entender, amar e segurar forte a minha mão durante toda essa caminhada. Obrigada por me fazer sentir melhor e mais capaz, querer mudar, rir, recomeçar, seguir em frente e acreditar que não estou só. Amo você, marido!!!

Ao meu pai e à minha mãe dedico toda a minha gratidão, pois vocês me deram a vida e me ensinaram a vivê-la com dignidade. Obrigada pelo apoio, carinho e amor incondicional que me dedicam. Tenho guardado em meu coração cada palavra de motivação, cada olhar pronto para me acalmar e não me deixar desistir. Obrigada, pai, por acreditar e me amar tanto assim. Obrigada, mãe pelos conselhos, orações, torcida e carinho de sempre. Com certeza, vocês são o melhor de mim e para mim. Amo vocês!!!

Às minhas irmãs e melhores amigas, Mari e Angela, agradeço por tornarem meus dias mais fáceis, mais leves e mais felizes. Vocês são joia rara, presente da vida, parceiras para o que der e vier. Obrigada por secarem minhas lágrimas quando o fardo

ficava pesado demais e por vibrarem comigo a cada conquista. Mari, você é meu maior exemplo de coragem e superação, agradeço pela motivação. Angela, obrigada por dedicar o seu tempo e me ajudar com a leitura e sugestões para melhorar o texto, você me fez andar, quando eu não tinha mais forças e só pensava em parar.

Aos meus sobrinhos Gabriel (afilhado) e Rafael, pequenos e grandes amores da minha vida, obrigada por me mostrarem o verdadeiro valor da vida.

E à minha sogra, Ivone, por todo o incentivo durante essa caminhada. Obrigada por cuidar do nosso pequeno Henrique, enquanto eu me dedicava à pesquisa. Foi um gesto muito lindo, serei eternamente grata.

Às minhas amigas Susana, Gisele e Franciele, por terem me acompanhado nos primeiros passos para a realização dessa pesquisa. Obrigada pelos momentos de estudo e de diversão; agradeço, também, por oferecerem seus ombros para que eu pudesse descansar e chorar nos momentos difíceis dessa longa jornada. Guardarei esses momentos com muito carinho em meu coração.

À minha amiga, Liliane, pelas palavras de encorajamento e por ter me acompanhado em alguns encontros do grupo focal para auxiliar no uso das tecnologias necessárias para o registro das discussões. Você é muito especial para mim.

À minha amiga e parceira Rosane Berté, que representou a energia necessária para dar os últimos passos e atravessar a linha de chegada. Você se aproximou na hora em que meus pés já estavam cansados, segurou-me, ajudou e incentivou. Vou lembrar com muito carinho das nossas conversas intermináveis, dos cafés, das risadas, mas também das ideias e sugestões para o trabalho. Muitoooo obrigada!

Às minhas “lokas” amigas Denise e Jaqueline. Nossa amizade é coisa de outro mundo! Vocês conseguiram me fazer chorar de rir, mesmo quando tudo ficava difícil, e os problemas pareciam impossíveis de serem resolvidos. Nossas conversas, cafés, cervejas, estudos e viagens jamais serão esquecidos. Deni, obrigada pela amizade e por todo o incentivo. Jaque, obrigada pelo carinho, ajuda, por ser ouvidos e palavras quando mais precisei.

À Ana, pela ajuda com as transcrições das discussões nos encontros dos grupos focais, dedico meu carinho e gratidão.

Aos/Às colegas de mestrado pelo apoio, partilha e aprendizado.

À Denise, por cuidar com tanto carinho da nossa família e da nossa casa. Obrigada pelos cafés, tortas, bolos, enfim, por se preocupar comigo e me manter acordada.

Ao/À professor/a Eduardo Nunes Jacondino e Vera Márcia Marques Santos, pela atenção, carinho, leitura e contribuições no processo de elaboração do projeto de pesquisa. Vocês leram meus primeiros escritos e me incentivaram à pesquisa, certamente guardarei essas lembranças com carinho.

À minha admirável e doce orientadora Prof^a. Dr^a. Benedita de Almeida, por me receber de braços abertos ao aceitar ser minha orientadora. Por toda paciência, carinho, dedicação e profissionalismo. Pelos valiosos ensinamentos que me dava a cada encontro, a cada e-mail. Pelas inúmeras vezes que me enxergou melhor do que sou e me fez acreditar ser capaz. Por fazer parte desse trabalho e por me ensinar tantas coisas, meus mais sinceros agradecimentos!

À minha coorientadora Prof^a. Dr^a. Eliane Rose Maio, agradeço pelos ensinamentos, cuidado, dedicação e atenção para me ajudar com a pesquisa. Por ter me acolhido com tanto carinho, aceitado participar da minha defesa e por ter dado sugestões tão valiosas para meu trabalho.

Às Prof.as Dras. Andréa Regina de Moraes Benedetti, Cecilia Maria Ghedini e Mary Neide Damico Figueiró, ofereço minha gratidão; vocês foram incríveis! Compartilharam seus conhecimentos e apresentaram significativas contribuições. Obrigada por realizarem esse trabalho com tanto zelo e doçura. Sinto-me honrada por ter caminhado tão bem acompanhada.

Aos/Às adolescentes, participantes desta pesquisa, pela singularidade das conversas e potencialidade dos encontros.

À escola, por ter permitido a realização da pesquisa, meus mais sinceros agradecimentos.

À Secretaria Municipal de Educação de Francisco Beltrão-PR, pelo incentivo expresso por meio do afastamento remunerado o qual foi fundamental para que pudesse me dedicar à pesquisa.

Aos/Às integrantes da Escola Municipal São Cristóvão, por me apoiar e compreender minha ausência durante a pesquisa.

Finalmente, agradeço àqueles/as que, de uma maneira ou outra, me ajudaram e me acompanharam nesse caminho e que, porventura, não mencionei.

Obrigada a todos/as!

*“Por um mundo onde sejamos socialmente
iguais, humanamente diferentes e
totalmente livres.”*

**Rosa Luxemburgo
(1871-1919)**

RESUMO

ROZA, R. **Diversidade sexual no espaço escolar**: concepções, percepções e práticas de adolescentes em escola pública urbana do Sudoeste do Paraná. 2017. 273 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2017.

Esta pesquisa analisa a diversidade sexual no espaço escolar, temática emergente na atualidade, haja vista que este contexto é apontado como o 3º lugar de discriminação contra homossexuais, vencido somente pelo familiar e pelo de amigos/as e vizinhos/as. Realizada em 2016-2017, teve o objetivo de identificar e analisar as percepções, concepções e práticas dos/as adolescentes de Ensino Médio, de uma escola pública urbana do Sudoeste do Paraná, acerca da diversidade sexual e dos direitos sexuais como direitos humanos e fundamentais. Ancorada no referencial teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético, analisou a questão a partir de um olhar crítico e reflexivo, com vistas a compreender o conceito de sexualidade e de diversidade sexual, para identificar as representações dos/as adolescentes, apreender a realidade social em que o objeto estava imerso e fundamentar sua análise, numa perspectiva de totalidade e consideração de suas múltiplas relações. Trata-se de pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, com questionários (a 93 adolescentes, com idade entre 16 e 18 anos) e grupos focais (25 adolescentes, dos/as participantes do questionário), como instrumentos de coleta de dados. Os/As adolescentes participaram de cinco encontros em dois grupos focais semanais, correspondentes a quinze horas de debates. Nos grupos, foi incentivada a discussão de ideias, em um exercício constante de fala e escuta, e buscou-se aprofundar o tratamento das questões do questionário. A análise dos dados foi desenvolvida em todo o processo de interação com os/as participantes da pesquisa e com seu meio de inserção. Os resultados da pesquisa evidenciaram desconhecimento e confusão dos/as participantes sobre as questões relacionadas à diversidade sexual; existência de preconceito e discriminação no contexto escolar; predomínio do tratamento de questões da sexualidade e diversidade sexual, pelos/as professores/as, sob uma abordagem acrítica, normativa, moralista e/ou de cunho religioso, com ênfase na dimensão biológica, de reprodução, saúde e na violência sexual; o predomínio de abordagem das temáticas referentes à sexualidade de modo indireto e não intencional, nas disciplinas, apontando um espaço lacunoso para atuação da escola no trabalho de educação sexual, com vistas ao reconhecimento e ao respeito à diversidade sexual e aos direitos sexuais, com base na legislação vigente. Evidenciaram, também, imperativos da formação de professores/as e algumas possibilidades de caminhos a serem trilhados, na perspectiva de avançar na direção da necessária atuação da escola; e o potencial do grupo focal, para promover o conhecimento e a reflexão crítica sobre a diversidade sexual para prosseguir com o diálogo, na formação de alunos/as e de professores/as. Tal procedimento mostrou que a ausência da imposição de uma ideologia determinada é valiosa para que todos/as se sintam acolhidos/as no debate e ativos/as na construção do conhecimento. Na luta contra a hegemonia da lógica heteronormativa, a educação é um caminho para a formação ética dos/as jovens e para a possibilidade de o conhecimento ser apreendido e vivido com sentido, num processo em que a ação seja seguida da reflexão, em um movimento dialético e contínuo.

Palavras-chave: Sexualidade. Diversidade sexual no espaço escolar. Educação sexual. Adolescência. Formação de professores/as.

ABSTRACT

ROZA, R. **Sexual diversity at school**: Adolescents conceptions, perceptions and practices in an urban public school in southwestern of Paraná. 2017. 273 f. Dissertation (Master) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2017.

This research analyzes the sexual diversity in the school space, emerging thematic in the present time, given that it is the context that has been designated as the 3rd place of discrimination against homosexuals, overcome only by the family and by friends and neighbors. Held in 2016-2017, the objective was to identify and analyze the perceptions, conceptions and practices of the high school adolescents of an urban public school in southwestern Paraná on sexual diversity and sexual rights as human and fundamental rights. Anchored in the theoretical-methodological framework of historical-dialectical materialism, it analyzed the question from a critical and reflexive perspective, with the purpose of understanding the concept of sexuality and sexual diversity, to identify the representations of adolescents, to apprehend social reality in which the object was immersed and to substantiate its analysis, in a perspective of totality and consideration of its multiple relations. This is a qualitative research of an ethnographic nature, with questionnaires (93 adolescents, aged between 16 and 18 years) and focus groups (25, of the participants of the questionnaire), as data collection tools. Adolescents participated in five meetings in two weekly focus groups, corresponding to fifteen hours of debates. In the groups, the discussion of ideas was encouraged, in a constant exercise of speaking and listening, and it was sought to deepen the treatment of the questions of the questionnaire. The data analysis was developed throughout the interaction process with the research participants and with the environment in which they were inserted. The research results evidenced the lack of knowledge and the confusion of the subjects on issues related to sexual diversity; the existence of prejudice and discrimination in context; the predominance of the treatment of questions of sexuality and sexual diversity by the teachers under an uncritical, normative, moralistic and /or religious approach, with emphasis on the biological, reproduction, health and sexual violence dimensions; the prevalence of approaching sexuality issues indirectly and unintentionally in the disciplines, pointing to a lack of space for the school to act in sex education work, with a view to recognizing and respecting sexual diversity and sexual rights, based on current legislation; evidenced imperatives of teacher education and some possibilities of paths to be followed, with the aim of moving towards the necessary performance of the school; and the potential of the focus group to promote knowledge and critical reflection on sexual diversity in order to pursue dialogue and students and teacher formation. This procedure has shown that the absence of the imposition of a given ideology is valuable for everyone to feel welcomed in the debate and active in the construction of knowledge. In the struggle against the hegemony of heteronormative logic, education is a way for the ethical formation of young people and for the possibility of knowledge being apprehended and lived meaningfully, in a process in which action is followed by reflection, in a dialectical and continuous movement.

Keywords: Sexuality. Sexual diversity in school space. Sexual education. Adolescence. Teacher education.

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1. Pablo Picasso. Garota em frente ao espelho (Museu de Arte Moderna de Nova Iorque), 1932.....

LISTA DE TABELAS

TABELA 1. Relação do número e nome fictício dos alunos/as que participaram do Grupo Focal 1, das datas e frequência nos encontros.....	51
TABELA 2. Relação do número e nome fictício dos alunos/as que participaram do Grupo Focal 2, das datas e frequência nos encontros.....	52
TABELA 3. Classificação teórica das teses e dissertações que tratam da diversidade sexual na escola.....	103
TABELA 4. Frequência com que as temáticas relativas à sexualidade são abordadas na escola, de acordo com os/as participantes da pesquisa.....	127
TABELA 5. Concepções dos/as alunos/as acerca da diversidade sexual.....	145
TABELA 6. Compreensões dos/as alunos/as acerca da transexualidade.....	148
TABELA 7. Concepções dos/as alunos/as acerca da identidade travesti.....	158
TABELA 8. Concepções dos/as alunos/as acerca da homossexualidade.....	168
TABELA 9. Concepções dos/as alunos/as acerca da bissexualidade.....	171
TABELA 10. Concepções dos/as alunos/as acerca da assexualidade.....	172
TABELA 11. Dados relativos à convivência dos/as alunos/as com a população LGBT.....	174
TABELA 12. Posicionamento dos/as alunos/as referente aos direitos sexuais.....	178
TABELA 13. Pessoas da escola que recebem ou são chamadas por apelidos preconceituosos, de acordo com os/as alunos/as.....	197
TABELA 14. Colegas que seriam/são evitados na sala de aula.....	210

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1. Distribuição da produção acadêmico-científica sobre diversidade sexual na escola, segundo a publicação de dissertações e teses no banco de dados da BDTD e da CAPES, 2005-2015	96
GRÁFICO 2. Distribuição da produção acadêmico-científica, sobre diversidade sexual na escola no período de 2005 a 2015 de acordo com o banco de dados da BDTD e da CAPES	98
GRÁFICO 3. Distribuição da produção acadêmico-científica sobre diversidade sexual na escola e seus respectivos Programas de Pós-graduação, de acordo com a região, 2005–2015, banco de dados da BDTD e da CAPES	100
GRÁFICO 4. Distribuição das grandes áreas de conhecimento na produção acadêmico-científica sobre diversidade sexual na escola, 2005–2015	101
GRÁFICO 5. Distribuição da produção acadêmico-científica sobre diversidade sexual na escola, segundo subáreas das Ciências Humanas, 2005–2015	102
GRÁFICO 6. Temáticas referentes à sexualidade abordadas na escola, de acordo com os/as participantes da pesquisa	126
GRÁFICO 7. Conhecimento dos/as alunos/as acerca dos direitos sexuais como direitos humanos e fundamentais no Brasil	177
GRÁFICO 8. Práticas preconceituosas e discriminatórias no espaço escolar, de acordo com os/as participantes da pesquisa	198
GRÁFICO 9. Violência física no espaço escolar, de acordo com os/as participantes da pesquisa	211
GRÁFICO 10. Lugares em que acontece a maior parte das ações violentas, discriminatórias e preconceituosas no ambiente escolar	212
GRÁFICO 11. Momentos em que acontece a maior parte das ações violentas, discriminatórias e preconceituosas no ambiente escolar	212

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. Teses e dissertações que tratam da temática diversidade sexual na escola no banco de dados da CAPES, 2005-2015	93
QUADRO 2. Teses e dissertações que tratam da temática diversidade sexual na escola no banco de dados BDTD, 2005-2015	94-95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABGLT – Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais

APA – Associação Americana de Psiquiatria

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAES – Centro de atendimento especializado na área da surdez

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CELEM – Centro de língua estrangeira moderna – Espanhol e Italiano

CID – Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde

CNCD/LGBT – Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de LGBT

CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social

DSM – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FAFIPA – Faculdade Estadual de Educação, Ciência e Letras de Paranavaí

FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz

FURG – Universidade Federal do Rio Grande

GGB – Grupo Gay da Bahia

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituições de Educação Superior

LABGEDUS – Laboratório e Grupo de Pesquisa Educação e Sexualidade

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais

MEC – Ministério de Educação e Cultura

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos

PPP – Projeto Político Pedagógico

PR – Paraná

PUC/Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

SUS – Sistema Único de Saúde

UEG – Universidade Estadual de Goiás

UEM – Universidade Estadual de Maringá
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFP – Universidade Fernando Pessoa
UFPel – Universidade Federal de Pelotas
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFS – Universidade Federal de Sergipe
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
UnB – Universidade de Brasília
UNEB – Universidade do Estado da Bahia
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNIFOR – Universidade de Fortaleza
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
USP – Universidade de São Paulo
UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
WAS – Associação Mundial pela Saúde Sexual

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1. Roteiro do questionário aos/às participantes da pesquisa	253
APÊNDICE 2. Roteiro para realização dos grupos focais com os/as participantes da pesquisa	259
APÊNDICE 3. Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) utilizado com os/as participantes da pesquisa	263
APÊNDICE 4. Modelo do termo de autorização de uso de imagem e depoimentos utilizado com os/as participantes da pesquisa	270
APÊNDICE 5. Modelo do termo de ciência e autorização do/a responsável pelo campo de estudo	272

SUMÁRIO

RESUMO.....	7
INTRODUÇÃO.....	18
CAPÍTULO 1 – DIVERSIDADE SEXUAL: caminhos da pesquisa com adolescentes.....	32
1.1 Tema, problema e objetivos da pesquisa.....	32
1.2 O método, as categorias de análise e o objeto.....	33
1.3 Abordagem metodológica, tipo de pesquisa e procedimentos para a coleta de dados.....	43
1.3.1 Pesquisa qualitativa de cunho etnográfico.....	43
1.3.2 O objeto e os dados: o questionário e o grupo focal como estratégia de pesquisa com adolescentes.....	46
1.4 Contexto da pesquisa.....	54
1.4.1 Sudoeste do Paraná: dimensões histórica, política, econômica, social e cultural.....	55
1.4.2 A escola contexto da pesquisa: lócus e participantes da investigação.....	58
CAPÍTULO 2 – DIVERSIDADE SEXUAL: concepções e fundamentos.....	61
2.1 Diversidade sexual: esclarecendo conceitos.....	61
2.1.1 Identidade sexual.....	64
2.1.2 Identidade de gênero.....	69
2.1.3 Orientação sexual.....	74
2.2 A sexualidade e a diversidade sexual como objetos de estudo.....	81
2.2.1 Sexualidade.....	81
2.2.2 Diversidade sexual.....	88
2.2.3 Diversidade sexual no espaço escolar.....	92
2.3 A educação sexual nas escolas brasileiras.....	110
2.4 Direitos sexuais como direitos humanos e fundamentais na escola.....	116
CAPÍTULO 3 – DIVERSIDADE SEXUAL NO ESPAÇO ESCOLAR: percepções, concepções e práticas dos/as alunos/as.....	125
3.1 Educação sexual: o que (não) se ensina na escola sobre a diversidade	

sexual?.....	125
3.2 Concepções sobre a diversidade sexual.....	141
3.2.1 Identidade sexual: “porque ele quer, ele gosta, ele vai se sentir bem, então”.....	146
3.2.2 Identidade de gênero: “eu fiz curso de culinária e me chamaram de viado”	151
3.2.3 Orientação sexual: “eu tenho um amigo que agora é amiga”	161
3.3 Concepções sobre os direitos sexuais: “o direito de ser um viado discreto”....	175
3.4 Preconceito, discriminação e violência contra a população LGBT no espaço escolar: “se eu dependesse da minha mãe, eu era 100% homofóbica”	195
CAPÍTULO 4 – DIVERSIDADE SEXUAL: caminhos para a formação de professores/as.....	219
4.1. Diversidade sexual: a tarefa de superar o preconceito, a discriminação e a violência contra a população LGBT no espaço escolar.....	219
4.2 O papel da escola na luta contra a desigualdade sexual.....	225
4.3 Formação de professores/as em sexualidade, diversidade sexual e direitos sexuais como direitos humanos e fundamentais.....	229
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	235
REFERÊNCIAS	242
APÊNDICES.....	253

INTRODUÇÃO

A sexualidade é característica ontológica do ser humano. Sua constituição compreende elementos biológicos, psicológicos – subjetivos e sociais – como a cultura, a política, a economia e até mesmo a religião. Todo indivíduo é formado por um corpo, mas, também por ideias, sentimentos, desejos, emoções, preferências, que, por sua vez, são influenciados pelas normas sociais. Por isso, somos, todos/as¹, singulares e plurais ao mesmo tempo. Nesse âmbito, não há uma predeterminação biológica, psicológica e/ou cultural que nos define; a nossa sexualidade é um devir constante e nunca estará pronta e acabada (FIGUEIRÓ, 2016; SILVA, 2001). Ela diz respeito a

[...] um aspecto central do ser humano durante toda sua vida e abrange o sexo, as identidades e os papéis de gênero, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade e reprodução. A sexualidade é experimentada e expressada nos pensamentos, nas fantasias, nos desejos, na opinião, nas atitudes, nos valores, nos comportamentos, nas práticas, nos papéis e nos relacionamentos. Embora a sexualidade possa incluir todas estas dimensões, nem todas são sempre experimentadas ou expressadas. A sexualidade é influenciada pela interação de fatores biológicos, psicológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais, éticos, legais, históricos, religiosos e espirituais (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2002, p. 5).

Comum e equivocadamente, as pessoas tratam sexo e sexualidade como sinônimos, no entanto, esses conceitos apresentam significados distintos, e é fundamental ter clareza a esse respeito. Sexo é, basicamente, a caracterização biológica do ser humano, diz respeito aos órgãos genitais, às diferenças existentes entre o sexo feminino, masculino e intersexual. A sexualidade humana, como garante Nunes (1996, p. 145)

¹ Nosso trabalho tem como princípio a igualdade de direitos entre as pessoas. Nesse sentido, nada mais coerente do que adotarmos, em nosso texto, uma linguagem que respeite a igualdade entre as mulheres e os homens. É comum, na Língua Portuguesa e em outras línguas, o uso exclusivo do gênero gramatical masculino para indicar o conjunto de homens e mulheres, ainda que morfologicamente existam formas femininas. As mulheres, se admitidas no gênero geral (masculino) “tornam-se praticamente invisíveis na linguagem e, quando visíveis, continuam marcadas por uma assimetria que as encerra numa especificidade, uma ‘diferença’ natural (o sexo), numa ‘humanidade’ de um outro tipo” (ABRANCHES, 2009, p.12). Admitimos a eliminação do uso do masculino como uso geral, pois reconhecemos que não se trata de uma simples renomeação ou substituição de palavras, mas de um rompimento com a linguagem sexista. Por isso, nosso texto está fundamentado na visibilidade e na simetria das representações dos dois sexos. E, para que a igualdade se expresse no uso do gênero específico, utilizaremos artigos combinando com substantivos e pronomes (definidos e indefinidos) que irão contemplar ambos os sexos. “É porque a língua é viva e plástica e com enorme capacidade de se adaptar a novas necessidades que teremos de continuar a pensar e imaginar novas fórmulas de escrever e dizer em que todas e todos os cidadãos possam caber – em igualdade” (ABRANCHES, 2009, p.24).

[...] é qualitativamente diversa da sexualidade [sexo] animal, nela estão embutidos valores da comunidade humana, da história social, da economia, da cultura, e até da espiritualidade conquistada na lenta construção da identidade do homem [e da mulher] realizada pelo ser humano na sua trajetória histórica.

Ou seja, a sexualidade é diversa, imensurável e dialética; existem inúmeras formas de vivê-la e expressá-la. As pessoas constroem, constantemente, novas formas de se relacionarem consigo e com o/a outro/a e, nesse sentido, todos/as nós representamos a diversidade sexual, independentemente de sexo, identidade sexual, identidade de gênero e orientação sexual (FIGUEIRÓ, 2016). Mas, infelizmente, nem todas as pessoas têm sua identidade reconhecida e respeitada socialmente, há aquelas que não correspondem às expectativas e aos padrões sexuais construídos e estabelecidos histórica, cultural e socialmente e, por esse motivo, são excluídas, discriminadas e violentadas, diariamente, nos mais diferenciados espaços sociais, inclusive na escola (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004).

A presente pesquisa nasceu da inquietação, da indignação, mas, principalmente, da esperança de que a realidade encontrada, no que se refere à diversidade sexual, possa ser superada. Ter presenciado manifestações de preconceito e discriminação contra pessoas homossexuais, bissexuais, travestis e transexuais, no espaço escolar, provocou a necessidade de buscar conhecimentos teóricos e práticos que possibilitem formas para que nós, professores/as, atuemos na construção de uma sociedade que reconheça e respeite a liberdade e os direitos iguais.

Muitos fatos nos sensibilizaram e nos causaram empatia, entre os quais destacamos o relato indignado de uma aluna que foi chantageada por uma professora para que passasse a se vestir e a se comportar de acordo com os padrões culturais femininos e, assim, se enquadrar no perfil solicitado pelas empresas parceiras da escola para que pudesse ser encaminhada ao mercado de trabalho; o fato de a direção contatar a família de alunas que foram surpreendidas se beijando no pátio da escola para informá-la sobre a orientação sexual das filhas e orientá-la a corrigir o comportamento delas; a proibição do namoro na escola, mas a permissão velada para casais heterossexuais; e o fato de alguns/algumas alunos/as homossexuais nos contarem serem impedidos/as pela direção e coordenação pedagógica de se aproximarem das crianças com a justificativa de que poderiam influenciá-las quanto a sua orientação sexual. Era nítido, por meio das conversas que tivemos com os/as adolescentes/as, o sofrimento

com tamanho desrespeito, alguns/algumas preferiam se calar para evitar a exposição, outros/as expressavam seu desprezo por tratamento desumano e abusivo.

O incômodo com o descabido preconceito manifestado, em escolas, por professores/as, direção, coordenação pedagógica, funcionários/as, pais, mães e alunos/as foi justamente o que nos despertou a ânsia de lutar pela garantia dos direitos sexuais² nas instituições escolares. Dedicar nossos esforços em defesa do direito às diferentes expressões da sexualidade foi um compromisso que assumimos ao apresentar a **diversidade sexual no espaço escolar, como objeto da nossa pesquisa**, no meio acadêmico. Encontramos o amparo desta investigação na urgência para o debate da temática, tendo em vista as contribuições que seus resultados podem trazer às vítimas da violência contra a diversidade.

Para apreender a realidade social em que esse objeto está imerso, lançamos mão da teoria marxista e do referencial metodológico do materialismo histórico dialético. Escolha que se justifica pelo fato de possibilitar a apreensão da realidade humana como complexa e necessária de ser estudada, pensada e compreendida em seus mais diversos e contraditórios aspectos. Tal referencial, também, permite a compreensão da realidade e das condições econômicas, sociais, políticas e culturais em que nosso objeto de pesquisa está inserido (PIRES, 1997). A filosofia marxista afirma que as preocupações e as indagações do/a investigador/a partem de uma situação real e do meio social em que ele/a está inserido. Marx considera que

[...] a humanidade só se propõe as tarefas que pode resolver, pois, se se considera mais atentamente, se chegará à conclusão de que a própria tarefa só aparece onde as condições materiais de sua solução já existem, ou, pelo menos, são captadas no processo de seu devir (MARX, 1987, p. 30).

As relações construídas com a natureza e com os outros indivíduos possibilitam trocas de aprendizagem, das quais, também, nascem problemas que exigem respostas para que a realidade possa ser compreendida e aprimorada. Nesse sentido, faz-se necessário apresentar que a motivação inicial para a realização deste trabalho nasceu das experiências que nos inseriram no universo educacional: a graduação em Pedagogia (2008/UNIOESTE/Francisco Beltrão/PR), a participação no curso de Pós-Graduação (em nível de especialização *Lato Sensu*) na área de Supervisão, Orientação e Gestão Escolar (2011/FAFIPA/Paranavaí/PR) e a atuação (desde 2003) como estagiária,

² O conceito de direitos sexuais será abordado no segundo capítulo.

professora e coordenadora pedagógica da educação infantil e ensino fundamental, da rede municipal e particular de educação, do município de Francisco Beltrão/PR, e como professora colaboradora do Curso de Pedagogia (2013-2015) na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – campus Francisco Beltrão/PR.

Ao longo de treze anos, participamos de inúmeros eventos, cursos e minicursos de atualização profissional. Nosso interesse em ampliar e aprimorar o conhecimento, confirmar nossos acertos, buscar respostas para as inúmeras dúvidas e encontrar alternativas de intervenção para o trabalho educativo frente às questões da sexualidade no ambiente escolar nos levou a fazer parte do grupo de pesquisas “Educação e Sociedade” (GEDUS) e dos projetos de extensão “Laboratório de Educação Sexual Adolescer” e “Educação sexual no seu rádio”, da UNIOESTE – Francisco Beltrão/ PR.

Nossa incursão na disciplina “Infância, Sexualidade e Educação”, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, contribuiu para nossa formação, estimulando a reflexão crítica e a responsabilidade social, como embasamento para o desafio de trabalhar com a sexualidade e a diversidade sexual na esfera educacional. Esse conhecimento ampliou e possibilitou o amadurecimento de ideias para a elaboração desta pesquisa.

Nosso olhar se voltou para a diversidade sexual, a partir da experiência no “Laboratório de Educação Sexual Adolescer”³, projeto que acolhia crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos de idade, em situação de risco social, provenientes de diferentes escolas públicas do município de Francisco Beltrão-PR. Nossa equipe de trabalho era composta por cinco integrantes (duas pedagogas e três acadêmicas de Pedagogia), e éramos coordenadas pela idealizadora do projeto e líder do grupo GEDUS⁴. As ações pedagógicas objetivavam impulsionar a participação e a cidadania, desenvolver o protagonismo e a autonomia das crianças e dos/as adolescentes por meio de atividades que possibilitavam a expressão, a interação, a aprendizagem, a sociabilidade e a proteção social. Todo o trabalho desenvolvido esteve baseado e orientado em pesquisas e estudos científicos acerca da sexualidade, e investimos na

³ Projeto realizado no período de agosto de 2012 a dezembro de 2014. Trabalho de integração entre Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE e a Escola Oficina Adelíria Meurer, ambos situados no município de Francisco Beltrão/PR. A Escola Oficina Adelíria Meurer é mantida pela Assistência Social do município; desenvolve um trabalho socioeducativo com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social; atende nos turnos matutino e vespertino, e os/as alunos/as só podem frequentá-la no período contrário às aulas da escola regular; oferece aos/às adolescentes o Programa Menor Aprendiz, no qual são preparados/as e encaminhados/as para o mercado de trabalho.

⁴ Referimo-nos à Professora Dra. Giseli Monteiro Gagliotto, a quem agradecemos pelas experiências proporcionadas. Atualmente o grupo é denominado LABGEDUS.

construção de relações afetivo-sexuais que priorizassem a ética, o respeito e o crescimento pessoal para o exercício de uma sexualidade repleta de prazer e responsabilidade.

Em nossa sociedade patriarcal, educar crianças e adolescentes para o exercício da cidadania, visando à igualdade e ao respeito à diversidade sexual é uma tarefa desafiadora, cujos resultados não são imediatos, mas que compensam os esforços. O trabalho no “Laboratório de Educação Sexual Adolescer” possibilitou-nos, no fazer pedagógico, identificar e confirmar a existência de ações preconceituosas e discriminatórias com relação às manifestações da sexualidade, que fogem às regras da heteronormatividade⁵. O desprezo e o desrespeito eram expressos de diferentes maneiras e por grande parcela das pessoas integrantes da comunidade escolar.

Nossa equipe, preocupada em realizar uma intervenção que pudesse estimular a reflexão crítica sobre essas ações e omissões preconceituosas frente à diversidade sexual, promoveu, por diversas vezes, discussões e leituras (de textos, documentos legais, relatos de violência etc.) sobre a temática e observou que as crianças e os/as adolescentes gradativamente foram reconhecendo que sabiam pouco sobre a história da sexualidade e que, assim como nós, também tinham muito a aprender. A maioria dos/as participantes declarava nunca, ou pouco, ter ouvido falar sobre essas questões na sala de aula. Alguns/mas defendiam que a diversidade sexual não era assunto para ser tratado na escola, e outros/as, ao contrário, consideravam importante que todos/as os/as alunos/as pudessem ter acesso a espaços para conversas e discussões sobre a sexualidade, pois acreditavam que essas iniciativas poderiam/podem diminuir as “brincadeiras” e outras ações preconceituosas dentro da escola.

Muitos/as professores/as, colegas de trabalho, assumiam, assim como nós, em conversas no intervalo ou mesmo em reuniões pedagógicas, ter dificuldades em lidar com as questões relacionadas à sexualidade e, ainda mais, quando se tratava da diversidade sexual. Falavam sobre a importância de ter acesso aos conhecimentos científicos que não obtiveram em sua formação inicial, para serem capazes de intervir de modo a minimizar o preconceito e as práticas heteronormativas, nos espaços educativos formais. Contudo, identificamos uma grande contradição nesses diálogos, pois, ao mesmo tempo em que esses/as professores/as demonstravam interesse pela

⁵ “Diz respeito à postura de aprovação social que a sociedade tem diante da heterossexualidade, considerando o relacionamento heterossexual como a única forma aceitável e válida de relação afetivo-sexual entre duas pessoas. Este relacionamento é, nesta perspectiva, considerado, ainda, padrão, ou seja, modelo, e é tido como superior em relação à homossexualidade. Enfim, heteronormatividade é a aprovação suprema da heterossexualidade” (FIGUEIRÓ, 2007, p. 37).

formação em sexualidade, idealizavam a terceirização do trabalho em educação sexual. Muitos/as deles/as defendiam a ideia de que a escola deveria disponibilizar um/a professor/a para atender as necessidades de intervenção pedagógica frente às questões referentes à sexualidade e à diversidade sexual.

A partir desse contexto e das nossas inquietações, buscamos na internet pesquisas científicas relacionadas ao tema da diversidade sexual, com o propósito de compreender como essa questão estava sendo debatida no meio acadêmico. Os primeiros achados revelaram dados inimagináveis por nós e nos levaram às seguintes reflexões: do ponto de vista legal⁶, compreendemos que a escola deve ser um espaço de inclusão, de valorização das singularidades de “todos/as” que a constituem. Mas quem está incluído nesse “todos/as”? Será que, de fato, todos/as são acolhidos/as e tratados/as com os mesmos direitos no espaço escolar? No que se refere aos/às homossexuais, bissexuais, transexuais e travestis, será que estão abarcados/as nessa definição de todos/as? Esses questionamentos apontam para uma questão crucial que é a dificuldade de garantir igual direito de ser/existir naquilo que cada indivíduo se reconhece (BORTOLINI, 2008b).

Em pesquisa realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), durante a Parada do Orgulho LGBT⁷ no Rio de Janeiro (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004), a homossexualidade apareceu como uma das principais causas de *bullying* nas escolas. O espaço escolar é classificado como o terceiro lugar de discriminação contra homossexuais (27% dos casos), ficando atrás somente do contexto familiar e de amigos/as e vizinhos/as.

Gays, lésbicas, bissexuais, transexuais e travestis estão entre os alvos preferenciais de preconceito e discriminação na escola. Ações excludentes, violentas e discriminatórias voltadas às pessoas com orientação sexual e identidade de gênero e sexual contrárias às normas e padrões da heterossexualidade, principalmente à

⁶ No Brasil, marcos políticos como a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2015), o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (BRASIL, 2012), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB9394/96 (BRASIL, 2016), os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 (BRASIL, 2001), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil I de 1998 (BRASIL, 1998), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2007 (BRASIL, 2007), dentre outros, afirmam que a educação é um direito de todos/as.

⁷ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. “A fim de dar visibilidade e também destacar as necessidades e reivindicações específicas de cada segmento agrupado sob termo genérico ‘homossexual’, é preferível definir cada segmento por seu próprio nome: lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais – LGBT. A sigla LGBT também não é constante, podendo constar mais um T no final, para contemplar travestis e transexuais separadamente. Às vezes constam outras letras, como a letra I (de intersex) e Q (de queer e questioning), e às vezes a ordem das palavras é alterada, conforme as convicções e prioridades de quem está utilizando a sigla” (REIS, 2015, p. 28).

população de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT) são identificadas como homofóbicas (REIS, 2015).

O termo homofobia foi utilizado pela primeira vez em meados dos anos 1970, quando o psicólogo clínico George Weinberg buscou definir o medo exposto por pessoas heterossexuais com relação às pessoas homossexuais (JUNQUEIRA, 2009). Figueiró (2007, p. 38) afirma que:

Homofobia diz respeito à aversão, horror e/ou ao medo que as pessoas sentem em relação aos homossexuais. É um sentimento fortemente negativo que se manifesta em atitudes discriminatórias, em comportamentos de desprezo e de desvalorização do outro e, muitas vezes, de agressão.

Tais atitudes discriminatórias podem ser expressas em relação a todo tipo de diversidade sexual. Isso significa que não somente gays e lésbicas sofrem essa aversão, mas, também, transexuais, travestis e homens ou mulheres heterossexuais que fogem às normas e padrões determinados culturalmente para o seu gênero sentem os efeitos de uma sociedade excludente, hierárquica e desigual (FIGUEIRÓ, 2007).

As manifestações da homofobia perpassam desde ações violentas mais silenciosas, como risos e murmúrios, até as mais extremas, como o homicídio. Todas restringem o acesso das pessoas aos direitos, a espaços e ao reconhecimento (BORRILLO, 2009).

O conceito de homofobia pode ser caracterizado de diversas maneiras, dentre as quais destacamos a lesbofobia, denominada como a rejeição às lésbicas, ação que agrava a discriminação contra essas pessoas, uma vez que já vivem o preconceito pelo simples fato de serem mulheres; a bifobia, identificada como a repulsa às pessoas bissexuais; a transfobia, destinada às ações preconceituosas com relação às pessoas transexuais; e a plumofobia, tipo de homofobia, na qual a pessoa homossexual é aceita na condição de respeitar os papéis de gênero correspondentes, culturalmente, ao seu sexo, ou seja, homossexuais femininas devem agir como mulheres, e masculinos, como homens (REIS, 2015).

Ainda conforme Reis (2015), as consequências da homofobia na escola incluem problemas de várias ordens e, contrariamente ao que se pensa, o preconceito não afeta somente aqueles/as que fogem aos padrões da heteronormatividade⁸, mas compromete a

⁸ Alguns exemplos de preconceitos vivenciados por pessoas cisgêneros e heterossexuais são apresentados e discutidos no capítulo 3.

formação para a vida de todos/as os/as que integram a escola. Além do impacto no rendimento escolar, da evasão e da desistência dos/as estudantes, o autor acrescenta outras implicações do preconceito e discriminação na vida desses indivíduos, como: a rejeição dos/as outros/as estudantes, o isolamento, a exclusão social, a depressão, o suicídio, o *bullying* e a violência física.

Diante desse contexto, evidencia-se a fragilidade da escola frente às manifestações da sexualidade e à diversidade sexual. Em pesquisa realizada por Leite (2013), constatou-se que a maioria das instituições não trata, formalmente, dessa temática com a comunidade escolar (mães, pais, professores/as, funcionários/as e alunos/as). Os/As participantes da investigação defenderam, na sua maioria, que a dificuldade dos/as professores/as em lidar com as questões da sexualidade se justifica na falta de formação acadêmica. A autora enfatiza, porém, que a inabilidade desses/as profissionais não seria apenas técnica, mas ética, pois são profissionais imbuídos/as de preconceitos. Por vezes, a escola não reconhece sua potencialidade e responsabilidade em ser um espaço de escuta e de fala sobre o respeito à diversidade e aos direitos sexuais como direitos humanos e fundamentais⁹.

As pesquisas nas áreas da Educação e da Psicologia, referentes à sexualidade, comprovam a existência desse preconceito na escola. Pesquisadores/as da UNESCO (2004) aplicaram questionários junto aos/às alunos/as adolescentes, professores/as e pais e mães de escolas de ensino fundamental e médio de 14 capitais brasileiras. Bater em homossexuais foi apontado, pelas alunas, como a terceira violência mais grave, enquanto que, para os alunos, ocupou a sexta posição. As autoras destacam a maior sensibilidade das alunas no que se refere à violência contra homossexuais; e a postura dos jovens alunos que assumiram abertamente a discriminação contra as pessoas homossexuais, segundo as estudiosas, é comportamento mais comum entre os meninos, pois preferem evitar possíveis dúvidas relacionadas à sua masculinidade. Com base em vários questionários utilizados na referida pesquisa, constatou-se que os homens têm mais preconceito contra homossexuais do que as mulheres (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004).

Numa outra questão, ainda da pesquisa supracitada, o preconceito contra homossexuais na escola se evidencia. Quando interrogados/as sobre quais colegas de classe não gostariam de ter, as respostas dos/as adolescentes se apresentaram negativas

⁹ O conceito de direitos humanos e fundamentais será apresentado no capítulo 2, no item 2.4 Direitos sexuais como direitos humanos e fundamentais na escola.

no que se referiu aos/às homossexuais; ou seja, um número significativo de alunos e alunas (aproximadamente 1/4) indicou que não gostariam de ter na classe colegas homossexuais (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004).

Pesquisas internacionais, na área da diversidade sexual, revelam que o número alto de suicídio, uso e abuso de drogas, entre outras ações prejudiciais à vida, estão mais presentes entre homossexuais, devido ao preconceito a que são submetidos (HARDIN, 2000). Dessa forma, se levarmos em conta a escola como reprodutora do preconceito e da discriminação contra homossexuais, travestis e transexuais, cabe também responsabilizá-la por tais acontecimentos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) apresenta, nos artigos, 17 e 18, a responsabilidade e o dever da sociedade, de modo geral, em garantir a integridade e a dignidade das crianças e dos/as adolescentes.

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Art. 18. 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 (BRASIL, 2012, p. 18).

Proteger crianças e adolescentes do tratamento desumano, violento e constrangedor não significa isolar, esconder ou negar a identidade sexual, de gênero e/ou orientação sexual dos sujeitos¹⁰. Proteger significa promover e ensinar o direito à liberdade, isto é, à educação, à crença religiosa, ao lazer, à participação na vida social, à expressão de ideias, à possibilidade de ir e vir, entre outros. E essa proteção também é atribuição da escola; as crianças e os/as adolescentes têm direito a uma educação que priorize seu pleno desenvolvimento e que os/as prepare para o exercício da cidadania e do trabalho; direito à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; direito de serem respeitados/as por seus/suas professores/as e por toda a comunidade escolar. Caso contrário, a escola, ao se omitir, contribui para consolidar prejuízos na vida escolar e social de seus/suas alunos/as. Os efeitos decorrentes de atos discriminatórios implicam desde o baixo rendimento, perpassando a construção da identidade, até ocasionando, na maioria das vezes, a evasão escolar que dificulta

¹⁰ Ao longo da dissertação utilizamos os termos sujeito e indivíduo como sinônimos.

gravemente o seu desenvolvimento humanístico e, inclusive, o ingresso no mercado de trabalho; elementos que, por sua vez, geram diversos problemas sociais.

Segundo a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (LAPA, 2013), 90% das pessoas transexuais e travestis brasileiras se prostituem. Grande parte da população acredita que essa é uma opção para ganhar a vida, mas, na verdade, o preconceito e discriminação vivenciados pela comunidade Transexual e Travesti na escola e no mercado do trabalho ultrapassam todos os limites do respeito pelo ser humano. Como resultado, as opções de emprego se restringem à prostituição, atendentes de *telemarketing* ou cabeleireiros/as. LAPA (2013) afirma, ainda, que há pessoas da comunidade LGBT que sobrevivem da renda proveniente da prostituição e o fazem porque não suportaram concluir os estudos ou trabalhar em ambientes hostis, violentos e excludentes, fato que limita a igualdade e as condições de acesso no mercado de trabalho.

A partir desses dados, é possível identificar que, apesar de os textos institucionais brasileiros incluírem princípios de igualdade de direitos, estes não foram efetivados na prática, nem mesmo acompanhados por instrumentos efetivos de controle. Coutinho (2006) enfatiza que, historicamente, o Brasil se constituiu como um país excludente. As políticas sociais introduzidas em nosso país nunca garantiram o acesso de todos/as os/as cidadãos/ãs ao emprego, saúde, educação, cultura e lazer.

Os estudos de Figueiró (2007), Goldberg (1988), Leite (2013) e Reis (2015) apontam que, se a escola assumir sua função social, respeitar e promover a educação em direitos humanos e fundamentais para que todos/as possam ser reconhecidos/as como cidadãos/ãs, estará ressignificando valores e fazendo valer os direitos assegurados em lei. Vale destacar a importância de os/as professores/as contribuírem para que a escola seja mais democrática, não via discurso, mas por meio de uma prática efetivamente transformadora. A luta pelos direitos humanos, fundamentais e sexuais necessita ser ampliada e, mais do que isso, esses direitos serem garantidos a todos/as, em todos os espaços sociais, principalmente, na escola.

A partir da realidade excludente encontrada na escola em que atuamos como educadoras sexuais e dos dados encontrados por meio da pesquisa bibliográfica, muitas questões emergiram e nos causaram preocupação: Que conceitos professores/as e alunos/as têm sobre sexualidade, diversidade sexual e direitos sexuais como direitos humanos e fundamentais? Os/As professores/as e alunos/as reconhecem a existência da diversidade sexual no espaço escolar? Como lidam com ela? Os/As professores/as e

alunos/as identificam práticas preconceituosas, discriminatórias e violentas, no que se refere à diversidade sexual, entre os muros da escola? E o que fazem a esse respeito? Os/As professores/as e alunos/as têm conhecimento das consequências que afetam a vida dos indivíduos que sofrem preconceito e discriminação dentro da escola? Pode a escola romper com o preconceito e a discriminação às diferenças sexuais? Em que medida uma proposta de educação sexual, voltada para professores/as e alunos/as, pode intensificar e promover debates e compreensão sobre a diversidade sexual no espaço escolar?

Tais questões nos moveram à realização de um estudo mais aprofundado sobre o assunto e ao ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, quando amadurecemos e definimos o problema central desta pesquisa, que consiste em saber: **Como a diversidade sexual é concebida, percebida e tratada pelos/as alunos/as, do terceiro ano, do Ensino Médio, de uma escola pública urbana do Sudoeste do Paraná?** Sabendo da complexidade e da amplitude da temática, concentramo-nos no estudo dessa questão maior que nos moveu, por isso, estamos certas de que este trabalho representa apenas um fio que se une a outros, formando uma trama, uma rede muito maior de interlocutores/as que desejam encontrar formas, junto aos/às professores/as e alunos/as, de combater a violência e a discriminação contra as pessoas cujas identidades sexuais são negadas e desrespeitadas.

Consideramos indispensável destacar que reconhecemos a diversidade sexual e toda a sua amplitude, mas que daremos visibilidade e prioridade, nesta pesquisa, aos grupos, às pessoas e às identidades marginalizadas no meio social, bem como, no espaço escolar – homossexuais, bissexuais, assexuais, transexuais, travestis e intersexuais. Nesse sentido, torna-se relevante dar-lhes voz em nossa pesquisa, não como objetos de estudo, mas, sim, como produtores de conhecimento. Convictas de que os resultados dos trabalhos de pesquisadores/as homossexuais, bissexuais, assexuais, transexuais e travestis somados às experiências de violência e de militância vivenciadas por eles/as enriqueceriam esta discussão sobre a diversidade sexual, convidamo-los/las, na condição de autores/as, para este diálogo e produção.

Esta pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa de cunho etnográfico e foi realizada por meio de revisão bibliográfica, questionários (APÊNDICE 1), grupos focais (APÊNDICE 2), sistematização e análise de dados. Na revisão bibliográfica, primeira e fundamental etapa, fizemos muitas descobertas acerca do nosso objeto de estudo. Com o descritor “diversidade sexual na escola”, realizamos um levantamento

das teses e dissertações cadastradas nos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação e/ou Psicologia das Instituições de Educação Superior (IES) do Paraná. Verificamos que, no período de 2005 a 2015, um número muito reduzido de pesquisas abordou o objeto a que nos propusemos investigar. Por esse motivo, decidimos manter o recorte temporal, mas ampliar nosso campo de investigação para os bancos de dados da CAPES e da BDTD. Nessa nova busca, localizamos, dentre teses e dissertações, um total de 83 (oitenta e três) produções acadêmico-científicas. Após a leitura do título, das palavras-chave, do resumo e do sumário desses trabalhos, constatamos que 32 (trinta e duas)¹¹ relacionavam a diversidade sexual com o espaço escolar. Esse material possibilitou-nos uma aproximação maior com a temática que nos instiga e, conseqüentemente, o amadurecimento do problema e dos objetivos da investigação.

Para a coleta dos dados, utilizamos como instrumentos o questionário (com questões abertas e fechadas) e o grupo focal. A aplicação de questionários foi realizada em abril de 2016, em uma escola pública urbana do Sudoeste do Paraná com os/as alunos/as do terceiro ano, do Ensino Médio; o objetivo consistia em identificar as percepções, concepções e práticas dos/as adolescentes acerca da diversidade sexual e dos direitos sexuais como direitos humanos e fundamentais. Participaram do preenchimento dos questionários 93 (noventa e três) adolescentes, com idades entre 16 (dezesseis) e 18 (dezoito) anos. Desses/as alunos/as, 25 (vinte e cinco) participaram, posteriormente, dos grupos focais, os quais foram organizados e divididos em dois grupos para viabilizar o debate. Nos grupos, estimulamos a discussão de ideias, em um exercício constante de fala e escuta, e buscamos aprofundar as questões que haviam deixado lacunas no questionário. Os grupos focais aconteceram nos meses de junho e de julho de 2016, com 5 (cinco) encontros de discussões, semanais, de aproximadamente uma hora e meia, com cada grupo. Ao final do trabalho, chegamos a um total de 10 (dez) encontros que correspondem a quinze horas de debates. As discussões aconteceram na biblioteca da escola, espaço disponibilizado e reservado, pela equipe pedagógica, para essa atividade, durante o horário das aulas.

A realização da pesquisa foi trabalho bastante intenso, quanto à exigência dos estudos teóricos que deram base para a compreensão do objeto pesquisado; ao planejamento e rigor no uso dos instrumentos para a realização da pesquisa de campo; à quantidade e riqueza dos dados levantados por meio dos questionários e dos grupos

¹¹ Tais pesquisas são apresentadas nos quadros 1 e 2 no capítulo 2, item 2.2.3. Diversidade Sexual no Espaço Escolar.

focais; à sistematização e análise dos dados que nos permitiram a compreensão da realidade em que foram produzidos e o alcance dos objetivos propostos inicialmente. Assim, o trabalho como um todo nos deu condições para apresentar alguns apontamentos à formação de professores/as.

A dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro, dedicamo-nos a descrever o tema, o problema e os objetivos da investigação. Na sequência, apresentamos o referencial teórico-metodológico que embasa a pesquisa e suas categorias de análise para a compreensão da sexualidade. Nossa discussão contempla a relação entre a sexualidade e as categorias da dialética – materialidade, trabalho, totalidade, contradição e hegemonia. Depois, elucidamos o modo pelo qual o estudo foi realizado, destacando os critérios de escolha pela abordagem metodológica, tipo de pesquisa, instrumentos para a coleta de dados e procedimento utilizado para a sistematização e análise dos dados. Neste capítulo, também abordamos o contexto da escola e dos/as participantes da investigação.

No segundo capítulo, delimitamos o conceito de diversidade sexual com base na perspectiva do materialismo histórico-dialético. Essa tarefa foi realizada fundamentada nas categorias da dialética marxista e, nesse sentido, recorreremos aos clássicos dessa teoria (ENGELS, 1876; GRAMSCI, 1977, 1999; KOSIK, 1995; MARX, 1982, 1987, 2016; entre outros), bem como, às contribuições dos/as estudiosos/as que discutem a sexualidade a partir dessa perspectiva teórica (FIGUEIRÓ, 2007, 2009a, 2009b, 2013, 2014, 2016; MELLO, 2011; NUNES, 1987; NUNES; SILVA, 2000; SILVA, 2001). Ainda, no capítulo, discorreremos sobre os caminhos pelos quais a ciência percorreu (da Antiguidade à Contemporaneidade) para compreender a sexualidade (SILVA, 2001) e a diversidade sexual (SIMÕES NETO, ZUCCO, MACHADO, PICCOLO, 2011) no espaço escolar (nossa revisão bibliográfica), e delineamos a concepção de educação sexual emancipatória e de direitos sexuais como direitos humanos e fundamentais na escola.

A análise dos dados, apresentada no terceiro capítulo, aborda as concepções, percepções e práticas dos/as alunos/as, do 3º ano, do Ensino Médio, de uma escola pública urbana do Sudoeste do Paraná, acerca da diversidade sexual e dos direitos sexuais como direitos humanos e fundamentais. Os dados permitiram eleger quatro categorias de análise: educação sexual; concepções sobre diversidade sexual; concepções sobre direitos sexuais como direitos humanos e fundamentais; e práticas

relacionadas à discriminação, preconceito e violência no espaço escolar, tratadas sob o olhar do referencial teórico metodológico do materialismo histórico dialético.

No quarto capítulo, sistematizamos os resultados da pesquisa e, com base nos dados identificados junto aos/às participantes, apresentamos o papel social da escola, esforçamo-nos em elencar alguns apontamentos para o trabalho escolar acerca da diversidade sexual, amparado na legislação vigente, com vistas a uma proposta de educação sexual que reconheça e respeite as diferentes expressões da sexualidade.

CAPÍTULO 1

DIVERSIDADE SEXUAL: CAMINHOS DA PESQUISA COM ADOLESCENTES

Neste capítulo tratamos dos aspectos metodológicos da pesquisa. No primeiro momento, descrevemos o tema, o problema e os objetivos desta investigação. Em seguida, apresentamos o referencial teórico-metodológico que a embasa e suas categorias de análise para a compreensão da sexualidade. Depois, elucidamos o modo pelo qual a pesquisa foi realizada, destacando a escolha pela abordagem metodológica, tipo de pesquisa, critérios elegidos para a escolha da escola – lócus da investigação – e dos/as participantes, instrumentos para a coleta de dados e procedimento utilizado para a sistematização e análise dos dados. Por fim, traçamos um perfil do contexto, da escola e dos/as participantes da investigação para que pudéssemos relacionar as dimensões da vida social com a percepção, a concepção e as práticas dos/as alunos/as no espaço escolar, relativas à diversidade sexual.

1.1 Tema, problema e objetivos da pesquisa

Ao pensarmos em diversidade sexual na escola, muitas questões nos motivaram/motivam a buscar conhecimento para não incorrer no erro de reproduzir práticas preconceituosas e discriminatórias, as quais contribuem, significativamente, com uma educação excludente que desvaloriza as diferentes formas de viver e expressar a sexualidade. As indagações que emergiram da nossa prática pedagógica nos levaram a construir o objeto de investigação, cujo foco é a diversidade sexual no espaço escolar. Portanto, propusemo-nos a investigar o seguinte problema: como a diversidade sexual é tratada pelos/as alunos/as, do terceiro ano, do Ensino Médio, de uma escola pública urbana do Sudoeste do Paraná?

O objetivo geral desta investigação consistiu em analisar as percepções, concepções e práticas dos/as alunos/as, do 3º ano, do Ensino Médio, de uma escola pública urbana do Sudoeste do Paraná, relativas à diversidade sexual no espaço escolar. Especificamente, delineamos os seguintes objetivos: A) compreender o conceito de sexualidade e de diversidade sexual sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético; B) identificar as percepções dos/as alunos/as – participantes da pesquisa –

sobre as práticas pedagógicas¹² relativas à diversidade sexual e dos direitos sexuais como direitos humanos e fundamentais; C) analisar as concepções e práticas¹³ dos/as alunos/as acerca da diversidade sexual e dos direitos sexuais como direitos humanos e fundamentais; D) apontar caminhos para o trabalho de educação sexual no espaço escolar, com vistas para o reconhecimento e o respeito à diversidade sexual e aos direitos sexuais, com base na legislação vigente.

1.2 O método, as categorias de análise e o objeto

Muitas correntes de pensamento foram elaboradas a respeito do processo de produção do conhecimento científico, cada qual com uma visão de mundo e seus métodos específicos para a pesquisa. Gramsci (1999, p.122) explica que “[...] toda investigação tem seu método determinado e constrói uma ciência determinada, e que o método desenvolveu-se e foi elaborado conjuntamente ao desenvolvimento e à elaboração daquela determinada investigação e ciência, formando com ela um todo único”. Nesse sentido, o/a pesquisador/a precisa conhecer os referenciais teóricos metodológicos e identificar qual deles atende melhor o problema e os objetivos da sua investigação.

Duarte (2002, p. 140) alega que “[...] a definição do objeto de pesquisa assim como a opção metodológica constituem um processo tão importante para o/a pesquisador/a quanto o texto que ele elabora ao final”. Na crença de que somos capazes de nos constituirmos como sujeitos críticos, cientistas, políticos e revolucionários é que escolhemos a teoria marxista e seu referencial teórico-metodológico, o materialismo histórico dialético, entendido por nós como o método que melhor dá conta de desvendar e explicar o processo de construção da sexualidade, pois ele permite compreendê-la na sua totalidade, ou seja, nas suas dimensões biológica, subjetiva e cultural. Assim, buscamos os/as estudiosos/as que elaboraram as bases do materialismo dialético ou que, assim como nós, identificam-se com a concepção dialética da história, da educação e da sexualidade, para dialogarmos e sustentarmos essa discussão.

Semeraro (2011, p.119), com base em Marx, ensina-nos que a dialética “permite entender o real com suas contradições, o movimento, suas múltiplas e complexas

¹² O modo como os/as professores/as compreendem, refletem e se expressam frente à diversidade sexual e aos direitos sexuais como direitos humanos e fundamentais.

¹³ Práticas dos/as alunos/as frente à diversidade sexual e aos direitos sexuais como direitos humanos e fundamentais têm relação com o modo como eles/elas tratam e/ou tratariam pessoas homossexuais, bissexuais, travestis e transexuais no espaço escolar.

determinações, as lutas de forças opostas que geram as mudanças e a permanente superação da história”. Por isso, as constatações fragmentadas que temos da realidade nos convenceram, ainda mais, da urgência em investigar a diversidade sexual no espaço escolar, pois somente a partir de um olhar crítico e reflexivo sobre o entrecruzamento da produção material com as elaborações de reprodução espiritual, teremos condições de agir para (re) construir a história, somando forças na luta contra a hierarquia imposta pela ordem heterossexual.

Quando se refere ao método dialético, Marx (2016, p. 28) aponta que

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento – que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de ideia – é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado.

Lessa e Tonet (2011) defendem que Marx elaborou uma nova concepção de história, a qual superou o idealismo e o materialismo do seu tempo. Explicam que, para Marx, o mundo em que vivemos não é só ideia, nem mesmo só matéria, mas resultado da união desses elementos que só existem a partir da transformação da realidade (matéria) de acordo com um planejamento previamente elaborado (ideia). Ainda conforme Lessa e Tonet (2011), Marx criticou o idealismo, concepção que, para ele, reduz a luta de classes ao conflito e debate de ideias; também apontou os limites do materialismo mecanicista, pois essa perspectiva desconsidera a importância e a função das ideias na história da humanidade. Marx defende a tese de que as ideias, por si só, não transformam a realidade, e que sem ideias revolucionárias não é possível a existência de ações transformadoras. Nesse sentido, ele acredita que ideias revolucionárias podem ser transformadas em ações revolucionárias, mas, para isso acontecer, tais ideias devem refletir as necessidades e possibilidades de cada período histórico.

A partir desse ponto de vista, compreendemos o preconceito e a discriminação contra a população LGBT como matéria, pois elas existem. No entanto, essa matéria não é “natural”, ela foi criada historicamente por meio das relações sociais. Assim, se a matéria é passível de compreensão, a ideia pode refletir a realidade e ser convertida em ações revolucionárias. Ou seja, a realidade injusta e desigual que construímos pode ser transformada em uma nova matéria, mais humana, justa e solidária.

Lessa e Tonet (2011) explicam que, para Marx, a realidade e a consciência são diferentes, mas ambas existem, são reais; sem a matéria, a consciência não pode existir. Assim, podemos afirmar que a matéria precede a ideia. Em contrapartida, o ser social só pode existir como resultado da consciência (ideia prévia) com a realidade objetiva (matéria).

Nesse preciso sentido, o materialismo histórico-dialético concebe o mundo dos homens como a síntese de prévia-ideação e matéria natural. Nem apenas ideia, nem só matéria, mas uma síntese entre as duas, tipicamente realizada no e pelo trabalho, que origina uma nova forma de ser: o mundo dos homens (LESSA; TONET, 2011, p. 42).

Para Figueiró (2014, p.18), a sexualidade é “[...] uma dimensão humana que vai além de sua determinação biológica, pois é, também, culturalmente determinada”. Coerente com a abordagem emancipatória¹⁴ da educação sexual, o enfoque teórico da pesquisadora é o materialismo histórico dialético (FIGUEIRÓ, 2014).

A sexualidade é fruto das experiências humanas, das relações sociais, das condições históricas, políticas, econômicas e culturais de cada época. Além disso, ela contém em si elementos da subjetividade e, assim, expressa sua contradição no ser e no não ser das pessoas, pois, ao mesmo tempo em que ela é única e própria de cada um/a, é resultado do meio e das relações sociais existentes (SILVA, 2001).

Essa definição vai ao encontro das nossas discussões, mas não é a única que existe, são muitos e diferentes os conceitos que definem a sexualidade, são inúmeros os/as autores/as e teorias envolvidos nesse trabalho, mas, para nós, interessa discuti-la por meio das categorias da dialética, as mesmas utilizadas para compreender e explicar as dimensões histórica, política, econômica da vida social.

Nessa concepção, a sexualidade é definida pela natureza dialética do ser humano. “Na visão de Marx, o homem [...] se torna, por sua própria atividade, aquilo que é num determinado momento” (MÉSZÁROS, 2006, p. 137). Aprendemos com ele que as pessoas não são seres prontos e acabados, possuem necessidades básicas e, para atendê-las, transformam o meio e o fazem de modo coletivo. Dessas relações, o ser humano faz e se refaz continuamente e, “a partir de algumas pré-condições, constroem sua identidade e diversidade, sua natureza e seu ser” (SILVA, 2001, p.76).

Desse pressuposto, as categorias da dialética marxista: materialidade, trabalho, totalidade, contradição e hegemonia serão nossas lentes mediadoras para a discussão e a

¹⁴ O conceito de emancipação que fundamenta essa abordagem é apresentado no capítulo 2.

compreensão acerca da sexualidade, pois a diversidade sexual só pode ser entendida a partir da compreensão da sexualidade.

A **materialidade**, primeira categoria, expressa a ideia de que tudo o que existe é matéria. Lessa e Tonet (2011), fundamentados na teoria marxista, ensinam-nos que a matéria é a realidade objetiva que existe independentemente da nossa consciência; é dialética, passível de mudanças, repleta de contradições, limites e possibilidades em todas as suas dimensões; é passível de compreensão e, por isso, todo o ser humano, como ser cognoscente, é capaz de entendê-la na sua totalidade.

Triviños (2006), com base no “Diccionario de Filosofia”, publicado em 1984, em Moscou, explica que o avanço da ciência nos permite identificar as principais formas da matéria, ao apresentá-las como

Os sistemas da natureza inorgânica (partículas elementares e campos, átomos, moléculas, corpos macroscópicos, sistemas cósmicos de diferente ordem); Os sistemas biológicos (toda a biosfera, desde os microorganismos até o homem); Os sistemas socialmente organizados (homem, sociedade) (ACADEMIA DE CIENCIAS DE LA URSS, 1984, *apud* TRIVIÑOS, 2006, p. 59)¹⁵.

Nesse sentido, podemos reconhecer que o corpo e toda a cultura construída sobre ele é matéria e constituem o ser humano, o ser social. A sexualidade, como elemento biológico e social, é construída e modificada de acordo com o tempo e o espaço em que os sujeitos estão inseridos, pois ela é dialética e rica em contradições, é fruto da relação que existe entre os sujeitos e, portanto, orgânica. Gramsci (1999, p. 413) aponta que “[...] a humanidade que se reflete em cada individualidade é composta de diversos elementos: 1) o indivíduo; 2) os outros homens; 3) a natureza”.

Nessa mesma direção, Pino (2005, p. 55) defende que o ser humano é a única espécie constituída por um “duplo nascimento”, “um natural, outro cultural”. O autor descreve que, ao nascermos, dispomos de um “[...] equipamento biogenético e neurológico da espécie, o qual [...] leva as marcas da cultura e abre o acesso a ela, e [permite-nos] conviver com os outros homens [mulheres]” (PINO, 2005, p. 58). Isso significa que possuímos “aptidão para a cultura”, ou seja, somos capazes de produzir, aprender e ensinar o conhecimento e toda a produção humana acumulada historicamente. Para Pino (2005, p. 59), a cultura é

¹⁵ O autor refere-se à obra: ACADEMIA DE CIENCIAS DE LA URSS. Diccionario de Filosofía. Moscou: Editorial Progreso, 1984.

[...] o conjunto das produções humanas, as quais, por definição, são portadoras de *significação*, ou seja, daquilo que o homem sabe e pode dizer a respeito delas, então o nascimento cultural da criança (ou seja, de cada indivíduo humano em particular) é a porta de acesso dela ao universo das significações humanas, cuja apropriação é condição da sua constituição como um ser cultural.

Desse modo, a aptidão para a cultura só é desenvolvida a partir das interações sociais, e o acesso a esses bens materiais só é possível por meio de sistemas criados pelo próprio ser humano ao longo da história, principalmente, a linguagem (PINO, 2005). No que tange à sexualidade, podemos entender que todos/as nós nascemos com um corpo inacabado (por questões biológicas, psicológicas, culturais e sociais) em uma realidade que já está dada, não é escolhida por nós. Isso significa que, independentemente do espaço, do tempo vivido e da nossa vontade, nossos corpos mudam, o tempo todo, e envelhecem. Além disso, existem intervenções que não fazem parte do estado natural dos sujeitos, os seres humanos as realizam e as fazem por inúmeros motivos, portanto, são culturais. Os sentidos e significados dados ao corpo, os comportamentos e os modos de viver e interagir com tudo o que existe demonstram a flexibilidade, os limites e as possibilidades da vida humana. Portanto, o indivíduo é constituído historicamente e, ao mesmo tempo que determina seu próprio ser, também é determinado pelas condições materiais existentes, num movimento dialético constante. Assim, concordamos com Silva (2001), quando afirma que,

No campo da sexualidade isto significa partir da tese de que não há uma predeterminada identidade de gênero, uma determinista condição masculina ou feminina, ou até uma inflexível determinação de situações e definições de papéis sexuais. Os homens, as mulheres, as identidades sexuais, os elementos biológicos e culturais, as prerrogativas e configurações biopsicossociais do ser dos homens e mulheres, todas estas características estão dispostas nas forças sociais históricas. O homem é uma dialética construção histórica e cultural (SILVA, 2001, p.78).

Tal argumento nos ajuda a compreender a complexidade da diversidade sexual e nos deixa evidente que a sexualidade humana é determinada por fatores biológicos, culturais e subjetivos. De fato, não podemos negar que existem essas influências, porém, cada indivíduo é singular, a partir da construção da própria história, nas relações, nos modos de sentir, de perceber o mundo, as pessoas e a si mesmo/a. E é isso que torna possível a diversidade, é por tal fato que todos/as somos diferentes. Nessa

linha, a cultura também nos constitui, e sendo ela fruto do trabalho, a diversidade sexual também é.

O **trabalho**, a segunda categoria da dialética marxista de que nos apropriamos para entender nosso objeto de pesquisa, traduz a necessidade essencial da produção da existência humana. As carências básicas, como a alimentação, o abrigo e a vestimenta são consideradas propulsoras do desenvolvimento da civilização, da linguagem, enfim, da cultura. Para Marx (2016, p. 218), o trabalho

[...] é atividade dirigida com o fim de criar valores de uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é condição necessária do intercâmbio material entre homem e a natureza; é condição natural eterna da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais.

Todos os seres vivos necessitam de elementos da natureza para poderem sobreviver, por isso, desenvolvem atividades, no seu espaço natural, a fim de extrair os produtos de que precisam para o seu próprio benefício. Os animais agem instintivamente e absorvem o essencial para a conservação da vida; nada criam nem alteram, apenas se adaptam. O ser humano, por sua vez, transforma a natureza para suprir as suas necessidades por meio do trabalho, que se constitui como uma atividade essencialmente humana.

Semeraro (2011, p. 121), com base no marxismo, explica que

[...] o trabalho não é uma atividade individual e meramente material, mas tem um caráter social e se realiza em um “modo de produção” que afeta a todos. Enquanto se produzem os bens de consumo, se reproduzem ao mesmo tempo representações, sistemas de relações e instituições sociais, em um movimento em que o ambiente faz o homem tanto quanto o homem faz o ambiente.

Assim, o trabalho configura-se como característica ontológica do ser humano. Engels (1876) já postulava que todo trabalho produz riqueza, e que a natureza disponibiliza a matéria, porém, os sujeitos se afastam dela para transformá-la e dominá-la; por meio dessa ação, também são transformados. Ou seja, o trabalho gerou a própria humanidade. Com base na proposta marxista, o autor ainda defende que só é possível falar em trabalho a partir do momento em que surgem os primeiros instrumentos elaborados e fabricados para a defesa, a caça e a pesca. E foi justamente nesse processo de criação que o ser humano desenvolveu a linguagem, que passou a ser a mediação

entre si e o mundo, no plano simbólico. Por meio da utilização de signos, nas mais variadas formas de comunicação, conseguiu/consegue manifestar sua consciência, seus pensamentos e desejos sobre a realidade, sobre a cultura e conhecimentos em geral adquiridos, por ele/ela, ao longo do tempo. Esse processo faz parte da constituição do psiquismo humano e ocorre por meio da utilização do significado social e dos sentidos pessoais agregados aos signos (LEONTIEV, 2004). E é por meio dos signos que o ser humano transmite ou deixa seu legado cultural para a apropriação pelas gerações que o sucedem, o que não acontece com os animais.

Engels (1876) aponta que o trabalho e a linguagem estão intimamente ligados ao desenvolvimento do cérebro humano, à consciência e ao modo de refletir a realidade objetiva. Para o autor,

Em face de cada novo progresso, o domínio sobre a natureza, que tivera início com o desenvolvimento da mão, com o trabalho, ia ampliando os horizontes do homem, levando-o a descobrir constantemente nos objetos novas propriedades até então desconhecidas. Por outro lado, o desenvolvimento do trabalho, ao multiplicar os casos de ajuda mútua e de atividade conjunta, e ao mostrar assim as vantagens dessa atividade conjunta para cada indivíduo, tinha que contribuir forçosamente para agrupar ainda mais os membros da sociedade. Em resumo, os homens em formação chegaram a um ponto em que tiveram necessidade de dizer algo uns aos outros. A necessidade criou o órgão: a laringe pouco desenvolvida do macaco foi-se transformando, lenta mas firmemente, mediante modulações que produziam por sua vez modulações mais perfeitas, enquanto os órgãos da boca aprendiam pouco a pouco a pronunciar um som articulado após o outro (ENGELS, 1876, p. 9-10).

Essa ação, chamada de trabalho, possibilita a produção de bens materiais e imateriais, ou seja, o processo que permite a existência dos produtos materiais possibilita, também, o desenvolvimento do cérebro e, conseqüentemente, a produção de ideias, significados, padrões de comportamentos, normas que regem a sexualidade, papéis sociais, sanções, crenças, representações e símbolos, com que o homem e a mulher buscam adaptar o mundo a si mesmos/as.

No caso da sexualidade, podemos também encontrar sua relação com a categoria trabalho. Vão nessa direção as reflexões de Silva (2001), ao denotar que

A sexualidade é fruto e fundamento das relações de trabalho. A reprodução humana e a produção social de bens estão intrinsecamente articulados. Este é um segundo campo analítico que deriva da dimensão material primeira. Entender a sexualidade supõe entendê-la na trama das relações econômicas e sociais, de produção e

organização da vida material e constituição de relações de vivência, convivência e poder (SILVA, 2001, p. 81).

Nessa lógica, podemos compreender que, à medida que as pessoas experimentam, interagem e transformam o meio – por meio das relações sociais – também são modificadas. A sexualidade é diversa, não se repete, nem se copia, é vivida e expressa das mais diferentes formas; sua constituição, além de biológica, histórica, política, econômica e social, é subjetiva.

A terceira categoria apresenta a consideração da **totalidade** da realidade. Ela permite ver o real com todas as suas dimensões interligadas. Para a dialética marxista, não há como entender o contexto, se a atenção se voltar apenas para uma parte; nada é estanque ou isolado; a realidade só pode ser compreendida na relação dinâmica, interdependente e recíproca entre as partes. Isso significa que a dimensão política está intimamente ligada à econômica que, por sua vez, está associada à social, à ideológica, à religiosa, à cultural, à subjetiva e aos demais aspectos que compõem a realidade.

O pensamento dialético parte do pressuposto de que o conhecimento humano se processa num movimento em espiral, do qual cada início é abstrato e relativo. Se a realidade é um todo dialético e estruturado, o conhecimento concreto da realidade não consiste em um acrescentamento sistemático de fatos a outros fatos, e de noções a outras noções. É um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade (KOSIK, 1995, p.50).

Assim, o fenômeno da sexualidade não poderia/pode ser desvendado e explicado de outro modo, é no conjunto da práxis humana e social que ele se apresenta. É nessa perspectiva que entendemos as reflexões de Silva (2001), quando diz que

Estudar a sexualidade significa buscar configurar este campo, para melhor delinear sua potencialidade e dinamicidade. Não se afirma que a sexualidade seja uma mera prática procriativa ou um idílico exercício da subjetividade narcísica, esta se encontra envolvida com todas as dimensões da realidade. A totalidade da sexualidade deve ser buscada na cultura e na economia política (SILVA, 2001, p.82).

A sexualidade se constitui na relação do sujeito com o meio e com os demais seres humanos, portanto, ela é uma construção biológica, psicológica e cultural. Se ela é fruto das relações sociais, não pode de modo algum estar desarticulada das dimensões política, econômica e cultural. Ela é um todo, articulado, dinâmico, constante e

histórico. Estudá-la sem levar em conta todas as dimensões que a constituem significa compreendê-la de modo fragmentado, parcial e incompleto.

A quarta categoria exprime as **contradições** existentes na realidade e é uma qualidade dialética da totalidade. Contém um rico potencial político e analítico sob a historicidade e a cultura e considera que toda matéria é constituída por teses, antíteses e sínteses. Essa esfera da dialética marxista contesta a ideia de uma história linear, construída evolutivamente. Ao contrário, defende a existência de uma história formada por avanços e retrocessos, permeada por lutas entre os contrários, capaz de ser criada, renovada, reinventada e superada a qualquer momento (SILVA, 2001). Eis um exemplo de contradição apontado por Marx (s/d, p. 298-299)

[...] hoje em dia, tudo parece levar no seu seio a sua própria contradição. Vemos que as máquinas, dotadas da propriedade maravilhosa de reduzir e tornar mais frutífero o trabalho humano, provocam a fome e o esgotamento do trabalhador. As fontes de riqueza recém-descobertas se convertem, por artes de um estranho malefício, em fontes de privações. Os triunfos da arte parecem adquiridos ao preço de qualidades morais. O domínio do homem sobre a natureza é cada vez maior; mas, ao mesmo tempo, o homem se transforma em escravo de outros homens ou da sua própria infâmia. Até a pura luz da ciência parece só poder brilhar sobre o fundo tenebroso da ignorância. Todos os nossos inventos e progressos parecem dotar de vida intelectual as forças materiais, enquanto reduzem a vida humana ao nível de uma força material bruta. Este antagonismo entre a indústria moderna e a ciência, de um lado, e a miséria e a decadência, de outro; este antagonismo entre as forças produtivas e as relações sociais de nossa época é um fato palpável, esmagador e incontrovertível.

Essa categoria é tanto destruidora quanto libertadora, cíclica e impulsionadora do movimento e da mudança. Permite-nos olhar para um determinado objeto e extrair dele seus deslizos e acertos, negatividade e positividade, fraquezas e potencialidades. É desse modo que objetivamos ver a sexualidade: transparente e íntegra, despida de qualquer disfarce. Silva (2001, p. 82) evidencia sua primeira contradição:

[...] a mais destacada e polêmica questão consiste na propositura da sexualidade enquanto campo híbrido da subjetividade mais genuína e, ao mesmo tempo, da objetividade dos determinantes sociais, morais, jurídicos e psíquicos, quer internalizados, quer assumidos pela sociedade em suas instituições formais objetivas. Somente a consideração do princípio da contradição é que nos permite vislumbrar acomodamentos teóricos e práticos para esta realidade.

Essa contradição do ser, ao mesmo tempo, individual e social, evidencia e legitima a existência da diversidade sexual. Diversidade, predominantemente, rejeitada pela sociedade, atualmente. Daí deriva outra contradição humana e sexual, a coexistência do desejo da aceitação e da reprovação às diferenças. Na perspectiva da dialética marxista, a tomada de consciência por meio da apropriação do conhecimento sobre a realidade instiga a luta dos contrários e a superação. Assim, não esperamos, lutamos para que a realidade da desigualdade sexual seja substituída pela realidade da solidariedade e da igualdade.

Por último, destacamos a **hegemonia**. Essa categoria considera a flexibilidade, a mutabilidade e a dinamicidade das dimensões políticas, econômicas, culturais e sociais da realidade. No entanto, revela que esses mesmos aspectos são influenciados por uma ideologia dominante a qual objetiva o consenso de todos para beneficiar-se dos resultados dessa negociação. Gramsci (1977, p. 2010-2011) apresenta o conceito de hegemonia sob a ótica de diferenciar os mecanismos de direção e dominação:

[...] o critério metodológico sobre o qual é preciso fundar a própria análise é o seguinte: que a supremacia de um grupo social se manifesta de duas maneiras, como 'domínio' e como 'direção intelectual e moral'. Um grupo social é dominante dos grupos adversários que tende a 'liquidar' ou submeter mesmo que com a força armada e é dirigente dos grupos afins e aliados. Um grupo social pode e deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governativo (esta é uma das condições principais para a própria conquista do poder); depois, quando exercita o poder e na medida em que o mantém fortemente em suas mãos, toma-se dominante, mas deve continuar sendo 'dirigente'.

Apesar de a ideia dominante tornar-se aceitação de todos/as, nada é plenamente determinado. Há um campo de disputa e expressões políticas em todos os âmbitos da realidade, e isso significa que algo novo sempre está prestes a nascer, a realidade é um devir contínuo. Em outras palavras, o mundo está repleto de ideias lutando pela hegemonia, pelo poder, anseiam que seus interesses sejam transformados em desejo de todos/as. Mas, essas ideias não são eternas e imortais, porque, como tudo o que existe, a ideologia também é dialética e, certamente, superável. Nesse sentido, ao pensarmos na atual conjuntura, política, econômica, histórica, cultural e social da sexualidade, constatamos que a ética sexual preza por padrões sexuais rígidos e discriminatórios. Esse ato reflexivo é político, portanto, entra no campo da batalha das ideias e, dele, tudo pode se esperar, até mesmo a hegemonia do interesse pela igualdade dos direitos

humanos, fundamentais e sexuais, acompanhado de novas práticas, novos modos de reconhecer, expressar e viver a sexualidade. A esse respeito, Silva (2001, p. 82-83) explica que

[...] a hegemonia de certas idéias, instituições e práticas, está vinculada a determinados interesses sociais, correspondentes a explícitos projetos políticos e sociais. É a luta pela hegemonia da emancipação, da revolução, da transformação das práticas sexuais, que supõe a possibilidade da quebra da hegemonia de visões patriarcais, banais, consumistas, médico-biologistas, que nos impulsiona a lutar por uma sexualidade emancipatória, científica, esteticamente elevada, subjetivamente consciente e esclarecida, eticamente responsável e politicamente democrática, aberta, humanizada e livre.

É certo que a ética sexual, forjada pela humanidade ao longo do tempo, representa a soma das lutas e conflitos ideológicos. A vida social é campo para a criação e resolução de conflitos e, por isso, os movimentos que se fortalecem em prol do respeito à diversidade sexual têm muito para aprender, ensinar, superar e ganhar. Acreditamos na educação como uma forte “arma” para vencer a ignorância e a dominação presentes nas relações sociais no que diz respeito à sexualidade e suas variações. Nesse sentido, vale o investimento na apropriação e transmissão do conhecimento, pois é ele que nos tira, segundo as expressões populares, as “vendas dos olhos”, a “mordada da boca” e os “tampões dos ouvidos”, ou melhor, o conhecimento nos permite ver a realidade sem nebulosidade, perceber a necessidade da mudança, da ação e da reflexão. A escola pode ser um espaço em que alunos/as e professores/as exercitem a ação do aprender e sensibilizar-se com a vida, o respeito ao próximo e à diversidade sexual.

1.3 Abordagem metodológica, tipo de pesquisa e procedimentos para a coleta de dados

A crença no ser mais humano nos motivou à pesquisa e à busca pelo conhecimento científico acerca da sexualidade e da diversidade sexual. O conhecimento, por sua vez, constitui-se como base das nossas ações e reflexões, elaboradas num percurso científico, cujo necessário caminho mostramos, a seguir.

1.3.1 Pesquisa qualitativa de cunho etnográfico

Nossa pesquisa se enquadra na abordagem qualitativa. Abordagem que atende nossos objetivos porque aponta que examinemos minuciosamente como a diversidade sexual é tratada pelos/as e alunos/as no contexto escolar. Nessa perspectiva, a pessoa que investiga se constitui como o instrumento principal no processo da investigação, uma vez que assume a tarefa de mergulhar no ambiente natural, explorar toda a riqueza dos elementos que envolvem o objeto estudado e ser fiel à transcrição dos dados, mesmo que eles não confirmem suas hipóteses.

O objectivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 70).

Assim, em nossa atividade investigativa, concentramo-nos em explorar ao máximo o campo em que os/as participantes da pesquisa estavam imersos e tomamos os devidos cuidados para evitar qualquer tipo de interferência que pudesse alterar o comportamento e a relação entre os/as envolvidos/as. Não foi uma tarefa fácil e, por isso, apontamos o planejamento e a avaliação como nossos principais aliados no processo de coleta de dados. O planejamento indicava a todo o instante o caminho que precisávamos percorrer e a postura que devíamos manter durante a interação com os/as participantes, para colhermos os dados necessários e correspondentes à nossa problemática; a avaliação, por sua vez, nos chamava à reflexão, à revisão e à (re) elaboração de novas estratégias para melhorar o diálogo entre os/as participantes e a nossa compreensão acerca das percepções, concepções e práticas referentes à diversidade sexual no espaço escolar, descritas por eles/as. Cabe ressaltar que tal exercício permitiu maior clareza e organização dos dados produzidos para a análise. Destacamos, também, que utilizamos os dados quantitativos que se fizeram necessários para a abordagem do objeto.

Na abordagem qualitativa, os/as investigadores/as interessam-se muito mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados da investigação, e essa característica também é muito marcante na pesquisa de cunho etnográfico, razão por que identificamos uma intrínseca relação desse tipo de pesquisa com nossa proposta de trabalho aqui apresentada. Durante a aplicação dos questionários e a realização dos grupos focais, observamos cada palavra, silêncio e expressões corporais, dos/as

alunos/as, a fim de compreender suas concepções sobre a diversidade sexual, e como ela é consentida ou rejeitada na cotidianidade escolar e, nesse sentido, descrevemos imparcial e minuciosamente todos os dados obtidos no processo de exploração. Posteriormente, analisamos e respondemos como e por que essas vivências foram construídas da forma como se apresentam nas relações pessoais dentro da escola (SEVERINO, 2007).

André (1995, p.24) nos explica que a

[...] etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa 'descrição cultural'. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas.

Existem diferenças entre os objetivos do/a etnógrafo/a e do/a estudioso/a da educação. O/A etnógrafo/a busca descrever a cultura de uma comunidade ou sociedade específica, enquanto o/a estudioso/a da educação almeja compreender os processos educativos. A pesquisa na área da educação não é fiel aos requisitos da pesquisa etnográfica e, por isso, é chamada de pesquisa de cunho etnográfico, pois ajusta as técnicas de coleta de dados desse tipo de pesquisa aos seus objetos e objetivos de investigação (ANDRÉ, 1995).

São muitas características que definem a pesquisa de cunho etnográfico, e uma delas é a relação intrínseca que o/a investigador/a estabelece com seu objeto de investigação. Diferentemente do/a etnógrafo/a, o/a pesquisador/a da educação não se dedica extensiva e exaustivamente ao trabalho de campo, mas utiliza o tempo necessário para que os dados imperativos à pesquisa respondam os problemas levantados no início e durante a investigação (ANDRÉ, 1995). Esse tempo pode variar muito, depende da experiência que se tem com esse tipo de pesquisa, da disponibilidade da pessoa que investiga, das técnicas de coleta de dados elegidas, do número de participantes, entre outros.

No trabalho de campo, na pesquisa de cunho etnográfico, o/a investigador/a deve observar os acontecimentos, as pessoas e as relações que elas estabelecem com o meio e com as outras pessoas, na sua forma natural; deve evitar, impreterivelmente, qualquer tipo de interferência no meio investigado (ANDRÉ, 1995). Trata-se de tarefa árdua e requer muita base teórica, planejamento e reflexão, pois a pessoa responsável pela

pesquisa acaba por se constituir o instrumento central na coleta e análise dos dados. Diz André (1995, p. 25-26) a esse respeito que

Os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador. O fato de ser uma pessoa o põe numa posição bem diferente de outros tipos de instrumentos, porque permite que ele responda ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho.

Isso significa que a pesquisa de cunho etnográfico é flexível e dialética, aproxima e corresponde ao método teórico e metodológico de investigação escolhido por nós, pois, nela, a reflexão antecede e sucede a ação do/a pesquisador/a. Por fim, como bem explica André (1995, p.25), “o que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade”.

Assim, consideramos fundamental a apresentação dos passos que delinearão nossa investigação, ou seja, a exposição das nossas escolhas e suas respectivas justificativas, os percalços encontrados durante o processo, bem como a flexibilidade necessária para a continuidade e validade do conhecimento produzido.

1.3.2 O OBJETO E OS DADOS: o questionário e o grupo focal como estratégia de pesquisa com adolescentes

*Acho que foi a primeira pessoa que, no colégio, aceitou a opinião de todo mundo sem reclamar. Porque, dentro da sala, todo mundo fala que a gente deveria ter opinião, mas ninguém aceita, tipo, eu acho que a gente tava precisando desse negócio, poder expor e poder ter alguém que te ouve e te entende [...].
(ALICE, 2016)¹⁶*

Alves (1991) explica que, de modo geral, a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico pode ser dividida em três etapas importantes: período exploratório, investigação focalizada e, por fim, análise final e elaboração do relatório. Discorreremos, a seguir, sobre como tais etapas assim se constituíram em nosso trabalho.

¹⁶ Relato de uma participante do Grupo Focal 1 sobre suas impressões acerca do procedimento de coleta de dados utilizado na pesquisa. Todos/as tiveram nomes fictícios, escolhidos por eles/as, que explicaremos mais adiante, neste mesmo item.

Primeiramente, é necessário entender que o **período exploratório** só pôde ser iniciado após a conclusão da revisão de literatura, uma vez que a clareza sobre as discussões que permeiam o meio acadêmico – no que diz respeito à diversidade sexual no espaço escolar – foi fundamental para darmos continuidade ao trabalho realizado pelos/as pesquisadores/as que nos antecederam e podermos explorar novas questões, visando a ampliar o conhecimento produzido até o momento.

No período exploratório, nossa reflexão se voltou para dois aspectos fundamentais da investigação: a escolha da escola e dos/as participantes apropriados à pesquisa. Esse processo nos custou muita cautela e atenção, pois exige uma articulação entre objeto, objetivos, justificativa, fundamentação teórica e técnicas de coleta de dados da investigação. Além disso, necessita do encontro de contexto e participantes favoráveis.

É no período exploratório, que o/a pesquisador/a entra em contato direto com o contexto que anseia investigar. O objetivo central dessa fase consiste em ajustar uma visão geral do problema levantado na pesquisa e, por isso, a imersão no contexto escolar deve “contribuir para a focalização das questões e a identificação de informantes e outras fontes de dados” (ALVES, 1991, p.58).

Nossa escolha dos/as participantes se deu com base em três critérios: necessariamente, eles/as deveriam se conhecer previamente e estudar na mesma série e escola; era fundamental a existência de algum tipo de vínculo entre si, por isso, a escolha dos/as alunos/as e seus/suas respectivos/as colegas; acreditamos que o tempo de convivência e interação com a comunidade escolar pudesse auxiliá-los/as na apresentação de elementos relativos ao tratamento que se dá à diversidade sexual na escola.

Nesse sentido, decidimos obter informações dos/as alunos/as do 3º ano do Ensino Médio de apenas uma escola pública urbana do Sudoeste do Paraná. Optamos por uma escola, porque o recorte da realidade é necessário e fundamental para a viabilidade da pesquisa, principalmente no que se refere ao tempo que temos disponível e à abrangência que queremos para a investigação.

Para o processo de seleção da escola, levantamos informações no Núcleo Regional de Educação ao qual o município selecionado pertence, relativas ao número: de escolas e colégios estaduais com atendimento no Ensino Médio; de turmas e seus respectivos turnos e de alunos/as por turma em cada escola. O município conta com maior número de colégios/escolas estaduais localizados na zona urbana do que na zona

rural¹⁷.

Desejosas por conhecer a relação entre os/as alunos/as e a diversidade sexual em uma escola do campo, fomos, primeiramente, apresentar os objetivos da investigação à direção e à coordenação pedagógica. A equipe nos ouviu com atenção e autorizou a realização da pesquisa. Mas, infelizmente, a maior parte dos/das alunos/as do 3º ano, não apresentou o termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos/as responsáveis; poucos/as quiseram responder o questionário e um número menor ainda se dispôs a participar dos grupos focais – instrumentos elegidos por nós para a coleta de dados.

Não é novidade que falar sobre sexualidade ainda é um tabu, não é algo natural e causa constrangimento. Partimos da concepção de que a sexualidade é produzida social e culturalmente, a partir das relações de trabalho e das condições materiais existentes. Nesse sentido, as pessoas que vivem no campo estabelecem uma relação direta e individual com a natureza, com a qual se constitui a maioria de suas relações, por vezes até “desumanas”, a fim de garantir a sobrevivência, com um trabalho muito mais individual do que coletivo. Na cidade, a dinâmica do trabalho é diferente, as pessoas desenvolvem suas atividades em um maior nível de relações umas com as outras. Neste contexto, há uma necessidade muito maior de lidar com a diversidade, sendo esta uma condição para o trabalho, pois o confronto se dá diretamente com um/a “outro/a”, enquanto na “roça”, há pouca alteridade, o confronto direto das pessoas se dá com a natureza muda. Estas distintas realidades produzem diferentes seres humanos, concepções de mundo, ideias e subjetividade. Concluímos que a recusa dos/as alunos/as do 3º ano, do Ensino Médio, da escola do campo, em participar da pesquisa se deu em razão do estranhamento que a diversidade sexual e a possibilidade de um debate a esse respeito provoca naquela realidade.

Tendo em vista a necessidade de ampliar nossas possibilidades de formar os grupos focais, decidimos visitar uma escola pública urbana, apontada pelas informações do respectivo Núcleo Regional de Educação, no momento, como a instituição com grande número de turmas de 3º anos, do Ensino Médio. Nossa tentativa foi válida porque, após a manifestação do interesse e a autorização da equipe pedagógica, e apresentação da proposta de estudo aos/às alunos/as das três turmas de 3º ano, fomos surpreendidas com uma expressiva aceitação deles/as para participarem da pesquisa. De

¹⁷ As terminologias “zona urbana” e “zona rural” correspondem às informações obtidas no site do Núcleo Regional de Educação do município em que se situa a escola.

um total de 114 (cento e catorze) alunos/as, 93 (noventa e três) se dispuseram e participaram, respondendo o questionário; desses, 25 (vinte e cinco) também aceitaram e integraram os grupos focais. Ou seja, 81% dos/as alunos/as responderam o questionário e 21% participaram dos grupos focais. Cabe agora, na fase focalizada, descrevermos o processo de escolha dos instrumentos de coleta de dados, bem como justificarmos sua seleção nesta investigação.

Na **fase focalizada**, precisávamos que os instrumentos de busca sistemática dos dados para a compreensão do objeto estudado estivessem bem definidos. Para isso, elegemos o questionário (com questões abertas e fechadas) e o grupo focal para identificar e, posteriormente, analisar as percepções, concepções e práticas dos/as participantes da pesquisa, acerca da diversidade sexual e dos direitos sexuais como direitos humanos e fundamentais.

Escolhemos o questionário porque é uma ferramenta objetiva que permite obter dados de um número considerável de participantes em um curto prazo de tempo. Segundo Ribeiro (2008), o questionário fechado, assim como as outras técnicas de coleta de dados, apresenta pontos fortes e pontos fracos. Entre seus aspectos positivos ele cita a garantia do anonimato, a flexibilidade do tempo para as pessoas pensarem sobre as respostas e a facilidade de avaliação das informações obtidas por meio das questões objetivas. Em relação aos pontos negativos, o autor orienta cautela na elaboração das perguntas para evitar a obtenção de respostas ambíguas, menciona a inviabilidade de comprovar respostas ou esclarecê-las e assinala a possibilidade de respostas influenciadas pelo desejo do/a participante de corresponder às expectativas das normas culturais, ou seja, uma tendência de responder o que lhe é conveniente.

Conforme Gil (1999), as questões devem refletir os objetivos da investigação para que as respostas possam esclarecer o problema de pesquisa. Assim, revisamos todas as perguntas e objetivos que nos motivaram a realizar este trabalho para que a elaboração de tal material pudesse ter qualidade e nos conduzisse aos dados almejados. Nosso questionário conteve 01 (uma) questão aberta e 22 (vinte e duas) fechadas, priorizamos as questões fechadas para otimizar o tempo e evitar que os/as alunos/as precisassem escrever muito, e que a participação se tornasse exaustiva¹⁸.

Tendo em vista nossos objetivos, optamos pela combinação de técnicas diferenciadas, tais como a aplicação de questionário e a realização de grupos focais,

¹⁸ As perguntas que constituem o questionário foram elaboradas por nós, a maior parte delas com base em outras pesquisas – Abramovay (2009); Madureira (2007); Mazzon (2009); Neves (2015); Venturi, Bokany (2011).

porque objetivamos colher, cruzar e ampliar os dados e nos debruçarmos sobre o objeto de investigação, envolvendo sua amplitude e complexidade. Segundo Guimarães (2011), o grupo focal é uma ótima ferramenta para ser articulada com entrevistas e/ou questionários, pois permite detalhar e aprofundar as informações obtidas por meio deles. É uma técnica da pesquisa qualitativa, desenvolvida por Robert Merton (1911-2003), há mais de 50 anos. Nas pesquisas educacionais brasileiras só passou a ser utilizada a partir da segunda metade dos anos 1990 e hoje é reconhecida como um

[...] processo muito rico de coleta de dados, uma vez que, além de informações verbais, possibilita também observar as reações dos diversos membros do grupo frente a questões instigadoras e aos conflitos cognitivos causados por opiniões divergentes que, comumente, aparecem nos grupos (GUIMARÃES, 2011, p. 157).

O objetivo principal de um grupo focal é identificar e aprofundar diferentes ideias, sentimentos e concepções das pessoas sobre uma temática específica. No nosso caso, os/as participantes foram questionados/as coletivamente e instigados a interagir e a debater a temática em foco, definida por nós, que fomos a mediadora, em um exercício constante de fala e escuta, de troca de ideias. Isso significa que a dinâmica não devia buscar um consenso entre os/as participantes, mas encorajá-los/as para falar sobre suas vivências, posicionamentos e justificativas. A elaboração de um roteiro para guiar a discussão foi imprescindível, mas foi importante também que ele permitisse debate estruturado e, ao mesmo tempo, flexível, para possibilitar que novos elementos fossem apresentados pelos/as participantes da investigação durante o debate. Cuidamos para que a discussão fosse iniciada com perguntas simples de responder, para possibilitar a interação e participação de todos/as, e, aos poucos, introduzimos questões mais específicas e polêmicas.

Para assegurar bons resultados no grupo focal, atuamos como moderadora, buscando guiar discussões de modo que todos/as os/as participantes pudessem falar e ser ouvidos/as. Tínhamos conhecimento de que é fundamental seguir alguns critérios para organizar um grupo focal: ter objetivos bem definidos; contar com um grupo homogêneo (participantes com características relacionadas aos objetivos da investigação) composto de 7 a 12 pessoas; encontrar um espaço confortável e reservado; organizar, antecipadamente, um cronograma (data e horário) para garantir a

disponibilidade de todos/as os/as participantes; elaborar um roteiro¹⁹ com questões que pudessem guiar a discussão e obter os dados necessários à pesquisa; assegurar o sigilo das informações apresentadas no grupo, por isso, foi necessário determinar regras para estimular o respeito e a confiança entre os/as integrantes (GOMES, BARBOSA, 1999).

Para nossa coleta de dados, formamos dois grupos focais, um com 12 (doze) – Grupo Focal 1 – e outro com 13 (treze) participantes – Grupo Focal 2 –, ambos constituídos por alunos/as dos 3º anos, do Ensino Médio, da escola. O convite para integrar os grupos focais foi estendido às pessoas participantes do questionário e, nesse sentido, respeitamos o interesse e disponibilidade delas. Os/as adolescentes escolheram um nome fictício para que pudéssemos apresentar os dados relativos à pesquisa, os quais apresentaremos nas tabelas abaixo juntamente com a organização dos grupos, a relação das datas e da presença nos encontros do grupo focal.

TABELA 1. Relação do número e nomes fictícios dos alunos/as que participaram do Grupo Focal 1, das datas e frequência nos encontros

Nº do/a aluno/a	Identificação	Participação nos encontros					Frequência Total (%)
		14/06	24/06	30/06	04/07	14/07	
1	Alice	X	X	X	X	X	100
2	Alícia	X	X	X	X		80
3	Aline	X	X	X			60
4	Beverli		X	X	X	X	80
5	Bob	X	X	X	X	X	100
6	Clevilson		X	X	X	X	80
7	Jailsom		X		X	X	60
8	Joaquim		X	X	X	X	80
9	Jorel	X	X	X	X	X	100
10	Magali	X	X	X	X	X	100
11	Saarah		X	X	X	X	80
12	Velma	X	X	X	X	X	100

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2016. Elaboração da autora.

¹⁹ As questões foram extraídas (e adaptadas – quando necessário) do roteiro de discussões dos grupos focais com estudantes da pesquisa intitulada “Estudo qualitativo sobre a homofobia no ambiente escolar em 11 capitais brasileiras” (2011) disponibilizado pela pesquisadora principal Margarita Díaz, com quem estabelecemos contato.

TABELA 2. Relação do número e nomes fictícios dos alunos/as que participaram do Grupo Focal 2, das datas e frequência nos encontros

Nº do/a aluno/a	Identificação	Participação nos encontros					Frequência Total (%)
		14/06	24/06	30/06	04/07	14/07	
1	Billú	X	X		X	X	80
2	Cleverson	X	X	X	X	X	100
3	Euride	X	X		X	X	80
4	Janaina	X	X	X		X	80
5	Jéssica	X		X	X		60
6	João	X	X	X	X	X	100
7	Joelson	X	X	X	X	X	100
8	Livinho	X	X	X		X	80
9	Lucas	X	X	X	X	X	100
10	Paloma	X	X	X	X		80
11	Tonho	X	X	X	X	X	100
12	Waleska	X	X	X	X	X	100
13	Yasmin	X	X	X		X	80

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2016. Elaboração da autora.

Realizamos 5 encontros de, aproximadamente, 1 hora e 30 minutos com cada grupo, isso significa que, no total, foram 10 encontros com, aproximadamente, 15 horas de discussões. As datas para a realização das discussões foram escolhidas e agendadas coletivamente. Os dados coletados por meio da gravação dos debates foram guardados em local seguro e mantidos em sigilo pela pesquisadora²⁰, pois foi acordado com os/as participantes a preservação das suas identidades na versão final da dissertação. Vale destacar que, conforme apresentam as tabelas 1 e 2, houve excelente frequência dos/as participantes nos grupos focais.

²⁰ Os/As participantes da pesquisa foram convidados a responder o questionário e/ou participar das discussões dos grupos focais de livre e espontânea vontade com a garantia de que todos os seus direitos seriam/serão respeitados. Por isso, viabilizamos o termo de consentimento livre e esclarecido para responsáveis de alunos/as menores de dezoito (18) anos e o termo de consentimento livre e esclarecido para adolescentes a partir de dezoito (18) anos de idade, com informações sobre os objetivos e os procedimentos adotados ao longo da pesquisa, esclarecendo os compromissos assumidos pelo/a participante e pela pesquisadora (APÊNDICE 3).

Na **análise final** e elaboração do relatório foi fundamental a organização e compreensão dos dados coletados e registrados durante todo o percurso do trabalho. Segundo Alves (1991, p. 58),

Isto se faz através de um processo continuado em que se procura identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado. Este é um processo complexo, não-linear, que implica um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados, e que se inicia já na fase exploratória, acompanhando toda a investigação em uma relação interativa com os dados empíricos [...]

Nosso trabalho de análise dos dados foi desenvolvido em todo o processo de interação com os/as participantes da pesquisa e com o meio em que estavam inseridos/as. Tal análise foi fundamentada nos pressupostos do método materialismo histórico-dialético, pelo qual compreendemos que os dados devem ser analisados na sua totalidade, nas suas relações e em seu contexto. Ou seja, os argumentos dos/as participantes da pesquisa foram o ponto de partida, mas eles só puderam ser interpretados de forma articulada ao campo em que foram produzidos.

De acordo com Minayo (1992), a interpretação dos dados deve ser realizada em várias etapas. O primeiro passo consiste em pesquisar o contexto sócio-histórico em que o objeto está imerso. Nesse sentido, buscamos compreender a conjuntura sócio-econômica e política do Sudoeste do Paraná e da escola dos dos/as adolescentes investigados/as. Esses dados serão apresentados no próximo item (1.4), ainda nesse capítulo.

No segundo passo, conforme a autora, o olhar deve se voltar para os dados obtidos na pesquisa de campo, e três orientações são importantes para a efetivação: a) leitura e sistematização dos dados, que diz respeito, no nosso caso, à elaboração de gráficos, quadros e às transcrições dos grupos focais; b) classificação dos dados, após leituras exaustivas e repetidas para observar se eles estão articulados com o problema da pesquisa; além disso, deve-se aglutinar elementos com similaridade, complementaridade ou contraposição, identificar e extrair o que há de relevante, ou seja, eleger as categorias de análise; c) análise final, fase em que ocorre o processo efetivo de análise e de interpretação dos dados, momento de estabelecer relações entre eles e o referencial teórico adotado e responder aos problemas da pesquisa com base em seus objetivos (MINAYO, 1992).

Vale destacar que, segundo os princípios dessa proposta, o conhecimento produzido por meio da pesquisa, por melhor que seja, não representa o fim ou o ponto de chegada, ele é sempre provisório e inacabado, pois, assim como a realidade, é dialético e muda constantemente. Mas esse conhecimento tem muito valor, ele possibilita novas articulações com a realidade e orienta nossas ações para promover mudanças necessárias à construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Esse trabalho cria, por sua vez, novos problemas, os quais exigem novas pesquisas e permitem a continuidade do processo de busca pelo conhecimento.

Seguindo as orientações de Minayo (1992), após o estudo do contexto em que o objeto está inserido, bem como da coleta dos dados, nosso trabalho consistiu em sistematizar as respostas dos questionários e os relatos dos grupos focais. O trabalho com os questionários exigiu muita atenção e paciência, afinal se tratava de 93 (noventa e três) questionários com 22 (vinte e duas) questões cada, por isso a elaboração de gráficos e quadros foi fundamental para facilitar a compreensão e a dimensão dos resultados. As filmagens dos encontros do grupo focal possibilitaram a identificação dos/as integrantes, das suas expressões e ações diante dos relatos dos/as colegas. As discussões foram transcritas para que pudéssemos olhar mais atentamente os dados sem perder seus detalhes. Aproximadamente 15 (quinze) horas de debates foram transpostas para cerca de 280 (duzentas e oitenta) páginas.

A nossa maior dificuldade ao tratar dos dados foi selecionar os elementos que seriam discutidos na dissertação, pois seria impossível trazê-los todos para o texto, por isso ficamos atentas para identificar as categorias mais expressivas e significativas, aquelas que, de fato, correspondiam aos objetivos da nossa investigação.

Para tanto, nas análises, fizemos um cruzamento dos relatos produzidos, tanto a partir da aplicação dos questionários, como a partir das discussões e atividades realizadas ao longo dos grupos focais. Na análise final, fizemos um esforço para ultrapassar a descrição, buscamos aprimorar o conhecimento existente sobre o assunto e encontrar possíveis explicações para o nosso problema. Certamente, isso somente foi possível por meio da relação que estabelecemos entre o contexto, os dados e as categorias do nosso referencial teórico-metodológico, as quais serviram como lentes e nos ajudaram a ver e compreender a realidade existente.

1.4 Contexto da pesquisa

Os dados são históricos e só podem ser analisados e compreendidos se vistos em seu contexto, por isso, exporemos, a seguir, os elementos que compõem o meio social em que a escola contexto da pesquisa está inserida, bem como suas características (lugar em que está situada; quem e como realiza o atendimento; aspectos centrais da proposta pedagógica, e como eles se articulam com as questões referentes à diversidade sexual) e dos/as participantes dessa nossa investigação (faixa etária, gênero, lugar onde moram, há quanto tempo estudam nesta escola e se possuem trabalho remunerado).

1.4.1 Sudoeste do Paraná²¹: dimensões histórica, política, econômica, social e cultural

A instituição na qual realizamos a pesquisa de campo está situada na Região Sudoeste do Paraná, composta por 42 municípios. De acordo com dados do IBGE, de 2010, esta região possui uma área de 17.052 km² e tem população aproximada de 585.000 habitantes, dos quais grande parte é descendente de europeus, a maioria, alemães e italianos que, inicialmente, estabeleceram-se no planalto gaúcho e no Vale do Itajaí, no início do século XX, e, por volta de 1940, iniciaram a migração para esta região (UNIOESTE, 2016).

O Sudoeste do Paraná é uma região de ocupação e colonização recente, por isso, ainda há o privilégio de ouvir e registrar as histórias das pessoas que viveram/vivem nesse lugar por meio dos/as personagens que ainda se encontram vivos/as e dividem as lembranças de um passado não muito distante (LEME, 2015).

De acordo com Leme (2015), a ocupação do Sudoeste paranaense teve início no final do século XIX, a partir da necessidade de exploração da erva-mate. Nesse período, as exportações do produto começaram a se expandir, e não demorou muito para o Paraná se tornar o principal estado exportador. O autor, ainda, explica que esse cenário deu ao Paraná o estímulo necessário para adentrar sobre as áreas ocupadas com erva-mate nativa da região do Sudoeste do Paraná.

Segundo Lazier (*apud* LEME, 2015),

[...] devido às suas características nativas, principalmente a existência em abundância de Pinheiros (Araucária), erva-mate e outras espécies vegetais valorizadas (madeira de lei), bem como a excelente fertilidade do solo, fez com que o Sudoeste Paranaense tivesse uma

²¹ O município e a escola contexto da pesquisa não são nominados na dissertação visando à não identificação de todos/as envolvidos/as.

forma de ocupação diferente das demais regiões do Paraná. As terras da região foram muito disputadas, devido a muitos interesses políticos e econômicos, agravados por batalhas jurídicas, relacionadas com a posse da terra.

A riqueza das terras do Sudoeste paranaense permitiu-lhe o desenvolvimento, mas, em contrapartida, despertou disputas acirradas em nome da posse das terras.

A criação de porcos também é considerada uma importante atividade econômica do período de ocupação do Sudoeste paranaense. Ela ocorreu concomitantemente à extração da erva-mate, pois era desenvolvida no período de entressafra do mate. No início, a criação de porcos destinava-se apenas ao consumo local, com o passar do tempo assumiu destaque na economia regional, configurando-se como a principal atividade econômica do período (LEME, 2015).

Leme (2015) ainda destaca o caboclo como outro elemento importante do período de ocupação das terras paranaenses. O caboclo, aqui, compreendido como o sujeito que desenvolvia uma agricultura rudimentar, sem o uso de muitas tecnologias, não está ligado essencialmente à figura do descendente de índio, mas ao fato de ter sido criado no sertão. Segundo o autor, o caboclo que vivia na Região Sudoeste paranaense vendeu “sua terra” ao migrante vindo do Sul e se deslocou para outras regiões mais distantes, fato que demonstra a falta de relação econômica, de posse ou de propriedade daquelas terras.

Assim, o processo de ocupação do Sudoeste do Paraná teve como principal personagem o caboclo e, como atividades econômicas principais, a extração da erva-mate e a criação de porcos. Cabe ressaltar que os municípios de Palmas e Clevelândia foram os primeiros a serem criados, e ambos foram muito importantes para o desenvolvimento da região (LEME, 2015).

Com o passar do tempo, a população aumentou, e novos setores começaram a ganhar força e investimento. Atualmente, o Sudoeste do Paraná é considerado referência em agricultura familiar e, por isso, há um número considerável da população que se mantém na zona rural. A economia da região é diversificada; entre as principais atividades se destacam a agropecuária voltada à agroindústria de aves e suínos e a agricultura familiar de pequeno e médio porte (UNIOESTE, 2016). Vale destacar que parcela considerável da população rural e urbana, principalmente os jovens, prefere deslocar-se para grandes centros urbanos em busca de formação, de empregos e de salários melhores, fato que revela a urgência de políticas públicas voltadas aos jovens da região (UNIOESTE, 2016).

A população da região é formada por uma grande diversidade étnico-cultural, mas, apesar de, até hoje, ainda existirem indígenas habitando a região e frequentando as áreas urbanas, de existirem aldeias e até uma reserva indígena²², os discursos e registros históricos, negam veementemente e deixam esquecidos os grupos indígenas e caboclos. Tal elemento pode ser indicativo de segregação, preconceito ou discriminação étnico-racial e demonstra a importância da discussão sobre a diversidade.

Os municípios da região expressam um saudosismo aos colonizadores migrados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina (que nessas terras se instalaram) e desconsideram a presença dos grupos indígenas e caboclos que aqui viviam, antes mesmo da sua chegada (FLÁVIO, 2011).

Bem sabemos que o enaltecimento à cultura europeia não é prática exclusiva dos/as moradores/as do Sudoeste do Paraná. A visão hierárquica da cultura e dos povos é histórica e corresponde aos princípios do capitalismo; sua disseminação se dá, principalmente, pelos meios de comunicação e, por isso, tem grande alcance e até mesmo assume um papel educativo que contribui na formação de valores, práticas e concepções preconceituosas. Para nós, negar a identidade de um povo, em detrimento de uma ideologia dominante, exploradora e consumista, significa se render aos padrões e expectativas hegemônicas do capital e se manter aprisionado/a, alienado/a. Essa postura expressa e ensina a rejeição à diversidade, seja ela étnica, cultural, religiosa ou sexual e, por esse motivo, muitas pessoas precisam lutar a vida toda para terem seus direitos respeitados.

Vale lembrar que o ato de negar os grupos mais vulneráveis como índios/as, negros/as, pobres/as, homossexuais/as, travestis, transexuais, entre outros, não os exclui da história. A história não é constituída por um/a herói/ heroína, ninguém faz história sozinho/a. Todos/as podem e devem participar ativamente e buscar o melhor para a vida coletiva. Por isso, acreditamos em uma educação transformadora, capaz de ensinar que todos/as têm seu valor, que a diversidade não é uma afronta ou motivo de vergonha, mas uma realidade que existe e expressa a liberdade e o direito de ser e existir no mundo.

Nesse sentido, os/as cidadãos/ãs do Sudoeste do Paraná e a sociedade como um todo precisam ter acesso a discussões mais críticas e universais que possibilitem o pensar autônomo e livre para que o passado possa ser lembrado, registrado e contado na

²² Reserva de Manguairinha, localizada entre os municípios de Chopinzinho, Manguairinha e Coronel Vivida, etnias Kaingang e Guarani.

sua totalidade, e que o presente possa ser vivido e modificado continuamente com vistas à igualdade. Uma igualdade que respeite a singularidade de cada indivíduo, que leve em conta a multiplicidade de ideias, sentimentos, características físicas, identidades, comportamentos e que possibilite, na mesma medida, de acordo com as necessidades de cada um, o acesso à educação, à saúde, ao lazer, ao trabalho, à segurança, e a tudo o que é direito de um/a cidadão/ã.

1.4.2 A escola contexto da pesquisa: lócus e participantes da investigação

É como se os professores achassem que esses assuntos são obrigação da família. Tipo, eu não vou ensinar meu aluno a se cuidar na questão do estupro porque é obrigação dos pais fazer isso e daí os pais já pensam que é obrigação da escola educar nesse sentido.
(ALICE, 2016)²³

A escola, lócus da pesquisa, funciona há mais de cinco décadas, está localizada na zona urbana, atende alunos/as provenientes de todos os bairros da cidade (maior número) e, inclusive, de comunidades da zona rural, oferta Ensino Fundamental e Ensino Médio, funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno e tem como entidade mantenedora o Governo do Estado do Paraná.

A leitura da sua proposta pedagógica forneceu-nos dados relevantes para contextualização. A escola atendia, no ano da pesquisa, cerca de 1.400 (um mil e quatrocentos) alunos/as, na sua maioria, são filhos/as de trabalhadores/as que exercem suas profissões nas mais diversificadas áreas e setores econômicos da região (profissionais liberais, funcionários públicos, operários assalariados e trabalhadores informais) e, por isso, as condições econômicas variam entre um e dez salários mínimos. As famílias possuem responsáveis entre 30 a 50 anos de idade e uma média de dois a três filhos/as. A maior parte desses responsáveis concluiu e interrompeu os estudos no Ensino Médio, mas há, também, um número significativo de pessoas com formação no Ensino Superior.

Consideramos relevante destacar que aos/às alunos/as participantes da pesquisa, tinham entre 16 e 17 anos de idade, com exceção de três deles/as que já haviam completado 18 anos. Do total, 37% são do gênero masculino e 63% do gênero feminino;

²³ Relato de uma aluna do Grupo Focal 1, no primeiro encontro do grupo focal, sobre a educação sexual ofertada pela escola.

65% estudava há mais de dois anos nesta escola e 35% há menos de dois anos. Todos/as os/as alunos/as residiam no município em que a escola está inserida, e dentre eles/as 15% já haviam se inserido no mercado de trabalho no período contrário aos estudos²⁴.

A escola contava com turmas do Ensino Fundamental – anos finais (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio (1º ao 3º ano) e de atividades complementares: Sala de Recurso (6º ao 9º ano), Centro de atendimento especializado na área da surdez (CAES) e Centro de língua estrangeira moderna (CELEM) – Espanhol e Italiano. A equipe escolar era constituída por direção, coordenação, professores/as efetivos/as, professores/as celetistas, agentes educacionais I (responsáveis pela manutenção e organização da escola e pela merenda escolar) e agentes educacionais II (atuam na secretaria, biblioteca e laboratório de informática).

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, toda a comunidade escolar, ou melhor, a equipe pedagógica, professores/as e demais funcionários/as da escola, alunos/as, pais e mães se envolveram e ajudaram a elaborar o documento que apresenta a proposta de ensino e organização da escola. Entre seus principais objetivos, a escola destaca a necessidade e a disponibilidade em construir um espaço democrático, de exercício pleno da cidadania, de convivência respeitosa e igualitária, com vistas para o rompimento dos modelos de desigualdade social.

Tais objetivos demonstram uma sintonia com a proposta norteadora do trabalho pedagógico da escola: a Pedagogia Histórico-Crítica. Conforme o PPP, os princípios que fundamentam tal pedagogia valorizam a realidade de cada aluno/a, levam em conta o respeito à diversidade e reconhecem a educação, bem como a inclusão e a permanência na escola como direitos humanos e fundamentais. Com base nesses princípios, a escola assume o compromisso de socializar o conhecimento científico e agir em favor dos direitos/as básicos dos/as alunos/as, buscando a igualdade de condições no acesso ao conhecimento.

O documento evidencia a preocupação da escola com a organização e a transformação da sociedade e, nesse sentido, reconhece a importância do papel que desempenha no meio em que está inserida. Concebe a sociedade como uma organização que deve acolher todos/as, sem distinção de etnia, cor, posição social, religião e gênero e, por isso, defende que a escola deve se constituir como um espaço educativo, capaz de contribuir para a erradicação dos preconceitos e desigualdades.

A escola trata, no documento, sobre as diferenças que existem e constituem os

²⁴ Dados obtidos por meio da pesquisa de campo: questionário e conversa com coordenadora pedagógica.

seres humanos, explica que são essas diferenças que nos fazem únicos, singulares. Defende que o/a gestor/a educacional e, principalmente, o/a professor/a, deve conhecer, valorizar e levar em conta o contexto onde a escola e os/as alunos/as se inserem, de modo que a prática pedagógica seja orientada pelo conhecimento científico em diálogo com essa realidade. Nesse sentido, o conhecimento científico produzido historicamente e socialmente, sistematizado pela escola, torna-se fundamental à formação do/a aluno/a. O acesso a esse conhecimento permite a valorização da igualdade como direito para todos/as e, ainda, contribui para a convivência e o aprendizado com a diversidade.

Como é possível observar, o documento reconhece a existência da diversidade no espaço escolar e aponta a necessidade de os/as profissionais da escola levarem em conta as diferentes histórias e modos de viver dos/as alunos/as. Demonstra uma sensibilidade às questões ligadas à igualdade de direito e potencializa o espaço escolar para a aprendizagem do respeito e da solidariedade. Para nós, fica evidente que as discussões referentes à sexualidade e à diversidade sexual estão contempladas no documento norteador da ação pedagógica escolar. Versaremos sobre o modo pelo qual essas questões são tratadas no espaço escolar, articuladas aos dados coletados na pesquisa de campo, no terceiro capítulo.

Com essa apresentação dos elementos metodológicos e contextuais da pesquisa, passamos, no próximo capítulo, à discussão dos fundamentos teóricos que a embasam.

CAPÍTULO 2

DIVERSIDADE SEXUAL: concepções e fundamentos

Tendo em vista nosso objetivo de compreender a diversidade sexual numa perspectiva histórico-dialética, e considerando a necessidade de avançar no conhecimento da questão, pretendemos, nesse capítulo, delimitar o conceito de diversidade sexual a partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético; abordar os caminhos pelos quais a ciência percorreu para compreender a sexualidade e a diversidade sexual; e delinear a concepção de educação sexual emancipatória e de direitos sexuais como direitos humanos e fundamentais na escola.

2.1. Diversidade sexual: esclarecendo conceitos

Para abordar a temática diversidade sexual, primeiramente, é essencial ter em mente que diversas teorias buscam explicá-la, apresentar como ela se constitui, e quais são as formas possíveis de o ser humano se relacionar consigo mesmo e com os/as outros/as, nesse âmbito. Dessas diferentes teorias, originam-se diferentes conceitos e modos de compreender o ser humano. Partindo desse conhecimento, apresentaremos, a seguir, algumas das possíveis interpretações do objeto em foco, em suas diversas fundamentações, e, na sequência, trataremos do conceito de diversidade sexual com base na perspectiva por nós adotada: o materialismo histórico-dialético.

Bortolini (2008b), por exemplo, discute a diversidade sexual a partir dos conceitos de gênero e sexualidade numa perspectiva pós-estruturalista dos estudos culturais. Compreende a sexualidade e o afeto como “[...] experiências muito diversificadas, múltiplas e que podem produzir uma série de possibilidades” (BORTOLINI, 2008b, p.18). Apresenta, por meio das suas pesquisas, como ocorre o processo de exclusão dentro das escolas no que se refere aos diferentes sujeitos que a compõem.

Braga (2008), além de estudiosa da sexualidade é uma grande ativista da área que tem se desdobrado para que o trabalho de educação sexual, com vistas para o reconhecimento e o respeito à diversidade sexual, seja implementado nas escolas. Para ela, “a sexualidade, e porque não dizer as sexualidades, não devem ser interpretadas tendo como base linhas estáticas e determinadas [...] (BRAGA, 2008, p. 27).” Ou seja,

precisamos romper com os padrões que ditam o modelo ideal de corpo, identidade, gênero e orientação sexual; a diversidade não só existe como deve ser respeitada em todos os espaços sociais.

Altmann (2013), por sua vez, defende a escola como espaço de promoção da igualdade de direitos e aposta na formação dos/as professores/as. A autora concorda com Nardi e Quartiero (2012, p.62), na defesa da ideia de que a expressão diversidade sexual

[...] vem se afirmando como opção ao termo diferente ou diverso, e é utilizada no sentido da multiplicidade e da singularidade, buscando assim mostrar que todos e todas fazemos parte da diversidade de expressões de gênero e sexualidade, a qual é constituinte do humano.

A diversidade sexual, portanto, é parte do humano, não se encontra descolada dele.

Para discutir a diversidade sexual, Canen (2008) apropria-se da perspectiva multicultural, referencial que tem como categoria principal a identidade e, por isso, valoriza a pluralidade de identidades culturais e sexuais. Assim, a inclusão é compreendida, pela autora, como acolhimento e valorização de todas as identidades, e essa diversidade não é concebida como algo prejudicial para o convívio familiar, escolar, entre outros, mas enriquecedora para incentivar a potencialidade de todos/as. A escola e seus/suas integrantes são reconhecidos/as como sujeitos responsáveis pela garantia do direito à educação e ao respeito.

Cassal e Bicalho (2008, p. 89-90) declaram que a

[...] sexualidade é tão diversa quanto somos nós, e tão múltipla quanto o infinito de possibilidades. [...] não há uma única verdade ou uma ‘pureza’ possível na sexualidade, nem nos seres humanos. Somos muitos, somos múltiplos, e entendemos que é possível criar relações que não precisam traduzir-se em temor, em ódio e em patologias (grifo dos autores).

Para esses estudiosos, a escola ocupa um papel fundamental no processo de transformação da ética e da moral sexual, por isso deve reconhecer e utilizar seu potencial para proteger os direitos humanos, fundamentais e sexuais de todos/as que a constituem.

Para Jesus (2008, p.9), a diversidade sexual se refere “ao reconhecimento das diferentes possibilidades de expressão da sexualidade ao longo da existência dos seres

humanos”. Esse autor defende que não existe uma relação direta entre sexo biológico, identidade de gênero e orientação sexual, mas uma infinidade de combinações entre corpo, comportamento, identidade e atração afetiva sexual por outra(s) pessoa(s). Portanto, discute a diversidade sexual numa perspectiva de valorização e reconhecimento da dignidade humana, de luta contra o preconceito, a discriminação e a violência por orientação sexual e identidade de gênero. Seu trabalho é voltado para a formação de professores/as, pois acredita que

falar claramente sobre sexualidade e diversidade sexual contribui para que os/as jovens conheçam melhor seus próprios desejos, condição fundamental para que entendam e respeitem o desejo dos outros. A escola é um dos espaços privilegiados para se ensinar e praticar o respeito às diversidades (JESUS, 2008, p. 22).

Como podemos observar, os/as autores/as mencionados/as partem de perspectivas distintas para explicar a diversidade sexual e, por isso, o enfoque direcionado à temática, também é díspar. Porém, é indispensável notar elementos comuns entre as visões desses/as autores/as: primeiramente, que os conceitos de sexo, gênero e orientação sexual são tratados dentro das teorias mencionadas (pós-estruturalista dos estudos culturais, multicultural), mesmo que de diferentes formas; do mesmo modo, que todos/as entendem essa diversidade como possibilidades de ser e viver a sexualidade, defendendo a ideia de que ela deve ser respeitada, sempre; e, por fim, que todos/as os/as pesquisadores/as acreditam na educação como o viés que pode contribuir com a diminuição do preconceito.

Para Silva (2001), assim como para nós, a concepção dialética da história, da ação política dos seres humanos e da educação é a que nos permite, de forma mais apropriada, abarcar a pluralidade da sexualidade e seus determinantes. A sexualidade é dialética e, portanto, rica e amplamente contraditória. Conforme elenca Silva (2001, p. 75), suas contradições são extraídas

De sua multiplicidade de sentidos, de sua infinidade de significados, de sua densidade de experiências e vivências, de sua aberta e ampla possibilidade de humanização ou seus contrários [...]. A mesma dimensão da sexualidade que pode condensar e expressar as mais lídimas e originais dinâmicas do ser do homem, da pessoa subjetivamente constituída, pode também ser submetida ao determinismo da opressão, institucional, social ou psíquica, em níveis inimagináveis.

Isso significa que a sexualidade de cada pessoa é constituída no decorrer da sua vida e envolve questões desde as mais subjetivas e singulares até as ligadas à vida social, como a cultura, a política, a economia, a religião.

Nessa perspectiva, as pessoas, no exercício da sua sexualidade, encontram muitas maneiras de se expressar socialmente: amar, desejar e sentir prazer. Isso caracteriza a diversidade sexual, a singularidade e a alteridade dos sujeitos que estão, constantemente, construindo novas formas de se relacionar, consigo e com o/a outro/as.

Desse modo, concordamos com o conceito de diversidade sexual apresentado por Figueiró (2013) e reconhecemos a existência de diferentes identidades sexuais, identidades de gênero e orientações sexuais, bem como nas inúmeras combinações entre elas, construídas ao longo do tempo.

Embora o termo diversidade sexual tenha sido mais utilizado para referir-se às pessoas homossexuais, bissexuais, assexuais, transexuais e travestis, ele é mais amplo, pois compreende outras identidades e grupos de pessoas e seus diferentes modos de ser e existir no mundo. É fundamental destacar que o reconhecimento e a valorização da diversidade sexual reivindicados nesta pesquisa, referem-se às relações – do indivíduo com o próprio corpo e/ou com outra/as pessoa/pessoas – que tenham como base princípios de respeito, reciprocidade, igualdade e direito. Diante do exposto, os diferentes modos de ser e existir da diversidade sexual não contemplam práticas como a pedofilia, a zoofilia, a necrofilia e/ou práticas que assumam tamanha importância na vida do indivíduo a ponto de prejudicar sua socialização como a ninfomania, o onanismo e, portanto, firam os princípios ressaltados anteriormente.

Vejamos, a seguir, cada um dos elementos que constituem a diversidade sexual, a partir da concepção dialética.

2.1.1. Identidade sexual

O primeiro aspecto da diversidade sexual a ser aqui discutido corresponde à identidade sexual. Sinteticamente, diz respeito ao nosso corpo e ao modo pelo qual nos relacionamos com ele. Para Figueiró (2013, p.156), a identidade sexual é o “processo de identificação psicológica como homem ou mulher, isto é, sentir-se como homem ou mulher, o que poderia ser designado, de forma simples, de sexo psicológico [...]”. Pode parecer simples a sua explicação, mas não o é, por isso, iniciemos nossa reflexão

buscando entender melhor como se dá a constituição do nosso corpo e do sentimento que temos por ele.

Não precisamos ir muito longe para percebermos como as pessoas são diferentes. Basta observarmos à nossa volta, as pessoas da nossa família, trabalho, escola, vizinhos etc., e notar que todas apresentam características diversas: elas podem ser altas, baixas, gordas, magras, negras, brancas, rosadas, olhos claros ou escuros. Ainda com relação aos aspectos biológicos, as pessoas podem ter um corpo constituído por pênis, vulva, útero, testículos, seios, entre outros órgãos.

Para a ciência biológica, o que determina o sexo de uma pessoa é o tamanho das suas células reprodutivas (pequenas: espermatozoides, logo, macho; grandes: óvulos, logo, fêmea), e só. Biologicamente, isso não define o comportamento masculino ou feminino das pessoas: o que faz isso é a cultura, a qual define alguém como masculino ou feminino, e isso muda de acordo com a cultura de que falamos (JESUS, 2012, p. 24).

Isto é, para a ciência biológica, o sexo é a classificação biológica das pessoas como machos ou fêmeas, e essa classificação se dá por meio das características orgânicas como os cromossomos, níveis hormonais, órgãos reprodutivos e genitais (JESUS, 2012). Contudo, se considerarmos que as pessoas Trans homens (ou homens trans) se percebem, se reconhecem como homem, apesar de terem nascido com vulva, e que as pessoas Trans mulheres (ou mulheres trans) se percebem, se reconhecem como mulheres, apesar de terem nascido com pênis, fica evidente o não determinismo biológico na constituição da sexualidade do sujeito, portanto não podemos concordar com a afirmação de que o conjunto biológico determina a identidade sexual de uma pessoa. Desse modo, é necessário destacar os aspectos subjetivos e os culturais como fatores que contribuem significativamente com a constituição dessa identidade.

Assim, ao nascer, o indivíduo possui um corpo/sexo, feminino, masculino²⁵ ou intersexual – pessoa nasce ou se desenvolve naturalmente com características de ambos

²⁵ Os termos aqui empregados, feminino e masculino, referem-se ao sexo, ou seja, às características físicas e anatômicas dos corpos, às características que os distinguem, como os órgãos genitais, por exemplo. No decorrer do texto também faremos uso desses termos com um propósito diferente, menção ao gênero feminino e masculino. Neste caso, referimo-nos aos elementos que foram construídos histórica e culturalmente sobre o corpo; tem relação com o comportamento, modo de ser, vestir-se e expressar-se socialmente de acordo com as regras de cada cultura. Assim, quando os termos feminino e masculino estiverem acompanhados da palavra sexo, estaremos nos referindo ao corpo e, quando mencionarmos esses termos acompanhados da palavra gênero, dirão respeito ao modo de ser e de se comportar de algumas pessoas, terão relação com a identidade de gênero.

os corpos/sexos²⁶ – (MEIRELES, 2012), que não está pronto (por questões biológicas, psicológicas, culturais e sociais), em uma realidade que já está dada, não é escolhida por ele. Isso significa que o conhecimento historicamente acumulado, as relações sociais e a cultura também determinarão esse corpo/sexo.

Ao longo da vida, além das mudanças de maturação natural, o corpo pode passar por modificações condicionadas pelos próprios seres humanos. Tais transformações podem ocorrer/ocorrem com ou sem o consentimento da pessoa, de acordo com as tecnologias e a cultura de cada sociedade, por inúmeros motivos, dentre os quais se destacam a busca pela melhora da aparência, saúde, crenças religiosas ou identidade sexual e de gênero.

No que diz respeito à identidade sexual, que é o sentimento e a relação que a pessoa tem com o próprio corpo (FIGUEIRÓ, 2016, p.2), a realidade pode variar, pois,

[a relação com o próprio corpo] é uma identificação em nível psíquico, mental [...] que, na grande maioria das vezes, é coerente com o corpo biológico. Entretanto, nem sempre é assim, pois pode nascer um menino com órgão sexual masculino, mas que se reconhece como menina. O mesmo pode se dar com a menina; trata-se de pessoas transexuais.

A transexualidade é entendida pela autora como uma identidade, não como uma doença, uma escolha ou perversão. Para Jesus (2012), em alguns casos, essa identificação pode se dar nos primeiros anos de vida, enquanto para outros, ela acontece mais tarde, pelos mais diferentes motivos, especialmente os sociais, como a repressão.

Pessoas transexuais geralmente sentem que seu corpo não está adequado à forma como pensam e se sentem, e querem “corrigir” isso adequando seu corpo à imagem de gênero que têm de si. Isso pode se dar de várias formas, desde uso de roupas, passando por tratamentos hormonais e até procedimentos cirúrgicos. Para a pessoa transexual, é imprescindível viver integralmente, exteriormente, como ela é por dentro, seja na aceitação social e profissional do nome pelo qual ela se identifica ou no uso do banheiro correspondente à sua identidade de gênero, entre outros aspectos (JESUS, 2012, p. 15-16, grifo da autora).

Como podemos notar, o/a transexual não se identifica com o corpo do nascimento e, nem mesmo, com o gênero que lhe é atribuído socialmente, por isso,

²⁶ “Intersexuais são as pessoas que nascem com ambas as genitálias e têm, por isso, o sexo de nascimento indefinido. Em inúmeros casos, a família promove a ‘correção’ ainda na fase de bebê, autorizando a cirurgia; em outros, [...] a própria pessoa intersex decide o que fazer com a sua sexualidade, sendo este caso bastante raro” (MEIRELES, 2012, p.88).

deseja realizar mudanças para se adequar ao corpo e ao gênero com o qual se identifica. A autora acrescenta que algumas pessoas decidem por não fazer a cirurgia de transgenitalização, e que essa prática é questionada por estudiosos e ativistas. Pires (2016, p.7), ao tratar dessa questão explica que

Tais indivíduos podem ou não recorrer a formas externas de representar suas identidades, assim, podem optar por vestir-se, portar-se ou fazer cirurgias para que estejam de acordo com a maneira com a qual se identificam. Enfim, a parte externa, apesar de muito considerada pela sociedade, não necessariamente precisa corresponder com o interior dos indivíduos. Todas as transformações dependem dos sentimentos, vontades e da forma com a qual os indivíduos se sentem confortáveis consigo mesmos.

Isso significa que as mudanças físicas, comportamentais, entre outras, não são condições necessárias para que uma pessoa seja considerada transexual. As condições econômicas, sociais, políticas e, até mesmo, biológicas e psicológicas (saúde) de cada um/a, são fatores que podem interferir na decisão de expressar-se ou não, socialmente, de acordo com o corpo e o gênero com que se identifica.

Priore (2011) explica que a medicina precisou desenvolver técnicas cirúrgicas e de endocrinologia para tornar possível a modificação do corpo das pessoas transexuais. Segundo a autora, somente em 1997, após anos de luta, o Conselho Federal de Medicina regulamentou essa prática no Brasil e, em 2008, o Ministério da Saúde passou a atender as pessoas, nesse processo de mudança de sexo, por meio do órgão de saúde – Sistema Único de Saúde (SUS).

Até 1997, cirurgias de mudança de sexo eram proibidas no Brasil. Pessoas que desejassem passar pela mesma eram obrigadas a recorrer a clínicas clandestinas ou, mais frequentemente, a médicos no exterior. Em 2008, o governo brasileiro decide finalmente oficializar as cirurgias de redesignação sexual, implantando o “Processo Transexualizador” por meio do Sistema Único de Saúde. [...] Para as mulheres transexuais (MtF — Male to Female, de homem para mulher, em inglês), a cirurgia de redesignação sexual envolve essencialmente a reconstrução dos genitais (embora outros procedimentos possam ocorrer; em muitos casos, algumas mulheres transexuais decidem não se submeter à cirurgia de redesignação genital), enquanto que nos homens transexuais (FtM — Female to Male, de Mulher para Homem, em inglês) ela compreende um conjunto de cirurgias, incluindo remoção dos seios, reconstrução dos genitais e lipoaspiração. A retirada dos seios é usualmente o único procedimento que eles se submetem, além da histerectomia, principalmente porque as técnicas atuais de reconstrução genital para homens transexuais ainda não criam genitais com uma qualidade

estética e funcional satisfatória. Muitos optam por fazer uma faloplastia com médicos renomados do exterior. Para mulheres transexuais, a cirurgia de feminilização facial e o aumento de seios são passos do processo de redesignação sexual (BRASIL, 2015, p.1).

No Brasil, para obter atendimento, as pessoas devem atender requisitos como: maioridade, acompanhamento psicoterápico por pelo menos dois anos, laudo psicológico/psiquiátrico favorável e diagnóstico de transexualidade. Figueiró (2016) explica que, nos documentos internacionais de diagnósticos (Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID – e Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM), a transexualidade é tratada como uma patologia.

Contudo, defendemos, assim como outros/as pesquisadores/as (BORTOLINI, 2008a e 2008b; DIAS; ZENEVICH, 2014; FIGUEIRÓ, 2013; PIRES, 2016; REIS, 2015, entre outros/as) que a transexualidade é uma identidade, não é uma doença mental ou contagiante, nem mesmo uma perversão sexual ou um pecado. Admitir a transexualidade como doença, em detrimento de uma identidade sexual e de gênero, significa “patologizar a diversidade e prejudica o florescimento de uma sociedade democrática, que reafirma seu comprometimento com a igualdade jurídica por meio do respeito à diferença social” (DIAS; ZENEVICH, 2014, p. 21). Ao contrário do que geralmente se pensa, a transexualidade também não é uma orientação sexual, nem mesmo uma opção sexual. Jesus (2012) explica que a transexualidade é identificada ao longo da história em diferentes lugares do mundo, por isso ela não é uma novidade, o que há de novo são os avanços na área da medicina que permitiram desde o século XX pessoas transexuais mudarem sua fisiologia.

Em nossa cultura, muitas pessoas, que recusam o corpo que lhes foi determinado no nascimento, escolhem tratar do assunto com discrição, pois apenas uma minoria da nossa sociedade reconhece e respeita a diversidade de identidades sexuais (PRIORE, 2011).

Mas há culturas em que as pessoas vivem com um sexo diferente do original e com um *status* social que as valoriza: é o “terceiro sexo”. É o caso dos *Hijras* na Índia ou de algumas crianças *inuit*, esquimós. E também de várias tribos indígenas entre o México e o Alasca (PRIORE, 2011, p. 218).

De modo mais conciso, podemos concluir que existem pessoas (maioria) que gostam do próprio corpo, ou melhor, identificam-se com o sexo/corpo determinado pela

natureza – feminino, masculino ou intersexual; há pessoas que têm negado o direito de conhecer e construir uma relação com o corpo do nascimento, pois ele é alterado logo após o parto e é ajustado aos padrões e expectativas sociais, é o caso das pessoas que nascem com características de ambos os corpos/sexos e, portanto, são chamadas de intersexuais (JESUS, 2012); por outro lado, há pessoas que rejeitam o corpo do nascimento e não se sentem pertencentes a ele, as quais são reconhecidas com identidade transexual (homem trans ou mulher trans)²⁷. É o caso dos indivíduos que nascem com um determinado sexo/corpo (feminino ou masculino), mas, psicologicamente, sentem-se, também por meio das relações sociais, pertencentes ao sexo e ao gênero oposto e, por isso, na maioria das vezes, desejam modificá-lo.

Por essas pesquisas, podemos concluir que, em nossa sociedade, as pessoas que se identificam com o corpo com o qual nasceram nada precisam fazer para serem reconhecidas e respeitadas. Nesse sentido, é importante e urgente que os padrões e as regras, construídos histórica e socialmente, sejam questionados, a fim de que sejam superados para que todos/as tenham o direito de construir a própria história do modo que desejam e se sentem realizados/as, sem que seja necessário escondê-la ou apagá-la, em nome do preconceito e da discriminação.

2.1.2. Identidade de gênero

Para compreendermos a identidade de gênero, segundo elemento da diversidade sexual, precisamos saber o que significa gênero. Nesse sentido, acreditamos que o pensamento marxista muito tem a contribuir com essa discussão, pois, para essa perspectiva, o trabalho forma o ser social, e todas as atividades humanas resultam das relações sociais. Nesse sentido, podemos afirmar que o gênero também pode ser concebido como uma construção social e histórica, pois diz respeito ao jeito de ser, comportar-se e vestir-se como homem ou mulher, de acordo com a ética e a moral sexual de cada cultura (FIGUEIRÓ, 2013). O gênero não é algo natural, pronto e acabado, ele é fruto das relações sociais, ou melhor, da cultura e, por isso, as condições sociais permitem sua mudança de acordo com o tempo e o espaço.

²⁷ Deve-se evitar a utilização do termo transexual de modo isolado, “pois soa ofensivo para pessoas transexuais, pelo fato de essa ser uma de suas características, entre outras, e não a única. Sempre se refira à pessoa como **mulher** transexual ou como **homem** transexual, de acordo com o gênero com o qual ela se identifica” (JESUS, 2012, p. 25).

Para Spizzirri, Pereira e Abdo (2014), os movimentos feministas inseriram a palavra gênero no meio social a partir da II Guerra Mundial, e as discussões em torno dessa temática ganharam força, principalmente, depois da década de 1960. A necessidade de refletir sobre a questão de gênero surgiu, especialmente, do desejo de combater as desigualdades fundamentadas no essencialismo biológico; da intenção de reconhecer as identidades masculina e feminina como construções sociais, ao contrário de naturais; do anseio de denunciar a existência de papéis sociais desiguais para homens e mulheres; bem como, do intuito de indicar caminhos para a solução dessa realidade hierárquica, injusta e desigual, na qual as mulheres são tão oprimidas (PEREIRA, 2009).

Pereira (2009) explica que as discussões e teorias construídas nesse contexto reclamavam uma alteração na condição feminina, culturalmente atrelada à fragilidade, à submissão, à opressão e à exclusão social. Nesse sentido, para o autor, os movimentos feministas, formados também por pesquisadoras, objetivavam muito mais que um espaço político para as discussões acerca das desigualdades de gênero, almejavam a construção de um campo teórico consistente, capaz de solidificar as lutas e possibilitar as mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais necessárias para a conquista do respeito e da igualdade entre os seres humanos.

No campo das Ciências da Saúde, por exemplo, a nomenclatura gênero foi utilizada pela primeira vez em 1968, na obra “Sex and Gender”, pelo professor americano de psiquiatria Robert Stoller (1924-1991). O objetivo consistia em diferenciar a palavra gênero do termo sexo, o qual se referia estritamente às condições biológicas dos indivíduos. Nesse livro, o autor discorreu sobre as intervenções cirúrgicas realizadas em pessoas intersexuais e transgêneros para adaptar a anatomia genital ao gênero desejado e defendeu o sentimento de ser homem ou mulher como mais importante que as características físicas (SPIZZIRRI; PEREIRA; ABDO, 2014).

Nessa trajetória histórica sobre os estudos de gênero, Pereira (2009) destaca a importância do trabalho da historiadora norte-americana Joan Scott (1941-). Tal estudiosa introduziu o conceito de gênero na História com o seu renomado artigo “Gender a Useful Category of Historical Analysis”, publicado em 1986 na *American Historical Review* e traduzido em 1990 no Brasil. O autor explica que, para Scott, a definição do termo gênero compreende dois aspectos que estão conectados integralmente: primeiro, o gênero é entendido como fruto das relações sociais

fundamentadas nas diferenças percebidas entre os sexos; e, segundo, é considerado um modo inicial de identificar as relações de poder.

Por sua vez, o historiador e sexólogo americano Thomas Laqueur (1945-) publicou o livro “Making sex-body and gender from the greeks to Freud” em 1992. Nessa obra, o autor admitiu que o gênero constituía o sexo, ou seja, as diferenças entre os sexos nada mais eram do que uma invenção humana que remontava ao século XVIII. Laqueur afirmou que, até aquele momento histórico, apenas o sexo masculino era reconhecido socialmente, a mulher era considerada um ser masculino incompleto. A partir daí, as diferenças foram destacadas acarretando no reconhecimento de dois sexos: feminino e masculino (SPIZZIRRI; PEREIRA; ABDO, 2014).

Nesse mesmo período, a filósofa estadunidense Judith Butler (1956-) desconsiderou a concepção do sexo biológico como base na qual o gênero social seria inscrito. Para ela, o sexo, o gênero e a sexualidade são constructos de uma prática discursiva e, segundo a autora, esse discurso produz os efeitos que ele nomeia. Butler introduziu uma discussão crítica sobre as relações binárias, sexo/gênero, homem/mulher, sujeito/outro e contestou, incisivamente, as teorias que apresentavam as identidades como fixas e imutáveis (SPIZZIRRI; PEREIRA; ABDO, 2014).

Diante do exposto, é possível observar que autores/as de diferentes matizes tinham objetivos em comum, delimitar os conceitos de sexo e de gênero, evidenciando suas diferenças, e romper com a hierarquia sexual. Assim, torna-se imprescindível o reconhecimento dos direitos conquistados, não só para as mulheres, mas para pessoas de outros grupos marginalizados, como fruto, principalmente, do trabalho dos/das militantes e estudiosos/as constituintes dos movimentos sociais feministas. Um trabalho contínuo e incansável que abre caminho para outras vitórias, cujos resultados possam beneficiar a todos/as, pois a luta é pela igualdade de direitos e pelo respeito.

Contudo, percebemos que, apesar dos avanços conquistados com relação às reflexões sobre gênero e às práticas sociais, ainda é possível notar a presença da restrição e da desigualdade entre o ser masculino e o ser feminino, sendo este último, ainda, em muitos aspectos, alvo de maior discriminação. Para Pereira (2009, p. 176),

essas características sociais que foram sendo atribuídas para homens e mulheres, quando ganham autonomia, são transmitidas de geração em geração, principalmente por intermédio da naturalização. Assim, uma visão de homem e mulher que foi construída socialmente ganha aspecto de natural, e por ser natural, não pode ser contestada. Com esse ar de natural, as características, muitas vezes desiguais, que

discriminam, não são combatidas e acabam sendo passadas para as novas gerações, sendo que, por vezes, as próprias vítimas dessas discriminações agem como agentes transmissores.

Numa sociedade como a nossa, em que se nega à maioria das pessoas o direito de aprender a pensar e refletir criticamente sobre as práticas sociais, os indivíduos acabam reproduzindo essas regras de modo natural, sem questionamentos. A falta de acesso ao conhecimento científico permite a alienação, a exploração e a desigualdade em todas as dimensões da vida social. Marx encontrou a negatividade do trabalho na alienação que ocorre à medida que o trabalho e o trabalhador passam a ser tratados como uma mera mercadoria (MANACORDA, 2007). Essa análise também pode ser aplicada à categoria gênero, pois, ao mesmo tempo em que a positividade pode ser expressa no reconhecimento da diversidade de gênero, a negatividade é manifesta, de modo muito mais enfático, na construção de padrões limitadores do autoconhecimento e da expressão legítima do ser. Resultado das relações sociais, esses padrões tornam as pessoas reféns de dois modelos ideais e desiguais de comportamento: feminino e masculino.

Por viver numa sociedade muito **sexista**, ou seja, que separa radicalmente o que é de homem e o que é de mulher, os indivíduos de ambos os sexos acabam vivendo muita insatisfação, por não poderem fazer muitas coisas que lhe dão prazer – seja nas atividades de lazer, nas atividades do dia a dia ou mesmo na profissão –, porque a atividade pertence ao outro sexo ou, ao contrário, tendo que fazer determinadas coisas que não desejam, ou não gostam de fazer, porque foi culturalmente imposto ao seu sexo (FIGUEIRÓ, 2013, p.132, grifo da autora).

Essas características sociais são internalizadas desde muito cedo por todos os indivíduos, pois as gerações mais velhas transmitem os estereótipos criados, determinados e impostos para cada um dos gêneros. Em nossa cultura, por exemplo, espera-se que as meninas comportem-se de modo semelhante, apresentem-se delicadas, frágeis, pacientes, submissas, recatadas e habilidosas nas tarefas domésticas. Há uma cobrança para que se casem com um homem, sejam fieis a eles, tenham filhos/as e dediquem-se intensivamente às atividades do lar. Dos meninos, espera-se o contrário, devem ser corajosos, resistentes, ousados, insensíveis, competitivos, agressivos, líderes e habilidosos nos negócios. Há uma exigência para que se relacionem afetivo sexualmente com mulheres, muitas mulheres, de preferência, o que não faz da

infidelidade masculina uma surpresa. Espera-se que tenham filhos/as e se destaquem profissional e financeiramente (PEREIRA, 2009).

Isso significa que, com o passar do tempo, as pessoas construíram o gênero feminino para a menina/mulher e o gênero masculino para o menino/homem (MARTIN, 2010). O gênero é flexível e mutável. A história nos mostra as mudanças ocorridas, de acordo com o tempo e o espaço vivido, nas atribuições de cada gênero e comprova que, de fato, elas não são naturais. Nesse sentido, se fomos capazes de elaborar modelos rígidos de comportamento e expressões de ser, também somos competentes para forjar uma ética sexual na qual a diversidade de gênero possa ser reconhecida e respeitada.

A identidade de gênero, segunda dimensão da diversidade sexual, pode ser compreendida como

[...] a profundamente sentida experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo atribuído no nascimento, incluindo o senso pessoal do corpo (que pode envolver, por livre escolha, modificação da aparência ou função corporal por meios médicos, cirúrgicos ou outros) e outras expressões de gênero, inclusive vestimenta, modo de falar e maneirismos (PRINCÍPIOS de Yogyakarta, 2007, p.7).

Esse conceito “também acentua que, como nascemos e vivemos em tempos, lugares e circunstâncias específicos, existem muitas e conflitantes formas de definir e viver a feminilidade e a masculinidade” (MEYER, 2003, p. 16-17). Isso se dá à medida que as pessoas vão experimentando e interagindo umas com as outras e com o meio, descobrem o que lhes desperta desejo ou lhes proporciona prazer, como comer, estudar, namorar, viajar, trabalhar, festejar, rezar, dançar, descansar.

Segundo Figueiró (2016), o gênero tem a ver com a masculinidade e a feminilidade, enquanto a identidade de gênero diz respeito ao identificar-se com um ou outro gênero, ou até mesmo com ambos, ao mesmo tempo. Jesus (2012, p. 10) explica que

Chamamos de cisgênero, ou de “cis”, as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi atribuído quando ao nascimento. [...] nem todas as pessoas são assim, porque, [...] há uma diversidade na identificação das pessoas com algum gênero, e com o que se considera próprio desse gênero. Denominamos as pessoas não-cisgênero, as que não são identificadas com o gênero que lhes foi determinado, como transgênero, ou trans.

Assim como Bortolini (2008b), reconhecemos como identidades trans a transexualidade e a travestilidade. A transexualidade, como já dissemos, tem por base a recusa pelo corpo determinado biologicamente e pelo gênero atribuído a ele culturalmente. Nesse sentido, a maior parte dessas pessoas deseja ser reconhecida e respeitada socialmente, de acordo com o corpo e gênero oposto. As pessoas travestis têm identidade de gênero contrária ao seu sexo biológico. Realizam transformações físicas “[...] temporárias ou permanentes (mas não rejeitam o seu órgão sexual), vivem e apresentam-se socialmente como do gênero oposto ao que lhe seria convencionado, desejando serem identificadas cotidianamente pelo resultado desta expressão”. (BORTOLINI, 2008b, p.28).

Como vimos, a diversidade de gênero existe e pode ir muito além da nossa apresentação, mas o delineamento foi feito para compreendermos, principalmente, a legitimidade de diferentes modos de ser e existir fora dos padrões. Esses limites que nos colocam dentro ou fora das normas culturais podem ser desconstruídos, permitindo a todos/as o direito de transitar entre os gêneros, se assim se sentirem melhor e mais satisfeitos.

Para Pereira (2009), a educação tem um papel essencial na socialização dos indivíduos, podendo interferir nos padrões de convivência. Por isso, cabe à escola incorporar práticas educativas e iniciativas que introduzam conscientemente, como estratégia de socialização, a meta da igualdade de gênero e da extinção de práticas sexistas.

2.1.3. Orientação sexual

O terceiro elemento da diversidade sexual é a orientação sexual. Como foi possível observar até esse momento, são inúmeras as diferenças existentes entre os seres humanos e, apesar de pertencermos todos/as a uma mesma espécie, nossas características físicas e psicológicas, bem como nossas histórias de vida, não são iguais.

No plano do desejo afetivo e sexual, as diferenças também existem. Para Arruda e Correia (2012), esse desejo pode ser compreendido como a atração sentida por outra pessoa e expressa por meio da paixão, da fantasia, do querer ficar junto, ter contato físico e relações sexuais. A direção desse desejo pode tomar vários rumos. Há pessoas que sentem desejo sexual por pessoas de outro sexo e, nesse caso, elas são heterossexuais; pessoas que sentem desejo por pessoas do mesmo sexo, constituem-se

como homossexuais (gays e lésbicas); existem aquelas que desejam tanto um sexo quanto o outro, pertencem ao grupo de pessoas bissexuais; e, ainda, há pessoas que não têm um objeto de desejo sexual, elas são chamadas de assexuais (FIGUEIRÓ, 2013; ARRUDA; CORREIA, 2012).

Nesse sentido, consideramos válido destacar a identidade sexual, a identidade de gênero e a orientação sexual como aspectos diferentes da nossa sexualidade. Por exemplo, “rapaz gay não quer ser mulher; sua Identidade Sexual é de homem. A mulher homossexual não quer ser homem; sua Identidade Sexual é de mulher. Um homem ou mulher Trans pode ser homo, hetero ou bissexual” (FIGUEIRÓ, 2016, p. 2). A orientação sexual de uma pessoa não é identificada pelo jeito de ela falar, andar, vestir-se ou comportar-se, essas características estão relacionadas ao gênero e não dizem respeito ao sentimento direcionado à outra pessoa.

Além disso, existem muitos mitos sobre a diversidade sexual, os quais foram construídos social e historicamente. As pessoas costumam relacionar a homossexualidade com sensibilidade e delicadeza. Tal associação não corresponde com a realidade, pois ninguém nasce delicado/a, grosseiro/a ou agressivo/a. Existem homens, sensíveis, delicados e heterossexuais. Do mesmo modo, há mulheres heterossexuais e homossexuais com expressões grosseiras, insensíveis e agressivas. As pessoas têm histórias de vida diferentes, vivem em tempos, contextos e realidades distintas e, por isso, são únicas, têm seu próprio jeito de ser (ARRUDA; CORREIA, 2012).

Algumas pessoas também costumam dizer que as mulheres viram “lésbicas” porque não conseguem arrumar um namorado ou porque não conheceram um “homem de verdade”. Primeiramente, é importante lembrar que a inferiorização da mulher começou com os povos antigos do Oriente Médio. Por volta do 5º milênio a.C., a mulher passou a ser considerada “propriedade do homem”, e seu corpo tinha finalidade exclusiva: a reprodução; assim, foi (e continua sendo, em muitos casos específicos e culturas) privada de sentir prazer (NUNES, 1987). Há uma crença de que todas as mulheres sentem prazer com a penetração durante o ato sexual. No entanto, o prazer é muito subjetivo e, também, está intimamente ligado à história de vida de cada um/a, ou seja, o que pode ser prazeroso para um determinado indivíduo, pode ser completamente desagradável a outro (ARRUDA; CORREIA, 2012).

A orientação sexual pode ser compreendida como “[...] uma atração espontânea e não influenciável que só pode ser conhecida plenamente pelo indivíduo que a vivencia. É, portanto, um equívoco dizer que se trata de uma opção sexual, pois não

depende de escolhas conscientes nem pode ser aprendida” (BRASIL, 2010a, p. 17). Assim, a atração afetivo-sexual não é entendida, por nós, como algo inato, nem mesmo uma escolha pessoal, tampouco pode ser aprendida ou ensinada, ela constitui-se aos poucos e, geralmente, entre 10 e 17 anos de idade, a pessoa começa a ter clareza da sua orientação sexual (FIGUEIRÓ, 2016).

Não é questão de opção; é questão de sentimento, pois a pessoa sente desejo e, muitas vezes, apaixona-se por alguém do mesmo sexo, independente de sua vontade, de sua escolha, da mesma forma como um heterossexual sente atração e apaixona-se por uma pessoa do sexo oposto e não sabe explicar porque sente tal atração, não conseguindo mudar essa situação, mesmo que quisesse. É possível garantir que não é opção, primeiramente, porque ninguém escolheria o caminho do sofrimento, pois ser homossexual na maioria das sociedades, é ser vítima de opressão, desprezo, desamor e incompreensão (FIGUEIRÓ, 2007, p. 28-29).

A diversidade de orientação sexual sempre existiu. Estudos da Antropologia, Literatura, História e outras ciências afins, voltados às sociedades pré-históricas apontam que as manifestações da homossexualidade foram diferentemente (re)conhecidas em outros tempos e espaços. De acordo com Barbosa e Galvani (2010), os estudos científicos apontam a existência de relações homossexuais nas sociedades pré-históricas. Além de serem aceitas, tais relações cumpriam com um papel importante no ritual de passagem masculino. Na civilização greco-romana, considerada o berço da civilização ocidental, as práticas homossexuais entre homens eram comuns e encontravam a aprovação da família. Borrillo (2010) explica que a pederastia, prática sexual entre um homem e um rapaz mais jovem, assumia um caráter de preparação para o casamento, mas elas não eram exclusivas, pois existiam também relações sexuais entre os adultos

Paralelamente à pederastia, existiam práticas homossexuais entre os adultos que correspondiam a uma necessidade, de preferência, do tipo militar: em vários Estados gregos, o amante e o amado eram posicionados lado a lado no campo de batalha, para que essa proximidade lhes inspirasse um comportamento heroico (BORRILLO, 2010, p. 46).

Como podemos observar, a sociedade grega reconhecia e aceitava a homossexualidade como legítima. Reis e Harrad (2015) enfatizam que a homossexualidade feminina também era aceita na Grécia Antiga (há mais de 2000

anos). Citam como exemplo o caso da poetisa Safo que vivia na Ilha de Lesbos, ela escrevia sobre o amor entre as mulheres, pois a relação entre elas era comum naquele lugar, e é de seu nome que a palavra lésbica teve sua origem. Os autores mencionam que a homossexualidade não era reprovada pelos romanos da antiguidade, mas existiam regras, as quais proibiam que um senhor fosse passivo em relações sexuais com seus escravos, por exemplo.

Segundo Ribeiro (2005, p. 22), na Idade Média, a Igreja passou a controlar rigidamente as práticas sexuais, disseminou a ideia de pecado e da existência do inferno para adentrar o imaginário das pessoas e culpabilizá-las pelas próprias ações.

Três santos – São Paulo, Santo Agostinho e São Tomás de Aquino – fundamentavam a doutrina da Igreja. Dentre outras imposições, determinava que o sexo só deveria acontecer dentro do casamento e com o único objetivo de procriação. Não poderia haver demonstração de paixão entre os cônjuges e, ainda, determinaram os pecados contra o corpo: prostituição, adultério, homossexualidade, auto-erotismo.

Apesar das imposições, a Igreja não conseguiu anular todas as práticas sexuais, algumas pessoas rejeitavam as regras e as descumpriam em nome da própria satisfação e do prazer. Mas essas ações não passaram impunes, o pensamento dos filósofos da igreja católica foi amplamente difundido, e as implicações foram severas, ao ponto de a homossexualidade ser transformada em crime. Para Mott (1988), durante a Inquisição Portuguesa (1536-1821), no Reino e no Novo Mundo, foram realizadas quatro mil denúncias de sodomia, 450 prisões e 30 assassinatos na fogueira. Na Inquisição Espanhola (1478-1834), cerca de mil pessoas homossexuais foram julgadas pelos tribunais.

Com o fim da Inquisição no Brasil, em 1821, as práticas homossexuais deixaram de ser consideradas profanas e passíveis de punição, no entanto, passaram a ser tratadas como doença (MOTT, s/d)²⁸. A Organização Mundial da Saúde (OMS) adotou essa concepção e, no período entre 1948 e 1990, classificou a homossexualidade como um transtorno sexual. Em 1973, a Associação Americana de Psiquiatria (APA) retirou a homossexualidade de seu Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais, e, somente em 17 de maio de 1990, os integrantes da Organização Mundial da Saúde aprovaram a retirada homossexualidade da Classificação Internacional de Doenças

²⁸ O artigo está disponível no site <<https://luizmottblog.wordpress.com/artigos/memoria-gay-no-brasil-o-amor-que-nao-se-permitia-dizer-o-nome/>>, nele há uma nota informando que foi publicado no livro **Devorando o tempo: Brasil, o país sem memória**. Org. Annette Leibing & Sibylle Penninghoff-Luhl, SP, Editora Mandarim, 2001.

(CID), assim, a Medicina nos países-membros das Nações Unidas deixou de considerar a homossexualidade como doença (REIS; HARRAD, 2015).

Como é possível constatar, as regras para regular e normatizar as ações e o desejo sexual sempre existiram de acordo com cada sociedade, momento histórico e cultural. A discriminação e a aversão à população LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais) têm estirpes muito antigas e que permanecem até os dias de hoje. A impossibilidade da reprodução natural é, muito provavelmente, o maior problema para sua aceitação social. Isto porque o entendimento que predomina é aquele que vê a relação sexual enquanto finalidade específica: gerar filhos e filhas, mas a relação afetiva e sexual entre as pessoas se dá também e, principalmente, pela busca do prazer (BARBOSA; GALVANI, 2010). Nesse sentido, a orientação sexual precisa ser encarada

[...] como uma íntima manifestação da pessoa, e que precisa ser respeitada como um direito inalienável: toda pessoa pode se relacionar com qualquer outra, erótica e afetivamente, livre de qualquer constrangimento, com autonomia para reconhecer e exercer os próprios desejos em liberdade e dignidade (BRASIL, 2010a, p. 17).

Podemos notar que algumas diferenças, ao invés de serem aceitas e respeitadas, transformam-se em desigualdade; ou seja, algumas pessoas se sentem superiores às outras e as discriminam, excluem-nas e desrespeitam-nas, pelo simples fato de serem diferentes delas. Esse desrespeito, preconceito e discriminação que afeta as pessoas que rompem com o padrão heteronormativo é chamado de homo, lesbo, bi ou transfobia. É prática recorrente nos mais diferenciados espaços sociais, assim como nas instituições escolares.

Apresentados os conceitos, deparamo-nos com uma ampla diversidade, frente à qual questionamo-nos: por que as pessoas são tão diferentes? Por que algumas sentem vontade de se relacionar afetivo e/ou sexualmente com pessoas do sexo oposto, e outras com pessoas do mesmo sexo? Por que existem pessoas com sentimento de satisfação ou, ao contrário, de rejeição com relação ao próprio corpo? Por que algumas pessoas possuem identidade sexual igual ou diferente da sua identidade de gênero?

A instituição familiar pode servir, como exemplo, para refletirmos sobre essas questões: imaginemos uma família, cujo casal (hetero ou homossexual) tem duas filhas. Elas pertencem à mesma espécie, possuem um corpo feminino, estão inseridas em uma mesma cultura, e o ciclo de amizade é, praticamente, o mesmo. Os passeios, os

alimentos, as crenças (religiosas ou não), a escola, os programas de TV, as roupas, os brinquedos e brincadeiras foram-lhes ofertados com muita semelhança. É provável que os/as responsáveis esperem que elas tenham apreendido seus ensinamentos e sigam suas orientações para a vida. Mas, se lhes solicitarmos que descrevam suas filhas, provavelmente dirão: elas não são iguais.

O comportamento, o modo de encarar os desafios e conflitos, as preferências, o ritmo de aprendizagem, os desejos, a aceitação ou não do próprio corpo, a autoestima, a maneira de se relacionar com as outras pessoas, o namoro, a identificação profissional, o olhar sobre o mundo, como muitos outros elementos, são diferentes em cada pessoa. Somos todos humanos, mas não somos iguais, nunca fomos e nunca seremos, pois as características físicas, as sensações, os desejos, as preferências e os sentimentos variam de indivíduo para indivíduo. Isso significa que os aspectos biológicos não são os únicos determinantes, não somos constituídos/as apenas por um corpo e, por isso, pertencer à mesma espécie e sexo não faz das pessoas seres iguais. É claro que a cultura e a vida social interferem nesses elementos e dimensões da vida, mas, se fossem determinantes, todos os/as brasileiros/as, por exemplo, teriam o mesmo comportamento, preferência culinária, musical, entre outros.

A diversidade sexual sempre existiu, mas explicá-la ainda não é uma tarefa fácil para a ciência. O que sabemos é que a sexualidade humana conta com um conjunto de elementos que perpassam desde a biologia, as relações sociais, a cultura e a subjetividade para a sua constituição. A sexualidade é múltipla e flexível em todos os seus sentidos e formas, possibilita uma infinidade de combinações entre ser e ser com o/a outro/a e, por isso, é impossível categorizá-la por completo.

Parece-nos um tanto positivista a ideia da sexualidade compartimentada, pela qual as pessoas precisam encontrar seu lugar dentro de uma classificação. No entanto, coletiva e historicamente, construímos uma sociedade repleta de desigualdades, preconceitos e discriminações e, por isso, do ponto de vista político, a visibilidade da diversidade sexual é imprescindível para que os cidadãos com seus direitos negados possam lutar para reavê-los. Seguramente, reafirmamos, reavê-los, pois o direito de igualdade ante a lei já existe no Brasil desde 1988; ele consta no artigo 5º da Constituição Federal: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (BRASIL, 2015, p.14), e precisa ser efetivado na prática social.

Não somos ingênuos/as nem mesmo irresponsáveis ao ponto de acreditarmos em uma solução fácil para esses problemas, também não temos em mãos um plano infalível

para acabar com a desigualdade sexual, mas carregamos a certeza de que o ser humano é capaz de transformar a realidade. Existem dois motivos para acreditarmos nessa mudança. Primeiro, porque foi o próprio ser humano quem criou a realidade e, segundo, ele/a já a modificou mais de uma vez.

Mencionamos que a lei de igualdade de direitos já existe no Brasil, mas instituições como o Estado, a Igreja e a família apresentam impeditivos para a sua efetivação. Nosso país é considerado democrático e laico²⁹, porém, contraditoriamente, o Estado age pressionado por uma parcela significativa de fundamentalistas religiosos³⁰, inclusive representantes do poder legislativo, a qual rejeita a diversidade sexual (MALAVOLTA, 2015; RIOS, 2015).

A ação dos fundamentalistas cristãos no Congresso Nacional, orquestrada estrategicamente a partir da influência de igrejas radicais americanas que, inclusive, financiam ações nas Américas e na África, em países como Uganda, onde pentecostais americanos patrocinam, há vários anos, a disputa legislativa que visa estabelecer lei para punir com a morte os homossexuais daquele país, representa hoje uma ameaça concreta de cruzada moderna, de nova inquisição, com proporções iguais às da idade média. E não se trata de ação espontânea ou ingênua. É uma ação orquestrada, muitas vezes ensinada em congressos e encontros internacionais, das quais Brasileiros têm participado em número e com frequência cada vez maiores (MALAVOLTA, 2015, p. 48).

Essas iniciativas são extremamente perigosas e colocam em risco a vida de muitas pessoas, pois incitam o ódio e a violência. Infelizmente, Malavolta (2015) declara que o exemplo citado acima não é o único, essa lógica também é seguida por líderes católicos/as e neo-pentecostais. Assim, acreditamos que a aliança constituída entre o Estado e a Igreja existe porque beneficia ambas as instituições: o Estado – capitalista – tem como princípio, primeiro, o lucro e, portanto, precisa de mão de obra barata, pouco instruída e individualista para ser explorada; a Igreja, por sua vez, precisa

²⁹ Modelo de laicidade apresentado na constituição brasileira de 1988: “[...] o resultado do processo constituinte foi a afirmação do Estado laico, por meio da separação institucional entre Estado e religião, com possibilidade de cooperação em determinadas áreas entre o Estado e as igrejas (o inciso I do artigo 19 veda a vinculação do Estado à religião, “ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público.”). Este arranjo de “separação com cooperação”, acrescido (1) da presença do ensino religioso, de caráter facultativo, nos estabelecimentos públicos (art. 201, p. 1º), (2) da escusa do serviço militar por crença religiosa (art. 143, p. 1º), (3) da possibilidade de efeitos civis do casamento religioso (art. 226, p. 2º), (4) da possibilidade de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva (art. 5º, VII) e (5) da imunidade tributária a templos de qualquer culto (art. 150, VI, b), configura o modelo de laicidade denominado pluriconfessional” (RIOS, 2015, p.26-27).

³⁰ Grupos de pessoas que só se apegam a dogmas, crenças e doutrinas e se empenham em impor a toda a sociedade seus princípios e moral religiosa de modo absoluto e inquestionável (MALAVOLTA, 2015).

de fiéis obedientes às suas leis, provedores/as das suas necessidades materiais e, nesse sentido, aposta na família procriadora. Ambas as instituições almejam o poder e o conhecimento e, por isso, não medem esforços para conquistá-los ou garanti-los, nem que para isso tenham de se unir, mascarar e burlar as leis e os direitos humanos e fundamentais com argumentos religiosos, na maioria das vezes preconceituosos e excludentes.

O pensamento marxista nos ajuda a compreender essas relações de poder nas esferas econômica, política e social. É certo que, nesse contexto, fomos educados/as para o consumo, o individualismo e a competição. Constituímo-nos fantoches alienados/as, reprodutores/as da opressão e não aprendemos a agir humanamente, a colocarmo-nos no lugar do/a outro/a e lutar pela igualdade.

Assim, acreditamos na mudança pelo poder emancipatório do conhecimento. Não compreendemos aquilo que não conhecemos, não desconstruímos algo que nos parece natural, não praticamos o respeito onde nos foi ensinado a competir. Precisamos saber o que as pessoas sentem e pensam sobre seu próprio corpo, sexualidade, sobre a forma como são tratadas na família, na escola, no trabalho, nas ruas e como se sentem em relação a esses comportamentos. A luta por direitos iguais não deve ser abraçada por uma minoria, temos de nos unir por uma sociedade mais humana, justa, acolhedora, solidária e igualitária. Todos/as nós seremos beneficiados/as, independentemente do jeito de ser e expressar-se, amar e viver de cada um/a.

2.2. A sexualidade e a diversidade sexual como objetos de estudo

2.2.1. Sexualidade

A sexualidade é um tema de estudo antigo e percorreu diferentes caminhos até chegar aos dias atuais. Silva (2001)³¹ nos ensina, a partir da divisão clássica da história, sobre o trabalho desenvolvido para a compreensão da história da sexualidade,

³¹ Tomaremos como referência central, nesta parte do texto, os estudos de Edna Aparecida da Silva em sua tese de doutorado “Filosofia, Educação e Educação Sexual: matrizes filosóficas e determinações pedagógicas do pensamento de Freud, Reich e Foucault para a abordagem educacional da Sexualidade Humana” (2001). Reconhecemos que existem muitas pesquisas de renome, como citadas nesta dissertação, cada uma com um direcionamento específico sobre o tema sexualidade, nossa opção pelo trabalho da autora se deve ao resgate da historicidade da sexualidade como objeto de estudo desde a Antiguidade Clássica até a Contemporaneidade e também devido ao fato de o referencial teórico-metodológico utilizado para o estudo da sexualidade, o materialismo histórico-dialético, ser o mesmo da nossa pesquisa.

construída por meio das relações que atravessam os tempos e espaços sociais. Na Antiguidade, a filosofia discutia o tema da sexualidade de modo abrangente e generalista. Podemos dizer que essas reflexões estavam amparadas na teoria da moral e na mitologia grega. As relações entre os deuses e os humanos, além de explicar o mundo e tudo o que nele existia, apresentava a sexualidade e suas variações, como os sexos, as identidades sexuais do homem e da mulher, a androginia e a misoginia, bem como os sentimentos nascidos dessas relações (SILVA, 2001). Vejamos alguns filósofos e suas apresentações sobre o tema:

PLATÃO tematizou a questão do amor no célebre diálogo *O Banquete*, ARISTÓFANES propôs a peça teatral *A Revolução das Mulheres*, ARISTÓTELES estabelecia, em termos distintos da abordagem *sensacional* da sexualidade, que a finalidade da vida era a felicidade e EPICURO (século II AC), no ocaso da civilização grega, apontava a busca do *prazer* como distinção e finalidade da vida sábia (SILVA, 2001, p.40, grifos do autor).

Na Idade Média (476 d.C. até 1453), a sexualidade continuou objeto de interesse e de estudo dos filósofos, no entanto, passou a ser compreendida por um viés religioso e dogmático, apontada por teóricos/as como, por exemplo, Santo Agostinho, como uma ameaça, um mal para a alma e para o corpo, um verdadeiro prejuízo para a vida humana (SILVA, 2001). A Igreja, num período de mil anos, manteve-se, por imposição, no poder político, econômico e cultural das sociedades ocidentais, controlou e influenciou intensamente as práticas sexuais, e nesse período a sexualidade recebeu um sentido negativo e repressor. Em nome da fé divina e dos mandamentos da Igreja, negaram-se as formas, concepções e expressões da sexualidade que haviam sido construídas, pelos homens e mulheres, desde as sociedades antigas. O prazer passou a ser considerado pecado, enquanto a reprodução humana como algo sagrado. Essa mudança, nas sociedades ocidentais, não foi capaz de abolir o desejo, a sensualidade, a erotização e o prazer sexual das pessoas, mas deixou marcas profundas na compreensão e vivência da sexualidade até os dias de hoje (SILVA, 2001).

A Modernidade (1453 até 1789) foi um período marcado por mudanças radicais na estrutura da sociedade ocidental, e os estudos sobre sexualidade acompanharam essa dinâmica. Diversas teorias se dedicaram/dedicam para entender e explicar a sexualidade como dimensão da vida humana, apresentam conclusões diferentes e possibilitam uma discussão mais ampla acerca do tema, fato que instiga novas questões e respostas. Foucault (1985a) defende que, do século XVI em diante, as sociedades colocaram,

paulatinamente, a sexualidade e o sexo em discurso. O campo médico-higienista tomou a sexualidade para entendê-la e explicá-la, privilegiou os aspectos biológicos e os descreveu desde a composição dos órgãos sexuais, as doenças relacionadas a eles, a reprodução humana até a saúde e o cuidado com o corpo. Esses estudos visavam contribuir com a qualidade da produção no mundo do trabalho, e, por isso, a sexualidade adquiriu um caráter de eugenia, controle e eficácia, para cumprir com o papel que a sociedade industrial lhe atribuiu (SILVA, 2001).

Na contemporaneidade (1789 até os dias atuais), a Medicina contribuiu significativamente com os estudos sobre sexualidade. Silva (2001) destaca vários/as autores/as e suas respectivas propostas de investigação: Magnus Hirschfeld (1868-1935), médico alemão, uniu os conhecimentos da filosofia e da medicina e lutou pelo esclarecimento da população europeia quanto ao preconceito e discriminação contra a homossexualidade; Alfred Kinsey (1894-1956), pesquisador americano, formado em Biologia e com especialização em Entomologia, ao pesquisar sobre as preferências e práticas sexuais do homem e da mulher, descobriu uma diversidade de práticas rotineiras entre casais hetero e homossexuais consideradas imorais no contexto investigado. Esses dados causaram polêmica entre os/as conservadores/as de seu tempo; o médico ginecologista William H. Masters (1915-2001) e a psicóloga Virginia E. Johnson (1925-2013), ambos/as estadunidenses, fizeram parte do grupo de pesquisas sobre a sexualidade humana *Masters and Johnson* e, juntos/as, realizaram estudos sobre o sexo entre homens e mulheres para descobrir os comportamentos e preferências sexuais dos casais; o psicólogo, neozelandês, John Money (1921-2006) desenvolveu um trabalho sobre as questões do sexo para a população americana, elaborou o conceito sobre o papel e a identidade de gênero e criou muitas palavras para ajudar na compreensão dos termos e significados do sexo e sexualidade.

Mas a novidade na contemporaneidade está relacionada às Ciências Humanas que assumiu, pela primeira vez na história, a sexualidade como objeto de investigação. Com base em seus achados, Silva (2001) afirma que estudiosos como Freud (1856-1939), Reich (1897-1957) e, mais recentemente, Foucault (1926-1984) produziram conhecimentos revolucionários, apresentaram avanços e contribuições para a compreensão e a identificação das relações estabelecidas entre a sexualidade e as demais dimensões humanas. Apesar das divergências e dos conflitos existentes entre as teorias e concepções desses autores, todos desenvolveram um trabalho baseado em uma visão psicológica, filosófica, política e ética da sexualidade humana. A seguir vamos

apresentá-los e discorrer brevemente sobre suas contribuições para o campo da sexualidade, isso não significa que coadunamos com suas ideias e nem mesmo que as desprezamos, não intencionamos fazer essa discussão.

Sigmund Freud nasceu na Áustria, foi médico neurologista e criador da Psicanálise, inaugurou, a partir da sua obra “Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade”, em 1905, o conceito de sexualidade infantil. Ele reconheceu a sexualidade para além da dimensão biológica e reprodutiva e defendeu a sua expressão em todas as faixas etárias. Por isso, para Freud, o equívoco em reprimir ou negar as suas manifestações, inclusive nas instituições escolares. Freud destacou a importância de compreendermos que a sexualidade da criança é tão legítima e merecedora de atenção e cuidados como a de um adulto (FREUD, 1997).

Faz parte da opinião popular sobre a pulsão sexual que ela está ausente na infância e só desperta no período da vida designado de puberdade. Mas esse não é apenas um erro qualquer, e sim um equívoco de graves consequências, pois é o principal culpado de nossa ignorância de hoje sobre as condições básicas da vida sexual. Um estudo aprofundado das manifestações sexuais da infância provavelmente nos revelaria os traços essenciais da pulsão sexual, desvendaria sua evolução e nos permitiria ver como se compõe a partir de diversas fontes (FREUD, 1997, p.51).

Passaram-se mais de cem anos desde a publicação dessa obra, e o conhecimento produzido por Freud gerou e, ainda, gera muitas discussões, críticas, espanto e interpretações diferentes. Todas as teorias possuem seus limites e possibilidades, é assim que a ciência se refaz e evolui.

Wilhelm Reich, cidadão austríaco, foi médico, psicanalista e cientista natural. Criticou duramente o sistema capitalista, com destaque à família, ao casamento e à sociedade autoritária, por se constituírem como limitadores das práticas sexuais. Para ele, a moral sexual estava fundamentada nos princípios capitalistas de competição e exploração econômica (SILVA, 2001). Nesse sentido, preocupava-se

[...] com a questão política da sexualidade e do poder da repressão social e cultural à realidade e dinâmica da sexualidade humana. Para ele a repressão sexual é um importante veículo de multiplicação do poder do Estado, que tem como seu mais forte colaborador a família patriarcal conservadora, em suas matrizes burguesa e pequeno-burguesa (SILVA, 2001, p.112-113).

Reich considerava a família e a Igreja duas instituições conservadoras da moral e

das proibições sexuais. Ambas dedicavam-se à educação sexual repressiva de jovens, impondo-lhes medo no que se refere à saúde sexual e às expectativas sociais como, por exemplo, o casamento, a virgindade e a preservação da honra familiar, por isso, sua dedicação para a elaboração de uma teoria da sexualidade com vistas para a libertação do ser humano à submissão e à repressão sexual, impeditivos do amor e da felicidade entre as pessoas (SILVA, 2001).

Michel Foucault, filósofo francês, constituiu-se como referência no que concerne à história da sexualidade e da educação sexual. É indispensável recorrer às suas colaborações teóricas nas obras “História da Sexualidade vol. I, A Vontade de Saber” (1985a), “História da Sexualidade vol. II, O Cuidado de Si” (1985b) e “História da Sexualidade vol. III, O Uso dos Prazeres” (1988). A partir delas, compreendemos como a história, no Ocidente, foi construída na produção dos costumes e valores sexuais humanos, especialmente na prática autoritária da cultura de fazer falar de sexo para dominá-lo. Para Foucault (1988, p. 100),

a sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se aprende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder.

Para Foucault (1985a), o conhecimento sobre o sexo possibilita o controle e o poder. Ele analisou criticamente a história da sexualidade e destacou dois marcos significativos de rupturas com as normas e costumes da sociedade ocidental. A primeira ruptura ocorreu no século XVII, período em que os costumes, alicerçados nas proibições e no código normativo-moralizador, expressavam a legitimação da sexualidade matrimonial, heterossexual e burguesa. Negavam-se a sexualidade das crianças, dos/as loucos/as, dos/as criminosos/as, das prostitutas, dos/as homossexuais e até mesmo das pessoas que apresentavam alguma deficiência ou doença física. A segunda ruptura aconteceu no século XX, refere-se à flexibilidade e ao aceite de novas práticas sexuais, elas permitiram uma maior liberdade e redução da interferência social (SILVA, 2001).

A sexualidade não é um objeto estranho aos estudiosos marxistas. Silva (2001) aponta Reich (1897-1957) e Marcuse (1898-1979) como grandes pensadores e articuladores dessa temática com a análise social da história. Na concepção de Silva Filho (2011), Marcuse é considerado um dos principais representantes da Escola de

Frankfurt, e suas teses foram, significativamente, influenciadas pelo pensamento de Marx. Criada em 1924, a Escola de Frankfurt apresentou grandes contribuições teóricas no que diz respeito à análise sociológica, filosófica e política da sexualidade (SILVA, 2001) e

[...] é considerada uma das mais importantes fontes de teorização crítica da sociedade atual, pois seu objetivo central é o de fornecer uma teoria crítica da sociedade capitalista e industrial, oferecendo grandes contribuições para a crítica e a revitalização da educação em geral, bem como da educação institucionalizada (SILVA FILHO, 2011, p. 231).

Como é possível observar, a crítica ao sistema capitalista e a concepção do ser humano como sujeito da própria história são marcas do pensamento marxista e da Escola de Frankfurt. Mas isso não significa que os estudiosos mais importantes da Escola de Frankfurt – Max Horkheimer, Erich Fromm, Herbert Marcuse, Theodor Adorno, Walter Benjamin e outros – tinham uma temática de estudo em comum, ou que havia harmonia entre seus modos de entender o mundo, pois as divergências em algumas questões teóricas estavam muito presentes entre esses grandes pensadores (SILVA FILHO, 2011).

Sabemos que a proposição materialista de Marx é a denúncia da ordem social capitalista cuja economia rege todas as relações humanas. Tal proposição ao mesmo tempo em que revela o seu caráter crítico afirma o eixo histórico da vida social dos homens e a concepção de que eles são autores da própria história. Não resta a dúvida de que os frankfurtianos empreendem essa mesma postura crítica ao capitalismo, bem como concebem a história da humanidade como sendo feita pelos próprios homens. Nesse horizonte, os integrantes da Escola de Frankfurt seguem uma orientação marxiana, cujo eixo central consiste em repensar o significado da dominação e da emancipação humana (SILVA FILHO, 2011, p. 233).

Essa explanação deixa visível a aproximação entre o pensamento marxiano e frankfurtiano, principalmente no que se refere à dimensão histórica do ser humano e à crença da viabilidade de mudanças na lógica da exploração e desumanização provocada pelas relações sociais.

Para o materialismo histórico-dialético, referencial orientador desta nossa pesquisa, foram as necessidades básicas da humanidade que estimularam a interação social, o desenvolvimento das capacidades ideativa e reflexiva dos indivíduos e o acúmulo e a transmissão dos conhecimentos histórica e socialmente produzidos de

geração para geração. A elaboração de ideias, símbolos, regras e significados passaram a balizar as ações individuais e coletivas e, por isso, as pessoas deixaram de ser compreendidas apenas pelos aspectos biológicos que as constituem, mas passaram a reconhecer a forte influência da cultura em suas vidas. Silva (2001, p. 74-75) explica que

A sexualidade consubstancia uma das mais íntimas e intrínsecas expressões da individualidade e, ao mesmo tempo, condensa os valores, as significações e determinantes, morais e éticos de sua construção histórica e social. É o lugar contraditório da expressão do ser e o exercício mais cruel da dominação e do não-ser das coisas e das pessoas.

A autora nos ajuda a perceber a contradição que existe na constituição e vivência da nossa sexualidade ao destacar que, ao mesmo tempo em que nossa subjetividade nos torna únicos, também somos produtos da vida social, ou seja, existem elementos da nossa sexualidade que nos diferenciam de todas as outras pessoas, fazem-nos singulares, mas, à medida que vivemos e aprendemos as crenças, os princípios éticos, os modelos de comportamento da cultura com as outras pessoas, tornamo-nos plurais, seres sociais.

Assim, a história não pode ser desconsiderada, pois, se nos posicionarmos diante dos fatos como se eles fossem naturais³² ou inventados, estaremos afirmando que o trabalho, as relações sociais, o conhecimento produzido ao longo do tempo e a própria sexualidade estão prontos e acabados. Acreditamos em uma realidade mutável e dinâmica e confiamos na potencialidade humana.

São notáveis as mudanças e as contribuições apresentadas, nos estudos sobre sexualidade, pelos autores/as das Ciências Humanas. A compreensão da sexualidade como construção social possibilitou o reconhecimento do indivíduo como um ser constituído por vontades e desejos próprios, emoções, preferências, sentimentos e ideias. A maneira pela qual vemos a nós mesmos/as, sentimos e pensamos sobre algo específico é própria de cada um/a. E, assim, a identidade sexual é formada por elementos objetivos e subjetivos da nossa existência e, por isso, ao passo que reconhecemos essas diferenças, podemos aprender a respeitá-las (SILVA, 2001).

Certamente, os/as estudiosos/as das Ciências Humanas, que tomaram a sexualidade como objeto de estudo, realizaram duas tarefas muito importantes. Primeiro, responderam questões centrais acerca da sexualidade, ampliando o

³² “[...] o mundo material, esp. aquele em que vive o ser humano e existe independentemente das atividades humanas” (HOUAISS, 2009).

conhecimento a esse respeito, segundo, deixaram o caminho livre para que novas questões pudessem ser apresentadas e debatidas no meio acadêmico, pois é desse modo que a ciência avança e possibilita novos resultados. Atualmente, as questões que envolvem a diversidade sexual são amplamente debatidas entre os/as estudiosos/as e a comunidade de modo geral, um resultado desse processo histórico em que a área das Ciências Humanas se inseriu.

A nossa pesquisa é um exemplo de inserção no debate que envolve os diferentes modos de viver e expressar a sexualidade. Por isso, consideramos indispensável mergulharmos, ainda mais, nessa discussão e apresentarmos, com base nos estudos de Simões Neto, Zucco, Machado e Piccolo (2011)³³, bem como nos resultados da nossa revisão bibliográfica, o modo pelo qual a diversidade sexual se constituiu como objeto de investigação no Brasil.

2.2.2. Estudos sobre a diversidade sexual

A diversidade sexual é discutida por diferentes estudiosos/as e perspectivas teóricas. Nesta nossa pesquisa, concentraremos nossas discussões a partir dos estudos realizados no Brasil, nos quais encontramos grandes referências que se dedicam há alguns anos para fundamentá-la e explicá-la cientificamente. Os conceitos sobre diversidade sexual se aproximam e se distanciam, dependendo do lugar teórico que o investigador se propõe estudar. E essa diversidade teórica nada mais é do que a forma pela qual faz sentido ao pesquisador compreender o seu objeto e o mundo que o cerca.

Simões Neto, Zucco, Machado e Piccolo (2011) analisaram como o tema da diversidade sexual se desenvolveu na universidade brasileira, no período de 1987 a 2006, com base em um levantamento no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Constataram que, ao longo desse período, a diversidade sexual se consolidou como um tema de estudo no meio acadêmico, no entanto “[...] os dados confirmam empregos variados de denominações para tratar da diversidade sexual, nem sempre com o mesmo sentido ou com o mesmo nível de abrangência – categoria, conceito ou área de conhecimento” (SIMÕES NETO; ZUCCO; MACHADO; PICCOLO, 2011, p. 79).

³³ Escolhemos este artigo porque ele apresenta como o tema da diversidade sexual tem sido desenvolvido pela universidade brasileira no período de 1987 a 2006. Os/as pesquisadores/as fizeram uma busca exaustiva para descobrir a relação entre um conjunto de questões relacionadas à diversidade sexual nas teses de doutorado e nas dissertações de mestrado defendidas a partir de 1987.

Refletindo sobre essa variação, os autores consideraram imprescindível a delimitação do conceito e da compreensão sobre a diversidade sexual da qual partiram suas discussões e análises. A diversidade sexual expressa as diferentes identificações entre os sujeitos e suas especificidades mediante as identidades ou orientações sexuais, bem como organiza essas particularidades e suas respectivas necessidades em grupos representados por lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT).

No levantamento realizado, buscaram os trabalhos de pós-graduação *stricto sensu* que continham no título e/ou assunto as palavras: homofobia, diversidade sexual, homossexual, homossexualidade e lésbica. Encontraram 347 (trezentos e quarenta e sete) trabalhos. Dentre eles, 289 (duzentos e oitenta e nove) eram dissertações de mestrado e 58 (cinquenta e oito), teses de doutorado. Os resultados foram organizados e analisados de acordo com a evolução temporal das produções e, o período investigado foi dividido em três momentos. No primeiro, que compreende os anos de 1988³⁴ a 1996, o número de pesquisas não ultrapassou a marca de 10 trabalhos defendidos por ano. Os/As autores/as observaram que as produções acadêmicas referentes à diversidade sexual, desse período, não corresponderam aos acontecimentos emergentes relacionados ao movimento homossexual e feminista que, respectivamente, lutavam pela destituição da homossexualidade do Código Internacional de Doenças (CID), igualdade entre homens e mulheres e legitimação do conceito de gênero (SIMÕES NETO; ZUCCO; MACHADO; PICCOLO, 2011).

O segundo momento abarca os anos de 1997 a 2001. Nesse período, as produções científicas aumentaram, foi publicada uma média de 10 (dez) a 20 (vinte) trabalhos por ano com temas do movimento homossexual e feminista. A diversidade sexual ganhou importância para a academia e, concomitantemente, as pesquisas contribuíram para a ampliação da visibilidade política desses movimentos sociais no Brasil. Ainda, conforme os/as autores/as, as conquistas históricas como, por exemplo, a criação do I Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), de 1996; do II Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), de 2002; e do Programa Brasil sem Homofobia, de 2004, comprovam essa afirmação. Essas políticas sociais foram aprovadas com a finalidade de prevenir a violência contra grupos em situação de vulnerabilidade (mulheres e homossexuais) e inserir a orientação sexual como objeto de políticas públicas (SIMÕES NETO; ZUCCO; MACHADO; PICCOLO, 2011).

³⁴ No ano de 1987 nenhum trabalho relacionado à diversidade sexual foi encontrado no banco de dados da CAPES, por isso, o primeiro período, organizado pelos autores da pesquisa, inicia no ano de 1988.

O período de 2002 a 2006, correspondente ao terceiro momento, demonstrou o crescente número de produções relacionadas à temática da diversidade sexual – a quantidade oscilou entre 20 (vinte) a 50 (cinquenta) trabalhos publicados por ano. Os autores chamam a atenção para a observação do quão recente é a construção desse cenário no qual ocorre a consolidação das discussões políticas do movimento LGBT e o reconhecimento da diversidade sexual como objeto de estudos no meio acadêmico. Eles/as atribuem boa parte desse mérito à luta feminista, pois os debates sobre os direitos e saúde sexual para as mulheres contribuíram, significativamente, para a ampliação desses direitos a outros grupos marginalizados.

Ainda sobre os resultados dessa pesquisa, consideramos indispensável o destaque das outras categorias de análise elegidas pelos/as pesquisadores/as. Elas se referem aos programas de pós-graduação que estudaram o tema da Diversidade Sexual, assim como as áreas³⁵ e subáreas de conhecimento que mais se dedicaram a ele; e aos principais temas evidenciados em cada um dos momentos de produção acadêmica. Com base no ano de publicação, desses dados, 2011, os autores apontam que

[...] 3. As áreas de conhecimento Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas dominam o debate atual, enquanto, no momento 1, as discussões eram concentradas entre as Ciências Humanas e da Saúde;

4. As subáreas de conhecimento, Psicologia, Medicina e Letras dominam o debate no momento 1; no momento 3, o debate torna-se muito mais diversificado, crescendo o número de disciplinas que passam a tratar os temas da Diversidade Sexual. Psicologia e Direito se sobressaem neste último momento;

5. No momento 1, Psicologia e Letras discutiam basicamente homossexualidade, gênero e HIV/AIDS, enquanto a Medicina estudava a relação entre HIV/AIDS, outras doenças e homossexualidade; no momento 3, Psicologia permanece estudando homossexualidade, associada ao tema da identidade sexual e a um conjunto amplo de outros temas; Direito, entretanto, discute, predominantemente, parceria civil e homossexualidade;

6. Os temas homossexualidade, sexualidade, gênero, HIV/AIDS e outras doenças perdem importância no debate; os temas política sexual, homofobia, identidade sexual, diversidade sexual, homoparentalidade e parceria civil ganham relevância no debate; os temas direitos humanos, transexual, travesti, drag queen, heterossexualidade, prostituição e bissexualidade passam a fazer parte do debate (SIMÕES NETO; ZUCCO; MACHADO; PICCOLO, 2011, p. 78-79).

³⁵ A CAPES classifica as Áreas do Conhecimento em quatro níveis, do mais geral ao mais específico, abrangendo as chamadas grandes áreas, áreas do conhecimento (área básica), subáreas e especialidades. Nesse sentido, a pesquisa realizada por Simões Neto, Zucco, Machado e Piccolo (2011) e a nossa revisão bibliográfica tomam como base a tabela das Áreas do Conhecimento da CAPES para a organização das produções acadêmico-científicas.

O estudo evidenciou limites e possibilidades no que diz respeito às pesquisas sobre a diversidade sexual no contexto estudado. Entre os aspectos positivos, destacamos a contribuição da área das Ciências Sociais Aplicadas e das subáreas Psicologia e Direito, pois ingressaram timidamente no debate científico e, ao longo do percurso, destacaram-se com um número considerável de produções. Um outro aspecto positivo nos estudos sobre diversidade sexual se refere aos temas estudados nos trabalhos apresentados. Observamos que todos os temas de estudo apresentaram crescimento ao longo do período pesquisado, isso quer dizer que o número de estudos relativos aos temas só aumentou. Não podemos deixar de destacar a homossexualidade como o tema com maior crescimento e número de estudos, por vezes, articulada ao tema HIV/AIDS, em decorrência de que, na década de 1980, a epidemia de Aids em países como os Estados Unidos e o Brasil atingiu intensamente homens homossexuais. Muitas pessoas morreram em função dessa doença e, embora a maior parte delas tenha sido de heterossexuais, um número significativo de homens homossexuais também perdeu a vida. As implicações dessa conjuntura ultrapassaram o sofrimento da perda das vítimas da doença, pois a estigmatização, a discriminação e a repressão voltada ao grupo de pessoas homossexuais foi intensificada e, portanto, provocaram-lhes muitos prejuízos (CALAZANS, 2011).

A riqueza da pesquisa nos possibilitou uma ampla reflexão sobre os caminhos pelos quais a ciência percorreu, levando consigo o tema da diversidade sexual. Por isso, evidenciaremos aquele que nos provocou mais questionamentos e inquietações. Verificamos que, apesar de a área das Ciências Humanas liderar o número de pesquisas defendidas no período 1987 a 2006, com um total de 157 (cento e cinquenta e sete) trabalhos na produção acadêmico-científica, a Educação, área do conhecimento da qual fazemos parte, mostrou-se limitada no que se refere ao desenvolvimento de investigações relacionadas ao tema da diversidade sexual. Representante de apenas 14,6% de toda a produção científica desse período, a Educação não defendeu trabalhos nos anos de 1987 a 1996; publicou apenas 2 (duas) pesquisas no período de 1997 a 2001; e a sua produção mais expressiva se deu, somente, a partir de 2002 com um total de 21 (vinte e um) trabalhos científicos.

Embora este contexto em que as pesquisas foram realizadas se expressasse como opressor, preconceituoso e violento – o que não potencializava a sua realização – elas apresentam contribuições e avanços para as discussões sobre a diversidade sexual.

Também, há de se considerar que, certamente, esses números contribuíram, significativamente, com a manutenção e naturalização de atitudes preconceituosas, discriminatórias e violentas com relação às pessoas homossexuais, bissexuais, transexuais e travestis, que fogem aos padrões heteronormativos e fazem parte da comunidade escolar. Se a Educação pouco tem se dedicado ao tema da diversidade sexual, então faltam subsídios teóricos para compreender e discutir essas questões nos cursos de formação de professores/as e no ambiente escolar. Nesse sentido, precisamos refletir: nossos/as professores/as e alunos/as terão condições de romper com essa cultura machista e heteronormativa, se forem desconhecedores/as da história e das dimensões éticas, políticas, econômicas, biológicas e culturais da sexualidade?

2.2.3. Diversidade sexual no espaço escolar

Como forma de responder as questões suscitadas pelos estudos levantados anteriormente, propusemo-nos ao exercício de revisão de literatura sobre as discussões da diversidade sexual no espaço escolar. Intencionamos uma aproximação maior com a temática que nos instiga e, conseqüentemente, o amadurecimento do problema e dos objetivos da nossa investigação os quais servirão de apoio para identificarmos se, na última década, houve maior interesse da subárea da Educação no que se refere a esse objeto de estudo. Segundo Triviños (2006, p. 100),

[...] o processo de avaliação do material bibliográfico que o pesquisador encontra lhe ensinará até onde outros investigadores têm chegado em seus esforços, os métodos empregados, as dificuldades que tiveram de enfrentar, o que pode ainda ser investigado etc. Ao mesmo tempo, irá avaliando seus recursos humanos e materiais, as possibilidades de realização de seu trabalho, a utilidade que os resultados alcançados podem emprestar a determinada área do saber e da ação.

Para cumprirmos essa tarefa, elegemos o descritor: “diversidade sexual na escola” e realizamos um levantamento das teses e dissertações cadastradas nos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação e/ou Psicologia das Instituições de Educação Superior (IES) do Paraná. Verificamos que, no período de 2005 a 2015, um número muito reduzido de pesquisas abordou o objeto que nos propusemos a investigar. Por esse motivo, decidimos manter o recorte temporal, mas ampliar nosso campo de investigação para os bancos de dados da CAPES e da BDTD.

Nessa nova busca, localizamos, dentre teses e dissertações, um total de 83 (oitenta e três) produções acadêmico-científicas. Após a leitura do título, das palavras-chave, do resumo e do sumário desses trabalhos, constatamos que apenas 32 (trinta e dois) relacionavam a diversidade sexual com o espaço escolar. Os achados estão descritos nos quadros 1 e 2:

QUADRO 1. Teses (T) e dissertações (D) que tratam da temática “**diversidade sexual na escola**” no banco de dados da CAPES, 2005-2015³⁶

Nível	Ano	Estado	IES	Área pós-graduação	Autor(a)/ Título
T	2010	RJ	UFRJ	Educação	FREITAS, Jose Guilherme de Oliveira. No quadro: o tema diversidade sexual na escola, com foco na homossexualidade. Nas carteiras escolares: os professores
T	2010	SP	USP	Educação	SILVA JUNIOR, Jonas Alves da. Rompendo a mordaza: representações de professores e professoras do ensino médio sobre homossexualidade
D	2011	BA	UNEB	Crítica Cultural	FRANÇA, Elisete Santana da Cruz. Saindo do armário, portas se abrem/fecham? As sexualidades na escola e na formação docente
D	2012	RJ	PUC – Rio	Educação	CASTRO, Alexandre Silva Bortolini de. Diversidade sexual na escola: currículo e prática pedagógica
D	2013	RJ	FIOCRUZ	Ensino em Biociência e saúde	SILVA, Patricia Passaro da. Diversidade Sexual: problematizando as identidades na experiência escolar a partir do ensino em saúde
D	2014	GO	UEG	Educação, linguagem e tecnologias	FERNANDES, Clodoaldo Ferreira. Diversidade Sexual na escola: o “normal” e o “anormal” em discurso de professores
T	2014	RS	UFPel	Educação	TEIXEIRA, Fabiane Lopes. Gênero e Diversidade na Escola - GDE: investigando narrativas de profissionais da educação sobre diversidade sexual e de gênero no espaço escolar

Fonte: Banco de dados da CAPES, 2005-2015. Elaboração da autora.

³⁶ Ressaltamos que: 1. Os dados apresentados nos quadros 3 e 4 são fruto de uma busca exaustiva e rigorosa nos bancos de dados da CAPES e da BDTD utilizando apenas um descritor: diversidade sexual na escola. Na CAPES foi necessário utilizar o descritor entre aspas, pois sem o seu uso chegamos a um número muito elevado de produções (518.279). Assim, com o filtro, a busca foi mais precisa e assertiva. 2. Contabilizamos 83 pesquisas disponibilizadas pelos sites no período investigado (2005-2015), mas sabemos que elas não representam o número total de produções que envolvem a temática da diversidade sexual na escola, pois conhecemos pesquisadores/as que concluíram suas investigações neste mesmo período, e seus trabalhos não apareceram em nossa busca. Esse fato nos causou estranheza, mas estamos certas de que fizemos um trabalho sério e que não deixamos de apresentar nenhuma pesquisa. 3. Os resultados das pesquisas, aqui listadas, que possuem relação mais próxima com o nosso objeto de estudo, estão incorporados no debate teórico deste capítulo e, principalmente, na discussão e análise dos dados (capítulo 3).

QUADRO 2. Teses (T) e dissertações (D) que tratam da temática **diversidade sexual na escola**³⁷ no banco de dados do BDTD, 2005-2015

Nível	Ano	Estado	IES	Área pós-graduação	Autor(a)/ Título
T	2007	DF	UnB	Psicologia	MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral. Gênero, sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática
D	2008	CE	UFC	Educação	JOCA, Alexandre Martins. Diversidade sexual na escola: um “problema” posto à mesa
D	2009	PE	UFP	Educação	FREITAS FILHO, Luciano Carlos Mendes de. As rosas por trás dos espinhos: discursos e sentidos na formação de professores em face do debate da homofobia
T	2009	RS	UFRGS	Educação	DULAC, Elaine Beatriz Ferreira. Sexualidades e educação: uma análise de questões levantadas por professores/as de um curso voltado à educação para a diversidade
T	2009	PE	UFP	Educação	OLIVEIRA, Anna Luiza Araújo Ramos Martins de. O discurso pedagógico pela diversidade sexual e sua (re)articulação no campo escolar
D	2009	RS	UFRGS	Psicologia Social	QUARTIERO, Eliana Teresinha. A diversidade sexual na escola: produção de subjetividade e políticas públicas
D	2010	RS	FURG	Educação em Ciências: Química da vida e saúde	LONGARAY, Deise Azevedo. “Eu já beijei um menino e não gostei, aí beijei uma menina e me senti bem”: um estudo das narrativas de adolescentes sobre homofobia, diversidade sexual e de gênero
D	2010	SP	UNESP	Educação	MARTIN, Selma Alves de Freitas. Educação sexual na escola: concepções e práticas de professores
D	2012	PR	UTFPR	Tecnologia	ALMEIDA, Kaciane Daniela de. Educação Sexual: uma discussão para o ensino médio técnico?
D	2012	ES	UFES	Política Social	MEIRELES, Ariane Celestino. Políticas públicas sobre a diversidade sexual na educação e vivências pedagógicas de professoras lésbicas na escola: notas sobre a cidade de Vitória
D	2012	SP	UFSCAR	Educação	PAMPLONA, Renata Silva. O kit anti-homofobia e os discursos sobre diversidade sexual
D	2012	SP	UNESP	Educação	ROCHA, Késia dos Anjos. Da política educacional à política da escola: os silêncios e sussurros da diversidade sexual na escola pública
D	2013	AM	UFAM	Psicologia	NEVES, André Luiz Machado das. Significados atribuídos por professores à protagonismo em projetos de igualdade de direitos voltados a diversidade sexual
T	2013	MG	UFU	Educação	PEREIRA, Alexandre Adalberto. Imagens da diferença: artes visuais e diversidade sexual no ensino fundamental

³⁷ Lembramos que, na busca realizada no banco de dados do BDTD, não foi necessário utilizar o descritor entre aspas.

D	2013	PR	UFPR	Educação	PÖTTKER, Érico Sartori. A orientação educacional e os territórios narrativos de gênero e sexualidade na escola
D	2013	SP	USP	Educação	RIZZATO, Liane Kelen. Percepções de professores/as sobre gênero, sexualidade e homofobia: pensando a formação continuada a partir de relatos da prática docente
D	2014	CE	UFC	Educação	BRAGA, Phelipe Bezerra. Tensões na percepção dos docentes no curso de educação em direitos humanos do instituto UFC-virtual
D	2014	SP	UNESP	Educação	COELHO, Leandro Jorge. Diversidade sexual e ensino de ciências: buscando sentidos
D	2014	CE	UNIFOR	Saúde coletiva	FREITAS, Silvio Estênio Rocha de. O desafio da promoção da saúde na escola pública frente ao preconceito e à discriminação relacionados à construção da identidade homossexual
T	2014	RJ	UERJ	Saúde coletiva	LEITE, Vanessa Jorge. “Impróprio para menores”? Adolescentes e diversidade sexual e de gênero nas políticas públicas brasileiras contemporâneas
D	2014	RS	UFRGS	Educação	PICCHETTI, Yara de Paula. Reiteraões e transgressões à heteronormatividade na escola em tempos de educação para diversidade
D	2014	SP	UNESP	Educação escolar	VIEIRA, Hamilton Édio dos Santos. A construção dos saberes docentes: um olhar sobre as experiências de professores da disciplina de História acerca da temática de diversidade sexual
D	2015	CE	UNIFOR	Psicologia	BARREIRA, Marília Maia Lincoln. Heteronormatividade e homofobia na educação básica pública
D	2015	SP	USP	Educação	GARCIA, Osmar Arruda. Marcas da experiência na formação docente em gênero e diversidade sexual, um olhar sobre o curso “Gênero e Diversidade na Escola” (GDE)
D	2015	SE	UFS	Psicologia social	SOUZA, Elaine de Jesus. Diversidade sexual e homofobia na escola: as representações sociais de educadores/as da educação básica

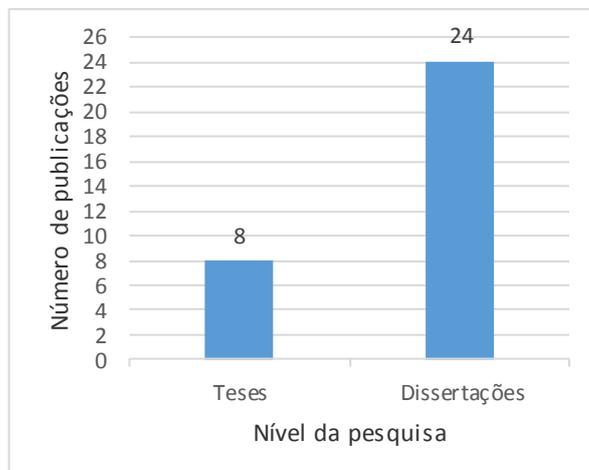
Fonte: Banco de dados da BDTD, 2005-2015. Elaboração da autora.

Para a análise³⁸, organizamos os dados do quadro de acordo com o nível da pesquisa (doutorado ou mestrado), o ano de publicação (período de 2005 a 2015), a região do país e a instituição de ensino superior em que foi desenvolvida, a subárea de conhecimento (de acordo com a tabela de classificação da CAPES) e, por fim, o referencial teórico utilizado para conduzir a investigação.

No que se refere ao nível de qualificação da pesquisa, identificamos um número bem menor de teses de doutorado em relação ao de dissertações de mestrado: 24 (vinte e quatro) dissertações de mestrado (75%) e 8 (oito) teses de doutorado (25%), conforme mostra o gráfico 1:

³⁸ A escolha dos critérios para a realização da análise desses dados foi baseada no trabalho desenvolvido pelos pesquisadores Simões Neto, Zucco, Machado e Piccolo (2011).

GRÁFICO 1. Distribuição da produção acadêmico-científica sobre diversidade sexual na escola, segundo a publicação de dissertações e teses no banco de dados da BDTD e da CAPES, 2005-2015



Fonte: Banco de dados da BDTD e da CAPES, 2016. Elaboração da autora.

Esses trabalhos foram publicados na última década (período de 2005 a 2015), e o número de produções anuais apresentou variações. Em 2005 e 2006, por exemplo, nenhum trabalho foi defendido. Nos anos de 2007, 2008 e 2011 foram publicados apenas 3 (três) trabalhos, um por ano. Assim, o maior número de publicações ocorreu em 2012 e 2013, com 5 (cinco) produções em cada ano, e 2014, com 8 (oito) produções. Nos outros anos, a média foi de 4 (quatro) pesquisas por ano. Esses dados mostram que, apesar da oscilação no ritmo de produções, o número de pesquisas sobre a diversidade sexual no espaço escolar cresceu no Brasil. Acreditamos que os movimentos sociais, as mídias e as políticas públicas contribuíram, significativamente, com o aumento da visibilidade da população LGBT e, conseqüentemente, das produções acadêmico-científicas sobre a diversidade sexual na escola.

Os movimentos sociais e políticos, dessas minorias, tiveram início na década de 60 no Brasil e ganharam cada vez mais força e direitos de igualdade, não de modo linear, mas num contexto que envolve avanços, retrocessos e estagnações. Essas organizações requerem uma educação que assuma os princípios de valorização e respeito às diferenças. Um dos objetivos consiste em romper com a ordem heterossexista, com as normas e padrões sexuais construídos histórica e socialmente, para vencer o preconceito, a discriminação e a violência sexual em todos os espaços sociais, inclusive na escola (ALTMANN, 2013; BORTOLINI, 2008a e 2008b).

Observamos que, atualmente, no Brasil, os Conselhos (Conselho Nacional de

Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de LGBT - CNCD/LGBT); os eventos (Parada do Orgulho LGBT, Marcha das Vadias); as Associações (Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais - ABGLT); as conferências; os seminários; os fóruns e as rodas de conversa se constituem como exemplos de atuações do movimento LGBT. Essas ações coletivas acontecem em espaços físicos e virtuais e dão visibilidade e sustentação às lutas da população LGBT e seus respectivos interesses atrelados aos direitos humanos e fundamentais.

As mídias têm sido utilizadas como uma ferramenta para divulgar a existência desses movimentos e suas reivindicações. Em contrapartida, estereótipos e expressões de preconceito e discriminação também estão presentes nesses espaços. As ações dos movimentos sociais implicam a elaboração de políticas públicas para ampliar os direitos da população LGBT. Entre elas, estão as políticas públicas de educação voltadas para o gênero e para a diversidade sexual como, por exemplo, o Programa Nacional de Direitos Humanos (BRASIL, 2010b).

O contexto no qual esses fatos ocorrem está permeado por contradições, conflitos e enfrentamentos. Dele, emergem desafios teóricos e práticos que precisam ser compreendidos e superados. Nesse sentido, as produções acadêmico-científicas são fundamentais para a criação, a efetivação e a avaliação das políticas educacionais voltadas para a questão da valorização da diversidade sexual, respeito e garantia de direitos humanos e fundamentais. As pesquisas, quantitativas e qualitativas, potencializam os debates e reflexões no meio acadêmico, contribuem com o fortalecimento das pautas dos movimentos sociais, desconstruem ideias do senso comum e constroem conhecimentos fundamentados e teorizados, importantes para a formação de professores/as e alunos/as.

As estudiosas Meireles, Raizer e Margoto (2011, p. 21) discutem a questão da diversidade sexual nas políticas educacionais brasileiras e observam que

a preocupação com as políticas públicas na área da educação com ênfase na diversidade sexual são consideradas tardias, uma vez que desde fins da década de 1920 se discute em âmbito nacional a pertinência do tema na escola. Neste lento processo, em vias de implementação em pleno século 21, estudantes que compõem o segmento populacional de travestis, lésbicas e gays são cotidianamente tratados como sujeitos de segunda categoria, porque *diferentes*. Neste processo, inúmeras (os) optaram por evadir-se da escola, outras (os) insistiram em permanecer, mas sempre com o alerta de parecer o *mais normal* possível, visto que o menor sinal de subversão à norma heterossexual estabelecida pode desencadear

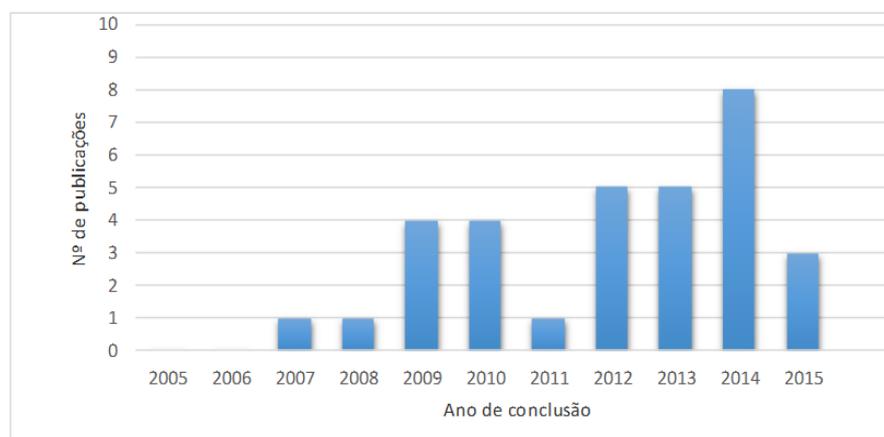
reações que variam de chacotas a agressões físicas, passando por constrangimentos de toda ordem.

A argumentação da autora destaca as consequências da exclusão, ligadas à diversidade sexual, na escola. Via de regra, a comunidade escolar aceita condicionalmente a população LGBT, isso significa que só é bem vinda na escola se esconder sua verdadeira identidade sexual e de gênero e orientação sexual. Essa atitude é preconceituosa e excludente, não deixa muitas alternativas às pessoas homossexuais, bissexuais, travestis e transexuais, pois, em muitos casos, elas abrem mão de seus sonhos, estudos e perspectivas de um futuro melhor.

Nesse sentido, embora o número de produções tenha aumentado no decorrer dos anos, ainda há muito trabalho a se fazer, muitos direitos para conquistar, ou seja, a igualdade ainda está longe de acontecer. Por isso, precisamos de mais pesquisadores/as interessados/as em tomar a diversidade sexual na escola como objeto de estudo; professores/as e integrantes da equipe pedagógica empenhados/as em discutir a sexualidade e suas nuances com alunos/as, pais, mães e responsáveis. O conhecimento é fruto do trabalho dos seres humanos e tem uma capacidade incrível de transformá-los, assim como as práticas pedagógicas, as lutas dos movimentos sociais e as relações sociais, ou melhor, o conhecimento possibilita a construção de um mundo melhor para todos/as.

O gráfico 2 permite visualizarmos o número de produções e datas de publicações:

GRÁFICO 2. Distribuição da produção acadêmico-científica, sobre diversidade sexual na escola no período de 2005 a 2015 de acordo com o banco de dados da BDTD e da CAPES



Fonte: Banco de dados da BDTD e da CAPES, 2016. Elaboração da autora.

Outro ponto que merece ser discutido refere-se à região do país e à instituição de ensino superior em que o estudo foi desenvolvido. Identificamos 22 (vinte e duas) instituições de ensino com produções sobre diversidade sexual na escola, no período de 2005 a 2015. Nenhuma delas produziu um número elevado de trabalhos, e a maioria (16) realizou apenas uma pesquisa nesse espaço de tempo. A UNESP é a instituição que se destacou com 4 (quatro) pesquisas, e depois, a USP e a UFRGS, com 3 (três) trabalhos cada uma. A região Sudeste do país foi responsável por 14 (catorze) publicações (44%), o Nordeste por 8 (oito) (25%), o Sul por 7 (sete) (22%), enquanto que o Centro-Oeste e o Norte foram responsáveis por, respectivamente, 2 (duas) (6%) e 1 (uma) (3%) publicações/ão.

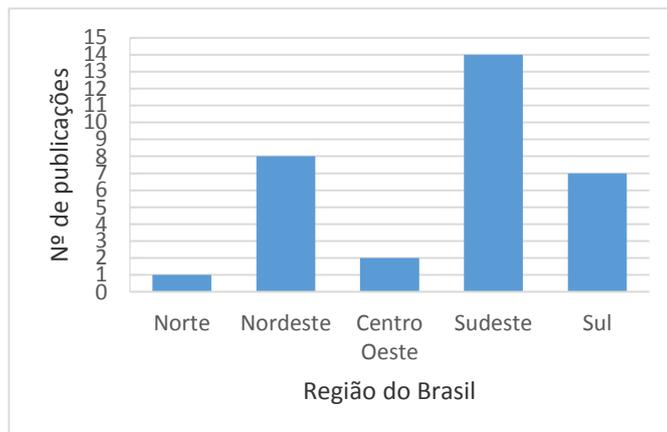
Diante da configuração desses dados, compreendemos a necessidade de ampliar nossos estudos, o que significa aumentar as possibilidades de apreender as diferentes condições existentes em nossa sociedade e modificá-las. Certamente, as relações sociais, as políticas municipais e estaduais, as maneiras de viver, pensar e agir são diferentes de um lugar para o outro e, por isso, precisam ser analisadas e discutidas. São as condições materiais e imateriais de um determinado grupo ou sociedade que compõem a realidade objetiva, concreta e mutável. E é essa materialidade que nos dá condições de desvendar as contradições existentes e lutar pelo direito ao respeito, à dignidade, à educação, ao trabalho, à saúde, ao lazer, à vida e à felicidade para beneficiar a todos/as.

Para Karl Marx (1818-1883), a realidade social em que vivemos só pode ser compreendida na sua totalidade, ou seja, no contexto em que o objeto está imerso. Fundamentada nessa perspectiva teórica, Ciavatta (2001, p. 132) reconhece que

[...] no sentido marxiano, a totalidade é um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações ou, ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem [...]. Estudar um objeto é concebê-lo na totalidade de relações que o determinam, sejam elas de nível econômico, social, cultural, etc.

Ou seja, para evidenciar as necessidades da pesquisa sobre a diversidade sexual nos espaço escolar identificamos a diferença na quantidade de pesquisa nas regiões brasileiras, como ilustra o gráfico 3.

GRÁFICO 3. Distribuição da produção acadêmico-científica sobre diversidade sexual na escola e seus respectivos Programas de Pós-graduação, de acordo com a região, 2005–2015, banco de dados da BDTD e da CAPES



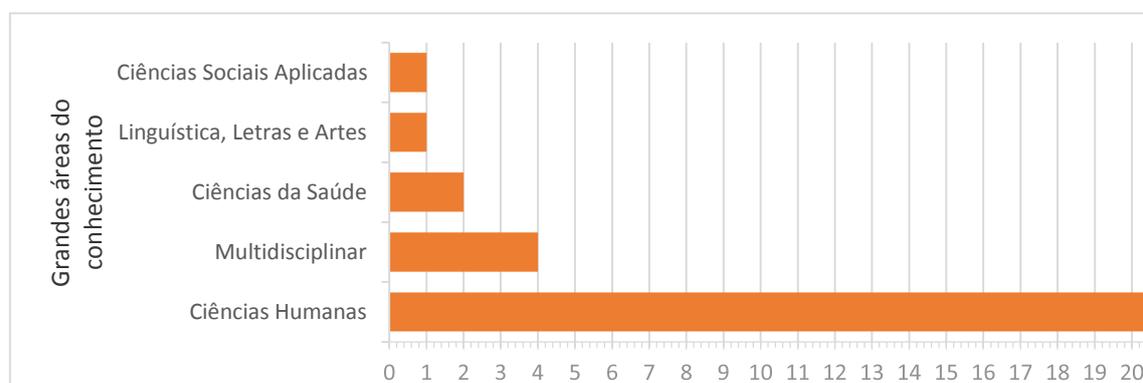
Fonte: Banco de dados da BDTD e da CAPES, 2016. Elaboração da autora.

Conforme mencionado, tomamos conhecimento, por meio da pesquisa realizada por Simões Neto, Zucco, Machado e Piccolo (2011), que, apesar de a grande área das Ciências Humanas liderar o número de pesquisas (157 trabalhos) relacionadas ao tema da diversidade sexual, no período 1987 a 2006, a Educação responsabilizou-se por apenas 21 (vinte e um) trabalhos científicos. A Psicologia produziu um total de 69 (sessenta e nove) trabalhos, a Antropologia 24 (vinte e quatro), a Sociologia 21 (vinte e um), a História 7 (sete), a Teologia 6 (seis), as Ciências Sociais 2 (dois), a Filosofia 2 (dois), a Geografia 2 (dois) e a Ciência Política 1 (um). É claro que existem outras subáreas que produziram muito menos que a Educação, mas tratando-se de uma subárea com tamanha responsabilidade social, preocupamo-nos com as consequências desse atraso para tomar a diversidade sexual como objeto de estudo. Certamente, essa demora também adiou ações em prol do reconhecimento e da valorização da diversidade sexual nos espaços escolares. Por isso, um dos nossos objetivos, ao realizarmos a revisão bibliográfica, consistia em identificar se a subárea da Educação havia demonstrado um maior interesse pela temática da diversidade sexual nos últimos anos, pelas pesquisas realizadas.

Vale lembrar que não utilizamos os mesmos descritores e quantidade de banco de dados dos/as autores/as mencionados. Enquanto eles/as buscaram os trabalhos sobre a diversidade sexual, de modo mais abrangente, no banco da CAPES, nós focamos nos

trabalhos que apresentaram a articulação entre a diversidade sexual e o espaço escolar, nos bancos de dados da CAPES e da BDTD. Mesmo assim, se feita a comparação entre os recortes temporais das duas pesquisas, observamos um crescimento no número de produções na subárea da Educação. No período de 1987 a 2006 (quase duas décadas), foram identificados 21 (vinte e um) trabalhos e, no espaço de tempo entre os anos de 2005 a 2015 (última década), encontramos 19 (dezenove) trabalhos publicados. Certamente esse número expressa um avanço, pois, mesmo diante da especificidade da nossa pesquisa, o número de produções praticamente dobrou. Vejamos esses resultados nos gráficos 4 e 5 seguintes:

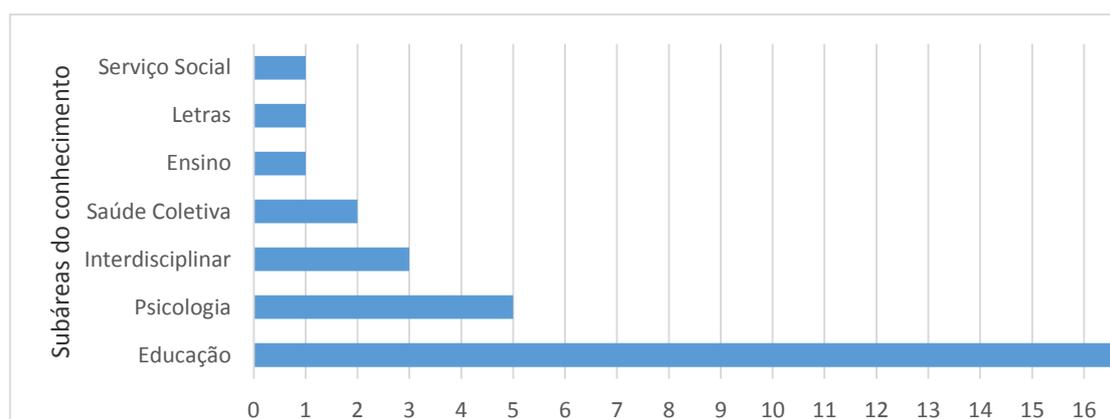
GRÁFICO 4. Distribuição das grandes áreas³⁹ de conhecimento na produção acadêmico-científica sobre diversidade sexual na escola, 2005–2015



Fonte: Banco de dados da BDTD e da CAPES, 2016. Elaboração da autora.

³⁹ Na codificação das áreas de conhecimento da CAPES, não há uma classificação específica para os estudos em Educação em Ciências: química da vida e saúde; Ciências Jurídicas e Econômicas; e Tecnologia. Por isso, os dois primeiros estudos foram somados à grande área das Ciências Humanas e o terceiro, à Multidisciplinar. Da mesma forma, foram agregados, respectivamente, às subáreas da Educação; Ciência Política; e Interdisciplinar.

GRÁFICO 5 – Distribuição da produção acadêmico-científica sobre diversidade sexual na escola, segundo subáreas das Ciências Humanas, 2005–2015



Fonte: Banco de dados da BDTD e da CAPES, 2016. Elaboração da autora.

Consideramos que esse aumento no número de pesquisas, na subárea da Educação, representa muito mais que um número; evidencia um crescimento na produção de conhecimento e amadurecimento das discussões e reflexões acerca da diversidade sexual na escola. Certamente, no novo contexto educacional brasileiro, existem muitas teorias dedicadas a compreender e explicar a diversidade sexual no espaço escolar e, por esse motivo, perguntamo-nos: quais foram os referenciais teórico-metodológicos utilizados para conduzir tais pesquisas?

Antecipamos que a classificação das teorias identificadas nos 32 (trinta e dois) trabalhos que compõem nossa revisão bibliográfica foi feita com base nas discussões apresentadas por Silva (2010) na obra “Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo”, pois entendemos que tal categorização é fundamental para melhor compreendermos a organização das discussões atuais acerca da diversidade sexual. O autor organiza o debate sobre as teorias do currículo em três grupos: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas. As **teorias tradicionais** correspondem às “teorias” neutras, científicas e desinteressadas. Elas toleram a realidade social e os conhecimentos dominantes. Dedicam-se, prioritariamente, às questões técnicas e objetivas do objeto. As **teorias críticas e pós-críticas**, por sua vez, não acreditam na neutralidade e no desinteresse de qualquer que seja a teoria, isto é, todas elas estão implicadas em relações de poder. As **teorias pós-críticas**, diferente das outras, não fazem afirmações de como a realidade deve ser (SILVA, 2010). Vale destacar que a partir dessa descrição feita pelo autor, a nossa pesquisa, que tem como base a teoria marxista e o referencial teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético, está relacionada às teorias críticas.

O autor explica que

[...] uma teoria define-se pelos conceitos que utiliza para conceber a “realidade”. Os conceitos de uma teoria dirigem nossa atenção para certas coisas que sem eles não “veríamos”. Os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ver a “realidade” (SILVA, 2010, p. 17).

Tal constatação reforça a importância da clareza conceitual que o/a pesquisador/a deve ter ao investigar, pois, para fazer ciência é preciso que o trabalho apresente unidade, coerência e consistência teórica. Identificamo-nos com a linha teórica baseada no materialismo histórico-dialético e, por isso, o nosso papel consiste em apresentar “uma concepção dialética da realidade natural e social e do pensamento, a materialidade dos fenômenos e que estes são possíveis de conhecer” (TRIVIÑOS, 2006, p. 73). Nesse sentido, não há como negar a possibilidade da diversidade sexual se constituir como objeto de estudo dessa teoria e, certamente, os conceitos de materialidade, trabalho, totalidade, contradição e hegemonia, como já apresentamos, serão nossas lentes mediadoras para a discussão e a compreensão da diversidade sexual no espaço escolar.

No que se refere à categorização das pesquisas encontradas em nossa revisão bibliográfica, cabe ressaltar que iniciamos nosso trabalho a partir da leitura do resumo, do sumário, da descrição teórico-metodológica e considerações finais de cada um dos 32 (trinta e dois) trabalhos, buscamos os conceitos centrais para identificar as teorias utilizadas pelos/as pesquisadores/as, e como eles/as analisaram os dados das suas pesquisas. Vejamos os dados na tabela 3, a seguir:

TABELA 3. Classificação teórica das teses e dissertações que tratam da diversidade sexual na escola

TEORIAS TRADICIONAIS	TEORIAS CRÍTICAS	TEORIAS PÓS-CRÍTICAS	TOTAL
0	5	27	32

Fonte: 1. Dados: banco de dados da BDTD, 2005-2015; 2. Classificação teórica: Silva (2010). Elaboração da autora (2016).

A tabela nos mostra que os estudos sobre diversidade sexual no espaço escolar têm sido mais discutidos nas teorias pós-críticas. Para nós, o fato de tantos/as

pesquisadores/as adotarem elementos das teorias pós-crítica para analisar os dados de suas investigações se deve, principalmente, por duas motivações: a revolução científica e o pensamento marxista ortodoxo. Essa afirmação está pautada nos argumentos que discorreremos a seguir.

No que se refere à revolução científica, o movimento intelectual pós-modernista, iniciado em meados do século XX, produziu novas teorias, as chamadas pós-críticas e investiu contra as “[...] noções de pureza, abstração e funcionalidade que caracterizam o modernismo na literatura e nas artes” (SILVA, 2010, p. 111). Esse movimento critica duramente as teorias críticas modernas com pretensões totalizantes do conhecimento, pois “[...] prefere o local e o contingente ao universal e ao abstrato” (SILVA, 2010, p. 114). Para o pós-modernismo, o sujeito moderno é concebido como aquele que detém o controle das próprias ações, ou melhor, é um sujeito livre e independente para agir no meio social. Sua consciência, além de estar no centro das suas ações, não aceita divisões e contradições. Para o movimento pós-modernista,

[...] o sujeito não converge para um centro, supostamente coincidente com sua consciência. Além disso, o sujeito é fundamentalmente fragmentado e dividido. Para a perspectiva pós-modernista, nisso inspirada nos *insights* pós-estruturalistas, o sujeito não é o centro da ação social. Ele pensa, fala e produz: ele é pensado, falado e produzido. Ele é dirigido a partir do exterior: pelas estruturas, pelas instituições, pelo discurso. Enfim, para o pós-modernismo, o sujeito moderno é uma ficção (SILVA, 2010, p. 113-114).

Como podemos observar, as teorias pós-críticas ou pós-estruturalistas, fazem parte do movimento pós-modernista e, em oposição às teorias críticas modernas, apresentam novos modos de pensar e compreender o mundo em que vivemos. Kuhn (1994), estudioso da história das ciências, já dizia que a revolução científica acontece quando o novo exige da comunidade científica outros caminhos para a produção do conhecimento. Nesse sentido, Caimi (1999, p. 52-53), ao discutir a produção do conhecimento histórico, declara que, após a década de 80,

a forte influência da hermenêutica procurou trazer o homem ao centro da história, que passou a ser movimentada não pelo viés econômico (modos de produção), mas pela ação dos indivíduos. A aproximação da história com outras ciências gerou a interdisciplinaridade, de forma que a especificidade de cada uma tende a se perder nesse contato. Os novos temas contemplados procuraram resgatar os excluídos da história – mulheres, homossexuais, loucos etc.

Consideramos legítimo o nascimento de novos paradigmas, pois o conhecimento é dialético. As críticas permitem discussões e reflexões no meio acadêmico, e a diversidade teórica merece respeito. No entanto, a forma pela qual faz sentido, a nós pesquisadores/as, ver e compreender o mundo é própria de cada um/a, ou seja, adotar uma teoria em detrimento de outra não é questão de escolha, mas de identificação. Como mencionamos, cada teoria possui conceitos específicos que chamam nosso olhar para determinados elementos do objeto que estamos investigando, é como se fosse uma lente que se ajusta aos nossos olhos e nos permite ver melhor para apreender.

Embora novas teorias se apresentem no meio acadêmico, a teoria marxista é, para nós, como sujeitos e pesquisadoras, a forma mais adequada para compreender a realidade. Para Frigotto (2000), o materialismo histórico não se constitui apenas como um método de investigação, mas, também, como uma postura ou concepção e como práxis. Identificamo-nos com o materialismo histórico-dialético porque é um referencial que se dispõe romper com o pensamento ou ideologia dominante e, conseqüentemente, tem como princípio a luta pelos direitos iguais para todos/as. Tal concepção forma a essência do nosso trabalho, pois queremos um mundo em que os desafios e problemas sociais sejam enfrentados e resolvidos pelo e para o grupo.

Para a teoria marxista, buscar soluções para o bem coletivo se constitui como um dever, como uma questão de ética (NOSELLA, 2008) e, portanto, a realidade injusta e desigual relativa à diversidade sexual, construída histórica e socialmente, precisa ser compreendida e superada.

Todo método está ligado a uma concepção de mundo, de realidade e de ser humano e social. Frigotto (2000) explica que a postura ou concepção, dimensão do materialismo dialético, antecede o método, pois essa concepção assume o papel de mediadora do processo de construção de conhecimento. Para essa concepção, a realidade existe independentemente das ideias e do pensamento. Nesse sentido, o pensamento representa o reflexo da realidade que é objetiva. “É importante compreender, porém, que o reflexo não é toda a realidade, mas constitui-se na apreensão subjetiva da realidade objetiva. Ou seja, o reflexo implica a subjetividade” (FRIGOTTO, 2000, p. 75).

Assim, se pensarmos na diversidade sexual como parte da realidade material, ela existe mesmo sem a nossa vontade e é passível de compreensão. O olhar atento e rigoroso da ciência possibilita o entendimento do objeto e da realidade em que ele está imerso, mas o pensamento, o conhecimento produzido que é reflexo da realidade, não o

representa na sua totalidade, pois é subjetivo. O conhecimento é uma construção da consciência, e essa atividade é a apropriação dos elementos que compõem a realidade de acordo com as necessidades e objetivos do momento histórico, de modo que todo reflexo do real é historicamente condicionado. Por isso, é fundamental que o/a pesquisador/a possa construir uma ideia que faça uma reflexão do real da maneira mais fiel possível (LESSA; TONET, 2011).

Na perspectiva de Frigotto (2000, p. 75),

a dialética situa-se, então, no plano de realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos. O desafio do pensamento – cujo campo próprio de mover-se é o plano abstrato, teórico – é trazer para o aluno do conhecimento essa dialética do real.

Tal argumentação nos deixa claro que a dialética é um atributo da realidade, e, se a realidade é resultado de um processo histórico, ela está em constante movimento. Não só a realidade, mas a consciência está permanentemente se desenvolvendo, isto significa que ambas jamais produzirão um conhecimento absoluto e imutável; o conhecimento é passível de críticas e transformações (LESSA; TONET, 2011).

Depois da concepção, primeira dimensão do materialismo histórico, Frigotto (2000) destaca o método de pesquisa. Para o autor, o método dialético materialista tem a função de identificar e compreender a historicidade do objeto que se propõe estudar, por isso, ele alerta, o/a pesquisador/a só terá condições de desvendar a realidade depois de aprender a teoria, as categorias e o referencial teórico com profundidade.

Frigotto (2000) explica, com base na teoria marxista, que a realidade não se apresenta às pessoas de modo óbvio e aparente. O/a pesquisador/a deve fazer um esforço para desvendar a aparência da realidade e superá-la, a fim de chegar à sua essência. O autor nos ensina que os fatos empíricos são o ponto de partida para o trabalho do/a pesquisador/a, em seguida, ele/a precisa superar as primeiras impressões e extrair delas as leis fundamentais, isto quer dizer, compreender a matéria em suas múltiplas dimensões – na sua totalidade; encontrar na realidade as inúmeras contradições e mediações. Após árduo trabalho de investigação: análise, crítica e elaboração de ideias, o/a investigador/a chega ao resultado do processo, não mais com as primeiras impressões da realidade, mas ao concreto pensado, pensamento sobre o objeto estudado.

No que diz respeito à terceira e última dimensão do materialismo histórico, a práxis, Frigotto (2000, p. 81) descreve que

no processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social. A teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento efetivamente se dá *na* e *pela* práxis. A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar.

Não nos restam dúvidas que, para o materialismo histórico, só há sentido em analisar e compreender a realidade se o resultado desse processo, o conhecimento produzido, servir de base para as nossas ações. “Na sua amplitude, a categoria de práxis revela o homem como ser criativo e autoprodutivo: ser da práxis, o homem é produto e criação da sua auto-atividade, ele é o que (se) fez e (se) faz” (PAULO NETTO, BRAZ, 2006, p. 44). Por isso, podemos nos (re)fazer e (re)construir as relações sociais, mudança cuja viabilidade está na prática embebida de conhecimento, que nos permite alterar a realidade e torná-la melhor para todos/as.

A práxis social é a marca do materialismo histórico, ela nos impulsiona a desvendar a diversidade sexual e todas as suas dimensões, assim como transformar o meio em que vivemos. Eis a nossa luta: aprender e transformar. Queremos e acreditamos que as pessoas podem ser mais sensíveis, compreensivas e solidárias umas com as outras; somos todos/as capazes de reconhecer a existência da diversidade sexual e respeitá-la; e é possível caminharmos na direção de acabar com os padrões que ditam um modelo de felicidade.

Há algumas décadas, Nunes (1987, p. 127-128), ao refletir sobre a sexualidade na sociedade capitalista reforçou a necessidade da transformação social e apontou a luta política como um caminho para a superação das desigualdades sexuais

[...] a inversão dessas relações exploradoras e autoritárias no campo da sexualidade passa por uma luta política de superação das atuais relações de exploração do homem pelo homem no mundo da sobrevivência. Um trabalho alienado produz uma identidade humana alienada, uma sexualidade alienada, mas é possível buscar uma outra forma de sexualidade, um novo homem e uma nova mulher numa nova sociedade, em novas relações de produção da vida. Tal busca é, no momento, a utopia concreta, o próprio desejo... e na luta política

possibilita antecipar as relações novas, que no estágio atual se concretizam em inversões dos comportamentos hegemônicos e na negação dos modelos convencionais. A construção de uma nova sociedade passa pela destruição desta; assim uma nova identidade de relação, no campo da sexualidade, passa pela completa negação das relações vigentes. Isso permite recuperar um espaço de prazer e exigirá a criação de uma nova ideologia...

Nesse sentido, nossa pesquisa tem muito a contribuir com a sociedade de modo geral, pois está comprometida com a reflexão e a compreensão acerca da existência da diversidade sexual e do preconceito contra a população LGBT. Certamente, os resultados desta pesquisa nos darão condições de questionar e transformar a realidade em que vivemos. É importante que fique claro: a mudança a que nos referimos não significa acabar com toda a desigualdade que existe entre homens e mulheres; hetero, homo e bissexuais; pessoas cisgênero e transgênero (transexuais e travestis) de modo imediato; mas avançar e abrir caminhos para que essa realidade possa ser alcançada futuramente.

Vale destacar, no que diz respeito à discussão sobre os/as pesquisadores/as marxistas ortodoxos/as, compreendemos que uma teoria pode suscitar pontos de vista diferentes. A metodologia é a mesma, mas há uma flexibilidade no modo de compreender esses conceitos centrais. No marxismo, por exemplo, há uma divisão entre pesquisadores considerados ortodoxos e aqueles flexíveis e abertos a novas reflexões. Souza (2007, p. 7) explica que, se há mesmo diferentes interpretações do marxismo, é

[...] porque suas idéias e práticas não são fechadas, dogmáticas, isentas de uma autocrítica, mas porque sua capacidade de polemizar é que atesta a sua vitalidade nos diversos momentos e problemas históricos. Os textos marxianos mostram um constante desenvolvimento intelectual no seu pensamento, sempre dentro da dinâmica crítica e revolucionária.

Alguns/mas pesquisadores/as mais tradicionais, entendem a luta das minorias como uma afronta à organização da classe trabalhadora, acreditam que esses movimentos acabam por fragmentar a classe oprimida e enfraquecer a luta por uma sociedade mais justa e igualitária para todos/as. Grande engano. É o preconceito, a discriminação e a violência que separam as pessoas. Por isso, as normas que regem a sexualidade precisam ser constantemente questionadas e modificadas para que todos/as possam usufruir de direitos iguais.

As discussões realizadas nessa primeira parte do trabalho possibilitaram-nos

descobrir os caminhos percorridos pela ciência para compreender a sexualidade e a diversidade sexual. Constatamos que a sexualidade se constituiu como um objeto de estudo na Antiguidade e que, desde esse período até os dias de hoje, a sua compreensão, bem como, as práticas sexuais modificaram-se de acordo com o tempo e espaço. Essas alterações são influenciadas pelos fatos e relações que estruturam a realidade social, ou seja, à medida que as relações sociais, a organização do trabalho, a política, a cultura se transformam, a concepção sobre a sexualidade e a diversidade sexual e as práticas sexuais também se alteram.

Identificamos a contribuição, significativa, das Ciências Humanas, na contemporaneidade, para a compreensão da sexualidade como construção social. O sujeito passou a ser reconhecido como um ser constituído por vontades e desejos próprios, emoções, preferências, sentimentos e ideias.

Os estudos sobre a diversidade sexual no Brasil tiveram início na segunda metade da década de 80 e, a partir daí, as pesquisas expandiram-se e intensificaram-se nas mais diferenciadas áreas do conhecimento. As Ciências Humanas se destacam e apresentam um número mais expressivo de produções científicas; entre os temas mais pesquisados estão a sexualidade, o gênero, a identidade sexual, a política sexual, a homossexualidade, a homofobia, os direitos humanos e fundamentais e as doenças sexualmente transmissíveis.

Foi inesperado tomar conhecimento que a Educação demorou a se interessar, efetivamente, pelos estudos sobre diversidade sexual, e nos preocupa a lentidão com que se insere nesse debate. No que se refere aos estudos sobre a diversidade sexual no espaço escolar, a sua contribuição ainda é muito limitada. É claro que esse dado é compreensível, se analisado nos contextos histórico, político, econômico e social em que vivemos, mas não a isenta de maior inserção nessas discussões. Acreditamos que o debate e a compreensão sobre as diferentes formas de viver e expressar a sexualidade possibilitarão à escola, assim como à sociedade de modo geral, a constituição de um espaço de respeito e valorização da diversidade sexual.

A nossa defesa é pelo maior enfoque da educação nos estudos sobre a diversidade sexual no espaço escolar. Essa discussão é urgente na academia, nas políticas educacionais, nos programas e cursos de formação, inicial e continuada de professores/as, e na escola. Nesse sentido, as concepções de sexualidade e diversidade sexual precisam ganhar caráter científico para romper com ideias do senso comum que fortalecem atitudes preconceituosas e discriminatórias.

2.3. A educação sexual nas escolas brasileiras

Em toda a história da humanidade, homens e mulheres sentiram/sentem necessidade de entenderem a si mesmos/as, o meio e as relações sociais existentes. Foram, e continuam sendo, os questionamentos e os problemas os grandes motivadores da aprendizagem e, por isso, a fundamental busca de respostas a essas indagações. No entanto, Nosella (2008) lamenta e diz que, em meio a tantas indagações e problemas, e, mesmo com todo o avanço e desenvolvimento da ciência tecnológica, principalmente, nas duas últimas décadas do século XX, os indivíduos ainda não foram capazes de resolver um grande problema vivido pela humanidade: a desigualdade social. Essa é uma questão séria, urgente e necessária de ser resolvida. Por isso, para nós, nada mais ético do que explicar e superar as práticas sexuais rígidas e normativas, pensar e agir na direção do respeito e da igualdade de direitos humanos e fundamentais.

Mas, afinal, o que é ética? Qual o significado de moral? Qual a relação entre esses dois campos e a pesquisa científica? Como a ética se articula à sexualidade, à diversidade sexual e à educação sexual?

Muitas pessoas entendem ética como sinônimo de moral, uma vez que, em parte, seus significados são sobrepostos. No entanto, há diferenças entre os conceitos. Ética vem de uma palavra grega, *éthos*, e significa “o ramo da filosofia que fundamenta científica e teoricamente a discussão sobre valores, opções (liberdade), consciência, responsabilidade, o bem e o mal, o bom e o ruim etc.” (NOSELLA, 2008, p.256); moral, *mos-moris*, é uma palavra de origem romano-latina e está relacionada aos costumes, hábitos e modos de viver. Em outras palavras, no campo da filosofia, a moral é o objeto de estudo da ética. A moral diz respeito às condutas dos indivíduos, e a ética, ao estudo da definição, origem e critérios que delineiam esses comportamentos.

Cabe considerar que o conceito de ética pode ser muito mais específico. Na perspectiva do materialismo histórico-dialético, por exemplo, a ética significa desejar o bem de todos/as, perceber as necessidades coletivas e lutar para atendê-las (NOSELLA, 2008). Os princípios da ética marxista estão fundamentados na concepção do humano como um ser concreto, social e histórico; da história como fruto do trabalho da humanidade e, portanto, dialética; e no modo e nas relações de produção de uma sociedade dividida em classes (SOUZA, 2007).

A ética marxista, ao mesmo tempo em que faz a crítica a toda forma de exploração humana, aponta a necessidade de desafiar, resistir e superar as propostas opressoras, desumanas, resignadas, que desfiguram os ideais da emancipação humana, e propõe a possibilidade de novas maneiras de pensar, agir, viver, organizar, produzir as relações homem-natureza-sociedade (SOUZA, 2007, p. 15).

Na sociedade em que vivemos, ainda não são os princípios dessa ética que regem as relações sociais existentes. Motivo de preocupação, pois a ética, para cumprir seu papel, atua em todos os campos e dimensões da vida social. Evidentemente, a sexualidade também é influenciada por princípios éticos e morais que moldam e norteiam as práticas sexuais dos indivíduos. Em nossa sociedade heteronormativa e sexista, as expectativas dos/as adultos/as, relacionadas ao sexo, identidade sexual, gênero e orientação sexual da criança, iniciam antes do nascimento. A família e a escola são as primeiras instituições a educar sexualmente uma criança, ensinando-a o que deve e não deve fazer. As crianças passam a infância ouvindo frases como: “Senta que nem mocinha!”, “Menino não chora!”, “Mas ele pode porque é menino!”, “Quando casar sara!”, “Que linda! Já pode casar.”, “Menina não fala palavrão!”, “Isso não é brincadeira de menino/a!”, “Quantas namoradinhas você tem?”, “Você vai encontrar um príncipe encantado!”, “Quantos/as filhos/as você quer ter quando crescer?”, entre outras. Enunciados ingênuos e nocivos ao desenvolvimento sexual das crianças e adolescentes, carregados de preceitos morais e éticos fundamentados na desigualdade de gênero e orientação sexual e ensinados às gerações mais novas para que elas possam se adequar aos padrões de sexualidade aceitos socialmente.

As regras só podem ser apreendidas por meio da educação, a qual é entendida por Saviani (2003, p.13) como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Nesse sentido, as ações que transmitem conhecimentos relativos à sexualidade são chamadas de educação sexual. Com base em Nunes (1987), consideramos que, em nossa sociedade, existe uma educação sexual hegemônica fortemente influenciada pelos princípios do modo de produção capitalista que regem a economia, a política e a vida social. Apesar disso, pesquisas mostram que existem, também, outros modos de pensar e agir, preocupados e empenhados com uma formação mais humana, capazes de ensinar uma ética sexual fundada na valorização das singularidades e diferenças, na liberdade e responsabilidade, na igualdade e efetivação de direitos (NUNES, 1987).

A educação sexual é responsável, desde muito cedo, por direcionar o nosso olhar para um modo de ver e agir no mundo. Isso significa que, independentemente da nossa vontade, todos/as nós educamos e somos educados sexualmente, nos mais variados espaços sociais. Cabe ressaltar que, no processo educativo, os conhecimentos não são transmitidos apenas pelas palavras, existem outras expressões da linguagem, como, por exemplo, as imagens, o comportamento, os gestos e, até mesmo, o silêncio, que, carregadas de significados, têm muito a nos dizer e ensinar. Segundo Werebe (1998 *apud* FIGUEIRÓ, 2014 p. 58), existem dois tipos de educação sexual, a formal e a informal. Vejamos:

[...] a **educação sexual informal**, processo global, não intencional, que engloba toda a ação exercida sobre o indivíduo, no seu cotidiano, desde o nascimento, com repercussão direta ou indireta sobre sua vida sexual; a **educação sexual formal**, deliberada, institucionalizada, feita dentro ou fora da escola (grifos nossos).

É certo que a educação sexual formal acontece na escola todos os dias e envolve todas as pessoas. Ela pode ser direta, intencional e explícita ou indireta, com nível de intencionalidade desconhecido e implícita. Ainda, temos de levar em conta que não são apenas os/as professores/as que educam sexualmente na escola, mas todos/as os/as seus/as integrantes: professores/as, alunos/as, equipe pedagógica e demais funcionários/as. É evidente que os papéis desempenhados por essas pessoas, dentro da escola, são diferentes e, por esse motivo, não compete aos/às alunos/as a responsabilidade pela organização e realização do trabalho pedagógico.

Nunes e Silva (2000)⁴⁰ nos ajudam a compreender como o trabalho de educação sexual se iniciou nas escolas de nosso país e apresentam os modelos hegemônicos dessa educação que foram e ainda são desenvolvidos no trabalho pedagógico. O/A autor/a explica a educação sexual como “o conjunto de processos simbólico-significativos e comportamentais, psicossubjetivos e socioinstitucionais de representação e vivências das identidades e potencialidades sexuais” (NUNES; SILVA, 2000, p. 13). Nesse sentido, consideram que o conhecimento construído e ensinado acerca da sexualidade sempre foi alvo de críticas e grandes polêmicas no Brasil, e a escola se esforçou/esforça para manter esse tema bem distante dos seus limites.

⁴⁰ A escolha por esse referencial se deve ao fato de esses autores terem marcado um momento significativo na discussão de sexualidade, ao defenderem a superação do modelo proposto pelos PCNs, que situava a questão entre os temas transversais. Não se trata aqui de emitir juízo de valor sobre os PCNs, mas de destacar que, embora essa produção tenha sido realizada há quase duas décadas, consideramos atuais as discussões relativas à educação sexual no Brasil.

Segundo esse/a autor/a, foi em meados de 1960 que surgiram os primeiros trabalhos relativos à educação sexual nas escolas brasileiras. Um modelo **normativo e parenético**⁴¹ ganhou espaço e se amparou em aconselhamentos religiosos para prescrever os comportamentos ideais e adequados para meninos e meninas. Havia uma grande preocupação com a saúde do corpo e, por esse motivo, as informações sobre as doenças sexualmente transmissíveis eram apresentadas com um teor ameaçador e punitivo. Era comum a utilização de imagens reais dessas doenças para causar espanto e medo nos/as jovens, assim, esperava-se convencê-los/as da importância do sexo saudável e seguro. Esse modelo de educação sexual privilegiou os aspectos biológicos da sexualidade e adotou um discurso médico para explicar a constituição física e funções procriativas do ser humano; desconsiderou a diversidade sexual, a subjetividade e historicidade dos sujeitos, a relação sexual como fonte de prazer e, conseqüentemente, valorizou apenas as relações heterossexuais. Cabe destacar que a educação sexual nesses moldes não se perdeu no passado, ela ainda está viva nas práticas pedagógicas e, por isso, precisa ser revista e alterada (NUNES; SILVA, 2000).

Sequencialmente, o modelo de educação sexual apontado pelos estudiosos é o **médico-biologista**, que foi desenvolvido por volta de 1970, mas que, atualmente, também se mantém ativo em muitas escolas. Esse modelo se desvincula de um viés dogmático e religioso, mas continua fortemente marcado pelo conservadorismo, pois também se dedica a prescrever padrões e receitas de comportamentos, com ênfase na desigualdade entre os sexos. Centrado na higiene sexual e na descrição das funções procriativas, essa prática educativa acaba reduzindo o ser humano a uma matéria física com função específica: gerar filhos/as.

Tal paradigma manteve-se/mantém-se extremamente voltado à transmissão de conhecimentos fisiológicos e anatômicos, e essas informações não levam em conta as dimensões política, econômica, cultural e social da sexualidade. A impessoalidade com que são tratados esses conteúdos causa estranheza nos/as alunos/as, dificultando o reconhecimento do próprio corpo. Os livros didáticos ilustram muito bem essa visão fragmentada e padronizada da sexualidade, pois, na sua representação, os corpos aparecem sempre brancos, jovens, magros e divididos (com destaque para o tórax,

⁴¹ Refere-se ao ato de pregar, discursar sobre um determinado assunto. A respeito desse modelo de educação sexual Nunes e Silva (2000, p. 13) apontam que: “Discursos e informações mais generosas sobre procriação misturam-se em manuais de ‘educação do moço e da moça de bem’ para a apologia do casamento e da família patriarcal”.

abdômen e genitália), fato que reforça o preconceito e a discriminação com quem foge a esses padrões (NUNES; SILVA, 2000).

O modelo de educação sexual escolar **terapêutico-descompressivo**, terceiro mencionado por Nunes e Silva (2000), refere-se a uma proposta educacional libertária. Difundido nos anos de 1980, esse paradigma nasceu em um contexto de mudanças (políticas, econômicas, sociais, ideológicas, culturais) significativas, pós-ditadura militar, as quais influenciaram, significativamente, a educação sexual escolar brasileira. Focado em romper com o conservadorismo dos modelos anteriores, esse modelo educativo se propôs a técnicas que auxiliassem as pessoas a falar sobre sexualidade e a livrar-se das culpas relacionadas às práticas sexuais consideradas impróprias. Esse modelo viabilizou um discurso favorável à liberdade feminina, bem como aos direitos dos/as homossexuais. Logo, instaurou-se uma postura crítica com relação ao casamento tradicional e à violência contra a mulher.

Apesar da mudança no modo de compreender a sexualidade, o modelo sexual terapêutico-descompressivo se manteve repressivo, pois ditava um novo comportamento sexual, pelo qual as pessoas, necessariamente, deveriam ser ousadas e ativas sexualmente. Os autores em questão alegam a presença de elementos desse modelo nas práticas educativas nos anos 2000, contudo, podemos constatar que ainda se fazem presentes nos dias atuais, principalmente, no que se refere ao uso da psicologia tradicional para estimular os/as alunos/as a falarem mais sobre seus sentimentos e experiências, bem como da dramatização para desinibir e torná-los mais expansivos, entendendo a timidez como um problema para a vida sexual deles (NUNES; SILVA, 2000).

Nunes e Silva (2000) apontam um outro modelo de educação sexual, o denominado **consumista-quantitativo**, “[...] modelo dominante na sociedade de massas e que reduziu a revolução sexual, de fundamentos filosóficos e políticos, a uma descompressão dessublimada de práticas sexuais compensatórias, reificadas, quantitativas e desumanizadas” (NUNES; SILVA, 2000, p.16). Originado na década de 1990, esse paradigma apresentou uma nova concepção de sexualidade: as pessoas, as relações, os sentimentos, os corpos passaram a ser vistos e tratados como objetos de consumo. Essa ideologia se disseminou nos programas de televisão, nas revistas, nas músicas, nos filmes e em muitos outros veículos midiáticos, geralmente atrelada ao consumo e exibicionismo do corpo e do sexo. Um compromisso exclusivo com o próprio prazer tornou as relações descartáveis e as pessoas usuárias umas das outras.

Esse modelo de educação sexual adentrou a escola por meio dos comportamentos, gírias, piadas, músicas, redes sociais, entre outros veículos, e ensina o individualismo, a competição, bem como seus corolários, o desrespeito, o desinteresse e a insensibilidade com o/a outro/a (MELLO, 2011).

Por fim, Nunes e Silva (2000) apresentam o modelo de educação sexual escolar que contrapõe os paradigmas mencionados acima, a Educação Sexual Emancipatória, que tem como precursora Maria Amélia Azevedo Goldberg⁴², e o definem como uma utopia ético-política e uma proposta de intervenção significativa na instituição escolar. Nessa proposta, Goldberg (1988) compreende a educação sexual como a inserção do sujeito nas reflexões, nos debates e nas ações coletivas que visem às mudanças nos padrões de relacionamento sexual e social. Isso implica o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de realizar denúncias das situações que envolvem o desrespeito, a desigualdade e todas as demais ações que ferem a dignidade humana no que concerne à sexualidade.

A autonomia, apontada pela autora, é conquistada no exercício constante de reflexão crítica sobre a cultura, as normas e os padrões sociais que regem a sexualidade. Nesse movimento, o sujeito se percebe e percebe o outro, constituídos de uma sexualidade que é não somente biológica, mas também subjetiva e social, e passa a reconhecer e a valorizar a diversidade sexual em toda a riqueza e valor social que ela possui. Ainda reforça a liberdade sexual como um direito de todos/as para que possam viver a sexualidade livres de culpa, medo, preconceito, discriminação e violência.

Figueiró (2014, p. 46), fundamentada nesse pressuposto, discute o papel do/a educador/a sexual a partir de uma prática que “deve conscientizar os educandos para que compreendam e se comprometam com a necessidade de se efetivar dois tipos de resgate. Um deles é o ‘resgate do gênero’, [...] o outro é o ‘resgate do erótico’”. O resgate do gênero requer que todas as pessoas (homens, mulheres, travestis, transexuais, entre outras identidades) lutem juntas para a conquista da igualdade de direitos individuais e sociais. O resgate do erótico diz respeito à compreensão da beleza e da riqueza da sexualidade em detrimento à concepção hegemônica existente em nossa sociedade que a associa exclusivamente ao sexo e a práticas feias, sujas e pecaminosas. Nesse resgate, há a necessidade de romper com a lógica da relação consigo mesmo/a e/ou com o/a outro/a de modo consumista, padronizado e estereotipado, para dar espaço

⁴² A proponente da Educação Sexual Emancipatória apresenta esta concepção na obra “Educação Sexual: uma proposta, um desafio”, de 1988.

a relações baseadas no carinho, no cuidado, na preocupação, na conquista, no prazer e na felicidade.

Nesse sentido, pensar a liberdade sexual significa emancipar-se como sujeito social e, para tanto,

A emancipação pode ser entendida como a formação para a compreensão plena, integral, histórica, ética, estética e psicossocialmente significativa e consciente das potencialidades sexuais humanas e sua vivência subjetiva e socialmente responsável e realizadora. Trata-se da qualificação ontológica da sexualidade humana e sua construção ético-social (NUNES, SILVA, 2000, p. 17).

A emancipação nos livra da alienação, da imposição e da exploração, ela nos permite viver, descobrir e assumir nossa própria identidade sexual, bem como reconhecer e valorizar a identidade sexual de quem nos cerca. A emancipação não está relacionada à ausência de regras, mas à responsabilidade, à sensibilidade e à humanidade; ela é apreendida e conquistada e, por isso, a educação é a via que nos leva até ela.

Toda educação requer saber o tipo de indivíduo que se quer formar. Uma educação sexual prescritiva e alicerçada na desigualdade prevê a formação de indivíduos acríticos, obedientes às regras, limitados a verem as aparências, desconhecedores da própria identidade, juizes da vida alheia e disseminadores da receita da felicidade. No sentido oposto, uma educação emancipatória forma indivíduos críticos, reflexivos, questionadores, conscientes e dispostos a refazerem as normas sempre que elas desrespeitarem o direito de alguém. Essa é a educação que queremos para nossas crianças e adolescentes, uma educação que valorize o ser humano na sua totalidade, subjetividade, historicidade e diversidade, uma educação que preze pela vida, saúde, respeito, dignidade e solidariedade.

2.4. Direitos sexuais como direitos humanos e fundamentais na escola

Negar a diversidade sexual é muito fácil para quem parte de um lugar privilegiado da hierarquia sexual que construímos histórica e socialmente. Conforme já mencionamos, o Brasil é considerado o campeão mundial de crimes motivados pela homo/lesbo/bi/transfobia (GRUPO GAY DA BAHIA, 2015). Essa realidade expressa, nitidamente, a falta de humanidade e de responsabilidade, principalmente do Estado, ao

permitir que o número de assassinatos de gays, lésbicas, travestis, transexuais e bissexuais aumente a cada ano que passa. É certo que a diversidade sexual não tem o reconhecimento e a valorização que merece em nosso país, sua garantia está presa a letras “miúdas” impressas na Constituição e nos tratados internacionais, assumidos pelos/as nossos/as representantes do poder legislativo; na prática social é o preconceito, a discriminação e a violência que imperam.

Barroso (2010) aponta que, depois da Segunda Guerra Mundial, várias nações se uniram com o intuito de promover e encorajar o respeito pelos direitos humanos para todas as pessoas. A dignidade da pessoa humana passou a ser um dos maiores consensos éticos mundiais, e tal princípio foi incorporado aos principais documentos internacionais, dentre eles a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1945) e a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948).

Em site oficial⁴³, a Organização das Nações Unidas (ONU) conceitua os direitos humanos como

[...] direitos inerentes a todos os seres humanos, qualquer que seja a nossa nacionalidade, local de residência, sexo, origem nacional ou étnica, cor, religião, língua ou qualquer outro estatuto. Todos temos igualmente direito aos nossos direitos humanos sem discriminação. Esses direitos estão todos interligados, interdependentes e indivisíveis (ONU, 2017, p.1).

O documento evidencia a igualdade de direitos para todas as pessoas sem qualquer tipo de discriminação, ou seja, à população LGBT também devem ser assegurados os mesmos direitos, sem que esses indivíduos ou grupos precisem lutar para recuperar aqueles anteriormente conquistados. De acordo com a ONU (2017), os governos devem proteger e promover os direitos humanos e fundamentais de todos os indivíduos e/ou grupos, para que ninguém seja exposto a qualquer tipo de violência.

Alvarenga (2015) explica que os direitos humanos constituem os direitos fundamentais, e que ambos são direitos necessários para a vida e o desenvolvimento pleno dos indivíduos. Barroso (2010) ensina-nos que o termo **direitos fundamentais** se refere aos direitos presentes na Constituição de um determinado Estado, enquanto que a expressão **direitos humanos** é mencionada em documentos e acordos internacionais feitos entre diferentes nações para firmar o compromisso de zelar pela dignidade humana.

⁴³ O conceito de Direitos Humanos está disponível no site oficial da ONU. Disponível em: <<http://www.ohchr.org/EN/Issues/Pages/WhatAreHumanRights.aspx>>. Acesso em 28 de mar. de 2017.

A dignidade é um direito que contempla outros direitos humanos e fundamentais, os quais sustentam a luta pelo reconhecimento e efetivação dos direitos sexuais e reprodutivos. Do ponto de vista do Direito, Nunes (2016, p. 112) delinea o seu conceito

A dignidade da pessoa humana é um bem imaterial, espiritual, ligado diretamente à essência do ser humano, na sua condição psíquica, interior. É um bem eterno que não se finda com a morte, mas que, ao contrário, se prolonga pela eternidade. É uma condição de todo ser humano, independentemente de sua raça, cor ou religião. A dignidade da pessoa humana deve ser protegida de qualquer violação e esta foi a preocupação do legislador ao longo dos tempos quando da evolução legislativa nos crimes de natureza sexual, cuja preocupação precípua é de garantir a liberdade e vontade do homem para dispor de sua sexualidade. Sua violação é ato repugnante e intolerável.

Consideramos a liberdade e a vontade como direitos individuais importantes para o exercício da sexualidade, direitos sem os quais nos tornamos prisioneiros de modelos predeterminados e hierárquicos de orientação sexual, identidade sexual e de gênero. O respeito ao corpo, aos sentimentos, aos desejos, aos afetos e à cultura dos diferentes indivíduos é fundamental para a garantia dos direitos sexuais que se constituem como direitos humanos e fundamentais.

Barroso (2010), ao versar sobre a dignidade da pessoa humana, pontuou que ocorreram diversas mudanças em seu conceito ao longo da história: passou de valor moral, à valor fundamental dos Estados democráticos e, na sequência, a um princípio jurídico. Atualmente, o princípio da dignidade da pessoa humana é utilizado no meio jurídico como argumento para a resolução de casos difíceis. Por isso, a importância de um delineamento claro desse conceito para que haja um consenso em sua utilização. Segundo o autor, no contexto atual, a dignidade humana é compreendida na sua completude.

[...] a conduta ética consiste em agir inspirado por uma máxima que possa ser convertida em lei universal; todo homem é um fim em si mesmo, não devendo ser funcionalizado a projetos alheios; as pessoas humanas não têm preço nem podem ser substituídas, possuindo um valor absoluto, ao qual se dá o nome de dignidade (BARROSO, 2010, p. 18).

Apesar de atual, esse conceito nada tem a ver com os princípios do sistema econômico, político e social em que vivemos. Na lógica do sistema capitalista, o valor das pessoas está muito mais na qualidade das suas produções materiais, do que naquilo

que elas verdadeiramente são. A busca desenfreada pela riqueza e pelo poder contaminou as pessoas e a relação entre elas. Assim, ambas foram transformadas em objetos descartáveis e passageiros, e o direito à dignidade humana foi enfraquecido, desaprendido e/ou esquecido.

É tempo de repensarmos nossa cultura, valores e práticas, de reavivarmos o direito e o princípio da dignidade humana e de reconhecermos cada indivíduo como um ser único, especial, diferente e possuidor de um valor inestimável. O reconhecimento da diversidade, seja ela étnica, religiosa, cultural ou sexual, é urgente e pode ser apreendido por meio de uma educação pautada na dignidade da pessoa humana, mas só poderá ser exigido legalmente se estiver presente nos documentos que balizam os direitos e deveres dos/as cidadãos/dãs.

Segundo Kumagai e Marta (2010), a expressão dignidade da pessoa humana foi utilizada pela primeira vez na Constituição brasileira de 1934, a partir de quando se tornou imprescindível. Após a ditadura militar, a elaboração da Constituição de 1988 se deu em um contexto de flexibilidade e necessidade de solidariedade entre as pessoas; é expressão de direitos individuais conquistados por meio de um caminho de muita luta.

Segundo as autoras, a atual Constituição brasileira pode ser considerada a mais democrática já elaborada, pois garante direitos sociais e individuais. Ela prevê o direito a uma vida digna a partir de alguns pressupostos: a ordem econômica, a família, o extermínio da pobreza e das desigualdades sociais, o direito mínimo à educação, à saúde, ao trabalho, à moradia, ao lazer, à segurança, à previdência social, à proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados.

Ao longo do tempo, os direitos fundamentais foram ampliados com vistas a garantir a dignidade de todas as pessoas, no entanto, sabemos que esses direitos ainda não foram capazes de superar a desigualdade social e, para tanto, se faz necessário que novos direitos sejam conquistados e, juntamente aos que já existem, sejam efetivados na prática.

Embora a dignidade humana esteja contemplada na Constituição, isso não garante que todos os/as brasileiros/as tenham uma vida digna com acesso aos direitos básicos previstos na própria lei. Essa constatação é fruto de uma contradição existente entre a Constituição e o sistema capitalista vigente em nosso país, pois os princípios que os regem são antagônicos: de um lado a primeira, fundamentada na igualdade e na dignidade humana, de outro, o segundo, com sua ideologia que prega o individualismo, o consumo e o poder associado ao lucro, acima de qualquer coisa.

Nesse sentido, é importante destacar que os direitos humanos e fundamentais são resultado de muita luta e resistência da coletividade, e que a dignidade humana precisa ser assegurada por meio de leis para que não se constitua apenas como um discurso vazio e sem aplicabilidade. A dignidade da pessoa humana só é garantida portanto, por meio de uma estrutura que contemple os direitos individuais, sociais e econômicos.

Nessa direção, Kumagai e Marta (2010, s/p, grifos das autoras) propõem uma “[...] reflexão a respeito do mundo, do estado de nossa humanidade, de que o mundo pode ser imaginado a partir da possibilidade de admitir o *outro* não como um *alguém além de nós*, mas o outro enquanto um ‘alguém em nós’”.

O exercício de colocar-se no lugar do/a outro/a pode ser aprendido e possibilita aos indivíduos unir forças para continuar e intensificar a luta pelos direitos humanos e fundamentais. É necessário, portanto, que todos/as tomem conhecimento da existência de tais direitos a fim usufruir dos seus benefícios.

No âmbito da sexualidade, os direitos também são fundamentais, especialmente àqueles indivíduos e grupos marginalizados. Os direitos sexuais referem-se as diferentes expressões e vivências da sexualidade. Nesse sentido, a Declaração dos Direitos Sexuais elaborada no 13º Congresso Mundial de Sexologia no ano de 1997, na Espanha, aprovada no 14º Congresso Mundial de Sexologia no ano de 1999, em Hong Kong e atualizada pelo Conselho Consultor da “World Association for Sexual Health” (WAS – Associação Mundial pela Saúde Sexual) no ano de 2014, prevê:

1. O direito à igualdade e a não discriminação. Todos têm o direito de usufruir dos direitos sexuais definidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer tipo, seja raça, etnia, cor, sexo, linguagem, religião, opinião política ou outra qualquer, origem social ou regional, local de residência, características, nascimento, deficiência, idade, nacionalidade, estado civil ou familiar, orientação sexual, identidade e expressão de gênero, estado de saúde, situação econômica, social ou outra qualquer.

2. O direito à vida, liberdade e segurança pessoal. Todos têm o direito à vida, liberdade e segurança, que não podem ser ameaçadas, limitadas ou removidas arbitrariamente por motivos relacionados à sexualidade. Estes incluem: orientação sexual, comportamentos e práticas sexuais consensuais, identidade e expressões de gênero, bem como acessar ou ofertar serviços relacionados à saúde sexual e reprodutiva.

3. O direito à autonomia e integridade corporal. Todos têm o direito de controlar e decidir livremente sobre questões relativas à sua sexualidade e seus corpos. Isto inclui a escolha de comportamentos sexuais, práticas, parceiros e relacionamentos, desde que respeitados os direitos do próximo. A tomada de decisões livre e informada, requer consentimento livre e informado antes de quaisquer testes, intervenções, terapias, cirurgias ou pesquisas de natureza sexual.

4. O direito de estar isento de tortura, tratamento ou punição cruel, desumana ou degradante. Todos devem estar isentos de tortura, tratamento ou punição cruel, desumana ou degradante em razão de sua sexualidade, incluindo: práticas tradicionais nocivas; esterilização, contracepção ou aborto forçado; e outras formas de tortura, tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes praticados por razões relacionadas ao sexo, gênero, orientação sexual, identidade e expressão de gênero, ou característica física de alguém.

5. O direito de estar isento de todas as formas de violência ou coerção. Todos deverão estar isentos de violência e coerção relacionadas à sexualidade, incluindo: estupro, abuso ou perseguição sexual, “bullying”, exploração sexual e escravidão, tráfico com propósito de exploração sexual, teste de virgindade ou violência cometida devido à prática sexual real ou presumida, orientação sexual, identidade e expressão de gênero ou qualquer característica física.

6. O direito à privacidade. Todos têm o direito à privacidade relacionada à sexualidade, vida sexual e escolhas inerentes ao seu próprio corpo, relações e práticas sexuais consensuais, sem interferência ou intrusão arbitrária. Isto inclui o direito de controlar a divulgação de informação relacionada à sua sexualidade pessoal a outrem.

7. O direito ao mais alto padrão de saúde atingível, inclusive de saúde sexual; com a possibilidade de experiências sexuais prazerosas, satisfatórias e seguras. Todos têm o direito ao mais alto padrão de saúde e bem estar possíveis, relacionados à sexualidade, incluindo a possibilidade de experiências sexuais prazerosas, satisfatórias e seguras. Isto requer a disponibilidade, acessibilidade e aceitação de serviços de saúde qualificados, bem como o acesso a condições que influenciem e determinem a saúde, incluindo a saúde sexual.

8. O direito de usufruir dos benefícios do progresso científico e suas aplicações. Todos têm o direito de usufruir dos benefícios do progresso científico e suas aplicações em relação à sexualidade e à saúde sexual.

9. O direito à informação. Todos devem ter acesso à informação cientificamente precisa e esclarecedora sobre sexualidade, saúde sexual e direitos sexuais através de diversas fontes. Tal informação não deve ser arbitrariamente censurada, retida ou intencionalmente deturpada.

10. O direito à educação e o direito à educação sexual esclarecedora. Todos têm o direito à educação e a uma educação sexual esclarecedora. Educação sexual esclarecedora deve ser adequada à idade, cientificamente acurada, culturalmente idônea, baseada nos direitos humanos, na equidade de gêneros e ter uma abordagem positiva quanto à sexualidade e o prazer.

11. O direito de constituir, formalizar e dissolver casamento ou outros relacionamentos similares baseados em igualdade, com consentimento livre e absoluto. Todos têm o direito de escolher casar-se ou não, bem como adentrar livre e consensualmente em casamento, parceria ou outros relacionamentos similares. Todas as pessoas são titulares de direitos iguais na formação, durante e na dissolução de tais relacionamentos sem discriminações de qualquer espécie. Este direito inclui igualdade absoluta de direitos frente a seguros sociais, previdenciários e outros benefícios, independente da forma do relacionamento.

12. O direito a decidir sobre ter filhos, o número de filhos e o espaço de tempo entre eles, além de ter informações e meios para tal. Todos têm o direito de decidir ter ou não ter filhos, a quantidade destes e o lapso de tempo entre cada criança. O exercício desse direito requer acesso a condições que influenciam e afetam a saúde e o bem-estar, incluindo serviços de saúde sexual e reprodutiva relacionados à gravidez, contracepção, fertilidade, interrupção da gravidez e adoção.

13. O direito à liberdade de pensamento, opinião e expressão. Todos têm o direito à liberdade de pensamento, opinião e expressão relativos à sexualidade, bem como o direito à expressão plena de sua própria sexualidade, por exemplo, na aparência, comunicação e comportamento, desde que devidamente respeitados os direitos dos outros.

14. O direito à liberdade de associação e reunião pacífica. Todos têm o direito de organizar-se, associar-se, reunir-se, manifestar-se pacificamente e advogar, inclusive sobre sexualidade, saúde sexual e direitos sexuais.

15. O direito de participação em vida pública e política. Todos têm o direito a um ambiente que possibilite a participação ativa, livre e significativa em contribuição a aspectos civis, econômicos, sociais, culturais e políticos da vida humana a nível local, regional, nacional ou internacional. Em especial, todos têm o direito de participar no desenvolvimento e implantação de políticas que determinem seu bem-estar, incluindo sua sexualidade e saúde sexual.

16. O direito de acesso à justiça, reparação e indenização. Todos têm o direito ao acesso à justiça, reparação e indenização por violações de seus direitos sexuais. Isto requer medidas efetivas, adequadas e acessíveis, assim como devidamente educativas, legislativas, judiciais, entre outras. Reparação incluiu retratação, indenização, reabilitação, satisfação e a garantia de não repetição.

Os direitos apresentados pela Declaração dos Direitos Sexuais são a base para que os Estados os contemplem em suas leis e os efetivem na prática. Vale pontuar a importância da coerência entre os acordos assinados internacionalmente pelas nações e as leis internas de cada país, a fim de garantir a dignidade da pessoa humana.

Conforme a Declaração acima, os direitos de liberdade e de igualdade, exercidos pelos indivíduos nas mais diferentes vivências e expressões da sexualidade, demandam que se considere a dimensão da responsabilidade, isto é, o reconhecimento e o respeito dos direitos de terceiros para que todos/as possam vivenciar a sexualidade de modo mais livre, igualitário e respeitoso possível (RIOS, 2006).

Os artigos 9 e 10, desta mesma Declaração, versam sobre o direito à educação sexual e ao acesso ao conhecimento científico relativo à sexualidade. Concordamos que essas são premissas de uma educação sexual emancipatória no espaço escolar, pois visam a libertar as pessoas da ignorância e dar-lhes condições de exercerem a sua sexualidade, livre de preconceitos. Como mencionamos anteriormente, muitos/as professores/as não têm formação em sexualidade, o que gera insegurança e receio para

tratar da temática, ainda considerada um tabu em nossa sociedade, com os/as alunos/as. Nesse sentido, reafirmamos a nossa defesa de uma formação para os/as professores/as na área da sexualidade, uma vez que esses direitos estão expressos em leis e documentos nacionais.

Na Constituição Federal, por exemplo, o artigo 3º, define, entre os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, a promoção “do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 2015, p. 13); o artigo 206, define que o ensino terá por base os princípios da “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas [...]” (BRASIL, 2015, p. 118).

Nesse sentido, a LDB, em seu artigo 3º, incorpora aos princípios norteadores do ensino, “IV - o respeito à liberdade e apreço à tolerância; [...] VIII - a gestão democrática [...]; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (BRASIL, 2016, p. 8). O ECA, por sua vez, prevê o direito de toda criança e adolescente à liberdade, o que inclui a liberdade de opinião e expressão (BRASIL, 2012). As diretrizes do Plano Nacional de Educação em seu artigo 1º atentam para a “[...] III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; [...] a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade [...]” (BRASIL, 2014, p. 32).

No que se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, encontramos dentre seus princípios a necessidade de construir “[...] novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, [...] com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (BRASIL, 2013, p. 98). As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos defendem que as diferentes áreas do conhecimento articulem em seus conteúdos temas abrangentes e contemporâneos como, por exemplo, a sexualidade e o gênero (BRASIL, 2013). As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio legitimam a:

XV – valorização e promoção dos Direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas (BRASIL, 2013, p. 179).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio apontam, em seu artigo 6º, o “XI – reconhecimento das identidades de gênero [...]” (BRASIL, 2013, p. 255). As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, que orientam todos os sistemas e instituições de ensino, trazem como alguns dos seus fundamentos: a dignidade humana; a igualdade de direitos; o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; a laicidade do Estado e a democracia na educação (BRASIL, 2013).

Do ponto de vista legal, o/a professor/a possui todo o respaldo para discutir as questões de sexo, gênero e orientação sexual no espaço escolar, de forma a contribuir com uma formação integral que ofereça condições aos seus/suas alunos/as de conviverem em um espaço saudável o qual promova o respeito e a igualdade entre as pessoas. Uma educação em direitos humanos prevê, entre seus objetivos, “[...] que a pessoa e/ou grupo social se reconheça como sujeito de direitos, assim como seja capaz de exercê-los e promovê-los ao mesmo tempo em que reconheça e respeite os direitos do outro” (BRASIL, 2013, p. 523).

Apresentados os fundamentos, as reflexões e os conceitos que embasam nossa pesquisa, buscados em conhecimento produzido, sobre a questão, por pesquisadores, estudiosos e legisladores, constituímos condições para discutir questões materiais concretas sobre a diversidade sexual, emanadas do diálogo com pessoas concretas que puderam apresentar suas percepções, concepções e práticas acerca da diversidade sexual e dos direitos sexuais como direitos humanos e fundamentais. Tal é o objetivo do próximo capítulo, no qual, buscamos evidenciar, também, as produções materiais e imateriais, as contradições, a ideologia dominante e a totalidade revelada pelos/as alunos/as participantes da pesquisa e que constituem a realidade investigada.

CAPÍTULO 3

DIVERSIDADE SEXUAL NO ESPAÇO ESCOLAR: percepções, concepções e práticas dos/as alunos/as

Este capítulo tem como objetivo apresentar as percepções dos/as participantes da pesquisa sobre as práticas pedagógicas relativas à diversidade sexual e aos direitos sexuais como direitos humanos e fundamentais na escola pública urbana do Sudoeste do Paraná, contexto da pesquisa; e analisar suas concepções e práticas acerca da questão, a partir dos dados obtidos por meio do questionário e dos diálogos realizados nos grupos focais.

A análise dos dados produzidos no estudo de campo permitiu elencar quatro categorias de análise: educação sexual; concepções sobre diversidade sexual; concepções sobre direitos sexuais como direitos humanos e fundamentais; e práticas relacionadas à discriminação, preconceito e violência no espaço escolar. Tais categorias, sob o olhar do referencial teórico metodológico do materialismo histórico dialético, possibilitaram a análise e compreensão da realidade construída, a partir da percepção e tratamento atribuídos pelos/as participantes da pesquisa à diversidade sexual no espaço escolar.

3.1. Educação sexual: o que (não) se ensina na escola sobre a diversidade sexual?

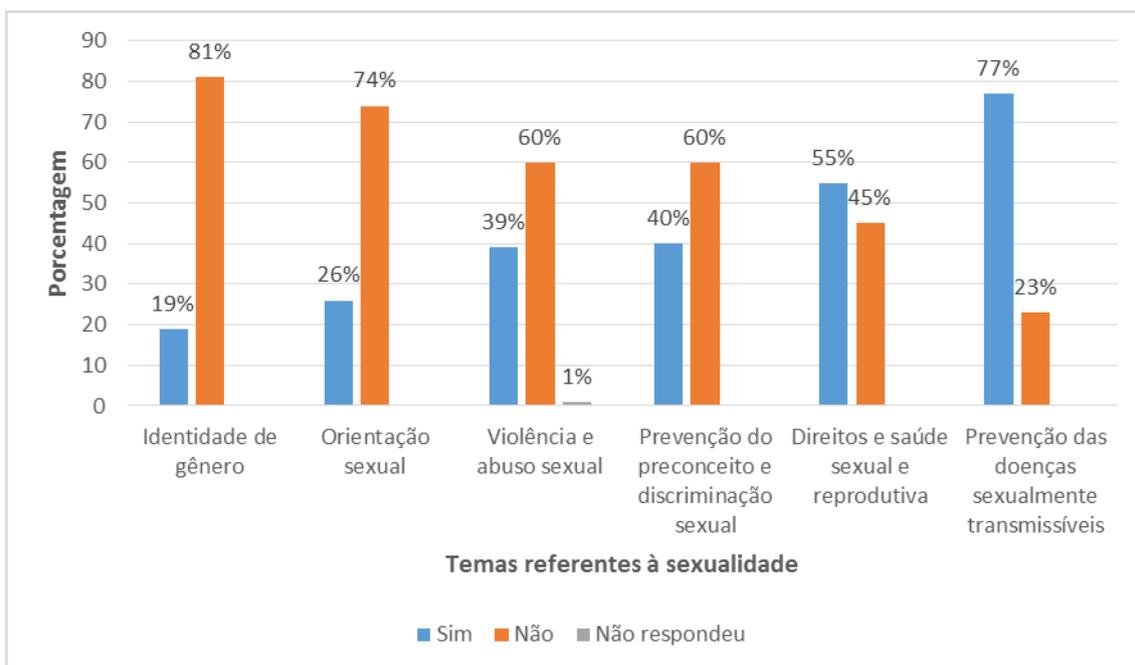
A Educação Sexual (ES) se constituiu como a primeira categoria de análise dos dados obtidos em nosso trabalho, pois, para compreendermos como os/as participantes da pesquisa percebem e tratam a diversidade sexual no espaço escolar, precisamos identificar, com base em seus depoimentos para a pesquisa, qual/quais é/são o/os modelo/s de educação sexual presente/s na escola e, a partir dele/s, discutir as implicações desse trabalho na formação dos/as adolescentes. Desse modo, questionamos: O que a escola (não) ensina sobre a diversidade sexual? Os/as participantes da pesquisa têm consciência de que, ao interagirem, estão aprendendo e ensinando conhecimentos relativos à sexualidade e à diversidade sexual?⁴⁴

⁴⁴ Para discutirmos essas questões tomaremos como base os dados produzidos por meio dos instrumentos (questionário e grupo focal) elegidos para o estudo de campo, que dizem respeito às percepções, concepções e práticas dos/as alunos/as do 3º ano, do Ensino Médio, de uma escola pública urbana do Sudoeste do Paraná, relativas à diversidade sexual no espaço escolar. Cabe lembrar que 93 (noventa e três) alunos/as responderam o questionário e, destes, 25 (vinte e cinco) participaram também dos grupos focais que originaram os dados desta pesquisa.

Primeiramente, nossa observação dos dados se deteve em analisar, de forma geral, o que a escola (não) ensina sobre a diversidade sexual, e com que frequência esses conteúdos são abordados.

Vejam os dados oriundos do questionário, expressos no gráfico 06 e na tabela 4, a seguir:

GRÁFICO 6. Temáticas referentes à sexualidade abordadas na escola, de acordo com os/as participantes da pesquisa⁴⁵



Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2016. Elaboração da autora

⁴⁵ Pergunta 03 do questionário. Os/As profissionais (professores/as, coordenação e/ou direção) realizam atividades (curso, palestras, oficinas, discussões em grupos, apresentação de filmes, fóruns, debates, etc.) na sua escola, sobre os temas abaixo?

TABELA 4. Frequência com que as temáticas relativas à sexualidade são abordadas na escola, de acordo com os/as participantes da pesquisa⁴⁶

Frequência	Toda semana	A cada 15 dias	1 vez por mês	A cada 2 meses	A cada 3 meses	A cada Semestre	1 vez por ano	Nunca	Total
Temática									
Identidade de gênero	0%	1%	2%	0%	1%	0%	15%	81%	100%
Orientação sexual	1%	1%	3%	0%	2%	1%	17%	75%	100%
Direitos e saúde sexual e reprodutiva	2%	3%	5%	4%	2%	10%	29%	45%	100%
Prevenção das doenças sexualmente transmissíveis	1%	5%	2%	2%	4%	14%	49%	23%	100%
Prevenção do preconceito e discriminação sexual	1%	1%	6%	0%	1%	8%	22%	61%	100%
Violência e abuso sexual	4%	1%	2%	2%	4%	4%	22%	61%	100%

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2016. Elaboração da autora.

Os dados permitem-nos perceber que a temática “Prevenção das doenças sexualmente transmissíveis” recebeu maior número de afirmações, ou seja, 77% dos/as alunos/as disseram que ela é abordada na escola. Destes, 49% alegaram que esse trabalho é realizado apenas uma vez no ano, 14% afirmaram que o assunto é desenvolvido a cada semestre, e os/as demais alunos/as, 10%, assinalaram que essa temática é abordada num intervalo de tempo inferior a 3 meses. O tema “Direitos e saúde sexual e reprodutiva” dividiu os posicionamentos dos/as alunos/as: 55% deles/as afirmaram que o assunto é tratado no espaço escolar, enquanto 45% evidenciaram que nunca ouviram falar sobre essa temática nos limites da escola. Dentre os/as adolescentes, 29% afirmaram que isso ocorre apenas uma vez no ano, 14% pronunciaram que a cada semestre, e os/as demais, 14%, disseram que o assunto é abordado em intervalos de tempo menor, entre 1 semana e 3 meses. Tais dados reforçam que a discussões acerca da sexualidade na escola estão restritas aos aspectos biológicos, de saúde e de reprodução.

As outras temáticas não obtiveram um percentual maior que 50% de afirmações sobre sua abordagem na escola. Dentre os/as alunos/as, 60% disseram que os temas “Prevenção do preconceito e discriminação sexual” e “Violência e abuso sexual” nunca foram abordados na escola; 84%, declararam que a “Orientação sexual” não é um

⁴⁶ Pergunta 04 do questionário. Com que frequência essas atividades ocorrem em sua escola?

assunto tratado no espaço escolar; e um número muito expressivo de adolescentes, 81%, apontou que a escola, de modo algum, discutiu com eles/as questões relativas à “Identidade de gênero”.

Os dados evidenciaram que não há unanimidade nos posicionamentos dos/as alunos/as, no que diz respeito à realização do trabalho sobre a diversidade sexual, no mesmo ambiente escolar, um elemento, no mínimo intrigante, pois isso significa que as temáticas não possuem o mesmo significado para todos/as, e que eles relacionam tais conteúdos a situações distintas.

O posicionamento dos/as alunos/as evidencia a carência de um trabalho efetivo de educação sexual voltado para as questões relativas à diversidade sexual no âmbito da escola. Segundo Martin (2010), muitos/as professores/as não se sentem preparados/as para abordar tal temática, e esse é um dos fatores que influenciam, significativamente, a ausência desse trabalho. Em sua pesquisa com professoras da rede municipal do estado de São Paulo, constatou, por meio de um questionário, que apenas 15% delas sentem-se preparadas para tratar do assunto com seus/suas alunos/as. Os estudos da autora chamam a atenção para o fato de que a formação inicial dos/as professores/as

[...] ainda não atende à real necessidade de sua formação para trabalhar num contexto tão diverso como o que tem se apresentando nas escolas públicas de nosso país. Sem dúvida alguma, após a democratização da educação, o papel da escola mudou e, portanto, há necessidade de mudança na formação do professor. Entretanto, é bom destacar que a formação continuada, quando do exercício da profissão de professor, tem se mostrado como uma boa alternativa para suprir lacunas deixadas pela formação inicial (MARTIN, 2010, p. 173).

A formação continuada ganha maior força quando pensada a partir das suas potencialidades ligadas à prática cotidiana do/a professor/a, pois é nesta realidade concreta, na experiência com os/as alunos/as, que ele/a encontra as contradições existentes no que diz respeito à sexualidade e à diversidade sexual. Tais constatações provocam o/a professor/a para buscar conhecimento científico a fim de orientar a sua prática.

No que se refere aos encontros dos grupos focais, as discussões acerca do que a escola (não) ensina sobre a diversidade sexual vão ao encontro das respostas apresentadas no gráfico e na tabela, expostos anteriormente, e revelam que somente a professora de Ciências⁴⁷ adentra os conteúdos do currículo relativos ao corpo, à

⁴⁷ Com o objetivo de impedir a identificação dos/as professores/as mencionados/as na pesquisa pelos/as

reprodução, à gravidez, aos métodos contraceptivos e às doenças sexualmente transmissíveis.

Apresentamos, a seguir, excertos⁴⁸ dos diálogos nos grupos focais com os/as participantes, para que analisemos suas evidências sobre a educação sexual realizada no espaço escolar.

- 01 Pesquisadora: Aqui, na escola, vocês recebem ou não educação sexual, ou
02 alguma informação ou orientação sobre o tema da sexualidade?
03 Alice: Acho que na aula de [Ciências] que eu vi esse ano, que era conteúdo, daí
04 ela comentou. Ela comentou sobre as doenças.
05 Alícia: Na aula de [Ciências].
06 Aline: Eles evitam tocar nesse assunto, na maioria das vezes eles mais... focam
07 nas aulas deles.
GF01 - Excerto 01

- 01 Pesquisadora: E nos anos anteriores, alguém apresentou e/ou discutiu alguma
02 temática relacionada à sexualidade?
03 Aline: No lado mais voltado de doenças, o que, os métodos, mais saúde, mais
04 corpo humano mesmo.
05 Velma: Sobre sexualidade, mesmo, a gente nunca aprendeu.
06 Aline: Não fala mesmo[...]
07 Alice: É tipo um tabu.
08 Aline: Eles têm medo de falar, parece. [...]
09 Bob: A não ser [Ciências], mas a [Ciências] trata a reprodução como os corpos,
10 pra manter uma espécie viva, é isso.
GF01 - Excerto 02

- 01 Billú: [...] a de [Ciências], mas era do conteúdo mesmo, das doenças

participantes, o nome das disciplinas ministradas por eles/as não será mencionado. Em contrapartida, citaremos a área do conhecimento a que as disciplinas pertencem. Escolhemos a divisão do conhecimento escolar em áreas proposta pelos PCNs, no ano de 2000, uma vez que esta organização valoriza os conhecimentos cada vez mais imbricados aos conhecedores, seja no campo técnico-científico, seja no âmbito do cotidiano da vida escolar. As áreas do conhecimento são três: a área de **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias** abarca as disciplinas de Artes, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna e Língua Portuguesa; a área **Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias** compreende as disciplinas de Biologia, Física, Matemática e Química; e a área de **Ciências Humanas e suas Tecnologias** integra as disciplinas de Filosofia, Geografia, História e Sociologia. Para facilitar a leitura optamos por reduzir o nome das áreas do conhecimento no texto, assim quando utilizarmos o termo Linguagens referir-nos-emos à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências à Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas à Ciências Humanas e suas Tecnologias.

⁴⁸ A utilização dos excertos, modelo de apresentação de dados, tem como base a tese de doutorado da professora orientadora desta pesquisa Benedita de Almeida (2007). Para exposição, os excertos ilustrativos receberam uma apresentação ordenada, em linhas (L) numeradas, e as referências no texto foram organizadas em abreviações: GF (grupo focal, identificado numericamente o grupo). Quando houver retomada de trechos dos excertos, como, por exemplo (GF02 - Excerto 03 – L02), deve-se entender como se referindo à linha 02 do excerto 03, do grupo focal dois. Alguns excertos necessitaram ser revistos em distintos momentos da descrição e análise, devido às múltiplas dimensões de aspectos que evidenciam, momentos em que, por diversas vezes, optamos por reapresentá-los com nova numeração, a fim de operacionalizar a leitura. As falas dos/as participantes foram mantidas em sua forma original, considerando suas estreitas relações com a subjetividade.

- 02 sexualmente transmissíveis, as DST, no caso.
 - 03 Livinho: É, mas a respeito da sexualidade não. [...]
 - 04 Yasmin: Gravidez na adolescência.
 - 05 Livinho: DSTs. [...]
- GF02 - Excerto 03

Fica perceptível, em L03-05, E01; L03-04,09-10, E02 e nas L01-02,04-05, E03, que as temáticas referentes à sexualidade, abordadas na escola são tratadas prioritariamente nas aulas de Ciências, e dizem respeito aos aspectos relacionados ao corpo, ou seja, biológicos.

Tais conteúdos dizem respeito à sexualidade e são muito importantes para a formação dos/as alunos/as. Contudo, são ínfimos, se comparados à totalidade de elementos que compõem a sexualidade e que também precisam ser abordados no espaço escolar. Essa é uma prática educativa que nos remete ao **modelo de educação sexual médico-biologista**, pois privilegia a descrição dos corpos com o objetivo exclusivo de gerar filhos/as e acaba por desconsiderar a diversidade sexual. A esse respeito, Figueiró (2009b, p. 150-151) explica que

Educar sexualmente é muito mais que ensinar os conteúdos de biologia e fisiologia da sexualidade; educar sexualmente é criar oportunidades para o aluno expressar seus sentimentos, angústias e dúvidas, refletir sobre suas atitudes e rever preconceitos; para educar sexualmente é preciso saber ouvir; o aluno deve ser visto como sujeito ativo no processo ensino aprendizagem e deve ter muito espaço para falar e ouvir seus colegas; o professor deve ser a pessoa que cria as condições para o aluno aprender, ao invés de ser um simples transmissor de conhecimentos.

Somos constituídos/as por um corpo, mas não apenas por ele; somos movidos/as por sentimentos, sensações, desejos, pensamentos, crenças, valores; enfim, existem muitos elementos que compõem nossa sexualidade e, por isso, não podem ser desprezados no processo educativo. O fato de pertencermos à mesma espécie não nos torna iguais, cada um tem seu próprio jeito de ser, de ver e sentir o mundo, e essas diferenças podem ser partilhadas para que possamos aprender com a diversidade sexual a respeitar as pessoas e suas histórias de vida.

Os conteúdos relativos ao corpo são essenciais à formação dos/as alunos/as, para que conheçam a constituição e funcionamento dos seus corpos e os cuidados necessários, porém, a educação sexual emancipatória demanda muito mais do que isso. Requer que os/as alunos/as saibam que nem todas as pessoas se identificam com o corpo com o qual nasceram, e que muitas delas decidem modificá-lo para se aceitarem e

sentirem-se realizadas. Todas essas são questões a serem abordadas sem restrições na escola, para que os/as alunos/as possam perceber que existe tal possibilidade, e que todas as pessoas merecem ser respeitadas. A esse respeito, Maistro (2009, p. 38) enfatiza que

Sabe-se que falar sobre sexualidade, por si só, já é um desafio; as resistências são muitas, exigindo de todos os envolvidos revisar conceitos, superar preconceitos e estereótipos, olhar reflexivamente sobre a própria sexualidade, lidar com tabus, medos, vergonhas. Tudo isso não é fácil!

Não queremos dar a entender aqui, que o/a professor/a de Ciências seja responsável pelo trabalho acerca da sexualidade na escola, mas que a educação sexual deve envolver todos/as os sujeitos/as da escola e todas as áreas do conhecimento.

[...] a educação sexual, na escola, é um processo de intervenção pedagógica que não deve ter por finalidade a formação de juízo de valores e a normalização das identidades sexuais e de gênero; nem sequer ser direcionado por um único entendimento, seja ele biológico, religioso ou subjetivo. Deve ser uma ação coletiva, transdisciplinar e problematizadora das representações e significados sociais sobre assuntos como a construção da corporeidade, a construção da identidade de gênero, famílias, masturbação, responsabilidades, relações sexuais, violência, tolerância, respeito, diversidade, papéis sociais de mulheres e homens, adolescência, comportamentos de riscos, DST, religiosidade (que é diferente de religião, no seu sentido institucional), valores, dignidade, respeito, etc. (CARVALHO, 2009, p. 05-06).

Os dados obtidos nos grupos focais evidenciam que também não há unanimidade nos posicionamentos dos/as alunos/as relativos ao trabalho sobre a sexualidade desenvolvido no mesmo ambiente escolar, como fica claro em L05E02 e L03E03. A falta de clareza sobre o que é discutido na escola relacionado à sexualidade e à diversidade sexual certamente está associada ao dado apresentado na tabela 01, a respeito de que tais assuntos raramente são abordados no espaço escolar.

Para ilustrar essa falta de clareza dos/as alunos/as com relação à sexualidade e à diversidade sexual, queremos destacar um elemento que se refere à temática “Orientação sexual”. Se observarmos os dados do questionário (GRÁFICO 01), constataremos que 74% dos/as adolescentes afirmaram que esse assunto não é tratado no espaço escolar, mas os diálogos nos grupos focais demonstraram o contrário: que a professora de Ciências fala sobre a reprodução humana (L09-10E02), e que, assim, enfatiza apenas a relação sexual entre pessoas do mesmo sexo – heterossexualidade com

fim especificamente procriativo. Ao agir dessa maneira, não trata do prazer, da afetividade e da subjetividade que também estão articuladas à relação sexual, as quais possibilitam outras combinações, como a relação homossexual e bissexual. Da mesma forma, tal abordagem, não leva em conta a assexualidade (pessoas que não sentem desejo afetivo-sexual por outro indivíduo) (FIGUEIRÓ, 2013; ARRUDA; CORREIA, 2012) e revela a ausência de discussões acerca da diversidade sexual nesse espaço.

Ainda sobre os dados relacionados ao que a escola (não) ensina sobre a diversidade sexual, os/as alunos/as mencionaram, nos encontros de grupos focais, as discussões promovidas pela professora de Ciências Humanas. Os conteúdos de tais discussões estão expressos em L03-04E04, em L02, 17-18, 21-22, 30, E05, que envolveram aspectos relacionados ao aborto, e em L01-07E06, sobre violência sexual:

- 01 Pesquisadora: Além da professora de [Ciências], existe mais alguém que trata
02 da sexualidade com vocês? [...]
03 Euride: A professora de [Ciências Humanas]... Na verdade, ela mandou a gente
04 fazer um texto sobre o aborto.
GF02 - Excerto 04

- 01 Como foi trabalhada a questão do aborto?
02 Alice: Ela só perguntou o nosso posicionamento perante o aborto.
03 Velma: Nossa opinião.
04 Pesquisadora: Por que vocês acham que ela abordou essa questão em sala de
05 aula?
06 Velma: Ela trouxe porque acha que vai cair na redação do Enem, daí pegou e
07 abordou isso.
08 Pesquisadora: Ela demonstra essa preocupação?
09 Bob: Não.
10 Alice: Tá mais focado no conteúdo.
11 Aline: No lado social no caso.
12 Bob: É um pouco indignação pessoal dela.
13 [...] Pesquisadora: Ela trouxe alguma informação sobre leis?
14 Aline: Eles não trazem.
15 Bob: Lei ela trouxe algumas, mas ela não aprofundou muito [...]
16 Velma: Ela até falou assim, que se no Brasil fosse aberto [legal] o aborto, ia ser
17 um dos países que tavam idoso já, porque as pessoas iam tirar tudo.
18 Magali: Muitas pessoas têm filhos porque não se preserva, não têm esse sistema
19 de preservação, eles não conseguem ter isso.
20 Alice: Tipo assim, se o aborto fosse liberado, as pessoas, tipo, elas têm a
21 relação, elas são obrigadas a se prevenir e, tipo, a lei do aborto foi liberado,
22 por que eu vou usar preservativo?
23 Pesquisadora: A professora, o que ela falou sobre o tema?
24 Velma: Ela disse. Ela deixou bem claro a opinião dela e pediu a nossa.
25 Alice: Na verdade ela deixou meio que entrelinhas.
26 Jorel: Ela deixou mais pra gente discutir... pra ver o que a turma pensa. Sem se
27 posicionar.
28 Alice: Ela deixa no ar, só às vezes, ela levanta um pouquinho mais a opinião.
29 Tipo, que nem esse negócio do aborto aí... [...] ela se referiu mais às pessoas

30 mais pobres.
31 Magali: Os mais pobres que têm muitos filhos, entendeu?
GF01 - Excerto 05

01 Pesquisadora: E sobre a violência sexual, como a professora de [Ciências
02 Humanas] abordou essa questão?
03 Velma: Ela só citou, pra gente conversar entre a gente.
04 Alice: É como se os professores achassem que esses assuntos são obrigação da
05 família, tipo, eu não vou ensinar meu aluno a se cuidar, na questão do estupro,
06 porque é obrigação dos pais fazer isso, e daí os pais já pensam que é obrigação
07 da escola educar nesse sentido.
08 Bob: Daí a gente não aprende nada com nada e fica sem saber.
09 Aline: A gente fica à mercê da gente mesmo, sem saber lidar com as situações.
GF02 - Excerto 06

De fato, defendemos que as temáticas aborto e violência sexual, mesmo que polêmicas, sejam discutidas no ambiente escolar, porém, com uma abordagem científica que permita aos/às alunos/as o acesso a conhecimentos relativos à saúde, aos direitos, à educação, à segurança, à história e à cultura, para que não se submetam à reprodução de comportamentos moralistas ou de cunho religioso que julgam com facilidade a vida do/a outro/a, sem levar em conta a realidade em que o sujeito está inserido.

Nas linhas 03 a 09, do excerto 06, fica evidente a omissão da escola de seu papel de transmitir o conhecimento científico e elevar o nível do saber do cotidiano para o saber mais elaborado. É tarefa primordial da escola o ensino dos conteúdos culturais, pois são eles que dão condições aos indivíduos para saírem de uma condição de opressão e inferioridade. Os estudos em psicologia histórico-cultural, de base marxista, destacam o papel do ensino dos conteúdos para o desenvolvimento dos escolares, por promover a formação do pensamento abstrato e incidir na formação das habilidades de análise e planejamento (DAVÍDOV, 1988). Nessa perspectiva,

Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes (SAVIANI, 2008, p. 25-26).

O que percebemos, por meio desses relatos, é que essas discussões, promovidas pela professora de Ciências Humanas, não foram aprofundadas (L02,14-15E05) (L03-09E06), nem mesmo pautadas em conhecimentos científicos (L02-03,14-15,24-31E05) (L03E06), pois tanto os/as alunos/as, quanto a professora expressaram opiniões

fundamentadas no senso comum, repletas de moralidade (L16-22E05) e preconceito (L29-31E05), o que demonstrou a falta de clareza sobre os temas mencionados. Podemos notar, também, de acordo com a descrição dos/as alunos/as, a falta de elementos teóricos e científicos na prática pedagógica da professora, a qual sugere uma carência formativa na área da sexualidade, pois encaminhou uma atividade de pesquisa extraclasse (L12-13E09) que não seria discutida posteriormente (L14-17E09), em sala de aula.

Essa prática, que vai de encontro aos objetivos da educação sexual emancipatória, defendida nesta pesquisa, implica uma formação acrítica, pois, na maioria das vezes, acaba por reproduzir ideias hegemônicas, enraizadas em nossa cultura, expostas diariamente na mídia, que reforçam práticas machistas e sexistas.

Nunes e Silva (2000, p. 74) explicam que

[...] tratar de sexualidade na escola requer o alicerce de uma concepção científica e humanista desta sexualidade, superando o senso comum, que é o nível primário do conhecimento social. Somente por uma abordagem histórica cultural sobre a construção da sexualidade humana, fundamentada por uma rigorosa compreensão científica do desenvolvimento psicosssexual da criança poderemos analisar as manifestações da sexualidade infantil.

O acesso ao conhecimento científico é um direito do/a aluno/a e, por isso, a escola precisa avaliar constantemente se cumpre o seu papel. Existem crianças e adolescentes que não terão outra chance, a não ser a escola, para aprender tais conhecimentos, tendo em vista a manipulação e a distorção da realidade, propagadas nas mídias com o objetivo de atender as necessidades e interesses da classe dominante.

Ainda sobre os relatos acerca das aulas de Ciências Humanas, podemos identificar que os/as alunos/as dividem opiniões quanto aos motivos que levaram a professora falar sobre a sexualidade, alguns/mas acreditam que ela está preocupada com o tema da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (L06-07E05), que foi criado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para testar o nível de aprendizado dos/as alunos/as que concluíram o ensino médio no Brasil, enquanto outros/as julgam sua atitude como uma preocupação com as questões sociais (L08-12E05).

Seguindo a análise, identificamos, com base em Werebe⁴⁹ (1981 *apud* FIGUEIRÓ, 2014), a existência de práticas educativas formais relacionadas à

⁴⁹ Trata-se de WEREBE, M. J. G. Educação Sexual: instrumento de democratização ou de mais repressão? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.36, p. 99-110, fev. 1981. Trabalho apresentado na

diversidade sexual, na escola – lócus da investigação. No entanto, essas práticas nem sempre são diretas, intencionais e explícitas; na maioria das vezes, elas são indiretas, com nível desconhecido de intencionalidade e implícitas.

- 01 Pesquisadora: O que é falado sobre as doenças? Os/as professores/as utilizam
02 algum material de apoio?
03 Aline: Só imagem das doenças.
04 Bob: Imagem das doenças, que é coisa grotesca, que a gente fica até com receio
05 de olhar.
06 Alice: Porque é gente precária mesmo, que não tem nenhuma condição de se
07 cuidar, que chega a criar bicho, e tipo é coisa de gestação, de períodos, mas
08 nada assim.
GF01 - Excerto 07

- 01 Billú: Eu lembro que trouxeram um folhetim sobre AIDS também, faz tempo.
02 Emily: É, e dentro do assunto, em [Ciências] mesmo, ela trouxe alguns métodos
03 contraceptivos e ela ensinou, por exemplo, a gente a colocar uma camisinha, por
04 exemplo, e daí ela ensinou sobre as doenças, dentro das ciências mesmo, já foi
05 trazido.
GF02 - Excerto 08

- 01 Euride: A professora de [Ciências Humanas], na verdade mandou a gente fazer
02 um texto sobre esse tema [aborto].
03 Pesquisadora: Como ela encaminhou a atividade?
04 [...] Emily: Ela fala, tipo uma opinião dela, ela escuta os alunos também.
05 [...] Emily: Ela pediu se era contra ou a favor, e se era a favor o porquê, se era
06 contra, o porquê, se era parcialmente a favor ela pediu o porquê, e tipo...
07 [...] Livinho: Ela procura trabalhar mais com a atualidade e, às vezes, por conta
08 de tá entrando mais isso no conceito, agora, acaba caindo, tipo agora caiu [na
09 redação do ENEM], agora a gente tem que fazer um texto sobre a cultura do
10 estupro, ela acaba trabalhando por conta da atualidade.
11 Pesquisadora: Ela trouxe alguma informação nova? Expliquem melhor.
12 Billú: Ela manda a gente pesquisar e fazer um texto de 15 a 20 linhas, como
13 uma redação.
14 [...] Livinho: Só que aí ela só corrige, ela só dá a nota, ela não chega a corrigir e
15 conversar sobre o assunto.
16 Pesquisadora: Vocês não apresentam o trabalho?
17 Alunos/as: Não.
GF02 - Excerto 09

No que se refere a esses dados, notamos que a professora de Ciências fez uso de imagens reais, relativas às doenças sexualmente transmissíveis (L03-05E07), as quais causaram, nos/as alunos/as, repulsa quanto à observação (L04-08E07). Essa prática, que desde a década de 1960, no Brasil, objetiva causar espanto e medo nos/as jovens, na tentativa de convencê-los/as da importância do sexo saudável e seguro, configura-se

como o modelo de educação sexual normativo e parenético, mencionado por Nunes e Silva (2000). Esse modelo de educação sexual evidencia uma grande preocupação com a saúde do corpo e, por esse motivo, repassa informações sobre as doenças sexualmente transmissíveis com um teor ameaçador e punitivo.

De fato, não negamos a importância da apresentação, aos/às alunos/as, dos cuidados relativos à saúde do corpo, porém, ressaltamos que é essencial atentar para que tais informações não reduzam a relação sexual somente às doenças, mas, ao contrário, permitam aos/às alunos/as visualizarem tal ação como um ato prazeroso.

Podemos perceber, com base nos diálogos apresentados, que apenas as professoras de Ciências e Ciências Humanas decidem, por algum motivo, reservar um tempo para planejar atividades e levar para a sala de aula conteúdos relativos à sexualidade (L03-05E07) (L01-04E08) (L01-02,09-10,12-15E09), com o objetivo de promover aos/às alunos/as o acesso à informações e/ou discussões acerca do tema. Essas práticas configuram-se como condizentes à educação sexual formal, citada por Werebe (1998 *apud* FIGUEIRÓ, 2014), e são realizadas de forma direta, intencional e explícita. Enquanto os/as demais professores/as, sem intenção de ensinar, informar e/ou discutir algo sobre a sexualidade, fazem-no com maior frequência e intensidade – prática que também denominamos, ainda com base em Werebe (1998 *apud* FIGUEIRÓ, 2014), como educação sexual formal, no entanto acontece de forma indireta, implícita e com nível de intencionalidade desconhecido.

Ao buscarmos compreender se os/as participantes da pesquisa têm consciência de que, ao interagirem, no ambiente escolar, estão aprendendo e ensinando conhecimentos relativos à sexualidade e à diversidade sexual, notamos, por meio dos diálogos nos grupos focais, que os/as alunos/as e professores/as não identificam a educação sexual formal e que, portanto, não têm consciência de que as práticas, consideradas, por eles/as, muitas vezes como brincadeiras, bem como o silêncio que omite temáticas relativas à sexualidade, também educam sexualmente.

Essa conclusão foi possível por meio de uma conversa, no grupo focal, na qual fora solicitado aos/às alunos/as que descrevessem suas impressões acerca do questionário respondido. Entre outras observações, os/as alunos/as relataram terem se deparado com alguns termos desconhecidos, como assexualidade, por exemplo, os quais despertaram curiosidade e levaram muitos/as a procurar pela significação de tais menções, em buscas na internet e em conversas com os/as colegas.

Percebemos por meio de tais dados, uma contradição nessa realidade: apesar de tratarmos de um ambiente escolar, com profissionais responsáveis por transmitir o conhecimento acumulado historicamente, de modo que os/as alunos/as possam se constituir como sujeitos ativos no processo de ensino aprendizagem, não foram estes os/as procurados/as para solucionar as dúvidas e curiosidades expressas pelos/as adolescentes, a partir do contato com o questionário. Tal constatação não considera o/a professor/a como o/a detentor/a, e o/a aluno/a como receptor/a do conhecimento, mas ressalta que, nesse caso, os/as professores/as não foram tidos/as como referência para tratar dos assuntos relativos à sexualidade.

Questionamos, então, o motivo de não terem procurado seus/suas professores/as, e os/as alunos/as relataram que até existe a possibilidade de contato com alguns/algumas daqueles/as, mas que não o fizeram por se sentir mais à vontade para perguntar aos/às colegas ou procurar na internet.

Temos a convicção de que existem inúmeros motivos pelos quais os/as alunos/as não sentiram/sentem-se confortáveis para esclarecer suas dúvidas referentes ao sexo e/ou a sexualidade com seus/as professores/as, mas queremos destacar, aqui, aqueles que nos parecem mais evidentes nesse contexto: 1. o fato de a escola tratar a sexualidade como um elemento puramente biológico; 2. o fato de a escola não criar espaços para discussões que levem em conta a sexualidade nas suas dimensões biológica, social, cultural e subjetiva, muito provavelmente, desde que os/as alunos/as eram crianças; 3. O fato de os/as alunos/as também não terem sido educados/as pelos/as pais, mães e/ou responsáveis para conversar e esclarecer dúvidas a esse respeito com as pessoas adultas; e 4. o fato de que em nossa sociedade, de modo geral, as pessoas costumam falar do sexo relacionando-o, na maioria das vezes, com atitudes erradas, feias e promíscuas (FIGUEIRÓ, 2013).

Os motivos destacados levam professores/as e alunos/as a silenciar e abrir mão de uma boa conversa sobre sexo na escola. Isso não significa que os/as professores/as devam continuar omissos e imparciais com relação à educação sexual na escola, por isso, acreditamos na potencialidade da formação de professores/as em sexualidade. Tal postura pode mudar a partir do momento que o/a professor/a se apropriar do conhecimento relativo à sexualidade, com o qual terá condições de avaliar e compreender a própria prática reconhecendo a importância da educação sexual, com vistas à liberdade, ao respeito, à igualdade e à emancipação, no espaço escolar.

Quando questionados/as sobre os possíveis motivos que poderiam explicar tal silêncio, os/as alunos/as declararam que, na sua percepção, trata-se de medo, ou da polêmica que pode gerar e até problemas com algumas famílias mais conservadoras, como mostra o excerto 10 nas linhas 01-03:

- 1 João: eu acho que eles têm medo de influenciar alguém errado, ensinar alguma
 - 2 coisa errada e depois o pai vir lá e falar isso não sei o que, porque a escola trouxe
 - 3 esse conhecimento pros alunos.
- GF02 – Excerto 10

Ao contrário do que muitos/as pensam, Figueiró (2009b, p. 168) afirma que

[...] quando não se fala de sexualidade, ou seja, quando se opta por não trabalhá-la, no espaço da escola, como tem acontecido muito frequentemente, mesmo assim está acontecendo o ensino da sexualidade, pois, o silêncio é também uma forma de educar. Com ele, os alunos aprendem que este é um assunto tabu.

Esse medo, relatado pelos/as alunos/as, pode estar, muitas vezes, relacionado ao desconhecimento do amparo legal que existe para desenvolver tal trabalho na escola, o que reflete a falta de formação desses/as professores/as na área da sexualidade. Figueiró (2007, p.27) defende que

É direito do aluno ter oportunidades para pensar criticamente sobre todo o conjunto de valores e normas morais que a sociedade cria em torno da sexualidade e, a partir de daí, poder formar sua própria opinião e estar devidamente preparado pra tomar decisões sobre sua vida sexual, com liberdade e responsabilidade. Isto implica num processo de construção da autonomia moral, em que se possibilita, ao aluno, construir seus próprios valores e ser sujeito de sua sexualidade.

De fato, reconhecemos que falar sobre sexualidade, em nossa sociedade, não é uma tarefa fácil. Mas, precisamos levar em conta que os espaços que desprezam o diálogo crítico entre as pessoas não admitem o rompimento com as normas culturais. A autonomia, a liberdade e a emancipação só podem ser conquistadas no exercício constante de refletir e agir de modo a respeitar e valorizar nossa própria vida e a daqueles que nos cercam. Nesse sentido, defendemos a formação inicial e continuada dos/as profissionais que atuam na escola, pois, somente assim, terão condições de desenvolver um trabalho de educação sexual que coadune com tais princípios e ações.

Analisamos os excertos de 10 a 16, os quais evidenciam a existência de dois professores que se sentem bem à vontade para falar sobre sexualidade, de modo informal, com os/as alunos/as, como podemos observar em L03-07E12; L06-08,10-12E13; L01-08E14; L04-09E15; L01-04E16; e L01-03,07-10,13-18E17.

- 01 Pesquisadora: Vocês perguntariam para quais professores/as?
- 02 Billú: Não perguntaria para o Daniel⁵⁰ ... (Risos coletivos)
- 03 Joelson: Daniel é só zorra.
- 04 Pesquisadora: Quem é Daniel?
- 05 Alunos/as: Professor de [Ciências]. [...]
- 06 Pesquisadora: Por que não perguntariam para o professor Daniel?
- 07 Emily: Porque ele zoaria a gente até o final do ano, não é legal.

GF02 - Excerto 11

- 01 Bob: Ele [professor Daniel] tenta copiar o professor de [Ciências], tenta deixar
- 02 as aulas descontraídas.
- 03 Velma: Só que ele exagera, ele fala besteira, ele fala muita besteira.
- 04 Magali: Ele fala bastante besteira o de [Ciências], mas todo mundo sabe que é
- 05 brincadeira e já o professor Daniel...
- 06 Aline: O Daniel fala do jeito sexual dele.
- 07 Velma: Ele já chegou e falou assim, eu traí minha mulher...

GF01 - Excerto 12

- 01 Pesquisadora: E os/as outros/as alunos/as, para quais professores/as não
- 02 perguntariam e por quê?
- 03 Magali: Acho que de todos [os/as professores/as], o Daniel não, porque a
- 04 maioria não se dá bem com ele.
- 05 Velma: Eu acho ele machista.
- 06 Aline: E o Lucio⁵¹, ele fala sobre sexualidade ensinando, brincando, mas
- 07 ensinando, depois ele fala desculpa, mas ele fala brincando.
- 08 Alice: Ele fala que é brincadeira, ele pede licença pra falar.
- 09 Pesquisadora: Mas o que ele fala que é brincadeira?
- 10 Aline: Tipo ele fala isso vai atravessar isso aqui ó [gestos com as mãos] e
- 11 atravessa (risos) aí você fica naquela, atravessa? Mas ele pede desculpas... Mas
- 12 o professor Daniel fala por exemplo, eu vou te atravessar, aí você fica tipo...
- 13 Pesquisadora: Todos/as vocês já viram esse comportamento dele? O que fazem
- 14 a respeito?
- 15 Bob: Sim, eu tava na sala, eu nunca falto.
- 16 Magali: Muita gente quer tirar ele, por causa desses problemas, ano passado na
- 17 direção, daí ele falou que ia mudar e nada.

GF01 - Excerto 13

- 01 Alice: [...] Teve uma vez...que ele escreveu numa folha que mau humor era
- 02 falta de sexo. Que professor fala isso pra quatro alunas? Seis alunas na verdade.
- 03 Aline: Não, ele não falou, ele escreveu falta de macho causa mulher mal amada.
- 04 Pesquisadora: Mas onde ele escreveu isso?

⁵⁰ Os/as alunos/as aludiram ao nome de alguns/as professores/as, no entanto, para preservar suas identidades, escolhemos um nome fictício para nos referirmos a eles/as.

⁵¹ Lúcio (nome fictício) é professor de [Ciências] e, de acordo com os/as alunos/as, costuma “brincar” com questões relativas à sexualidade.

05 Aline: No meu caderno.
06 Alice: Eu devo ter guardado isso.
07 Pesquisadora: O que que ele escreveu? [...]
08 Alice: Falta de macho causa mulher mal-humorada.
GF01 - Excerto 14

01 Alice: Na minha primeira semana de aula eu ainda não tinha feito amizade com
02 ninguém e era na aula dele. Eu até tinha gostado da aula antes de conhecer, e eu
03 tava com uma dúvida e eu perguntei pro professor e eu tava com vergonha de
04 perguntar em questão dos comentários [...] e tudo mais e eu perguntei pro
05 menino que sentava atrás de mim, daí ele chamou o professor e falou, ó
06 professor ela não entendeu, tem como tu explicar? E ele não me explicou, ele só
07 falou pro piá porque que tu não explica? Porque tu não chama ela pra jantar, seja
08 macho, honre o que tu tem. Tipo, como se o piá tivesse a obrigação de me
09 explicar o conteúdo. Entendeu? É uma coisa que não tem...
GF01 - Excerto 15

01 Billú: ano passado eu tirei 9.5 [em uma avaliação], e a menina tirou 10.0 com o
02 mesmo erro que eu, e ele considerou o dela e eu fui lá e mostrei esse 9.5, porque
03 para ela considerou, e eu fiz exatamente a mesma coisa que ela, aí ele falou, é
04 que tu não tem a pecinha (apontou em direção ao órgão genital).
GF02 - Excerto 16

01 Janaina: [...] ele gosta de pegar no pé do Joelson, sobre sexualidade também
02 (risos coletivos), é verdade, e quando vai falar alguma coisa pra ele, ele mete o
03 pau na sala inteira.
04 Pesquisadora: Você pode explicar melhor?
05 Janaina: Tipo, ele xinga todo mundo. Aí ele faz uma tempestade em copo
06 d'água.
07 Emily: Tipo, ele faz uma brincadeira com o Joelson falando, insinuando que o
08 Joelson é gay, por exemplo, daí quando a gente vai fazer uma brincadeira de
09 qualquer forma com ele, ele não gosta e xinga a sala inteira por causa de uma
10 brincadeira.
11 Pesquisadora: O que vocês pensam sobre essas “brincadeiras” que ele faz?
12 Joelson: Os piá levam tudo na brincadeira.
13 Janaina: As meninas não levam tudo na brincadeira.
14 Lucas: Porque ele faz serviço lá com meu pai, e ele já é bem próximo de mim,
15 ele me chama de viado na sala, me dá tapa forte assim (gesto com a mão em
16 direção à nuca) eu levo tudo na brincadeira, aí eu também chamo ele de viado
17 (risos coletivos), eu levo bastante normal com os piá, a gente já tá desde o
18 primeiro ano com ele.
GF02 - Excerto 17

Baseadas nos relatos dos/as participantes da pesquisa, constatamos que há um elemento em comum no comportamento de tais professores: as brincadeiras que envolvem a questão da sexualidade. Mas também há aspectos que os diferem: o professor de [Ciências] ultrapassa os limites da brincadeira, ofende, desrespeita, constrange os/as alunos/as e não é receptivo a brincadeiras semelhantes quando feitas com ele, por isso, a relação entre eles/as não é agradável; o professor de [Ciências] é

mais cuidadoso, não desrespeita os/as alunos/as e não se importa que façam brincadeiras semelhantes com ele, relação descrita como aceitável.

Figueiró (2009a) nos ajuda olhar para esses relatos e concluir que fica difícil avaliar se tais brincadeiras, realizadas pelos professores, influenciam positiva ou negativamente na formação dos/as alunos/as, pois, para ter essa compreensão necessitaríamos levar em conta vários aspectos, como: o contexto geral, o posicionamento do professor, o tom de voz, o olhar e o jeito de ser dos alunos, uma vez que o modo como cada um é afetado por tais comportamentos pode variar, ou seja, o que para um pode ser uma brincadeira, para outros/as pode causar constrangimento.

Segundo Figueiró (2009a, p.79) “[...] uma brincadeira pode ser analisada não só pelos efeitos momentâneos que provoca, mas pelo efeito no processo educativo como um todo, através das ‘mensagens’ que, muitas vezes, deixa”. Assim, não podemos desconsiderar que as brincadeiras realizadas pelos professores reforçam atitudes heterossexistas (L07-10,13-18E17), reproduzem comportamentos machistas (L05E13) (L01-08E14) (L04-09E15) (L01-04E16) e manifestam posturas invasivas e desrespeitosas para com os/as alunos/as (L03-07E12) (L10-12E13) (L01-04E16) (L07-10,13-18E17). Essa ausência de responsabilidade para com as questões relativas à sexualidade nos remete ao modelo de educação sexual escolar terapêutico-descompressivo mencionado por Nunes e Silva (2000), pois ações como estas tratam as pessoas como mercadorias, como objetos sem vida, história, sentimentos, ideias e valores próprios.

Acreditamos que o bom humor, a brincadeira e a descontração são ótimos ingredientes para uma boa conversa sobre questões relacionadas à sexualidade, no entanto, não podemos perder de vista que nossas ações podem tanto contribuir para uma visão holística da sexualidade, a qual respeita os diferentes modos de ser e existir no mundo, quanto reforçar uma ideologia prescritiva e discriminatória, em que as pessoas precisam seguir padrões e para isso abrir mão do que se quer, bem como desrespeitar e humilhar todos/as aqueles que, de algum modo, fogem a tais padrões. Por isso, Figueiró (2009a) sugere que busquemos na relação com nossos pares um equilíbrio entre a atitude mais conservadora que estabelece um limite para aquilo que irá apresentar e a postura mais aberta, descontraída de falar abertamente sobre a sexualidade.

3.2. Concepções sobre a diversidade sexual

Os dados produzidos nos grupos focais expressaram o restrito conhecimento dos/as alunos/as sobre o que significa Diversidade Sexual. Chegamos a essa conclusão pela observação da dificuldade que eles exibiram ao discutir a definição do termo. Quando interrogados/as ou incentivados/as a falarem a respeito, primeiramente, hesitaram, falaram pouco e demonstraram falta de argumentos para responderem às questões propostas.

No intuito de sondar seus conhecimentos prévios, principalmente relativos à concepção de igualdade ou distinção entre as pessoas e sobre os aspectos que as tornam diferentes ou iguais, iniciamos a discussão com perguntas mais abrangentes, como exemplificado a seguir:

- 01 Pesquisadora: As pessoas são iguais ou diferentes?
 - 02 Cleverson: Iguais, somos ser humanos, só que alguns têm umas coisas que
 - 03 outros não têm.
 - 04 Pesquisadora: Você pode explicar em que aspectos as pessoas se diferenciam?
 - 05 Cleverson: Em certas coisas, só que não podemos ser tratados como diferentes...
 - 06 todo mundo é igual, só que tem umas coisas que é diferente, tem uns que têm os
 - 07 problemas que os outros não têm... tem tudo que tipo de diferença, tem os mais
 - 08 esperto, outros menos esperto, tem outros que têm problemas tipo de visão, tem
 - 09 gente que trata eles diferentes.
 - 10 Euride: Na forma de pensamento, na forma de agir, de viver também.
 - 11 Janayna: Aqui nesse colégio, por exemplo, todos nós somos iguais, todos nós
 - 12 temos capacidade de aprender, essas coisas, mas tem algumas pessoas que são
 - 13 diferentes, por exemplo, ou elas têm deficiência física ou têm outra sexualidade.
 - 14 Livinho: Eu acho que, como o Cleverson falou, todos somos iguais na questão
 - 15 do ser humano e que também todos devem ser tratados iguais, independente de
 - 16 classe social, raça, etnia, cor, opção sexual, vida familiar...mas também existem
 - 17 as diferenças, por questão de religião, cultura...
- GF02 - Excerto 18

Seus depoimentos permitem constatar que, na concepção dos/as alunos/as, há elementos que tornam as pessoas iguais e diferentes, ao mesmo tempo (L1-9,11-17E18). Para eles/as, o aspecto que as torna iguais está relacionado ao fato de serem seres humanos (L2-3,14-15E18) e os que as tornam diferentes se referem às abordagens físicas (L8,13E18), cognitivas (L7-8,10E18), sociais (L15-17E18), étnicas (L16E18), sexuais (L13,16E18) e religiosas (L17E18).

Esses dados também apresentam o modo como a sexualidade demorou para ser mencionada pelos/as alunos/as (L13,16E18), como um aspecto que difere as pessoas. Fato que ocorreu/ocorre, muito provavelmente, por essa temática não ser alvo de discussões frequentes nos ambientes escolares e em nossa sociedade, de um modo geral. Como podemos ver, ao mencionarem a sexualidade, os/as alunos/as não demonstraram,

nesse primeiro momento, qualquer reação negativa ao tratar das diferenças sexuais entre as pessoas; pelo contrário, alegaram que tais distinções não podem fazer com que se tratem umas às outras de modo desigual, pois todas devem ser reconhecidas e respeitadas do mesmo modo (L15-17E18).

Ao adentrarmos as questões mais específicas sobre a sexualidade, os/as alunos/as expressaram suas concepções acerca da diversidade sexual. Vejamos:

- 01 Pesquisadora: O que vocês entendem por diversidade sexual?
 - 02 Saarah: É a mistura de gêneros?
 - 03 Aline: Não ter só grupinhos separados, mas você poder conversar com vários
 - 04 tipos de gêneros.
 - 05 Alice: Pelo respeito, eu acredito, com um pingão de expectativa, que ainda vai ser
 - 06 assim, que todo mundo vai se respeitar e tá no mesmo ambiente, que não tenha
 - 07 aquele recuo das pessoas que têm vergonha de conviver com indefinidos, eu
 - 08 acredito que ainda vai ter essa diversidade, a mesma coisa com o negro, a gente
 - 09 tá conseguindo colocar o negro dentro da sociedade, eu creio que com os gays,
 - 10 lésbicas, trans, vai ser a mesma coisa, é questão de se adaptar mesmo.
- GF01 - Excerto 19

- 01 Billú: As opções sexuais.
 - 02 Pesquisadora: As opções? Quais são as opções que você acha que existem?
 - 03 Billú: Gay, lésbica, transexual, bissexual, travesti, heterossexual, assexuado,
 - 04 acho que é isso.
 - 05 João: Acho que é isso mesmo. Tipo diversidade racial, várias raças, seria isso,
 - 06 opções sexuais.
- GF02 - Excerto 20

Podemos observar, nesses dados de grupos focais, que os/as alunos/as, em poucas palavras, expuseram compreender a diversidade sexual como um conjunto de gêneros (L03-04E19), que está relacionada ao respeito mútuo – o qual ainda precisa ser conquistado no meio em que vivemos – (L05-10E19) e aos diferentes modos de ser e se relacionar com os/as outros/as (L01,03-06E20).

Notamos, por meio das tentativas de resposta dos/as alunos/as, um esforço para atender ao nosso questionamento. Ressaltamos que tudo o que disseram possui relação com a diversidade sexual, porém tais pronunciamentos não correspondem, em sua totalidade, ao modo como compreendemos a sexualidade e a diversidade sexual. É possível visualizar que a concepção de alguns/as alunos/as, define a população LGBT, como “indefinidos/as”, bem como a orientação sexual como uma “escolha”. Sabemos que lhes falta conhecimento a esse respeito e, por esse motivo, é totalmente compreensível que suas explicações sejam, ao nosso ver, incompletas e equivocadas.

Assim, Madureira (2007, p. 397) defende o trabalho de educação sexual nas

escolas, mas um trabalho contínuo, que contemple

[...] (a) a questão da afetividade e do prazer na esfera da sexualidade; (b) o respeito à diversidade sexual e de gênero; e (c) o combate à violência sexual contra crianças e adolescentes. Ao se abordar questões de sexualidade na escola, é necessário, como etapa preliminar, trabalhar a linguagem a ser utilizada: da linguagem cotidiana em direção à apropriação de uma linguagem científica.

Isto é, um trabalho de educação sexual que contemple a sexualidade na sua totalidade, pautado no conhecimento científico e em valores humanos como a dignidade e o respeito.

Ainda no primeiro encontro de grupo focal, buscamos compreender o que os/as adolescentes entendiam como causa da existência da diversidade sexual, provocando-os ao diálogo:

- 01 Pesquisadora: Por que existe essa diversidade?
 - 02 Beverli: Porque as pessoas criam.
 - 03 Velma: Porque alguém acha bonito, eu por exemplo acho legal [...].
- GF01 - Excerto 21

Poucos/as alunos/as se dispuseram a responder esse questionamento, mas as afirmações que compõem o excerto acima nos chamaram a atenção por apresentarem as palavras “criar” (L02E21) e “bonito” (L03E21), as quais podem revelar/revelaram o modo como esses/as adolescentes estão, possivelmente, entendendo a “explicação” da diversidade sexual. Nesse contexto, ao dizer que as pessoas criam a diversidade sexual, a aluna também declara que as práticas sexuais não são naturais, não nascem com as pessoas e que, portanto, são fruto do trabalho humano, ideia provavelmente apoiada na compreensão de que a diversidade sexual nem sempre existiu, ou que ela existiu, porém que foi sendo modificada com o passar do tempo – como será possível observar nas discussões posteriores. A menção da palavra “bonito”, na frase da aluna, nos remeteu à ideia de reconhecimento e de identificação. É possível que esta aluna esteja apontando para uma dimensão mais subjetiva do ser humano.

No planejamento e na testagem do questionário e do roteiro dos grupos focais levamos em consideração a possibilidade da falta de clareza dos/as alunos/as acerca do nosso objeto de estudo, por isso, preparamos e utilizamos várias questões que envolveram diferentes identidades sexuais. Em uma das perguntas lançadas no questionário (questão 12), solicitamos-lhes que marcassem seu posicionamento frente às

afirmativas relativas à diversidade sexual. Vejamos os resultados na tabela abaixo:

TABELA 5. Concepções dos/as alunos/as acerca da diversidade sexual⁵²

Marque se você concorda ou discorda com as frases abaixo:	C	NC	TD	NR	T
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
A A homossexualidade é uma doença que precisa ser tratada	5	85	9	1	100
B As escolas deveriam impedir a presença de homossexuais	0	98	2	0	100
C Todos os homens têm o mesmo jeito de ser masculino	11	76	11	2	100
D Existem trabalhos que devem ser realizados apenas por homens	16	79	5	0	100
E Quem nasce com um pênis pensará e agirá como um homem	14	72	14	0	100
F Quem nasce com uma vulva pensará e agirá como uma mulher	16	71	13	0	100
G Existem trabalhos que devem ser realizados apenas por mulheres	20	70	6	4	100
H Todas as orientações sexuais (hetero, bi, homo e assexualidade) devem ser valorizadas e, por isso, não se pode considerar uma superior à outra	74	11	13	2	100
I Numa relação entre mulheres lésbicas, uma faz o papel do homem e a outra faz o papel de mulher	18	34	48	0	100
J Numa relação entre dois homens, um faz o papel do homem e o outro faz o papel de mulher	17	38	43	2	100
K A convivência com homossexuais pode influenciar alguém a se tornar homossexual	12	75	13	0	100
L Homens podem chorar do mesmo modo que as mulheres	97	0	2	1	100
M Deus fez o homem e a mulher com sexos diferentes para que cumpram seu papel e tenham filhos/as	43	31	26	0	100
N Quase sempre os/as homossexuais são promíscuos, isto é, têm muitos parceiros/as sexuais	11	27	62	0	100
O Existe gente decente e gente indecente, isso não depende da orientação sexual ou da preferência sexual das pessoas	71	13	16	0	100
P As pessoas bissexuais, que gostam sexualmente de homens e de mulheres, não sabem o que querem, são mal resolvidas	22	60	17	1	100
Q Mulher que vira lésbica é porque não conheceu homem de verdade	8	86	6	0	100
R A homossexualidade é safadeza e falta de caráter	4	89	5	2	100
S As travestis e os/as transexuais são tipos de homossexuais	34	14	50	2	100
T Não há um único jeito de ser homem ou de ser mulher. A isso chamamos de diversidade	65	17	18	0	100
U Travesti é um homem que se traveste de mulher para se prostituir	30	37	33	0	100
V A homossexualidade é uma escolha, ou seja, a pessoa opta por ser homossexual	53	30	17	0	100

LEGENDA: Concordo (C); Não Concordo (NC); Tenho Dúvidas (TD); Não Respondeu (NR); Total (T).

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2016. Elaboração da autora.

Para discussão e análise, os dados apresentados nessa tabela foram organizados em três grupos: o primeiro grupo tratará das questões relativas à identidade sexual; o segundo apresentará elementos relativos ao gênero e à identidade de gênero; e o terceiro

⁵² Pergunta 12 do questionário. Marque se você concorda ou discorda com as frases abaixo:

apresentará os dados ligados à orientação sexual.

3.2.1 Identidade sexual: “porque ele quer, ele gosta, ele vai se sentir bem, então...”

Iniciamos essa análise focando a relação que cada indivíduo possui com o próprio corpo, ou seja, a **identidade sexual**, e destacamos as afirmações E e F da tabela 5, pois elas expressam uma relação natural entre o corpo, a identidade sexual e a identidade de gênero:

Marque se você concorda ou discorda com as frases abaixo:	C	NC	TD	NR	T
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
E Quem nasce com um pênis pensará e agirá como um homem.	14%	72%	14%	0%	100%
F Quem nasce com uma vulva pensará e agirá como uma mulher.	16%	71%	13%	0%	100%

Fonte: Tabela 5. Dados da pesquisa de campo, 2016. Elaboração da autora.

A esse respeito, identificamos que 71% (média entre os posicionamentos das afirmações E e F) dos/as adolescentes não concordam com essas afirmações; isso significa que, na concepção deles/as, o corpo não determina o modo de pensar e de agir das pessoas. Um grupo menor de alunos/as, aproximadamente 15%, demonstrou acreditar em um determinismo biológico, pelo qual a pessoa nasce com um corpo, que possui uma identidade sexual e identidade de gênero pré-determinada. Os/as demais adolescentes, 14% aproximadamente, manifestaram ter dúvida.

Nesse sentido, os dados evidenciam que aproximadamente 29% dos/as participantes da pesquisa não sabem e/ou não reconhecem a identidade transexual e, nem mesmo, o gênero como uma construção histórica e cultural. A falta de conhecimento sobre a diversidade sexual faz muitas pessoas acreditarem na existência de um único modo de os indivíduos relacionarem-se com o corpo do nascimento, harmoniosamente. Apesar de serem minoria, as pessoas transexuais existem e representam aqueles que não têm afeição positiva com relação ao corpo com o qual nasceram, e esse fato nos mostra que não há um sentimento pré-determinado biologicamente relativo à nossa matéria física, assim, não cabe julgar o sentimento das pessoas, mas entender e respeitar.

A frase S, da tabela 5, ainda referente ao grupo da identidade sexual, apresenta uma relação interdependente entre a identidade sexual, a identidade de gênero e a

orientação sexual.

Marque se você concorda ou discorda com as frases abaixo:	C	NC	TD	NR	T
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
S As travestis e os/as transexuais são tipos de homossexuais.	34%	14%	50%	2%	100%

Fonte: Tabela 5. Dados da pesquisa de campo, 2016. Elaboração da autora.

A esse respeito 50% dos/as alunos/as apresentaram dúvidas, 34% concordaram com a afirmação, 14% discordaram e 2% não responderam. Esse dado indica que 86% dos/as alunos/as desconhecem que a relação do indivíduo com o próprio corpo é diferente da relação e do sentimento que tem/terá (ou não, no caso dos/as assexuais) com as pessoas que se constituem/constituirão seu objeto de desejo. O fato de alguém nascer com um corpo feminino, por exemplo, e não se identificar com ele e com o gênero feminino não significa que sentirá desejo de relacionar-se afetiva e/ou sexualmente com alguém que possui corpo e gênero feminino. Essa é uma possibilidade, mas não é a única. Torna-se fundamental ter clareza que identidade sexual, a identidade de gênero e a orientação sexual são dimensões diferentes da sexualidade, mas isso não significa que elas não se relacionam.

As dúvidas dos/as alunos/as sobre o conceito de transexualidade ficaram ainda mais evidentes nos dados que serão apresentados na tabela 6 a seguir. Esses dados expressam os registros dos/as participantes da pesquisa no questionário acerca dos seus conhecimentos relativos ao tema.

TABELA 6. Compreensões dos/as alunos/as acerca da transexualidade⁵³

Transexual	(%)
A Não sei.	36
B Pessoa que faz cirurgia para mudar de sexo.	36
C Mudança de gênero.	6
D Pessoas com identidade de gênero trocado, homens que querem ser mulher e vice-versa.	4
E Pessoa que nasce com um determinado sexo, mas sente e quer mudar para o outro.	3
F Não respondeu.	3
G Pessoa que tem relação tanto com mulher como homem.	2
H Homem que passa por cirurgia de mudança de sexo.	2
I Pessoa que tem desejo só por um gênero.	1
J Pessoa que não se identifica com seu sexo.	1
K Se veste de mulher, mas não sempre.	1
L Pessoa que se veste de homem ou mulher e vende o seu corpo.	1
M Homem que se prostitui.	1
N Deus fez homem e mulher, como pode mulher com mulher ter filho? Não tenho nada contra, mas acho nojento, “demoníaco”.	1
O Uma pessoa que quer a diferença.	1
P Pessoa que nasce com um gênero e depois faz cirurgia para trocar o gênero.	1
TOTAL:	100

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2016. Elaboração da autora.

Podemos observar, nas informações da tabela 6, que 36% dos/as alunos/as não souberam responder o que significa a identidade transexual, enquanto o mesmo número de pessoas (36%) afirmou, em seus registros, que a transexualidade está relacionada à mudança de sexo. Na tentativa de melhor compreendermos esses dados, bem como os demais que constam no quadro, concentramos as respostas dos/as participantes da pesquisa, que possuem algum ponto de encontro, em tópicos. Eis os resultados dessa sistematização:

- 39% dos/as participantes da pesquisa não souberam responder ou não responderam (Q05L-A,F);
- 42% acredita que a transexualidade está ligada apenas aos aspectos ligados ao corpo (Q05L-B,E,H,J);
- 12% relacionam a transexualidade apenas aos elementos relacionados ao gênero (Q05L-C,D,K,P);
- 3% dos adolescentes entendem a transexualidade como a relação afetiva e/ou sexual com outra pessoa, ou seja, orientação sexual (Q05L-G,I);
- 2% trataram a transexualidade como prostituição (Q05L-L,M);

⁵³ Pergunta 10 do questionário. O que você entende por transexual?

- 1% expressou claramente um pensamento religioso e dogmático, o qual compreende a relação afetiva e/ou sexual com uma função específica: gerar filhos/as (Q05L-N);
- 1% mencionou a necessidade de mudança (Q05L-O).

Dos grupos focais, emergiram dados muito semelhantes. Nas discussões, os/as alunos/as demonstraram dúvidas e desconhecimento sobre a identidade transexual:

01 Pesquisadora: O que vocês entendem por transexual?
 02 Joaquim: Nós tava falando isso agora, o que que muda? Só muda porque acho
 03 que travesti se prostitui.
 04 Aline: É que assim, travesti, tem uma vida sexual ativa naquilo, e transexual
 05 geralmente só se veste de mulher [...].
 06 Alice: É a visão que a gente tem.
 GF01 - Excerto 22

01 Roberto: Eu não conheço transexual, é o quê?
 02 Velma: É um homem que se veste de mulher...
 GF01 - Excerto 23

01 Billú: [pessoa] que faz a mudança de sexo.
 02 Euride: No caso, travesti e transexual não seria a mesma coisa?
 03 Billú: Não, travesti é o que se veste de mulher, transexual é o que faz mudança
 04 de sexo.
 05 Janayna: Pensa no trabalho, ela já nasce com, imagina o trabalho todo que vai
 06 ter, o cara trocar todo o corpo dele, colocar peito...
 GF02 - Excerto 24

Os excertos 22, 23 e 24 trazem um elemento muito comum nas discussões acerca da identidade sexual e, mais especificamente, da identidade transexual: a falta de clareza sobre a diferença existente entre a pessoa travesti e a transexual. Há uma associação muito forte entre a transexualidade e o homem trans, pois poucos/as alunos/as demonstraram conhecer ou saber algo sobre mulheres transexuais. Nesse sentido, é importante ressaltar que existem pessoas do sexo masculino e do sexo feminino que, ao longo de suas vidas, passam a não se identificarem com o corpo do nascimento e que, por isso, desejam e/ou fazem mudanças em seus corpos e modos de comportar-se para o sexo e o gênero oposto.

Para entender melhor o que os/as alunos/as pensam sobre tais mudanças, perguntamos:

01 Pesquisadora: O que vocês pensam sobre essas mudanças realizadas no corpo?

- 02 Lucas: Desnecessário.
03 João: Desnecessário.
04 Waleska: Eu apoio.
GF02 - Excerto 25

Como é possível perceber pelos depoimentos do excerto 25, há, no grupo, pessoas que consideram desnecessária a decisão, tanto de um homem quanto de uma mulher trans, de realizar mudanças físicas e em seu modo de se expressar e agir (L02-03E25). É também possível notar que alguns/mas apresentam um posicionamento diferente, ou seja, demonstram um apoio às pessoas que sentem a necessidade da realização de tais mudanças (L04E25).

Avançamos os questionamentos, nos grupos focais, e solicitamos aos/às adolescentes que apontassem os possíveis motivos pelos quais algumas pessoas não se identificam com o corpo e gênero correspondente ao do seu nascimento. As respostas foram variadas:

- 01 Lucas: Eu penso que, se ela fez isso, fez por algum motivo da vida dela, né?
02 Pode ser por um motivo financeiro, sei lá, até pra ela ser mais feliz e tals...
03 Então, eu acho que o pensamento foi dela, e eu não tenho nada a ver, então pra
04 mim...
05 Waleska: Eu acho que é opção dela, se ela quer mudar de sexo, não mudar de
06 sexo, que daí seria...acho que ela tem que se vestir do jeito que ela gosta...
07 Billú: Por que que a sociedade tem que interferir no direito dela de ser alguma
08 coisa? Eu acho que, tipo assim, [...] a sociedade não tinha que interferir em nada
09 na vida da pessoa, se ela quiser ser homossexual, se ela quiser... é o corpo dela,
10 não ia interferir na vida de ninguém, era um direito dela ser alguma coisa. Por
11 que que outras pessoas vão querer interferir numa coisa que ela quer? Se o
12 heterossexual pode fazer o que ele quiser, sendo heterossexual, pra sociedade,
13 porque que um gay não pode? A gente é mais que ele? Não! A gente é igual,
14 totalmente normal ele mudar de sexo, se ele quiser, ele pode.
15 Janayna: Exatamente, quem paga as conta dele não é a gente, a gente não tem
16 que achar nada, porque não é pra gente, é ele, deixa ele, se ele vai se sentir
17 bem... só que eu fico pensando: qual é a necessidade de ele fazer tudo isso? Mas
18 a gente não deve reclamar, porque ele quer, ele gosta, ele vai se sentir bem,
19 então...
GF02 - Excerto 26

A discussão foi crescendo, e vários posicionamentos foram apresentados: Lucas acredita que as pessoas transexuais assumem uma nova identidade sexual e de gênero para obterem retorno financeiro e para se sentirem mais felizes (L01-03E26); Waleska entende a transexualidade como uma opção (L05-06E26); Billú trata a transexualidade e a homossexualidade como sinônimos (L07-13E26); e Janaína questiona a existência da identidade transexual e diz que a transexualidade tem a ver com querer, gostar e sentir-

se bem (L15-19E26).

Apesar de os/as alunos/as marcarem em suas falas que não devemos interferir na vida uns/umas dos/as outros/as, e que as pessoas têm o direito de serem livres, alguns/algumas não esconderam a insatisfação com a existência da tal identidade sexual, como veremos em alguns excertos do ponto 3.2.3.

3.2.2 Identidade de gênero: “eu fiz curso de culinária e me chamaram de viado”

Dando sequência às análises dos dados da pesquisa, trataremos, aqui, das questões relativas ao **gênero e a identidade de gênero** e, para isso, retomaremos a questão número 12 do questionário para discutirmos as afirmações C, D, G, L, T e U, da tabela 5.

As frases C e T apresentam elementos em oposição no que se refere ao modo de ser e de se expressar das pessoas.

Marque se você concorda ou discorda com as frases abaixo:	C (%)	NC (%)	TD (%)	NR (%)	T (%)
C Todos os homens têm o mesmo jeito de ser masculino.	11%	76%	11%	2%	100%
T Não há um único jeito de ser homem ou de ser mulher. A isso chamamos de diversidade.	65%	17%	18%	0%	100%

Fonte: Tabela 5. Dados da pesquisa de campo, 2016. Elaboração da autora.

É possível observar, a partir desses dados, que 76% dos/as adolescentes discordaram do item C – todos os homens têm o mesmo jeito de ser masculino –, 11% deles/as concordaram, 11% afirmaram ter dúvidas a esse respeito e 2% não responderam. Apresentando uma ideia contrária, a frase C expõe que não há um único jeito de ser homem ou de ser mulher, ilustrando o que entendemos por diversidade, 65% dos/as alunos/as concordaram com tal argumentação, 18% apresentaram dúvidas e 17% não concordaram com esse enunciado. Não podemos negar que há um número significativo de alunos/as que reconhecem a existência da diversidade de gênero, mas esse conhecimento não garante o respeito e a valorização das diferentes identidades, por isso, veremos mais adiante os dados coletados nos grupos focais e como os/as participantes da pesquisa lidam com elas.

As afirmações D e G, seguintes, dizem respeito às atividades realizadas por homens e mulheres:

Marque se você concorda ou discorda com as frases abaixo:	C (%)	NC (%)	TD (%)	NR (%)	T (%)
D Existem trabalhos que devem ser realizados apenas por homens.	16%	79%	5%	0%	100%
G Existem trabalhos que devem ser realizados apenas por mulheres.	20%	70%	6%	4%	100%

Fonte: Tabela 5. Dados da pesquisa de campo, 2016. Elaboração da autora.

Aqui, 79% dos/as alunos/as se mostraram contrários à ideia de que existem trabalhos que devem ser realizados apenas por homens, 16% deles/as posicionaram-se favoráveis e 5% não souberam responder. Por outro lado, 70% dos/as participantes negaram o argumento de que existem trabalhos que devem ser realizados apenas por mulheres, 20% deles concordaram com tal afirmação, 6% mostraram dúvidas com relação a essa temática e 4% não responderam.

Os dados evidenciam que pequena parte dos/as alunos/as defende os limites para as atribuições ao gênero feminino e ao masculino, mas exibem um pensamento machista ao concordarem que existem trabalhos que devem ser realizados apenas por um dos gêneros, os quais, possivelmente, estejam relacionados à capacidade física e aos afazeres domésticos. Nos grupos focais, os/as adolescentes falam sobre esses limites e destacam o modo pelo qual as mulheres são comumente tratadas nos mais variados espaços sociais, inclusive na escola. Vejamos, a seguir, como eles/elas compreendem tais perspectivas:

01 Alice: É, por exemplo, os meninos que vão ser os guardas da cadeia, eu
02 perguntei se eu podia participar, se eu podia ajudar eles... Nossa, mas você é
03 menina, aí eu olhei com aquela cara de “sério que tá falando isso?” Aí eles, tu
04 pode, tu pode...
05 Pesquisadora: Não entendi. O que você queria fazer exatamente?
06 Alice: Eles vão ser os guardas da cadeia da festa junina, aí e eu pedi pra ajudar,
07 e eles olharam pra mim... mas tu é menina! Aí eu só dei aquela olhadinha e um
08 falou: pode sim, pode sim...
GF01 - Excerto 27

01 Alice: É, exatamente, eu não tenho preconceito que um homem costure, faça
02 tricô ou coisa assim. Eu não vou chamar ele de viado porque ele tá costurando.
03 Se é uma mulher não é muito normal... ah, você devia tá em casa lavando louça,
04 você não deveria tá aqui. Eu escuto isso, muito. Eu vejo isso na internet e com
05 amigos meus: lugar de mulher é lavando roupa, é passando roupa, é lavando a
06 louça, esquentando a barriga no fogão...
GF01 - Excerto 28

Com esses dados, podemos notar que os/as adolescentes percebem o tratamento diferenciado dirigido às mulheres e aos homens, bem como o preconceito dirigido às pessoas que resistem às normas sexuais traçadas pela sociedade. Nos relatos, as alunas apresentam situações pelas quais já foram anuladas, desprezadas e inferiorizadas pelos colegas meninos (L01-08E27) (L04-06E28). Isso indica que a cultura machista é latente no espaço escolar, e que a falta de uma formação crítica e humanizadora impossibilita-lhes de repensarem as normas sociais e condiciona-os a segui-las sem qualquer restrição ou reflexão.

Nesse sentido, os estudos de Pereira (2009, p. 183) sugerem que:

[...] as ações dos professores e professoras devem primar pelo diálogo, um diálogo na concepção freiriana da palavra, e não a simples troca de palavras vazias, sem significado, mortas em si mesmas. Um diálogo que busque a conscientização, para fazer com que os alunos e alunas se libertem, cientes de que são alvo de uma ideologia patriarcal que delimita a atuação de cada gênero, que discrimina em muitos casos as mulheres, que as coloca em um papel de inferioridade em relação ao homem, mas que, contraditoriamente, aprisiona o homem também.

O preconceito não é benéfico para ninguém, opressores/as e oprimidos/as são vítimas dessa ideologia hierárquica aprendida social e culturalmente, por isso a importância do debate aberto e reflexivo no espaço escolar. Quando não há diálogo, há imposição de uma nova ideologia, que reforça a hierarquia ao invés de confrontar e transformar a realidade.

Ao longo das discussões, fomos aprofundando os questionamentos para que pudéssemos identificar suas concepções acerca do gênero feminino e masculino.

- 01 Pesquisadora: O que é ser menina, o que é ser mulher?
 - 02 Aline: É sempre ser vista como a que não pode fazer as coisas de homem.
 - 03 Pesquisadora: E o que são “coisas de homem”, e o que são “coisas de mulher”?
 - 04 Alice: Por exemplo, o trabalho pesado. Acho que a parte da mulher é coisa mais
 - 05 delicada, a parte do financeiro, essas coisas... e o trabalho do homem é mais
 - 06 pesado.
- GF01 - Excerto 29

- 01 Pesquisadora: E para vocês, o que significa ser mulher? O que significa ser
- 02 homem?
- 03 Joaquim: Acho um sexo frágil... têm coisas que servem pro homem, como tem
- 04 coisas que servem pra mulher... mas isso não quer dizer que o homem não pode
- 05 fazer coisa de mulher, também, [...] mas tem coisas que pro porte da mulher, não
- 06 que eu seja machista, não dá certo.
- 07 Aline: Ela não pode mudar o porte dela pra fazer alguma coisa que ela gosta?
- 08 Bob: Eu não consigo imaginar uma mulher descarregando um caminhão de

09 areia...
10 Aline: Eu já vi. Já vi um grupo de mulheres que construiu um prédio, já vi
11 mulheres que dirigem caminhão...
12 Alice: Nossa! Mulher dirigindo caminhão é um crime, meu Deus...
13 Aline: Eu vi uma mulher que trabalhava na oficina do meu pai, ela era boa, olha
14 que meu pai é muito bom mecânico e ele falou que a melhor funcionária que ele
15 já teve foi aquela mulher que trabalhou 10 anos com ele, e isso que ele tem a
16 loja há 20 anos, então faz tempo que isso tá vindo à tona.
17 Alice: A maioria das mulheres tem medo.
GF01 - Excerto 30

01 Beverli: Eu acho que uma mulher pode fazer tudo que um homem faz, só que
02 tem certas situações, como o Bob falou, que não tem como, tipo carregar peso...
03 tem mulher que não consegue fazer isso. [...]
04 Aline: Homem e mulher podem fazer o que quiser, desde que tenha preparação e
05 goste daquilo que tá fazendo.
06 Alice: Física e psicológica. [...] Vou dar um exemplo: na cozinha, normalmente
07 é lei que mulher cozinha melhor do que homem, pra mim não... meu pai cozinha
08 melhor que a minha madrastra, meu padrasto cozinha melhor que a minha mãe,
09 meu vô não cozinha melhor que minha vó, mas tem dessas coisas. [...] Que nem
10 o Bob falou, o negócio da preocupação, tem mulheres que realmente... eu por
11 exemplo, se eu ver alguém carregando peso, eu não vou oferecer ajuda porque
12 eu sei que não tenho força nos meus braços. Mas por exemplo: se um homem tá
13 fazendo outra coisa... pintando, por exemplo, eu vou ajudar, porque eu sei que
14 eu consigo, que eu tenho uma delicadeza, uma experiência na pintura, tipo,
15 entendeu? [...] Tem mulheres que não conseguem, e elas tentam provar que elas
16 conseguem. E eu acho que os homens já são mais tranquilos em relação a isso,
17 de querer provar que eles conseguem. Tá ali no papel da mulher, porque a
18 maioria dos homens consegue fazer tudo, porque realmente a condição física
19 deles, realmente é melhor... então acho que seria isso.
20 Aline: Então a Alice falou ali, se ver uma pessoa levantando peso eu não vou
21 ajudar porque eu não tenho porte físico pra isso, então... eu, desde criança, meu
22 pai tem uma oficina, então eu tenho muita resistência a peso porque eu tinha que
23 carregar balde de graxa de 50 litro, de 100 litro, tudo de um lado pro outro, tudo
24 sozinha, porque meu pai não parava na oficina nunca, e minha mãe cuidava do
25 financeiro e porque ela tinha que correr de um lado pro outro e tinha os filho pra
26 cuidar, então eu fui sempre muito de ajudar em tudo. Eu, sempre que vejo uma
27 pessoa precisando de ajuda, não interessa o que for, eu vou ajudar.
GF01 - Excerto 31

01 Pesquisadora: E o que significa ser homem na nossa sociedade?
02 Janayna: Ser másculo.
03 Risos. [...]
04 Joelson: Ela disse que é safado, que é galinha. [...]
05 Janayna: Na verdade, o que é considerado ser mulher é ser dona de casa, e
06 homem é ser o pilar da casa, porque ele cuida do trabalho, essas coisas...
07 Billú: É verdade, muito machista, é o que a sociedade vê, mas é muito machista.
08 Livinho: E se não tiver um homem, quem vai ser o pilar, se for duas mulher?
09 Euride: Daí uma mulher vai ter que ser o homem.
10 Billú: Por que que duas mulheres juntas, uma tem que ser homem?
11 Euride: Ela não precisa ser um homem pilar, ela pode ser a mulher pilar.
12 Risos.
GF02 - Excerto 32

A discussão cresceu. Os/as alunos/as falaram, ouviram, contestaram, refletiram e aprimoraram algumas questões sobre gênero. Para alguns/as alunos/as, a mulher é o sexo frágil (L03E30), incapaz de realizar todas as tarefas que um homem pode executar (L02,04-06E29) (L03-06,08-09,12E30) (L01-03E31), cabem-lhe apenas as atividades mais delicadas (L04-06E29); argumentaram que muitas mulheres se esforçam exageradamente para provar à sociedade sua potencialidade (L15-19E31). O homem é descrito por alguns alunos/as como um ser libidinoso (L04E32), viril (L02E32) e, portanto, responsável por atividades que exigem maior condicionamento físico e organização financeira (L04-06E29) (L03-06E30).

Diante do exposto, um outro grupo de alunos/as contestou tais argumentos e defendeu a liberdade dos homens e das mulheres para realizarem o que realmente gostam e querem (L04-05E31). Esses/as alunos/as expuseram vários exemplos (L10-11,13-16E30) (L06-09,20-27E31), com base em suas vivências, que derrubam a concepção conservadora e machista apresentada anteriormente. Esses exemplos exibem mulheres e homens que desenvolvem atividades designadas ao gênero oposto e que as fazem com muita propriedade e qualidade.

Nessa discussão, os/as próprios/as alunos/as são os/as questionadores/as, alguns/as deles/as criticam as regras sociais (L06E30) (L04-05E31) (L07-08E32) que norteiam o comportamento das pessoas com relação ao gênero. O olhar machista, que reconhece o homem como o provedor da família (L05-06E32), faz com que os/as adolescentes pensem em novas configurações familiares e, com elas, coloquem em cheque a família patriarcal (L05-11E32).

Sabemos que ocorreram muitas mudanças ao longo do tempo, no que se refere às atribuições da mulher e do homem, as quais passaram a incluir o sexo masculino nas atividades do lar, atribuindo-lhes maior responsabilidade e dever de zelar por esse trabalho, porém, apesar dos avanços obtidos, o preconceito não deixou de se fazer presente em nossa sociedade.

A mulher continua sendo considerada inferior ao homem, continua sendo desvalorizada em muitos aspectos, e dessa forma, ela acaba tendo o seu campo de opções reduzido. É importante destacar que não buscamos de forma alguma que homens e mulheres sejam idênticos, que se comportem da mesma forma; as diferenças são saudáveis e é normal existirem. Aliás, a não aceitação da diferença é um dos grandes empecilhos, um dos grandes responsáveis pelo fracasso dos projetos de igualdade (PEREIRA, 2009, p. 185).

O preconceito enraizado em nossa cultura afeta muitas pessoas, e os/as alunos/as mostram como essa realidade não está distante deles. Billú nos relatou (L01-04E33) sobre seu gosto pela culinária, motivo pelo qual sofreu preconceito advindo de inúmeras pessoas, as quais acreditam que essa atividade é algo nato de mulheres e, por isso, qualificaram-no como feminino e homossexual. Esse relato nos chamou a atenção, por exhibir, de forma clara, como as pessoas que optam por assumir seu verdadeiro modo de ser, gostar, pensar e agir enfrentam muitos preconceitos (REIS, 2015).

01 Billú: Pior que é verdade... eu fiz curso de culinária e me chamaram de viado,
02 porque eu fiz curso de culinária, pra aprender cozinhar, e me chamaram de
03 viado, porque era coisa de mulher, eu falei: que tem a ver? Eu gosto de
04 cozinhar!

GF02 - Excerto 33

Inúmeras pessoas, em nossa sociedade, acreditam na existência de uma linha que separa tudo o que é de homem do que é de mulher, e defendem isso como algo natural. Mas, as pessoas que possuem essa concepção, também são aquelas que ensinam às novas gerações o modo de as pessoas vestirem-se, alimentarem-se, comportarem-se, entre outras. Como poderia, então, o gênero estar pré-determinado antes do nascimento?

As regras que regulam a sexualidade foram e continuam sendo criadas pelas pessoas de acordo com os interesses de um grupo dominante e, por isso, podemos afirmar que há uma ideologia hegemônica fundamentada em princípios hierárquicos e desiguais, a qual é utilizada para convencer as pessoas a seguirem as normas e se encaixarem nos padrões sexuais. Essas normas recebem tanto valor que acabam levando muitas pessoas a anular seus próprios desejos e modos de ser para atender a uma expectativa construída pela família e pela sociedade, de modo geral, mesmo antes do seu nascimento. Nessa experiência, exposta pelo aluno, percebemos que Billú, preferiu não esconder seu gosto pela culinária, mas, para isso necessitou tolerar o preconceito, o olhar de superioridade de quem corresponde fielmente às normas da sociedade vigente.

Diferentemente das afirmações discutidas acima, as quais diziam respeito às atribuições dadas aos diferentes gêneros, a afirmativa L, ainda da tabela 5, apresenta uma assertiva ligada ao comportamento dos homens e das mulheres:

Marque se você concorda ou discorda com as frases abaixo:	C (%)	NC (%)	TD (%)	NR (%)	T (%)
L Homens podem chorar do mesmo modo que as mulheres.	97%	0%	2%	1%	100%

Fonte: Tabela 5. Dados da pesquisa de campo, 2016. Elaboração da autora.

97% dos/as alunos/as concordaram com tal afirmação, 2% ficaram na dúvida e 1% não respondeu. O dado mostra um desprendimento do estereótipo “homens não choram”, muitas vezes presente nas práticas educativas, sejam elas escolares ou familiares.

A assertiva U, apresenta a travestilidade, que diz respeito às pessoas que não se identificam com o gênero correspondente (culturalmente) ao sexo do nascimento. Nesse enunciado, está explícito que a travestilidade é uma identidade exclusivamente masculina e que está relacionada à prostituição:

Marque se você concorda ou discorda com as frases abaixo:	C (%)	NC (%)	TD (%)	NR (%)	T (%)
U Travesti é um homem que se traveste de mulher para se prostituir.	30%	37%	33%	0%	100%

Fonte: Tabela 5. Dados da pesquisa de campo, 2016. Elaboração da autora.

Os/as alunos/as posicionaram-se, em maior quantidade (37%), contrários a essa afirmação, 33% deles apresentaram dúvidas a respeito e 30% concordaram. Se olharmos somente para o dado referente aos que concordam com essa assertiva, perceberemos a existência de, aproximadamente, 1/3 de adolescentes que desconhecem o real significado da travestilidade, uma vez que travesti é o nome atribuído às pessoas – do sexo feminino ou do sexo masculino – que não se identificam com o gênero correspondente ao seu sexo de nascimento – chamadas também de transgêneros – e, por isso, comportam-se, vestem-se, expressam-se com características que, histórica e culturalmente, foram/são atribuídas ao gênero oposto. Nesse sentido, os/as travestis não só incorporam um outro gênero para atrair um/a parceiro/a afetivo e/ou sexual, mas, também, para expressarem como se sentem mais à vontade, felizes e realizados/as.

Os dados que apontam a negação de tal enunciado evidenciam, possivelmente, os/as participantes que não relacionaram a travestilidade com a prostituição ou a travestilidade apenas com o sexo masculino. Os demais, que apresentam dúvidas, provavelmente desconhecem o termo travesti, desconsiderando, conseqüentemente, o

conjunto da diversidade sexual.

Podemos relacionar esses dados com os registros feitos pelos/as alunos/as no mesmo questionário, quando lhes solicitamos, em outra questão, que escrevessem o significado de travesti. Vejamos os resultados na tabela abaixo:

TABELA 7. Concepções dos/as alunos/as acerca da identidade travesti⁵⁴

Travesti	(%)
A Homem que se considera e se veste como mulher.	38
B Alguém que é de um gênero mas se porta como de outro.	17
C Não sei.	15
D Não respondeu.	6
E Pessoa que fez cirurgia para mudar de sexo.	6
F Homem que quer ser mulher/ Homem que sonha muito alto, querendo ser mulher... um corajoso.	3
G Homem que deseja ser mulher e começa a se comportar como mulher, usa roupas de mulher e até mesmo coloca silicone ou faz outras cirurgias.	3
H Homens, maioria gays, que à noite se vestem como mulheres e de dia se comportam como homem.	2
I É uma pessoa que se veste homem ou mulher e que vende seu corpo para sustentar seus familiares.	2
J Seria uma pessoa que deseja trocar de sexo.	1
K Pessoa que apenas se veste como o outro gênero, basicamente um transexual falsificado.	1
L Um homem que quer ser mulher e sai à noite para se oferecer.	1
M Deus nos fez perfeitos, por que sair por aí e se vender como se não fosse nada?	1
N Homens que se prostituem.	1
O Homens que levam uma vida geralmente badalada e vulgar.	1
P Uma pessoa normal, que tem fantasias de se vestir de outro sexo. Ex.: homem de peruca, sutiã e saia.	1
Q Pessoa que era mulher, mas passa querer ser homem, se vestindo de modo diferentes.	1
TOTAL	100

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2016. Elaboração da autora.

Os/as alunos/as dividiram suas opiniões acerca da travestilidade, e, por esse motivo, organizamos seus registros em grupos para que pudéssemos analisá-las melhor:

- 49% dos/as alunos/as, ao tratarem da travestilidade, se referem exclusivamente ao homem (afirmações: A,F,G,H,L,N,O);
- 28% dos/as participantes da pesquisa apontam que a travestilidade está relacionada tanto com pessoas que nasceram com o sexo feminino quanto com o masculino (afirmações: B,E,I,J,K,P);
- 21% deles/as não souberam ou não responderam a questão (afirmações: C,D);
- 1% expressou que a travestilidade está ligada à pessoa que nasce com o sexo

⁵⁴ Pergunta 10 do questionário. O que você entende por travesti?

feminino (afirmações: Q);

- 1% exibiu uma ideia religiosa a esse respeito (afirmações: M).

Os dados mostram que metade dos/as alunos/as têm uma ideia equivocada sobre as pessoas travestis, pois não compreendem e não reconhecem que qualquer pessoa, seja do sexo feminino ou masculino, pode não se identificar com o gênero que, histórica e culturalmente, foi apontado como o correspondente ao seu corpo de nascimento.

Dentre os/as alunos/as que expressaram suas concepções acerca da travestilidade, há aqueles/as que, acertadamente, referem-se aos aspectos relacionados ao gênero, mas, há também, aqueles que, equivocadamente, julgam a travestilidade como sinônimo de prostituição.

Uma porcentagem menor de alunos/as (28%) tem um outro entendimento a respeito das pessoas travestis: declararam, em seus registros, que a pessoa travesti pode ser tanto do sexo feminino, como masculino. Destes/as alunos/as, alguns/as relacionam a travestilidade com a mudança de gênero, com a mudança de sexo, com o desejo de mudar de sexo e com a prostituição. E uma parcela significativa (21%) apresentou desconhecimento sobre o significado da travestilidade.

Em meio a tantas declarações, encontramos uma bem marcante, de cunho religioso, a qual se refere às pessoas travestis como “imperfeitas”.

Assim como nos questionários, os/as alunos/as que participaram dos grupos focais expressaram dúvidas sobre o significado da travestilidade e, do mesmo modo, muitos/as deles/as relacionaram a travestilidade à prostituição (L08-13E34), como podemos observar nos excertos a seguir (excertos 34 e 35):

- 01 Pesquisadora: O que vocês entendem por travesti?
02 Bob: Alguém que se veste do sexo oposto... mas continua, digamos, um homem
03 continua dando em cima de mulheres.
04 Velma: É um homem que se veste de mulher, mas gosta, mesmo assim, de ficar
05 com mulher.
06 Alice: Eu quero dizer uma coisa.
07 Pesquisadora: Pode falar.
08 Alice: Assim, eu sou 50% matogrossense, eu e meu pai morava numa cidade
09 onde tinha muito travesti e pra mim, desde pequena, travesti era aquela pessoa,
10 tipo, um homem que se vestia de mulher pra fazer programa, eu tenho esse
11 pensamento, eu não sei qual é a finalidade de um travesti. Pra mim, o trans é
12 aquele que convive normal, homem que virou mulher. E o travesti é o que tem
13 uma vida sexual ativa, entendeu, trabalha dependendo disso.
GF01 - Excerto 34

- 01 Saarah: Na verdade, travesti, homem que se veste de mulher é só pra se
 02 prostituir, o travesti. Então, uma mulher não precisa se vestir como homem pra
 03 se prostituir.
 04 Alice: Eu acho que a mulher entra no trans daí.
 05 Beverli: Uma mulher se vestir de homem pra se prostituir? Acho que ninguém
 06 viu.
 07 Bob: Eu já vi.
 08 Alice: É questão de prostituta mesmo.
 09 Pesquisadora: O que você viu Bob?
 10 Bob: Eu vi uma mulher vestida de homem se prostituindo.
 11 Risos.
 12 Alice: Mas daí ela não seria um travesti.
 13 Bob: Não, mas depois que ela entrou no carro, 5 minutos depois ela foi jogada
 14 fora, porque a pessoa que estava dentro do carro queria um homem. Foi uma
 15 situação engraçada de se olhar.
 16 Risos.
 GF01 - Excerto 35

Nessa discussão, os/as alunos/as tentam desvendar, juntos/as, se há mulheres que se travestem ou não. Alguns/as demonstram não acreditar nessa possibilidade (L01-06,12E35), outros/as acreditam que sim (L07,10E35), mas que recebem outro nome: transexual. Bob relata uma experiência em que viu um travesti se prostituindo, e eles/as acham engraçado (11,13-16E35) o fato de ele ter sido desprezado pela pessoa que parou o carro em busca de um garoto de programa.

O preconceito e a discriminação expressos pelos/as alunos/as com relação às pessoas travestis e transexuais são evidentes e se intensificam ao longo das conversas, pois eles demonstram estarem cada vez mais à vontade para deixar claros os seus posicionamentos.

- 01 Saarah: Na minha opinião, travesti é ridículo.
 02 Alice: É desnecessário.
 03 Saarah: Porque, se você nasce, tudo bem se você gostar de se vestir de homem,
 04 tudo bem, só que se prostituir, às vezes o homem nem sabe que é outro homem,
 05 entendeu?
 06 Alice: É uma coisa injusta.
 07 Magali: As pessoas têm problemas.
 GF01 - Excerto 36

- 01 Jorel: Eu acho feio, acho ridículo. Pense... aonde o cara vai, lá no meio do
 02 calçadão, na feira, às vez passa um homem lá com a barriga peluda, se achando,
 03 de cropped. Com uma barba assim, aí tu fala assim: meu Deus do céu!
 GF01 – Excerto 37

O desprezo (L01-07E36) (L01-03E37) demonstrado pelas pessoas travestis está relacionado, principalmente, à prostituição. Os/as adolescentes alegam não entender as

explicações para tal ação, mas a julgam como imprópria e errada.

Fica evidente, nos relatos dos/as alunos/as, a dificuldade de se colocarem no lugar do/a outro/a, quando nem se sabe o que exatamente ele/a é. Por isso, acreditamos que é urgente a discussão sobre a diversidade sexual no espaço escolar, os/as alunos/as precisam ouvir sobre as diferentes identidades sexuais, saber como essas pessoas se sentem, quais são os desafios que precisam enfrentar todos os dias para viverem em uma sociedade em que os padrões sexuais ditam as regras: quem é bonito e quem é feio, quem é normal e quem é anormal, quem é santo e quem é pecador. Enfim, a diversidade sexual não é reconhecida e respeitada em nosso meio e, por isso, as referências que esses/as adolescentes têm em casa e na escola, na maioria das vezes, são preconceituosas, pouco críticas e sensíveis ao/à outro/a e suas diferenças.

3.2.3. Orientação sexual: “eu tenho um amigo que agora é amiga”

O terceiro e último grupo, criado a partir da tabela 5, retrata as questões relativas à **orientação sexual**, as quais foram expressas nas afirmações: A, B, H - K, M - R e V.

As assertivas A, M, P e V apresentam algo em comum, todas expressam explicações sobre a orientação sexual.

Marque se você concorda ou discorda com as frases abaixo:	C (%)	NC (%)	TD (%)	NR (%)	T (%)
A A homossexualidade é uma doença que precisa ser tratada.	5%	85%	9%	1%	100%
M Deus fez o homem e a mulher com sexos diferentes para que cumpram seu papel e tenham filhos/as.	43%	31%	26%	0%	100%
P As pessoas bissexuais, que gostam sexualmente de homens e de mulheres, não sabem o que querem, são mal resolvidas.	22%	60%	17%	1%	100%
V A homossexualidade é uma escolha, ou seja, a pessoa opta por ser homossexual.	53%	30%	17%	0%	100%

Fonte: Tabela 5. Dados da pesquisa de campo, 2016. Elaboração da autora.

A primeira afirmação (letra A) está vinculada a uma perspectiva biológica e patológica, a segunda (M), à visão dogmática, religiosa e cristã e a terceira (P) e a quarta (V) estão associadas à dimensão psicológica, na qual, conscientemente, os/as participantes fazem uma seleção e escolha por algo que é da sua preferência. Nenhuma dessas afirmativas corresponde à concepção de orientação sexual assumida por nós, neste trabalho e, por isso, daremos especial atenção aos dados que representam o número de alunos/as que concordam com tais alegações.

As informações da afirmação A indicam que 85% dos/as alunos/as não concebem a homossexualidade como uma doença que precisa ser tratada, 9% deles têm dúvidas a esse respeito, 5% concordam com essa concepção e 1% não respondeu.

No tocante à afirmação M, identificamos um número considerável de alunos/as com uma concepção dogmática e religiosa, bem como biológica com relação à orientação sexual, ou seja, 43% deles concordam que Deus fez o homem e a mulher com sexos diferentes para que cumpram seu papel e tenham filhos/as, 31% deles/as mostraram-se contrários a essa ideia e 26% expressaram dúvidas sobre a relação estabelecida entre a orientação sexual e a religião.

O enunciado F apresenta a bissexualidade como um problema a ser resolvido pelo indivíduo, ou melhor, a pessoa bissexual é considerada mal resolvida e não sabe ao certo se quer se relacionar com homens ou mulheres. Com base nos dados, 60% dos/as participantes da pesquisa discordam dessa prerrogativa, 22% se mostram favoráveis, 17% demonstram incerteza quanto ao tema e 1% não respondeu.

A frase V anuncia que a homossexualidade é uma escolha, uma opção do indivíduo, e 53% dos/as alunos/as concordaram com tal afirmação, 30% deles/as posicionaram-se contrários, e 17% ficaram indecisos/as.

Nos grupos focais, pudemos aprofundar e saber mais sobre as concepções dos/as alunos/as acerca da orientação sexual:

- 01 Pesquisadora: Vocês acreditam que a orientação sexual é uma escolha? Para
- 02 vocês, como se explica a questão da orientação sexual?
- 03 Aline: Eu acho que você nasce assim e depois de um tempo você fala: essa é
- 04 minha escolha! É isso que eu quero![...]
- 05 Jorel: Ela pode até gostar do mesmo gênero, mas ela é influenciada de algum
- 06 jeito...ou ela vê, ou se sente, ou fulano de tal é bonito e vai lá e dá um beijo...
- 07 mas não nasceu assim. Como que você vai ser assim? A ciência não explicou
- 08 ainda que alguém pode nascer gay?
- 09 Alice: Tudo, quando você é criança tudo é influenciado.
- 10 Jorel: Com certeza! Se tu vê dois iguais se beijando, tu vai pensar... vai achar
- 11 estranho... se sair uma oportunidade é capaz de você ir lá e beijar também.
- 12 Joaquim: Ou nem vai achar estranho, vai parecer normal, se for um casal que
- 13 adota uma criança.
- 14 Jorel: Ele vai ser bem influenciado.
- 15 Alice: Não, Jorel.
- 16 Jorel: Ele vai ser influenciado pelo casal.
- 17 Aline: Mas se você ensinar pra ele que ele tem a opção dos dois gêneros, e que
- 18 se ele não gosta do mesmo gênero ele não precisa ficar com o mesmo gênero só
- 19 porque os pais são assim, pronto.
- 20 Jorel: Mas se o casal falar pra ele que ele tem que ser assim?
- 21 Alice: Quem é que vai querer que o filho passe a mesma coisa que ele passou?
- 22 Aline: Não vai, ele vai querer que o filho seja feliz e escolha o que ele quer.

- 23 Jorel: Tá, meu pai nasceu homem, ele quer que eu seja homem.
24 Alice: Ele vai te influenciar, aqui ele tá te influenciando. Normalmente, 80%
25 dos casais gays que adotam filhos, eles dão livre arbítrio pro filho, ou filha.
26 Velma: Eles falam: existe hetero e existe gay, você escolhe...
27 Beverli: E eles ensinam respeito, eles ensinam respeitar o próximo,
28 independente do gênero.
GF01 – Excerto 38

Ao tratar da homossexualidade, no excerto acima, os/as adolescentes dividiram-se, em seus posicionamentos, para explicar a constituição da orientação sexual: para uma parcela deles/as, o desejo por relacionar-se com uma pessoa do mesmo sexo já nasce com ela (L03-04E38); para um outro grupo, é o meio social que influencia a decisão de relacionar-se com alguém do mesmo sexo (L05-09E38); já para outros/as, a influência se dá de modo ainda mais específico, é a convivência com homossexuais que pode despertar o mesmo interesse e desejo sexual em outras pessoas (L10-11,14,16E38).

Podemos notar como é comum, na fala dos/as alunos/as, as expressões “escolha e opção sexual” (L03-04,17,22,26E38), pelas quais exibem a concepção de que homossexualidade, assim como as demais orientações sexuais, é experimentada a partir de uma decisão do próprio sujeito. Logo, a partir dessa concepção, podemos concluir que existem pessoas que decidem sofrer preconceito, ser discriminadas e violentadas todos os dias em nossa sociedade, pois é isso que acontece com elas, ainda mais se somado a outros aspectos da vida que também são motivo de desprezo e desqualificação, como, por exemplo, as condições econômicas, culturais, étnicas, entre outras.

Mas as explicações não pararam por aí, ainda foram apresentadas outras concepções acerca da homossexualidade.

- 01 Billú: Eu acho que vai mais de atração. Eu acho que isso é só atração. Não nasce
02 sabendo, escolhendo que eu vou achar homem ou mulher bonito, eu acho que
03 isso vai desenvolvendo, conforme vai crescendo, conforme a infância. [...]
04 Cleverson: Eu acho que até os 8 anos ninguém sabe o que é.
05 João: Eu vi na TV, um piazinho, lá dos Estados Unidos, que desde criança ele já
06 se vestia de rosa.
07 Cleverson: Mas se vestir de rosa é normal nos Estados Unidos.
08 Risos.
09 Janayna: Eu conheci gente que falou assim: não é minha escolha de querer ficar
10 com homem, ser desse jeito desde pequeno, e ele sente vontade de ficar com
11 mulher, mas ele não... é alguns casos, não todos. Tem uns que eles escolhem,
12 tem uns que não.[...]
13 Livinho: Conforme ela desenvolve a capacidade de raciocinar dela, ela vai
14 vendo o mundo de outras formas, ela vai... talvez tem uma família que é muito

15 padronizada, talvez ela não consiga ter uma mente aberta pra ver de uma outra
16 forma, talvez ela veja como os pais dela, que tem preconceito, que é
17 homofóbico, mas se ela tiver uma família bem mente aberta, bem cabeça, ela vai
18 desenvolvendo o raciocínio dela e ela vai vendo que não é errado, que é certo. E
19 a partir do momento que ela sentir atração, ela pode decidir se ela vai ser ou não
20 hetero, homo, trans, bi...
GF02 – Excerto 39

Esse excerto nos chamou a atenção, pois os argumentos utilizados por Billú e Livinho se aproximam muito do modo pelo qual compreendemos a constituição do conceito de orientação sexual. Eles explicam que a homossexualidade está relacionada a uma atração sentida pela pessoa (L01-03E39) (L13-20E39). Para eles, ninguém nasce ou escolhe ser homossexual, a orientação sexual é constituída ao longo da história de vida de cada sujeito, envolve tanto os aspectos biológicos e psicológicos, como os sociais, culturais. E como Livinho disse nas linhas 19 e 20 do excerto 39, depois de reconhecido o sentimento, a atração sexual, cabe ao indivíduo decidir se quer viver essa experiência ou não, por isso, o termo “escolha” utilizado por ele nessa afirmação assume um sentido diferente do mencionado anteriormente por outros/as colegas.

Ainda no excerto 39, os dados apontaram um posicionamento em que a homossexualidade é compreendida, por uma aluna, como uma possível escolha, apesar de essa adolescente enfatizar que isso não é algo que acontece com todas as pessoas, uma vez que ela já ouviu alguém relatar que não escolheu ser homossexual (L09-12E39). Ou seja, ela não demonstra certeza na sua compreensão.

No que se refere às influências do meio social na constituição da orientação sexual, os alunos fizeram mais apontamentos.

01 Waleska: Eu tenho um amigo que agora é amiga, que, desde criança, ele sempre
02 quis brincar de Barbie, ele nunca quis brincar com os meninos de futebol ou de
03 carrinho. Sempre quis brincar de boneca e ele gostava...e hoje ele é mulher.
04 Pesquisadora: O fato de uma criança, de um menino, por exemplo, brincar de
05 boneca, ou então gostar de rosa, define sua orientação sexual?
06 Alunos: Não.
07 Cleverson: Isso pode ser um caminho. [...]
08 Livinho: Não é porque ele brinca de boneca que ele vai ser gay, às vezes ele só
09 gosta do brinquedo.
10 Billú: E não é porque a menina brinca de carrinho que ela vai ser lésbica.
11 Pesquisadora: São duas coisas diferentes então?
12 Joelson: Às vezes tá gostando da menininha, quer brincar só pra tá ali.
13 Risos.
14 Waleska : Eu concordo com ele, pode influenciar também. [...] Tá, mas daí tem
15 meu priminho que sempre gostou de brincar de boneca, mas ele é hetero
16 também, por isso que eu também concordo com os meninos.
GF02 – Excerto 40

- 01 Billú: Eu não sei porquê. Na verdade, não tem como a gente explicar como que
02 é o processo que transforma gay, o que é gay... tem que viver a experiência pra
03 poder contar, a gente tá deduzindo alguma coisa.
04 Pesquisadora: Mas e a heterossexualidade, como a gente explica?
05 Silêncio.
06 Billú: Na verdade, desde a infância eu olhava pras menina e achava elas bonita,
07 era isso. E menina também, olhava pros piazzino passar na pré-escola, achava o
08 piazzino bonito, brincavam de namorado, passar bilhetinho...
09 Yasmin : Eu acho que a pessoa gay, vamos supor, ela vira porque um hétero...
10 vamo dizer que eu gosto dele e a gente vai ficar junto, vamos supor, e é a
11 mesma coisa se um homem fica com outro, é por gostar, vamos supor que ele
12 gosta do João, eles vão ficar junto, é o amor.
13 Risos.
14 Livinho: É verdade, o que vocês têm contra?
15 Billú: O que vocês têm contra eu e o João, piizada?
16 Risos.
GF02 – Excerto 41

No excerto 40, podemos visualizar que alguns/as alunos/as mencionam a possibilidade de os brinquedos e as brincadeiras influenciarem o desejo sexual das pessoas, tais como bonecas, carrinhos, brincadeiras de casinha ou lutas, entre outras (L07E40). No entanto, outros/as alunos/as negaram essa possibilidade, afirmando que isso não é um fator que pode influenciar ou interferir na orientação sexual de qualquer indivíduo (L08-10E40). Mas as dúvidas permanecem e dificultam a explicação, como no caso da Waleska que se mostrou mais confusa diante das argumentações (L14-16E40).

Nos excertos apresentados, é possível percebermos que os/as alunos/as que participaram dos grupos focais possuem concepções distintas a respeito da orientação sexual, e que, de modo geral, eles/as tiveram muito mais argumentos para explicar a homossexualidade do que a heterossexualidade, como se ambas tivessem fundamentos e explicações diferentes.

Depois de Billú observar que os argumentos utilizados na discussão não passavam de deduções, e que era preciso ser gay para poder explicar como a orientação sexual se constitui (L01-03E41), perguntamos-lhes como se explica a heterossexualidade. Nesse momento, surgiram o silêncio e as expressões de surpresa. Billú fez o exercício de descrever suas vivências (L06-08E41), mencionou que, desde criança, as meninas lhe chamavam a atenção, e que isso é algo que ocorre com todos, assim como no que diz respeito aos interesses das meninas, as quais veem os meninos e os consideram bonitos, participam de brincadeiras de namorados, enviam e recebem

bilhetinhos, entre outros fatos que são comuns, segundo ele, na infância. Assim, ainda nesse diálogo, os/as alunos/as passaram a relacionar a orientação sexual ao sentimento de gostar de alguém, e que isso pode acontecer com qualquer pessoa, seja ela homo ou heterossexual (L09-12E41).

Na sequência, retomamos os dados da tabela 5 e destacaremos, agora, as assertivas B e H, as quais abarcam questões relativas à orientação sexual e direitos sexuais:

Marque se você concorda ou discorda com as frases abaixo:	C (%)	NC (%)	TD (%)	NR (%)	T (%)
B As escolas deveriam impedir a presença de homossexuais.	0%	98%	2%	0%	100%
H Todas as orientações sexuais (hetero, bi, homo e assexualidade) devem ser valorizadas e, por isso, não se pode considerar uma superior à outra.	74%	11%	13%	2%	100%

Fonte: Tabela 5. Dados da pesquisa de campo, 2016. Elaboração da autora.

No que se refere à afirmação B, os dados expressam que 98% dos/as alunos/as não concordam com a ideia de que as escolas deveriam impedir a presença de homossexuais, e 2% apontaram ter dúvidas com relação ao direito dos/as homossexuais terem acesso à educação.

A afirmação H alega que todas as orientações sexuais devem ser valorizadas sem que uma seja considerada superior à outra. A esse respeito, 74% dos/as alunos/as posicionaram-se favoráveis, 13% apresentaram dúvidas, 11% não concordaram e 2% não responderam a questão.

As afirmativas I, J, K, Q e R também apresentam relação com a orientação sexual e serão usadas para discutir alguns dos estereótipos criados pelos seres humanos, com o intuito de atestar a existência de um padrão sexual que deve ser seguido:

Marque se você concorda ou discorda com as frases abaixo:	C (%)	NC (%)	TD (%)	NR (%)	T (%)
I Numa relação entre mulheres lésbicas, uma faz o papel do homem e a outra faz o papel de mulher.	18%	34%	48%	0%	100%
J Numa relação entre dois homens, um faz o papel do homem e o outro faz o papel de mulher.	17%	38%	43%	2%	100%
K A convivência com homossexuais pode influenciar alguém a se tornar homossexual.	12%	75%	13%	0%	100%
L Mulher que vira lésbica é porque não conheceu homem de verdade.	8%	86%	6%	0%	100%

Fonte: Tabela 5. Dados da pesquisa de campo, 2016. Elaboração da autora.

Os enunciados I e J expressam uma visão limitada sobre a relação afetiva e/ou sexual entre as pessoas. A esse respeito, a maior parcela dos/as alunos/as, 46% (média da soma dos resultados das duas questões), apresentou dúvidas ao tratarem da ideia de que em uma relação homossexual uma pessoa faz o papel do homem, e a outra faz o papel da mulher, por isso, preferiram não se posicionar favoráveis ou contrários. Outra parcela dos/as adolescentes, 36%, não concordou com as afirmativas, 17% concordaram e 1% não respondeu.

Com base na assertiva K, percebemos que 75% dos/as alunos/as não concordaram com a afirmação de que a convivência com homossexuais pode influenciar alguém a se tornar homossexual, 13% deles apresentaram dúvidas a esse respeito e 12% concordaram com a afirmativa.

O enunciado L, expõe um estereótipo claramente machista, por conter a concepção de que a mulher se basta ao lado de um homem, e que, seguramente, a pessoa com um corpo e gênero masculino a deixará satisfeita e realizada. Sobre essa questão, 86% dos/as alunos/as não concordaram com essa concepção, 8% aprovaram a afirmação e 6% ficaram indecisos.

As proposições a seguir (N, O e R) tratam de aspectos ligados ao comportamento das pessoas que são explicados com base na orientação sexual.

Marque se você concorda ou discorda com as frases abaixo:	C (%)	NC (%)	TD (%)	NR (%)	T (%)
N Quase sempre os/as homossexuais são promíscuos, isto é, têm muitos parceiros/as sexuais.	11%	27%	62%	0%	100%
O Existe gente decente e gente indecente, isso não depende da orientação sexual ou da preferência sexual das pessoas.	71%	13%	16%	0%	100%
R A homossexualidade é safadeza e falta de caráter.	4%	89%	5%	2%	100%

Fonte: Tabela 5. Dados da pesquisa de campo, 2016. Elaboração da autora.

Na afirmação N, identificamos um número expressivo de alunos (62%) com dúvidas sobre quase sempre os/as homossexuais serem promíscuos; uma parcela deles, 27%, não concordou com essa concepção, enquanto os demais, 11%, se posicionaram favoráveis.

A assertiva O mencionou a existência de gente decente e indecente, e que isso não depende da orientação sexual das pessoas. 71% dos/as participantes da pesquisa concordaram com tal afirmação, 16% demonstraram dúvidas e 13% não concordaram.

Sobre a proposição R, 89% dos/as adolescentes se mostraram contrários à ideia

de que a homossexualidade é safadeza e falta de caráter, 5% tiveram dúvidas ao responder, 4% concordaram, e 2% não responderam.

Com o intuito de aprofundar tais posicionamentos, solicitamos aos/as alunos/as que registrassem o significado de homossexualidade no questionário. Suas respostas expressaram diversas concepções:

TABELA 8. Concepções dos/as alunos/as acerca da homossexualidade⁵⁵

Homossexual (lésbica ou gay)?	(%)
A Pessoas que sentem atração e se relacionam com outra pessoa do mesmo sexo.	57
B Relação entre duas pessoas do mesmo gênero.	19
C Não responderam.	9
D Pessoa que não aceita o sexo que tem.	4
E São pessoas muito queridas, não tenho nada contra, são seres humanos como nós.	3
F Uma pessoa que por escolha própria gosta de outra pessoa do mesmo gênero	2
G São pessoas que não encontram a felicidade, aí terminam virando o que são, indivíduos se passando por gênero diferente.	2
H Pessoa que escolhe gostar de outro do mesmo sexo.	1
I Deus fez homem e mulher, como pode mulher com mulher ter filho? Não tenho nada contra, mas acho nojento, “demoníaco”.	1
J Lésbica e gay é quando não consegue amar ninguém.	1
K Pessoas que possuem “problemas”, diferenças em relação a questão hormonal, não indo de acordo com seu gênero.	1
TOTAL	100

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2016. Elaboração da autora.

Apresentaremos a sistematização desses dados em tópicos, para melhor compreendermos e discutirmos as questões apresentadas pelos/as adolescentes:

- 62% dos/as alunos/as acreditam que a homossexualidade tem relação com o sexo: a maior parte (57%) entende a homossexualidade como a atração e relação existente entre pessoas do mesmo sexo; 4% defende que são pessoas que não aceitam o próprio sexo e 1% entende que é uma pessoa que escolhe gostar de outra pessoa do mesmo sexo (afirmações: A,D,H);
- 23% dos/as adolescentes têm a ideia de que a homossexualidade está ligada aos aspectos relacionados ao gênero: 19% acreditam que se trata de relação afetiva e/ou sexual entre pessoas do mesmo gênero, 2% entendem que as pessoas escolhem gostar de outra pessoa do mesmo gênero e 2% pensam que a homossexualidade se refere às pessoas que não se sentem felizes e que,

⁵⁵ Pergunta 10 do questionário. O que você entende por homossexualidade?

portanto, passam a se expressar de acordo com o gênero oposto (afirmações: B,F,G);

- 9% não responderam. Acreditamos que a falta de conhecimento e argumentos a esse respeito os/as fizeram abdicar dos registros (afirmação: C);
- 3% alegam que as pessoas homossexuais são queridas e que não tem nada contra elas (afirmação: E);
- 1% acha que elas são demoníacas (afirmação: I);
- 1% as definem como pessoas incapazes de amar alguém (afirmação: J);
- 1% afirmou que a homossexualidade está relacionada à identificação com outro gênero, e isso se deve a aspectos biológicos (afirmação: K).

Esses dados expressam que muitos/as alunos/as desconhecem a diferença entre a identidade de gênero e a orientação sexual, pois, em concepções como as registradas nas letras G e K do quadro 07, por exemplo, os/as participantes da pesquisa entendem que o modo pelo qual a pessoa se apresenta e se expressa socialmente é o que permite aos demais saberem qual é a sua orientação sexual, ou seja, se gosta de homem ou mulher. Nas discussões dos grupos focais essas afirmações também ficaram evidentes.

- 01 Pesquisadora: Vocês estão afirmando que podemos identificar uma pessoa
02 lésbica pelo comportamento, mas que, por outro lado, esse comportamento
03 também pode nos confundir...
04 Livinho: Só que até é estranho tu conseguir identificar um gay ou uma lésbica
05 pelo jeito de andar e não conseguir identificar um hetero pelo jeito de andar,
06 acaba até sendo uma forma de preconceito, de homofobia, por causa do jeito que
07 se veste, é estranho, mas é a forma mais fácil de identificar um gay,
08 homossexual.
09 Billú: Pelo jeito da pessoa...
10 Janayna: Porque tem uns que se assumem mesmo.
11 Billú: Que nem o Alan, o dia que ele chegou na nossa sala eu já sabia, tá ligado?
12 Porque realmente deixa na cara.
13 Pesquisadora: O que levou você a pensar isso?
14 Billú: O jeito, o jeito de virar a mão, assim, pra chamar o professor (gesto), usar
15 calça muito colada... chega dar dor só de pensar, usava tênis com salto. Não
16 tinha como não saber, entendeu?
GF02 – Excerto 42

As informações do excerto 42 nos mostram claramente a falta de compreensão sobre gênero e sobre a orientação sexual. É importante ter clareza que a orientação sexual não tem roupa, acessório e trejeitos, essas características estão relacionadas ao gênero, e a identidade de gênero não determina a atração sexual. A identidade de gênero

está ligada à relação que o sujeito tem com ele mesmo, e a orientação sexual tem relação com a atração sexual sentida pelo sujeito por uma outra pessoa.

Para saber sobre o que os/as alunos/as entendem pela bissexualidade – orientação sexual em que a pessoa se sente atraída e relaciona-se afetiva e/ou sexualmente com ambos os sexos (FIGUEIRÓ, 2013; ARRUDA; CORREIA, 2012) – fizemos uma provocação, perguntamos como é possível identificar uma pessoa bissexual.

- 01 Pesquisadora: E a bissexualidade? Como podemos identificar uma pessoa
 - 02 bissexual?
 - 03 Billú: Bissexualidade? Acho que não... não tem como identificar bissexualidade
 - 04 se não conhecer a pessoa.
 - 05 Pesquisadora: Mas como a gente descobre?
 - 06 Livinho: Quando ela tem relação com os dois gêneros, ou, ela contar.
 - 07 Pesquisadora: Toda pessoa que fica com os dois gêneros é bissexual?
 - 08 Alunos/as: Não.
 - 09 Livinho: Às vezes, ela não é porque ela fica, às vezes ela pode gostar de homem
 - 10 e de mulher, e pegar só homem ou só mulher, mas você vai descobrir que ela é
 - 11 bi quando ela conta, ou quando tu vê ela tendo relação com os dois sexos...
- GF02 – Excerto 43

Os/as alunos/as sentem dificuldade de responder à questão da identificação da bissexualidade (L03-11, E43). Em contrapartida, por vezes utilizam-se de elementos físicos e modos de vestir-se e comportar-se para descrever uma pessoa homossexual. Percebemos que demonstram compreender que o gênero determina a orientação sexual: uma pessoa com elementos do gênero feminino definitivamente sente-se atraída por alguém do sexo e gênero masculino, enquanto uma pessoa com elementos do gênero masculino definitivamente sente-se atraída por alguém do sexo e gênero feminino. Tal concepção é errônea, pois gênero e orientação sexual são aspectos distintos da sexualidade. Assim, a orientação sexual não é visível ao olhar, só pode ser identificada pelo próprio indivíduo, pois é ele quem sabe dos próprios sentimentos, desejos, fantasias e pensamentos.

Ainda com relação à bissexualidade, os/as alunos/as que responderam o questionário, registraram qual é sua compreensão sobre sua orientação sexual.

TABELA 9. Concepções dos/as alunos/as acerca da bissexualidade⁵⁶

Bissexual	(%)
A Pessoas que sentem atração e se relacionam sexualmente com ambos os sexos.	61
B Pessoas que se sentem atraídas e se relacionam com ambos os gêneros.	19
C Não sei.	9
D Uma pessoa indecisa ou insegura sobre sua escolha.	3
E São indivíduos que optam por ter como parceiro tanto o sexo feminino quanto o masculino.	2
F Acho que é um indivíduo ora masculino, ora feminino.	1
G Deus fez homem e mulher, como pode mulher com mulher ter filho? Não tenho nada contra, mas acho nojento, “demoníaco”.	1
H Uma opinião sexual, nenhum preconceito, pois tenho amigos que são.	1
I Pessoa que se relaciona com o sexo oposto.	1
J Um homem só quer fazer experiência sexual, mas não vira gay.	1
K Não respondeu.	1
TOTAL	100

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2016. Elaboração da autora.

Nos registros dos/as adolescentes, identificamos que:

- 64% dos/as adolescentes compreendem que a bissexualidade está relacionada ao sexo: 61% deles/as acreditam que a bissexualidade se trata de pessoas que sentem atração e se relacionam sexualmente com ambos os sexos (feminino e masculino); 2% acreditam que as pessoas bissexuais escolhem se relacionar com pessoas do sexo feminino e masculino; e 1% compreende a pessoa bissexual como aquela que se relaciona com o sexo oposto (afirmações: A, E, I);
- 20% deles/as acreditam que essa orientação sexual está relacionada ao gênero: 19% entendem como a atração e relação que uma pessoa tem com ambos os gêneros; e 1% acha que a bissexualidade é o indivíduo que ora é masculino e ora é feminino (afirmações: B, F);
- 9% desconhecem o significado de bissexualidade; e 1% não respondeu (afirmações: C, K);
- 3% acreditam que se trata de pessoas indecisas, que não sabem ao certo se querem se relacionar com pessoas do sexo feminino ou masculino (afirmação: D);
- 2% não explicaram o que é a bissexualidade, mas posicionaram-se a respeito:

⁵⁶ Pergunta 10 do questionário. O que você entende por bissexualidade?

1% afirmou que acha nojento e demoníaco e 1% disse não ter preconceito, pois tem amigos bissexuais (afirmações: G, H);

- 1% diz que a bissexualidade se refere a uma experiência sexual passageira vivenciada por dois homens (afirmação: J).

Sobre a assexualidade, os/as alunos/as fizeram os seguintes registros:

TABELA 10. Concepções dos/as alunos/as acerca da assexualidade⁵⁷

Assexual	(%)
A Não sei	63
B Não sente atração sexual por nenhum sexo	15
C Pessoa que não sente atração por nenhum gênero	5
D Pessoas que dizem que o sexo não é prioridade na sua vida	5
E Pessoa sem sexo definido	3
F Não tem nenhuma escolha	2
G Alguém que ainda não tem uma orientação sexual definida	2
H Não respondeu	2
I Uma pessoa que mudou seu sexo para outro	1
J Homem que se veste de mulher, mulher que se veste de homem	1
K Sem gênero definido	1
TOTAL	100

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2016. Elaboração da autora.

Dentre as afirmações, identificamos que:

- 65% dos/as alunos/as não sabem (63%) ou não responderam (2%) o que significa a assexualidade (afirmações: A, H);
- 29% entendem a assexualidade como uma orientação sexual: 15% dizem que a assexualidade se refere às pessoas que não se sentem atraídas sexualmente por outra/as pessoa/as; 5% acreditam que se trata de pessoa que não se sente atraída sexualmente por gênero algum; 5% pensam que a assexualidade diz respeito às pessoas que não têm relação afetiva e/ou sexual como uma prioridade em sua vida; 2% apontam que a pessoa assexual não escolhe alguém para se relacionar afetiva e/ou sexualmente; e 2% entendem que se trata de uma pessoa que ainda não tem clareza da sua orientação sexual (afirmações: B, C, D, F, G);
- 4% acreditam que a assexualidade diz respeito à relação que a pessoa tem

⁵⁷ Pergunta 10 do questionário. O que você entende por assexualidade?

com o próprio corpo: 3% alegam que assexual é a pessoa que não tem sexo definido; 1% acha que a assexualidade refere-se a uma pessoa que mudou de sexo (afirmações: E, I);

- 2% pensam que a assexualidade tem relação com a identidade de gênero de cada indivíduo: 1% acredita que uma pessoa assexual é aquela que se expressa de acordo com o gênero oposto; 1% acha que a assexualidade se refere a uma pessoa com sexo indefinido (afirmações: J, K).

Fica evidente, nos registros, que a assexualidade é um dos aspectos da diversidade menos conhecido pelos/as adolescentes. Já havíamos percebido essa falta de conhecimento na ocasião em que aplicamos os questionários, pois os/as alunos/as, mesmo tendo recebido a orientação para responderem individualmente, sentiam necessidade de questionar os/as colegas para verificar se sabiam algo a respeito. Nos grupos focais não foi diferente, os/as adolescentes estavam curiosos para saber do que se tratava o termo assexual, travesti e transexual.

O que poderia explicar tamanha falta de conhecimento sobre a diversidade sexual? Por que professores/as e alunos/as, da escola contexto da pesquisa, não discutem direta e intencionalmente sobre essas questões?

Tais questionamentos não foram lançados para apontarmos culpados/as, não é essa a nossa intenção, até porque o dado precisa ser analisado na sua totalidade, e certamente existem muitos fatores que contribuem para que essa realidade tenha sido construída dessa forma. Por isso, para nós, não existem culpados/as, mas existem questões para serem pensadas e modificadas para que a diversidade sexual possa se tornar conhecida pela comunidade escolar e, não apenas conhecida, mas acolhida e respeitada na escola.

Um dos elementos que nos ajuda a compreender a falta de conhecimento dos alunos sobre a diversidade sexual foi apresentado nas respostas da questão 11 do questionário. Os dados serão apresentados na tabela a seguir:

TABELA 11. Dados relativos à convivência dos/as alunos/as com a população LGBT⁵⁸

Você...	Sim (%)	Não (%)	Não respondeu (%)	Total (%)
Conhece pessoalmente alguma pessoa homossexual (lésbica ou gay)?	96	4	0	100
Tem amizade próxima com homossexuais?	59	41	0	100
Conhece pessoalmente alguma pessoa bissexual?	72	28	0	100
Tem amizade próxima com bissexuais?	53	46	1	100
Conhece pessoalmente alguma pessoa transexual?	16	83	1	100
Tem amizade próxima com alguma pessoa transexual?	6	93	1	100
Conhece pessoalmente alguma travesti?	19	80	1	100
Tem amizade próxima com um/a ou mais deles/as?	6	94	0	100
Conhece pessoalmente alguma pessoa assexual?	6	91	3	100
Tem amizade próxima com alguma pessoa assexual?	4	93	3	100

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2016. Elaboração da autora.

Com base nos dados, é possível constatar que praticamente todos/as os/as adolescentes do grupo conhecem pessoalmente uma pessoa homossexual, porém, que pouco mais da metade tem amizade próxima com alguma delas, dado um tanto intrigante, pois aponta que apesar de conhecerem gays e lésbicas, nem todas as pessoas mantêm contato/relacionamento com uma pessoa homossexual, por possíveis inúmeros motivos, tais como o preconceito apresentado nos dados discutidos nessa categoria.

Um número menor de adolescentes, 72%, apontou conhecer pessoalmente pessoa/as bissexual/ais, porém o número de participantes que mantêm amizade próxima com essas bissexuais também decaiu, exibindo 53%.

Os números continuam a cair, quando tratamos das pessoas travestis, apresentando que somente 19% dos/as estudantes, participantes da pesquisa, conhecem pessoalmente pessoa/as transgêneros, como também que somente 6% mantêm relacionamento próximo com elas.

Ao tratarmos de pessoas transexuais, os dados apontam números mínimos, somente 16% dos/as adolescentes conhecem pessoalmente uma pessoa transexual, e exibem um número menor ainda quando se trata de manter amizade com eles/as, 6%. Com base nos dados apresentados nesse texto, sabemos que o preconceito relativo aos/às travestis e transexuais é muito maior que o demonstrado pelas pessoas homo ou bissexuais.

Mas o menor resultado exibido pelos dados se refere ao conhecimento de

⁵⁸ Pergunta 11 do questionário. Você...

pessoas assexuais. Somente 6% dos/as alunos/as afirmaram conhecer pessoalmente uma pessoa assexual, e, conseqüentemente, o número de adolescentes que tem amizade próxima com alguém assexual é menor ainda, 4%.

Com base nos dados apresentados pelos/as alunos/as, a convivência com pessoas homossexuais e bissexuais é muito maior do que com pessoas transgêneros. Acreditamos que este é um dos motivos pelos quais o preconceito, o estranhamento e a discriminação se expressam de modo mais evidente as essas identidades. Em contrapartida, vale destacar que o convívio com a diversidade sexual, por si só, não é capaz de superar o preconceito, a discriminação e a violência contra a população LGBT, conforme salienta Coelho (2014, p. 98), a partir da pesquisa realizada com professores de Ciências e alunos/as:

Mesmo convivendo com colegas e professores homossexuais, os alunos possuem sentidos que reconhecem esses sujeitos como estranhos. Por outro lado, parece haver uma maior aceitação da homossexualidade e bissexualidade, quando comparadas às transgeneridades. Os sujeitos transgêneros não fazem parte do convívio diário nem de alunos, nem de professores, sendo vistos apenas na rua e na mídia. Parece existir, portanto, uma relação não-linear entre conviver com homossexuais e não ser homofóbico, mas este convívio muitas vezes não é suficiente para a superação de preconceitos [...].

Visto que o respeito à diversidade sexual não se dá apenas por meio da convivência, concordamos com o autor que se os/as professores/as e os/as demais profissionais da escola se comprometerem a buscar alternativas de reconhecimento e valorização às diferentes identidades sexuais e de gênero e orientações sexuais, certamente contribuirão para a construção de um espaço mais democrático, igualitário e respeitoso.

3.3 Concepções sobre os direitos sexuais: “o direito de ser um viado discreto”

A vida em sociedade requer uma organização própria para que seus integrantes possam encontrar o equilíbrio entre a liberdade e o compromisso com as regras sociais. São as regras que possibilitam os direitos e deveres de cada cidadão, por isso, elas são fundamentais para que todos/as sejam respeitados/as em nível de igualdade. Mas, infelizmente, a realidade não é tão simples assim, a organização social é complexa e é forjada por inúmeras determinações: políticas, econômicas, históricas, culturais,

religiosas, entre outras. Essas determinações, por sua vez, nem sempre atendem aos interesses da maioria, e, por isso, a sociedade fica dividida entre aqueles que mandam, excluem, discriminam e exploram, e os que obedecem, são desprezados e explorados.

No que tange à sexualidade, sabemos que em nosso país, existem muitos direitos a serem conquistados, e isso significa: muitas vidas precisam ser preservadas. Dados mostram números expressivos de violência contra a população LGBT. Fundada em 1980, a mais antiga associação de defesa dos direitos humanos dos homossexuais no Brasil, o Grupo Gay da Bahia (GGB), divulgou o Relatório Anual de Assassinatos de LGBT no Brasil relativo a 2014⁵⁹

Foram documentados 326 mortes de gays, travestis e lésbicas no Brasil, incluindo 9 suicídios. Um assassinato a cada 27 horas. Um aumento de 4,1 % em relação ao ano anterior (2013). O Brasil continua sendo o campeão mundial de crimes motivados pela homo/transfobia: segundo agências internacionais, 50% dos assassinatos de transexuais no ano passado foram cometidos em nosso país. Dos 326 mortos, 163 eram gays, 134 travestis, 14 lésbicas, 3 bissexuais e 7 amantes de travestis (T-lovers). Foram igualmente assassinados 7 heterossexuais, por terem sido confundidos com gays ou por estarem em circunstâncias ou espaços homoeróticos (GRUPO GAY DA BAHIA, 2015, p. 1).

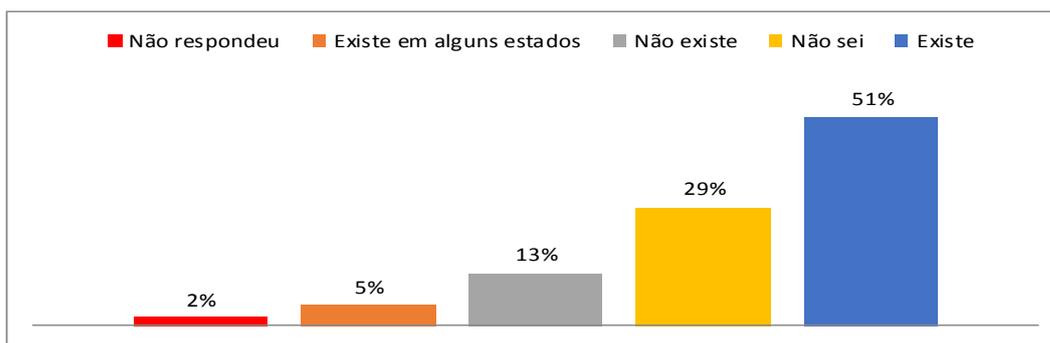
Esses dados, apesar de serem assustadores não chocam todas as pessoas, pois o preconceito está tão enraizado em nossa cultura, que muitas delas atribuem à população LGBT a responsabilidade por atos tão cruéis. Da mesma forma que a concepção machista acusa mulheres de serem estupradas por saírem de saia curta à rua, as pessoas homofóbicas entendem, na sua maioria, a troca de carinho em público, entre casais homossexuais, como uma provocação, uma afronta à cultura e às regras heteronormativas e, por isso, sentem-se no “direito” de agredir física e moralmente a população LGBT.

Com o intuito de saber sobre os conhecimentos e concepções dos/as participantes da pesquisa acerca dos direitos humanos e fundamentais e, mais especificamente, dos **direitos sexuais**, exploramos essa temática no questionário e nos grupos focais e obtivemos vários dados a esse respeito. Nas discussões que realizamos nos grupos focais, os/as alunos/as demonstraram ter conhecimento sobre o preconceito, a discriminação e a violência, vivenciadas pelas pessoas homossexuais, bissexuais,

⁵⁹ Os relatórios anuais de Assassinatos de LGBT no Brasil estão disponíveis no site do Grupo Gay da Bahia. Para conferir, acesse o link: <https://homofobiamata.wordpress.com/estatisticas/relatorios/2014-2/>

travestis e transexuais no meio social, mas evidenciaram desconhecer que tais atitudes ainda não são consideradas crime no Brasil. Perguntamos-lhes (questão 13 do questionário) se existe ou não alguma lei que considera crime os atos de discriminação ou preconceito contra a população LGBT, e as respostas estão sistematizadas no gráfico 7, a seguir. Vejamos:

GRÁFICO 7. Conhecimento dos/as alunos/as acerca dos direitos sexuais como direitos humanos e fundamentais no Brasil⁶⁰



Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2016. Elaboração da autora.

Como podemos perceber, esses dados revelam que a maior parte dos/as alunos/as, 51%, acredita que existe alguma lei, no Brasil, que criminaliza atos homo, lesbo, bi, transfóbicos, 29% deles/as afirmam não ter conhecimento a esse respeito, 13% acreditam que não há leis, em nosso país, que consideram crime atos preconceituosos, discriminatórios e violentos contra a população LGBT, 5% afirmam que existe, porém somente em alguns estados brasileiros, e 2% deles/as não responderam.

Mas o que os/as alunos/as entendem por direitos sexuais? Como eles/as julgam a existência ou a ausência desses direitos? Para chegar a essas informações, perguntamos-lhes (questão 14 do questionário) qual o seu posicionamento frente às questões descritas na tabela a seguir:

⁶⁰ Pergunta 13 do questionário. Pelo que você sabe, no Brasil existe ou não alguma lei que considera crime os atos de discriminação ou preconceito contra *gays*, *lésbicas*, *bissexuais*, *travestis* e *transexuais*?

TABELA 12. Posicionamento dos/as alunos/as referente aos direitos sexuais⁶¹

Você é a favor ou contra...	TF	PF	TC	PC	NR	T
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
A união entre pessoas do mesmo sexo.	50	21	16	12	1	100
A legalização do aborto.	17	38	32	13	0	100
Troca de carícias entre pessoas do mesmo sexo em áreas públicas.	34	35	18	13	0	100
O uso do nome social de transexuais e travestis em todos os processos administrativos da vida escolar, como matrícula, boletins, registro de frequência, provas e até concursos públicos.	32	33	22	13	0	100
Acesso à educação para pessoas lésbicas e gays.	91	5	2	1	1	100
Acesso à educação para pessoas travestis ou transexuais.	83	12	2	3	0	100
Adoção de crianças por casais de pessoas do mesmo sexo.	72	8	12	8	0	100
Tornar crime atos de discriminação e de preconceito contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais.	75	13	10	2	0	100
Estudantes transgêneros escolherem se vão usar o banheiro masculino ou feminino de acordo com a sua identidade de gênero.	28	27	26	17	2	100
Estudantes transgêneros/as podem escolher o tipo de uniforme escolar (masculino ou feminino) que quer, de acordo com a sua identidade de gênero.	37	27	19	15	2	100

LEGENDA: TF: Totalmente a favor; PF: Parcialmente a favor; TC: Totalmente contra; PC: Parcialmente contra; NR: Não respondeu; T: Total.

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2016. Elaboração da autora.

Com base nos registros, constatamos que a maior parte dos/as alunos/as posicionou-se, total ou parcialmente, a favor das ações mencionadas na tabela acima, as quais estão relacionadas aos direitos sexuais. No entanto, ao cruzarmos os dados do questionário com os das discussões, dos grupos focais, identificamos algumas contradições. A primeira é que, para alguns/as alunos/as, reconhecer e aceitar a população LGBT não significa reconhecer e respeitar que todas as pessoas tenham acesso aos mesmos direitos; a segunda, é que, para a maioria dos/as alunos/as, ter direito à educação não é indicativo para ser aceito e respeitado nas suas diferenças, mas, sim, adaptar-se ao meio social, sem que as diferenças sejam percebidas.

Sobre tornar crime atos de discriminação e de preconceito contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, 75% dos/as participantes da pesquisa posicionaram-se totalmente a favor, 13% parcialmente a favor, 10% totalmente contra e 2% parcialmente contra. Com relação à união entre pessoas do mesmo sexo, por exemplo, 50% dos/as adolescentes declararam-se totalmente a favor, 21% apresentaram-se parcialmente a favor, 16% totalmente contra, 12% parcialmente contra e 1% não respondeu. No que se refere à adoção de crianças por casais de pessoas do mesmo sexo, 72% dos/as alunos/as são totalmente a favor, 12% são totalmente contra, 8% são parcialmente a favor e 8%

⁶¹ Pergunta 14 do questionário. Você é a favor ou contra.

são parcialmente contra. Considerando que a maioria dos/as adolescentes se mostrou favorável a tornar crime atos de discriminação e de preconceito contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, bem como a constituição familiar homoafetiva, poderíamos presumir que também aprovariam a demonstração de afeto entre lésbicas ou gays, em lugares públicos, mas não foi isso que os dados revelaram: enquanto 50% dos/as alunos/as aprovam a união entre pessoas homossexuais, e 72% são totalmente a favor da adoção de crianças feita por casais homossexuais, apenas 34% mostraram-se totalmente a favor da troca de carícias entre pessoas do mesmo sexo em áreas públicas, 18% deles disseram ser totalmente contra e 13% parcialmente contra.

Os dados revelam que os/as alunos/as aceitam a diversidade sexual de modo condicionado, ou seja, gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais podem fazer parte do meio social desde que sejam discretos, não demonstrem publicamente sua identidade sexual e de gênero e/ou orientação sexual. Essa concepção não está explícita nas respostas do questionário, nem mesmo nos relatos dos grupos focais, mas é expressa de modo implícito nas afirmações contraditórias, como demonstradas no parágrafo anterior.

Em uma das nossas discussões, nos grupos focais, alguns alunos/as defenderam que as pessoas que fogem às regras heteronormativas devem ser “discretas” e não devem deixar transparecer sua sexualidade, pois assim serão mais bem aceitas no meio social.

- 01 Saarah: Assim, eu penso que de alguma forma a gente é influenciado pela
02 sociedade, realmente, por exemplo, eu vô citar um exemplo da minha família:
03 tenho um irmão que é homossexual, e ele vive tranquilamente, sem preconceito
04 nenhum, até pela profissionalidade que ele tem. Nunca foi rejeitado, por isso
05 que eu digo, a gente tem o estilo nosso de ser, a gente não vai deixar de ser
06 aquilo por causa da sociedade. Claro que tem influências assim, mas a gente não
07 é proibido de nada, entendeu? Se a gente quer ser uma coisa, a gente vai ser.
08 Então acho que isso não influencia. Em questão de família, depende, que se
09 você é uma pessoa que respeita seus pais, você vai tomar aquela decisão, só que
10 vai dar um jeito de fazer, não convencer eles, mas mostrar que você pode ser
11 normal mesmo com a opção sexual diferente, um exemplo. Dependendo do que
12 você vai ser, se você vai ser ou não, se você vai ser uma bicha revoltada, que
13 nem dizem, ou se você vai ser uma pessoa séria, entende?
14 Alice: Um viado discreto, como dizem.
15 Saarah: Um viado discreto.
16 Risos.
GF01 – Excerto 44

- 01 Alice: Ele [LGBT] entende que a sociedade tem os preconceitos, e ainda tá no
02 processo evolutivo, em relação a isso, que a gente precisa se adaptar a esse novo
03 gênero, essa nova opção, então, ele já é mais discreto, ele já é mais na dele,

- 04 tipo...
05 Saarah: Tipo meu irmão.
06 Alice: O irmão da Saarah não é aquele gay que chega nos lugares e fala: ai,
07 porque eu sou gay, porque eu cheguei. Não parece, ele conversa contigo normal,
08 ele é uma pessoa normal.
09 Jorel: Ele é uma pessoa agradável de você conversar.
10 Saarah: Ai... eu sabia que você ia falar isso!
11 Risos.
GF01 - Excerto 45

Nesses dados, Saarah demonstra acreditar que todas as pessoas são influenciadas pela sociedade, porém, ressalta a importância de que cada uma tome suas próprias decisões, mesmo que elas não correspondam às expectativas do meio social (L04-07E44). Os/as alunos/as trataram, também, nos excertos 44 e 45 sobre um aspecto que já mencionamos e nos chamou muito a atenção, a condição para gays e lésbicas não sofrerem preconceito: serem discretos/as (L11-13E44), ou seja, esconderem das outras pessoas seu modo de ser e de viver. No excerto 45, os argumentos evidenciam o irmão da Saarah como um exemplo a ser seguido, pois é um homossexual que não fala sobre sua orientação sexual e tem um comportamento que não chama a atenção (L01-10E45).

Para entender melhor o significado de “discreto”, nesse contexto, solicitamos aos/as alunos/as que explicassem melhor o sentido que queriam dar a essa palavra:

- 01 Pesquisadora: Só queria entender o que vocês querem dizer com “viado
02 discreto”?
03 Alice: [...] por exemplo, se você é gay, e você se assume, você não tem vergonha
04 disso, você é discreto como o irmão da Saarah, você vai aceitar essa opção e ser
05 igual a todo mundo, porque é o que você quer. Mas se você for exagerado, que
06 assedia todo mundo, você vai se impor... não é uma opção sexual, você tá
07 querendo se aparecer, você tá querendo se mostrar.
08 Alice: Ser discreto é se adaptar.
09 Joaquim: Tem que ser igual.
10 Aline: Que se acha no direito de fazer o que ela quer, sem ninguém fazer nada
11 contra. [...] O discreto é aquela pessoa que você olha e você não diz se é ou não
12 é, ele conversa com você, normal, ele não chega querendo se mostrar mais. Tu
13 conversa como uma pessoa normal, ele não chega já, que nem alguns, né, que já
14 chega falando eu posso, né... você não pode me processar, mas eu posso te
15 processar.
16 Risos.
17 Joaquim: Tava falando, e se ele se vestisse como mulher? Vamos supor.
18 Alice: Daí ele teria que se adaptar, óbvio. Se ele agisse tal qual como ele deve,
19 beleza, ele teria que ser discreto.
20 Aline: Desde que ele não desrespeite outras pessoas.
21 Jorel: Eu acho errado.
GF01 – Excerto 46

- 01 Pesquisador: Aí entrou uma questão que o Joaquim disse: e se alguém nasce com
02 o sexo masculino e se veste como mulher? Seria o exagerado ou seria o discreto?

03 Alice: Contanto que ele se adapte ao meio dos outros, à opinião dos outros... que
04 ele saiba o que ele vai passar, as consequências disso, tudo bem... é opção dele.
05 É o que a gente falou, os direitos são iguais...se ele quer trocar de gênero, se ele
06 não se sente bem sendo homem e quer virar mulher, ótimo, beleza, deixa ele na
07 dele, você não precisa mexer com ele, se ele não tá mexendo com você,
08 entendeu?

GF01 - Excerto 47

01 Aline: É, mas você tem que arcar com as consequências também, porque você
02 sabe que tudo que você faz tem consequência, por exemplo, o irmão dela
03 escolheu ser feliz do jeito que ele é, porém, ele sabe que nem todo mundo vai
04 aceitar esse jeito dele, por mais que ele não tenha sido rejeitado e tal. Por isso
05 que ele é mais discreto, o irmão dela é totalmente discreto, só que ele sabe que
06 na família ele pode falar, a família dele sabe o que ele é, então é muito
07 complicado você fazer uma escolha porque você pode ser apedrejado...
08 Joaquim: Porque você tem que seguir o padrão da sociedade, se tu sair é
09 discriminado.

GF01 – Excerto 48

01 Alice: Eu acho que a regra número um deveria ser com relação a agressão, com
02 relação a agressão de gêneros indefinidos, [...] porque da mesma forma que
03 existe a lei que defende a mulher, deveria ter uma lei que defende os
04 homossexuais.

05 Bob: Mas daí, você tá falando aí como racismo.

06 Alice: É, tipo...

07 Jorel: Mas vai... assim... que tu passa na rua, aí tem uma enfiado lá... tu passa
08 na rua, aí tem aquele cara que é homossexual, aí ele pega e começa a tirar com
09 você, começa: aí gato...não sei o quê... Ele começa a te assediar na rua, aí você
10 tem que ficar quieto. Você tá sofrendo assédio dele... é chato. Agora se você
11 fala: sai daí! E fala viado... vai juntando os milhão no bolso, pro processo.

12 Alice: É o negócio dos direitos iguais, que a gente falou antes.

13 Jorel: Que no caso, pra essas pessoas não têm, ele se acha superior... alguns.

14 Beverli: Que é como se você ofender ele, você tá num processo já.

GF02 - Excerto 49

Nessa discussão, a maioria dos/as alunos/as defendeu a “adaptação” (L08,18E46) (L04-05E47) da população LGBT às regras heteronormativas presentes no espaço escolar, ou seja, na concepção desses/as adolescentes, não é a comunidade escolar que precisa rever seus valores e repensar suas atitudes preconceituosas, mas os gays, as lésbicas, os/as travestis e os/as transexuais que devem se comportar de acordo com as normas sexuais da nossa cultura, devem ser “normais” (L07-11E44) (L06-08E45) (L11-15E46), agir igual a todo mundo (L03-05,09E46), esconder seu jeito de ser, pensar e agir, para ser “aceito” e evitar o preconceito e a discriminação.

Quartiero (2009, p. 123) identifica

[...] nas práticas do cotidiano das escolas que há um lugar bem marcado para o *outro*, a lógica usada é sempre a que se remete a um

referencial: o ideal, o que deveria ser, o esperado – a heteronormatividade. Quando se fala em inclusão está implícita a carência, a desvantagem, o desvio, o indivíduo que necessita desta intervenção do processo inclusivo. Vários discursos são utilizados para entender, fazer uma leitura daquele *diferente*, ocorrendo um processo de mantê-lo afastado, tendo como base um estranhamento e a consequente valorização daquele que aceita e acolhe.

Muitas vezes, no exercício de construção de atitudes de valorização das diferenças, a pessoa que acolhe se coloca num lugar de certa superioridade, vê o/a outro/a como diferente, mas não se reconhece como sendo ele/a próprio/a diferente. O acolhimento é condicionado pela superioridade de forma que tal atitude se apresenta como um favor. Essa postura acaba, em certa medida, reforçando o preconceito. Como se sabe, um processo de mudança no qual é preciso aprender a desconstruir essa hierarquia, a prática da igualdade não se constitui como uma tarefa fácil, mas é fundamental ficar atento/a para não cair na armadilha da ideologia dominante e julgar-se ou dirigir-se aos/às demais como superior. Como já dissemos em outros momentos, não somos e não precisamos ser iguais, mas precisamos receber o mesmo respeito e ter os mesmos direitos.

No excerto 48, os/as alunos/as demonstram acreditar que, muitas vezes, por medo do preconceito e da discriminação, alguns/as homossexuais tornam-se mais discretos/as e procuram não demonstrar em seu comportamento a sua orientação sexual (L04-07E48). Essa declaração expressa a crença de que todo gay é afeminado e, nesse sentido, vale lembrar que o comportamento, o modo de vestir e falar está relacionado ao gênero, e que tais características não definem a direção do nosso desejo sexual.

Na descrição do comportamento “exagerado” os/as adolescentes mencionaram várias vezes o assédio sexual (L05-07E46) (L09E49). Ficou claro que sentem muito receio de serem desrespeitados/as por uma pessoa da população LGBT, tratam desse assunto como se o assédio sexual fizesse parte da constituição de um gay, de uma lésbica, de um/a bissexual, travesti ou transexual. Parecem esquecer que as mulheres são desrespeitadas há séculos por homens heterossexuais que as veem como objetos sexuais. É muito possível que existam pessoas da população LGBT que praticam assédio sexual, mas é um erro generalizar, pois a falta de caráter não tem sexo, gênero ou orientação sexual, por isso, qualquer pessoa pode agir desse modo.

Nos excertos 46 (L08-09), 47 (L05-06) e 49 (L01-04), os/as participantes da pesquisa argumentam sobre os direitos humanos e fundamentais, ora para defender leis que protejam a população LGBT da violência, do preconceito e da discriminação, ora

para alegar que ela faz uso dos direitos humanos e fundamentais para desrespeitar (assediar, provocar) os heterossexuais com o pretexto de que não pode ser punida, pois tem privilégios frente o sistema.

Ainda no que se refere aos dados da tabela 2, destacamos as informações que dizem respeito ao acesso à educação. Para as pessoas lésbicas e gays: 91% dos/as participantes da pesquisa mostram-se favoráveis a esse direito, 5% parcialmente a favor, 2% totalmente contra, 1% parcialmente contra e 1% não respondeu. Visto de modo isolado, esses dados nos parecem muito positivos, pois expressam um reconhecimento à diversidade sexual e indicam que as diferenças não devem ser um impeditivo para a garantia de direitos iguais. Os/as alunos/as que se posicionaram contra, parcialmente contra ou não se posicionaram somam 4% e deixam claro o preconceito que têm com relação às pessoas homossexuais, pois não reconhecem o direito que já é garantido por lei ao acesso à educação. Mas esses dados, somados às informações dos grupos focais, nos direcionam a uma reflexão: o que os/as alunos/as entendem por direito à educação?

Parece-nos que, para a maioria desses/as alunos/as, ter direito à educação significa frequentar a escola e resistir ao preconceito e à discriminação manifestos pela comunidade escolar. Os relatos dos/as adolescentes evidenciaram concepções e vivências em que a diversidade sexual não é reconhecida e respeitada na sua totalidade.

Ao tratarmos, nas discussões dos grupos focais, sobre as regras e normas existentes na escola, relativas à sexualidade, os/as alunos/as que estudam há mais tempo nessa instituição relataram que as regras sempre existiram, mas que, com o passar do tempo, elas foram modificadas e se tornaram mais brandas, exceto para os/as homossexuais. Com relação ao namoro, por exemplo, os/as alunos/as explicaram que, nos dias atuais, ele é permitido sob algumas condições, por isso não é difícil encontrar casais heterossexuais namorando pelos corredores da escola.

- 01 Pesquisadora: O namoro, as demonstrações de afeto, beijo, abraço são
- 02 permitidos na escola?
- 03 Jéssica: Antigamente dava suspensão. Eu lembro que eu tinha meus
- 04 ficantezinhos.
- 05 Risos.
- 06 Pesquisadora: Há quanto tempo mais ou menos?
- 07 Jéssica: Quatro anos.
- 08 Yasmin: Eu acho que agora é normal, porque volta e meia eu vejo aluno se
- 09 pegando.
- 10 Pesquisadora: Então, há quatro anos o namoro era proibido?
- 11 Jéssica: Eles chamavam na secretaria, xingavam, ligavam pros pais e dava até

- 12 suspensão.
 - 13 Pesquisadora: E hoje em dia, o namoro é permitido?
 - 14 Yasmin: Aonde você vai tem alguém se pegando...
 - 15 Tonho: Até na sala. [...]
 - 16 Waleska: Mas tem um limite, né?
 - 17 Joelson: Na sala não sei se pode.
 - 18 João: Eu acho que, porque já passemo do... já tamo no ensino médio, já
 - 19 alcançou um grau maior de reponsabilidade, por isso que eles deixam.
- GF02 - Excerto 50

Com o interesse de conhecer a compreensão dos/as alunos/as sobre as relações homoafetivas, questionamo-los sobre a existência de casais gays e de lésbicas no ambiente escolar e sobre como essas pessoas são tratadas pelos demais que integram a escola. Os excertos apresentados a seguir, irão revelar parte das informações obtidas nas discussões:

- 01 Pesquisadora: Há algum casal homossexual que namora na escola?
 - 02 Joelson: Só que ficam, eu acho... namoro acho que não.
 - 03 Waleska: Já vi, mas já são formados agora, esse ano acho que não.
 - 04 Pesquisadora: Havia no ano passado?
 - 05 Waleska: Tinha... duas meninas.
 - 06 Pesquisadora: E elas ficavam juntas na escola? [...]
 - 07 Waleska: De mão dada sim, sempre junto. Sabe que tinha umas gêmeas que
 - 08 jogavam bola? Uma delas... as duas, na verdade, são lésbicas.
- GF02 - Excerto 51

- 01 Aline: Mas é muito escondido, na escola eles não... na escola é muito bullying.
 - 02 Na escola eles preferem esconder.
 - 03 Velma: Eles não expõe a vida deles, eles sabem que na escola não é lugar, não
 - 04 por, digamos, se tivesse um casal de lésbica aqui, a gente não ia dar bola, mas
 - 05 uma criança ver isso, ela vai tirar sarro, ela vai contar pra todo mundo.
- GF01 - Excerto 52

- 01 Pesquisadora: Os casais heterossexuais e homossexuais são tratados igualmente
 - 02 aqui na escola?
 - 03 Waleska: Olha, tinha umas pessoas falando pra pararem. Já casal normal, aí tudo
 - 04 bem.
 - 05 Pesquisadora: Parar de fazer o quê?
 - 06 Waleska: O jeito que elas tavam se abraçando e se beijando, elas tavam sentadas
 - 07 em cima das mesinhas, lá nas pedrinhas, as pessoas, assim, comentando... mas
 - 08 ninguém chegou e falou: parem!
- GF02 - Excerto 53

- 01 Waleska: Já vi, por exemplo, já vi duas meninas se beijando, aí vi que a Ana⁶² já
 - 02 mandou parar, mas não mandou parar assim: pare! Só olhou, assim....
- GF02 - Excerto 54

⁶² Ana é um nome fictício que escolhemos para preservar a identidade de um membro da direção da escola mencionada pela aluna.

Nos relatos dos/as alunos/as, fica evidente que não é comum a presença de casais homossexuais na escola, e é muito provável que esse fato esteja relacionado ao modo como os gays e as lésbicas são tratados/as nesse ambiente. Os dados revelam um tratamento diferenciado e discriminatório com relação aos casais homossexuais, é um preconceito velado, pois, de acordo com as falas dos/as adolescentes, a reprovação é expressa por meio de olhares e cochichos. Não há dúvidas de que os direitos não são iguais para todos/as os/as alunos/as, bem como, que as diferenças não são abordadas e discutidas no espaço escolar. Se a escola não ensina os direitos garantidos em lei para a igualdade, é possível que esses/as alunos/as assimilem, na ausência dessas discussões, que as pessoas devem ser iguais para que tenham os mesmos direitos. Para Coelho (2014, p. 30),

A escola se constitui como um dos espaços propícios para que ocorra o desvelamento de contradições do mundo objetivo, podendo levar a um movimento que busque alterar e problematizar ideias cristalizadas e aceitas socialmente. Mesmo com esse potencial de desvelamento do mundo, a escola ainda promove a (re)produção de significados preconceituosos e discriminatórios, inclusive no que diz respeito à diversidade sexual.

Um dos caminhos possíveis para a superação dessa realidade e o acesso ao conhecimento científico sobre o assunto é a formação continuada. Tal formação dará condições aos/as professores/as de refletirem sobre os seus conceitos, sentidos, posicionamentos e omissões frente à diversidade sexual. Vejamos mais alguns relatos dos/as participantes da pesquisa a esse respeito.

- 01 Velma: Ela beija mulher, não vô chegar perto.
- 02 Pesquisadora: Mas quem pensaria assim?
- 03 Beverli: Eu acho que os mais novos.
- 04 Alice: Eu acho que eu seria bem preconceituosa nessa questão.
- 05 Aline: É porque nós, mulheres, a gente tem, por exemplo... eu que sou hetero, a
- 06 gente tem receio de chegar perto de uma lésbica, porque geralmente quando tem
- 07 uma lésbica, elas são... elas são, tipo... elas vêm e atacam, que nem homem...
- 08 que nem tem uns que chegam, mas você já pensa, puts, ela vai dar em cima de
- 09 mim, né? Aí você já fica naquela de... não vô falar com ela.
- 10 Alice: Deixa eu justificar meu preconceito, é na escola, tá? Em questão, tipo, eu
- 11 acho que é uma coisa muito desnecessária, eu respeito, mas contanto que me
- 12 respeite, tipo, cada um tem seu lugar, sabe?
- 13 Aline: Eu acho que a pessoa que é de outro gênero, que gosta do mesmo gênero,
- 14 ela tem que pensar que não é toda pessoa que vai querer, que não é toda pessoa,
- 15 que não é porque a pessoa vem conversar com você, que você tem que dar em
- 16 cima dela.

17 Alice: Aí tu pensa assim, se a gente já tem receio com casal hetero⁶³, imagina
18 com pessoas do mesmo sexo. Eu tenho certeza que não é só a gente que se
19 incomoda com essas coisas.
GF01 - Excerto 55

01 Pesquisadora: Por que vocês acham que as pessoas ficam olhando e
02 cochichando?
03 Janayna: Porque elas são duas mulher.
04 Jéssica: É a maneira que a gente foi criado, desde o tempo que a gente aprendeu
05 que o certo era o homem e a mulher, daí quando vê uma coisa assim, é diferente.
06 Janayna: Porque, pra nós, o nosso normal é homem com mulher. Daí duas
07 mulher... quem que não vai olhar?
GF02 - Excerto 56

01 Pesquisadora: Vocês acham que os casais homossexuais e heterossexuais devem
02 ser tratados de modo diferente? Ou não?
03 Cleverson: Acho que não, mas quem tiver fazendo isso, devia pensar também no
04 que os outros iam pensar, tipo, dá uma segurada no que tu vai fazer, não se
05 expor muito.
06 Pesquisadora: Quem não deveria se expor muito?
07 Cleverson: O casal [...] até porque, de qualquer modo, eles vão ser criticados.
08 Janayna: Os casais normais também são criticados.[...]
09 Paloma: Eu acho que tratamento não, é a mesma coisa. Eu acho que tem que ter
10 limite, porque podem namorar fora do colégio.
11 João: Eu acho que tem que ter o mesmo tratamento, mas como o Cleverson
12 falou, deve se conter, porque por mais que todo mundo algum dia vai beijar,
13 mas algumas pessoas vão falar, entende?
GF02 - Excerto 57

Esses dados apresentam, claramente, a contradição existente em nossa realidade: ao mesmo tempo em que os/as alunos/as defendem o acesso à educação para homossexuais, bem como o tratamento igualitário com vistas ao reconhecimento e ao respeito à diversidade sexual (tabela 2), muitos assumem ser preconceituosos/as, ter receio de serem assediados/as por homossexuais, sentirem-se incomodados/as com a troca de carícias entre lésbicas e gays, e sugerem que as pessoas homossexuais contenham-se, “segurem-se”, namorem fora da escola. A justificativa apresentada por alguns/as alunos/as para explicar tais sentimentos e sensações com relação às pessoas homossexuais se devem à educação que receberam, na qual aprenderam que o normal é ser heterossexual.

Para nós, frequentar a escola e receber um tratamento desigual não significa ter seus direitos garantidos; ter que esconder quem realmente é para ser aceito/a no espaço escolar, não significa ser acolhido/a e ser tratado/a com igualdade. Um lugar em que as pessoas são tratadas com hostilidade e desrespeito é impróprio para a aprendizagem, e é

⁶³ A aluna se refere ao namoro na escola e às demonstrações de carinho e afeto.

dever dos/as professores/as e demais profissionais garantir que as crianças e os/as adolescentes não sejam expostos à situações humilhantes e constrangedoras.

As discussões evidenciaram que a escola não tem conseguido alterar as condições de discriminação e preconceito no que se refere aos/às alunos/as gays e lésbicas que estudam/estudaram na escola. Vejamos os relatos dos/as alunos/as:

- 01 Pesquisadora: Vocês disseram que é raro encontrar casais homossexuais na
 - 02 escola. Se existissem mais casais, vocês acreditam que a direção e os/as
 - 03 professores/as tratariam eles/as de modo diferente?
 - 04 Paloma: Acho que sim, iam fazer piadinhas.
 - 05 Jéssica: Não da parte da direção, entendeu?
 - 06 Pesquisadora: E os/as demais funcionários/as?
 - 07 Janayna: Uma vez, na oitava série, eu acho, tinha duas meninas... daí eu acho
 - 08 que elas tavam no banheiro, e a diretora pegou, e daí foi levado pra direção e
 - 09 tudo... mas daí, elas conversaram, falou pra elas evitar, que ia dar falação.
 - 10 Jéssica: Mas acho que daí, da parte dos professores, haveria muita reclamação,
 - 11 muito sermão, por exemplo, com os alunos.
- GF02 - Excerto 58

- 01 Alunos: Não.
 - 02 Alice: Eu acho que deveria se posicionar de uma forma, apoiar, com certeza,
 - 03 mas dizer assim: escola é lugar de estudar, não de se pegar, não de mostrar o que
 - 04 você é.
 - 05 Velma: Eles falam isso.
- GF01 - Excerto 59

Na percepção dos/as alunos/as, os/as professores/as e a direção não tratariam de modo igualitário os/as alunos/as homossexuais, nem mesmo demonstraram-se preparados/as para lidar com as questões relativas à sexualidade, pois orientá-los/las a negarem sua própria identidade não significa educar criticamente para que possam fazer da escola um espaço para apropriação da cultura, ou seja, aprender como as dimensões da vida social interferem no nosso modo de pensar e agir.

Outro aspecto levantado, tanto no questionário, quanto nos grupos focais, se refere aos direitos das pessoas travestis e transexuais. Para discutir os dados relativos a essa questão, retomaremos a 14ª pergunta do questionário, na qual os/as alunos/as se posicionaram a favor ou contra algumas ações que correspondem aos direitos, conquistados ou em processo de tramitação, da população LGBT.

No que concerne ao acesso à educação para pessoas travestis e transexuais, identificamos que 83% dos/as alunos/as se posicionaram totalmente a favor a esse direito, e que esse percentual é menor, se relacionado com o posicionamento dos/as participantes da pesquisa relativo aos direitos de gays e lésbicas. Esse dado evidencia

que o preconceito com relação às pessoas travestis e transexuais é muito maior, se comparado ao dirigido às pessoas homo e bissexuais.

O que nos chama a atenção é o fato de os dados da tabela 2, referentes à questão 14 do questionário, não coincidirem com os relatos dos grupos focais, uma vez que, nessa tabela, visualizamos uma grande aprovação com relação ao direito do acesso à educação para pessoas travestis e transexuais, enquanto que, nas discussões dos grupos focais, constatamos que esse acesso é condicionado pelas pessoas heterossexuais.

No que se refere aos estudantes transgênero/as poderem escolher o tipo de uniforme escolar (masculino ou feminino) que querem usar, de acordo com a sua identidade de gênero, 37% dos/as participantes da pesquisa se mostraram totalmente a favor, 27% parcialmente a favor, 19% totalmente contra, 15% parcialmente contra, e 2% não responderam. A esse respeito, atentemos para os relatos apresentados nos excertos a seguir:

- 01 Pesquisadora: Existe alguma pessoa travesti aqui na escola?
02 Alunos/as: Não.
03 Jorel: Se tivesse, com certeza ia sofrer bastante bullying. [...] Pra falar a
04 verdade, tem um piá que estudava comigo ano passado. Ele chegava na sala e
05 fazia um escândalo. Ele contava mesmo: No final de semana usei salto,
06 vestido... Fazia a festa... mas na escola ele era...
07 Pesquisadora: Por que você acha que na escola ele se vestia diferente?
08 Jorel: Porque é meio ridículo.
09 Bob: Eu acho que é por causa do uniforme [...] mesmo que o cara seja travesti
10 ele vai...
GF02 - Excerto 60

- 01 Pesquisadora: Se vocês tivessem um/a colega de classe travesti como seria?
02 Alice: Se ele fosse normal, seria normal, se ele fosse exagerado, seria
03 exagerado. Eu acho que seria bem brava, por exemplo, se o Joaquim fosse
04 travesti e se vestisse como mulher e usasse maquiagem, na escola, e fosse
05 daqueles: ah não sei o quê (mudança de voz), eu acho que ia ser muito brava, ia
06 odiar essa pessoa, eu queria bater na cara dele.
07 Pesquisadora: Então ele poderia até se maquiar e tudo, se não fosse
08 escandaloso?
09 Saarah: Eu acho que não. De qualquer forma, sendo um travesti, na escola não
10 precisaria se vestir de travesti. Eu acho que seria ridículo, eu seria
11 preconceituosa.
GF02 - Excerto 61

- 01 Aline: Então assim: desde que ele fosse... sentasse aqui, conversasse com todo
02 mundo, de boa, não ficasse... ai porque eu fiz tal coisa, querendo mostrar aquilo
03 que ele é, sem necessidade, mostrar que ele é mais, porque ele é aquilo, por mim
04 beleza. Que nem disse a Alice, eu ia bater nele, cara, porque a gente se irrita, se
05 nem a gente faz isso por que que ele tem que fazer? Acho que a gente tem que
06 se respeitar.
07 Joaquim: Primeiro eu ia perguntar: por que tá se mostrando? Querendo se
08 mostrar?

GF02 - Excerto 62

Esses dados reforçam que o preconceito relativo às pessoas travestis e transexuais é mais intenso no espaço escolar, pois os/as alunos/as sentem-se à vontade para dizer o quanto acham essas identidades ridículas, anormais e desnecessárias. Duas alunas chegam a mencionar ações violentas que possivelmente fariam, caso convivessem com tais pessoas no espaço escolar. Na discussão que segue os/as adolescentes apresentam as condições necessárias para que as pessoas travestis e transexuais tenham acesso à educação.

- 01 Magali: [...] se não aparentasse ser, digamos, agisse normal...
- 02 Pesquisadora: O que você quer dizer com “não aparentar”?
- 03 Magali: Aparentar fisicamente, não se expor. A gente saber que ele é, só que
- 04 ficar na dele, eu ia conversar normal.
- 05 Saarah: É muito raro travesti que age normalmente, porque ele já vai ter a
- 06 liberdade de se vestir como mulher, então, por que que ele não pode ser
- 07 afeminado como mulher?
- 08 Aline: Não que ele não possa, mas que ele sente, converse, seja tranquilo...

GF02 - Excerto 63

- 01 Clevilson: Assim, tanto faz, é a mesma coisa com o gay, deixa o cara na dele ali,
- 02 não vou implicar com ele, não vou brigar com ele, fazer um escândalo com ele,
- 03 evitar ele...só se ele for daquele tipo exagerado mesmo, basicamente isso.
- 04 Pesquisadora: Se vestir como mulher é exagerado, pra você?
- 05 Clevilson: É uma questão interessante, porque o cara aparecer como mulher, ou
- 06 como homem... mas se ele parece mais como homem e quer usar roupa de
- 07 mulher, fica meio estranho.

GF02 - Excerto 64

- 01 Jorel: Querer se mostrar mais... eles sempre querem ser o centro das atenção.
- 02 Lembra o Alan, ano passado? Tudo as menina paravam pra escutar, e se você
- 03 falasse junto com ele, ele xingava e armava o barraco. E se o professor não
- 04 aceitasse o trabalho dele, ele começava fazer barraco, entende? Se achando
- 05 especial, se achando o melhor, isso são coisas que a gente não gosta, mas...como
- 06 ele era amável em outras horas...

GF02 - Excerto 65

- 01 Alice: Eu acho que é uma coisa muito íntima, não tem necessidade, não tem
- 02 necessidade mesmo. Primeiro eu falei, não vou me contradizer, eu falei que
- 03 travesti se prostituí, eu acho que travesti se prostitui, e que lugar de travesti não
- 04 é na escola, pra mim, sem necessidade. Se ele for transexual, aí tudo bem, aí eu
- 05 vou respeitar e tudo mais, contanto que tenha os critérios que ele quer colocar.
- 06 Beverli: Eu acho a mesma coisa.
- 07 Velma: Eu acho que, tipo, um transexual tudo bem, e daí um travesti, tá, mas
- 08 maneira...
- 09 Aline: Os piá iam ficar que nem mulher, com medo de ser assediada. Eles iam
- 10 ficar, tipo, ai, aquele cara tá me olhando por que? Ele tá me assediando.
- 11 Velma: Ele vai apertar minha bunda... coisa assim. E a pessoa já fica...

12 Bob: Olha, se tivesse travesti ou transexual ou alguma coisa diferenciada, na
13 escola, eu ia tratar como eu trato toda e qualquer pessoa, inicialmente, a
14 diferença é... talvez depois de falar com ela, talvez depois de uma conversa, eu
15 ia perguntar: por que você se traveste? Por que você escolheu esse tipo de
16 opção? Ué, eu tô curioso, quero conversar com a pessoa, quero saber qual que é
17 a da pessoa, como amigo, só, não ia tratar diferente.
18 Pesquisadora: Você faz essas perguntas para os seus amigos heterossexuais?
19 Bob: Faço. Normal. Eu tenho uma amiga que teve um problema, digamos de
20 sangue, faz dois anos atrás, daí eu perguntei: por que tu faltou aquele ano quase
21 inteiro? Daí ela falou: eu tive uns problemas lá, de sangue, tive que ir várias
22 vezes no médico.
GF02 - Excerto 66

Notamos, nesses excertos, que, novamente, os/as adolescentes fazem menção às palavras como “discretos”, “exagerados”, “normais”, entre outras, como haviam se referido aos homo e bi, em excertos anteriores (E44, E45, E46 e E48). Aqui, diferentemente, podemos perceber que o preconceito é enfatizado por expressões como estranho, escandaloso, ridículo, prostituta, o que retoma a ideia de maior repulsa com relação a essas pessoas.

Ainda no questionário, indagamos os/as alunos/as sobre serem favoráveis ou contrários ao direito de os estudantes transgêneros escolherem se querem usar o banheiro masculino ou feminino, de acordo com a sua identidade de gênero. A esse respeito, 28% dos/as alunos/as revelaram ser totalmente a favor, 27% parcialmente a favor, 26% totalmente contra, 17% parcialmente contra e 2% não responderam. Nos debates – grupos focais –, os argumentos ficaram mais claros. Vejamos os excertos que trazem essas discussões:

01 Pesquisadora: Vocês acham que teria algum problema se um travesti ou homem
02 trans quisesse utilizar o banheiro masculino da escola? E no caso de uma
03 travesti ou mulher trans, usar o banheiro feminino?
04 Saarah: Sim.
GF01 - Excerto 67

Uma aluna relatou um fato que ocorreu com ela, fora da escola, para justificar seu posicionamento contrário à possibilidade de uma pessoa travesti ou transexual fazer uso do banheiro que corresponde à sua identidade de gênero.

01 Saarah: ... foi bem complicado. Eu pensei que era uma mulher, porque ela tava
02 no banheiro de mulher, daí ela tirou, abaixou a calça e começou a arrumar o
03 pênis pra cima, na minha frente, pra não marcar a saia.
04 Jorel: Que nojo!
05 Risos.
06 Saarah: Eu achei muito constrangido, da minha parte. Eu saí do banheiro.
07 Beverli: Foi bem ofensivo.

08 Saarah: Foi.
09 Jorel: Agora, imagina, um cara com peito entrar no banheiro dos homens... esse
10 é especialmente diferente.
11 Bob: Eu acho que o que deveria ser feito é criar um banheiro especialmente
12 diferente pra eles. Mas acho que ia demorar pra eles aceitar.
13 Aline: Mas se você se veste de mulher e tem um pênis, vai no de homem pelo
14 amor de Deus, porque ninguém é obrigado...
15 Jorel: Ah, mas daí você tem peito, e é uma mulher linda e faz o que daí?
16 Risos.
GF01 - Excerto 68

01 Pesquisadora: E os meninos, o que pensam sobre essas questões?
02 Velma: Mas também, pensa pelo lado da menina e pensa pelo lado do menino, a
03 gente entra no banheiro feminino, já tem um cara lá, quer dizer, uma mulher, e
04 ela tá lá ajeitando o pênis, daí quando ela tá no banheiro masculino, tem o cara
05 lá, ele fica todo...tem uma mulher aqui, daí começa ajeitar o negócio, daí fica
06 todo mundo...nossa!
07 Jorel: Por isso que, sendo bem sincero, da minha parte, tudo que envolve travesti
08 ou transexual, o nome da mulher que tem o negócio, é ridículo, extremamente
09 ridículo, não é normal, não, tem que ter banheiro pra eles, eu acho que é ridículo
10 e isso é uma aberração.
11 Velma: Nossa, exagerou.
12 Jorel: Essa é minha opinião sobre isso.
GF01 - Excerto 69

Existem duas questões que queremos destacar dessa discussão. A primeira se refere ao fato de alguém expor seus órgãos genitais na frente de outras pessoas, fato que pode acontecer com qualquer um/a, seja cisgênero ou transgênero, por esse motivo, não é justo generalizar e afirmar que todas as pessoas travestis e transexuais farão isso. Não estamos, aqui, defendendo que essa ação, proposital ou acidental (não há como julgar a ação da pessoa citada no exemplo), seja apropriada. Para nós, existe um limite entre o que é público e o que é íntimo, e cabe a cada um avaliar e saber se quer, e com quem quer dividir sua intimidade e, por outro lado, tomar conhecimento se o/a outro/a quer ver seu corpo exposto.

A segunda se refere à falsa empatia, ou seja, atitude de colocar-se somente no lugar de quem lhe convém. No caso mencionado no excerto 73, os/as alunos/as colocam-se um no lugar do/a outro/a, todos/as cisgêneros, mas nenhum deles/as colocou-se, ao menos nesse momento, no lugar da pessoa travesti ou transexual. A atitude não é de empatia, por isso, se professores/as e alunos/as discutirem criticamente sobre os valores e crenças da nossa cultura, sobre travestis e transexuais e suas vidas, seus sentimentos, suas experiências, terão condições de olhar para estas, livre dos julgamentos e preconceitos fortemente disseminados na mídia e nas práticas sociais.

Jorel não escondeu seu sentimento de desprezo pelas pessoas travestis e transexuais. Os termos “ridículo” e “aberração” são utilizados por ele sem pudor, e isso nos assustou, pois são esses sentimentos que geram o preconceito, a discriminação e a violência. Professores/as, não podem arrancar esse sentimento de dentro de um/a aluno/a, mas podem exercer seu papel de educar, ensinar que as pessoas são diferentes, e que todas merecem respeito.

Em outras palavras, precisamos ampliar os espaços institucionais e relacionais destinados ao desenvolvimento de um compromisso ético, voltado ao exercício da solidariedade e ao respeito à diversidade. Os(as) profissionais da educação têm um importante papel nessa direção. É preciso explicitar e combater os mecanismos excludentes que se fazem presentes, muitas vezes de forma sutil, no interior do espaço escolar. A partir da consciência em relação a tais mecanismos será possível, então, delinear estratégias que promovam a autonomia dos sujeitos envolvidos nos processos educativos e que colaborem, efetivamente, na *construção de uma sociedade democrática que tenha como um dos seus pilares a valorização da diversidade, do poder da criação e da reinvenção do mundo em que vivemos e da reinvenção de cada um(a) de nós* (MADUREIRA, 2007, p. 400, grifos da autora).

Desse modo, pesquisadores/as, professores/as e profissionais de diversas áreas podem se unir e somar forças nessa luta que visa ao respeito e à valorização de todos/as, sem qualquer tipo de distinção.

Os/As participantes da pesquisa mencionaram, mais de uma vez, que, na escola, não há travestis e transexuais, por isso, com base no conhecimento que possuem com relação ao tratamento que é dado aos/às alunos/as na escola, responderam algumas perguntas fazendo suposições.

- 01 Pesquisadora: Como vocês acham que os/as professores/as, a coordenação, a
 - 02 direção e os/as demais funcionários/as tratariam essa questão do banheiro?
 - 03 Jorel: Eu acho que eles iam colocar o profissionalismo deles em parte, não iam
 - 04 expor a opinião pessoal. [...]
 - 05 Velma: Eu duvido muito, eu acho que eles iam falar, use o banheiro do sexo que
 - 06 você nasceu.
 - 07 Jorel: Ou, eles iam pedir um favor pra pessoa, tipo, tem aluno falando que você,
 - 08 devido ao transtorno de outra pessoa, eles falariam assim: eu sei da tua
 - 09 situação, mas pode usar, por gentileza, esse banheiro, por causa dos outros
 - 10 alunos?
 - 11 Joaquim: Só que não foi, não é aprovado.
- GF01 - Excerto 70

Na percepção dos/as adolescentes, os/as professores/as, direção e demais funcionários/as dariam prioridade para o “bem estar” da maioria dos alunos/as, quer dizer, dos heterossexuais.

- 01 Pesquisadora: Ainda com relação ao banheiro, como você acha que enfrentaria
02 isso? Tudo bem se existisse algum⁶⁴ travesti que quisesse usar o banheiro dos
03 meninos? O que você acha?
04 João: Aí depende... eu sei lá, tipo, pra não causar confusão eu aceitaria, fazer o
05 quê.
06 Pesquisadora: Você concorda ou não?
07 João: Fazer o quê? Se ela se sente feliz assim ué.
08 Pesquisadora: E o Tonho, pensa o quê?
09 Tonho: Se ela quiser, se quer ser desse jeito, pra mim é indiferente... é a opinião
10 dela.
11 Livinho: Acho que tudo bem. Porque se ele usasse o banheiro só pra fazer as
12 necessidades, e não pra... não ter privilégios.
GF02 - Excerto 71

- 01 Waleska: Porque eu acho que não tem que ter diferença, se a pessoa se sente
02 bem sendo homem, não tem por que ela querer ir no banheiro das mulheres, ela
03 vai se sentir inferior, mesmo ela sendo do mesmo sexo.
04 Pesquisadora: E você, acha o quê?
05 Yasmin: A mesma coisa.
06 Janayna: Eu não concordo, porque tem o banheiro pra homem, pra que ela vai
07 entrar no das mulher? Isso daí é viagem. Não acho nada certo isso.
08 Paloma: Eu concordo com as meninas, não tem diferença.
09 Jéssica: Eu também acho que não tem diferença.
GF02 - Excerto 72

- 01 Janayna: Aqui no colégio tinha uma menina que ia no banheiro dos piá. [...] a
02 Lorena⁶⁵.
03 Pesquisadora: E como os meninos agiam diante disso?
04 Jéssica: É que os meninos... todos eram amigos dela. Ela sempre teve mais
05 afinidade com os meninos, eles achavam normal.
06 Pesquisadora: Mas era travesti?
07 Jéssica: Era menina, ficava com menina.
08 Janayna: Ela tinha o cabelo comprido e cortou o cabelo, e as roupas dela...
09 Pesquisadora: Ela estudava aqui, no ano passado?
10 Jéssica: Retrasado.
11 Pesquisadora: E como a escola via isso? A direção e os professores aceitaram
12 numa boa? Ou houve alguma intervenção? Alguém impediu? Alguma coisa
13 assim?
14 Jéssica: Eu acho que a direção nem sabia que ela usava o banheiro masculino.
15 Pesquisadora: E ninguém comentou?
16 Jéssica: Acho que ninguém comentou.
17 Janayna: Mas se tivesse comentado, acho que eles iam ter falado pra ela não ir

⁶⁴ Vale destacar que, neste caso, fizemos referência exclusiva à pessoa travesti no masculino, porque estamos nos referindo ao uso do banheiro masculino, assim, sempre devemos nos referir à pessoa como **a travesti** ou como **o travesti**, de acordo com o gênero com o qual ela se identifica.

⁶⁵ Nome fictício utilizado para proteger a identidade e os direitos da pessoa citada no exemplo de Janayna.

- 18 no banheiro dos piá.
19 Pesquisadora: E os meninos, se incomodavam com isso, ou não?
20 Cleverson: Eu conheci ela, e, tipo assim, ela foi a única menina que dava de
21 tratar como piá, tipo, ela tinha atitudes, tinha tudo. Quem não conhecia ela,
22 jogava que ela era piá. Ela tem um jeito, assim, que tu não tem como ter
23 preconceito com ela, porque ela, tipo, tem uns que são igual ela, só que são
24 calados, isso que faz as pessoas julgar bastante. Ela é distraída, todo mundo
25 aceita ela como ela é.
26 Jéssica: Ela era bem simpática, com todo mundo, independente do que
27 pensavam dela.
28 Cleverson: Ela tratava todo mundo bem. Ela foi a única que eu conheci, que tive
29 mais afinidade.
GF02 - Excerto 73

Como é possível observar, os posicionamentos dos/as alunos/as divergem. Nos depoimentos expressos nos excertos 71 e 72, há aqueles/as que declaram não se importar em dividir o banheiro com uma pessoa travesti ou transexual e há também os/as que não concordam com tal situação e com qualquer mudança das regras que já estão estabelecidas e que, por sinal, favorecem apenas as pessoas heterossexuais e cisgêneros. No excerto 73, os/as adolescentes relataram uma situação em que a Lorena, assim mencionada por eles/as, fazia uso do banheiro masculino, identificava-se com o universo masculino e, portanto, apresentava-se e comportava-se como um menino. Segundo os/as alunos/as, os/as professores/as, a direção e demais funcionários/as não tomaram conhecimento que Lorena fazia uso do banheiro masculino e que os alunos não se importavam com o fato de dividirem o banheiro com uma pessoa transgênero.

O uso de nome social de transexuais e travestis em todos os processos administrativos da vida escolar, como matrícula, boletins, registro de frequência, provas e até concursos públicos, é parcialmente aprovado por 33% dos/as alunos/as, totalmente aprovado por 32% dos/as adolescentes, 22% se posicionaram totalmente contra tal ação e 13% parcialmente contra. Nos grupos focais, os/as alunos/as também se mostraram divididos e com dificuldade de opinar, fizeram perguntas e disseram que gostariam de entender o que leva uma pessoa a querer mudar o próprio nome.

- 01 Janayna: Mas eu não entendo essas pessoas.
02 Joelson: É só convivendo pra saber mesmo.
03 Janayna: Mas, na verdade, é porque quando eu conheço, não sei se falo ela ou
04 ele.
05 Waleska: Tem que ver com a pessoa, do que ela gosta de ser chamada.
06 Emily: É, tem que ver o que a pessoa prefere.
07 Janayna: É estranho, tipo, quando é ele, chamar de ela.
08 Waleska: Um travesti, você chama de ele ou de ela, um homem que se veste de
09 mulher?
10 Emily: Eu vô chamar de você.
GF02 - Excerto 74

As dúvidas apresentadas pelos/as adolescentes são muito comuns entre as pessoas, pois, assim como eles/as mencionaram nos relatos, a falta de convivência com as pessoas travestis e transexuais é um fator que, para nós, somado à falta de discussão sobre essas questões no espaço escolar, dificulta o acesso ao conhecimento sobre o modo adequado para se referir às pessoas travestis e transexuais.

3.4 Preconceito, discriminação e violência contra a população LGBT no espaço escolar: “se eu dependesse da minha mãe, eu era 100% homofóbica”

Questionamos os/as alunos/as sobre a presença de gays, lésbicas, bissexuais, travestis ou transexuais no espaço escolar. Eles/as afirmaram conhecer poucos gays ou lésbicas (L05-09E75), explicaram que a presença de bissexuais é mais evidente na escola (L08-11E75). No que se refere aos/as travestis e transexuais, os/as alunos/as alegaram desconhecer a presença de pessoas com tais identidades no espaço escolar (L12-15E75). Nessa mesma conversa, instigamo-los/as a falarem sobre a existência de estudantes LGBT que assumem a sua orientação sexual com os/as seus/suas colegas e/ou professores/as. Solicitamos que justificassem suas respostas para deixarem claros os motivos, na opinião deles/as, pelos quais as pessoas LGBT assumem, ou não, suas identidades.

- 01 Pesquisadora: Existem alunos gays nessa escola?
 - 02 Cleverson: Sim.
 - 03 Billú: Tinha o Carlos⁶⁶, ano passado [...]
 - 04 Pesquisadora: E esse ano, vocês conheceram alguém? [...]
 - 05 Billú: Uns 3 ou 4.
 - 06 Pesquisadora: E lésbicas, tem alguém?
 - 07 Euride: Tem.
 - 08 Billú: [...] Tem bi, tem bastante menina que fica com menina, mas piá que fica
 - 09 com piá eu não vi muitos.
 - 10 Pesquisadora: Existem muitas pessoas bissexuais nessa escola? [...]
 - 11 Emily: Tem bastante.
 - 12 Pesquisadora: Tem pessoas transexuais na escola?
 - 13 Alunos/as: Não.
 - 14 Pesquisadora: E travesti?
 - 15 Alunos/as: Não.
- GF02 - Excerto 75

- 01 Pesquisadora: Nessa escola vocês acham que os/as estudantes LGBT assumem a
- 02 orientação sexual com os/as seus/suas colegas? E com os/as professores/as?
- 03 Se sim, por que vocês acham que assumem? Se não, por que não assumem?

⁶⁶ Nome fictício utilizado para proteger a identidade e os direitos da pessoa citada no exemplo de Billú.

04 Billú: Acho que elas devem ter medo. Devem ter medo do preconceito, porque,
05 querendo ou não, tem, não tem como negar que não vai ter preconceito, ela vai
06 sofrer, né?
07 Pesquisadora: Na sua opinião, qual é o maior medo desses/as estudantes?
08 Billú: Sei lá, iam se sentir mal, inferiores [...] porque vai ter preconceito,
09 querendo ou não vai ter. Não é bom ninguém sofrer preconceito, ninguém gosta,
10 quem que gosta de sofrer preconceito?
11 Pesquisadora: Você acha que esse preconceito parte dos/as colegas,
12 professores/as, coordenação ou direção?
13 Billú: Tudo... tem professor que dá uma zuada.
14 Pesquisadora: Todos/as concordam com a opinião do Billú?
15 Euride: Sim.
16 Emile: Se a pessoa assumir, ela tem que ter a consciência que as pessoas vão
17 tratar ela diferente.
18 Billú: Eu acho que se não fosse o preconceito e o medo, não teria, não teria
19 porque não [assumir a orientação sexual], se não existisse o preconceito. Só que
20 o povo é preconceituoso e transforma isso numa coisa negativa, porque quem
21 que vai gostar disso?
22 Pesquisadora: Vocês conhecem alguém que estuda nessa escola e não assume a
23 orientação sexual por conta desse medo?
24 Billú: Sim.
25 Lucas: Eu acho que não.
26 Emily: Eu também acho que sim.
27 Pesquisadora: E você acha que essa pessoa não assume por esse motivo?
28 Emily: Eu acho que na verdade não faz diferença para ela, porque tipo, não
29 assume porque não liga.
GF02 - Excerto 76

Os/as alunos/as acreditam que as pessoas LGBT têm medo de sofrer preconceito na escola e, por esse motivo, ocultam sua orientação sexual, identidade sexual e/ou de gênero (L04-10,16-21E76). Nenhum/a aluno/a envolvido na discussão negou que o preconceito relativo à população LGBT é expresso por colegas, professores/as, coordenação pedagógica e direção da escola (L01-29E76). Para Billú, o medo desse preconceito faz com que pessoas LGBT não assumam sua sexualidade (L18-21E76). Emily acredita que nem sempre a escolha por não revelar a orientação sexual, a identidade sexual e/ou de gênero é motivada por esse sentimento de medo, isso pode ter relação com o simples fato de a pessoa não querer dividir sua história com todos/as seus/as colegas e professores/as (L28-29E76).

Billú diz que “o povo é preconceituoso” (L19-21E76) e se isenta, nesse momento, do preconceito voltado à população LGBT. Ele atribuiu essa responsabilidade a outras pessoas e não se deu conta de que já demonstrou julgar as pessoas pela aparência (L09,14-16E42), com base em uma ideologia hegemônica machista e heteronormativa. Para nós, essa atitude de negar a própria prática preconceituosa está relacionada a um aspecto contraditório existente em nossa

sociedade: há uma moral que expressa uma expectativa com relação ao comportamento sexual das pessoas, ao mesmo tempo que “condena” uma postura preconceituosa, ou melhor, aprendemos que as pessoas devem ser heterossexuais e cisgêneros e que não é positivo assumir as próprias práticas preconceituosas. A partir dessa realidade nos questionamos, o que os/as alunos/as entendem por preconceito, discriminação e violência?

A fim de saber se os/as adolescentes percebem atitudes preconceituosas no espaço escolar perguntamos, no questionário, se, em algum momento, tomaram conhecimento ou viram pessoas da escola receberem ou serem chamados/as por apelidos preconceituosos. Vejamos as informações na tabela 13:

TABELA 13. Pessoas da escola que recebem ou são chamadas por apelidos preconceituosos, de acordo com os/as alunos/as⁶⁷

Pessoas da escola que recebem ou são chamadas por apelidos preconceituosos	Número de alunos/as que viu ou ouviu falar sobre o uso de apelidos preconceituosos na escola (%)
Nunca vi nem ouvi falar	52
Por ser negro(a)	24
Por ser homossexual	13
Por ser deficiente físico	11
Por ser deficiente mental	10
Por ser pobre	8
Por ser morador/a de periferia ou favela	7
Por ser índio/a	7
Outro	6
Por ser mulher	3
Por ser transexual	1
Por ser travesti	0

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2016. Elaboração da autora.

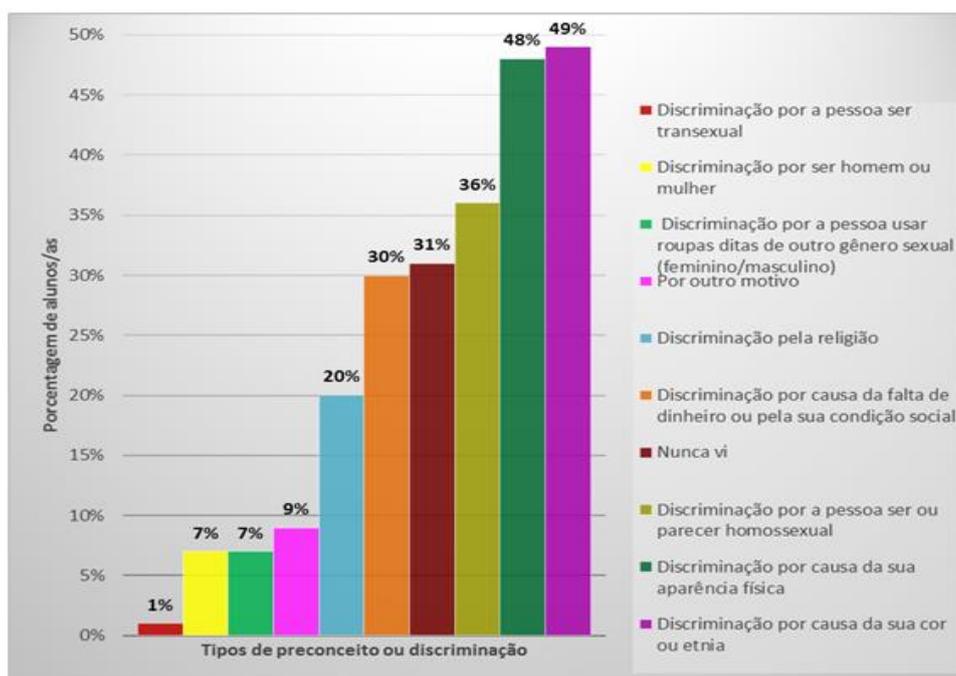
A maior parte (52%) dos/as alunos/as afirmou nunca ter presenciado ou ouvido falar sobre o uso de apelidos preconceituosos no espaço escolar. Mas esse número não representa a totalidade, ou seja, apelidos são utilizados para expressar o preconceito sentido por algumas pessoas que integram a escola. No que se refere aos aspectos ligados à diversidade sexual, 13% dos/as alunos/as declararam ter visto ou tomado conhecimento sobre o uso de apelidos voltados para pessoas homossexuais; 3% afirmaram que os apelidos preconceituosos são dirigidos às mulheres e 1% admitiu que pessoas transexuais recebem tais demonstrações de preconceito. É lamentável que tais

⁶⁷ Você já soube ou viu pessoas (alunos/as, professores/as, funcionários/as) da sua escola receberem e/ou serem chamadas por apelidos preconceituosos: (Você pode marcar mais de uma alternativa).

atitudes sejam toleradas no espaço escolar, pois elas contribuem significativamente com a discriminação e a violência sofrida pela população LGBT.

Ainda no questionário, indagamos os/as alunos/as sobre os tipos de preconceito e discriminação que eles/as já viram acontecer na escola. A questão apresentava várias alternativas para a resposta, e eles/elas podiam assinalar quantas fossem necessárias para expressar suas percepções. Vejamos os dados no Gráfico 8, a seguir:

GRÁFICO 8. Práticas preconceituosas e discriminatórias no espaço escolar, de acordo com os/as participantes da pesquisa⁶⁸



Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2016. Elaboração da autora.

Obs.: A legenda está em ordem crescente da frequência.

Com base nos dados, 31% dos/as adolescentes evidenciaram nunca terem presenciado uma atitude preconceituosa ou discriminatória no espaço escolar; dentre os números mais expressivos, destacamos três: 49% já viram alguém sofrer discriminação por causa da cor ou etnia, 48% por causa da aparência física e 36% por a pessoa ser ou parecer um/a homossexual. Esses dados são, realmente, lamentáveis, é duro reconhecer que a própria humanidade forjou uma hierarquia em que se atribuem valores às pessoas.

Os demais dados, relativos à sexualidade, expressaram que 7% dos/as alunos/as presenciaram alguém da escola sofrer discriminação por usar roupas ditas de outro

⁶⁸ Pergunta 17 do questionário. Que tipo de preconceito ou discriminação você já viu acontecer na escola? (Você pode marcar mais de uma alternativa)

gênero sexual, 7% deles/as afirmaram que isto aconteceu por a pessoa ser homem ou mulher e 1% alegou que a discriminação por a pessoa ser transexual já ocorreu na escola.

Nas discussões realizadas nos grupos focais, foi possível questionar e identificar com mais clareza a compreensão dos/as alunos/as acerca do preconceito, da discriminação e da violência voltados à população LGBT. A maior parte dos/as alunos/as não tem conhecimento sobre o significado e as consequências da homofobia, para eles/as uma prática associada a ações violentas mais extremas como, por exemplo, a violência física (L03-04E77). Os risos, os murmúrios, as piadas vulgares, os apelidos e as reproduções afeminadas não são reconhecidas pela maioria dos/as alunos/as como preconceito, mas como brincadeira, algo inofensivo (L05-06,11-32E78). Vejamos os seus argumentos dos/as alunos/as:

- 01 Pesquisadora: O que vocês entendem por homofobia?
 - 02 Joaquim: É tipo...é preconceito contra gay.
 - 03 Saarah: É mais obcecado, se vê uma pessoa já bate, é um pouco de agressão
 - 04 física também.
 - 05 Magali: Sai xingando...
- GF01 - Excerto 77

- 01 Jorel: Eu acho que tem o ato preconceituoso que às vezes você não tem intenção
- 02 e acaba fazendo, e tem a homofobia, que você toda hora vai incriminar, entende?
- 03 Pesquisadora: Explique melhor.
- 04 Jorel: Que nem uma pessoa homofóbica, toda hora ela vai tá falando mal.
- 05 Bob: Já uma pessoa não, é apenas um deslize, tipo “Ai! Escapou”... chamou ele
- 06 de viadinho, mas porque escapou.
- 07 Jorel: Foi um ato preconceituoso, mas não significa que o torna homofóbico.
- 08 Pesquisadora: Então, se alguém conta uma piada, na escola, sobre gays, lésbicas,
- 09 bissexuais, travestis ou transexuais, por exemplo... essa prática não é
- 10 preconceituosa?
- 11 Jorel: Se a piada for pra dar risada eu acho que não.
- 12 Clevilson: Tem casos também, né... Por exemplo, porque assim... eu sou um cara
- 13 que acredita em todas as formas de humor, então, faz piada, só que se for fazer
- 14 piada pra machucar o outro, aí já fica tenso.
- 15 Velma: Sim, o humor é assim, tem vários tipo de humor: tem o humor que é
- 16 religioso, tem o humor que é mais racista, mas não deixa de ser humor. Ele tá
- 17 tentando fazer uma piada, alguém vai rir disso, ainda é humor, mas tipo, tem
- 18 vezes que você ofende mesmo uma pessoa.
- 19 Alice: Se você fizesse isso de propósito, eu chamaria de homofóbico, eu
- 20 xingaria, com certeza, brigaria com a pessoa, bateria de frente... mas se fosse só,
- 21 simplesmente, uma piada, pra mim tá de boa, eu até entenderia, participaria do
- 22 negócio.
- 23 Pesquisadora: Você pode falar mais sobre isso?
- 24 Alice: Eu acho que assim, ali tem um homossexual e a gente tá aqui, e eu faço
- 25 uma piadinha de mal gosto, realmente pra afetar, pra perseguir, pra ele perceber,
- 26 pra afetar ele, realmente se sentir mal, aí é homofobia.

- 27 Jorel: Aí você é uma pessoa homofóbica. Agora, ele tá ali e você faz essa piada e
28 acaba agredindo ele sem querer, foi um ato preconceituoso, pra ele, mas não que
29 você seja homofóbico.
30 Alice: Mas daí você simplesmente pede desculpa e fala que não foi a tua
31 intenção.
32 Jorel: Não deixa de ser um ato preconceituoso, mas...
GF01 - Excerto 78

Na tentativa de explicar o significado da homofobia e do preconceito os/as alunos/as pontuaram que existe diferença entre uma piada contada de modo intencional para ofender uma pessoa de modo específico e uma piada contada para divertir, descontrair, brincar (L11-22,24-29E78). A primeira é considerada, pela maioria, como homofobia, e a segunda, como brincadeira. Preocupa-nos o fato de os/as alunos/as considerarem as piadas vulgares que ridicularizam as pessoas homossexuais, bissexuais, travestis e/ou transexuais como naturais e ingênuas, não há o entendimento de que essas práticas preconceituosas restringem o acesso das pessoas aos direitos, inclusive de frequentar a escola.

Com o intuito de saber mais sobre essas práticas “inofensivas” que ocorrem no espaço escolar, questionamos sobre a postura dos/as profissionais que trabalham na escola, perguntamos como eles/as lidam com essas ações.

- 01 Pesquisadora: Nesta escola, se é contada uma piada pejorativa contra *gays*,
02 lésbicas ou outras minorias... os/as professores/as permitem, reprimem ou não
03 fazem nada sobre esse tipo de atitude? Quem, normalmente, conta essas piadas?
04 Magali: Depende do professor, eu acho.
05 Pesquisadora: Os/as professores/as já viram alguém rindo de um/a homossexual
06 ou bissexual?
07 Alunos/as: Não.
08 Pesquisadora: Vocês acham que eles não veem?
09 Joaquim: Eu acho que isso não acontece muito na sala de aula. Na escola não
10 acontece muito, porque não tem como, né?
11 Pesquisadora: Mas onde essas práticas ocorrem, já que eles não veem?
12 Joaquim: Na rua, eu acho.
13 Velma: No recreio; porque no recreio o professor fica lá naquela salinha e não vê
14 nada.
15 Pesquisadora: Mas as ações preconceituosas contra a população LGBT só
16 acontecem na hora recreio?
17 Sarah: Não.
18 Magali: Não, mas é com mais frequência mesmo... Na nossa sala não tem isso,
19 mas nas outras deve ter...
20 Alice: Eu acho que depende do professor também.
21 Pesquisadora: As piadas, por exemplo, acontecem na sala de aula?
22 Magali: Acontece.
23 Pesquisadora: E quem conta as piadas?
24 Velma: Às vezes até o professor, mas é uma piada, não é pra ofender.
GF01 - Excerto 79

01 Pesquisadora: Os/as professores/as também contam esse tipo de piada?
02 Billú: Sim.
03 Pesquisadora: Escutam os/as alunos/as contando piada?
04 Billú: Sim
05 Pesquisadora: O que vocês pensam a respeito?
06 Billú: Vê como brincadeira.
07 Pesquisadora: Algum de vocês se sente mal quando escuta essas piadas, essas
08 brincadeiras?
09 Billú: Sei lá, já me acostumei ouvir, então...
10 Pesquisadora: Com que frequência isso acontece?
11 Billú: Todo dia, toda aula.
12 Janayna: Toda aula tem.
GF02 - Excerto 80

01 Pesquisadora: Vocês comentaram que essas piadas são contadas em sala de aula,
02 os/as professores/as também contam essas piadas? Vocês acham que é uma
03 atitude preconceituosa?
04 Alunos/as: Não, é brincadeira.
05 Beverli: Depende do professor.
06 Bob: Exatamente. “Estou que nem Cuba, neutro”.
07 Velma: Eu acho que o Lúcio é um professor que faz uma piada neutra e o outro
08 professor faz pra ofender mesmo.
09 Pesquisadora: Qual é a diferença?
10 Velma: Porque um fala “haha, era brincadeira”, e o outro fica sério. [...]
11 Pesquisadora: Expliquem melhor.
12 Beverli: É que eles expressam a piada de um jeito diferente.
13 Jorel: A gente não sabe, a fundo, se a pessoa é [preconceituosa], mas o jeito que
14 ela se expressa pode trazer essa impressão.
GF01 - Excerto 81

01 Joelson: Não sei se o Daniel sabia que o Carlos era [homossexual], mas zuava
02 com ele. Daí, um dia, não sei o que ele falou pro Carlos... não sei se ele sabia...
03 ele falou: “oh viadão” [...]. Quer dizer, ele fala para nós, não sei se ele falou por
04 preconceito ou zuando, ou não sabia que ele era.
05 Pesquisadora: E como foi isso? Como vocês entenderam essa fala?
06 Joelson: Eu fiquei na dúvida. Ou não sabia, ou tava zuando mesmo.
07 Pesquisadora: Mas era comum ele falar isso na sala?
08 Joelson: Sim. Falava pro Euride... por isso que eu disse, não sei se ele falou
09 brincando ou zuando.
10 Pesquisadora: O que vocês acham dessa atitude?
11 Joelson: Nós entendemo tudo de boa, porque esse professor é muito de fazer
12 brincadeiras. Às vezes ele quer fazer alguma coisa engraçada e não é engraçado.
GF02 - Excerto 82

01 Janayna: Chamar os piá de gay.
02 Pesquisadora: Chamar os meninos de gay? Quem faz isso?
03 Euride: Assim, tem professor que chega e fala assim: “ô gayzão”... eu não sinto
04 preconceito, eu levo na brincadeira.
05 Lucas: Até agora, no recreio, tu viu lá o Daniel...? Eu chamei ele de mima, que o
06 apelido dele é mima, daí ele falou assim pra mim: “ô gayzinho”, só que...
07 Pesquisadora: Todos/as os/as professores/as fazem isso?
08 Alunos/as: Alguns.
09 Lucas: Os colegas também.

10 Pesquisadora: Os/as alunos/as fazem isso entre os/as alunos/as mesmo?
11 Alunos: Sim.
12 Euride: Tipo, “e aí gayzão!”.
13 Billú: É, “e aí viado!”.
14 Risos.
15 Pesquisadora: Vocês estão afirmando que não se importam com essas atitudes...
16 expliquem melhor.
17 João: Porque, tipo assim, para nós, homem, é normal falar palavrão e ficar...
18 Joelson: Tu fala palavrão, João?
19 João: Eu falo, tu que não escuta. E para mulher não. Pra ela, falar palavrão é
20 coisa séria, daí...
21 Joelson: Não, tem menina que também fala.
GF02 – Excerto 83

01 Pesquisadora: O que vocês pensam sobre a atitude dos/as professores/as
02 contarem piadas que envolvam a questão da sexualidade na sala de aula?
03 Alice: É uma piada.
04 Joaquim: Eu acho que se for só uma piada... [...]
05 Magali: É que na verdade, que nem o Lúcio, ele fala essas coisas, ele fala pra
06 gente entender, faz pra brincar, pra todo mundo prestar atenção na aula dele... e
07 todo mundo entende.
08 Pesquisadora: Alguém pode exemplificar essas brincadeiras?
09 Velma: Por exemplo, tem aquelas células que a gente juntava, daí juntava uma
10 com a outra e dizia “ou é hetero ou é homo”. Eu só aprendi porque ele começou
11 usar essas coisa, ele fez uma brincadeirinha e falou isso.
12 Beverli: Ou ele chama os piá de gay. [...]
13 Saarah: Tipo, positivo e negativo, dá esse exemplo que ele fez.
14 Joaquim: Desse eu não lembro, mas eu lembro do homo e do hetero, que ele
15 pegou uma cadeira inteira de menina e colocou o piá no meio e falou “Tá vendo?
16 Esse aqui é homo”, mas seria hetero, por causa do piá que tá no meio. [...]
17 Jorel: A do negativo eu não lembro, mas ele chega e fala, ele aponta e fala:
18 “aquele ali!” e começa fazer uma cara [mostra como o professor faz, gestos
19 afeminados]. E às vezes, quando ele acha que extrapolou, passou do limite, ele
20 olha e fala “é brincadeira tá?! É brincadeira”.
GF01 - Excerto 84

01 Magali: Eu acho que o Lúcio é meio preconceituoso.
02 Alice: Eu acho que ele tem medo, na verdade, de machucar.
03 Beverli: Ele sabe que não tem pessoas desse tipo [LGBT] na nossa sala, daí ele
04 faz brincando. Mas acho que se tivesse ele não brincaria.
05 Pesquisadora: Vocês acreditam que os/as professores/as têm consciência dessa
06 questão da homofobia? Do preconceito?
07 Beverli: Alguns têm... um não tem.
08 Joaquim: Eu acho que eles têm sim, senão teria muita gente reclamando.
09 Beverli: Tem uma exceção, né?
10 Alice: Ai... eu acho que o Daniel devia sair do colégio.
GF01 - Excerto 85

01 Pesquisadora: Vocês comentaram que, na escola, algumas pessoas brincam de
02 imitar homossexuais, é isso mesmo?
03 Alunos/as: Sim.
04 Cleverson: O João fazia isso.
05 Pesquisadora: João é professor ou colega?

06 Cleverson: Colega.
07 Pesquisadora: Além dos colegas, tem algum professor ou professora que faz
08 isso?
09 Alunos/as: Sim.
10 Pesquisadora: Como vocês veem isso?
11 Billú: Como brincadeira.
12 Pesquisadora: Vocês acham que isso é algum tipo de preconceito, discriminação,
13 ou não?
14 Cleverson: Acho que mesmo sendo na brincadeira é preconceito.
15 João: Na verdade, esse professor, que faz isso, brinca muito na sala.
16 Waleska: Na verdade, se alguém se ofende, eu acho que sim.
17 Joelson: Mas na sala todo mundo leva na brincadeira. E se algum professor
18 imitar assim, ninguém leva a sério.
19 Pesquisadora: O Cleverson comentou que, mesmo sendo brincadeira, é uma
20 forma de expressar o preconceito. Por que você acha que é preconceito?
21 Cleverson: Porque, talvez, eles [homossexuais] não levam na brincadeira. [...]
22 João: Depende a pessoa... acho que se for amigo dele, ele leva mais na
23 brincadeira, mas se for afastado, assim, que nem disse a Janayna, acho que não,
24 porque daí leva no preconceito.
25 Janayna: É porque ele levava a sério quando zuavam você, depende a pessoa, né?
26 Pesquisadora: Na opinião de vocês, só é preconceito quando ofende alguém?
27 Euride: É, alguém se sente ofendido.
28 Pesquisadora: Mas como podemos saber que a pessoa se ofendeu?
29 Joelson: Ahh, pelo jeito que ele vai falar.
30 João: Depende, se tu é amigo dele ou não, eu não vou falar com alguém que eu
31 não tenho muito contato.
32 Janayna: É meio que normal fazer esses tipo de brincadeira, tanto que quando o
33 Carlos estudava com a gente, ele era gay, os professores faziam, na sala. Eu acho
34 que quem é [homossexual], se sente constrangido, pelo fato do que eles tão
35 fazendo, só que também tem gente que não, gente que leva na brincadeira, e os
36 professor, eu acho que eles não se tocam também disso, quando eles fazem essas
37 brincadeira...
GF02 - Excerto 86

Como é possível observar a homofobia é uma prática liberada no espaço escolar. Professores/as e alunos/as contribuem de diferentes formas para que a escola se constitua como um espaço excludente. A partir dos relatos dos/as alunos/as, constatamos que existem professores/as passivos/as e ativos/as frente à homofobia. Os/as professores/as passivos são aqueles que não contam piadas, nem mesmo realizam outras “brincadeiras” que ridicularizam e desprezam a população LGBT, no entanto, não tomam nenhuma iniciativa para impedir tais ações, ou seja, são coniventes com essa realidade (L04E79) (L04E80) (L08E83) (L07E85). Por outro lado, existem os/as professores/as ativos/as, são aqueles/as que de modo explícito expressam preconceito contra a população LGBT (L24E79) (L02E80) (L07-08,10-13,15-17E81) (L01-12E82) (L01-06E83) (L03-20E84) (L01-04E85) (07-09,15-18,32-37E86) fazem uso de piadas, apelidos e outras “brincadeiras” pejorativas que ferem os direitos humanos e

fundamentais garantidos na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (2012).

Os/As alunos/as tiveram dificuldades para admitir que os/as professores/as presenciavam ou realizavam ações homofóbicas na escola (L07-20E79), pois não reconhecem as piadas e outras atitudes semelhantes como forma de preconceito ou discriminação, como já dissemos, a maior parte deles/as classifica essas atitudes como brincadeiras (L06-09E80) (L04,07-10E81) (L08-12E82) (L03-06,10-14E83) (L03-20E84) (L03-04E85) (L01-11,17-18,32-37E86).

Os/As participantes da pesquisa explicaram que os apelidos e as piadas pejorativas que envolvem a população LGBT são contadas com frequência, na sala de aula (L09-12E80) (L07-09E82); alguns/mas admitiram que tais comportamentos ajudam, inclusive, no processo ensino-aprendizagem (L05-07,09-11,13-20E84); e um grupo muito reduzido de alunos/as acredita que essas “brincadeiras” não deixam de ser preconceituosas, pois podem ofender e constranger gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais que estudam ou trabalham na escola (L14,16,21E86).

Ao final dessa conversa, perguntamos se os/as professores/as demonstram ter clareza sobre o que representa a homofobia e o preconceito. Poucos/as se manifestaram a respeito; uma aluna afirmou acreditar que uns/umas professores/as têm essa compreensão, mas que um, em especial, não (L07E85); outro aluno, ao contrário, acha que os/as professores/as, de modo geral, têm conhecimento sobre esse assunto (L08E85). O relato dos/as alunos/as a respeito do fato de um professor fazer uso de piadas homofóbicas em suas aulas e em algumas dessas situações mencionar que se trata de uma brincadeira (L17-20E84) nos leva a perceber que tais atitudes podem não ser relacionadas às práticas homofóbicas por esse profissional.

A fim de saber como os/as participantes da pesquisa percebem suas ações frente à população LGBT, fizemos uma pergunta ousada em um dos nossos encontros do grupo focal, indagamos se eles/as já haviam agido de modo preconceituoso na escola com relação aos indivíduos, aos grupos marginalizados em nossa sociedade. Vejamos as respostas dos/as alunos/as do grupo focal 1:

- 01 Alunos/as: Já.
- 02 Pesquisadora: Na escola?
- 03 Saarah: Eu sim.
- 04 Jorel: Sim.
- 05 Pesquisadora: Vocês contariam o que aconteceu?
- 06 Jorel: Eu tava falando do piá... era Carlos o nome dele, daí eu virei pra trás e
- 07 falei, mas bem idiota das ideia... daí eu falei que na outra escola tinha um piá que

08 o nome era Carlos, e ele era gay “que nem você”, daí ele ficou meio assim, e eu
09 também me toquei...
10 Pesquisadora: Você falou isso para um homossexual?
11 Jorel: É, eu falei: “ele é gay que nem você”... Não... eu falei “viado”. Ele odiava
12 que chamassem ele de viado. Podia chamar de qualquer coisa, menos viado... Daí
13 eu falei que “ele é viado que nem você”, daí ele ficou meio assim... daí eu falei
14 desculpa.
GF01 - Excerto 87

Apesar de em outros momentos os/as alunos/as terem se isentado das práticas homo, lesbo, bi, transfóbica, nos dois últimos encontros do grupo focal eles/as assumiram outra postura frente a estas questões; isto é, 100% dos/as participantes afirmaram ter agido, em algum momento, de modo preconceituoso, discriminatório e/ou violento com relação à população LGBT. No relato apresentado no excerto 87, fica evidente o incômodo de Jorel com relação à orientação homossexual, ao mencionar nas L11-13E87 que Carlos “odiava que chamassem ele de viado” e, mesmo assim o fez, deixou claro o seu desejo de expressar desprezo pelo colega.

Nos excertos 88, 89 e 90, os relatos apresentam um elemento em comum, o preconceito direcionado às pessoas cujas identidades fogem às regras determinantes dos gêneros.

01 Saarah: É porque eu não gosto do João⁶⁹ e, às vezes, na escola, se ele passa por
02 mim, se ele fica me olhando, eu já peço: “o que tá olhando?” [...]. Já me recusei a
03 ficar no mesmo espaço que ele, já disse pras pessoas que tavam junto, na mesma
04 hora, quem ele é. [...] Não pela sexualidade, mas por ele, mas é porque ele é um
05 homossexual que não tem necessidade, não merece respeito.
06 Pesquisadora: É um colega aqui da escola?
07 Saarah: Sim.
08 Pesquisadora: É um colega homossexual que você não se sente bem em ficar no
09 mesmo espaço que ele. Como você explica esse sentimento?
10 Saarah: O jeito dele... Mas, olha, acho que qualquer pessoa não gosta dele.
11 Pesquisadora: Você poderia mencionar algo nele, ou na atitude dele, que te
12 incomoda?
13 Saarah: Ele rebola... Ele quer ser mais que você em tudo.
14 Alice: É do tipo de pessoa que se pudesse bateria o cabelo na tua cara.
15 Magali: Ele é o tipo de pessoa escandalosa. Esses dias pegaram uma carteira na
16 sala, na frente da nossa, a carteira do professor... ele sentou em cima... e foram
17 levando o cara pra dentro.
18 Alice: Ele cruzou a perna com a mão assim [fez uma demonstração das mãos
19 sobre os joelhos] e foi.
20 Magali: Ele fala pra todo mundo perceber que ele tá ali.
21 Alice: “Ai... porque eu sou diferente... você tem que me respeitar!”
GF01 - Excerto 88

01 Alice: Eu já chamei um amigo meu de “bicha loca”, porque as atitudes dele

⁶⁹ João é um nome fictício que escolhemos para preservar a identidade de um aluno da escola mencionado pela Saarah.

02 tavam me incomodando. Aquele meu amigo que é anti-hétero, eu me irritado,
03 porque...
04 Pesquisadora: É aqui na escola?
05 Alice: Não.[...] É que, tipo, a gente vai nas festas [...] ele dança até o chão, fica
06 rebolando na frente de todo mundo, é uma coisa que não é saudável pra você. Aí
07 eu falei: “para de ser uma bicha loca”, tipo, “para, tá feio!”. Ele ficou muito
08 bravo, as coisas pra ele têm que ser tudo do jeito dele, e eu não gosto disso.
GF01 - Excerto 89

01 Velma: Eu falei para um amigo gay: “larga de ser viado, por favor!”. Porque ele
02 tava lá, se soltou, assim, no meio de todo mundo, e ninguém tava gostando, e eu
03 falei: “cara, larga de ser viado. Para, senta...” - falei no stress.
GF01 - Excerto 90

No excerto 88 Saarah explicou como se sente na presença de um colega homossexual, afirmou ter recusado ficar no mesmo espaço que ele e ter contado a outras pessoas sobre a homossexualidade. A aluna desconsiderou a relação entre esse sentimento aversivo e a orientação sexual do colega, atribuiu esse sentimento ao comportamento e ao jeito dele se expressar. Para exemplificar, ela mencionou que o colega rebola (acreditamos que ela se referiu ao jeito dele caminhar) e quer ser mais importante que todos/as na escola. Enquanto fazia a descrição do Carlos, Saarah ficou muito irritada e alegou que ele não tem necessidade, essa afirmação sugere, ao nosso entender, que ele poderia deixar de existir. Por fim, ela disse que ele não merece respeito. Duas colegas demonstram concordar com os argumentos de Saarah ao ajudá-la na descrição do colega.

Alice contou, no excerto 89, que já chamou um amigo homossexual de “bicha louca” em uma festa, porque ele estava rebolando na frente das pessoas, e isso a incomodou muito. Segundo o relato, ela insistiu para o amigo parar, disse a ele que seu comportamento era feio e não ficou satisfeita com o fato de ele não ter gostado dos seus comentários.

Velma descreveu, no excerto 90, uma situação muito semelhante com a de Alice. Explicou que estava em uma festa com um amigo gay, e que ele ficou muito solto – entendemos aqui, à vontade para dançar –, o que provocou nela um descontentamento. Contrariada, Velma o chamou de “viado”, disse para ele sentar, pois as pessoas não estavam gostando do seu comportamento.

Se observarmos atentamente os relatos dos excertos 88, 89 e 90, perceberemos que as alunas não aceitam o comportamento, considerado afeminado, dos colegas/amigos homossexuais e, por isso, usam termos com conotação pejorativa para ofender e discriminar. Elas demonstraram falta de clareza quanto ao significado de

orientação sexual e identidade de gênero, pois assinalaram que o jeito de ser e de se expressar das pessoas mencionadas se deve à orientação sexual delas.

Reis (2015) classifica esse comportamento como um tipo de homofobia, a plumofobia; pelo qual as pessoas homossexuais são aceitas sob a condição de respeitar e expressar o gênero correspondente, culturalmente, ao sexo com o qual nasceu. Assim, lésbicas devem ser femininas e gays, masculinos. A plumofobia é muito forte entre os/as participantes da pesquisa, esconde-se atrás do argumento que as pessoas homossexuais devem ser “discretas”.

No momento em que as alunas expressaram desprezo pelo comportamento e, conseqüentemente, pela pessoa homossexual, negaram a diversidade sexual, agiram preconceituosamente, discriminaram, violentaram, valeram-se de uma norma cultural, social, histórica e política que põe esses indivíduos numa posição de inferioridade em relação ao demais membros da sociedade. E, certamente, o fazem por falta de conhecimento, de discussão e de reflexão sobre tais questões. Assim, estão reproduzindo ações apreendidas em diferentes espaços sociais, inclusive na escola.

Bob apresenta, no excerto 91, como os termos pejorativos que se referem à homossexualidade são utilizados na escola para humilhar e ofender as pessoas. Nessa discussão, os/as alunos/as, na sua maioria, reafirmaram que tal atitude não passa de um comportamento espontâneo no cotidiano deles/as.

- 01 Bob: Na hora do stress tu solta, né?
 - 02 Joaquim: Tipo, brigando com alguém... “seu bosta”... “viado”...
 - 03 Pesquisadora: Mas brigando com alguém que é homossexual?
 - 04 Joaquim: Não. Eu já briguei com alguém que tinha jeito, sabe? Daí eu chamei de
 - 05 “viado”.
 - 06 Pesquisadora: E vocês acham que isso é preconceito ou não?
 - 07 Jailson: Acho que não.
 - 08 Alice: É uma coisa aleatória, espontânea.
- GF01 - Excerto 91

No grupo focal 2 os/as alunos/as também afirmaram ter agido de modo preconceituoso. Entre os exemplos mencionados por eles/as destacamos alguns (E93, E94, E95, E96) para apresentar na pesquisa.

- 01 Pesquisadora: Quem de vocês já agiu de forma preconceituosa? Vocês poderiam
- 02 mencionar o que aconteceu?
- 03 Billú: Eu, todo mundo aqui.
- 04 Joelson: Eu também.
- 05 Livinho: Eu também. [...]
- 06 Billú: Eu não lembro, exatamente, de uma situação, mas eu sei que eu já fiz, eu

07 me conheço... Mas, não lembro de nenhuma em especial. Ahh! Uma vez que eu
08 falei pro Carlos... que ele veio pro colégio com uma calça jeans, e era
09 extremamente apertada, e daí eu falei: “Aí, mano, tu não tem saco, né? Porque
10 isso aí deve tá explodindo”. Foi uma brincadeira...
11 Risos.
GF02 - Excerto 92

Como é possível observar, no excerto 92, Billú conta que fez uma piada para “brincar” com a roupa apertada de um colega homossexual da escola. É intrigante notar que ele se propõe a relatar um exemplo de preconceito, mas, ao final da sua fala, evidencia que foi uma brincadeira e, assim como ele, todos/as caem no riso.

Nessa mesma direção os/as alunos/as descreveram situações em que o alvo das piadas homofóbicas foi um professor. Os excertos 93, 94 e 95 ilustram parte dessa situação.

01 Lucas: O do professor de Português, que eu lembro, nos primeiros dias... ele
02 chegou, e a gente zuiu bastante ele, mas não pra ele, entre a gente.
03 Pesquisadora: Entre vocês? E que tipo de zoação vocês faziam? Além de rir, que
04 você já comentaram.
05 Lucas: Chamava ele assim... de...
06 Risos.
07 Yasmin: Fala a verdade!
08 Waleska: Ele não gostou [apontou para o Euride].
09 Euride: Não é que eu não gostei. É que é estranho nos primeiros dias... até a
10 gente se acostumar [com uma pessoa homossexual].
11 Waleska: Mas as risadas eu acho que foi demais, porque a gente não esperava.
12 Todo mundo viu ele normal, no primeiro dia, aí ele entrou na nossa sala e
13 começou falar...
GF02 - Excerto 93

01 Cleverson: E quando ele fica bravo, ele tem uma voz muito fina.
02 Joelson: Ele tem uma voz muito fina. Agora já se acostumamo, mas no começo,
03 até se acostumar...
04 Pesquisadora: O que acontecia?
05 Joelson: Ah, só dava risada.
06 João: No começo, dava risada.
07 Pesquisadora: E ele percebeu alguma coisa?
08 Joelson: Acho que percebeu.
09 Yasmin: Ele deve ter percebido, mas ele relevou.
10 Pesquisadora: Não falou nada?..
11 Emily: Ele já não liga mais pra isso.
12 Joelson: De certo ele já é acostumado.
GF02 - Excerto 94

01 Euride: Nos primeiros dias, que ele tava na aula [professor de Língua
02 Portuguesa], os piá chamavam ele na carteira para explicar alguma coisa e todo
03 mundo começou a rir. Na hora do recreio se zoavam...
04 Joelson: É, nos primeiros dias...

Os relatos não apresentam muitos detalhes, mas ficou evidente nas falas que os risos da turma eram constantes, achavam engraçado o fato de o professor ter voz aguda (E93, E94). Questionamos sobre a possibilidade de o professor ter percebido tais ações, eles/as alegaram que é muito provável ele ter visto ou ouvido algo a respeito, mas não falou nada para eles/as, pois deve estar acostumado com esse tipo de situação (E94). Durante essa conversa, os/as adolescentes riram muito e comentaram sobre o fato em que os meninos da turma eram ridicularizados quando chamavam o professor na carteira para pedir explicações do conteúdo, a masculinidade deles era colocada em dúvida, e essa “brincadeira” se estendia para os momentos do recreio (E95).

Ainda sobre os relatos homofóbicos, João compartilhou conosco, no excerto 96, um fato em que ele agiu de modo preconceituoso com um colega de classe. No relato, o aluno evidenciou não ter conseguido conversar com um colega de turma, porque era a primeira vez que se deparava com uma pessoa homossexual na sala de aula.

01 João: [...] tinha um [gay] na nossa sala... lembra? Sabem de quem eu tô falando,
02 né? Daí, tipo, quando ele veio estudar com nós, daí tinha um amigo meu que
03 sentava atrás de mim e nós conversava normal, daí, só que tinha esse que sentava
04 do lado e, daí, esse meu amigo conversava normal com ele e eu acho que, sei lá,
05 meio que ele começou conversar comigo e não prestei atenção, um pouco de
06 preconceito, sei lá, foi o primeiro que eu tinha visto, assim, na escola...
GF02 - Excerto 96

O aluno explica que o estranhamento o paralisou, e ele não soube lidar com esse sentimento. Diante de todos esses relatos, conversas e risos, constatamos que a discussão e a reflexão sobre tais atitudes são fundamentais para a desconstrução do preconceito e a construção de novos valores, valores que prezem pelo respeito e reconhecimento do/a outro/a como alguém diferente de nós. A escola é um espaço potencial para ajudar as crianças e adolescentes a enxergarem o ser humano além dos preconceitos e evitar que saiam desse espaço com marcas da violência física e/ou psicológica.

A fim de saber se os/as alunos/as evitariam ter colegas LGBT, perguntamos, no questionário, sobre as pessoas que eles/as evitariam ter como colega de sala de aula; para responder eles/as podiam marcar mais de uma alternativa. Observemos os dados na tabela 14, a seguir:

TABELA 14. Colegas que seriam/são evitados na sala de aula⁷⁰

Tipo de colega	Total (%)
Membros de gangue	38
Nenhuma das alternativas	35
Usuários/as de drogas	32
Fanáticos/as religiosos/as	20
Travestis e transexuais	12
Garotas/os de programa	12
Pessoas que vivem com Aids	5
Jovem em medida sócio-educativa	5
Gays e lésbicas	4
Outro	1
Mães solteiras	0
Negros/as	0

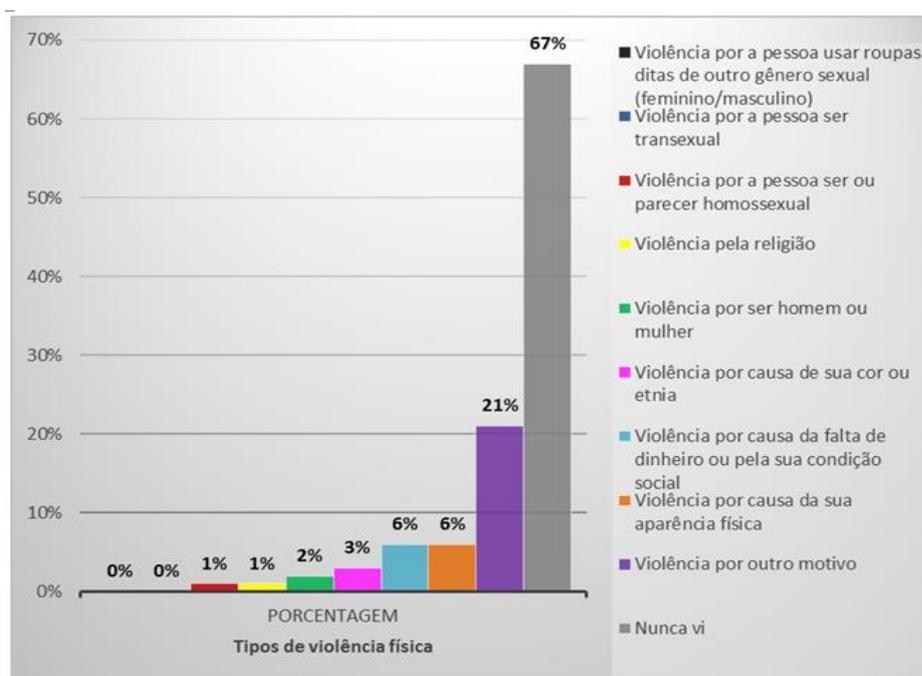
Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2016. Elaboração da autora.

A partir dos dados, chegamos a dois números expressivos: 38% dos/as participantes da pesquisa rejeitariam/rejeitam membros de gangue, e 35% não evitariam/evitam colegas na sala de aula. No tocante à sexualidade, identificamos que 12% dos/as adolescentes evitariam/evitam pessoas travestis e transexuais na sala de aula; 12% rejeitariam/rejeitam garotos/as de programa; 5% não gostariam de ter pessoas com Aids como colegas de classe, e 4% reprovariam/reprovam a presença de gays e lésbicas na sala de aula.

Com relação à violência física, questionamos os/as alunos/as para saber quais tipos de violência já viram ocorrer na escola. Vejamos os dados no gráfico a seguir:

⁷⁰ Pergunta 20 do questionário. Quais das pessoas abaixo você evitaria ter como seu/sua colega de sala de aula? (Você pode marcar mais de uma alternativa).

GRÁFICO 9. Violência física no espaço escolar, de acordo com os/as participantes da pesquisa⁷¹



Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2016. Elaboração da autora.

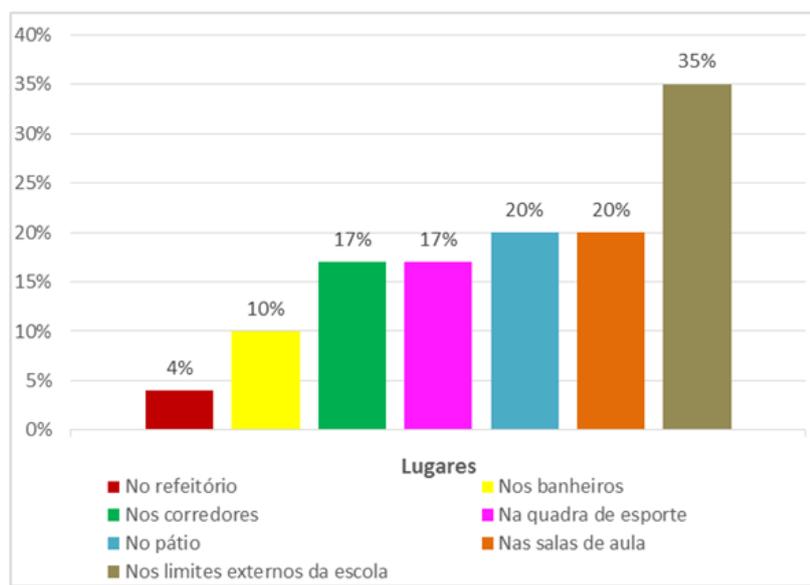
Obs.: A legenda está em ordem crescente da frequência.

Identificamos, junto aos/às adolescentes, que: a maior parte deles/as, 67%, nunca presenciou esse tipo de prática no espaço escolar; 6% afirmaram ter visto pessoas serem violentadas fisicamente devido à sua aparência física; 6% sofreram violência física na escola, em razão da falta de dinheiro ou pela condição social; 3% pela cor ou etnia; 2% por ser homem ou mulher; 1% pela crença religiosa; 1% por ser ou parecer homossexual, e nenhum/a aluno/a presenciou violência física contra pessoas transexuais ou por pessoas usarem roupas ditas de outro gênero sexual.

No que se refere aos lugares e aos momentos em que a maior parte das ações preconceituosas, discriminatórias e violentas ocorre, no espaço escolar, solicitamos aos/às alunos/as que marcassem, no questionário, as alternativas corretas. Os dados estão descritos nos gráficos 10 e 11.

⁷¹ Pergunta 18 do questionário. Que tipo de violência física você já viu acontecer na escola? (Você pode marcar mais de uma alternativa)

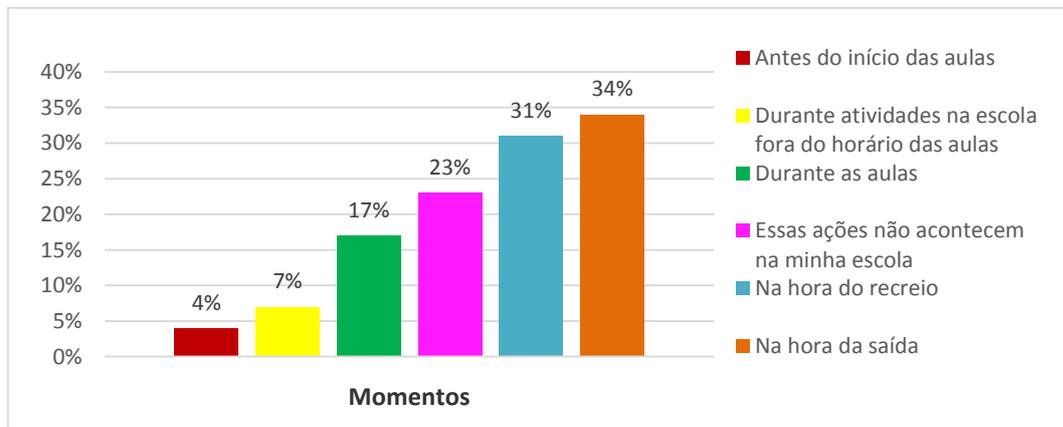
GRÁFICO 10. Lugares em que acontece a maior parte das ações violentas, discriminatórias e preconceituosas no ambiente escolar⁷²



Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2016. Elaboração da autora.

Obs.: A legenda está em ordem crescente da frequência.

GRÁFICO 11. Momentos em que acontece a maior parte das ações violentas, discriminatórias e preconceituosas no ambiente escolar⁷³



Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2016. Elaboração da autora.

Obs.: A legenda está em ordem crescente da frequência.

Conforme os dados, 35% dos/as participantes alegaram que a maior parte das ações violentas, discriminatórias e preconceituosas no ambiente escolar ocorre nos

⁷² Pergunta 19 do questionário. Em sua opinião, em que lugares e momentos acontece a maior parte das ações violentas, discriminatórias e preconceituosas no ambiente escolar? (Você pode marcar mais de uma alternativa)

⁷³ Pergunta 19 do questionário. Em sua opinião, em que lugares e momentos acontece a maior parte das ações violentas, discriminatórias e preconceituosas no ambiente escolar? (Você pode marcar mais de uma alternativa)

limites externos da escola; 20% deles/as disseram que essas práticas acontecem nas salas de aula ou no pátio; 17% afirmaram que esses comportamentos sucedem na quadra de esporte ou nos corredores; 10% sustentaram que essas ações são realizadas nos banheiros; e 4% mencionaram o refeitório.

Com relação aos momentos em que acontece a maior parte das ações violentas, discriminatórias e preconceituosas no ambiente escolar, 34% dos/as alunos mencionaram a hora da saída; 31%, a hora do recreio; 23% asseguraram que tais ações não ocorrem na escola; 17%, durante das aulas; 7%, durante as atividades na escola fora do horário das aulas; e 4%, antes do início das aulas.

Tais informações garantem e reforçam a existência de ações preconceituosas, discriminatórias e violentas no espaço escolar. É preocupante o fato de que essas atitudes sejam (re)produzidas em tantos espaços, principalmente, na sala de aula. Há, certamente, uma naturalização desse tipo de comportamento e, por isso, professores/as e alunos/as não questionam e nem mesmo refletem a esse respeito.

Na pesquisa realizada pela UNESCO, (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004), indicou-se que, em escolas do país, muitas vezes, atos de discriminação e preconceito contra a população LGBT são entendidos como brincadeiras, tornando-se banais e naturais. Muitos/as professores/as não atribuem relevância ao que acontece, negando, mesmo que sem saber, os direitos de igualdade entre todos/as que fazem parte do espaço escolar.

De acordo com Borrillo (2009, p.18),

[...] a homofobia é um fenômeno complexo e variado. Podemos entrevistá-la em piadas vulgares que ridicularizam o indivíduo efeminado; no entanto, ela pode revestir-se também de formas mais brutais, chegando à exterminação, como foi o caso na Alemanha nazista.

Não podemos fechar os olhos para essa situação, se as escolas criarem espaços para falar sobre a homofobia certamente estarão ajudando a romper com o silêncio das vítimas que diariamente são submetidas a situações de humilhação e desrespeito e, também, dos professores que, na maioria das vezes, não sabem como mediar as relações injustas e desiguais que acontecem no espaço escolar.

A homofobia presente na sociedade certamente ecoa na escola, às vezes com mais crueldade entre os(as) próprios(as) estudantes, que estão na fase de testar limites e reações. Também faz com que se

reproduzam aí as demais normas associadas à sexualidade, como um assunto tabu, objeto de mitos, construções sociais e falta de conhecimento (REIS, 2015, p.32).

O debate, a reflexão e a apropriação do conhecimento sobre a sexualidade e a diversidade sexual nos cursos de formação inicial ou continuada de professores/as são urgentes, pois são esses profissionais que lidam diariamente com os/as alunos/as e podem contribuir, significativamente, com a formação integral dos/as mesmos/as.

Em uma das nossas conversas no grupo focal, discutimos com os/as participantes da pesquisa sobre as possíveis explicações a respeito da existência da homofobia, na opinião deles/as. Eles/as apresentaram que os motivos para agir e (re) produzir ações desse tipo são muitos, como podemos ver nos diálogos seguintes.

- 01 Pesquisadora: Por que vocês acham que acontece a homofobia, o que leva uma
02 pessoa a ser homofóbica?
03 Alice: O padrão da sociedade... o medo.
04 Pesquisadora: Que tipo de medo?
05 Alice: O medo do novo.
06 Velma: O medo do diferente, do desconhecido.
07 Alice: Nossa, a homossexualidade é o mal do século...[...]
08 Joaquim: Porque é uma coisa que já vem de casa... muitas vezes os pais desse
09 tipo de... “ah não vai sair com aquele lá porque ele tem fama de gay”, eu já vi
10 muito isso...
11 Pesquisadora: Então você acha que o preconceito, homofobia, se aprende em
12 casa?
13 Velma: Se fosse pela minha mãe eu seria 100% homofóbica. Como eu trabalho
14 com meu pai, e meu pai trabalha com servidores, trabalhadores... não vai só
15 pessoa que tem profissão e carteira assinada, vai prostituta também lá, e meu pai
16 tem total liberdade; ele acha legal até uma pessoa que se assume. Daí, se fosse
17 pela minha mãe eu seria 100% homofóbica.
18 Pesquisadora: Como assim, assume?
GF01 - Excerto 97

- 01 Alice: Uma vez eu fui num salão, e uma mulher, dona do salão, era bem
02 religiosa... aí ela me contou, não lembro como a gente entrou no assunto, faz
03 bastante tempo, eu tinha uns 11, 12 anos, e ela falou que o... eu não sei a história
04 bíblica e tudo mais... mas diz que é um demônio, tipo, você ser gay é porque
05 você tá possuído por um demônio, pelo que ela me disse era pomba gira, e eu
06 sempre achei que era uma mulher, tipo aquelas do candomblé.
07 Saarah: Na verdade é uma religião, a Umbanda.
08 Joaquim: Mas é, eu conheço uma família que é completamente homofóbica, por
09 causa da religião.
10 Alice: E ela falou que... daí eu fiquei pensando muito naquilo... ela falou que
11 você era possuído por esse negócio, que já tinha acontecido antigamente, que
12 tava na bíblia. Ela falou que quando você era possuído por esse demônio, por
13 essa coisa aí, você era influenciado a passar pro outro, e cada pessoa que você
14 beijava você ia passando um pedaço pro outro desse bicho, e isso me assusta.
GF01 - Excerto 98

01 Joaquim: Mas eu conheço uma família extremamente homofóbica, e são
02 católicos e não podem ver um gay, e na igreja eles veem e falam: “Nossa! O que
03 ele tá fazendo aqui?!”.

GF01 - Excerto 99

01 Janayna: Na verdade é ensinamento que vem de casa; tipo, se ela vai na igreja e
02 ela sabe que é errado, então é errado ela fazer isso, mas ela vai fazer o que
03 aprendeu; só que a partir do momento que você aprendeu errado, aprende que é
04 escolha da pessoa e a gente não pode escolher. É a mesma coisa passar de ano...
05 quem vai passar de ano é a gente, a gente que vai escolher, se a gente vai
06 escolher fazer um trabalho bom, mas a escolha é nossa, não escolha dele. Querer
07 ser gay é a mesma coisa, eles, a gente tem que entender isso, só que tem gente
08 que não entende. [...]

09 Janayna: Na verdade, na igreja é bem preconceituoso, tipo, eu vou na igreja, daí
10 uma menina, Maria, que ela era lésbica e, tipo, todo mundo se afasta; só que não
11 é isso. Não é se afastar só porque todo mundo fala que isso é errado. Na bíblia
12 fala que é errado um homem se deitar com homem, mulher com mulher... certo.
13 Mas isso é de cada um fazer a escolha de cada um, não é tipo... Teve um
14 acampamento, sabe, e daí as meninas não convidaram ela, ninguém convidou e
15 eu convidei e daí ela pegou e foi, e ela se veste bem que nem piazão... e daí tá, as
16 meninas tinha que dormir em barraca, daí a gente foi com uma barraca bem
17 grande, só que ela não foi lá com a gente, ela ficou numa barraca, só ela, e as
18 meninas deixavam ela de lado pelo fato dela ser lésbica.

19 Pesquisadora: Mas ela que optou por dormir sozinha na barraca?

20 Janayna: Sim.

21 Pesquisadora: Ela optou, ou alguém pediu para ela dormir lá?

22 Janayna: Ela optou.

23 Cleverson: Sei lá, eu acho que as pessoas são assim porque elas mesmas se
24 isolam, tipo, se ela quisesse, ela podia se comunicar, tentar ser próxima, seria
25 normal no grupo de amigos.

26 Livinho: Mas não é todo mundo que tem oportunidade de ser aceito, se chegar
27 numa rodinha pra tentar se enturmar, é capaz de ser espancado.

28 Lucas: Um exemplo, o professor de português... ele se tocou que todo mundo deu
29 risada da cara dele, mas ele superou isso e hoje ele é, eu considero ele...

30 Pesquisadora: O que ele poderia ter feito?

31 Billú: Sair da sala, sei lá...

32 Cleverson: Podia ter metido um processinho.

GF02 - Excerto 100

Como é possível observar nos excertos 97, 98, 99 e 100, para os/as participantes da pesquisa, a família e a religião são as principais responsáveis pela educação LGBTfóbica, pois seus/suas representantes utilizam os argumentos que consideram necessários para difundir o medo com relação à população LGBT. Os/As alunos/as mencionaram exemplos de preconceito, discriminação e violência que ocorrem em casa ou na igreja e explicam que tais atitudes ensinam os limites entre o certo e o errado. E, nesse caso, homossexuais, bissexuais, travestis e transexuais são considerados/as errados, uma má influência, pecadores/as e, para alguns, o próprio diabo.

Assim, concordamos com Madureira (2007, p. 397) ao discutir que,

No trabalho de educação sexual na escola é de suma importância a construção do delicado equilíbrio entre o respeito às crenças religiosas individuais e o respeito ao caráter laico das instituições públicas brasileiras, incluindo as escolas. Considerado que, na comunidade escolar, há pessoas com diversas crenças religiosas, defendemos que a abordagem mais apropriada sobre a sexualidade neste contexto corresponde à abordagem científica, com a apresentação e discussão de conhecimentos provenientes tanto das Ciências Naturais como das Ciências Humanas.

Não é uma tarefa fácil abordar as temáticas referentes à sexualidade no ambiente escolar, pois os valores religiosos e culturais buscam a todo custo se sobrepor ao conhecimento científico. No entanto, o exercício de reflexão e ação permite que, aos poucos, alunos/as e professores/as sintam-se mais confiantes para questionarem suas verdades absolutas e reverem muitas atitudes preconceituosas que eram consideradas inofensivas, por eles/as.

No excerto 100, os/as alunos/as tecem comentários sobre as consequências da LGBTfobia, assim, aproveitamos para aprofundar a discussão sobre essa questão. Com base nos excertos 101, 102 e 103 concluímos que os/as estudantes da pesquisa conhecem as possíveis consequências da LGBTfobia. Vejamos os exemplos.

- 01 Pesquisadora: Na percepção de vocês, quais são as consequências da homofobia?
- 02 Jorel: Depende, se ficar magoando a pessoa, ela pode ter, tipo, depressão.
- 03 Alice: Tipo, é uma coisa que acontece com a gente também, se te magoarem, se
- 04 te zoarem, ou falarem algo que tu não gosta de ouvir, tu vai ficar magoado, tu vai
- 05 cortar relações com essa pessoa. Eu pelo menos sou assim.

GF01 - Excerto 101

- 01 Janayna: Sei lá, ela cair em depressão, essas coisas assim... ela se isolar. Tem
- 02 gente que pensa em até morrer por não serem aceitas.
- 03 João: Eu já ouvi falar alguma coisa assim... que alguém se matou por não ser
- 04 aceito, por causa de sexualidade.
- 05 Janayna: Por não se aceitar.
- 06 Billú: Por não se aceitar ou por não ser aceito?
- 07 Janayna: Se a pessoa não se aceitar como é que ela vai querer o que os outros
- 08 aceitem ela?

GF02 - Excerto 102

- 01 Livinho: É, quem sofre preconceito, acho que tem bastante questão... até questão
- 02 de emprego, acho que ele pode ser prejudicado. Tipo, não conseguir emprego em
- 03 tal empresa por causa que o chefe é racista, homofóbico... não conseguir um
- 04 cargo mais elevado, tipo de chefe, por causa que ele é isso, porque ele é assim...
- 05 Acho que em todo lugar tem um pouco de consequência que ele sofre.

Há, entre os/as participantes, mesmo que superficial, uma compreensão das consequências do preconceito, discriminação e da violência contra a população LGBT no meio social, entre as quais mencionam a depressão, o isolamento, o desejo de morrer, o suicídio, o desemprego e a violência física. Diante disso, perguntamos sobre as atitudes dos/as professores/as frente às manifestações de desrespeito com relação à população LGBT no espaço escolar. Os diálogos que seguem apresentam os argumentos dos/as estudantes.

- 01 Billú: Única coisa que eu vi disso foi ano passado, que umas guria nessa sala...
02 eu não estudava nessa sala, não gostavam, falavam altos mal do Carlos, que é
03 gay, e não falavam com ele, tipo, excluía ele.
04 Pesquisadora: E algum/alguma professor/a, alguma vez, viu esses/as alunos/as
05 comentando algo a esse respeito?
06 Billú: Não.
07 Pesquisadora: Comentavam entre os/as alunos/as mesmo? E essa situação dos/as
08 alunos/as não querer fazer trabalho com homossexual, os/as professores/as veem
09 isso ou não? Eles/as escutam, eles/as veem alguma coisa ou não?
10 Billú: Ah, devem ver.
11 Lucas: Acho que, com certeza, eles se tocam, né? Mas eles não comentam, pelo
12 menos na nossa sala nunca falaram nada.
- GF02 - Excerto 104

- 01 Livinho: Algum aluno chamou outro aluno de “gayzão”, daí ele falou: “ô, psiu”,
02 tipo ele chamou atenção e pediu respeito.
- GF02 - Excerto 105

Os/As alunos/as demonstraram dificuldades para falar sobre esse assunto, nos poucos argumentos que foram proferidos, destacaram que muito provavelmente os/as professores/as veem as práticas preconceituosas com relação à população LGBT acontecerem na escola, mas não falam nada. Apenas um aluno, Livinho, mencionou uma situação em que presenciou o professor chamar a atenção de um/a aluno/a por ter apelidado um colega de gayzão.

Acreditamos que a omissão dos/as professores/as frente às práticas preconceituosas, discriminatórias e violentas no espaço escolar, deve-se, possivelmente, por não saberem o que fazer, à falta de clareza sobre o que seria correto e, também, porque temem desagradar os/as que têm preconceito. Isso é um erro grave, pois o/a professor/a não pode se omitir de educar, é sua responsabilidade instruir o/a aluno/a sobre as questões que permeiam a vida e as relações entre as pessoas.

No que se refere à formação de professores/as, concordamos com Madureira (2007, p. 396) quando afirma que,

Um aspecto importante, que deve ser trabalhado nos cursos de formação de professores(as), corresponde à discussão sobre os preconceitos e práticas discriminatórias. Sugerimos uma abordagem crítica que contemple, de forma integrada, o combate à homofobia e ao sexismo. Em um sentido amplo, é importante construir um espaço de discussão e problematização sobre as bases afetivas e as raízes histórico-culturais dos preconceitos em relação à diversidade sexual, de gênero, étnica, em relação aos/às portadores/as de necessidades especiais, etc.

Vale destacar que o/a professor/a tem o dever e o respaldo legal para tratar das temáticas relativas à sexualidade e exercer o papel educativo. Desse modo, o trabalho de educação sexual nas escolas se constitui como um direito dos/as alunos/as e, por isso, não podemos lhes negar o acesso ao conhecimento científico.

CAPÍTULO 4

DIVERSIDADE SEXUAL: caminhos para a formação de professores/as

Os dados produzidos na pesquisa e sua análise, apresentados até o momento, evidenciaram a existência de um espaço lacunoso para atuação da escola no trabalho de educação sexual, com vistas ao reconhecimento e ao respeito à diversidade sexual e aos direitos sexuais com base na legislação vigente. Pelo estudo e reflexões realizados na pesquisa e no confronto com os dados, pudemos, também, identificar possibilidades de caminhos a serem trilhados na perspectiva de avançar na direção dessa necessária atuação, e apontá-los é o objetivo deste capítulo. Para tanto, em um primeiro momento, correspondendo aos objetivos iniciais da investigação, sistematizaremos os resultados da pesquisa de campo realizada com os/as adolescentes. Na sequência, trataremos do papel da escola na sociedade, tendo como referência a perspectiva marxista, e, ainda, destacaremos a importância da formação dos/as professores em sexualidade, diversidade sexual e direitos sexuais como direitos humanos e fundamentais⁷⁴, para que possam desenvolver um trabalho de educação sexual emancipatória, no espaço escolar.

4.1. Diversidade sexual: a tarefa de superar o preconceito, a discriminação e a violência contra a população LGBT no espaço escolar

As análises construídas a partir das afirmações e dos relatos dos/as alunos/as, demonstraram como esses sujeitos expressam as suas percepções, compreensões e práticas sobre a diversidade sexual no espaço escolar, a partir da realidade em que estão inseridos/as.

No que se refere à **educação sexual na escola**, os/as alunos/as apresentaram muitos elementos sobre o modo como as questões referentes à sexualidade e, mais especificamente, à diversidade sexual são tratadas por professores/as, direção e equipe pedagógica, apontando carência formativa nesse âmbito. Há um número insignificante de professores/as que discutem intencionalmente, em suas disciplinas, temáticas

⁷⁴ Consideramos fundamental enfatizar nossa clareza de que a formação em sexualidade, com base nos pressupostos da educação sexual emancipatória, contempla os conhecimentos relativos à diversidade sexual, às normas sexuais, à afetividade, aos direitos sexuais e tantas outras dimensões que a integram. Assim, ao nos referirmos à formação de professores/as, não precisaríamos fragmentar a sexualidade, mas o fizemos com fins didático e representativo, ou melhor, para dar visibilidade ao objeto dessa investigação.

referentes à sexualidade, e os/as que o fazem priorizam a dimensão biológica, com ênfase na reprodução humana, nos métodos contraceptivos, nas doenças sexualmente transmissíveis, no aborto e na violência sexual, sob uma abordagem acrítica, normativa, moralista e/ou de cunho religioso. Por outro lado, existe um número expressivo de profissionais que tratam a sexualidade com seus/as alunos/as de modo indireto e não explícito; também, entre eles/as há os/as que “não falam” e não percebem que, mesmo dessa forma, estão educando sexualmente; e existem os/as que fazem brincadeiras reveladoras de preconceitos, algumas vezes até constrangedoras. Reconhecemos a importância da incursão de tais assuntos no trabalho pedagógico, no entanto, não podemos admitir que a educação sexual realizada no espaço escolar esteja desarticulada do conhecimento científico, da ética e da sensibilidade humana; a compreensão da sexualidade deve admitir a sua totalidade, isto é, as suas dimensões política, econômica, social, cultural, biológica e subjetiva, e levar em conta o reconhecimento e o respeito à diversidade sexual. O acesso ao conhecimento científico é um direito do/a aluno/a e, nesse sentido, é fundamental que a escola avalie constantemente se está cumprindo com o seu papel social.

Com relação às **concepções dos/as alunos/as acerca da diversidade sexual**, identificamos a falta de conhecimento dos/as participantes sobre o tema e a riqueza do grupo focal para o exercício do debate e para a (des)construção de conceitos equivocados relativos à sexualidade. A transexualidade, a travestilidade e a assexualidade são as identidades e a orientação sexual menos conhecidas pelos/as alunos/as. Aproximadamente 1/3 dos/as adolescentes não soube responder o que significa a identidade transexual e travesti e trata a travestilidade como sinônimo de prostituição. Menos de 20% dos/as participantes conhecem pessoas transexuais e/ou travestis, e apenas 6% dos/as adolescentes mantêm amizade com elas. Segundo os dados, 43% dos/as alunos/as acreditam que Deus fez o homem e a mulher com sexos diferentes para que cumpram seu papel e tenham filhos/as; 53% acreditam que a homossexualidade é uma escolha, uma opção do indivíduo; 86% desconhecem que a relação do indivíduo com o próprio corpo é diferente da relação e do sentimento que tem/terá (ou não, no caso dos/as assexuais) com as pessoas que se constituem/constituirão seu objeto de desejo. Apesar de os/as alunos/as marcarem em suas falas que não devemos interferir na vida uns/umas dos/as outros/as, e que as pessoas têm o direito de serem livres, a maior parte deles/as não escondeu o preconceito contra a população LGBT. Os dados evidenciaram que o preconceito com relação às

peças travestis e transexuais é muito maior, se comparado ao dirigido às pessoas homo e bissexuais. A partir desse quadro, constatamos que a diversidade sexual, na condição de conhecimento científico e questão ética, não é discutida e acolhida no espaço escolar. Vale destacar que o Projeto Político Pedagógico da escola admite a importância do reconhecimento, da valorização e do respeito à diversidade sexual, no entanto, na prática pedagógica, essas ações não são efetivadas, e a falta de formação dos/as professores/as em sexualidade se constitui, para nós, como um dos principais impeditivos para que espaços de discussão e reflexão sobre o tema sejam abertos na escola.

Por meio dos debates nos grupos focais, evidenciamos a facilidade com a qual a maior parte dos/as alunos/as expressou seus sentimentos e pensamentos sobre a diversidade sexual, ouviu os argumentos dos/as colegas, identificou, criticamente, as contradições existentes nos depoimentos e construiu conceitos a partir dos conhecimentos que possuíam. Durante as discussões, os/as próprios/as alunos/as assumiram o lugar de questionadores/as, e alguns/as deles/as criticaram as regras sociais que norteiam o comportamento das pessoas com relação ao gênero. Assim, constatamos que o exercício de ouvir e ser ouvido provocou, nos/as participantes, novas questões e reflexões, bem como a percepção da necessidade do conhecimento para prosseguir com o diálogo; também mostrou que a ausência da imposição de uma determinada ideologia é fundamental para que todos/as se sintam acolhidos/as no debate e ativos/as na construção do conhecimento libertador e na mudança de posicionamento.

No tocante à **concepção dos/as alunos/as acerca dos direitos sexuais como direitos humanos e fundamentais**, os/as participantes demonstraram pouco conhecimento a respeito. 51% acreditam que existe alguma lei, no Brasil, que criminaliza atos homo, lesbo, bi, transfóbicos e 29% deles/as afirmam não ter conhecimento sobre o assunto. Com relação ao posicionamento dos/as alunos/as sobre tornar crime atos de discriminação e de preconceito contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, 75% dos/as participantes da pesquisa posicionaram-se totalmente a favor; no que se refere à união entre pessoas do mesmo sexo, por exemplo, 50% dos/as adolescentes declararam-se totalmente a favor, fato que torna intrigante o dado em que apenas 34% mostraram-se totalmente a favor da troca de carícias entre pessoas do mesmo sexo em áreas públicas; sobre serem favoráveis ou contrários ao direito de os estudantes transgêneros escolherem se querem usar o banheiro masculino ou feminino, de acordo com a sua identidade de gênero, apenas 28% dos/as alunos/as revelaram ser totalmente a favor; no que diz respeito ao

uso de nome social de transexuais e travestis em todos os processos administrativos da vida escolar, como matrícula, boletins, registro de frequência, provas e até concursos públicos 32% dos/as adolescentes se posicionam totalmente favoráveis.

Nos grupos focais, pudemos aprofundar os dados do questionário, acima citados, e concluímos que os/as alunos/as aceitam a diversidade sexual de modo condicionado, ou seja, gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais podem fazer parte do meio social desde que sejam discretos, não demonstrem publicamente sua identidade sexual e de gênero e/ou orientação sexual. Os dados apresentam, claramente, a contradição existente nessa realidade: ao mesmo tempo em que os/as alunos/as defendem o acesso à educação para homossexuais, bem como o tratamento igualitário com vistas ao reconhecimento e ao respeito à diversidade sexual; muitos assumem serem preconceituosos/as, terem receio de serem assediados/as por homossexuais, sentirem-se incomodados/as com a troca de carícias entre lésbicas e gays, e sugerem que as pessoas homossexuais contenham-se, “segurem-se”, namorem fora da escola. A justificativa apresentada por alguns/as alunos/as para explicar tais sentimentos e sensações com relação às pessoas homossexuais se deve à educação que receberam, na qual aprenderam que o normal é ser heterossexual. Os dados reforçam que o preconceito relativo às pessoas travestis e transexuais é mais intenso no espaço escolar; aos poucos os/as alunos/as demonstraram-se à vontade para dizer o quanto acham essas identidades ridículas, anormais e desnecessárias; duas alunas mencionam ações violentas que possivelmente fariam, caso convivessem com tais pessoas no espaço escolar. Para a maioria dos/as alunos/as, ter direito à educação não é indicativo para ser aceito e respeitado nas suas diferenças, mas, sim, adaptar-se ao meio social, sem que as diferenças sejam percebidas. Diante das problemáticas expostas por meio dessa análise, concluímos que a educação sexual emancipatória não pode mais ser adiada nas escolas; professores/as, coordenação pedagógica e direção precisam ser sensíveis a essas questões e assumir sua responsabilidade de proteger as crianças e adolescentes de toda e qualquer situação que envolve preconceito, discriminação e violência no espaço escolar.

As **práticas preconceituosas, discriminatórias e violentas contra a população LGBT no espaço escolar** foram negadas nos questionários, mas reveladas nos debates dos grupos focais, como brincadeiras inofensivas. Os dados apontaram que 36% dos/as alunos/as já viram alguém da escola sofrer discriminação por a pessoa ser ou parecer um/a homossexual; apelidos e piadas pejorativas que envolvem a população LGBT são postos e contadas com frequência, por professores/as e alunos/as, na sala de aula; além

dos/as alunos/as, professores/as também são alvo das piadas homofóbicas; e 12% dos/as adolescentes evitariam/evitam pessoas travestis e transexuais como colegas de classe.

Com base nas discussões realizadas nos grupos focais, observamos que a homofobia é uma prática liberada no espaço escolar, com a qual professores/as e alunos/as contribuem de diferentes formas para que a escola se constitua como um espaço excludente. A maior parte dos/as alunos/as não têm conhecimento sobre o significado e as consequências da homofobia, para eles/as está associada a ações violentas mais extremas como, por exemplo, a violência física. Os risos, os murmúrios, as piadas vulgares, os apelidos e as reproduções afeminadas não são reconhecidos pela maioria dos/as alunos/as como preconceito, mas como brincadeira, algo inofensivo, eles/as não têm clareza de que essas práticas preconceituosas restringem o acesso das pessoas aos direitos, inclusive de frequentar a escola. Segundo os/as alunos/as, os motivos que os levam a agir e a (re) produzir ações homo, lesbo, bi, transfóbicas estão intimamente relacionados à educação que receberam/recebem na família e na igreja. Assim, defendemos a escola como um espaço potencial para ajudar as crianças e adolescentes a enxergarem o ser humano além dos preconceitos e evitar que saiam desse espaço com marcas da violência física e/ou psicológica.

Concordamos com o argumento de Saviani, (2008, p. 62), quando, ao discutir a relação entre educação e (des)igualdade, diz que:

[...] se eu não admito que a desigualdade é uma igualdade possível, ou seja, se não acredito que a desigualdade pode ser convertida em igualdade pela mediação da educação (obviamente não em termos isolados mas articulada com as demais modalidades que configuram a prática social global), então, não vale a pena desencadear a ação pedagógica.

Isto é, a educação é um caminho (não o único) para a conquista da igualdade, pois ela é capaz de dar aos indivíduos a arma que precisam para lutar contra a hierarquia sexual que oprime e exclui as pessoas que não correspondem às normas forjadas histórica e socialmente: o conhecimento científico.

Desse modo, buscamos no processo de análise dos dados, em concordância com o contexto em que foram produzidos, identificar algumas práticas necessárias e realizáveis para a desconstrução de um espaço escolar machista e cisheteronormativo. Vejamos algumas possibilidades:

- Formação inicial e continuada de professores/as em sexualidade, diversidade sexual e direitos sexuais como direitos humanos e fundamentais;
- (Re)construção e efetivação do projeto político pedagógico da escola, com vistas para o reconhecimento e o respeito à diversidade sexual e aos direitos sexuais;
- Criação de comissão – formada por representantes de professores/as, coordenação pedagógica, direção, funcionários/as, alunos/as e responsáveis por alunos/as – com a atribuição de planejar ações e/ou projetos didático-pedagógicos que viabilizem a abertura de espaços na escola para a discussão, a reflexão e a apropriação de conhecimento científico relativos à diversidade sexual e aos direitos sexuais como direitos humanos e fundamentais, com o objetivo de dar visibilidade às pessoas homossexuais, bissexuais, assexuais, travestis, transexuais e intersexuais, bem como aos seus direitos como cidadãos/ãs, e de incentivar a sensibilidade, o respeito e a igualdade entre todas/as os/as integrantes da comunidade escolar;
- Formação de uma rede de proteção aos grupos, às pessoas e às identidades marginalizadas no meio social, bem como, no espaço escolar – homossexuais, bissexuais, assexuais, transexuais, travestis e intersexuais – com a parceria entre os/as profissionais da escola, da universidade, do Núcleo Regional de Educação, da Secretaria Municipal de Educação, do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) a que o município se refere, do Conselho Tutelar da Criança e do Adolescente, da Secretaria Municipal da Saúde e da Segurança Pública, que, por meio de seus atores, identifiquem, notifiquem, atendam e mantenham uma atuação vigilante visando a combater ações preconceituosas, discriminatórias e violentas no espaço escolar, bem como a garantir os seus direitos.

Admitimos que a tarefa de superar o preconceito, a discriminação e a violência contra a população LGBT nos mais diferenciados espaços sociais não é fácil, o caminho para a igualdade de direitos é sinuoso e instável, requer coragem, conhecimento e muita persistência, mas não é impossível. Sabemos que combater as bases da ideologia sexista

e cisheteronormativa hegemônica significa “remar contra a maré”, mas é exatamente esse movimento que precisa ser feito, temos de nos unir e agir em prol de relações mais humanas e igualitárias, a partir da compreensão que esse movimento dialético, de avançar e retroceder, como ocorre com as águas do mar, faz parte do processo de mudança. Saviani (2008, p. 48) nos ensina que

[...] no embate ideológico, não basta enunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos; é necessário abalar as certezas, desautorizar o senso comum. E para isso nada melhor do que demonstrar a falsidade daquilo que é tido como obviamente verdadeiro demonstrando ao mesmo tempo a verdade daquilo que é tido como obviamente falso.

Nesse sentido, a escola tem muito a contribuir, pois desautorizar o senso comum relativo à sexualidade e à diversidade sexual nada mais é do que cumprir com seu papel social.

4.2 O papel da escola na luta contra a desigualdade sexual

[...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.
(SAVIANI, 2008, p. 45)

Entendemos que a escola tem um papel específico, o de atuar no desenvolvimento intelectual dos sujeitos, mediante a apropriação do conhecimento e de toda a produção humana. Consideramos fundamental, para o desenvolvimento dos sujeitos, a compreensão da existência de diferentes culturas, ou seja, que cada grupo social possui, em sua organização, uma ética e uma moral sexual, a qual influencia o comportamento, a maneira de pensar, agir, vestir, falar e relacionar-se com as demais pessoas. Também, que essas ações não são naturais, mas que foram construídas com o passar do tempo, a fim de suprir necessidades políticas, econômicas e sociais de cada grupo social e, portanto, foram/são alteradas ao longo da história. Dessa forma, conhecer o significado e o sentido da sexualidade, bem como reconhecer a existência da diversidade sexual são instrumentos para avançar na compreensão e no respeito aos direitos humanos e fundamentais, e a escola, como instituição intencionalmente organizada para a transmissão da cultura e seus valores às novas gerações de estudantes

tem um papel insubstituível para essa tarefa. O desvendamento da realidade possibilitará a percepção de que as normas e os padrões sexuais, fundamentados em uma ideologia preconceituosa, discriminatória e violenta desrespeitam as individualidades e oferecem grandes prejuízos à vida, principalmente, à da população LGBT.

Assim como Saviani (2008, p. 52, grifos nossos) defendemos uma educação escolar pautada na luta pela igualdade – seja ela econômica, política, sexual⁷⁵, social e outras – entre todos os indivíduos e na valorização da transmissão do conhecimento científico de modo articulado com o contexto e as relações em que foram/são produzidos.

Uma pedagogia revolucionária centra-se, pois, na igualdade essencial entre os homens [e mulheres]. Entende, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. Para isso, a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera **a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular.**

Isso significa que a escola tem responsabilidade e importância ímpar na formação integral dos indivíduos, pois, para muitos/as ela será a única referência contra a ideologia hegemônica (se esse for seu posicionamento político) e que dará condições ao/à aluno/a de emancipar-se das amarras do preconceito e da discriminação.

Há que se ter clareza que a educação sexual emancipatória que defendemos neste trabalho, não ignora a relevância das regras para o convívio social. A vida coletiva exige limites, direitos e deveres, e respeitar as normas é fundamental para um bom convívio no meio social. Mas devemos ficar atentos ao tipo de moral apreendida e ensinada, analisar os princípios que a constituem e a legitimam. Em nossa sociedade, com modelo econômico capitalista, por exemplo, somos estimulados à competitividade, ao individualismo e ao consumismo. Nela, o ser humano é valorizado por aquilo que possui (bens materiais) e, por isso, o ditado popular explica “quem pode mais, chora menos”. A esse respeito, Lima (2012, p. 35) diz que

[...] somos movidos pelo desejo de sermos sempre melhor do que o outro, o que nos leva à obcecação de que devemos nos posicionar em

⁷⁵ Saviani (2008) não aborda em seus estudos as temáticas referentes à sexualidade, mas sentimo-nos à vontade para fazer essa inserção, pois sabemos da sua defesa por uma educação e sociedade em que as pessoas sejam respeitadas e tratadas de modo igualitário.

um patamar sempre acima do outro indivíduo. Por isso, passamos a defender a nossa cultura, crenças, costumes e tradições como o padrão a ser seguido, sem reconhecer a importância das demais culturas, vivenciando assim a prática do etnocentrismo.

Essa concepção torna os indivíduos incapazes de enxergarem e se colocarem no lugar do/a outro/a. Dessa forma, defendem a qualquer custo a sua “verdade”, lutam, exclusivamente, por pautas que lhes oferecem benefícios e solucionam somente os problemas que lhes afetam diretamente. Souza (2007, p. 34) conclui que “[...] a ‘ética capitalista’ não se justifica como universal, emancipatória, ecológica; ao contrário, é cínica, pois justifica a subordinação de todos os valores humanos à produtividade, ao lucro, à competição”.

A escola também está inserida nesse contexto; é fruto da sociedade em que vivemos, portanto, é determinada socialmente. Se ela reflete e (re) produz práticas de desigualdade entre os indivíduos que a constituem é porque sofre a influência do conflito de interesses antagônicos que permeiam e constituem a sociedade (SAVIANI, 2008). Mas o fato de a escola ser determinada pela sociedade não significa que ela também não a determine. Por isso, é fundamental que tenha clareza e dimensão da responsabilidade que tem em mãos, afinal suas práticas irão refletir significativamente na vida de seus/suas alunos/as.

No entanto, o caminho é repleto de armadilhas, já que os mecanismos de adaptação acionados periodicamente a partir dos interesses dominantes podem ser confundidos com os anseios da classe dominada. Para evitar esse risco é necessário avançar no sentido de captar a natureza específica da educação, o que nos levará à compreensão das complexas mediações pelas quais se dá sua inserção contraditória na sociedade capitalista (SAVIANI, 2008, p. 25).

Segundo o autor, a escola representa a própria contradição no sistema capitalista, já que foi criada para atender os interesses da classe dominante, mas também pode constituir-se como um mecanismo de mudança social. A ideologia capitalista afeta as questões relativas à sexualidade, pois a hierarquia sexual não nasceu, mas foi intensificada nesse sistema de produção. A hierarquia, baseada no gênero, expressa a inferioridade da mulher em relação ao homem e da pessoa travesti e transexual em relação à pessoa cisgênero. Já a hierarquia, fundamentada na orientação sexual exprime a heterossexualidade como superior e normal, enquanto as demais orientações sexuais (homossexualidade, bissexualidade, assexualidade) são tidas como anormais e

degradantes. Essas relações construídas histórica e socialmente precisam ser analisadas, compreendidas e superadas pela ética marxista, pois, se objetivamos a igualdade de direitos entre as pessoas, tornam-se indispensáveis a convivência, o reconhecimento e o respeito às diferenças sexuais.

Para Souza (2007, p.37),

A ética, como investigação racional, não cria a atitude moral prática, efetiva, mas oferece elementos teóricos de reflexão que possibilitam a manutenção ou mudança das ações humanas. Como não temos nenhuma esperança que o modo de produção capitalista possa colaborar na elevação humana universal, devido à sua lógica ser garantida pela opressão e exploração humana, sua incapacidade de ter um rosto humano e humanizador, para além dessa contundente crítica propomos sua superação e a construção da alternativa socialista marxista.

Por isso, é imprescindível ter o entendimento de que o contexto que está dado não é natural. A ética sexual, ou melhor, os princípios e as bases do conjunto de normas que orientam as práticas sexuais são dialéticos, no sentido marxista da palavra. As regras para regular e normatizar as ações e o desejo sexual são fruto do trabalho coletivo e sempre estiveram coladas aos interesses políticos, econômicos e culturais de cada sociedade e seu momento histórico. Compreender o entrelaçamento entre essas dimensões permite enxergar a realidade sem nebulosidade e planejar ações para transformá-la. Portanto, se construímos uma moral que produz hierarquia, alienação, exclusão, segregação, corrupção e individualismo, podemos desconstruí-la e criar relações que prezem pela democracia, liberdade, solidariedade e igualdade. A mudança deve ser estrutural, e a educação pode ser uma grande aliada.

A escola somente se constituirá como uma aliada na luta pela mudança social, se romper com a lógica capitalista instaurada em seu meio, lógica que promove o aligeiramento do ensino e prioriza uma educação para o mercado de trabalho com os interesses de uma classe que preza pela exploração para atingir seus objetivos, em detrimento de uma formação integral do sujeito que lhe forneça as bases para a sua emancipação. Neste sentido, na escola,

Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino (SAVIANI, 2008, p. 45).

Ainda, conforme o autor, os conteúdos são fundamentais porque o domínio da cultura torna-se uma ferramenta essencial para a participação política dos sujeitos. Isso porque, sem a compreensão dos conteúdos culturais, as camadas populares e marginalizadas não terão condições para conquistar e fazer valer os seus direitos.

Se desejamos construir uma sociedade justa e igualitária, capaz de respeitar, ao mesmo tempo, a coletividade e a singularidade de todos/as os/as que a constituem, precisamos investir em uma educação emancipatória que nos livre das amarras de uma cultura hierárquica e discriminatória. Para isso, não basta, ao indivíduo, conhecer as regras sociais, é preciso que ele aprenda o seu sentido e a sua justiça.

É um grande equívoco pensar e desejar sujeitos iguais. Sem dúvidas, é mais fácil lidar com o previsível e o conhecido, mas as pessoas não são e não precisam ser idênticas, elas precisam de respeito, dignidade e direitos iguais. Assim, defendemos o direito à diversidade sexual, a construção de uma ética como prática da liberdade e de uma educação reflexiva e autônoma. Temos de ensinar o indivíduo a tomar decisões, a refletir sobre uma situação e lutar pelos interesses e direitos coletivos, mesmo ele não sendo beneficiado direta e instantaneamente (ALTMANN; MARTINS, 2009).

É fundamental construirmos uma ética sexual com princípios “de igualdade, responsabilidade e valores estéticos que respeitem a diversidade e a felicidade de cada um dos homens e mulheres que compõem por seu modo de vida e seu trabalho, a própria história da humanidade” (SILVA, 2001, p. 265). O reconhecimento da diversidade sexual é essencial para a luta e a garantia dos direitos humanos, fundamentais e sexuais. Direitos que devem ser fundamentados na liberdade de orientação sexual e de identidade de gênero (NARDI; MACHADO; SILVEIRA, 2015).

Estamos certas de que o trabalho de educação sexual na escola, com o reconhecimento dos direitos e da igualdade, somente será possível mediante a formação de professores/as, pois, como discorreremos, somente o conhecimento será capaz de guiar nossa prática.

4.3 Formação de professores/as em sexualidade, diversidade sexual e direitos sexuais como direitos humanos e fundamentais

A escola é um espaço em que se atribuem sentidos à vivência e à expressão da sexualidade. Também é nela que as crianças e os/as adolescentes aprendem sobre si,

sobre o/a outro/a e sobre o mundo. Como diz Saviani (2003, p.13), “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Por isso, a escola precisa garantir aos/às alunos/as o acesso ao conhecimento científico de modo que eles/as aprendam a identificar e a refletir sobre os interesses políticos, econômicos e sociais que promoveram mudanças na forma de agir e pensar ao longo do tempo. O ser humano deve ser considerado na sua singularidade e, desse modo, muitas das nossas ações e formas de pensar precisam ser revistas e alteradas.

Para nós, o conhecimento e a ação são requisitos necessários para que a escola possa romper com a lógica do preconceito e contribuir à construção de uma sociedade mais humana, justa e solidária. Os/As professores/as, na medida em que têm clareza e apropriação das diferentes expressões da sexualidade, podem desenvolver um trabalho de educação sexual na escola e possibilitar debates e reflexões, junto aos/às alunos/as, sobre sexo, identidade sexual, gênero, identidade de gênero e orientação sexual e a necessidade do reconhecimento e valorização da diversidade sexual e dos direitos humanos, fundamentais e sexuais.

A formação inicial dos/as professores/as, conforme já discutido, ainda representa um nó para o trabalho com educação sexual na escola, pois são raros os cursos de formação de professores/as que tratam ou contemplam em suas ementas o conteúdo relativo à sexualidade e à diversidade sexual. Além disso, o exercício de reflexão e autorreflexão é restrito para os/as alunos/as de graduação, na maioria das vezes, pela falta de inserção efetiva deles no espaço escolar; é, portanto, a prática pedagógica contínua que permite ao/à professor/a uma maior compreensão dos limites e possibilidades do seu trabalho, da sua relação com os/as alunos/as e da organização educacional – em nível micro e macro (FIGUEIRÓ, 2014). Assim, a formação continuada⁷⁶ apresenta-se como uma possibilidade para garantir o conhecimento científico sobre tal temática. Nessa direção, Figueiró (2014, p. 104) aponta que

[...] a formação continuada precisa ser concebida como um processo e deve dar-se num tempo não exíguo, com margem para que o professor possa pensar e repensar sua prática pedagógica e realimentá-la com as reflexões coletivas que realiza com todos que integram a equipe.

⁷⁶ “[...] refere-se às propostas ou ações (cursos, estudos, reflexões...) voltadas, em primeira instância para aprimorar a prática profissional do professor. Diz respeito a todas as formas deliberadas e organizadas para esse fim” (FIGUEIRÓ, 2014, p. 105).

É fundamental que esse processo de formação continuada em sexualidade, conforme defendem Caldeira (1995), Kramer (1989) e Moysés (1994), citados por Figueiró (2014), aconteça na escola em que os/as professores/as trabalham, seja coordenada por um/a profissional comprometido/a e envolvido/a com a temática e com a realidade em que a instituição está inserida e esteja articulada ao contexto e à prática dos sujeitos, professores/as e alunos/as, de maneira a garantir que o conteúdo cultural transmitido na escola não seja vazio, sem significado e sentido. Do mesmo modo, quanto mais os/as professores/as compreenderem as relações dos conteúdos com as práticas sociais, mais terão condições de desenvolver um trabalho formativo que garanta a participação dos/as alunos/as como sujeitos ativos na sociedade (SAVIANI, 2008).

Com base em suas pesquisas, Figueiró (2014) afirma que os/as professores/as demonstram a necessidade de conhecimentos relativos à sexualidade para desenvolverem um trabalho de educação sexual nas escolas. No entanto, suas primeiras expectativas estão mais relacionadas às “técnicas” para desenvolverem o trabalho na sala de aula. A autora considera importante tal preocupação dos/as professores/as, porém destaca a necessidade de elementos prévios a serem compreendidos, como:

- com que tipo de Educação vão estar comprometidos;
- qual é a concepção de educação e de homem que estará norteando seu trabalho;
- a quem vai estar servindo o trabalho de Educação Sexual que se pretende desenvolver;
- qual o papel do educador sexual;
- por que e para que colocar em prática programas de Educação Sexual (FIGUEIRÓ, 2014, p. 92).

O trabalho com Educação Sexual, portanto, demanda a apropriação de conhecimentos científicos. Nessa mesma direção, Nunes (2010) também considera alguns aspectos importantes para a realização desta intervenção: primeiro, compreender a história da sexualidade e, por sua vez, a dinâmica da evolução das relações entre as pessoas, a história da mulher, das lutas políticas pelos direitos sexuais, entre outros; segundo, compreender as manifestações da sexualidade da criança numa vertente científica, e aqui acrescentamos as manifestações da sexualidade na adolescência, pois é preciso conhecer como eles/as se expressam sexualmente, quais são suas dúvidas, sentimentos, fontes de prazer, para ajudá-los nesse processo de apropriação do conhecimento e, por último ter domínio da didática da educação sexual, que representa

os meios de falar, trabalhar, apresentar uma significação, como agir com as crianças e adolescentes frente às manifestações da sexualidade.

Ao contrário do que muitos pensam, a educação sexual não deve se iniciar na adolescência, momento em que ocorrem mudanças significativas no corpo e nas relações com o/a outro/a que podem se constituir como objeto de desejo. Nunes (2010) nos ensina que a educação sexual acontece desde o momento que a criança nasce, no entanto, se, nessa educação, professores/as ou responsáveis, não estabelecerem um diálogo aberto e franco para falar de tudo que envolve a sexualidade, alguém vai assumir esse papel e, na maioria das vezes, quem assume essa tarefa é a mídia, que ensina o que lhe convém, fundamentada na hegemonia da lógica heteronormativa.

Diante da necessidade de pensarmos a formação de professores/as na escola e da constatação, por meio dos encontros realizados nos grupos focais, de que o debate se constitui como uma importante ferramenta para a discussão e construção de conceitos, defendemos esta prática como uma possibilidade para o trabalho com os/as professores/as. O debate permite que as pessoas expressem o que pensam e sentem sobre a temática. No diálogo, não há a busca por um consenso, mas pela valorização dos diferentes pontos de vista que são apresentados pelos/as participantes. Há outro elemento valioso nessa dinâmica, a ausência de uma determinada imposição ideológica, e isso permite que os/as participantes se sintam mais à vontade e confiantes para falarem e ouvirem, bem como, que fiquem abertos/as para (des)construírem conceitos relativos à sexualidade e à diversidade sexual.

É importante que os/as professores/as entendam o porquê do trabalho de educação sexual no espaço escolar. Segundo Figueiró (2014, p. 92), essa prática se justifica no “[...] fato de que é um direito do educando conhecer sobre seu corpo e sobre a sexualidade e, também porque esses conhecimentos são importantes para a formação integral”. Também é necessário refletir sobre os objetivos pretendidos com tal trabalho, ou seja, “[...] entender que a Educação Sexual pode estar comprometida com diferentes concepções filosóficas, metodológicas e pedagógicas, o que implica a existência de abordagens variadas” (FIGUEIRÓ, 2014, p. 92). Entre as abordagens de educação sexual, identificadas pela autora nas publicações acadêmico-científicas brasileiras, na sua pesquisa de mestrado, estão: a Religiosa (Tradicional/ Libertadora), a Médica, a Pedagógica e a Emancipatória⁷⁷.

⁷⁷ Para aprofundar o conhecimento sobre tais abordagens de educação sexual consultar a dissertação de mestrado de Figueiró (1995).

Corroborando com a autora, defendemos a abordagem emancipatória, conforme já apontamos anteriormente. Essa perspectiva,

Embora também considere a relevância da vivência pessoal positiva e saudável da sexualidade, caracteriza-se essencialmente em perceber na Educação Sexual um compromisso com a transformação social, conduzindo as discussões para as questões que envolvem relações de poder, aceitação das diferenças e respeito pelas minorias. [...] Há também uma preocupação em resgatar o erotismo – o prazer e a visão positiva da sexualidade – e as questões de gênero, em que a relação entre homens e mulheres é pensada à luz de um enfoque social, histórico e cultural (FIGUEIRÓ, 2014, p. 95).

Dessa forma, um primeiro passo é aprofundar nosso conhecimento da realidade das escolas no sentido de contribuir para a construção de uma proposta de uma educação sexual emancipatória junto aos/às professores/as e aos/às alunos/as. A formação integral dos indivíduos e a construção de uma cidadania plena que valorize a democratização do conhecimento e o respeito a todos são possíveis por meio de um processo permanente de lutas que se materializam em ações e práticas coletivas.

[...] a educação sexual só poderá *contribuir realmente para a mudança dos padrões de relacionamento sexual*, se for uma prática de: 1) *Autonomia*, isto é, de desenvolvimento de atitudes e valores próprios e da consciência de que cada um pode e deve fazer *escolhas pessoais e responder por elas*. 2) *Participação* em lutas coletivas, ou seja, um projeto de *cooperação e conflito*, antes que um exercício de individualismo e cordialidade. Nenhuma transformação significativa na área da sexualidade humana poderá ser conseguida, senão através de *luta solidariamente assumida*. 3) *Denúncia* e produção de alternativas concretas. A transformação pressupõe a *crítica do presente* à luz do passado – mas exige também a *criação do futuro*. Nesse sentido, o fundamental não é *contemplar a realidade*, mas *agir* sobre ela (GOLDBERG, 1988, p. 11, grifos da autora).

Entendemos que, nesse processo de autonomia, “as escolhas”, conforme apresenta a autora, não estão relacionadas ao sentir e ao prazer, mas à tomada de decisão de viver e/ou experimentar a relação afetivo-sexual consigo e com o/a outro/a. Por esse motivo, é preciso reconhecer as diferenças para entendê-las, aceitá-las e legitimá-las, a fim de minimizar os preconceitos construídos historicamente. A dimensão emancipatória da Educação Sexual faz dessa proposta um desafio que não se restringe à divulgação de saberes científicos e ao trabalho dos aspectos afetivos e psicológicos da sexualidade humana. Imprescindível é o conhecimento da realidade em que vive, nas suas mais diferentes dimensões (políticas, econômicas, sociais, etc.), que

o/a aluno/a deve apreender, para, assim, construir coletivamente os caminhos para transformá-la.

Portanto, defendemos a formação em educação sexual, numa perspectiva emancipatória, para professores/as e alunos/as. Entendemos que esta se constitui como um caminho possível para o acesso aos conhecimentos científicos acerca da sexualidade que possibilitarão, por meio de um olhar humanista, ampliar a discussão e identificar formas de opressão e discriminação frente à diversidade sexual. Se os/as professores/as estiverem abertos a pensar e discutir a temática em questão, terão condições de realizar intervenções que promovam o respeito, a reflexão e a tolerância à diversidade sexual. A diversidade sexual existe e deve ser reconhecida. A escola tem um papel único na possibilidade de contribuição para que novos olhares sejam lançados, a favor da vida e do respeito a si próprio e ao próximo.

Acreditamos que se o/a professor/a tiver condições de refletir criticamente sobre os aspectos relativos à sexualidade, à diversidade sexual e aos direitos sexuais como direitos humanos e fundamentais, poderá desenvolver um trabalho de educação sexual, na escola, com vistas para o reconhecimento e o respeito às diferentes identidades sexuais e de gênero e orientações sexuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação investigou a relação entre a diversidade sexual e o espaço escolar, num processo em que buscamos compreender o conceito de sexualidade e de diversidade sexual sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético; identificar e analisar as percepções dos/as alunos/as – participantes da pesquisa – sobre as práticas pedagógicas e as suas próprias concepções e práticas acerca da diversidade sexual e dos direitos sexuais como direitos humanos e fundamentais; e apontar caminhos para o trabalho de educação sexual no espaço escolar, com vistas para o reconhecimento e o respeito à diversidade sexual e aos direitos sexuais, com base na legislação vigente.

Ao longo dos capítulos procuramos delinear a trajetória da pesquisa com os/as adolescentes, bem como as concepções e fundamentos para a compreensão da diversidade sexual. Tais elementos nos deram base para analisar e compreender os dados produzidos no estudo de campo e defender a importância da formação de professores/as em sexualidade, diversidade sexual e direitos sexuais como direitos humanos e fundamentais, para que possam desenvolver um trabalho de educação sexual emancipatória, no espaço escolar.

No primeiro capítulo, apresentamos os caminhos da pesquisa. Evidenciamos o tema, o problema e os objetivos da investigação; o referencial teórico-metodológico que a embasa, a escolha pela abordagem metodológica, o tipo de pesquisa, os critérios elegidos para a escolha da escola e dos/as participantes, os instrumentos para a coleta de dados e o procedimento utilizado para a sistematização e análise dos dados; e, ainda, descrevemos o contexto, da escola e dos/as participantes da investigação. Este delineamento foi fundamental para obtermos clareza e segurança para a realização da pesquisa e elaboração do conhecimento acerca do objeto estudado.

No segundo capítulo, discutimos sobre o conceito de diversidade sexual a partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético; abordamos os caminhos percorridos pela ciência para compreender a sexualidade e a diversidade sexual; e delineamos a concepção de educação sexual emancipatória e de direitos sexuais como direitos humanos e fundamentais na escola. A partir desses estudos, compreendemos que a sexualidade é constituída ao longo da vida de cada pessoa e abarca questões desde as mais subjetivas e singulares até as ligadas à vida social, como a cultura, a política, a economia, a religião. Aprendemos que a diversidade sexual é composta por diferentes identidades sexuais, identidades de gêneros e orientações sexuais, e que há inúmeras

combinações entre elas, construídas no decorrer da história. Entendemos, também, que a existência da diversidade sexual não garante o seu reconhecimento e respeito social, pois, na sociedade em que vivemos, construímos, histórica e socialmente, limites que nos colocam dentro ou fora das normas culturais (cisheteronormativa), e isso interfere diretamente no modo como as pessoas se expressam e se relacionam com os/as outros/as. Consideramos que a escolha do referencial teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético para a compreensão da diversidade sexual constituiu-se como um dos maiores **desafios** da pesquisa, pois encontramos poucos/as autores/as para dialogar conosco nessa perspectiva. Assim, construímos nosso próprio caminho, recorremos às categorias de análise desse referencial e realizamos o exercício de reflexão necessário à compreensão do objeto estudado. A tarefa foi árdua, mas o resultado foi satisfatório, pois alcançamos nosso objetivo: compreender a diversidade sexual na perspectiva de sua totalidade.

Apresentamos, no terceiro capítulo, a análise dos dados produzidos no estudo de campo. A palavra dos/as alunos/as deu materialidade aos dados que encontramos por meio de questionários e grupos focais; foi ela que nos permitiu compreender e analisar como a diversidade sexual é tratada pelos/as professores/as e alunos/as de uma escola pública urbana do Sudoeste do Paraná, bem como refletir sobre possíveis alternativas de superar os limites construídos histórica e socialmente e que nos têm impedido de conquistar a igualdade de direitos para todas as pessoas.

A partir das análises, compreendemos que a realidade excludente encontrada na escola, no que se refere à população LGBT, justifica-se, principalmente, pela falta de conhecimento dos/as professores/as e alunos/as sobre a sexualidade, a diversidade sexual e os direitos sexuais e, por esse motivo, é totalmente compreensível que suas explicações sejam, a nosso ver, incompletas e equivocadas. Ficou claro que, para os/as alunos/as, a homo e a bissexualidade são muito mais aceitas, na escola, do que as identidades transgêneros, no entanto essa aceitação é vista de uma posição de superioridade e é sempre condicionada, isto é, a população LGBT pode fazer parte da escola, mas deve ser discreta e o mais normal possível.

Constatamos, também, que os/as professores/as e alunos/as demonstraram dificuldades para identificar práticas preconceituosas, discriminatórias e violentas, no que se refere à diversidade sexual, no ambiente escolar, uma vez que muitas dessas práticas estão naturalizadas e são reconhecidas como brincadeiras. Segundo os/as alunos/as, além de realizarem e/ou participarem de brincadeiras homofóbicas, os/as

professores/as também não intervêm nessas práticas e nem mesmo discutem essas questões. Ao discutirmos sobre as consequências que afetam a vida dos indivíduos que sofrem preconceito e discriminação dentro da escola, concluímos que os/as aluno/as possuem noções razoáveis a esse respeito, no entanto demonstram pouca sensibilidade e empatia com relação à população LGBT.

Vale salientar a riqueza da complementaridade dos instrumentos que utilizamos para a coleta de dados. O questionário nos deu uma quantidade considerável de informações, e o grupo focal permitiu-nos aprofundar o conhecimento sobre os dados. As conversas com a equipe pedagógica, também nos disseram muito sobre o posicionamento dos/as profissionais perante as diferentes formas de ser e existir no mundo. Na aplicação do questionário, surgiram muitas dúvidas quanto aos conceitos relativos à diversidade sexual. A maior parte dos/as alunos/as sentiu dificuldades para explicar o significado da intersexualidade, da travestilidade e da transexualidade, e a ausência de conhecimento a esse respeito apresentou elementos sobre a educação sexual realizada na escola e nas famílias. Os debates nos grupos focais ampliaram os dados, pois as lacunas deixadas no questionário foram preenchidas nas discussões, quando pudemos observar que os argumentos prontos e respeitosos foram os primeiros a serem proferidos, mas não demorou muito para que grande parte dos/as participantes apresentassem contradições em seus posicionamentos, por meio das palavras, gestos ou expressões.

Destacamos os grupos focais como um precioso instrumento à pesquisa sobre a diversidade sexual na escola, pelo seu caráter dialógico, que se torna **formativo** aos/às participantes. Os debates evidenciam que o exercício de ouvir e ser ouvido é potencial para a emergência dos diferentes posicionamentos e à reflexão crítica, num contexto em que as problematizações lançadas provocavam novas questões e reflexões, o que permitiu aos/às alunos/as a percepção da necessidade do conhecimento para prosseguirem com o diálogo; também mostram que a ausência da imposição de uma determinada ideologia é valiosa para que todos/as se sintam acolhidos/as no debate e ativos/as na construção do conhecimento e na mudança de posicionamento. Evidenciam a carência de formação docente para o trabalho com a temática, na escola, destacando que a prática educativa democrática, crítica, reflexiva e ativa, na qual todos/as possam externar seus pontos de vista, sentimentos, valores e saberes, sem abrir mão do conhecimento científico, é o caminho para a educação ética dos/as jovens e para a possibilidade de agregar sentido ao conhecimento apreendido e vivido, num movimento

dialético e contínuo em que a ação seja seguida da reflexão.

Não podemos negar que a pesquisa de campo nos trouxe alguns desafios. Primeiramente, porque a temática da diversidade sexual ainda é um tabu, isto é, não é discutida direta e intencionalmente na escola. Em segundo lugar, porque a **resistência** e o medo do que poderia ser dito pelos/as alunos/as, fez que com que a gestão escolar passasse a vigiar alguns momentos das discussões que foram realizadas nos grupos focais, mesmo tendo se comprometido conosco, previamente, em disponibilizar um espaço reservado para que os/as alunos/as pudessem se sentir à vontade para participar das discussões. Tal posicionamento revela a falta de clareza desses profissionais acerca da sexualidade, o que os faz encará-la como um perigo ou até mesmo uma afronta.

A partir disso, defendemos o uso do debate nos cursos de formação de professores/as, bem como no trabalho de educação sexual, junto aos/às alunos/as, no espaço escolar. Não podemos esquecer que, ao adotarmos uma metodologia para o ensino, estaremos expressando nossas concepções de sexualidade e sobre que sujeito queremos formar, por isso, se nos propomos a falar de sexualidade de modo verticalizado, reforçaremos as imposições que nossa cultura apresenta na educação sexual que recebemos. Mas, se, ao contrário, dispusermo-nos a debater junto aos/às envolvidos/as (professores/as e alunos/as) no processo ensino-aprendizagem sobre as dimensões que integram a sexualidade e a promover espaços de fala, escuta e reflexões, contribuiremos para que os sujeitos compreendam a sexualidade como fruto das ações individuais e coletivas. O diálogo permite identificar que somos todos/as participantes ativos/as na construção de normas e valores relativos à sexualidade e, por isso, ao mesmo tempo que somos determinados/as pela cultura, também a determinamos.

Assim, se queremos formar sujeitos emancipados, sujeitos da sua própria sexualidade, precisamos envolver professores/as e alunos/as no processo de formação, permitir que expressem seus pontos de vista, anseios e angústias. Nem sempre chegaremos a ideias unívocas, mas o diálogo os levará mais longe, fará com que pensem nas contradições existentes em nossa realidade, impulsioná-los-á à busca por mais conhecimento e resultará em mudanças significativas no modo de ver e agir no mundo.

Temos certeza de que o debate, somado a um bom planejamento e a uma base teórica aprofundada, dará condições aos/às participantes para (re)construírem conceitos e práticas referentes à sexualidade e à diversidade sexual, no espaço escolar. O respeito e o direito à diversidade sexual podem ser construídos. Acreditamos que o conhecimento científico incentivará alunos/as a reflexões críticas sobre os padrões e

comportamentos que se expressam na cultura heteronormativa e reduzirá, significativamente, práticas preconceituosas e discriminatórias no espaço escolar. Precisamos construir uma nova ética sexual com espaço para a igualdade e o direito às diferentes expressões da sexualidade. Assim, nossa luta carrega uma utopia: um mundo mais justo e igualitário, humano e acolhedor, em que as pessoas se amem e se respeitem na mesma medida.

No quarto e último capítulo, apresentamos possibilidades de caminhos a serem trilhados, na perspectiva de avançar na direção da necessária atuação dos/as professores/as. Para tanto, sistematizamos os resultados da pesquisa de campo realizada com os/as adolescentes; tratamos do papel da escola na sociedade, tendo como referência a perspectiva marxista; e, ainda, destacamos a importância da formação dos/as professores em sexualidade, diversidade sexual e direitos sexuais como direitos humanos e fundamentais, para que possam desenvolver um trabalho de educação sexual emancipatória, no espaço escolar. A partir da discussão realizada no capítulo, salientamos que a escola responsável é a que está aberta e atenta às transformações históricas e sociais; que prioriza os aspectos humanísticos, educacionais e formativos; e que não abre mão da valorização e do ensino dos direitos humanos e fundamentais para que a igualdade e a dignidade humana não fiquem apenas no papel, mas sejam aprendidas e vivenciadas por todos/as os integrantes da comunidade escolar.

Sabemos que é desafiador lidar com a diversidade sexual no espaço escolar, afinal fomos educados/as para rejeitar e discriminar as pessoas que rompem com o padrão cisheteronormativo. No entanto, não podemos admitir que a formação familiar ou religiosa, bem como a falta de formação inicial ou continuada em sexualidade sirvam de subterfúgio para que professores/as reproduzam ou sejam coniventes com manifestações de preconceito, discriminação e violência contra a população LGBT no espaço escolar. A dignidade é um direito humano e fundamental que deve ser assegurado, sem exceções, a todas as pessoas. Cabe esclarecer que não há garantia de dignidade sem acesso à educação, não há acesso à educação sem reconhecimento, respeito, segurança e igualdade de direitos e não há reconhecimento, respeito, segurança e igualdade de direitos quando um/uma integrante da escola se torna alvo de piadas e gozações, quando se sobrevive às ameaças de exposição, quando é preciso esconder e negar seus próprios sentimentos, preferências, modo de ser, pensar e se expressar.

Nesse sentido, não cabe aos/às alunos/as, professores/as, direção, coordenação pedagógica e funcionários/as decidirem se aceitam e respeitam a diversidade sexual nos

limites da escola. A sexualidade é parte integrante do ser humano, é diversa e mutável, onde estivermos ela também estará, portanto, é tarefa da escola conhecê-la, respeitá-la e garantir que o direito à educação seja usufruído por todos/as, sem distinção⁷⁸. Não podemos mais nos calar, precisamos transformar essa realidade injusta e desigual que fere e mata diariamente integrantes da população LGBT em nosso país.

Desejamos que o conhecimento produzido nessa pesquisa possa servir à formação dos/as professores/as, a fim de que se unam a nós na luta por uma educação mais igualitária, capaz de formar indivíduos reflexivos, ativos e engajados na construção de uma sociedade que reconheça e respeite a diversidade sexual, bem como garanta os direitos de todos/as os/as cidadãos/ãs. Temos a convicção de que, se fomos capazes de construir, aprender e ensinar uma moral sexual, que padroniza as pessoas e seus modos de ser e se relacionar com os/as outros/as, podemos desconstruí-la, a fim de forjar uma nova ética com princípios mais humanos e solidários.

Sabemos que essa pesquisa representa um fio que se une a outros, formando uma trama, uma rede muito maior de interlocutores/as que desejam encontrar formas, junto aos/às professores/as e alunos/as, de combater a violência e a discriminação contra as pessoas cujas identidades sexuais são negadas e desrespeitadas. Assim, olhando para o caminho percorrido, reconhecemos que algumas questões ficaram prementes para outras pesquisas, como, por exemplo, de que forma a diversidade sexual é concebida, percebida e tratada por alunos/as de escola do campo? Quais são as concepções e práticas dos/as professores/as e equipe pedagógica sobre a diversidade sexual e os direitos sexuais, no espaço escolar? Desejamos que tais questões sirvam de estímulo para que novos fios sejam agregados a essa trama e possam colaborar na construção de uma sociedade mais humana e solidária.

⁷⁸ No caso de violação de tais direitos, dentro ou fora da escola, é imprescindível que alunos/as e professores/as saibam da existência de um caminho para averiguar o descumprimento da lei, basta usar qualquer telefone e discar o número 100. Esse é o principal canal de comunicação da Ouvidoria Nacional dos Direitos Humanos, é um serviço de atendimento telefônico gratuito, que funciona 24 horas por dia, incluindo sábados, domingos e feriados. As denúncias podem ser anônimas, todas são analisadas, tratadas e encaminhadas aos órgãos responsáveis.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. (Coord.) **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana - RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, 2009.

ABRANCHES, Graça. **Guia para uma linguagem promotora da igualdade entre mulheres e homens na administração pública**. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Gênero, 2009.

ALTMANN, Helena; MARTINS, Carlos José. Educação Sexual: ética, liberdade e autonomia. **Educar**, Curitiba, UFPR, n. 35, p. 63-80, 2009.

_____. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. **Sexualidad, Salud y Sociedad – Revista Latinoamericana**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 69-82, abr. 2013.

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 53-61, mai. 1991.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 4. ed. São Paulo: Papirus, 1995.

ARRUDA, Silvani; CORREIA, Vania. **Cá entre nós: guia de educação integral em sexualidade**. São Paulo: Editorial Prefeitura de São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002170/217096por.pdf>>. Acesso em: 20 de mar. 2016.

BARBOSA, Adriana Canepa; GALVANI, Priscila de Oliveira Galvani. Homossexualidade em crianças: será que isto existe? In: SILVA, Maria Cecília Pereira da (Org.). **Sexualidade começa na infância**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 83-93.

BARROSO, Luís Roberto. **A dignidade da pessoa humana no direito constitucional contemporâneo: natureza jurídica, conteúdos mínimos e critérios de aplicação**. Versão provisória para debate público. Mimeografado, dez. de 2010. Disponível em: <http://www.luisrobertobarroso.com.br/wp-content/uploads/2010/12/Dignidade_texto-base_11dez2010.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2017.

BASSETTE, Fernanda. Número de cirurgias plásticas em adolescentes preocupa. **Estadão**, São Paulo, 01 jul. 2013. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,numero-de-cirurgias-plasticas-em-adolescentes-preocupa,1048920>>. Acesso em: 07 set. 2016.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.

BORRILLO, Daniel. A homofobia. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora. **Homofobia e educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2009. p. 15-46.

_____. **Homofobia: história e crítica de um preconceito.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BORTOLINI, Alexandre. Diversidade sexual e de gênero na escola: uma perspectiva inter-relacional e intercultural. In: BORTOLINI, Alexandre (Org.) **Diversidade sexual e de gênero na escola: educação, cultura, violência e ética.** Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, 2008a. p. 26-51.

_____. **Diversidade sexual na escola.** 2. ed. Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, 2008b.

BRAGA, Eliane Rose Maio. **“Palavrões” ou palavras: um estudo com educadoras/es sobre sinônimos usados na denominação de temas relacionados ao sexo.** 2008. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101618/braga_erm_dr_arafcl.pdf?sequence=1>. Acesso em: 23 mai. 2016.

BRASIL. Cirurgias de mudança de sexo são realizadas pelo SUS desde 2008. **Portal Brasil**, 06 mar. 2015. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2015/03/cirurgias-de-mudanca-de-sexo-sao-realizadas-pelo-sus-desde-2008>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

_____. Conselho Federal de Medicina regulamenta cirurgia de troca de sexo para mulheres. **Portal Brasil**, 28 jul. 2014. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/saude/2010/09/conselho-federal-de-medicina-regulamenta-cirurgia-de-troca-de-sexo-para-mulheres>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

_____. **Constituição da república federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/1992 a 84/2014, pelo Decreto legislativo nº186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de revisão nº 1 a 6/1994. 43. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente e legislação complementar para proteção integral de crianças e adolescentes.** Secretaria de Estado da Família e Desenvolvimento Social. Curitiba: SEDS, 2012.

_____. **LDB:** Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 13. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais:** apresentação dos temas transversais e ética. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Plano nacional de educação em direitos humanos.** Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: A secretaria, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Saúde. **Diversidades sexuais: adolescentes e jovens para a educação entre pares – saúde e prevenção nas escolas**. Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. Brasília/DF: Editora do Ministério da Saúde, 2010a.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa nacional dos direitos humanos**. Brasília: SEDH/PR, 2010b.

CAIMI, Flávia Eloisa. Os paradigmas da história. In: DIEHL, A. (Org.). **O livro didático e o currículo de história em transição**. Passo Fundo/RS: Edupf, 1999, p. 49-74.

CALAZANS, Gabriela. Prevenção do HIV/Aids, estigmatização e vulnerabilidade. In: VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma (Org.). **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011. p. 141-154.

CANEN, Ana. Multiculturalismo, diversidade sexual e combate ao bullying na escola: percepções e caminhos de inclusão a partir de uma experiência de formação continuada. In: BORTOLINI, Alexandre (Org.) **Diversidade sexual e de gênero na escola: educação, cultura, violência e ética**. Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, 2008. p. 52-75.

CARVALHO, Fabiana Aparecida de. Que saberes sobre sexualidade são esses que (não) dizemos dentro da escola? In: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico (Org.). **Educação sexual: em busca de mudanças**. Londrina: UEL, 2009. p. 1-16.

CASSAL, Luan Carpes Barros; BICALHO, Pedro Paulo Gastalho de. Não importa ser ou não ser, importa parecer: pistas sobre violência homofóbica e educação. In: BORTOLINI, Alexandre (Org.) **Diversidade sexual e de gênero na escola: educação, cultura, violência e ética**. Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, 2008. p. 78-93.

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

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001. p. 130-155.

COELHO, Leandro Jorge. **Diversidade sexual e ensino de ciências: buscando sentidos**. 2014. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru/SP, 2014.

COUTINHO, Maria Chalfin. Construindo a exclusão: notas sobre os processos de identificação de trabalhadores industriais. **RAE-eletrônica**, São Paulo, jan/jun. 2006. Disponível em:

<<http://www.rae.com.br/electronica/index.cfm?FuseAction=Artigo&ID=3356&Secao=Forum&Volume=5&Numero=1&Ano=2006>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

DAVÍDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DIAS, Maria Berenice; ZENEVICH, Letícia. Um histórico da patologização da transexualidade e uma conclusão evidente: a diversidade é saudável. **Gênero e Direito**, Paraíba, n. 02, p. 11-23, 2014. Disponível em:

<<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ged/index>>. Acesso em: 23 nov. 2016.

DÍAZ, Margarita. Relatório técnico final. **Estudo qualitativo sobre a homofobia no ambiente escolar em 11 capitais brasileiras**. São Paulo: Reprolatina, 2011.

DUARTE, Rosália. Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem (1876)**. Disponível em:

<<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/macaco.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. A Educação Sexual presente nos relacionamentos cotidianos. In: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico (Org.). **Educação Sexual: em busca de mudanças**. Londrina/PR: UEL, 2009a. p. 63-104.

_____. Conceitos inerentes à compreensão da natureza humana. **Folha de Londrina**, Londrina/PR, p. 2-2, 13 ago. 2016.

_____. Educação Sexual: como ensinar no espaço da escola. In: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico (Org.). **Educação Sexual: múltiplos temas, compromisso comum**. Londrina/PR: UEL, 2009b. p. 141-172.

_____. **Educação Sexual no dia a dia**. Londrina/PR: Eduel, 2013.

_____. **Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível**. 2. ed. Londrina/PR: Eduel, 2014.

_____. **Homossexualidade e educação sexual: construindo o respeito à diversidade**. Londrina: UEL, 2007.

FLÁVIO, Luiz Carlos. **Memória(s) e território: elementos para o atendimento da constituição de Francisco Beltrão – PR**. 2011. 386 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, UNESP, Presidente Prudente/SP, 2011.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade vol. I: a vontade de saber**. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985a.

_____. **História da Sexualidade vol. II: o cuidado de si**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985b.

_____. **História da Sexualidade vol. III: o uso dos prazeres.** 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FREUD, Sigmund. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 69-90.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo. **Educação Sexual: uma proposta um desafio.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GOMES, Maria Elásir S.; BARBOSA, Eduardo F. **A técnica de grupos focais para obtenção de dados qualitativos.** Instituto de Pesquisa e Inovações Educacionais – Educativa, 1999. Disponível em: <file:///C:/Users/Rosangela/Downloads/Tcnica%20de%20Grupos%20Focais%20para%20Obteno%20de%20Dados%20Qualitativos%20LEITURA.pdf >. Acesso em: 20 fev. 2016.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere.** Volume 1: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Quaderni del carcere.** Edizione critica dell’Istituto Gramsci. A cura di Valentino Gerratana. Turim: Giulio Einaudi, 1977.

GRUPO GAY DA BAHIA. **Assassinato de homossexuais (LGBT) no Brasil: relatório 2014.** Relatório anual do Grupo Gay da Bahia. 2015, p. 1. Disponível em: <<https://homofobiamata.files.wordpress.com/2015/01/relate3b3rio-2014s.pdf>>. Acesso em: 11/11/2015.

GUIMARÃES, Valter Soares. O grupo focal e o conhecimento sobre identidade profissional dos professores. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; GHEDIN, Evandro; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos.** 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 149-164.

HARDIN, Kimeron. **Auto-estima para homossexuais: um guia para o amor próprio.** São Paulo: Edições GLS, 2000.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Elaborado no Instituto Antonio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IBDFAM. Chile proíbe cirurgias de “normalização” em bebês intersexuais. **Instituto Brasileiro de Direito de Família,** Belo Horizonte/MG, 01 mar. 2016. Disponível em: <[http://www.ibdfam.org.br/noticias/5914/Chile+pro%3%ADbe+cirurgias+de+%E2%](http://www.ibdfam.org.br/noticias/5914/Chile+pro%3%ADbe+cirurgias+de+%E2%20)

80%9Cnormaliza%C3%A7%C3%A3o%E2%80%9D+em+beb%C3%AAs+intersexuais
>. Acesso em: 06 jul. 2016.

JESUS, Beto de. **Diversidade sexual na escola: uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens**. Ed. Especial, revista e ampliada. São Paulo: ECOS – Comunicação em Sexualidade, 2008.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientação sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. Brasília: Autor, 2012. Disponível em: <<http://www.diversidadesexual.com.br/wp-content/uploads/2013/04/G%C3%8ANERO-CONCEITOS-E-TERMOS.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

JUNQUEIRA, Rodrigo Diniz. Educação e homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In: JUNQUEIRA, Rodrigo Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. UNESCO, 2009. p. 367-444.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

KUMAGAI, Cibele; MARTA, Taís Nader. Princípio da dignidade da pessoa humana. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIII, n. 77, jun. 2010. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=7830>. Acesso em: 13 abr. 2017.

LAPA, Nádia. O preconceito contra transexuais no mercado de trabalho. **Carta Capital**, São Paulo, 31 out. 2013. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/blogs/feminismo-para-que/o-preconceitocontra-transexuais-no-mercado-de-trabalho-2970.html>>. Acesso em: 19 nov. 2015.

LEITE, Vanessa. **Sexualidade adolescente como direito? A visão de formuladores de políticas públicas**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

LEME, Ricardo Carvalho. **Expansão urbana e verticalização: o mercado imobiliário de Fancisco Beltrão/PR (1998 a 2012)**. 2015. 364 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2015.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradutor Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à Filosofia de Marx**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LIMA, José Rosamilton de. O desafio da escola em trabalhar com a diversidade. **Revista Memento**. Revista do Mestrado em Letras Linguagem, Discurso e Cultura – UNINCOR, Vale do Rio Verde/SC, n. 1, p. 35, jan/jul. 2012.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral. **Gênero, sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática.** 2007. 429 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2007.

MAISTRO, Virginia Iara Andrade. Desafios para elaboração de projetos de educação sexual na escola. In: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação sexual: em busca de mudanças.** Londrina/PR: UEL, 2009. p. 35-62.

MALAVOLTA, Ana Naiara. Liberdades religiosas e liberdades sexuais e reprodutivas em um estado Laico. In: NARDI, Henrique Caetano; MACHADO, Paula Sandrini; SILVEIRA, Raquel da Silva (Orgs.). **Diversidade sexual e relações de gênero nas políticas públicas: o que a laicidade tem a ver com isso?** Porto Alegre: Deriva/ Abrapso, 2015. p. 39-60 .

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna.** Campinas: Editora Alínea, 2007.

MARTIN, Selma Alves de Freitas. **Educação sexual na escola: concepções e práticas de professores.** 2010. 180 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciência e Tecnologia, Presidente Prudente/SP, 2010.

MARX, Karl. **Discurso pronunciado na festa de aniversário do People's Paper.** São Paulo: Editora Alfa-Omega, s/d.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos.** Seleção de textos de José Arthur Giannotti; Traduções de José Carlos Bruni, José Arthur Giannotti e Edgard Malagodi. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

_____. O 18 de Brumário de Louis Bonaparte. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas.** Moscou: Progresso, 1982.

_____. **O capital: crítica da economia política.** Livro I. 34 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

MAZZON, José Afonso. **Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual.** São Paulo, mai. 2009. Disponível em: < http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/direitos-sexuais-e-reprodutivos/combate-a-homofobia-discriminacao-por-orientacao-sexual/Pesquisa_LGBT_fev09_FUNDPERSEUABRAMO_1.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2016.

MEIRELES, Ariane Celestino; RAIZER, Eugenia Célia; MARGOTTO, Lilian Rose. Diversidade sexual nas políticas educacionais brasileiras: uma abordagem crítica preliminar. In: **Seminário Nacional da Pós-Graduação em Ciências Sociais – UFES,** v. 1, n. 1, 2011, Vitória/ES. Anais do Seminário Nacional da Pós-Graduação em Ciências Sociais – UFES, 2011.

_____. **Políticas públicas sobre diversidade sexual na educação e vivências pedagógicas de professoras lésbicas na escola: nota sobre a cidade de Vitória.** 2012.

156 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2012.

MELLO, Sônia Maria Martins de. **Educação e sexualidade**. 2. ed. Florianópolis: UDESC/CEAD/UAB, 2011.

MÉSZAROS, István. **Marx: a teoria da alienação**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003. p. 9-27.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec/Rio de Janeiro: Abrasco, 1992.

MOTT, Luiz. **Memória gay no Brasil: o amor que não se permitia dizer o nome**. Disponível em: <https://luizmottblog.wordpress.com/artigos/memoria-gay-no-brasil-o-amor-que-nao-se-permitia-dizer-o-nome/>. Acesso em: 12 fev. 2016.

_____. **Sexo Proibido: virgens, gays e escravos nas garras da inquisição**. Campinas/SP: Editora Papyrus, 1988.

NARDI, Henrique Caetano; MACHADO, Paula Sandrine. SILVEIRA, Raquel da Silva. **Diversidade sexual e relações de gênero nas políticas públicas: o que a laicidade tem a ver com isso?** Porto Alegre: Deriva/ Abrapso, 2015.

NARDI, Henrique Caetano; QUARTIERO, Eliana. Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. **Sexualidad, Salud y Sociedad Revista Latinoamericana**, n. 11, p. 59-87, ago. 2012.

NEVES, Mariana Braga Alves de Souza. **Educação e sexualidade: perspectivas na vida de adolescentes e jovens?** 2015. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2015.

NOSELLA, Paolo. Ética e Pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 255-273, jan./abr, 2008.

NUNES, César Aparecido. **Desvendando a sexualidade**. Campinas/SP: Papyrus, 1987.

_____. **História, sexualidade e educação: as relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar**. 1996. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

NUNES, César Aparecido; SILVA, Edna. **A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade**. Campinas: Autores Associados, 2000.

- NUNES, Geilson. A proteção da sexualidade humana, sob a ótica do princípio da dignidade da pessoa humana. **Direito & Realidade**, v.4, n. 1, p. 16-29, 2016.
- PAULO NETTO, José; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.
- PEREIRA, Fabio Alves do Santos. **Currículo, Educação Física e diversidade de gênero**. 2009. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.
- PIRES, Annelize. Representação transexual na mídia: uma análise do Programa Conexão Repórter. In: Congresso de Ciências da Comunicação na região Sudeste, **Anais do XXI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste**. Salto/SP: Intercom, 2016. p. 1-15
- PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, São Paulo, UNESP, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997.
- PREFEITURA DE SÃO PAULO. Secretaria de Educação. **Cá entre nós: guia de educação integral em sexualidade entre jovens**. UNESCO/Projeto Segurança Humana, 2012. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002170/217096por.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2016.
- PRINCÍPIOS de Yogyakarta. **Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero**. 2007.
- PRIORE, Mary del. **Histórias íntimas: sexualidade e erotismo na história do Brasil**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2011.
- QUARTIERO, Eliana Teresinha. **A diversidade sexual na escola: produção de subjetividade e políticas públicas**. 2009. 146 f. Dissertação (Mestrado Psicologia Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- REIS, Toni. **Homofobia no ambiente educacional: o silêncio está gritando**. Curitiba: Appris, 2015.
- REIS, Toni; HARRAD, David. **Guia agentes da cidadania LGBT: conceitos, contextos, direitos humanos, políticas públicas, advocacy e participação social**. 1 ed. Centro Paranaense de Cidadania-CEPAC. Curitiba: Ajir Artes Gráficas e Editora Ltda, 2015.
- RIBEIRO, Elisa. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência, olhares e pesquisas em saberes educacionais**. Araxá/MG, v. 4, n. 4, p 129-148, mai. 2008.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. A sexualidade também tem história: comportamentos e atitudes sexuais através dos tempos. In: MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; MAIA, Ari Fernando (Orgs.). **Sexualidade e infância**. Bauru/SP: FC/CECEMCA; Brasília: MEC/SEF, 2005, p. 17-32.

_____. **Educação sexual além da informação**. São Paulo: EPU, 1990.

RIOS, Roger Raupp. A laicidade e os desafios à democracia no Brasil: neutralidade e pluriconfessionalidade na Constituição de 1988. In: NARDI, Henrique Caetano; MACHADO, Paula Sandrini; SILVEIRA, Raquel da Silva (Orgs.). **Diversidade sexual e relações de gênero nas políticas públicas: o que a laicidade tem a ver com isso?** Porto Alegre: Deriva/ Abrapso, 2015. p. 17-38.

_____. Para um direito democrático da sexualidade. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 12, n. 26, p. 71-100, jul./dez. 2006.

ROMAN, Marcos. Sexualidade ainda é tabu na escola. **Folha de Londrina**, Londrina, 24 mai. 2011. Disponível em:
<<http://www.folhadelondrina.com.br/cidades/sexualidade-ainda-e-tabu-na-escola-751532.html>>. Acesso em: 08 de maio de 2016.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

SEMERARO, Giovanni. **Saber-fazer filosofia: o pensamento moderno**. Aparecida/SP: Ideias & Letras, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Edna. **Filosofia, educação e educação sexual: matrizes filosóficas e determinações pedagógicas do pensamento de FREUD, REICH e FOUCAULT para a abordagem educacional da Sexualidade Humana**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica: 2010.

SILVA FILHO, Aduino Lopes. O marxismo de Marcuse na Escola de Frankfurt. **Revista LABOR**, Fortaleza, n. 6, v.1, p. 231-242, 2011.

SIMÕES NETO, José Pedro; ZUCCO, Luciana; MACHADO, Maria das Dores; PICCOLO, Fernanda. A produção acadêmica sobre diversidade sexual. **Em Pauta**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 28, p. 78-79, dez. 2011.

SOUZA, Antonio Carlos. **Fundamentos da ética marxista: a crítica radical da sociedade capitalista, as mediações políticas para construção da emancipação humana**. 2007. 178 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2007.

SPIZZIRRI, Giancarlo; PEREIRA Carla Maria de Abreu; ABDO, Carmita Helena Najjar. **O termo gênero e suas contextualizações**. 2014. Disponível em: <http://files.bvs.br/upload/S/1413-9979/2014/v19n1/a3969.pdf>. Acesso em: 28 mar. de 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2006.

UNIOESTE. **Projeto pedagógico do Programa de Pós-Graduação em Educação**. Aprovado pelo Conselho de ensino, pesquisa e extensão da Unioeste, documento n. 262/2016-CEPE, 8 dez. de 2016.

VENTURI, Gustavo. BOKANY, Vilma. **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Defining sexual health**: Report of a technical consultation on sexual health, 28–31 January 2002. Geneva, World Health Organization, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE 1. Roteiro do questionário aos/às participantes da pesquisa

QUESTIONÁRIO ALUNOS/AS

O questionário não é uma prova ou um teste, não tem respostas certas ou erradas, o que importa é a *sua* opinião, aquilo que você pensa ou sente.

1. Gênero: Masculino () Feminino ()	2. Há quanto tempo você estuda nesta escola? Até 6 meses. () De 6 meses a 1 ano. () De 1 a 2 anos. () De 2 a 5 anos. () Mais de 5 anos. ()	
3. Os profissionais (professores/as, coordenação e/ou direção) realizam atividades (cursos, palestras, oficinas, discussões em grupos, apresentação de filmes, fóruns, debates etc.) na sua escola, sobre os temas abaixo?	4. Com que frequência essas atividades ocorrem em sua escola?	
Identidade de gênero (homem/mulher/travesti/transsexual/transgênero...) Sim () Não ()	Toda semana () A cada 15 dias () 1 vez por mês () A cada 2 meses ()	A cada 3 meses () A cada semestre () 1 vez ao ano () Nunca ()
Orientação sexual (homossexual/heterossexual/bissexual/assexual) Sim () Não ()	Toda semana () A cada 15 dias () 1 vez por mês () A cada 2 meses ()	A cada 3 meses () A cada semestre () 1 vez ao ano () Nunca ()
Direitos e saúde sexual e reprodutiva. Sim () Não ()	Toda semana () A cada 15 dias () 1 vez por mês () A cada 2 meses ()	A cada 3 meses () A cada semestre () 1 vez ao ano () Nunca ()
Prevenção das doenças sexualmente transmissíveis (DST/Aids) Sim () Não ()	Toda semana () A cada 15 dias () 1 vez por mês () A cada 2 meses ()	A cada 3 meses () A cada semestre () 1 vez ao ano () Nunca ()
Prevenção do preconceito e discriminação sexual Sim () Não ()	Toda semana () A cada 15 dias () 1 vez por mês () A cada 2 meses ()	A cada 3 meses () A cada semestre () 1 vez ao ano () Nunca ()
Violência e abuso sexual Sim () Não ()	Toda semana () A cada 15 dias () 1 vez por mês () A cada 2 meses ()	A cada 3 meses () A cada semestre () 1 vez ao ano () Nunca ()

5.	<p>Em sua opinião, como você considera o trabalho dessas atividades e temas na escola? Muito importantes () Importantes () Pouco importantes () Sem importância ()</p>																
6.	<p>Quais são os atores da escola envolvidos no trabalho de educação em sexualidade? Você pode marcar mais de uma alternativa.</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;">Professor/a de Matemática. ()</td> <td style="width: 50%;">Professor/a de Biologia. ()</td> </tr> <tr> <td>Professor/a de Língua Portuguesa. ()</td> <td>Professor/a de Sociologia. ()</td> </tr> <tr> <td>Professor/a de História. ()</td> <td>Professor/a de Filosofia. ()</td> </tr> <tr> <td>Professor/a de Geografia. ()</td> <td>Professor/a de Ensino Religioso. ()</td> </tr> <tr> <td>Professor/a de Física. ()</td> <td>Professor/a de Inglês. ()</td> </tr> <tr> <td>Professor/a de Química. ()</td> <td>Professor/a de outra disciplina. () Qual? _____</td> </tr> <tr> <td>Professor/a de Ed. Física. ()</td> <td>Direção e/ou coordenação pedagógica. ()</td> </tr> <tr> <td>Professor/a de Arte. ()</td> <td>Funcionário/a. ()</td> </tr> </table>	Professor/a de Matemática. ()	Professor/a de Biologia. ()	Professor/a de Língua Portuguesa. ()	Professor/a de Sociologia. ()	Professor/a de História. ()	Professor/a de Filosofia. ()	Professor/a de Geografia. ()	Professor/a de Ensino Religioso. ()	Professor/a de Física. ()	Professor/a de Inglês. ()	Professor/a de Química. ()	Professor/a de outra disciplina. () Qual? _____	Professor/a de Ed. Física. ()	Direção e/ou coordenação pedagógica. ()	Professor/a de Arte. ()	Funcionário/a. ()
Professor/a de Matemática. ()	Professor/a de Biologia. ()																
Professor/a de Língua Portuguesa. ()	Professor/a de Sociologia. ()																
Professor/a de História. ()	Professor/a de Filosofia. ()																
Professor/a de Geografia. ()	Professor/a de Ensino Religioso. ()																
Professor/a de Física. ()	Professor/a de Inglês. ()																
Professor/a de Química. ()	Professor/a de outra disciplina. () Qual? _____																
Professor/a de Ed. Física. ()	Direção e/ou coordenação pedagógica. ()																
Professor/a de Arte. ()	Funcionário/a. ()																
7.	<p>Você considera os seus/suas professores/as capacitados/as para atuarem junto aos/às alunos/as, abordando esses temas? () Sim, todos/as. () Nenhum. () Apenas o(s)a(s) professor(es)(as) citado(s)a(s) na questão anterior. Por quê? _____</p>																
8.	<p>As ações de educação em sexualidade na sua escola envolvem outros atores? Quais atores estão envolvidos? Você pode marcar mais de uma alternativa.</p> <p>Posto de Saúde, Unidade Básica de Saúde, Programa de Saúde da Família (PSF) () CRAS (Centro de Referência de Assistência Social) () Conselhos () ONGs/associações de bairro () Centros culturais () Líder religioso () Centros esportivos () Outros () _____ Não envolve atores externos () Não sei ()</p>																
9.	<p>Na escola existe distribuição ou oferta de materiais (folhetos, livros, cartazes, cartilhas etc.) relacionados à educação em sexualidade para os/as alunos/as? Sim () Não () Se sim, quais os materiais e quem os distribui? _____ _____ —</p>																
10.	<p>O que você entende por...</p> <p>*Homossexual (lésbica ou gay)? _____ Não sei o que significa homossexual ()</p> <p>*Bissexual? _____ — Não sei o que significa bissexual ()</p> <p>*Transexual? _____ — Não sei o que significa transexual ()</p> <p>*Travesti? _____ — Não sei o que significa travesti ()</p>																

	*Assexual? _____ — Não sei o que significa assexual ()			
11.	Você... Conhece pessoalmente alguma pessoa homossexual (lésbica ou gay)? Sim () Não () Tem amizade próxima com homossexuais? Sim () Não () Conhece pessoalmente alguma pessoa bissexual? Sim () Não () Tem amizade próxima com bissexuais? Sim () Não () Conhece pessoalmente alguma pessoa transexual? Sim () Não () Tem amizade próxima com alguma pessoa transexual? Sim () Não () Conhece pessoalmente alguma travesti? Sim () Não () Tem amizade próxima com um/a ou mais deles/as? Sim () Não () Conhece pessoalmente alguma pessoa assexual? Sim () Não () Tem amizade próxima com alguma pessoa assexual? Sim () Não ()			
12.	Marque se você concorda ou discorda com as frases abaixo:	Marque com um X apenas uma alternativa		
		CONCORDO	NÃO CONCORDO	TENHO DÚVIDAS
	A homossexualidade é uma doença que precisa ser tratada.			
	As escolas deveriam impedir a presença de homossexuais.			
	Todos os homens têm o mesmo jeito de ser masculino.			
	Existem trabalhos que devem ser realizados apenas por homens.			
	Quem nasce com um pênis pensará e agirá como um homem.			
	Quem nasce com uma vulva pensará e agirá como uma mulher.			
	Existem trabalhos que devem ser realizados apenas por mulheres.			
	Todas as orientações sexuais (hetero, bi, homo e assexualidade) devem ser valorizadas e, por isso, não se pode considerar uma superior à outra.			
	Numa relação entre mulheres lésbicas, uma faz o papel do homem e a outra faz o papel de mulher.			
	Numa relação entre dois homens, um faz o papel do homem e o outro faz o papel de mulher.			
	A convivência com homossexuais pode influenciar alguém a se tornar homossexual.			
	Homens podem chorar do mesmo modo que as mulheres.			
	Deus fez o homem e a mulher com sexos diferentes para que cumpram seu papel e tenham filhos/as.			
	Quase sempre os/as homossexuais são promíscuos, isto é, têm muitos parceiros/as sexuais.			
	Existe gente decente e gente indecente, isso não depende da orientação sexual ou da preferência sexual das pessoas.			
	As pessoas bissexuais, que gostam sexualmente de homens e de mulheres, não sabem o que querem, são mal resolvidas.			
	Mulher que vira lésbica é porque não conheceu homem de verdade.			
	A homossexualidade é safadeza e falta de caráter.			

	As travestis e os/as transexuais são tipos de homossexuais.			
	Não há um único jeito de ser homem ou de ser mulher. A isso chamamos de diversidade.			
	Travesti é um homem que se traveste de mulher para se prostituir.			
	A homossexualidade é uma escolha, ou seja, a pessoa opta por ser homossexual.			
13.	<p>Pelo que você sabe, no Brasil existe ou não alguma lei que considera crime os atos de discriminação ou preconceito contra gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais?</p> <p>Existe. () Não existe. () Existe em alguns estados. () Não sei. ()</p>			
14.	<p>Você é a favor ou contra:</p> <p>A união entre pessoas do mesmo sexo. Totalmente a favor () Parcialmente a favor () Totalmente contra () Parcialmente contra ()</p> <p>A legalização do aborto. Totalmente a favor () Parcialmente a favor () Totalmente contra () Parcialmente contra ()</p> <p>Troca de carícias entre pessoas do mesmo sexo em áreas públicas. Totalmente a favor () Parcialmente a favor () Totalmente contra () Parcialmente contra ()</p> <p>O uso do nome social de transexuais e travestis em todos os processos administrativos da vida escolar, como matrícula, boletins, registro de frequência, provas e até concursos públicos. Totalmente a favor () Parcialmente a favor () Totalmente contra () Parcialmente contra ()</p> <p>Acesso à educação para pessoas lésbicas e gays. Totalmente a favor () Parcialmente a favor () Totalmente contra () Parcialmente contra ()</p> <p>Acesso à educação para pessoas travestis ou transexuais. Totalmente a favor () Parcialmente a favor () Totalmente contra () Parcialmente contra ()</p> <p>Adoção de crianças por casais de pessoas do mesmo sexo. Totalmente a favor () Parcialmente a favor () Totalmente contra () Parcialmente contra ()</p> <p>Tornar crime atos de discriminação e de preconceito contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. Totalmente a favor () Parcialmente a favor () Totalmente contra () Parcialmente contra ()</p> <p>Circulação de material educativo sobre gênero e identidade sexual nas escolas. Totalmente a favor () Parcialmente a favor () Totalmente contra () Parcialmente contra ()</p> <p>Estudantes transgêneros escolherem se vão usar o banheiro masculino ou feminino de acordo com a sua identidade de gênero. Totalmente a favor () Parcialmente a favor () Totalmente contra () Parcialmente contra ()</p> <p>Estudantes transgêneros/as podem escolher o tipo de uniforme escolar (masculino ou feminino) que quer, de acordo com a sua identidade de gênero. Totalmente a favor () Parcialmente a favor () Totalmente contra () Parcialmente contra ()</p>			

15.	<p>Você já soube ou viu aluno/a da sua escola ter vaga negada: (Você pode marcar mais de uma alternativa).</p> <p>Por ser deficiente mental. () Por ser deficiente físico. () Por ser pobre. () Por ser negro(a). () Por ser travesti. () Por ser morador(a) de periferia ou favela. () Por ser transexual. () Por ser homossexual. () Por ser índio(a). () Outro. () _____</p> <p>Nunca vi nem ouvi falar. ()</p> <p>Se sim, o que achou disso? _____</p>
16.	<p>Você já soube ou viu uma pessoa ter vaga de emprego negada para trabalhar na sua escola: (Você pode marcar mais de uma alternativa).</p> <p>Por ser deficiente mental. () Por ser deficiente físico. () Por ser pobre. () Por ser negro(a). () Por ser travesti. () Por ser morador(a) de periferia ou favela. () Por ser transexual. () Por ser homossexual. () Por ser índio(a). () Outro. () _____</p> <p>Nunca vi nem ouvi falar. ()</p> <p>Se sim, o que achou disso? _____</p>
17.	<p>Que tipo de <u>preconceito ou discriminação</u> você já viu acontecer na sua escola? Você pode marcar mais de uma alternativa.</p> <p>Discriminação por causa de sua cor ou etnia. () Discriminação por ser homem ou mulher. () Discriminação por causa de falta de dinheiro ou pela sua condição social. () Discriminação por a pessoa ser ou parecer homossexual. () Discriminação por a pessoa usar roupas ditas de outro gênero sexual (feminino/ masculino). () Discriminação por causa de sua aparência física. () Discriminação por a pessoa ser transexual. () Discriminação pela religião. () Discriminação por outro motivo. () _____</p> <p>Nunca vi. ()</p> <p>Se sim, o que você fez diante desse acontecimento? _____</p>
18.	<p>Que tipo de <u>violência física</u> você já viu acontecer na sua escola? Você pode marcar mais de uma alternativa.</p> <p>Violência por causa de sua cor ou etnia. () Violência por ser homem ou mulher. () Violência por causa de falta de dinheiro ou pela sua condição social. () Violência por a pessoa ser ou parecer homossexual. () Violência por a pessoa usar roupas ditas de outro gênero sexual (feminino/masculino). () Violência por causa de sua aparência física. () Violência por a pessoa ser transexual. () Violência pela religião. () Violência por outro motivo. () _____</p> <p>Nunca vi. ()</p> <p>Se sim, o que você fez diante desse acontecimento? _____</p>
19.	<p>Em sua opinião, em que lugares e momentos acontece a maior parte das ações violentas, discriminatórias e preconceituosas no ambiente escolar? (Se necessário, marque mais de uma alternativa).</p>

	<p>Nos limites externos da escola. () No pátio. () Nos corredores. () Nas quadras de esporte. () Nas salas de aula. () Nos banheiros. () No refeitório. () Na hora da saída. () Na hora do recreio. () Durante as aulas. () Durante atividades na escola fora do horário das aulas. () Antes do início das aulas. () Essas ações não acontecem na minha escola. ()</p>
20.	<p>Quais das pessoas abaixo você evitaria ter como seu/sua colega de sala de aula? <i>Você pode marcar mais de uma alternativa.</i></p> <p>Jovem em medida sócio-educativa () Usuários/as de drogas () Gays e lésbicas () Fanáticos/as religiosos/as () Negros/as () Pessoas que vivem com Aids () Garotas/os de programa () Mães solteiras () Membros de gangue () Travestis e transexuais () Outro () _____ Nenhuma das alternativas ()</p>
21.	<p>Você já soube ou viu pessoas (alunos/as, professores/as, funcionários/as) da sua escola receberem e/ou serem chamadas por apelidos preconceituosos: <i>(Você pode marcar mais de uma alternativa).</i></p> <p>Por ser deficiente mental. () Por ser deficiente físico. () Por ser pobre. () Por ser mulher. () Por ser negro(a). () Por ser travesti. () Por ser morador/a de periferia ou favela. () Por ser transexual. () Por ser homossexual. () Por ser índio/a. () Outro. () _____ Nunca vi nem ouvi falar. () Se sim, o que você fez diante desse acontecimento? _____</p>
22.	<p>Você já soube ou viu pessoas (alunos/as, professores/as, funcionários/as) homossexuais, transexuais ou travestis da sua escola deixarem ou abandonarem a escola por causa das perseguições de: <i>(Você pode marcar mais de uma alternativa).</i></p> <p>Alunos/as. () Professores/as. () Funcionários/as. () Pais/Mães. () Direção. () Coordenação pedagógica. () Nunca vi nem ouvi falar. () Se sim, o que você fez diante desse acontecimento? _____</p>

Obrigado!

APÊNDICE 2. Roteiro para realização dos grupos focais com os/as participantes da pesquisa

ROTEIRO PARA DISCUSSÕES / GRUPO FOCAL COM ALUNOS/AS

Olá! Meu nome é Rosangela, sou pesquisadora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Francisco Beltrão/PR e estou realizando um estudo para saber como são abordadas as questões referentes à sexualidade e à diversidade sexual nesta escola.

Desde já agradeço a sua participação nessa reunião que vai durar aproximadamente 1 hora e 30 minutos. As informações obtidas nessa reunião de grupo serão mantidas em sigilo e somente serão utilizadas para o propósito da pesquisa, por isso, peço a todos/as os/as integrantes do grupo para que colaborem com a preservação da ética e do respeito. Tudo que vocês disserem é importante para o estudo, por isto solicitamos autorização para gravar/filmar o encontro.

1º encontro

EDUCAÇÃO SEXUAL

- 1.** Aqui na escola vocês recebem ou não educação sexual ou alguma informação ou orientação sobre o tema da sexualidade?
- 2.** Quem discute esses temas com vocês? Com que frequência? (Aprofundar se faz parte de alguma disciplina específica ou algum/a professor/a específico/a).
- 3.** Vocês já receberam algum material sobre sexualidade/ educação sexual? Se sim: que materiais vocês receberam?
- 4.** Que assuntos são discutidos? Aprofundar: são discutidos os temas gênero, direitos sexuais e direitos reprodutivos (liberdade de orientação sexual, de identidade de gênero e de reprodução)? É falado sobre *gays*, *lésbicas*, *bissexuais*, *assexuais*, *travestis* e *transexuais* ou não?
- 5.** Se é falado: O que é falado? Se não é falado: por que vocês acham que não é falado?
- 6.** Vocês acham que a escola deve ser um espaço para discutir as questões referentes à sexualidade ou não? Por quê?

7. Vocês acham que a escola deve ser um espaço para discutir as questões referentes à discriminação ou preconceito contra *gays*, lésbicas, bissexuais, assexuais, travestis e transexuais ou não? Por quê?

2º encontro

CONCEPÇÕES SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL

1. Para vocês as pessoas são iguais ou diferentes? Em que aspectos se assemelham ou diferenciam?

2. No que se refere à sexualidade, existem regras para orientar as práticas sexuais? Quais? (explorar o que é considerado certo ou errado, bonito ou feio...) Você concorda com essas normas ou não? Por quê?

3. O que vocês entendem por diversidade sexual?

4. O que vocês entendem por orientação sexual? Mencionem quais orientações sexuais vocês conhecem.

5. As pessoas podem escolher ou não ser homossexuais, bissexuais, heterossexuais ou assexuais? Por quê? Como você chegou a essa ideia? (identificar as justificativas e suas fontes)

6. Como vocês sabem que um menino é *gay* ou uma menina é lésbica? Ou é bissexual? Ou é heterossexual?

7. O que significa ser mulher? O que significa ser homem? Nós nascemos homens ou mulheres ou não? Explique?

8. Existem atividades que as mulheres sabem fazer melhor do que os homens? O quê? Por que você acha isso? Existem atividades que os homens sabem fazer melhor do que as mulheres? O quê? Por que você acha isso?

9. O que vocês entendem por travesti? E transexual? Na sua opinião, por que existem essas identidades?

3º encontro

DIREITOS SEXUAIS COMO DIREITOS HUMANOS E FUNDAMENTAIS

1. As e os estudantes podem namorar na escola ou não? Beijos, amassos e outras manifestações de afeto?
2. O que está permitido e o que está proibido fazer na escola em matéria de expressão sexual? O que podem e o que não podem fazer?
3. Há diferenças entre o que é permitido para casais heterossexuais e homossexuais? Quais? Por quê? Vocês acham que deveria ou não deveria haver essas diferenças?
4. Há diferenças entre o que é permitido para mulheres e homens? Quais? Por quê? Vocês acham que deveria ou não deveria haver essas diferenças?
5. Vocês aceitariam ou não na sua sala, um/a estudante travestido/a ou que assume ser travesti ou transexual? Por quê sim? Por quê não?
6. Aqui na escola haveria problemas ou não se uma estudante travesti ou transexual usasse o banheiro das meninas? E se uma estudante travesti ou transexual usasse o banheiro dos meninos? E vocês aceitariam ou não? Por que sim? Por que não?
7. Quando um professor diz que não pode chamar uma aluna travesti pelo nome feminino, porque, afinal, na chamada e na sua identidade o que consta é o nome masculino, ele está certo ou errado? Por quê? Você chamaria um/a travesti ou transexual pelo nome social?
8. Vocês acham que estudantes gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais podem abandonar a escola por se sentirem discriminados/as? Se conhecem algum caso, contem.

4º encontro

DISCRIMINAÇÃO, PRECONCEITO E VIOLÊNCIA NA ESCOLA

1. Nessa escola, a quantidade de estudantes *gays*, lésbicas, bissexuais, assexuais, travestis e transexuais é muita, mais ou menos ou pouca?
2. Como você se sente na presença de *gays*, lésbicas, bissexuais, travestis ou transexuais? O que você sente? (Aprofundar: por exemplo, se você está numa mesa, você se sente confortável ou não comendo ao lado de um *gay*? E se for uma lésbica?)

3. Como vocês se sentem (ou se sentiram) quando têm colegas LGBT na sua sala de aula? O que vocês fazem?

4. Vocês acham que a convivência com homossexuais (professor/a, aluno/a) pode influenciar alguém a se tornar homossexual? E a convivência com heterossexuais pode influenciar alguém a se tornar heterossexual?

5. Nesta escola vocês acham que os/as estudantes LGBT assumem a sua orientação sexual com os/as seus/suas colegas? E com os/as professores/as? Se sim, porque vocês acham que assumem? Se não, por que não assumem?

6. Quando a escola fica sabendo ou suspeita que um/a estudante é homossexual ou bissexual, o que faz? A escola informa a família ou não? Vocês acham que deveria ou não informar?

5º encontro

DISCRIMINAÇÃO, PRECONCEITO E VIOLÊNCIA NA ESCOLA

1. Vocês acham que é fácil ou difícil para um/a estudante LGBT frequentar a escola? Por quê?

2. Aqui na escola já ocorreram situações de homofobia? Quais? Essas situações foram com estudantes? Professores/as? O que aconteceu? Contem. Por quê você acha que isso aconteceu?

3. Na percepção de vocês quais são as consequências da homofobia?

4. Como vocês se sentem (ou se sentiram) frente a esses casos de violência?

5. Qual foi a atitude de professores e professoras frente a esses casos? E do pessoal da escola? Por quê vocês acham que eles/as agiram dessa forma? Você concordou com tal atitude?

6. Nesta escola, se é contada uma piada pejorativa contra *gays*, lésbicas ou outras minorias, os/as professores/as permitem, reprimem esse tipo de atitude ou não fazem nada? E por quem é contada?

OBRIGADA!

APÊNDICE 3. Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) utilizado com os/as participantes da pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

(Questionário – alunos/as maiores de 18 anos)

Este termo tem o **objetivo de convidá-lo(a) a participar do projeto de pesquisa “Diversidade Sexual no espaço escolar”**, sob a responsabilidade da pesquisadora Rosângela da Roza, a qual pretende compreender como os sujeitos da comunidade escolar tratam as questões referentes à sexualidade. Sua participação é voluntária e se dará por meio de respostas ao **questionário** misto que apresenta questões de diferentes tipos: resposta aberta e resposta fechada.

O questionário será: aplicado em espaços reservados e apropriados da escola; acompanhado pela pesquisadora; em datas e horários previamente agendados e acordados entre integrantes do grupo, direção e equipe pedagógica; respondido por alunos, alunas, professores e professoras sem a intervenção da pesquisadora em um tempo que pode variar entre 60 (tempo mínimo) e 90 minutos (tempo máximo).

Os dados coletados através do questionário serão guardados em local seguro e mantidos em sigilo pelos pesquisadores. Os resultados poderão ser divulgados em publicações científicas de forma a não identificar os voluntários.

No que se refere à sua participação: contribui para acrescentar à literatura dados referentes ao tema; não é obrigado(a) a responder as perguntas contidas no instrumento de coleta de dados da pesquisa; tem a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem penalização e qualquer prejuízo; não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração, sendo sua participação voluntária; corre o risco de sentir constrangimento nas abordagens, embora não seja esta a intenção da atividade.

Caso você desejar, poderá pessoalmente, ou por meio de telefone, entrar em contato com a pesquisadora responsável para tomar conhecimento dos resultados parciais e finais desta pesquisa. Para qualquer outra informação, você poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço: Rua Maringá, 1200 - Vila Nova, Francisco Beltrão - PR, 85605-010; telefone (46) 8807-0191/ 3055-2650; ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – UNIOESTE, telefone (45) 3220-3272.

CONSENTIMENTO: Recebi claras explicações sobre o estudo, todas registradas neste documento. Os investigadores do estudo responderam e responderão, em qualquer etapa do estudo, a todas as minhas perguntas, até a minha completa satisfação. Portanto, estou de acordo em participar do estudo e autorizo o uso dos dados sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será assinado por mim em duas vias, de forma que uma via será arquivada na instituição responsável pela pesquisa e a outra ficará sob minha responsabilidade.

Nome do(a) participante: _____

ASSINATURA: _____ DATA: __ __ / __ __ / __ __

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO(A) PESQUISADOR(A)

RESPONSÁVEL: Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O participante compreendeu minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa.

ASSINATURA DO(A) PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL _____

Francisco Beltrão/PR, ____ de _____ de _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

(Questionário – responsáveis por alunos/as menores de 18 anos)

Este termo tem o **objetivo de convidar seu(sua) filho(a) a participar do projeto de pesquisa “Diversidade Sexual no espaço escolar”**, sob a responsabilidade da pesquisadora Rosângela da Roza, a qual pretende compreender como os sujeitos da comunidade escolar tratam as questões referentes à sexualidade. A participação é voluntária e se dará por meio de respostas ao **questionário** misto que apresenta questões de diferentes tipos: resposta aberta e resposta fechada.

O questionário será: aplicado em espaços reservados e apropriados da escola; acompanhado pela pesquisadora; em datas e horários previamente agendados e acordados entre integrantes do grupo, direção e equipe pedagógica; respondido por

alunos, alunas, professores e professoras sem a intervenção da pesquisadora em um tempo que pode variar entre 60 (tempo mínimo) e 90 minutos (tempo máximo).

Os dados coletados através do questionário serão guardados em local seguro e mantidos em sigilo pelos pesquisadores. Os resultados poderão ser divulgados em publicações científicas de forma a não identificar os voluntários.

No que se refere à participação do(a) seu(sua) filho(a): contribui para acrescentar à literatura dados referentes ao tema; não é obrigado(a) a responder as perguntas contidas no instrumento de coleta de dados da pesquisa; tem a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem penalização e qualquer prejuízo; não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração, sendo sua participação voluntária; corre o risco de sentir constrangimento nas abordagens, embora não seja esta a intenção da atividade.

Caso o(a) senhor(a) e/ou seu(sua) filho(a) desejar, poderá pessoalmente, ou por meio de telefone, entrar em contato com a pesquisadora responsável para tomar conhecimento dos resultados parciais e finais desta pesquisa. Para qualquer outra informação, entrar em contato com a pesquisadora no endereço: Rua Maringá, 1200 - Vila Nova, Francisco Beltrão - PR, 85605-010; telefone (46) 8807-0191/ 3055-2650; ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – UNIOESTE, telefone (45) 3220-3272.

CONSENTIMENTO: Recebi claras explicações sobre o estudo, todas registradas neste documento. Os investigadores do estudo responderam e responderão, em qualquer etapa do estudo, a todas as minhas perguntas, até a minha completa satisfação. Portanto, autorizo meu (minha) filho(a) participar do estudo, bem como o uso dos dados sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será assinado por mim em duas vias, de forma que uma via será arquivada na instituição responsável pela pesquisa e a outra ficará sob minha responsabilidade.

Nome do(a) participante: _____

Nome do(a) responsável: _____

ASSINATURA DO(A) RESPONSÁVEL: _____

DATA: __ __ / __ __ / __ __

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO(A) PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo.

Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O participante e seu responsável compreenderam minha explicação e aceitaram, sem imposições, assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa.

ASSINATURA DO(A) PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL _____,
___ de _____ de ____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

(Grupo focal – alunos/as maiores de 18 anos)

Este termo tem o **objetivo de convidá-lo(a) a participar do projeto de pesquisa “Diversidade Sexual no espaço escolar”**, sob a responsabilidade da pesquisadora Rosângela da Roza, a qual pretende compreender como os sujeitos da comunidade escolar tratam as questões referentes à sexualidade. Sua participação é voluntária e se dará por meio de **grupos focais/discussões grupais**, as quais coletam informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças e atitudes sobre as temáticas abordadas nas discussões, interações e comunicações em grupo.

Os grupos focais serão: conduzidos pela moderadora (pesquisadora) que será responsável por introduzir a discussão e a manter acesa; formados por alunos e alunas e/ou professores e professoras; realizados em espaços reservados e apropriados da escola; em datas e horários previamente agendados e acordados entre integrantes do grupo, direção e equipe pedagógica; debatidos em um tempo que pode variar entre 90 (tempo mínimo) e 110 minutos (tempo máximo) e gravados em vídeo e áudio.

Os dados coletados através da **gravação das discussões em grupo** serão guardados em local seguro e mantidos em sigilo pelos pesquisadores. Os resultados poderão ser divulgados em publicações científicas de forma a não identificar os voluntários.

No que se refere à sua participação: contribui para acrescentar à literatura dados referentes ao tema; não é obrigado(a) a responder as perguntas contidas no instrumento de coleta de dados da pesquisa; tem a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem penalização e qualquer prejuízo; não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração, sendo sua participação voluntária; corre o risco de sentir constrangimento nas

abordagens, embora não seja esta a intenção da atividade e de quebra de sigilo das informações por parte de algum integrante do grupo.

Nesse sentido, para prevenir ou minimizar os riscos de quebra de sigilo, os participantes serão orientados sobre a importância da ética para a participação na pesquisa.

Caso você desejar, poderá pessoalmente, ou por meio de telefone, entrar em contato com a pesquisadora responsável para tomar conhecimento dos resultados parciais e finais desta pesquisa. Para qualquer outra informação, você poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço: Rua Maringá, 1200 - Vila Nova, Francisco Beltrão - PR, 85605-010; telefone (46) 8807-0191/ 3055-2650; ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – UNIOESTE, telefone (45) 3220-3272.

CONSENTIMENTO: Recebi claras explicações sobre o estudo, todas registradas neste documento. Os investigadores do estudo responderam e responderão, em qualquer etapa do estudo, a todas as minhas perguntas, até a minha completa satisfação. Portanto, estou de acordo em participar do estudo e autorizo a gravação e uso de áudio e imagem sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será assinado por mim em duas vias, de forma que uma via será arquivada na instituição responsável pela pesquisa e a outra ficará sob minha responsabilidade.

Nome do(a) participante: _____

ASSINATURA: _____ DATA: __ __ / __ __ / __ __

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO(A) PESQUISADOR(A)

RESPONSÁVEL: Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O participante compreendeu minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa.

ASSINATURA DO(A) PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL _____

Francisco Beltrão/PR, _____ de _____ de _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

(Grupo focal – responsáveis por alunos/as menores de 18 anos)

Este termo tem o **objetivo de convidar seu(sua) filho(a) a participar do projeto de pesquisa “Diversidade Sexual no espaço escolar”**, sob a responsabilidade da pesquisadora Rosângela da Roza, a qual pretende compreender como os sujeitos da comunidade escolar tratam as questões referentes à sexualidade. A participação é voluntária e se dará por meio de **grupos focais/discussões grupais**, as quais coletam informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças e atitudes sobre as temáticas abordadas nas discussões, interações e comunicações em grupo.

Os grupos focais serão: conduzidos pela moderadora (pesquisadora) que será responsável por introduzir a discussão e a manter acesa; formados por alunos e alunas e/ou professores e professoras; realizados em espaços reservados e apropriados da escola; em datas e horários previamente agendados e acordados entre integrantes do grupo, direção e equipe pedagógica; debatidos em um tempo que pode variar entre 90 (tempo mínimo) e 110 minutos (tempo máximo) e gravados em vídeo e áudio.

Os dados coletados através da **gravação das discussões em grupo** serão guardados em local seguro e mantidos em sigilo pelos pesquisadores. Os resultados poderão ser divulgados em publicações científicas de forma a não identificar os voluntários.

No que se refere à participação do(a) seu(sua) filho(a): contribui para acrescentar à literatura dados referentes ao tema; não é obrigado(a) a responder as perguntas contidas no instrumento de coleta de dados da pesquisa; tem a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem penalização e qualquer prejuízo; não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração, sendo sua participação voluntária; corre o risco de sentir constrangimento nas abordagens, embora não seja esta a intenção da atividade e de quebra de sigilo das informações por parte de algum integrante do grupo.

Nesse sentido, para prevenir ou minimizar os riscos de quebra de sigilo, os participantes serão orientados sobre a importância da ética para a participação na pesquisa.

Caso o(a) senhor(a) e/ou seu(sua) filho(a) desejar, poderá pessoalmente, ou por meio de telefone, entrar em contato com a pesquisadora responsável para tomar conhecimento dos resultados parciais e finais desta pesquisa. Para qualquer outra

informação, entrar em contato com a pesquisadora no endereço: Rua Maringá, 1200 - Vila Nova, Francisco Beltrão - PR, 85605-010; telefone (46) 8807-0191/ 3055-2650; ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – UNIOESTE, telefone (45) 3220-3272.

CONSENTIMENTO: Recebi claras explicações sobre o estudo, todas registradas neste documento. Os investigadores do estudo responderam e responderão, em qualquer etapa do estudo, a todas as minhas perguntas, até a minha completa satisfação. Portanto, autorizo meu (minha) filho(a) participar do estudo, bem como a gravação e uso de áudio e imagem dele(a) sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será assinado por mim em duas vias, de forma que uma via será arquivada na instituição responsável pela pesquisa e a outra ficará sob minha responsabilidade.

DATA: __ __ / __ __ / __ __

Nome do(a) participante: _____

Nome do(a) responsável: _____

ASSINATURA DO(A) RESPONSÁVEL: _____

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO(A) PESQUISADOR(A)

RESPONSÁVEL: Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O participante e seu responsável compreenderam minha explicação e aceitaram, sem imposições, assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa.

ASSINATURA DO(A) PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL

Francisco Beltrão/PR, _____ de _____ de _____

APÊNDICE 4. Modelo do termo de autorização de uso de imagem e depoimentos utilizado com os/as participantes da pesquisa

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

(alunos/as maiores de 18 anos)

Eu _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Rosangela da Roza do projeto de pesquisa intitulado “Diversidade Sexual no espaço escolar” a realizar as fotos e vídeos que se façam necessários e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos e vídeos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

___ de _____ de 20 ____

Pesquisador responsável pelo projeto

Participante da Pesquisa

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

(responsáveis por alunos/as menores de 18 anos)

Eu _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de imagem e/ou

depoimento do meu(minha) filho(a), especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Rosângela da Roza do projeto de pesquisa intitulado “Diversidade Sexual no espaço escolar” a realizar as fotos e vídeos que se façam necessários e/ou a colher o depoimento do meu(minha) filho(a) sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos e vídeos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

__ de _____ de 20__

Pesquisador responsável pelo projeto

Participante da Pesquisa

Responsável pelo/a participante da pesquisa

APÊNDICE 5. Modelo do termo de ciência e autorização do/a responsável pelo campo de estudo

**TERMO DE CIÊNCIA E AUTORIZAÇÃO DO/A RESPONSÁVEL PELO
CAMPO DE ESTUDO**

TÍTULO DO PROJETO: DIVERSIDADE SEXUAL NO ESPAÇO ESCOLAR: concepções, percepções e práticas de adolescentes em escola pública urbana do Sudoeste do Paraná

PESQUISADORAS: Rosangela da Roza e Benedita de Almeida

Eu _____, CPF _____,
RG _____, diretor(a) em exercício do Colégio Estadual _____ do município de _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de imagem e/ou depoimento dos/as alunos/as dos 3º anos do Ensino Médio (matutino), especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, as pesquisadoras Rosangela da Roza e Benedita de Almeida do projeto de pesquisa intitulado “DIVERSIDADE SEXUAL NO ESPAÇO ESCOLAR: concepções, percepções e práticas de adolescentes em escola pública urbana do Sudoeste do Paraná” a desenvolver a pesquisa e realizar os vídeos que se façam necessários e/ou a colher o depoimento dos/as alunos/as sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

As pesquisadoras asseguram a confidencialidade e o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa, segundo as normas da resolução 510/2015 CNS/MS e suas complementares.

Ao mesmo tempo, libero a utilização dos depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor das pesquisadoras acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/

1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

_____, ____ de _____ de 20_____

Direção da escola

Pesquisadora responsável pelo projeto