

Gênero, sexualidade e diversidade na perspectiva de profissionais da educação

Profa. Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira

Lucas Camapum Rosa, RA: 2132032/2

Brasília

Abril de 2016

**Resumo:** O objetivo desse estudo foi analisar as concepções e crenças de profissionais da educação básica sobre questões de gênero, sexualidade e diversidade. Sabe-se que no Brasil essas questões são tidas como tabu, e esse enrijecimento devido ao silêncio sistematizado acaba por gerar consequências para toda a sociedade. Utilizando a metodologia qualitativa e entrevistas semiestruturadas, pode-se observar um recorte dos posicionamentos de três professores/as de escolas públicas sobre essas temáticas. A análise das entrevistas auxiliou a formular categorias analíticas temáticas utilizadas para orientar o trabalho interpretativo desta pesquisa. Conclui-se que essas temáticas são trabalhadas nas escolas de forma muito precária, além de que ficou evidente que os professores, por mais que possam tentar, não tem um preparo prévio ou apoio para abordar essas questões em sala de aula.

**Palavras chave:** Gênero, escola, diversidade, sexualidade, educação.

Muitos/as autores/as apresentam como a escola pode ser um ambiente de segregação, preconceito e discriminação. Louro (1998), por exemplo, apresenta que muitos/as professores/as acham normal estimular meninos para que sejam mais agitados e curiosos e meninas para que sejam mais calmas e comportadas. De mesma forma Abramovay, Castro e Silva (2004) apresentam que os/as profissionais da educação não estão capacitados(as) para trabalhar questões de gênero, diversidade e sexualidade com os(as) alunos(as), lhes faltando, dentre outras coisas, orientações sistemáticas.

Madureira e Branco (2015) também corroboram com o argumento de que não é fácil trabalhar essas temáticas no contexto escolar, pois existem lacunas na formação nos cursos de licenciatura no que diz respeito às questões de gênero, diversidade e sexualidade. Dessa forma, pode-se dizer que isso é um resultado recorrente em outras pesquisas.

A partir de todas essas dificuldades, foi formulada a pergunta-problema dessa pesquisa: será que os/as profissionais da educação contribuem na construção de um ambiente escolar que valorize a diversidade e se posicionam em relação aos tabus que cercam as questões de gênero, diversidade e sexualidade? Se sim, de que forma? Se não, porque?

A relevância dessa pesquisa é justificada pela contribuição para com a expansão do campo de estudos direcionados à diversidade sexual, facilitando o acesso ao tema, possibilitando que as questões de gênero, sexualidade e diversidade sexual ganhem mais espaço no ambiente acadêmico e escolar, tornando menos rígidos os posicionamentos frente a tais temáticas.

Em nível pessoal, pode-se considerar que a investigação presente foi relevante por contribuir com a produção de conhecimento do autor, ampliando um pouco mais o seu horizonte acerca dessa temática. Essa ampliação pode, ao longo do tempo, contribuir na desconstrução de preconceitos que envolvem as pessoas no contexto do autor e tão enraizados na nossa sociedade.

No Brasil, o diálogo entre professores/as e alunos/as em relação aos temas de gênero, sexualidade e diversidade não é realizado de maneira efetiva, uma vez que, dada

a grande disseminação de que esses assuntos são tabus, seu debate se torna engessado em muitos ambientes. É importante ressaltar que o engessamento dessas discussões no contexto escolar acarreta em muitos prejuízos psicossociais para todos/as os/as envolvidos/as, como, por exemplo, ao chegar na adolescência, muitas pessoas podem se sentir inseguras frente a relacionamentos sexuais, o que pode se estender por muitos anos da vida. Eventos como esse podem ser evitados através de diálogos durante a vida escolar, lembrando sempre de apropriar e adaptar o tom da conversa a depender da idade do/a aluno/a.

Mesmo sendo parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997), as temáticas relacionadas à diversidade sexual são trabalhadas com os/as alunos/as apenas a partir do ponto de vista biomédico (Coelho & Campos, 2015). Sabe-se que a sexualidade vai muito além da reprodução e gestação, não se pode ignorar as facetas afetivas, além dos “rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções (...)” (Louro, 2000, p.9).

Existe entre a abrangência dos importantes temas de gênero, diversidade e sexualidade e o tempo designado para o trabalho dessas questões com os/as alunos/as/ uma grande desarmonia, de forma que o conteúdo é muito e o tempo reservado para seu estudo, pouco. Isso pode acarretar explicações simplistas que, de acordo com Madureira (2010), não devem nos contentar por serem genéricas demais em um assunto tão profundo quanto à análise das desigualdades entre homens e mulheres.

Como se essa desarmonia com o tempo não fosse um problema grande o suficiente, também é preciso que o/a professor/a, além de saber como trabalhar essas questões com os/as alunos/as, tenha um posicionamento favorável às questões de diversidade. Não ter esse posicionamento pode levar, muitas vezes, o/a profissional a tratar dos temas com base em experiências pessoais, o que pode levar a um discurso que carrega preconceitos (Madureira & Branco, 2015).

O engessamento dessas discussões é tão profundo que, infelizmente, muitas das obras relacionadas à diversidade acabam restritas ao contexto acadêmico, dificultando a propagação entre os contextos de ensino fundamental e médio. Além disso, dentro da própria formação em psicologia as questões acerca de gênero, diversidade e sexualidade

são pouco exploradas, cabendo a/o aluno/a interessado tomar a iniciativa de buscar um/a professor/a que domine este conteúdo. Todo/a profissional em psicologia lidará com a diversidade, assim sendo, todos/as devem se aprofundar ao menos que razoavelmente nessa questão, de outra forma, a formação do/a psicólogo/a estará incompleta.

Portanto, é importante construir uma grade curricular de psicologia que desenvolva o diálogo e a sensibilização para essas questões. Para isso, não se deve levar em conta qual especialização o/a aluno pretende desenvolver no futuro, pois, seja o psicólogo/a clínico, hospitalar, organizacional, social, pesquisador acadêmico, etc. ele ainda estará em contato com a diversidade e precisa estar capacitado sobre como se posicionar frente a ela.

Dessa forma, é imprescindível o desenvolvimento de medidas para estimular o fluxo de discussões relacionadas ao gênero, à sexualidade e à diversidade também em outros ambientes. Como aponta Madureira e Branco (2015), existem lacunas na formação dos/das professores/as, e que aulas relacionadas à sexualidade e diversidade são, portanto, necessárias nos cursos de licenciatura.

Assim, se fazem necessárias reformulações curriculares para que o ambiente de ensino abranja os grupos historicamente discriminados, dessa forma a instituição de ensino adotaria um posicionamento no qual todos têm voz ativa, e perderia seu caráter de expressão da heteronormatividade (Junqueira, 2009a).

Algumas vezes, pode-se pensar que os/as professores/as, por ocuparem as posições que ocupam, não colaboram com a propagação do preconceito, mas, de acordo com Abramovay, Castro, e Silva (2004), os/as professores/as podem ser notáveis veículos de opressão, sexismo e homofobia. Por isso, se faz importante investir na licenciatura dos/as profissionais na educação em um sentido de estimular o senso crítico e a sensibilização frente a essas questões (Coelho & Campos, 2015).

A discriminação é observável em muitos contextos e o contexto escolar não escapa dessa afirmação. De acordo com Junqueira (2009b), a escola é perpassada pela opressão, preconceito e discriminação que afeta dentre outros, a população LGBT. Nas palavras do autor “(...) isso se faz com a participação ou a omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado” (Junqueira, 2009b, p.15). Mas o que

caracteriza o preconceito e a discriminação?

Pérez-Nebra e Jesus (2011) apresentam preconceito como um fenômeno plural. As autoras apontam que diversos/as pesquisadores/as dissertam sobre as várias causas do preconceito, dentre elas, apresentam-no como algo “inerente à natureza humana, outros que advém de um processo de aprendizagem ou do contexto social e cultural do indivíduo” (Pérez-Nebra & Jesus, 2011, p.226). Além disso, as autoras apresentam que o preconceito pode ser considerado, também, como um mecanismo de defesa, ou uma patologia, ou ainda, como uma característica biológica destinada a fazer com que alguns processos sejam mais rápidos e fáceis.

Já a discriminação, para Pérez-Nebra e Jesus (2011), trata-se de um fenômeno que ocorre pois, nós, humanos, agimos de acordo com a lei do menor esforço, ou seja, para evitar o desgaste, agimos de uma maneira funcional que já estamos habituados. Portanto, as autoras apresentam a origem da discriminação como a resistência frente a exigência de algum comportamento ou concepção funcional habitual. As autoras apresentam também que “(...) tais práticas, em geral relacionadas ao assédio moral, podem convergir em qualquer forma de violência” (Pérez-Nebra & Jesus, 2011, p.228).

Já para Madureira e Branco (2012), a diferença entre esses dois conceitos é apresentada como o preconceito sendo o entendimento de que o outro é inferior ao passo que a discriminação é o preconceito na prática, ou seja, passar a agir como se o outro realmente fosse inferior e menos merecedor de direitos. Ainda de acordo com as autoras, o preconceito funciona como um conjunto de diversas fronteiras simbólicas rígidas.

Nos diversos contextos socioculturais ao redor do mundo, existem fronteiras simbólicas que delimitam, de forma semipermeável, as diferenças entre os indivíduos e grupos sociais. Quando tais fronteiras se tornam rígidas, não permeáveis, e passam a caracterizar alguns grupos a partir da desqualificação constante e difusa em relação a outros grupos, percebemos o preconceito em ação (discriminação). Quando essas fronteiras rígidas são alvo de transgressão, emergem a violência e a intolerância, subjacentes às práticas discriminatórias,

em relação aos supostos transgressores (Madureira & Branco, 2012, p. 131).

Essas fronteiras podem ser semipermeáveis, permitindo uma troca entre o que está dentro e o que está fora da pessoa ou grupo. No entanto, uma vez que a fronteira começa a se enrijecer (quando se percebe que o outro é diferente de uma maneira que se considere aversiva ou inferiorizada), se configura uma barreira cultural que impossibilita a troca de conteúdo, o preconceito se estabelece, a relação passa a se direcionar apenas ao que é conhecido.

Algumas vezes a interação não deixa de existir, mas se torna uma relação simbolicamente hierárquica. Por exemplo, um chefe branco que desmerece tudo o que o seu funcionário (uma pessoa negra, nesse exemplo) fala, interagindo com o ele apenas o profissionalmente necessário, pois se considera superior por ser branco e desconsiderando qualquer contribuição que seu funcionário possa dar com seu discurso. Outras vezes, a interação acontece cada vez menos até que então se deixe de interagir com o outro, diferente (Madureira, 2010).

Portanto, assumindo que o preconceito e a discriminação se baseiam na aversão ao diferente que é tido como inferior, resta a dúvida de porquê o ser humano, ao longo da história e em diversos contextos culturais, repetiu o processo de se dividir em um grupo detentor de poder. Como diz Borrillo (2009, p. 16) “o mal sempre vem de fora”, ou seja, tendemos a acreditar que o problema está no outro, e não em nós ou nos grupos que pertencemos. Pode-se dizer, então, que, como mostra a história, o indivíduo em muitas culturas tem uma tendência a enaltecer seu grupo e considerá-lo superior em detrimento de outro grupo, considerando este como inferior.

No entanto, ao passo que um grupo se considera como superior e desqualifica o outro, este outro tem como opção enaltecer seu próprio grupo como forma de combater esse preconceito e discriminação (Gailinkin e Zauli, 2011). Alguns exemplos recorrentes são os movimentos do orgulho LGBT e orgulho negro que constantemente organizam manifestações para exaltar o orgulho de ser parte destas comunidades e suas qualidades, além expressar o desejo de se ter seus direitos humanos preservados.

Voltando para o contexto escolar, um tipo de segregação presente quase que de

forma invisível é o de separar desde cedo as brincadeiras próprias para meninos e as próprias para meninas. Dessa forma, acabamos por ouvir que o fato de meninos gostarem mais de carrinhos e meninas gostarem mais de bonecas é algo natural e inerente de seu gênero. Será mesmo? Finco (2003) questiona até onde esse fenômeno é natural e até onde ele é inserido dentro do contexto escolar.

A autora discute que as brincadeiras não são de forma alguma inerentes aos gêneros das crianças, mas sim designadas pelos/as adultos/as. Assim, há em maior ou menor grau uma espécie de coerção por parte dos/as adultos/as quando veem uma menina brincando de carrinho ou um garoto brincando de casinha. Pode-se, então, observar uma restrição dos mais simples desejos de uma criança, como o de brincar com carrinho ou boneca, com base em pensamentos rígidos acerca dos papéis associados a cada gênero. É claro que as consequências não estão apenas na infância, mas também podem acompanhar o indivíduo e a sociedade por toda a vida adulta e ainda, dessa forma, aumenta-se a chance desses pensamentos rígidos continuarem a ser reproduzidos.

Em paralelo, Carvalho (2004) também apresenta que a escola reforça que o bom comportamento seja mais evidente em alunas e a agitação seja mais presente no grupo dos meninos. A autora também apresenta que esse resultado é encontrado em várias pesquisas: “Este tipo de postura (...) das professoras e professores diante das meninas tem sido encontrado em inúmeras pesquisas e descrito em termos muito semelhantes em diferentes países, sendo interpretado a partir de variadas grades teóricas” (Carvalho, 2004, p.561).

Dessa forma, dentre outros contextos, o contexto escolar possibilita que, quando adultos, homens tenham o comportamento “ativo” esperado de trabalhador e racional e mulheres tenham o comportamento “passivo” esperado de cuidadora do lar e sentimental. Por mais que os dois estejam limitados a fazer, sem represálias, apenas o que lhes é socialmente esperado e que ambos tenham suas desvantagens, a mulher parece estar sempre inadequada no seu contexto, sempre sofrendo críticas mesmo que esteja seguindo os padrões socialmente esperados. O que cria um ambiente social brutal e patologizante para as mulheres.

Tamanhas repressões continuadas ao longo do tempo, nos vários contextos da vida, são fatores estressantes que podem levar ao adoecimento psicológico tanto das mulheres quanto dos homens, muito embora esse processo de adoecimento recaia de forma mais evidente sobre as mulheres, já que se encontram, muitas vezes, em ambientes machistas.

**Objetivo geral:** analisar as concepções e crenças de profissionais da educação básica sobre questões de gênero, sexualidade e diversidade no contexto escolar.

**Objetivos específicos:** identificar as concepções e crenças de profissionais da educação básica sobre questões de sexualidade, gênero e diversidade a partir de uma entrevista individual semiestruturada; verificar a existência ou não de crenças e concepções rígidas e infundadas direcionadas a sujeitos que pertencem a grupos sociais específicos a partir de entrevistas individuais semiestruturadas.

## **MÉTODO**

A pesquisa envolveu a realização de entrevistas semi-estruturadas individuais com três participantes, realizadas nas residências de cada participante. As entrevistas foram gravadas em áudio para melhor análise posterior. Antes que a entrevista fosse iniciada, foi apresentado aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento que todos assinaram e receberam uma cópia.

A pesquisa adota a metodologia qualitativa da análise de conteúdo, que estuda os relatos das entrevistas associando com a bibliografia utilizada, com o apoio das categorias analíticas temáticas construídas. De acordo com Madureira e Branco (2001), a metodologia qualitativa compreende o desenvolvimento humano como um processo complexo, pois se deve levar em conta o contexto e as múltiplas causalidades das ações. Embora o método seja de difícil aplicação com uma amostra grande, uma amostra pequena permitiu explorar discursos ricos em conteúdo dentro do período de um semestre.

**Participantes:** foram três participantes, o primeiro participante, do gênero masculino, dá aulas de artes há vinte anos em escolas públicas do Distrito Federal. Dá

aulas para crianças e jovens no ensino fundamental e médio, e para adultos no período da noite. A segunda participante dá aulas em escola pública do DF há vinte e três anos, lecionando matemática. De manhã dá aula para turmas do sexto ao nono ano e trabalha na EJA à noite. A terceira participante é aposentada há dois anos pela Secretária de Educação, onde deu aulas de arte e teatro para alunos do ensino fundamental e médio em escola do DF.

**Materiais e instrumentos:** para a realização da pesquisa, foram utilizados como materiais um gravador de telefone celular, papel, caneta e pasta para arquivar os documentos. Os instrumentos utilizados foram o TCLE e o projeto de pesquisa aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa do UniCeub, além de um roteiro de entrevista semiestruturada contendo dezesseis perguntas abertas.

**Procedimentos de Construção de Informações:** as entrevistas individuais foram elaboradas com dezesseis perguntas formuladas para explorar os entendimentos e posicionamentos do/a professor/a em sala de aula em relação às temáticas de gênero, sexualidade e diversidade. As perguntas são abertas para poder explorar melhor as respostas dos/as participantes. Ainda, perguntas diferentes que não estavam no roteiro foram feitas para os participantes para melhor compreensão de seus discursos, de maneira que cada participante respondeu perguntas diferentes entre si, além das que estavam padronizadas no roteiro. O local selecionado foi a casa de cada participante, em momento conveniente para eles e que não houvesse barulho externo ou pessoas no cômodo.

No que diz respeito aos aspectos éticos da pesquisa, todos os dados que pudessem ser usados para identificar os sujeitos ou as escolas onde trabalham foram removidos das transcrições de entrevista. Ao mesmo tempo, os TCLEs com os dados dos/as participantes também foram armazenados sobre total sigilo e sobre a responsabilidade do pesquisador, como o TCLE garante. Todos/as os/as participantes estavam cientes da gravação do áudio das entrevistas e foram avisados antes da mesma se iniciar, conforme havia sido especificado no TCLE.

**Procedimentos de Análise:** A entrevista foi gravada em áudio, com o consentimento dos/as participantes, para melhor análise posterior. O áudio, por sua vez, foi transcrito em computador, para possibilitar uma análise do documento escrito. A análise das entrevistas transcritas levou à elaboração das categorias analíticas temáticas, usadas para orientar o trabalho interpretativo da pesquisa. São elas: a) Concepções e crenças em relação às questões de gênero na perspectiva dos/as participantes. b) Diversidade sexual no contexto escolar na perspectiva dos/as participantes. c) Como a sexualidade deve ser trabalhada na escola?

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

**Concepções e crenças em relação às questões de gênero na perspectiva dos/as participantes,** o primeiro participante e a segunda participante têm opiniões muito similares e que divergem das opiniões da terceira participante. Os dois primeiros participantes acreditam que muitas diferenças entre os alunos se dão a partir do gênero, diferenças como meninos serem mais agitados e meninas mais comportadas, meninas excluem umas as outras de forma indireta e meninos de forma mais direta.

Sobre esses tipos de descrições em relação ao comportamento de meninos e meninas, Carvalho (2004) apresenta que essa concepção é bastante difundida, aparecendo em resultados de diversas pesquisas. No mesmo sentido, Louro (1998) faz uma crítica ao observar que acredita-se, no ambiente escolar, que os meninos “parecem ‘precisar’ de mais espaço do que elas, parecem preferir ‘naturalmente’ as atividades ao ar livre. Registramos a tendência nos meninos de ‘invadir’ os espaços das meninas, de interromper suas brincadeiras. E, usualmente, consideramos tudo isso de algum modo inscrito na ‘ordem das coisas’”. (Louro, 1998, p.60).

A terceira participante, aponta que, por mais que existam diferenças, elas não se devem ao gênero, pois cada pessoa é singular e diferente da outra, e isso é um ponto positivo na humanidade. Aponta: “é bom que as pessoas tenham diferença e tem diferença (...) depende não só do gênero, depende das preferências pessoais de cada

um”. Ela considera, inclusive, que essas diferenças enriquecem o processo de se criar uma criança, pois é na pluralidade e choque de informações e conflitos que se propicia o desenvolvimento.

Por outro lado, os dois primeiros participantes apresentaram a importância de que os papéis de pai e de mãe sejam respectivamente representados por um homem e uma mulher, pois, de outra forma, a formação da criança ficaria debilitada. Afirmam que existem “coisas” que só um homem como pai e uma mulher como mãe podem ensinar ao filho ou a filha.

Sobre a criação de filhos em uma família com a constituição diferente da de homem como pai e mulher como mãe, Zambrano (2006) afirma que “estudos demonstram que é a capacidade de cuidar e a qualidade do relacionamento com os filhos o determinante da boa parentalidade, e não a orientação sexual dos pais” (p.128). Dessa afirmação depreende-se todos os exemplos de famílias de formações diferentes de homem como pai e mulher como mãe. É importante ressaltar que todas as famílias tem problemas e, diferente do que é ouvido no senso comum, não é porque uma família é constituída por um pai homem e uma mãe mulher, que não haverão problemas familiares, ou ainda, que os problemas familiares de uma família de construção não hegemônica só acontecem pois a mesma é formada dessa maneira. Nada poderia passar mais longe da verdade.

No que diz respeito ao resguardo de relações sexuais, cada participante apresentou uma concepção diferente. O primeiro participante atribui muita importância à saúde e integridade, portanto, independente do gênero, todos/as devem se resguardar na relação para não correr o risco de infectar o parceiro/a com DSTs advindas de relações fora do casal.

A segunda participante apresentou, de forma enfática e rígida, que todos/as devem se resguardar até que tenham maturidade biológica, emocional e condições de arcar com qualquer surpresa decorrente do ato sexual, como, por exemplo, uma gravidez inesperada ou DST. Essa participante também apresentou que é importante cuidar da imagem, ou seja, não praticar muito o ato sexual para que as outras pessoas não comentem de forma negativa sobre a sua vida particular. Relata: “quando a gente

vai comprar um carro, se ele é muito usado, a gente não quer”.

A terceira participante, com uma visão um pouco diferente da dos primeiros dois participantes, defendeu que todos os seres humanos devem ser igualmente livres. Apontou que a liberdade, e não o resguardo, faz parte da vida humana, independente do gênero.

**Diversidade sexual no contexto escolar na perspectiva dos/as participantes,** os participantes, de forma geral, apresentaram que em suas escolas a intolerância contra a diversidade sexual não é muito recorrente, porém existiram algumas inconsistências no discurso do Participante 1 e no da Participante 2.

O Participante 1 se destaca das outras participantes quando fala a respeito da promoção de debates com os alunos, ele aponta que debate sobre questões de diversidade sexual de maneira didática com os/as alunos/as, fazendo analogias com gostos pessoais. Relata: “Tem gente que gosta de tomate e tem gente que não gosta, e tá tudo bem”. Nenhum outro participante apontou discutir essas questões com os/as alunos/as de forma direta.

O Participante 1 também relata que em sala de aula não tem problemas com intolerância, mas em outro momento afirmou que um aluno, discriminado por ser homossexual, só ganhou o respeito da turma após uma apresentação de dança que, de acordo com o professor, foi fenomenal. A partir de então, o aluno passou a ser respeitado em sala de aula. É muito positivo que o aluno tenha passado a ser respeitado como merece, mas, de certa forma, ele teve que provar o seu valor primeiro perante os outros, tudo porque era homossexual. Esse relato indica que há uma concepção na sala de aula de que os/as homossexuais são menos merecedores de respeito até que provem o contrário.

Seria mais interessante, por parte do professor, aproveitar a oportunidade para abrir espaço para o diálogo com os/as alunos/as que desrespeitavam o colega, de forma a tentar sensibilizar e conscientizar, construindo um posicionamento crítico e desconstruindo preconceitos. Essa opção seria melhor do que estimular o aluno em questão a provar o seu valor, como foi apresentado em seu discurso. Sobre isso, Junqueira (2009b) apresenta que “(...) a falta de solidariedade por parte de profissionais,

da instituição e da comunidade escolar diante das mais corriqueiras cenas de assédio moral contra estudantes LGBT pode produzir ulteriores efeitos nos agressores e nos seus cúmplices” (Junqueira, 2009b, p.27). O autor apresenta que esses efeitos podem acabar por encorajar os/as agressores a continuarem agindo.

A segunda participante também apresentou que não tem problemas, de forma geral, com a intolerância contra a diversidade sexual na escola em que trabalha. Isso porque, de acordo com ela, as crianças de hoje em dia estão muito mais tolerantes com os alunos afeminados, em comparação com os seus/suas alunos/as mais antigos/as. No discurso da professora, alunas masculinizadas sempre foram mais raras, de forma que ela não abordou sobre esse assunto. Ela apontou que existe uma segregação dos alunos afeminados, mas que em sua escola, isso é uma exceção, pois o turno é integral e as várias horas seguidas juntos acabam por entrosar todos/as os/as alunos/as.

O que chama atenção em seu discurso é a enfática ideia de que os heterossexuais, considerados por ela como “normais”, estão perdendo espaço e direitos em decorrência da maior aceitação das pessoas homossexuais. Relata: “(...) eu vejo hoje em dia muita gente contra, nem é mais contra o homossexualismo, mas contra o heterossexual, parece que tá ficando diferente quem é normal (...)”. Esse tipo de discurso pode indicar o apego da participante ao modelo tradicional de sociedade onde a homossexualidade não tinha tanto espaço como tem hoje em dia.

Esse sentimento de perda de espaço é apresentado por Borrillo (2009, p.38) da seguinte maneira: “Se a reivindicação do direito ao casamento e à filiação por parte de gays e lésbicas suscita tantas reações negativas, é porque questiona a dicotomia masculino/feminino, base da ordem sexual vigente”. O autor explica que existe uma necessidade de manter a segregação pois há, entre o grupo heteronormativo dominante, o interesse de se manter na posição de supremacia, apresentando ainda que “Nessa lógica, as uniões homossexuais são aceitas sob a condição de não colocar em perigo o modelo de casal heterossexual como espaço simbólico no qual a diferença entre os sexos – como valor político e cultural– se realiza” (Borrillo, 2009, p.39).

A terceira participante, como os outros participantes, também relatou não ter problemas com a intolerância contra a diversidade sexual, relatou que os/as seus/suas

alunos/as eram mais velhos/as, maduros/as e sabiam respeitar as diferenças. Apontou também que, caso ouvisse comentários preconceituosos vindo de alunos/as, interviria na mesma hora e apresentaria uma visão mais tolerante. Se faz necessário aqui apontar que os posicionamentos menos rígidos dentre os participantes se encontram nos discursos dos participantes um e três, ambos professores de artes. Existiria alguma relação entre as artes e esse modo mais sensível de conceber as diversidades?

Schлиндwein (2015) apresenta que as artes são muito importantes no processo de formação de profissionais da educação, a partir dela pode-se dar a sensibilização e a produção de sentidos, pois o fazer artístico envolve “o intelecto, os sentidos, a emoção e os conhecimentos adquiridos” (Schлиндwein, 2015, p. 423). A autora ainda apresenta: “A pessoa desenvolve sensibilidade, percepção e imaginação, na medida em que aprecia diferentes manifestações artísticas, atribuindo-lhes significados diversos e podendo, inclusive, transformá-la” (Schлиндwein, 2006, citado por Schлиндwein, 2015, p. 423).

**Como a sexualidade deve ser trabalhada na escola?** Quanto a essa questão, todos os participantes apresentaram discursos que envolviam o uso de palestras para os alunos, mas ainda assim, cada discurso apresentando diferenças em relação aos outros.

O primeiro participante argumentou fortemente que é contra o uso de palestras, pois estas seriam pouco eficientes. Apresentou que, trabalhando sobre sexualidade, seria melhor tirar o protagonismo do/a palestrante e coloca-lo no/a aluno/a, trabalhando de forma individual com cada um/a, assim podendo alcançar a subjetividade que o assunto exige.

Por um lado, a visão do professor é muito interessante, mas ele negou fortemente a contribuição que palestras poderiam proporcionar, além disso, o trabalho individual com cada aluno/a denotaria muito tempo, não parecendo uma opção viável. No entanto, um equilíbrio entre as duas formas citadas de trabalhar o tema com os/as alunos/as pode se mostrar bastante promissor.

A segunda participante se mostrou favorável ao uso de palestras para trabalhar a sexualidade com os/as alunos/as, mas com ressalvas. Ela acredita que o/a profissional que irá ministrar a palestra deve estar capacitado para tal ou, caso contrário, pode gerar confusões entre os/as alunos/as. Seu discurso sugere que o/a palestrante, ao falar de

sexualidade, deve se embasar na biologia e nas ciências naturais que abordam o processo de reprodução humana.

O viés da biologia e da reprodução humana como única forma de abordar a sexualidade na escola contribui para o apagamento de outras questões relevantes, considerações apontadas por Coelho e Campos (2015). No mesmo sentido, Madureira e Branco (2015) fazem considerações importantes quando apontam:

Argumentos pseudocientíficos, ancorados na Biologia, têm sido utilizados, frequentemente, desde o século XIX, para justificar uma série de desigualdades entre grupos sociais: entre homens e mulheres (...). Portanto, é de suma importância na formação de educadores/as a promoção de discussões críticas sobre argumentos voltados para legitimação de desigualdades sociais, a partir de uma apropriação equivocada e de generalizações distorcidas de conhecimentos produzidos pela Biologia (Madureira e Branco, 2015, p.582).

Sabe-se que sexualidade não se limita apenas a gerar filhos e estudar o conteúdo dessa forma acaba por limitar o aprendizado dos/as alunos/as, pois eles deixam de ter contato com todas as outras facetas da sexualidade, como, o prazer, afeto, relacionamentos, etc.

É importante apontar que a segunda participante também relatou indignação frente à proposta do MEC de trabalhar, com o uso de cartilhas, questões de gênero e sexualidade com os/as alunos/as. Ela apresentou que, durante a infância, crianças devem ser tratadas apenas como meninas ou meninos, e qualquer coisa diferente disso seria forçar os/as alunos/as a lidar com questões que só os confundiriam e prejudicariam. Relatou: “porque não é uma questão de maioria, é uma questão de minoria, e a minoria ser aceita, e não você ter que determinar que a maioria tem que entrar num esquema”.

Madureira e Branco (2015), em sua pesquisa, também observaram dificuldades por partes de professores/as para refletir sobre o conceito de gênero e suas implicações. Este, por sua vez, parece estar ficando, com o tempo, um conceito cada vez mais estudado e difundido no meio acadêmico, mas continua distante do contexto escolar. As

autoras, no entanto, apresentam que os/as professores/as conseguiram “refletir sobre gênero a partir de exemplos concretos, trazidos pela pesquisadora ou de sua autoria” (Madureira & Branco, 2015, p. 581). A partir disso, as autoras apontaram a importância de trabalhar o gênero nos cursos de Licenciatura a partir de exemplos concretos do meio escolar.

Se faz notar aqui que a participante rejeita as novas propostas inclusivas, dando preferência ao modelo tradicional que não trata tanto das questões de gênero, diversidade e sexualidade com os/as alunos/as. Esse apego ao modelo tradicional acaba por dificultar a caminhada rumo a um ambiente escolar inclusivo. Um futuro onde os/as alunos/as tenham contato desde cedo com essas questões depende, dentre outros fatores, do posicionamento dos/as profissionais da educação.

Objetivando combater os preconceitos contra a diversidade, se faz necessário, primeiramente, conscientizar as pessoas de situações de opressão e como essas situações se dão nos diferentes espaços sociais (Moreira & Câmara 2008). O intuito da cartilha proposta pelo MEC era, entre outras coisas, conscientizar os/as alunos/as sobre a diversidade sexual, mas a participante apresentou que entendia a cartilha como uma “ameaça à maioria”. Pode-se fazer aqui um paralelo com o que foi dito anteriormente quando a mesma participante relatou que os/as heterossexuais estavam perdendo direitos devido ao ganho de direitos dos/as homossexuais.

Um posicionamento como esse da Participante 2 se relaciona com o que Junqueira (2009b) relata sobre a invisibilização de homossexuais, bissexuais e transexuais no contexto escolar. Em seu livro o autor apresenta:

Impera, nesse caso, o princípio da heterossexualidade presumida, que faz crer que não haja homossexuais em um determinado ambiente (ou, se houver, deverá ser “coisa passageira”, que “se resolverá quando ele/ela encontrar a pessoa certa”). A presunção de heterossexualidade enseja o silenciamento e a invisibilidade das pessoas homossexuais e, ao mesmo tempo, dificulta enormemente a expressão e o reconhecimento das homossexualidades como maneiras legítimas de se viver e se expressar afetiva e sexualmente (Becker,

2005, citado por Junqueira 2009b).

A terceira participante, por sua vez, acredita que palestras possam ajudar a trabalhar o tema com os/as alunos/as, mas a escola em que trabalhava desenvolvia pouquíssimas palestras. Também afirmou que é importante uma reformulação da grade curricular, para abranger diálogos que dão o espaço para discutir esses temas.

Pode-se observar que os/as participantes possuem opiniões distintas ao mesmo tempo em que têm interesses em comum. Um desses interesses, pode-se dizer, é o desejo de que os/as alunos/as convivam melhor com a diversidade, de forma a reduzir a desigualdade. Como explica Gusmão (2000), o problema não existe na diferença, mas na desigualdade. Pois a diferença sempre irá existir, mas a desigualdade, que é a falta de identificação com o outro, é que vai gerar conflitos.

Além disso, todos os participantes valorizam a ideia de respeito entre os/as alunos/as, mas o discurso de alguns ainda é marcado por afirmações preconceituosas, invisibilizações de alunos LGBTs e posicionamentos que favorecem a proliferação de opressões. Ainda assim, defendem que a escola deve ser um ambiente em que se possa aprender a respeitar o/a outro/a, para que se possa manter um bom convívio. Junqueira (2009b) afirma a importância da reflexão e da criação de ambientes de respeito que envolvam todos os participantes da comunidade escolar, alunos/as e profissionais da educação. Dessa forma, lutando contra a estigmatização histórica de determinados grupos.

## **CONCLUSÃO**

De modo geral, os/as participantes acreditam que existem diferenças entre os gêneros, alguns de forma mais rígida e outros de forma mais branda, mas todos acreditam nas diferenças. Também compartilham em maior ou menor grau, da ideia de que as mulheres sofrem opressão em todos os seus contextos.

Em relação à diversidade sexual, todos/as os/as participantes apresentam que, eventualmente, dificuldades relacionadas à intolerância são tratadas com os/as alunos/as

para que o respeito seja promovido nas relações interpessoais. Mas, no geral, o respeito prevalece e que, na maioria das vezes, os/as alunos/as respeitam a diversidade sexual. Embora não sejam a favor, todos reconhecem que a segregação de quem é “diferente” é um fenômeno recorrente dentro da escola, dado que também é apontado por Louro (1998) quando a autora afirma “a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui” (Louro, 1998, p.58). Além de acreditarem que a diversidade sexual é uma temática que deve ser trabalhada com os/as alunos/as, embora cada participante acredite em formas diferentes de fazer isso.

Eles compartilham da ideia de que é preciso trabalhar conceitos sobre a sexualidade dentro da escola para ajudar o desenvolvimento pessoal do/a aluno/a, por mais que cada um acredite em uma forma diferente de trabalhar isso. Ao mesmo tempo, todos/as concordam que para trabalhar esses conceitos, será indispensável estimular a participação das meninas, que são, na concepção dos/as participantes, menos ativas. Louro (1998) apresenta que o gênero feminino foi muito segregado no curso da história e que isso implicou em seu apagamento nas ciências. Dessa forma, tal apagamento se expressa, também no ambiente educacional, fazendo com que o feminino tenha pouca voz no contexto escolar.

Conclui-se que os/as participantes contribuem em maior ou menor grau para que a escola seja um ambiente mais favorável e receptivo aos/as alunos/as com identidades de gênero ou identidades sexuais não hegemônicas (Madureira & Branco, 2007). Cada um, à sua maneira, ensina o respeito ao próximo, propondo atividades ou conversando diretamente com os/as alunos/as ou com os responsáveis.

Os resultados apontam para uma falta de diálogo sobre temáticas relacionadas ao gênero, sexualidade ou diversidade. Os/as participantes apresentam que a escola trabalha pouco o assunto com os/as alunos/alunas e, muitas vezes, de forma inapropriada. É apontado que a escola ainda tem muito a evoluir, trabalhando com os/as alunos/as e professores/as, e ensinando a todos a como lidar com a diversidade. Além disso, apontam que não é uma questão apenas da escola, mas da sociedade como um todo.

Como ficou claro nessa pesquisa a importância de dialogar com os/as alunos/as sobre gênero, diversidade e sexualidade, sugere-se aqui, para o futuro, a realização de uma pesquisa na qual se introduza em uma escola diversas práticas dialógicas visando desconstruir preconceitos e amenizar os tabus que cercam esses temas. Práticas como palestras, rodas de conversas e mesas redondas com os/as responsáveis, alunos/as e professores/as para que se possa, então, analisar os resultados que possam surgir a partir dessa intervenção no que diz respeito ao posicionamento e concepção de valores rígidos dos/as participantes.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Abramovay, M., Castro, M. G. & Silva, L. B. (2004). *Juventudes e sexualidade*. Brasília: Unesco.
- Brasil, (1997) *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, 1997. v. 10.
- Borrillo, D. (2009). A homofobia. Em T. Lionço & D. Diniz (Orgs.), *Homofobia e Educação: Um desafio ao silêncio* (pp. 161-194). Brasília: LetrasLivres.
- Coelho, L. J. & Campos, L. M. L. (2015). Diversidade sexual e ensino de ciências: buscando sentidos. *Ciência e Educação*, 21 (4), 893-910.
- Carvalho, M. P. (2004). Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Estudos Feministas*, ano nove, 554-574.
- Del Priori, M. (2011). *Histórias íntimas: Sexualidade e erotismo na história do Brasil*. São Paulo: Planeta.
- Finco, D. (2003). Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. *Pro-posições*, 14 (3), 89-101.
- Galinkin, A. L. & Zauli, A. (2011). Identidade social e alteridade. Em C. V. Torres & E. R. Neiva (Orgs.), *Psicologia social: Principais temas e vertentes* (pp.253-261) Porto Alegre: Artmed
- Gusmão, N. M. M. (2000). Desafios da diversidade na escola. *Mediações*, 5 (2), 9-28.

- Junqueira, R. D. (2009b). Introdução homofobia nas escolas: um problema de todos. Em R. D. Junqueira (Org.), *Diversidade sexual na educação: Problematização sobre a homofobia nas escolas* (pp.13-52) Brasília: Unesco.
- Junqueira, R. D. (2009a). Políticas de educação para a diversidade sexual: escola como lugar de direitos. Em T. Lionço & D. Diniz (Orgs.), *Homofobia e Educação: Um desafio ao silêncio*(pp. 161-194). Brasília: LetrasLivres.
- Loponte, L. G. (2002). Sexualidades, artes visuais e poder: pedagogias visuais do feminino. *Estudos Feministas*, 10(2), 283-300.
- Louro, G. L. (1998). *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
- Louro, G. L. (2000). Pedagogias da sexualidade. Em *O corpo Educado* (pp. 7-34). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Madureira, A. F. A. (2007) *Gênero, sexualidade e diversidade na escola: A construção de uma cultura democrática*. (Tese de doutorado). Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal.
- Madureira, A. F. A. (2010). Gênero, fronteiras simbólicas e imagens: implicações metodológicas e educacionais. *Anais – Simpósio: Gênero e psicologia Social* (pp.17-30). Brasília: TechnoPolitik.
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2001). A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em Psicologia*, 9(1), 63-75.
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2012). As raízes histórico-culturais e afetivas do preconceito e a construção de uma cultura democrática na escola. Em A. U. Branco & M. C. S. L. Oliveira (Orgs.), *Diversidade e cultura da paz na escola: Contribuições da perspectiva sociocultural* (pp. 125-155). Porto Alegre: Mediação.
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2015) Gênero, Sexualidade e Diversidade na Escola a partir da Perspectiva de Professores/as. *Temas em psicologia*, 23(3), 577-591.
- Moreira, A. F. B. & Câmara, M.J. (2008). Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. Em A. F. Moreira & V. M. Candau

(Orgs.), *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* (pp. 38-66). Petrópolis – RJ: Vozes.

Pérez-Nebra, A. R. & Jesus, J. G. (2011); Preconceito, estereótipo e discriminação. Em C. V. Torres & E. R. Neiva (Orgs.), *Psicologia social: Principais temas e vertentes* (pp.219-237) Porto Alegre: Artmed

Schlindwein, L. M. (2015). As marcas da arte e da imaginação para uma formação humana sensível. *Caderno Cedes*, 35 (especial), 419-433.

Zambrano, E. (2006). Parentalidades “impensáveis”: pais/mães homossexuais, travestis e transexuais. *Horizontes Antropológicos*, 12 (23), 123-147.