

Liliana Barros Tavares

Deixem que digam, que pensem, que falem:
a homofobia na visão dos formandos de Licenciatura da UFRPE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Maria Luiza Neto Siqueira
Co-orientador: Prof. Dr^º Benedito Medrado Dantas

RECIFE
2006

Tavares, Liliana Barros

Deixem que digam, que pensem, que falem: a homofobia na visão dos formandos de Licenciatura da UFRPE / Liliana Barros Tavares.- Recife : O Autor, 2006.

89 folhas : il., quad.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CE, 2006.

Inclui bibliografia.

**1. Homofobia – Educação. 2. Homossexualidade
3. Heteronormatividade. 4. Educação – Teoria Queer.
5. Licenciatura – Formandos. I. Título.**

**37
370.15**

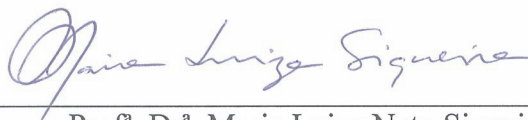
**CDU (2.ed.)
CDD (22.ed.)**

**UFPE
CE2006-008**

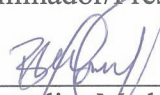
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**DEIXEM QUE DIGAM, QUE PENSEM, QUE FALEM: a homofobia na visão dos
formandos de Licenciatura da UFRPE**

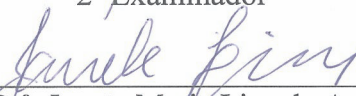
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof^ª. Dr^ª. Maria Luiza Neto Siqueira
1º Examinador/Presidente



Prof. Dr. Benedito Medrado Dantas
2º Examinador



Prof^ª. Dr^ª. Janete Maria Lins de Azevedo
3º Examinador



Prof. Dr. Luiz Felipe Rios do Nascimento
4º Examinador

RECIFE, 29 de setembro de 2006.

Dedico esta dissertação a
meu marido, Luís, e a meu filho, Júlio.

AGRADECIMENTOS

Obrigada a todos e a todas que me ajudaram a realizar este trabalho:

Aos meus orientadores, Maria Luiza Siqueira e Benedito Medrado, pela generosidade, pelo interesse e incentivo permanente; por vivenciaram comigo as dificuldades que surgiram durante a feitura deste trabalho e por se preocuparem em buscar soluções para que eu pudesse desenvolvê-lo;

Aos meus professores do Curso de Mestrado, Ana Jurema, Clarissa Araújo, Ferdinand Röhr, Policarpo Jr., Janete Azevedo, Eliete Santiago, além da minha orientadora Maria Luiza Siqueira, que, na doação do seu ofício, me incentivaram a continuar na carreira de professora;

Aos meus colegas de turma, um grupo muito querido, com quem eu pude dividir minhas incertezas e minhas alegrias;

A Alda Araújo que, enquanto estive à frente da Secretaria do Programa, jamais mediu esforços para nos ajudar;

A João Alves Neto, Morgana Marques, Shirley Monteiro também sempre muito prestativos na Secretaria do Programa;

Obrigada a Antônio Cadengue e a Igor Almeida, por realmente terem se interessado por este trabalho, e por todo o material bibliográfico a que me apresentaram. A João Silvério Trevisan, pelas preciosas dicas que me chegaram por intermédio de Cadengue;

Obrigada a toda a equipe do Instituto PAPAI e, principalmente, ao meu co-orientar Benedito Medrado, Ricardo Castro, Edinaldo Santos, Thiago Rocha e Ana Carla Lemos, pela gentileza, simpatia, incentivo e disponibilidade para ajudar;

Obrigada às pesquisadoras Mary Castro, Miriam Abramovay, Guacira Louro e Lorena Bernadete que, via Internet, foram de uma enorme gentileza, respondendo prontamente as minhas solicitações;

Agradeço a todos os professores e professoras da UFRPE que cederam parte de suas aulas para a aplicação do questionário e a Prof^a Huda Stadtler, pelas valiosas informações. Agradeço também a todos os alunos formandos que participaram da pesquisa. Aos colegas do Apoio Didático que me receberam de braços abertos: Denise, Janete, Jane, Abimael e Gilberto.

Agradeço também as pessoas queridas, como Lúcia de Fátima, Carol Dubeaux, Renata Fontenelle, Liziane da Veiga Pessoa, José Carlos Reis, Gustavo Gouveia, Thiago Soares e Suzana Macedo.

E, por fim, às pessoas que, por mais que eu tente, jamais poderei demonstrar o tamanho de minha gratidão:

À minha família, minha mãe, Luci, meu pai, Romeu, minhas irmãs, Cristiana e Giovana; e à minha sogra, Lucide;

Ao meu marido, Luís, e ao meu filho, Júlio, que são a razão última dos meus atos, lugar para onde os desejos convergem; e ao meu futuro filho ou filha que já existe em pensamento.

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES	p. 07
RESUMO	p. 08
ABSTRACT	p. 09
INTRODUÇÃO	p. 10
CAPÍTULO 1. A HOMOFOBIA E A ESCOLA	p. 16
1.1. Sexualidade: o que deve ser aprendido	p. 16
1.2. Preconceito na escola	p. 21
1.2.1 Professores lidando com a homofobia	p. 26
1.3. Homossexuais: ação política e academia	p. 29
1.4. Definindo uma abordagem teórica	p. 33
1.4.1. Um olhar queer na escola.	p. 35
CAPÍTULO 2. DESCRIÇÃO DO UNIVERSO DA PESQUISA	p. 39
2.1. Algumas considerações sobre a formação de professores	p. 39
2.2. Formação de professores e homofobia	p. 42
2.3. A estrutura dos cursos de Licenciatura da UFRPE	p. 43
2.3.1. A disciplina de Prática de Ensino II	p. 44
CAPÍTULO 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	p. 47
3.1. Abordagens utilizadas	p. 47
3.1.1. Reciprocidade das abordagens quantitativa e qualitativa	p. 49
3.2. Sobre o trabalho de campo	p. 53
CAPÍTULO 4. O QUE DIZEM OS FORMANDOS DE LICENCIATURA	p. 54
4.1. Compreendendo os números	p. 54
4.2. O exercício da tolerância	p. 56
4.3. Correlação com os resultados da pesquisa Juventude e Sexualidade	p. 61
4.4. Entrevistas semi-dirigidas	p. 64
4.5. O processo como resultado	p. 67
CAPÍTULO 5. INCONGRUÊNCIAS ENTRE OBJETO E TEORIA	p. 70
5.1. O que fazem em favor da diferença os que trabalham nas escolas	p. 71
5.2. Reconsiderando a escolha de uma identidade	p. 72
5.3. Perspectivas para uma educação <i>queer</i>	p. 75
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA	p. 79
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	p. 83
ANEXO A	p. 85
ANEXO B	p. 88
ANEXO C	p. 89

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 Distribuição do número de alunos em função dos Cursos de Licenciatura	p. 50
QUADRO 2 Distribuição dos formandos por orientação sexual	p. 55
QUADRO 3 Porcentagem de acordo com a atitude dos professores com relação a um aluno que apresentou comportamentos femininos	p. 59
QUADRO 4 Distribuição por sexo de acordo com a atitude dos professores em relação a um aluno que apresentou comportamentos femininos	p. 61
QUADRO 5 Comparação dos dados da Pesquisa Juventude e Sexualidade e da pesquisa realizada para essa dissertação com os formandos da UFRPE – distribuição por sexo	p. 62
QUADRO 6 Comparação dos dados da Pesquisa Juventude e Sexualidade e da pesquisa realizada para essa dissertação quanto as ações consideradas mais violentas	p. 63

RESUMO

Este trabalho investiga o posicionamento dos formandos em Licenciatura da UFRPE sobre a homofobia em sala de aula. A pesquisa, realizada primeiramente por meio de um questionário, procurou levantar dados sobre o que os formandos sabem e pensam a respeito da homossexualidade. Em seguida, por meio de entrevistas semidirigidas, buscou-se um aprofundamento das informações coletadas pelo questionário. Os resultados obtidos parecem evidenciar que a homofobia, entre esses formandos, encontra-se, na maioria das vezes, suavizada por um discurso de tolerância. Porém, em geral, suas atitudes perante manifestações de homofobia em sala de aula resultavam, por vezes involuntariamente, em ações de reforço à heteronormatividade. Tal observação, ao longo do percurso teórico-analítico desta pesquisa, ratificou a idéia de que a homofobia consiste numa manifestação de poder forjada pelas instituições dominantes – aqui, no caso, a escola e a universidade –, para manter a heterossexualidade como a única identidade sexual legítima. À luz da Teoria Queer, levanta-se, então, a discussão se a busca por uma educação livre de homofobia não deveria pressupor um empenho em prol da dissolução da demarcação das identidades sexuais. Nesse viés, é provável que a principal contribuição desta dissertação seja a própria reflexão sobre o seu processo de pesquisa de campo e seus desdobramentos, tanto no que diz respeito a questionamentos que partiram dos participantes da pesquisa, como no que se refere às reformulações ideológicas inferidas a partir da investigação teórica e da interpretação dos dados colhidos.

Palavras chaves: homofobia, formandos em licenciatura, heteronormatividade, Teoria *Queer*, educação *queer*.

ABSTRACT

This dissertation investigates the attitudes of end-of-course Teaching Degree students at UFRPE towards homophobia in the classroom. The research, primarily based on the technique of survey (questionnaire), aimed at collecting data on what these students (teachers-to-be) know and think about homosexuality. Afterwards, the information gathered was expanded and explored more deeply by means of semi-directed interviews. The results seemed to reveal that, amongst these future teachers, homophobia is quite often softened by the use of a politically-correct discourse of tolerance. Nevertheless, in general, their attitudes in face of hypothetical homophobic manifestations in the classroom would result, perhaps involuntarily, in actions which tend to reinforce the notion of a compulsory heteronormativity. This observation, throughout the theoretical-analytical development of this study, confirmed the idea that homophobia consists in a power display produced by the dominating institutions – here, in this case, the school and the university – in order to maintain heterosexuality as the only legitimate sexual identity. Thus, under the light of the Queer Theory, it is discussed whether the quest for a homophobia-free education should, or not, presuppose an effort towards the effacing of the standardized sexual identities' demarcations. Through this perspective, it is likely that the main contribution arising from this dissertation is the reflection on its own research process, not only related to the questions and doubts posed by the participants, but also concerning the ideological reformulations inferred from the theoretical investment and from the interpretation of the data collected.

Key words: homophobia, teacher-to-be, heteronormativity, Queer Theory, queer education.

INTRODUÇÃO

A necessidade de realizar este estudo surge da vivência de duas experiências distintas, porém complementares, na minha carreira de professora, no dia-a-dia de sala de aula.

A primeira diz respeito à observação, ao longo dos últimos seis anos, de algo que se expressa como uma constante patrulha em defesa de uma heterossexualidade normatizadora, ou heteronormatividade, entre estudantes adolescentes (de 12 a 14 anos de idade), especialmente os do sexo masculino. As agressões, as piadas e as brincadeiras freqüentemente giram em torno do tema da homossexualidade, o qual é quase sempre focado de forma pejorativa, evidenciando posicionamentos preconceituosos.

A segunda experiência teve lugar entre os anos de 2001 e 2003, período em que atuei como professora substituta no Departamento de Educação da UFRPE, lecionando disciplinas de Psicologia para os cursos de Licenciatura.

Durante as aulas, pude perceber a forma agressiva pela qual grande parte dos alunos e algumas alunas reagiam mediante qualquer posicionamento em relação a questões de gênero e de sexualidade que não pertenciam aos padrões da heteronormatividade. Meus comentários acerca da diversidade sexual, embasados em diferentes teorias (psicanálise, estudos de gênero e os estudos gays e lésbicos), eram rebatidos com piadas, acusações discriminatórias, ou frases carregadas de palavras que incitavam violência contra homossexuais. Esse tipo de comportamento não era nem um pouco considerado agressivo por esses grupos de alunos, eram apenas manifestações de “brincadeiras”, como eles diziam.

Tal como ocorre nos comerciais de televisão (MEDRADO, 1999), parece que em se tratando de discriminação sexual em ambientes de convívio diário, como no trabalho ou na escola, o preconceito costuma se camuflar na máscara da jocosidade.

Todavia, não era com humor que eu percebia aqueles estudantes, principalmente os do sexo masculino, bradarem suas ironias contra os gays, “frangos”, “veados”, “boiolas”, etc. Semelhante os que acontecia com os meus alunos adolescentes, havia algo, da ordem da intersubjetividade, que fazia qualquer referência à homossexualidade parecer uma coisa hostil, ameaçadora e imoral.

Senti-me, então, instigada a pensar as relações entre as atitudes discriminatórias desses futuros professores¹ e o comportamento agressivo dos alunos adolescentes. Como atuariam esses professores frente a turmas de Ensino Médio, compostas por aqueles jovens que comumente já ingressam na escola com estereótipos de uma orientação sexual, a heterossexual, que lhes são apresentados como algo “natural” e “compulsório”? Qual seria o discernimento desses futuros educadores sobre heterossexualidade compulsória? O que entendiam por homofobia? Como se posicionariam perante a manifestação, advindas de seus alunos, de possíveis preconceitos contra diferentes orientações sexuais?

Uma outra experiência que também motivou a elaboração deste estudo foi minha participação como aluna na disciplina Tópicos Atuais da Educação II – Temática: Educação e Gênero, oferecida em novembro e dezembro de 2002, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE. O contato com outros professores durante as aulas parecia confirmar a minha impressão de que as instituições que trabalham com formação de professores ainda não levam em consideração a diversidade sexual e as questões de gênero.

É possível detectar uma movimentação periférica de algumas instituições – organizações não-governamentais (ONG), sindicatos – que têm como objetivo oferecer aos profissionais de

¹ Nesta dissertação, o uso do masculino para referir-me a indivíduos de ambos os sexos foi apenas uma forma de observar as regras da língua portuguesa, embora entenda a necessidade de se discutir essa hegemonia lingüística de que goza o masculino; pois a linguagem me parece ser um dos campos primordiais de tensão e de poder.

educação oportunidades para que eles possam entrar em contato com o tema da heterossexualidade compulsória em oposição à diversidade sexual, uma questão que tem se tornado cada vez mais presente nas discussões sobre a contemporaneidade.

Somente há pouco tempo, a Prefeitura do Recife passou a incluir a temática, por exemplo, de gênero em suas capacitações. Em novembro de 2002, realizou-se o Seminário Internacional sobre Gênero e Educação, com a temática: “Políticas de equidade de gênero na educação”, por intermédio da Coordenadoria da Mulher, com o apoio do Núcleo Família, Gênero e Sexualidade – FAGES da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE.

Durante esse evento, percebi que os diretores e os professores, em maioria pertencentes à rede pública de ensino, tinham grande dificuldade em falar sobre a diversidade sexual, sem que reforçassem os clichês de masculinidade e feminilidade. Não houve espaço para discussão sobre a possibilidade de manifestação de outras formas de expressão de sexualidade, diferentes da heterossexualidade.

No caso do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, quando uma disciplina referente a relações de gênero é oferecida, ela é incluída entre os tópicos especiais do programa, com uma carga horária reduzida – 15hs. A falta de regularidade na abordagem dessas questões aponta para uma atenção ainda secundária em relação ao tema: inserindo-se no currículo apenas por interesse particular de um determinado professor, não ganhando, assim, o status daquelas disciplinas que são oferecidas regularmente, em cargas-horárias de maior extensão. Por outro lado, percebo que poucos são os estudantes do Programa que se interessam em cursar essa disciplina. Por vezes, a maioria dos participantes são alunos especiais, ou seja, que não estão formalmente vinculados ao Programa. Tem-se a impressão, portanto, ao menos nesse Departamento, de que a temática dos estudos de gênero e da diversidade sexual ainda se apresenta como um assunto marginal na formação de professores.

Tal qual propõe Montserrat Moreno, quando toma o estabelecimento de ensino como uma "caricatura da sociedade" (1999, p.80), a universidade pode ser considerada um dos espaços por onde circulam as idéias que geralmente os grupos sociais hegemônicos querem transmitir e conservar. Em se tratando de formação de professores, é fundamental criar oportunidades de apresentar, a esse estudantes, idéias que implicam conscientização da rede de poder inerente às instituições sociais (religião, governo, escola); bem como a ocasião para introduzi-los em teorias que pensem o ser humano, sem desconsiderar a força constitutiva das identidades simbólicas que a sociedade lhes delega.

A decisão de trabalhar especificamente com formandos em licenciatura surgiu depois que tomei conhecimento da pesquisa *Juventude e Sexualidade* realizada pela Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, com o apoio do Ministério da Educação, do Ministério da Saúde / Coordenação Nacional de DST / AIDS, da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres e do Instituto Ayrton Senna, coordenada por Mary Castro, Miriam Abramovay e Lorena Bernadete.

Essa pesquisa abrange os pais de alunos, o corpo técnico-pedagógico da escola e, principalmente, alunos dos ensinos fundamental e médio. Ela traz um capítulo exclusivamente dedicado à questão dos preconceitos e das discriminações dirigidos aos homossexuais e serviu não apenas para definir meu objeto de estudo, como também para determinar a metodologia que viria a ser utilizada.

Os resultados dessa investigação me fizeram perceber que o comportamento homofóbico dos meus alunos adolescentes não era um acontecimento isolado, mas sim um sentimento compartilhado por muitos jovens da nação, como por exemplo: 60% dos estudantes entrevistados não gostariam de ter um colega de classe homossexual (CASTRO, 2004). Dados que parecem corroborar o ponto de vista de Guacira Louro, quando afirma que:

A escola está absolutamente empenhada em garantir que seus meninos e meninas se tornem homens e mulheres ‘verdadeiros’ o que significa dizer homens e mulheres que correspondam às formas hegemônicas de masculinidade e feminilidade. (...) Um olhar crítico sobre o cotidiano escolar nos revelará que práticas reformadas e mais sutis de discriminação estão sendo constantemente exercidas (LOURO, 2000, p. 41).

Esta dissertação, portanto, pretende lançar um olhar sobre o posicionamento daqueles formandos no que se refere às diferentes formas de discriminação e de preconceito contra homossexuais. A investigação foi feita por meio de abordagens tanto quantitativa como qualitativa. Na primeira, foi aplicado um questionário, que teve como objetivo abranger o maior número de alunos formandos em licenciatura da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Na segunda abordagem, foi utilizada a técnica de entrevista semidirigida com alunos voluntários, para apurar informações mais detalhadas sobre o assunto e poder compará-las com os dados percentuais obtidos a partir do questionário, infelizmente, por razões que serão explicitadas no Capítulo 3, não foi possível realizar a técnica de Grupo Focal como tinha sido planejado. Um outro método também utilizado foi o de observação não-sistemática, para registrar comentários e comportamentos que aconteciam durante a realização da pesquisa. A análise dos dados se deu à luz da teoria queer².

O capítulo 1 é dedicado à exposição do tema e ao embasamento teórico deste trabalho. Chega-se à chamada teoria queer, por meio das possíveis contribuições, advindas dos pensamentos pós-estruturalistas, pós-modernistas e pós-identitários (LOURO, 2004), para a discussão das diferentes identidades sexuais

² “Movimento político e teórico ligado aos estudos gays e lésbicos que amplia a crítica feminista de identidade de gênero e sexual hegemônica, radicalizando a idéia de que a identidade é sempre instável e precária” (SILVA, 2000b, p. 89-90).

O capítulo 2 traz um delineamento dos sujeitos da pesquisa e introduz uma primeira correlação entre a profissão de professor e o tema da homofobia.

O Capítulo 3 volta-se para a metodologia utilizada nesta pesquisa. O resultado do questionário aplicado e o conteúdo das entrevistas que serviram de instrumento para reunir, organizar e revelar dados que posteriormente foram submetidos à análise teórica. Nesse caso, as reflexões teóricas, apenas, não teriam tido sentido sem o respaldo das amostragens quantitativas. A combinação das duas técnicas de coleta de informações, *survey* e entrevistas semidirigidas, foi uma tentativa de utilizar uma metodologia semelhante a da pesquisa da UNESCO acima mencionada, e demonstraram ter valores recíprocos para validação da pesquisa.

No Capítulo 4, encontram-se a análise e a interpretação dos dados coletados na pesquisa de campo e sua relação com a temática da homofobia. Ainda nesse capítulo, uma reflexão sobre as limitações desta pesquisa, com suas contradições e com suas aporias.

Finalmente, no Capítulo 5, apresentam-se, como considerações finais, em vez de achados definitivos, novas dúvidas e inquietações.

CAPÍTULO 1. HOMOFOBIA E A ESCOLA

De início, para desenvolver este capítulo, foram tomados como referência alguns estudos sobre sexualidade no currículo escolar. Em seguida, foram feitas breves considerações sobre a homossexualidade e a homofobia no ambiente educacional. Por fim, serão delineados referenciais teóricos que deram subsídios para se pensar a problemática da homofobia na sala de aula, o objeto de estudo desta dissertação, e seus sujeitos: os alunos formandos dos Cursos de Licenciatura da UFRPE.

1.1. Sexualidade: o que deve ser aprendido

A decisão de introduzir a temática da sexualidade na escola não é tomada isoladamente pelo estabelecimento escolar. Além de terem de levar em consideração os preceitos das famílias e da sociedade em geral, as escolas são submetidas a leis, e estas estão sujeitas à configuração ideológica de cada governo em vigor.

Alguns registros sobre discussões na área de orientação sexual datam da década de 1920; mas apenas em meados dos anos de 1960s, experiências com discussões sobre orientação sexual nas salas de aula de algumas escolas públicas se intensificaram, para serem logo vetadas, em 1970, pela Comissão Nacional de Moral e Civismo, que anulou o projeto de lei de 1968, que determinava a inclusão obrigatória da Educação Sexual nos currículos escolares (ALTMANN, 2001).³

³ Homofobia aqui se refere à aversão de indivíduos a pessoas que se relacionam com pessoas do mesmo sexo. Não se quer ignorar o movimento político das lésbicas de incluírem no uso corrente o termo lesbofobia. Adotaremos a expressão homofobia incluindo também a lesbofobia, ainda que considerando as particularidades de cada fenômeno.

Educadores progressistas, de diversas linhas pedagógicas, passam a reivindicar o ensino da sexualidade nas escolas a partir de 1980, quando foi realizado em São Paulo o III Congresso Nacional de Educação Sexual nas Escolas. Em 1982, a matéria já constava do programa de várias escolas públicas e privadas (LIMA, 1983). Mas apenas em 1996, talvez para institucionalizar a inclusão da temática da sexualidade nas escolas, talvez como prevenção de uma epidemia – AIDS –, ou talvez por causa de mudanças nos padrões de comportamento sexual, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – sugerem que as instituições de ensino tenham como uma de suas metas a reinserção do debate sobre a orientação sexual em sala de aula. Dessa vez, não como assunto de uma matéria específica, mas como tema transversal. Fica evidente o empenho do Ministério da Educação para que a questão da sexualidade passe a ser tratada por diversas áreas do conhecimento.

Por muito tempo, o tema da sexualidade foi delegado às aulas de biologia, abordado quando se estudava a reprodução humana, restringindo-se à descrição anatômica dos órgãos reprodutores e às suas fisiologias. Na sua maioria, o ensino da sexualidade na escola excluía questões fundamentais como o afeto e o desejo. As aulas tinham um tom higienista. Falava-se sobre prevenção de doenças sexualmente transmissíveis; ensinava-se como evitar gravidezes; tratava-se da importância do asseio dos órgãos genitais, mas se omitiam as discussões sobre os sentimentos relacionados à libido. A sexualidade era caracterizada como alguma coisa que deveria ser superprotegida, caso contrário algo de ruim poderia acontecer. O relacionamento sexual era reduzido, assim, à sua função de perpetuação da espécie, muito pouco diferenciado dos outros animais. Percebe-se que o corpo, em seu funcionamento orgânico, era o principal interesse dos ensinamentos sobre a sexualidade. Como observa Deborah Britzman : “Quando inserida no currículo escolar ou na sala de aula universitária – quando, digamos, a educação, a sociologia, a

antropologia, colocam sua mão na sexualidade – linguagem do sexo torna-se uma linguagem didática, explicativa e portanto, dessexuada” (BRITZMAN, 2001, p. 90).

Esse assunto era avaliado como qualquer outro e esperava-se que respostas exatas fossem dadas aos professores. Tudo levando a crer que o objetivo primeiro era o de disseminar o desenvolvimento de uma sexualidade "correta".

A concepção da abordagem atual da sexualidade nos PCNs não perde essas características, mas amplia a elas a idéia do corpo como fonte de prazer, que possui impulsos e desejos. Agora, as “potencialidades eróticas do corpo” são mencionadas (BRASIL, 1998, p. 319). Justificam a curiosidade e o desejo da experimentação erótica a dois a partir das transformações hormonais dos adolescentes e, conseqüentemente, aponta a necessidade desses jovens serem informados sobre essas mudanças e seus efeitos na vida diária.

Apesar de os PCNs serem apenas um referencial para fomentar reflexões sobre os currículos escolares, algumas pesquisas demonstram que esses documentos são de uso freqüente dos professores e das direções das escolas, sobretudo da rede pública (ALTMANN, 2001).

Fazendo uma observação geral do que dizem os PCNS sobre orientação sexual, pode-se notar que há uma preocupação com os valores sociais atribuídos à sexualidade, indicando forte presença das influências culturais na formação sexual do indivíduo. Atribuem responsabilidade às vivências e às formas de relacionamentos das crianças e dos adolescentes para a formação da vida psíquica desses sujeitos. Observam-se, portanto, mesmo que de modo implícito, contribuições dos estudos das ciências humanas e das ciências sociais, para a elaboração dos PCNs atuais. Estes sugerem que os programas de orientação sexual sejam guiados por três seguimentos: “Corpo: matriz da sexualidade”, “Relações de gênero” e “Prevenção de doenças sexualmente transmissíveis / AIDS” (BRASIL, 1997).

No que tange à homofobia, podem-se observar nos PCNs referências tácitas que ora parecem incluir a homossexualidade como algo que deveria ser tratado sem preconceitos, ora parecem marginalizá-la. Tome-se como exemplo o que é descrito nos objetivos gerais: “respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos existentes e relativos à sexualidade, desde que seja garantida a dignidade do ser humano” (BRASIL, 1996, p. 2). Com efeito, é possível pensar que, sob essa determinação, há espaço tanto para validar a identidade homossexual, quanto para rechaçá-la, caso acredite-se que ela seja indigna. Outro exemplo segue-se na apresentação do eixo “Corpo: matriz da sexualidade”. É exposto que a

construção do que é pertencer a um ou outro sexo se dá pelo tratamento diferenciado para meninos e meninas, (...) esses padrões são oriundos das representações sociais e culturais construídas a partir das diferenças biológicas do sexo e transmitidas através da educação, (...) essas representações absorvidas são referências fundamentais para a constituição da identidade da criança. (BRASIL, 1997, p 6).

E o que dizer quando não há identificação com os padrões de menino e menina estabelecidos pelo grupo social hegemônico?

Um último exemplo, ainda sobre o “Corpo matriz da sexualidade”, quando o texto se refere à puberdade lê-se que “(...) são pertinentes as explorações da atração e das fantasias sexuais com pessoas do mesmo sexo e do sexo oposto”(BRASIL,1997). Esse é o único momento nos PCNs-Orientação Sexual em que há uma citação mais direta sobre a perspectiva de se vivenciar uma relação afetivo-sexual com alguém do mesmo sexo. Na apresentação dos Temas Transversais, como observa Daniela Auad, a homossexualidade é ventilada como exemplo para “formas mais criativas de relacionamentos sexuais e amorosos. O texto afirma que, embora haja, em cada cultura e período histórico, expressões dominantes de masculino e feminino, existem ‘tantas maneiras de ser homem e mulher quantas são as pessoas’” (AUAD, 1999, p. 35).

Percebe-se que há entraves a serem superados pela escola, para se tratar de sexualidade e de formas diferentes de relacionamentos e práticas sexuais. Conseqüentemente, acredita-se que, ao experimentar discutir qualquer tipo de manifestação sexual que não seja a de indivíduos de sexos opostos, esses obstáculos se acentuam.

Assim, a homossexualidade raramente está incluída nos materiais que os professores têm acesso no seu dia-a-dia. Ela ainda é um tema à parte, que fica à mercê da iniciativa do professor ou de algum projeto da direção da escola, para ser abordada. Esse assunto praticamente inexistente nos livros didáticos. Nas suas pesquisas, Guacira Louro mostra que:

Sem dúvida, na quase totalidade dos livros, quando a dimensão do prazer está presente, ela tem como pressuposto exclusivo o desejo heterossexual, ou seja, é negada a possibilidade de que os sujeitos possam ter como objeto amoroso e de desejo alguém de seu próprio sexo. Além desses materiais, muitas das propostas e projetos de ensino silenciam sobre a relação afetiva e sexual homossexual. Para a escola, ela supostamente não existe (LOURO, 1997, p.135).

É bem verdade que, em 2004, o lançamento do *Brasil sem Homofobia*, programa do Ministério da Saúde e do Conselho Nacional de Combate à Discriminação, veio não apenas ratificar a posição do Governo Federal de iniciar uma campanha contra a homofobia, como também serviu para angariar aliados oriundos de diversas áreas: psicologia, educação, direito, sociologia, antropologia, entre outras. Essas alianças parecem ter como objetivo primordial produzir, aos poucos, mudanças significativas nas leis, nos conceitos científicos, na economia e nas ações mais diretas com a população.

Há ainda que se mencionar a influência imediata da mídia televisiva, que nos últimos dez anos tem abordado a questão da homossexualidade, tanto por meio da veiculação de propagandas (MEDRADO, 1997), quanto por intermédio de programas de televisão, que muitas vezes apresentam personagens homossexuais, como no caso das telenovelas, ou exploram o tema nos

programas de entrevista. Sem se esquecer das revistas direcionadas especialmente para o público homossexual, bem como os sites, os jornais específicos, as manifestações públicas e todas as outras formas de expressão, declaração, revelação de atitudes e de comportamentos gays.

Não se sabem ainda os efeitos da repercussão dessa acentuada exposição midiática. Contudo, pensa-se que foi suscitada uma possibilidade de se falar sobre a homossexualidade e a homofobia por meio dessas atitudes afirmativas.

Falar repetidamente sobre os conflitos é a sugestão da psicanálise para impedir que ocorra uma *atuação*, isto é, que o indivíduo viva desejos e fantasias inconscientes no presente com sentimentos de atualidade (LAPLANCHE, 1998). Poder-se-ia receber com otimismo essa recente popularização da homocultura, pensando que tabus estão sendo rompidos e que a homofobia está se dispersando. Não é, no entanto, o que mostram as pesquisas nessa área. É crescente o número de manifestações de agressão contra homossexuais. E na escola não é diferente. Uma pesquisa feita na 9ª Parada do Orgulho Gay, Rio 2004, demonstra a discriminação na escola/faculdade por faixa etária. Percebe-se que quanto menor a faixa etária maior o número de vítimas (CÂMARA e RAMOS, 2004). Essa violência, quando não fere e sangra, especialmente em contextos educacionais, marginaliza o agredido e dificulta sua inserção no meio social.

1.2. Preconceito na escola

De vez em quando, a escola, incluído o corpo técnico-pedagógico, alunos, pais, visitantes e todos que por elas circulam, ocupa-se de abordar temas, como AIDS, drogas, violência, entre outros, para discutir, informar e revelar algumas problemáticas importantes para os membros da instituição. São abordagens que geralmente extrapolam as salas de aula e se espalham pelos

corredores e pátio da escola, muitas vezes em forma de cartazes e apresentações teatrais dos alunos, outras vezes como tema de reunião de professores e ou pais.

De fato, a homofobia, apesar de estar presente no dia-a-dia escola, ainda não ganhou a atenção que têm esses outros temas. Apesar da exposição sobre o assunto ser constante no mundo fora da escola, ele ainda parece pertencer a um campo de silêncio no ambiente escolar.

São alarmantes os dados sobre aversão a pessoas que se relacionam sexualmente com pessoas do mesmo sexo revelados na pesquisa Juventude e Sexualidade realizada em escolas públicas de 14 capitais brasileiras (CASTRO *et ali.* 2004). Observou-se que os indivíduos considerados homossexuais eram antipatizados por alunos, pais de alunos e, em menor intensidade, por parte do corpo técnico-pedagógico. Destaca-se o percentual de alunos do sexo masculino que se contrapõe à homossexualidade. Aqui no Recife, segundo a pesquisa, a rejeição chega a ser manifestada por 60% dos rapazes entrevistados. Mas o que estaria provocando essa reação homofóbica?

Combinações de sentimentos como de repugnância, de ódio, de medo e de ameaça à identidade masculina forjada pela cultura parecem resultar em manifestações de violência. Não é raro encontrar em jornais de circulação nacional, em revistas e em sites especializados em assuntos que tratam da homocultura, depoimentos, como os que se seguem abaixo, de crianças e de jovens que foram discriminados e rejeitados na escola, ou por assumirem sua identidade homossexual ou por serem considerados gays.

MENINO DE 4 ANOS É CATIGADO POR DAR BEIJO EM COLEGA EM GOIÂNIA.

A monitora da creche Conjunto Goiana Viva, da Secretaria Municipal, lavou a boca do menor J.C.s, de 4 anos, com água, bucha e sabão, chamando-o de gay, depois de ficar sabendo que ele teria beijado a boca de outro colega da mesma idade. (O Popular, 14-4-99) (MOTT, 1999, p. 42)

UNIVERSITÁRIOS AMEAÇAM RESIDENTES GAYS EM PERNAMBUCO

Por duas noites seguidas, em abril/99, um grupo de estudantes vândalos saiu pelos corredores da Residência Universitária da UFPE aos gritos e dando murros nas portas de outros apartamentos, gritando insultos esmurrando a porta do quarto onde residem dois estudantes gays. Feita a queixa à diretoria da Casa e, por escrito, ao Departamento de Assuntos Estudantis, não foi tomada qualquer medida para punir os agressores. (Fonte: Arquivo do GGB, Denúncia de M.M., 19-5-99)(*ibidem*, p. 45).

ALUNOS HOMOSSEXUAIS DISCRIMINADOS EM SP

Mariana, 20, residente em SP denunciou que ao se apaixonar por uma amiga, teve de mudar de escola: "Quando eu estava no ginásio, um rapaz da escola se assumiu homossexual. Coitado, tornou-se o centro das atenções: todos riam dele e até colocavam recados em sua mochila (coisas do tipo "Você vai morrer, veado") (Fonte: Denúncia de Eduardo V. Miranda, via Internet, 8/99) (*ibidem*, p. 44).

Atos violentos como esses ocorrem com muita freqüência na escola. Os alunos considerados gays, que em geral se comportam com trejeitos considerados femininos, quando freqüentam o banheiro masculino, por exemplo, correm o risco de serem agredidos de várias formas.

O pavor da violência verbal e física deixa a maioria dos jovens homossexuais completamente paralisados (ALMEIDA *et ali*. 2002). A falta de apoio, o sentimento de desamparo e o medo de agressões levam o jovem homossexual a mudar de escola com freqüência ou até a abandonar os estudos. Por vezes, a tensão causada pela marginalização tolhe o aluno apontado como gay, prejudicando seu desempenho escolar e abalando sua auto-estima. "O pensamento e as relações ficam prejudicadas pela vergonha, pela culpa, pelo medo, pelos bloqueios à auto-aceitação (...) as humilhações e desqualificações de estudantes, se introjetadas, podem levá-los a atitudes de passividade e acomodação" (RANGEL, 2004).

É raro encontrar um aluno, ou uma aluna, que tem desejos por pessoas do mesmo sexo e que não se sinta impelido a esconder essa sua preferência. Quando acontece de o aluno ser homossexual assumido, ele algumas vezes acaba fazendo uso da violência para se proteger. Como fez Ricardo, jovem carioca de 19 anos; que deu o seguinte depoimento: "Alguns, no início,

queriam me fazer de capacho, mas fui logo mostrando o meu lado de macho e aí eles viram que o boiolazinha também podia comê-los na porrada” (ALMEIDA *et ali.* 2002, p. 27). Parece que, às vezes, as tolerâncias são mantidas sob a ameaça de agressão física.

Quando trabalhei com turmas de pré-adolescentes, verifiquei que a negação de uma possível homossexualidade era uma preocupação constante, sobretudo entre os meninos. Somando-se a isso, havia também uma freqüente vigília em relação a qualquer expressão de feminilidade por parte dos colegas de turma. Não raro, durante a aula, ao menos um aluno usava termos pejorativos referentes à homossexualidade, ou se expressava por meio de risos e de gestos com o intuito de agredir um colega. Esse comportamento me chamou atenção por não se tratar de um fato esporádico ou isolado. Indagava-me sobre as possíveis fontes dessa conduta, que parecia tratar-se não apenas de comportamentos aprendidos, mas também de uma necessidade subjetiva desses rapazes e dessas moças. Havia

uma espécie de medo do ‘contágio’; a manifestação de simpatia ou a proximidade em relação aos/às homossexuais acaba por se constituir num perigo. Paradoxalmente, a heterossexualidade, embora percebida como uma inclinação natural, vê-se ameaçada e precisa ser assegurada por todos os meios (LOURO, 2002, p. 52, 53).

O receio de conviver com a homossexualidade, o medo de ser considerado amigo de um gay e o pavor de que alguém possa suspeitá-lo gay, algumas vezes transformam-se em violência explícita, outras muitas vezes camuflam-se sob o adjetivo “macho”.

No *Dicionário Houaiss* da língua portuguesa, a primeira definição de “macho” é “relativo a ou próprio do sexo masculino”; e ainda, “com características própria do homem como energia, força, virilidade, másculo”. Percebe-se que, culturalmente, para ser considerado um indivíduo do sexo masculino, é necessário ser viril. A virilidade é supervalorizada no meio social.

Os indicadores da virilidade segundo Michael Kimmel são: riqueza, poder, posição social, mulheres atrativas, atos heróicos e a violência, que para esse autor, parece ser socialmente considerada o indicador mais evidente da virilidade. Ainda no mesmo artigo, Kimmel recorre à psicanálise freudiana, para chegar a conclusão de que o segredo da virilidade é a homofobia, e que “a homofobia é um princípio organizador de nossa definição cultural de virilidade” (KIMMEL,1997, p. 55).

Para ser macho é necessário revelar seu desprezo por todos aqueles que não demonstram compartilhar da linguagem do macho. Nesse aspecto, “A homofobia e o sexismo estão lado a lado” (ibidem, p.59). “A masculinidade como legitimação homosocial” (ibidem, p. 55) manifesta-se principalmente em grupos em que há convivência de pessoas do sexo masculino. Nesse caso a escola seria um espaço propício para a exibição da virilidade.

A homofobia também funciona para manter as fronteiras das sexualidades (hetero/homo) e dos gêneros (masculino/feminino) (BORRILLO, 2001). Pode-se dizer que a heterossexualidade é, em alguma medida, confirmada pela negação da homossexualidade. A homofobia se manifesta pela angústia da possibilidade de perder o referencial de hierarquia que é de posse da heterossexualidade. Pode-se constatar que, quase sempre, como no Dicionário Houaiss, a definição de heterossexualidade, ou de heterossexual, encontra-se como o oposto da definição da homossexualidade, ou do homossexual. Pressupõe-se que há duas formas de se relacionar sexualmente com outros seres e estas são bilateralmente antagônicas. Uma exclui a outra.

Pensar então a bissexualidade como um meio termo entre as duas formas de se relacionar sexualmente com outros indivíduos seria um equívoco, pois na bissexualidade está contida a heterossexualidade o que a coloca no patamar próximo da hegemonia heterossexual. O indivíduo bissexual não precisou lutar por uma identidade como o faz o indivíduo homossexual, justamente porque ela já possui a característica heterossexual na sua definição, que a valida como orientação

sexual menos rejeitada. Como a heterossexualidade conquistou a hegemonia na era moderna e na contemporânea, ser homossexual parece denunciar uma condição de traidor e de desertor do gênero ao qual pertence “naturalmente” (BORRILLO, 2001), o que não acontece com o bissexual. Pelo contrário, ele acumula características, que no caso do homem é, na maioria das vezes, contabilizado como virilidade.

Numa sociedade que coloca a heterossexualidade monogâmica como ideal sexual e afetivo, pode-se considerar também que a homofobia torna-se necessária para a constituição dessa identidade dominante. Dessa forma, a homofobia mostra-se enraizada na educação tanto familiar quanto institucionalizada. A desconstrução desse paradigma é custosa, pois envolve não apenas ações diretas para mudança de atitude como, por exemplo, alterações nas leis para garantir os direitos dos homossexuais, mas envolve também orientação teórica e transformação pessoal na forma de pensar e de lidar com um modelo de sexualidade predominante.

1.2.1. Professores lidando com a homofobia

No que diz respeito ao corpo docente das escolas públicas de 14 capitais brasileiras, as quais abrangeu a pesquisa *Juventude e sexualidade* (CASTRO, 2004), a rejeição explícita aos homossexuais apareceu em um percentual baixo, contrário ao observado entre os alunos e pais de alunos. Apesar de haver declarações de professores sobre a existência de preconceito e de discriminação apenas entre os alunos, estes últimos citam fatos de evidente discriminação por parte de professores em relação a alunos homossexuais. Não havendo assim um consenso entre as repostas do grupo de professores e as respostas do grupo de alunos entrevistados. Ainda a respeito da pesquisa, foi constatado que muitos professores acreditam que o preconceito deve ser contestado pela escola.

Um outro trabalho elaborado por Mary Castro e Miriam Abramovay mostra que a realidade da maioria das escolas públicas é que não há medidas para impedir que alunos que tenham preferências sexuais diferentes da heterossexual sejam discriminados; as autoras sugerem que os professores deveriam passar por um programa de esclarecimento, de orientação sistemática, com a colaboração de especialistas, para poderem ter segurança ao lidarem com a questão da discriminação sexual. Nessa pesquisa constatou-se que em muitas escolas a conversa informal é uma das medidas adotadas para evitar que alunos homossexuais sejam discriminados. Segundo as autoras: “Não há indícios de que a homossexualidade tenha sido trabalhada de forma mais consistente em sala de aula, de forma a criar entre os alunos uma familiaridade com o tema, desconstruindo preconceitos e socializando no convívio com a diferença” (CASTRO e ABRAMOVAY, 2003, p. 19).

São naturais os comentários na sala dos professores sobre o que ocorreu durante as aulas com esse ou aquele aluno, principalmente se os professores compartilham o mesmo grupo de alunos. Na minha experiência de professora, observo um despreparo inequívoco, por parte dos docentes, em lidar com os alunos para além do conteúdo de suas disciplinas, principalmente quando se trata de discriminação sexual.

Geralmente eles optam pela omissão, ou quando o fato é muito explícito e constrangedor, usam uma punição qualquer, na maioria das vezes sem que haja nenhum acompanhamento ou discussão posterior sobre o que aconteceu. É costume pedir que o aluno se cale e pare de agir da maneira indesejada. São atitudes inibidoras, na sua maioria, sem referenciais teóricos, sem pensamentos críticos, muitas vezes calcadas no medo. Medo da reação dos alunos, da reação da direção da escola, da reação dos pais, do seu próprio preconceito e de que outras manifestações voltem a ocorrer em sala de aula. Suas atitudes, então, teriam apenas o efeito de coibir momentaneamente o fato.

Tem-se notícia de ações isoladas como as de uma determinada escola pública em Salvador. O diretor dessa escola diz que há um trabalho de conscientização sobre homossexualidade devido ao número significativo de alunos e profissionais da escola homossexuais (CASTRO e ABRAMOVAY, 2003). Outra ação isolada teve início no Rio de Janeiro, em abril de 2006. Foi oferecido um curso de extensão para professores da rede pública com o objetivo de dar condições para que esses profissionais soubessem lidar com a questão da homofobia em sala de aula. O projeto chama-se Rompendo Fronteiras e Discutindo a Diversidade Sexual na Escola tem a parceria do Ministério da Educação e do Grupo Arco-íris de Conscientização homossexual (GAI).

Atividades desse tipo são fundamentais para despertar o senso crítico e desenvolver o interesse dos professores pela discussão sobre discriminação e violência contra homossexualidade. A sugestão de José Zuchiwschi é que a capacitação do corpo técnico-pedagógico das escolas possa se concretizar por meio de cursos, em parcerias com as secretarias estaduais e municipais de educação, outros órgãos da administração pública federal, associações civis, ONG e organismos internacionais. Assim, as discussões voltadas para inclusão homossexual no espaço educacional poderiam ocorrer por meio de seminários, palestras, oficinas e encontros periódicos (ZUCHIWSCHI, 2004).

Na maioria das vezes que se pensa em um curso ou em uma capacitação para professores, não são lembrados os professores universitários. Estes, principalmente os de licenciatura, lidam diretamente com a formação do profissional da educação. Tem-se o interesse de saber de que forma a discriminação e a violência contra homossexuais são abordadas nos cursos de licenciatura. Qual o posicionamento tanto dos professores quando dos alunos, futuro professores, sobre esse assunto? Qual a influência do currículo no que diz respeito ao conhecimento dos alunos universitários sobre a problemática das diferentes orientações sexuais? Que ações o corpo

docente e discente vêm realizando para discutir a homofobia? Que mecanismos poderiam ajudar a desenvolver atitudes a favor de uma educação menos homofóbica?

Antes de buscar alguma ajuda teórica para pensar a respeito da homofobia, é importante falar um pouco sobre os sujeitos que sofrem com os reflexos do preconceito: as violências físicas, psicológicas, morais e sexuais. O tópico a seguir procura relatar de forma breve, a história da homossexualidade no Brasil e dos interesses de algumas produções acadêmicas sobre esse tema.

1.3. Homossexuais: ação política e academia

O movimento gay no Brasil começou a ganhar alguma visibilidade ao final dos anos 1970, incentivado por intelectuais e artistas, inspirados, sobretudo, pelo engajamento da cultura gay norte-americana.

No lado de dentro do movimento, os ativistas baseavam-se na filosofia traduzida do estilo americano de construir "uma identidade enquanto grupo social" e de "tomar consciência de seu próprio corpo/sexualidade" (TREVISAN apud LOURO, 2004, p. 33). Em 1978, é fundado o primeiro grupo de militância gay aqui no Brasil: o grupo Somos, de São Paulo, com uma proposta de politização da homossexualidade. Ainda na primeira metade desse ano, foi lançado o primeiro número de *O Lâmpião da Esquina*, um jornal gay, politizado, aos moldes do jornal *Gay Sunshine* americano, tendo como corpo pensante intelectuais, escritores e jornalistas, liderados por João Silvério Trevisan e João Antônio Mascarenhas (FACCHINE, 2002).

Do lado de fora do movimento, os gays passam a ser foco de atenção e de repúdio no início dos anos 80, com o surgimento da Aids. Como diz Louro: "a doença teve o efeito imediato de renovar a homofobia latente da sociedade, intensificando a discriminação já demonstrada em certos setores sociais" (LOURO, 2004, p. 35).

Desde o século XIX, a homossexualidade foi definida pela ciência médica como uma perversão do instinto sexual, e, mais tarde, como um atraso evolutivo ou retardamento psíquico (COSTA, 1995). Com a Aids, mais uma vez, a homossexualidade foi ligada ao caráter doentio e de cupabilização, agora relacionada a uma doença infecto-contagiosa, então, sem perspectiva de cura. Por outro lado, a fragilidade dos corpos abatidos pela doença, sem um remédio que amenizasse o quadro de sofrimento físico-psicológico, fazia com que as pessoas vivendo com Aids ganhassem apoio de sujeitos solidários, como familiares, amigos, trabalhadores da área de saúde, entre outros (LOURO, 2004). Diferentemente do objetivo do movimento gay, que de início pretendia se consolidar por meio de construção de uma identidade, é o sentimento de solidariedade, ou de pena, que começa a abrir caminho para a inclusão do homossexual na sociedade, apoio que é manifestado na mídia, nas artes e nas universidades. “A temática passa a se constituir como questão acadêmica, na medida em que, em algumas universidades e grupos de pesquisa, vem a ser discutida, especialmente com o apoio nas teorizações de Michel Foucault” (LOURO, *ibidem*, p. 33).

Os estudos gays e lésbicos, que florescem rapidamente nos anos 1980 e 1990, especialmente nos Estados Unidos, demonstram possuir o caráter acadêmico-político similar ao da teoria feminista. Político, no sentido da escrita, seja ela literária, filosófica, ou acadêmica, ou mesmo física (sendo os corpos considerados como formados por códigos de um "texto") que molda as vidas. Político, no sentido de perceber e de compreender as representações das relações ideológicas. Dessa forma, ser político é uma qualidade de qualquer elaboração acadêmica. Político, significando transformação de como o senso comum, além do científico, acredita e apreende os saberes (KLAGES, 1997).

Gayle Rubin, uma das teóricas mais expressivas dos estudos gays e lésbicos, empenha-se em desvelar de onde vêm nossas idéias sobre a sexualidade, como ato e como identidade. Ela usa

argumentos para desconstruir as oposições binárias no campo da orientação sexual, e defende que qualquer forma de comportamento sexual deve ser separada de todo tipo de julgamento moral (*ibidem.*). Sobre este aspecto, ela escreveu dois artigos seminais. No primeiro, intitulado “*The traffic in women: notes on the ‘political economy’ of sex*” (1975), ela se interessa em mostrar como as abordagens antropológicas e psicanalíticas estavam, até então, naturalizando a heterossexualidade. No outro artigo, *Thinking sex: notes for a radical theory of the politics of sexuality* (1992), ela separa de um lado o que é considerado bom e correto, tais como a heterossexualidade, o casamento monogâmico e reprodutivo, e, do outro, o que é considerado ruim, imoral e errado em se tratando de comportamento sexual, como, por exemplo: as práticas sexuais comerciais, as práticas sadomasoquistas, as fetichistas, as transexuais etc.

Rubin evidencia que sexualidade é mais do que prazer e ou reprodução e que o comportamento sexual é principalmente forma de dominação e poder. A autora preocupa-se não só em defender politicamente a diversidade sexual, mas também em produzir ferramentas analíticas que possibilitem a reflexão sobre essa diversidade (PISCITELLI, 2003). Desse modo, os estudos gays e lésbicos, assim como os feministas, também se interessam em entender como as categorias de "normal" e de "anormal" são construídas, como elas funcionam e como são reforçadas, com o objetivo de intervir e desmascará-las.

No Brasil, a homossexualidade é assunto de produções acadêmicas desde o século XIX. Tinham como autores, inicialmente, médicos higienistas preocupados com a degeneração dos corpos dos que mantinham relações sexuais com pessoas do mesmo sexo. No século seguinte, a homossexualidade começa vagarosamente a ser abordada por outras áreas de estudo e a ser olhada de forma menos preconceituosa. Apenas nos anos 1970, e mais particularmente nos anos 1980, é que os estudos sobre homossexualidade partem para uma orientação de uma construção

de significados sociais, enfatizando uma postura homoerótica, isto é, uma vertente mais positiva, diferente daquela usada pelos higienistas do século XIX.

Nesse último período, houve também uma intensificação nos estudos relacionados a AIDS, o que de certa forma redirecionou os trabalhos acadêmicos para temática homossexual na área de saúde. É no final do século passado que ocorre uma mudança expressiva na temática e na metodologia dos estudos sobre o homoerotismo. Investe-se na problemática semântica, difundindo um vocabulário vasto na tentativa de uma ressignificação do conceito de homossexualidade (GÓIS, 2003). Atualmente, há controvérsias sobre o uso dos termos: homossexualismo, homoerotismo, *gay*, *homoaffectionalism* e tantos outros, pelo significado cultural que lhes são atribuídos (FILHO, 2005). Dentro do próprio movimento gay, percebe-se uma disputa por prestígio político marcada em torno da nomenclatura. A segregação de grupos como os das lésbicas ou dos transgêneros, por exemplo, parece refletir o desejo dos militantes de cada minoria em reduzir sua própria subalternidade, paradoxalmente lançando outros grupos (sub-grupos) em situação de maior subalternidade.

Parece haver uma espécie de hierarquização do gênero e de sua manifestação entre os Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros – GLBT. “Os homossexuais que se consideram mais masculinos, não querem ser associados às “pintosas” (facilmente conhecidos como gays), “quá-quás”(muito efeminados) ou *drag queens*.” (SAMPAIO, 2005, p.7). “(...) entre os homossexuais a masculinidade e a virilidade são valorizados em detrimento dos maneirismos femininos (...)” (FILHO, 2005, p.146).

Não seria possível, aqui, aprofundar a discussão sobre o que é ser homossexual, sobre quem se considera homossexual, analisando depoimentos e aprofundando raciocínios de cunho mais psicológicos. Neste trabalho, o que está sendo privilegiado é um olhar mais psico-sócio-cultural em torno da questão da homofobia no âmbito educacional.

1.4. Definindo uma abordagem teórica

Como foi visto, o desdobramento dos estudos de gays e lésbicas no Brasil é fato recente. Iniciou-se por meio do intercâmbio de pesquisadores de diferentes regiões que antes se encontravam isolados nas suas formas de pensar. Como resultado mais expressivo dessa interação, percebe-se que, entre esses pesquisadores, o tópico mais recorrente é o da homofobia. Os estudos sobre homossexualidade quebram com o estigma da patologia e se constituem como fonte de saber (LUGARINHO, 2003).

O II congresso bienal da ABEH - Associação Brasileira de Estudos da Homocultura, realizado a partir de 2002, é um exemplo do que está sendo pensado nas universidades sobre essa temática, reunindo os mais variados campos de estudo: ativismo, religião, família, educação, artes, entre outros. Segundo seus organizadores, a ABEH "tem a proposta de fomentar e realizar intercâmbios relativos aos estudos sobre homossexualidade, homoerotismo, estudos gays e lésbicos, estudos sobre transgêneros e bissexuais e Teoria Queer" (LOPES, 2004, p. 11).

No segundo encontro, em 2004, ficaram claras as divergências entre os ativistas gays e lésbicas, em suas lutas pela territorialização de sua identidade, ao passo que os teóricos queer, opondo-se a qualquer fixação identitária, vão defender a desconstrução dos rótulos. Um exemplo foi a palestra de abertura de Thomas Waugh, que chama atenção para ao prefixo homo do termo homocultura que faz parte do nome da ABEH. Ele lembra que, de origem grega, o prefixo homo implica em igualdade. O uso desse termo pela ABEH pode induzir a uma conotação equivocada para as políticas atuais relacionadas à diferença, ele ressalta que, ao menos, com a palavra cultura, do termo "homocultura", é criado um espaço onde é possível se pensar de forma queer, transnacional e global. No encontro de 2006, é possível observar que a diversidade dos temas que serão abordados e o volume dos trabalhos que serão apresentados, disponíveis no site da

associação, demonstram um número crescente de estudiosos interessados em desenvolver idéias a respeito de uma sexualidade não normativa.

Na área da educação, pode-se considerar um avanço a criação de um grupo de trabalho (GT 23), em 2004, voltado para as questões de gênero, sexualidade e educação sexual, que se reúnem nos encontros anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED.

A produção acadêmica decerto vem contribuindo para que o movimento gay se fortifique. Paralelamente, as notícias de outros países sobre leis que consentem o casamento gay ou permitem a cirurgia de mudança de sexo, por exemplo, repercutem nos diversos grupos sociais e incentivam os grupos ativistas a reivindicarem também mudanças na legislação brasileira.

As buscas por essas conquistas uniram manifestantes, formaram grupos de estudo, fizeram surgir teorias, influenciaram leis, mas também, como efeito colateral, acentuaram o ódio ao diferente, nutrido por setores das sociedades ocidentais, apegados às “certezas” religiosas, morais e biológicas, intermediadas pelo Estado e pelas ciências naturais. Como Richard Parker afirma:

o ativismo gay iniciou um questionamento mais amplo dos pressupostos heterossexistas da lei, da ciência, da psicologia e das teorias de parentesco. Combinado com o feminismo, esse movimento gerou formas alternativas de perceber e incorporar a sexualidade, bem como a coesão e o desejo políticos necessários para alterar as normas e os valores ocidentais sobre sexualidade (PARKER, 2001, p.140).

É possível perceber mudanças de valores, na sociedade como um todo, a respeito do significado da homossexualidade. A mídia, alguns setores econômicos e outros políticos, o Direito, etc, dão sinais de que a homossexualidade deve “sair do armário” social para ser aceita por todos. Infelizmente, esses setores parecem sinalizar uma posição apenas tolerante, diferente das artes e da academia que demonstram interessar-se em refletir, discutir e reelaborar conceitos

acerca do tema da homossexualidade, procurando “colorir”, para fazer referência ao arco-íris símbolo do movimento GLBT, os cidadãos em geral. Contribuir para que eles percebam os gays como pessoas cidadãos, com direitos e deveres iguais.

A seguir, apresenta-se uma abordagem teórica que pode dar suporte para desenvolver questões relativas à discussão da homossexualidade e da homofobia no âmbito educacional.

1.4.1 Um olhar *queer* na escola

A palavra “queer, em Inglês, significa: "esquisito", "estranho", "ridículo", "excêntrico", "raro" e "extraordinário", mas também é usada para identificar homens e mulheres gays. A escolha pela palavra "queer", que começou a ser usada por volta de 1991 (KLAGES,1997) para nomear um movimento teórico, foi justamente para distinguí-la, de uma posição normativa, fugindo do caráter médico que carrega a palavra "homossexual" (LOURO, 2004, p.39).

A teoria *queer*, como passou a ser chamado esse movimento que ganhou corpo e adesão de muitos teóricos renomados, emergiu dos estudos gays e lésbicos, mas difere deles, por ter um olhar crítico sobre qualquer categoria normativa, ou diferente de padrões. A teoria queer não defende a consolidação de identidades, sendo, por isso, reconhecida como uma política pós-identitária. Segundo Louro “A Teoria Queer permite pensar a ambigüidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero, mas, além disso, também sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação” (LOURO, 2001, p. 550).

Essa teoria assume uma postura política pós-identitária, que critica as oposições binárias, principalmente a de homossexual-heterossexual. Como diz Louro (2004), a teoria *queer* desloca para a cultura, para as estruturas lingüísticas e discursivas, e para seus contextos institucionais, o que antes era focado no determinismo dos papéis identitários. *Queer* é uma forma de pensar e

agir. "Pensar queer significa questionar, problematizar, contestar, todas as formas bem comportadas de conhecimento e de identidade. A epistemologia queer é, neste sentido, perversa, subversiva, irreverente, profana, desrespeitosa, desaforada" (SILVA, 1999, p.107).

Segundo Louro (2004), os teóricos *queer* problematizam seu campo de estudo, apoiando-se principalmente na teoria pós-estruturalista francesa. Seus trabalhos tendem a provocar um jeito novo de conhecer. Eles acreditam que a oposição binária homossexual versus heterossexual articula as práticas sociais e culturais responsáveis por fabricarem sujeitos. Muito raramente, encontram-se textos queer voltados para ativismos, ou melhor, políticas programáticas afirmativas. A teoria *queer*, além de ampliar a crítica feminista acerca de identidade de gênero e da sexualidade hegemônica, radicaliza a idéia de que a identidade é sempre instável e precária (SILVA, 2000).

Alguns estudiosos passam a usar a teoria *queer* para determinar sua perspectiva teórica. Esses autores preocupam-se em deixar evidente a ditadura que sustenta a noção de sexualidade e de gênero nos currículos e nas práticas escolares. Eles questionam o padrão de feminilidade e masculinidade imposto aos alunos. Até mesmo quando se admite uma certa tolerância de que outros tenham formas diferentes de viver os gêneros e a sexualidade, espera-se que haja apenas um modo adequado e legítimo, ou melhor, normal, de ser homem ou mulher.

A minha opção por recorrer à teoria educacional pós-crítica para discutir a homofobia na educação se dá pela necessidade de um distanciamento dos conceitos polarizados de "poder" da teoria crítica, polarização que a teoria queer interpela. Enquanto a teoria educacional crítica se centra no "questionamento do papel que a escola, o currículo e a pedagogia exercem na produção e reprodução de formas de dominação, com ênfase na dominação de classe", a teoria educacional pós-crítica "coloca em dúvida as noções de emancipação e libertação, tão caras à teoria crítica, por seus pressupostos essencialistas" (SILVA, 2000b, p.106).

Considera-se que, na sua epistemologia, a teoria *queer* contém influências relevantes do pós-modernismo, pela sua incredulidade em relação às grandes metanarrativas (sobretudo a psicanálise e o marxismo), pela sua tendência em desautorizar as fontes tradicionais de conhecimento, pela sua desconfiança em significados universalizantes e transcendentais; e pela sua propensão a fragmentar e descentrar as identidades culturais e sociais. Pode-se dizer, também, que a teoria *queer* dialoga com os trabalhos desenvolvidos pelos teóricos dos chamados estudos culturais.

A maneira *queer* de pensar a vida não surgiu apenas a partir dos teóricos pós-estruturalistas. Nas ciências naturais, por exemplo, Jurandir Freire Costa (1995) cita Alfred Kinsey, um entomologista, tido como polêmico por alguns estudiosos, que escreveu sobre o comportamento sexual dos homens, em 1948 e dizia:

As pessoas do sexo masculino não são divididas em duas populações descontínuas: os heterossexuais, de um lado, e os homossexuais, de outro. O mundo não está dividido em bons e maus. Tudo não é negro ou branco. (...) Só o espírito humano inventa categorias e se esforça por fazer corresponder os fatos a escaninhos separados. O mundo do ser vivo é, integralmente, um continuum em seus menores aspectos. Quanto mais cedo compreendermos que este princípio rege o comportamento sexual do homem, mais cedo chagaremos a uma compreensão sadia das realidades do sexo. (...) Na realidade, os preconceitos são apenas manifestações daqueles que nos prescrevem tais crenças. O que convém a um indivíduo não convém forçosamente a um outro. E o que é pecado e abominação para um pode ser um aspecto válido da vida de um outro. O leque das variações individuais, para qualquer que seja a característica, é freqüentemente mais vasto do que se pensa. (...) E, no entanto, nos prescrevem normas de conduta social e códigos de moralidade, como se todos os indivíduos fossem idênticos. E julgamos, recompensamos e penalizamos, sem levar em conta o imenso problema posto por tal exigência de uniformidade a uma tal diversidade de pessoas (KINSEY apud COSTA, 1995, 15).

Percebe-se nesse extrato de seu livro, que Kinsey já punha em questão a rotulação de uma sexualidade compulsória. Ele aponta para o que está se debatendo na contemporaneidade sobre a fluidez das identidades sexuais.

Com efeito, a diversidade das áreas de estudos que foram influenciadas pelo estilo *queer* de pensar foi decisiva para que essa teoria se proliferasse nas nossas universidades. Alguns teóricos e teóricas, que têm produções de relevância nacional, ajudaram a dar credibilidade a essa, já não mais tão nova, forma de pensar. Pode-se dizer que, no campo educacional, há atualmente um volume de trabalhos significativos sobre o tema, que se dividem em várias especificidades. "Por isso, teóricos da educação pós-críticos começam a prestar atenção a todo um novo conjunto de práticas e de produtos culturais, a todo um mundo visual e tecnológico sedutor que, ao produzir e veicular representações sociais educam e constituem sujeitos " (LOURO, 2002, p. 41).

Assim, seria impensável trabalhar em sala de aula sem se referir à cultura, principalmente porque os livros didáticos, que por muito tempo guiavam unanimemente os currículos da grande maioria das escolas, não são os únicos instrumentos usados para cumprir o currículo escolar. As notícias diárias de toda sorte de jornal, músicas, vídeos e a bagagem cultural do professor e dos alunos também são responsáveis por compor o currículo.

Por sua vez, a teoria *queer* procura descentrar o currículo da identidade heteronormativa hegemônica e destituir o heterossexismo e a homofobia das vivências educativas. Mas quais tensões essa proposta pedagógica causaria aos alunos quase professores? Qual o posicionamento dos formandos de licenciatura a respeito da discriminação do ou da homossexual? Que questionamentos esses sujeitos têm em relação à heterossexualidade compulsória ou sobre a homofobia?

CAPÍTULO 2. DESCRIÇÃO DO UNIVERSO DA PESQUISA

Os tópicos deste capítulo situarão o leitor no que se refere aos sujeitos da pesquisa, os formandos em licenciatura da UFRPE. Trata-se, portanto de uma breve descrição de como se organiza o entorno do estudante de 9º período do curso de licenciatura e seu vínculo com o curso.

2.1. Algumas considerações sobre a formação de professores

De acordo com Miguel Arroyo, quando ele diz que a de formação do profissional de educação não se dá apenas no tempo escolar e que o fenômeno educativo está presente em “outros espaços e tempos sociais, em outras instituições, nas fábricas, nas igrejas e terreiros, nas famílias e empresas, na rua e nos tempos de lazer, de celebração e comemoração, no trabalho” (ARROYO, 2001, p.147), é preciso levar em consideração o perfil dos formandos descrito acima, na busca por minimizar a fragmentação reducionista do sujeito, que não raramente acontece quando se desenvolve por uma pesquisa, por meio de instrumentos objetivos, como um questionário, por exemplo. Acredita-se que a correlação e a interpretação dos dados objetivos coletados podem revelar a composição sócio-cultural desses sujeitos.

Na grande maioria dos casos, Prática de Ensino II é uma das últimas, se não a última disciplina a ser cursada no Curso de Licenciatura. Depois, se segue a graduação e o recebimento do diploma de formado. Coincidentemente, os dias de maior número de alunos nas aulas de Prática de Ensino II eram também dias de reunião da comissão de formatura. Hoje, eles são professores, estão formados. Mas, o que se entende por formação de professores?

Não se pode ignorar a construção de saberes influenciados pela sociedade e pela cultura. No caso, as instituições formais: governo, religião, educação e os grupos informais: grupo de

amigos, eventos comemorativos populares, mídia e tecnologia, entre outros, fazem parte da formação do professor.

Mas há a formação que conduz ao diploma. A formação pela teorização é de grande importância para organizar os conhecimentos e para dispô-los a favor do professor. É preciso pensar a teoria, para transformá-la em ações na relação com os alunos, na relação com a disciplina, na relação com a escola, na relação com a noção de educação como um todo. Essa parceria entre teoria e prática, em relação à formação de professores, mostra-se desbalanceada, segundo análise de Marli André (1999), nos 70 trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho Formação de Professores - GT8 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, no período de 1991-1998 há “um excesso de discurso sobre o tema da formação docente e uma escassez de dados empíricos para referenciar práticas e políticas educacionais”(ANDRE, 1999).

O conceito de formação de professores aqui usado refere-se ao que foi e está sendo discutido e publicado no GT8. Fala-se de formação inicial, que corresponderia ao curso de licenciatura ou ao curso de pedagogia ou ainda ao curso normal, e fala-se também de formação continuada, que é considerada a formação em serviço, que enfatiza o papel do professor como profissional e “estimula-o a desenvolver novos meios de realizar seu trabalho a partir da reflexão sobre a própria prática” (*ibidem*). Seria então uma formação que deveria se dar preferencialmente na instituição escolar e desenvolver-se ao longo da carreira do docente. Ser graduado em licenciatura significa apenas um começo de uma formação do docente. É importante ressaltar que, segundo a pesquisa de André, são muito raros no GT8 os trabalhos que investigam o papel da escola no atendimento às diferenças e à diversidade cultural. São muito mais raros ainda são os trabalhos que tratam das diferenças sexuais, ou melhor, das diversidades sexuais.

A rigor, depois de graduado, o professor, mesmo que empregado, encontra-se desamparado no que se diz respeito a uma formação continuada. Teriam como opção os destinos das pós-graduações, ou participações em cursos e congressos oferecidos por instituições privadas ou, muito raramente, patrocinados pelo governo, esta última alternativa, geralmente, oferecida para o professor que pertence à rede pública de ensino.

Muitas vezes, de modo geral, os programas de formação visando ao aperfeiçoamento de práticas pedagógicas do professor resultam em ações descontinuadas; projetos são constantemente interrompidos, ou mesmo alterados, sem sequer uma avaliação dos participantes, e modelos científicos são tornados “modismos” e apontados como solução para todos os problemas. Tais programas partem do pressuposto de que o “treinamento” de professores seria suficiente para a construção de um processo educativo transformador (SANTOS, 2006, p.2).

Esse é o pensamento defendido pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE. Helena Freitas (1999) ressalta o individualismo e a responsabilidade atribuída ao professor no seu processo de aperfeiçoamento, devendo este autogerir sua “formação continuada, seu desenvolvimento profissional, em contraposição a uma concepção de formação continuada como direito do profissional e dever do Estado e demais instituições contratantes” (FREITAS, 2002, p. 4). Segundo Freitas, um dos objetivos da ANFOPE é o de desvincular da formação de educadores “a concepção conteudista, tecnicista do professor”, que muitas vezes reduz a função do professor a um “tarefeiro”, “um prático com pleno domínio da solução de problemas da prática cotidiana da escola e da sala de aula, alijado da investigação e da pesquisa sobre as condições concretas” (ibidem) que geram os problemas. Para a ANFOPE, a formação de professores deveria ter uma perspectiva crítica e transformadora, uma

(...) concepção de formação do profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com a consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade, um educador que, enquanto profissional do ensino (...) tem a docência como base da sua identidade profissional, domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, em uma perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido que lhe permita perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre, sendo capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere. (CONARCFE, 1989).

Nessa perspectiva, no começo de sua carreira profissional, espera-se que os professores formandos possuam, além de sua bagagem cultural (política, histórica, religiosa), o conhecimento específico da disciplina a ser lecionada, a noção de algumas técnicas de ensino e, principalmente, que seja um profissional disposto a buscar alternativas que possam ajudá-lo a superar as possíveis dificuldades que surgirão durante o exercício de sua profissão.

2.2 Formação de professores e homofobia

Com o intuito de incentivar a formação continuada dos professores e de apoiar iniciativas que valorizem a diversidade em suas múltiplas dimensões, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD –, patrocinou, no ano de 2005, projetos que tivessem como objetivo o desenvolvimento de profissionais da educação para lidarem de forma adequada com a diversidade sexual e de identidade de gênero, permitindo que “tais profissionais tenham uma atitude educativa que promova o respeito e a cidadania” (Brasil, 2005, p.1).

Instituições e organizações de todas as regiões brasileiras foram contempladas com recursos que ajudarão a estruturar ações que possam minimizar a discriminação sexual. “A SECAD entende que está iniciando um processo de formação de profissionais da educação na

área da diversidade sexual, contra a homofobia e pela liberdade de expressão afetivo-sexual e de identidade de gênero” (Brasil, 2005, p. 5).

O Ministério da Educação, por meio da SECAD, anunciou que espera a formação de mais de mil profissionais da educação em cidadania e diversidade sexual ainda no ano de 2006. Adotou o dia 17 de maio, instituído na França, como o Dia Mundial de Combate a Homofobia. Espera-se, portanto, que, a cada ano, um maior número de professores possam entrar em contato com as questões que envolvem estudos e práticas sobre a diversidade sexual na contemporaneidade.

Embora auspiciosas, essas medidas, anunciadas talvez com excessivo entusiasmo pelos órgãos governamentais envolvidos nos projetos, precisam ser avaliadas em suas continuidades, uma vez que a problemática da discriminação em relação à homossexualidade é uma questão de enorme complexidade, entranhada nas estruturas de poder que sustentam a sociedade brasileira. Iniciativas como essas poderão influenciar na formação de professores, mas certamente não irão sozinhas resolver a problemática.

2.3. Estrutura do curso de licenciatura da UFRPE

A Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE – possui atualmente oito cursos de licenciatura, sendo eles: Licenciatura em Ciências Agrícolas, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Ciências Sociais, Licenciatura em Física, Licenciatura em História, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Química e o Curso Normal Superior, que habilita os graduados a lecionarem turmas do Ensino Fundamental e Médio. Este último curso foi implementado recentemente, estando o primeiro grupo de alunos ainda no 5º período. Por outro lado, existe uma última turma de Economia Doméstica, que está terminando o curso de

Licenciatura. Hoje em dia, o Curso de Economia Domestica é apenas oferecido como bacharelado e não mais como Licenciatura. Esses alunos formandos de Economia Doméstica terão graduação no ensino das ciências podendo assim atuar como professores em turmas do Ensino Fundamental I.

As disciplinas Prática de Ensino I e Prática de Ensino II são oferecidas nos dois últimos semestres dos cursos, 8º e 9º períodos, respectivamente. Essas disciplinas preparam e orientam o aluno, antes e durante o estágio curricular obrigatório. A disciplina de Prática de Ensino II exige que o aluno cumpra 180 horas de estudo, sendo 30 com o professor titular da disciplina de Prática do Ensino II e 150 horas de prática em sala de aula, como estágio obrigatório, devendo, no final do semestre, ser observado pelo seu professor, para avaliação de sua performance em sala de aula.

Para servir ao objeto de estudo desta dissertação, levou-se em consideração apenas os cursos cujos alunos irão atuar como professores de escolas regulares. Por esse motivo, foi descartado o curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas. Infelizmente, o Curso Normal Superior, que poderia ser um bom instrumento de pesquisa ainda não possui nenhum aluno formando. Assim, a pesquisa foi realizada no universo de sete cursos de licenciatura já mencionados.

2.3.1 A disciplina de Prática de Ensino II

Diferentemente das outras disciplinas, em que o aluno possui dia, hora e local para assistir aula, essa disciplina funciona de uma maneira muito informal quanto à determinação de quando e onde alunos e professor irão se encontrar. É bem verdade que a maioria das disciplinas de Prática de Ensino II consta na grade de horário da secretaria com esses itens especificados. Mas, na

realidade, eles funcionam apenas nas primeiras semanas do semestre, período em que o professor combina com seus alunos a melhor maneira de cumprir a carga horária mínima estabelecida para a disciplina. Essa forma de trabalho parece beneficiar tanto o professor, que precisa de tempo para orientar cada aluno em particular, quanto ao aluno, que além das orientações precisa preparar e ministrar aulas na escola, que pode ser da rede pública ou da rede privada de ensino. Dessa forma, há um acordo entre as duas partes, professor e aluno, para se encontrarem nos dias, horários e locais que melhor lhes convierem.

A disciplina de Prática de Ensino II tem professores específicos de cada área. Por exemplo, um professor da área de História para orientar os alunos de Prática de Ensino II de História. Todas as disciplinas de Prática de Ensino II estão sob a coordenação do Departamento de Educação da UFRPE. Isso quer dizer que, teoricamente, na grade de horário, as disciplinas deveriam ser ministrados nas salas desse Departamento. O que acontece, informalmente, são encontros marcados diretamente com o professor, muitas vezes por meio de ligações telefônicas; outras vezes, o professor se coloca disponível em determinados horários para receber os alunos e, mais raramente, há um encontro do grupo como um todo, que se dá, quase sempre, numa sala de aula do Departamento de Educação.

A razão dada pelos professores titulares para essa forma de trabalho é que eles querem privilegiar a estada do aluno formando nas escolas. Essas, na maioria das vezes, situadas em bairros distantes da universidade. Há também aqueles alunos que já são professores de profissão, por conta do curso de mestrado e, segundo os professores, “já possuem experiência de sala de aula”, restando a esses apenas a necessidade de realizar as etapas das avaliações que, entre outras coisas propostas por cada professor, consiste em ministrar uma aula para ser observado e entregar um relatório detalhado sobre as atividades desenvolvidas no estágio. Dessa forma, como dizem os professores dessa disciplina, “alguns alunos são virtuais”. Isso talvez explique o fato de que os

alunos de algumas turmas, como os de Licenciatura em Química, somente haverem se encontrado uma ou duas vezes durante todo o semestre.

Devido a essas circunstâncias, enfrentamos grande dificuldade em localizar os alunos da disciplina de Prática de Ensino II. Mais adiante, relatarei, com mais detalhes, esse problema prático.

Tomou-se como formandos os alunos que estavam matriculados no último período dos cursos de licenciatura e matriculados na disciplina de Prática de Ensino II. As perguntas iniciais do questionário de pesquisa revelam um retrato desses sujeitos. Essas informações ajudarão a compreender melhor as respostas que serão analisadas mais a diante.

Sendo a profissão de professora de crianças e de adolescentes considerada como uma área de atuação predominantemente feminina (LOURO, 2001), curiosamente, dos 100% que responderam ao questionário, 50% foi do sexo masculino. A faixa etária desses formandos e formandas varia de 22 a 49 anos de idade. Eles são, na sua maioria, 67%, solteiros. Outra coincidência foi as respostas válidas demonstrarem que 50% dos que responderam o questionário já terem alguma experiência de magistério.

CAPÍTULO 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem por principal objetivo descrever a metodologia utilizada nesta pesquisa, procurando justificar as causas e as conseqüências das escolhas metodológicas, detalhando as etapas percorridas em busca das informações, com seus encontros e desencontros.

As estratégias de pesquisa adotadas foram escolhidas a partir da maneira pela qual a pesquisa Juventude e Sexualidade (CASTRO, 2004) foi estruturada. Como já foi dito anteriormente, procurei reproduzir, com alunos formandos em licenciatura, parte da metodologia utilizada na pesquisa Juventude e Sexualidade, feita com professores, alunos e pais de alunos do ensino fundamental e do ensino médio, além de outros funcionários que trabalhavam nas escolas.

Do questionário utilizado pela pesquisa Juventude e Sexualidade, especificamente da parte que tratava da homofobia, foram feitas adaptações que resultaram no modelo de questionário aplicado neste estudo. Esses ajustes foram importantes, entre outras coisas, para o delineamento do perfil dos sujeitos e de seu campo de atuação.

3.1. Abordagens utilizadas

Empregaram-se duas abordagens distintas, mas complementares, para a coleta dos dados. Foram combinadas a abordagem extensiva, que visa a coletar uma quantidade mais significativa de informação, e a abordagem compreensiva, que busca aprofundar a temática (ABRAMOVAY, 2002).

Inicialmente, foi aplicado um questionário do tipo *survey*⁴. As perguntas de 1 a 11 foram incluídas com objetivo de traçar características sociais e pessoais de cada indivíduo pesquisado.

⁴ Anexo A

São perguntas padrões, baseadas em pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa – IBGE. As perguntas de 12 a 16 são as mesmas utilizadas na pesquisa Juventude e Sexualidade, tendo sido as autoras devidamente informadas sobre o seu uso. A penúltima pergunta (17), foi acrescentada com o intuito de abordar diretamente a questão da homofobia tratando de uma simulação de uma situação que poderia ocorrer em sala de aula e qual a atitude que o professor ou a professora tomaria. A última (18) questiona sobre a orientação sexual do respondente, dando as outras manifestações de sexualidade o mesmo status que a heterossexualidade.

Essa forma de abordagem extensiva “visa a conhecer magnitudes e baseia-se na representatividade e na capacidade interferencial dos dados” (ABRAMOVAY, 2002, p. 33), sendo essas características típicas de pesquisas do tipo *survey* “Já a abordagem compreensiva procura trabalhar o conteúdo de manifestações da vida social, próprias às atividades dos sujeitos” (ibidem).

De início, embora não tenha se concretizada plenamente, foi planejada a utilização da técnica de um grupo focal composto por formandos que se candidatassem voluntariamente durante a pesquisa quantitativa.

Como uma segunda ferramenta para a obtenção de informações compreensivas, surgindo como alternativa ao grupo focal, foram utilizadas entrevistas semidirigidas, com os alunos voluntários. Houve também conversas informais com os docentes do Departamento de Educação que contribuíram para enriquecer a compreensão da temática.

A análise dos dados e o resultado da pesquisa derivam da interação entre as respostas dos questionários e as entrevistas feitas com as alunas voluntárias, além das informações obtidas informalmente com os professores da disciplina de Prática de Ensino II.

3.1.1. Reciprocidade das abordagens quantitativa e qualitativa

Na história do fazer científico, especialmente das chamadas ciências sociais, abordagens quantitativas alternaram-se com abordagens mais qualitativas. Assistiu-se e assiste-se a muitas controvérsias geradas pela escolha de um modelo de pesquisa que pudesse, ou que possa, oferecer resultados mais fiéis à realidade, como se o método quantitativo excluísse o método qualitativo e vice-versa. Falando sobre essa dicotomia, Gayle Rubin diz o seguinte:

Sei que essa opinião é absolutamente herética, mas muitas vezes é mais difícil recolher, assimilar, entender, organizar e apresentar dados originais que trabalhar numa série de textos canônicos (...). Há muito de “teoria” nos melhores estudos empíricos, ainda que esses estudos muitas vezes deixem de citar a lista dos vinte e cinco principais teóricos que lhes dão respaldo e os legitimam (RUBIN,2003, p.198).

O trabalho de campo se inicia depois de eu ter obtido informações básicas para localizar os alunos formandos dos cursos de licenciatura, quando e onde estavam matriculados na disciplina de Prática de Ensino II, quem era o professor e quantos alunos havia em cada turma, entrei em contato com os professores, por meio de uma correspondência que, além de me apresentar, falava do propósito da pesquisa. Posteriormente, foram marcados encontros com os professores e decididos os melhores dias para a aplicação do questionário.

Como já foi relatada anteriormente, a dificuldade de encontrar os alunos foi enorme, sendo necessário, algumas vezes, remarcar, mais de uma vez, a ida até o grupo. A primeiro procedimento, antes da aplicação do questionário, era distribuir o termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁵. Nesse momento também era feito o convite para que eles participassem do grupo focal. Logo depois, era entregue o questionário e eu me colocava à disposição para esclarecer

⁵ Seguindo as orientações do Conselho Nacional de Saúde que orienta pesquisas com seres Humanos. Anexo B.

qualquer dúvida a respeito do questionário. Os alunos respondiam o questionário em aproximadamente 15min.

A tabela 1, abaixo, demonstra o número total de alunos formandos matriculados na disciplina de Prática de Ensino II, informação cedida pelo DRCA- Departamento de Registro e Controle Acadêmico da UFRPE, e o número de alunos que responderam ao questionário. A percentagem total de alunos que participaram foi de 44% em relação ao número de alunos matriculados.

QUADRO 1 Distribuição do número de alunos em função dos Cursos de Licenciatura.

Cursos de Licenciatura da UFRPE*	Número de alunos matriculados na disciplina de Prática de Ensino II	Alunos que responderam o questionário	Porcentagem
Ciências Biológicas	29	15	51%
Ciências Sociais	09	05	55%
Economia Doméstica	09	01	11%
Física	18	04	22%
História	26	14	53%
Matemática	24	16	66%
Química	21	05	23%
Total	136	60	44%

* Exceto o curso de Licenciatura em Ciências da Computação que não ofereceu a disciplina de Prática de Ensino II no semestre de 2006.1.

Os alunos eram convidados a participar da pesquisa quando chegavam na sala, antes de iniciar a aula de Prática de Ensino II. Mesmo com a orientação de que o questionário deveria ser

respondido individualmente, não foi possível evitar que ocorressem certos comentários em reação às perguntas que estavam sendo respondidas. Inicialmente, a questão de número 8, que indaga sobre a raça do entrevistando, suscitava muitas dúvidas. Perguntas feitas tanto aos colegas quanto a mim do tipo: “Que cor eu sou?”, “Eu sou negra?”, “Eu sou parda?”, “Que cor é parda?”. Seguidas de respostas como: “Tu é nega”, “Tu não sabe tua cor não é?”. Esses comentários criavam um certo burburinho no início da aplicação do questionário.

Um outro momento de inquietação coletiva era a respeito da última pergunta, a de número 18, que se refere à orientação sexual. Diferentemente do que acontecia com a questão de nº 8, agora os comentários procuravam demonstrar uma absoluta falta de dúvidas. “Que pergunta é essa professora?”; “Quem tá em dúvida aí na pergunta 18?”, um aluno gritou, “Eu marquei que sou homossexual”; risadas, levante de voz, e ele continua: “Eu juro, eu marquei homossexual, quer ver?”; “Tu marcasse o segundo não foi?”

Durante o tempo em que estavam respondendo o questionário, os alunos, muitas vezes, chamavam-me para tirar dúvidas, ou fazer comentários. Como por exemplo: “Eu não tenho nada contra esses caba aqui não (se referindo aos homossexuais), mas eles lá eu cá.” (sobre a pergunta de número 14). Alguns alunos sentiram necessidade de escrever um comentário ao lado da questão. Por exemplo, “Referente as questões 14 e 15 (...) não me incomoda a presença de quaisquer desses tipos ao lado, desde que não interferissem na minha vida.” Um outro comentário, ao lado da pergunta 18, uma aluna escreveu: “Há dúvidas”. Percebe-se aqui que mesmo quando há a tentativa de usar um questionário considerado “fechado”, ou de escolhas restritas, existe uma necessidade de dizer algo mais do que é perguntado, o que leva o aluno a ultrapassar os colchetes da múltipla escolha. Surge a demanda por se aprofundar a discussão sobre o conteúdo do questionário, por meio de uma abordagem compreensiva.

Além das informações obtidas informalmente, em contato com os professores dos sujeitos entrevistados, com os coordenadores dos cursos e com pessoas que estão ligadas ao tema da homofobia, no entorno desta pesquisa, a abordagem compreensiva se deu principalmente por meio de duas entrevistas. Isto porque nossa intenção inicial, minha e de meus orientadores, de fazer um grupo focal com os formandos não pode se concretizar devido a falta de disponibilidade dos mesmos.

Infelizmente, apenas 11 alunos, dos 60 que responderam o questionário, foram voluntários para participar do grupo focal, sendo que, na data marcada, três estavam impossibilitados, por motivo de viagens, e somente duas alunas, dos oito restantes que haviam confirmado a participação, compareceram – apesar de ter havido dois contatos telefônicos, na semana que antecedia o encontro e na noite anterior ao grupo focal, para assegurar a presença de cada um desses voluntários. Estávamos no final do semestre letivo. Naquela semana, os alunos já haviam começado a se dispersar, encerrando aquele ciclo de estudo da graduação. Foi lamentável ter que restringir a abrangência compreensiva, mas os prazos precisavam ser cumpridos e não haveria possibilidade de se esperar mais um semestre, quiçá um ano, tempo que outras turmas iriam finalizar o curso.

Uma vez que o grupo focal havia sido planejado como técnica complementar, e não como o instrumento principal de coleta de dados desta pesquisa, optamos por utilizar as duas entrevistas semidirigidas como um elemento de abordagem compreensiva, servindo para contrastar com as respostas do questionário. As perguntas-guia, aquelas que foram norteadoras das entrevistas semi-dirigidas, encontram-se em anexo⁶.

As duas entrevistas aconteceram simultaneamente. Foram gravadas em fita cassete e analisadas posteriormente. Participaram da entrevista duas alunas do sexo feminino, uma de 35 e

⁶ Anexo C

a outra de 36 anos de idade. Ambas ainda não eram professoras atuantes. Uma casada, a outra solteira. Uma dizia-se de cor clara e a outra, parda. Uma considerava-se católica, a outra Espírita Kardecista. Uma tinha como orientação sexual a heterossexualidade e a outra colocou uma interrogação como resposta para esse item.

3.2. Sobre o trabalho de campo

É importante registrar que todos os passos foram planejados por mim e pelos meus orientadores, que tiveram uma participação intensa nesse processo. Por falta de recursos financeiros, não se contou com a ajuda de assistentes, como é de praxe, para a localização dos sujeitos, nem para a realização dos questionários, nem para a transcrição das fitas, nem para a organização dos dados para o *software*, nem para a digitação do trabalho. Todo esse processo foi realizado por mim, e pelos meus orientadores, e me serviu de grande aprendizado e possibilitou que eu tivesse uma visão global da dissertação.

No próximo capítulo, serão expostos e analisados detalhadamente os resultados das duas abordagens utilizadas na pesquisa de campo.

CAPÍTULO 4. O QUE DIZEM OS FORMANDOS DE LICENCIATURA DA UFRPE

Este capítulo tem como objetivo expor os resultados do trabalho de campo, contrastá-los, relacioná-los e analisá-los. Dessa forma, busca-se compreender o que foi dito pelos sujeitos, à luz de pesquisas anteriores e a abordagem teórica adotada.

A análise percentual dos questionários foi feita com a ajuda do programa SPSS-*Statistical Package for the Social Science* – “pacote estatístico para as ciências sociais”. O cruzamento dos dados obedeceu a critérios particulares, enfocando os pontos que julgamos mais relevantes dentro do enfoque desta pesquisa. Certamente, poderia ter havido diversas combinações de cruzamentos diferentes, que revelariam outras nuances, de interesse maior para outras investigações.

A análise das entrevistas aconteceu após a transcrição parcial das gravações. Além de fazermos algumas correlações entre as duas entrevistas, foram feitas referências às respostas do questionário, com o intuito de enriquecer ambas as abordagens. Entendemos que duas entrevistas é um universo reduzido para determinar qualquer categorização; mas optamos por não descartar a contribuição que esses dois depoimentos podiam dar à interpretação dos dados.

4.1. Compreendendo os números

Observando a Tabela 2, abaixo, sobre as respostas ao questionário que os formandos deram a respeito de sua orientação sexual, vê-se que 95% disseram ser heterossexuais, ficando cada uma das demais opções com o percentual de 1.7%.

QUADRO 2 Distribuição dos formandos por orientação sexual

Orientação sexual	Frequência	Percentagem
Heterossexual	57	95.0
Homossexual	1	1.7
Bissexual	1	1.7
Outro	1	1.7
Total	60	100.0

Esse resultado, de alguma forma, não nos surpreendeu. Supúnhamos que, mesmo se houvesse um certo número de formandos com orientação sexual diferente da heterossexualidade, dificilmente esses indivíduos iriam declarar isso formalmente. A força coerciva da heteronormatividade, inculcada com enorme “eficiência”, haveria de prevalecer, silenciando expressão das outras formas de viver a sexualidade.

Já foi comentado anteriormente que o que se considera ser homossexual para uma pessoa não necessariamente o é para outra. Muitas vezes, relaciona-se sexualmente com pessoas do mesmo sexo não é considerado como um fator determinante para a constituição de uma orientação sexual conscientemente distanciada dos padrões heteronormativos. Essa questão sobre identidades sexuais será discutida no próximo capítulo.

Talvez o impacto causado pela pergunta de número 18, que gerou alguns comentários como “Essa é a primeira vez que respondo a tal pergunta!”, tenha surpreendido os respondentes do questionário, a ponto de inibir as respostas de alguns indivíduos que, quem sabe, talvez desejassem responder de forma diferente; mas que terminaram optando por uma resposta “mais segura”, que não lhes causasse embaraço.

Estavam acostumados, quando preenchiam qualquer formulário, com a opção entre os sexos masculino ou feminino, mas nunca tinham provavelmente tido que responder sobre algo relacionado diretamente à sua prática ou identidade sexual. No momento em que se pede para definir a orientação sexual em uma pesquisa realizada na academia, podem-se instigar algumas reflexões como: É possível considerar que há uma outra orientação sexual além da heterossexual? Será que a minha prática sexual é definível? A minha orientação sexual também é considerada válida, então ela existe como categoria? É nesse universo, de uma heterossexualidade quase compulsória, que irão se analisar as outras respostas em relação a homofobia.

4.2. O exercício da tolerância

O percentual de 98.3% demonstra praticamente uma unanimidade nas respostas dos alunos, quando perguntados quais pessoas não gostariam de ter como colegas de classe e quais não gostariam de ter como alunos. Nenhum dos participantes escolheu a opção homossexual, salientando que os 1.7% restante corresponde a uma resposta invalidada. Observa-se, com esse resultado, que os participantes da pesquisa não demonstraram impedimento em terem um colega ou aluno homossexual. Isso não significa que não houve ressalvas (faladas), no momento da aplicação do questionário, como as citadas no capítulo anterior. O mesmo percentual de 98% se repete para dizer que não concordam que a homossexualidade seja uma doença. 90% se mostraram a favor do projeto de parceria civil entre pessoas do mesmo sexo, mas 73.3% se posicionaram contra gays e lésbicas adotarem filhos.

A partir desses dados, poder-se-ia supor que à medida que a homossexualidade se aproxima da família, ou seja, do campo privado, ela começa a ser rejeitada. Enquanto fica nas relações da esfera pública, como um colega ou um aluno, parece ser mais tolerada.

Esse mesmo raciocínio se aplica a uma questão usada na pesquisa Juventude e Sexualidade (CASTRO,2004). No Recife, 46,4% dos pais de alunos entrevistados não gostariam que homossexuais fossem colegas de classe de seus filhos.

Quando se fala em parceria civil entre pessoas do mesmo sexo, por exemplo, a percentagem contra a homossexualidade diminui consideravelmente, talvez por esse projeto poder favorecer duplas como neta e avó, tio e sobrinho, etc, e não se destina explicitamente a pessoas consideradas homossexuais. Assim, apenas seis sujeitos disseram não concordar com a idéia de parceria civil entre pessoas do mesmo sexo, sendo três do sexo masculino e três do sexo feminino. Quando se refere diretamente à família, como na questão da adoção de filhos, é visível a rejeição, pois 73.3% se posicionaram contra essa outra possibilidade de contexto familiar, diferente da tradicional família, composta por um pai e uma mãe de sexo opostos. É interessante observar que, dos 16 participantes que se posicionaram a favor da adoção de crianças por casais homossexuais, onze eram do sexo masculino e cinco do sexo feminino. Esse padrão de respostas irá se repetir durante a entrevista, como veremos mais adiante.

Não se pode afirmar que esses são conflitos das pessoas consideradas heterossexuais, um exemplo é o da Pesquisa da Parada Gay do ano de 2005, na qual 25,8% dos entrevistados, um número expressivo vindo de pessoas que, ao menos em tese, estão lutando pelos direitos dos GLBT, não concordavam com a adoção de filhos por casais do mesmo sexo. Diziam que os filhos poderiam ter uma estrutura mental confusa, ou que filho é coisa para heterossexual ou ainda que essas crianças sofreriam com o preconceito (CARRARA, 2005).

Talvez o posicionamento dos formandos de licenciatura se dê por conta da formação religiosa cristã que a maioria declarou possuir (38.3% católica e 25% evangélica, no total de 63.3%). Sabe-se que tanto a religião católica quanto a evangélica defendem a manutenção da família tradicional, e ambas as religiões defendem a idéia de que não ser heterossexual é ser um

desvirtuoso. Ser homossexual e possuir filhos estaria, no caso, distorcendo a família e desrespeitando a doutrina religiosa. Beto de Jesus, educador e ativista gay, um dos fundadores da parada GLBT de São Paulo, fala sobre isso em uma entrevista concedida ao *site* do Mix Brasil sobre a Parada GLBT desse ano (2006), diz ele:

É lamentável como a moral cristã impregna nosso ordenamento legal, corroborando para que a homofobia se instale e dela decorra todo preconceito, agressões e violências contra nossa comunidade. A religião é um arbítrio, mas a cidadania não (...) Os dogmas e o fundamentalismo matam a expressão de amor (JESUS, 2006).

Uma outra questão foi referente às cinco ações que os estudantes de licenciatura consideravam mais violentas. Bater em homossexuais foi uma das escolhidas entre as mais violentas por pouco mais da metade dos participantes (53.2%). Ou seja, 46.8% acharam que bater em homossexual não era uma das ações mais violentas da lista. Fazendo uma correlação com uma outra pergunta, que deseja saber se o indivíduo tem conhecimento suficiente sobre homossexualidade, será visto que 73.3% indicaram que não tinham conhecimento suficiente. Percebe-se que a falta de informação, ou talvez a indiferença pelo assunto, pode estar associada ao alto índice da banalização da violência contra homossexuais.

Quando apresentados a uma situação que se refere a uma atitude do professor diante de um aluno que demonstra comportamentos femininos e que estava sendo alvo de preconceitos, como na pergunta de número 18, que tenta reproduzir uma situação provável de ocorrer em sala de aula, as respostas permitem muitas suposições e revelam posicionamentos diferentes das primeiras respostas relativas à homofobia, analisadas anteriormente (ver Quadro 3). Inicialmente, porque a pergunta deixa margem para, ao menos, duas interpretações distintas: o professor deveria agir em resposta aos comportamentos femininos do garoto ou em resposta à manifestação de preconceito dos outros alunos? Observa-se que as opções: Entraria em contato com os pais do

garoto (36.7%) e orientaria o garoto a mudar de atitude (5.0%) referem-se a uma preocupação com o comportamento feminino do aluno e não com o preconceito que ele está sofrendo. Um percentual significativo, que parece revelar uma determinação dos futuros professores no sentido de tomar medidas preventivas contra uma possível homossexualidade do aluno, em vez de se preocupar com a expressão do preconceito dos outros alunos. Quanto aos que responderam que “não se incomodariam”, também restará a dúvida se eles estavam se referindo ao comportamento afeminado do garoto ou se não se importavam com o fato desse garoto estar sendo alvo do preconceito de seus colegas.

QUADRO 3 Percentagem de acordo com a atitude dos professores com relação a um aluno que apresentou comportamentos femininos

Atitude dos professores	Frequência	Percentagem
Levaria o caso para a diretoria	13	21.7
Entraria em contato com os pais do garoto	22	36.7
Orientaria o garoto para mudar de atitude	03	5.0
Chamaria os outros alunos para reclamar	07	11.5
Não se incomodaria	04	6.7
Não sei	08	13.3
Não respondeu / não se aplica	03	5.0
Total	60	100.0

As duas respostas que não foram escolhidas por nenhum dos sujeitos são: “Dava umas palmadas para ele se corrigir” e “Fazia de conta que não o viu”. Talvez o motivo dessas opções não terem sido escolhidas dá-se ao fato de que são duas questões que “ferem” o comportamento

de um professor, que não pode bater nos alunos e nem demonstrar omissão diante de situações indesejadas.

Dos entrevistados que demonstraram preocupação com a manifestação de preconceito, 11.7% marcaram que chamariam os outros alunos para reclamar. Elegeram a alternativa que demonstra inibir atitudes preconceituosas dos alunos.

Nas duas opções restantes, não fica claro qual a preocupação dos formandos. 21.7% dizem que levariam o caso para a diretoria. Percebe-se aqui uma tentativa de buscar ajuda para resolver o problema. Não se sabe, novamente, que ângulo eles estão focando, se o do preconceito dos outros alunos ou se do seu preconceito de ter um aluno com comportamentos femininos. Segue-se o mesmo raciocínio para os que responderam que não sabiam o que fazer (13.3%). Não sabem que atitude tomar em que aspecto? Por que tem um aluno efeminado ou por que os outros alunos o estão agredindo? O importante é notar que 45% dos que responderam o questionário estão indecisos sobre que atitude tomariam diante a uma situação de expressão de homofobia em sala de aula. Poder-se-ia inferir que o curso de licenciatura provavelmente não priorizou discussões sobre esse tipo de problema. Essa deficiência é suprida, por vezes, segundo conversas informais com os alunos, pela leitura de revistas especializadas em educação, a mais citada foi a revista Nova Escola.

Deduz-se que apesar da grande maioria dos formandos demonstrarem naturalidade em ter um colega ou aluno homossexual, suas respostas ao longo do questionário manifestam despreparo para lidar com o assunto.

Nota-se que as decisões independem do sexo do futuro professor. Ambos, homens e mulheres, posicionaram-se de forma semelhante. Coincidentemente, o número de alunos e alunas que participaram da pesquisa foi o mesmo. O que não se esperava era que ambos os sexos

demonstrassem tanta homogeneidade nas respostas. Para a análise estatística essa discreta diferença desapareceria.

QUADRO 4 Distribuição por sexo de acordo com a atitude dos professores em relação a um aluno que apresentou comportamentos femininos

Atitude dos professores	Sexo masculino	Sexo feminino	Total
Levaria o caso para a diretoria	08	05	13
Entraria em contato com os pais do garoto	09	13	22
Orientaria o garoto para mudar de atitude	01	02	03
Chamaria os outros alunos para reclamar	04	03	07
Não se incomodaria	01	03	04
Não sei	04	04	08
Não respondeu / não se aplica	03	00	03
Total	30	30	60

4.3 Correlação com os resultados da pesquisa Juventude e Sexualidade

As respostas analisadas pela pesquisa da UNESCO trazem, além da percentagem de cada cidade separadamente, uma divisão entre as respostas do dois sexos. Será feita a comparação das duas pesquisas levando em consideração, na maioria dos casos, os resultados atribuídos aos participantes da cidade do Recife e a distinção dos sexos.

QUADRO 5 Comparação dos dados da Pesquisa Juventude e Sexualidade e da pesquisa realizada para essa dissertação com os formandos da UFRPE – distribuição por sexo.

	Não gostariam de ter homossexuais como colegas de classe		
	Masculino	Feminino	Total
Alunos do ensino fundamental e médio	39,6%	22,1%	30,1
Formandos da UFRPE	0,0%	0,0%	0,0%

	Não gostariam de ter homossexuais como alunos		
	Masculino	Feminino	Total
Membros do corpo técnico-pedagógico	5,8%	3,1%	4,0%
Formandos da UFRPE	0,0%	0,0%	0,0%

Observa-se que, para os alunos do ensino fundamental e médio, de acordo com a pesquisa Juventude e Sexualidade (CASTRO, 2004), 30,1% dos entrevistados responderam que não gostaria de ter homossexuais como colegas de classe. Sendo 39,6% do sexo masculino e 22,1% do sexo feminino, enquanto para os alunos do nível superior, formandos em licenciatura, nenhum dos entrevistados teve essa opinião. Observa-se que entre os alunos mais jovens há uma tendência em desejar que os colegas de sala não sejam homossexuais. Quando comparados os dados obtidos dos formandos de licenciatura, e os dados do corpo técnico-pedagógico que participaram do questionário da pesquisa de Castro, sobre não gostar de ter homossexuais como aluno, tem-se uma maior aproximação do percentual das respostas. Enquanto aqueles tiveram 0,0% de rejeição, entre estes o percentual de rejeição foi de 4,0%, distribuídos entre 5,8% de homens e 3,1% de mulheres. Nota-se que os homens apresentam o índice mais alto de rejeição.

Percebe-se que, na questão das ações consideradas as mais violentas, a percentagem indicativa de rejeição cai um pouco entre os formandos de licenciatura quando comparada com os alunos do ensino fundamental e médio.

QUADRO 6 Comparação dos dados da Pesquisa Juventude e Sexualidade e da pesquisa realizada para essa dissertação quanto as ações consideradas mais violentas.

Alunos do ensino fundamental e médio					Formandos de licenciatura da UFRPE				
Ações consideradas mais violentas	M		F		Ações consideradas mais violentas	M		F	
	posi- ção	%	posi- ção	%		posi- ção	%	posi- ção	%
Atirar em alguém	1°	82,6	1°	86,3	Estuprar	1°	42,6	1°	55,6
Estrupar	2°	68,5	2°	84,0	Atirar em alguém	1°	42,6	2°	51,8
Bater em homossexuais	6°	36,1	3°	47,8	Roubar	2°	31,7	3°	35,2
Usar drogas	3°	48,1	4°	46,0	Bater em homossexuais	3°	27,8	4°	31,5
Roubar	4°	45,3	5°	44,6	Brigar de socos, sem usar armas	4°	20,4	5°	23,1
Andar armado	5°	44,0	6°	42,1	Andar armado	6°	14,8	6°	18,5
					Usar drogas	7°	13	7°	16,7
					Briga entre irmãos ou pais e filhos	5°	16,6	8°	16,6

Os alunos mais jovens consideram que bater em homossexuais seria menos violento que andar armado ou que usar drogas. Entre as alunas da mesma idade, bater em homossexuais fica

em 3º lugar. Para os formandos, tanto para os homens quanto para as mulheres, bater em homossexuais só é considerado menos violento do que estuprar, atirar em alguém e roubar. Tendo os dois sexos respostas muito próximas.

Evidencia-se, assim, que os alunos universitários, comparados aos do ensino fundamental e médio, mostram um percentual maior de tolerância para conviver, no ambiente educacional, com pessoas consideradas homossexuais.

4.4. Entrevistas semidirigidas

Em virtude do não comparecimento da maioria dos alunos que havia se comprometido em participar do grupo focal, foi feita uma entrevista semidirigida com as duas alunas que estavam presentes. Utilizou-se o roteiro, com algumas adaptações, que seria usado com o grupo focal. A motivação dessas duas alunas foi decisiva para que houvesse fluidez ao longo da entrevista. Quando, ao final, foram perguntadas se o que foi conversado era o que elas estavam esperando em discutir naquela noite, responderam:

- “Sim, eu pensei pelo que a gente preencheu” (se referindo ao questionário).

- “Não, eu não me preparei, assim, a gente mais ou menos saberia do que se tratava, mas essa questão das revoltas (referindo-se aos preconceitos dos alunos universitários), essa coisas, não, não esperava não”.

Essa última aluna falou da importância de participar de uma pesquisa. Disse que sempre ouvia falar de resultado de pesquisas, mas não dava credibilidade, pois acreditava ser tudo inventado. Ao final, ela disse: - “Agora posso dizer que participei de uma pesquisa, que dei a minha opinião.

Como as duas entrevistas aconteceram simultaneamente, as respostas serão consideradas como um todo. Não será feito separadamente o perfil de raciocínio das alunas entrevistadas. Algumas comparações entre as respostas de uma aluna e de outra, ou talvez comparações com entre as respostas de uma só entrevistada, poderão ser usadas como recurso para enriquecer o trabalho, esclarecendo incoerências que emergiram dos questionários.

A entrevista é iniciada com a apresentação de uma situação hipotética em que um professor do ensino médio de uma escola pública tem um aluno que chama atenção por apresentar comportamentos femininos e, a partir dessa situação, são evocadas as outras perguntas. As formandas entrevistadas disseram que o professor em geral não deve “interferir” em nada sobre esse assunto, a não ser que o aluno demonstre necessidade. Na opinião delas, o professor deveria permitir, dar oportunidades que o aluno falasse sobre o assunto, caso ele tivesse vontade. Disseram que se um de seus alunos estivessem sendo alvo de discriminação, não saberiam como agir, talvez falar em sala de aula sobre a discriminação. –“No momento de sala de aula não tem muito rodeio” (vai-se direto ao assunto). Acreditam que deveriam pedir ajuda de pessoas que tivessem “um maior esclarecimento”, como por exemplo: um psicólogo, ou diretor, ou outros professores.

Quando perguntadas se um professor homossexual poderia dar exemplos, como o fazem os professores heterossexuais, usando como referência seu companheiro, na intenção de ilustrar determinados conteúdos e de facilitar a apreensão de determinadas idéias, ambas as entrevistadas disseram ficar com receio. Uma, por acreditar que isso “seria uma forma de influenciar uma mente que ainda está se resolvendo”. Ela disse que estava se colocando como mãe, e que não reagiria bem caso um filho chegasse em casa falando sobre o relacionamento homossexual de seu professor. A outra entrevistada responde exemplificando com uma situação que ocorreu no curso de Licenciatura. Ela conta que no primeiro período a professora de português levou para sala de

aula uma matéria da revista *Veja*, sobre como a família estava sofrendo mudanças de estrutura. Essa matéria tinha como pano de fundo a morte da cantora Cássia Eller, sua companheira e seu filho. A reação dos alunos aos conteúdos dessa matéria da *Veja* foi violenta. Alguns xingavam a cantora. Segundo seu relato, um aluno bradou que “é melhor ser ladrão do que ser homossexual”. Ela termina dizendo que a professora não conseguiu atingir o objetivo de dar a aula de português porque os alunos ficaram muito agitados com suas intervenções que procuravam questionar sobre a possibilidade um outro arranjo familiar que não o tradicional.

A entrevista toma outro rumo e elas passam a falar sobre suas experiências no curso universitário. Uma conta que durante o curso tinha tido um colega que era “diferente” (homossexual), muito sério e isolado e que ao final do curso ele tinha se revelado “como eu pensava que ele era. Uma pessoa mais amolecida”, mas que nunca houve qualquer menção a respeito da orientação sexual do colega.

Em seguida, voltam a falar sobre a situação de um professor, agora um professor universitário, se assumir gay em sala de aula. Uma entrevistada julga ser chocante até para uma pessoa de maior idade saber disso. A outra considera que o professor deve ser uma pessoa preparada para suportar a reação dos alunos. As duas acreditam que se um professor gay assumido der atenção a um aluno os outros poderão achar que ele estaria assediando o aluno. Demonstrando uma visão do homossexual como aquele que ataca qualquer outra pessoa do mesmo sexo como parceiro sexual em potencial. Perguntou-se se com um professor heterossexual isso não poderia também acontecer. Elas concordaram que se um professor ou professora desse muita atenção a uma aluna ou a um aluno, logo se comentava que esse professor ou professora estaria “dando em cima” do aluno ou da aluna, demonstrando intenções sexuais. Sobre esses comentários, Sigmund Freud já falava da figura do professor concebida pelo aluno, por meio de

transferências de sentimentos libidinosos outrora dirigidos à figura parental (FREUD, S. 1995), para justificar essa posição, que independe da orientação sexual.

Procurou-se saber se durante o curso de licenciatura foram debatidas questões concernentes à diversidade sexual. As duas disseram que não, que nunca estudaram sobre o assunto. Houve apenas aquela única vez, uma tentativa de se discutir a matéria da revista *Veja*.

Observa-se que as alunas não demonstram possuir nenhum referencial teórico sobre diversidade sexual. Em um determinado momento, uma aluna fala que “o amadurecimento ajuda a entender e aceitar o outro”. E complementou dizendo que “quando se vai envelhecendo, ou se passa a aceitar o outro, ou se acha tudo uma sem-vergonhice“. São opiniões formadas pelo senso comum e que não demonstram muita reflexão.

4.5. O processo como resultado

Por mais que se planejem as etapas de uma pesquisa, seu processo pode ser falível. Em seguida, serão comentadas algumas etapas desta pesquisa que não alcançaram rendimento suficiente para a obtenção dos resultados planejados. Seus descaminhos, no entanto, em vez de serem apenas encarados como insucesso, serão interpretados, de forma construtiva, como oportunidades para uma reflexão sobre as contradições inerentes a uma pesquisa como esta, que se apóia num aparato teórico queer, embora discuta a questão da homofobia, algo inerentemente vinculado à afirmação de identidades sexuais fixas.

Salvo uma ou outra exceção, os dados obtidos nesta pesquisa não revelam resultados surpreendentes, principalmente para quem lida com o ensino superior. Talvez sua verdadeira contribuição seja justamente suscitar alguma reflexão entre os que participaram direta e indiretamente da sua aplicação. Falar sobre orientação sexual, com respaldo científico, na área de

educação, permite que esse assunto, que mostrou-se ser um campo de silêncio na formação dos professores, seja falado, pensado, questionado. Pode-se dizer que se deu uma quebra na ação performativa. Um ato performativo, segundo Judith Butler (2001), é caracterizado pela repetição, pela confirmação do que está instalado, pela reprodução das relações de poder. Quando essa repetição é contestada, dá-se um corte, uma quebra, uma interrupção da ação performativa e instala-se uma possibilidade de pensar sobre aquela condição já estabelecida.

Nessa linha de raciocínio, seria possível afirmar que algumas perguntas dessa pesquisa carregam uma força de suspender a repetição; um poder de desestabelecer o que antes tinha sido incorporado como um princípio. Seria o exemplo da última pergunta do questionário, a partir do momento em que ela rompe com o preceito de que só existe uma orientação sexual legítima, a heterossexual.

A comoção causada durante a aplicação do questionário, por causa dessa pergunta, revela uma fratura no modelo social em que a heterossexualidade é concebida e entronizada, e abre espaço para que outras orientações sexuais possam ser consideradas como opções legítimas, não-clandestinas, permitindo assim que uma outra performance possa se instalar. O que aconteceria, caso essa pergunta passasse a ser repetida, sistematicamente, em todas as pesquisas sociais, ou em todos os documentos oficiais? Que efeito teria sobre a problemática dos preconceitos sexuais?

A pouca referencia bibliográfica indica que a homofobia não é um tema recorrente nas pesquisas em educação. Quando os professores universitários dos cursos de licenciatura me indagavam sobre temática da minha pesquisa, a palavra homofobia soava estranha, para eles. Uma professora chegou a perguntar: “Homofobia é medo de que mesmo?”. As palavras mais recorrentes nesse campo de pesquisa, como “aprendizagem”, “ensino”, “didática”, “técnica”, tão ligadas ao professor, ao aluno, à escola, à educação, foram, aqui neste trabalho, substituídas pela

palavra homofobia – pouco relacionada, para a maioria dos educadores, ao professor, ao aluno, à escola e à educação.

O processo de realização da pesquisa de campo rendeu aprendizado não apenas no sentido teórico, mas também de ordem técnica. No que tange à metodologia, o fracasso do grupo focal demanda reflexões. O método de pesquisa qualitativa escolhido não se realizou pela ausência dos sujeitos convidados, enquanto que a pesquisa quantitativa foi aceita por quase todos os alunos abordados⁷. Houve até quem dissesse que era uma ótima forma de dar opinião, “que bom que não tem nada para escrever!”. Apesar de algumas respostas do questionário terem sido perdidas, por erro de interpretação por parte dos entrevistados, pois as alternativas foram marcadas de forma inválida, pode-se dizer que essa coleta de dados foi bem sucedida.

Por outro lado, houve desinteresse por parte da maioria em participar do grupo focal. Talvez por terem que se deslocar um outro dia até a universidade. O mais curioso foi o não comparecimento dos seis alunos que haviam confirmado, na noite anterior, a sua participação no grupo focal. Que hipóteses para essa falta poderiam ser levantadas? Haveria uma indisposição de aprofundar discussões referentes à educação? Ou haveria receio de opinar sobre o assunto que seria discutido? É parte do curso de licenciatura a formação do hábito de debater, questionar e aprofundar a discussão sobre um determinado assunto?

O capítulo seguinte irá desenvolver uma reflexão sobre como as conquistas da pesquisa de campo poderiam se inserir na pedagogia, na educação em geral, ou como poderiam se tornar parte da formação do professor.

⁷ Apenas cinco, num universo de 65 alunos abordados, se recusaram a responder os questionário.

CAPÍTULO 5. INCONGRUÊNCIAS ENTRE O OBJERO E A TEORIA

Se for levado em consideração que a existência da homofobia está diretamente ligada à fixação da identidade heterossexual como a sexualidade legítima, como a única a ser praticada por todos os indivíduos, masculinos e femininos, então não se poderia entrar em defesa da construção e da fixação de mais uma identidade sexual, a homossexual, pois assim estaria reforçando o pensamento polarizado, de forma binarista e, conseqüentemente, distante da teoria queer, tributária do pós-estruturalismo francês, proposta como base para o desenvolvimento desta pesquisa. Como fugir das aporias numa pesquisa como esta? Empregar os termos que reforçam a identidade homossexual é contribuir para solidificar a bipolaridade das sexualidades e excluir as outras possíveis maneiras de se expressar sexualmente, aquelas que já possuem um nome e aquelas que ainda não.

Utilizar o raciocínio que transforma em estranhamento o que é considerado “normal” pode ser um caminho para a dissolução de rótulos e de conceitos estabelecidos. Em alguns momentos, considerar lícita uma identidade, como a de homossexual, nesta pesquisa, é adotar uma postura imprópria e extravagante. Poder-se-ia justificar com relativismo a escolha do uso de uma identidade sexual considerada oposta à identidade “correta”. Acredita-se que, para os sujeitos da pesquisa, pensar sobre uma variação de orientação sexual como expressão legítima já é um ato subversivo.

Como entender o que dizem, o que falam, e o que pensam os futuros professores a respeito da homofobia, à luz da teoria queer? O que prever na atuação desses professores no que diz respeito ao preconceito e à discriminação contra aqueles que têm uma orientação sexual diferente?

5.1. O que fazem em favor da diferença os que trabalham nas escolas

Levando-se em consideração a análise feita por Tomaz Tadeu da Silva (2000), haveria três estratégias pedagógicas usadas para lidar com aqueles que apresentam alguma diferença, quando relacionados às categorias dominantes, como por exemplo: a de cor, a de religião, a de sexo.

A primeira estratégia seria aquela que incentiva os bons sentimentos e a boa vontade diante da diversidade cultural. Ele a denomina de “liberal”. Parte-se da hipótese de que, “a natureza humana tem uma variedade de formas legítimas de se expressar culturalmente e todas devem ser respeitadas e toleradas” (SILVA, 2000, p. 97-98). Tal posicionamento é caro ao chamado multiculturalismo. Os sentimentos poderiam variar de uma atitude paternalista e superior até um sentimento de que tudo o que é humano não é estranho. Segundo Silva, os alunos nas escolas seriam incentivados a entrar em contato com as formas variadas de expressões culturais.

Uma outra estratégia pedagógica utilizada nas escolas é aquela nomeada de “terapêutica”. Essa também “aceita a diversidade como ‘natural’ e boa, mas atribui a rejeição da diferença e do outro como distúrbios psicológicos” (ibidem, p. 98). Silva confere aos sentimentos de discriminação, de preconceito, de crenças distorcidas e de estereótipos, à incapacidade de conviver com a diferença. Como estratégia, é comum tratar essas atitudes inadequadas, por meio de processos de conscientização, dinâmica de grupo, dramatizações, exercícios corporais, entre outros, que dão oportunidade para que os alunos mudem de atitude. Em ambas as estratégias, apesar do lado otimista de olhar o humano como comum, Silva observa que não há questionamento sobre as relações de poder que envolvem as diferenças, resultando, assim, em um artifício que fortalece dicotomias como as do dominante tolerante e do dominado tolerado, ou encorajam aceitar as atitudes como certas e erradas.

Silva propõe uma terceira estratégia pedagógica, que se encontra entre aquelas duas, que aborda as diferenças e é baseada na teoria pós-estruturalista. Tem como objetivo questionar as relações de poder e os mecanismos que produzem as diferenças e que estão diretamente ligados, na criação e na fixação de identidades. Essa estratégia permitiria aos alunos não apenas aprender a tolerar, respeitar e admitir a diferença, mas a entendê-la, bem como a questioná-la e a explorar maneiras de transgredi-la. Os alunos seriam encorajados a pensar o múltiplo como ativo e a diversidade como estática. “A diversidade limita-se ao existente, a multiplicidade estende e multiplica, prolifera e dissemina (...) A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir como idêntico” (ibidem. p.100 – 101). Essa é uma abordagem pedagógica que considera a diferença como uma questão política e está interessada em indagar a origem da diferença e suas formas de produção.

Baseando-se nessa perspectiva, que atitude pedagógica tomaria a maioria dos formandos entrevistados mediante à diferença? Não foi dada aos participantes da pesquisa a oportunidade de refletir fora do pensamento binarista; tentou-se, isto sim, obter informações sobre a possibilidade de se validar um pólo em contraste com a heterossexualidade.

Observa-se agora que as categorias dessa pesquisa foram praticamente fundadas na perspectiva terapêutica, tal como descrita por Silva, enfatizando a discriminação e o preconceito como categorias que devem ser eliminadas dos comportamentos dos alunos. Como conduzir uma pesquisa como esta, dentro de uma perspectiva pós-estruturalista, *queer*?

5.2. Reconsiderando a escolha de uma identidade

Fica implícito, nos objetivos desta pesquisa, o desejo de compreender como a maioria dos formandos em licenciatura, supostamente heterossexual, posicionar-se-iam perante

comportamentos de sala de aula que possam vir a humilhar a minoria homossexual. Investigam-se os mecanismos pensados, e que provavelmente serão utilizados, por esses, agora já considerados professores, para intervir na proliferação do preconceito e da discriminação da identidade homossexual. Esses objetivos, todavia, parecem, em alguma medida, serem incompatíveis com os preceitos fundamentais da teoria queer.

A identidade é fruto da marcação da diferença e da exclusão (Hall, 2000). Colaborar para fixar uma identidade, como a identidade homossexual, seria usar, inopinadamente, os mesmos mecanismos que desprezam outras identidades, diferentes da identidade heterossexual. Um dos objetivos de uma pesquisa *queer* sobre esse tema poderia ser o de questionar a construção dessas identidades. Interrogar os entrevistados sobre o porquê da mídia televisiva, por exemplo, explorar esse tema, ou fazê-los discutir um tema tão importante que é, tantas vezes, deixado de fora dos currículos das licenciaturas. Uma pesquisa *queer* se interessa, sobretudo, em saber quem tem vantagens e benefícios e quem se prejudica com a fixação de uma determinada identidade. Por que se aprende a se sentir ameaçado por uma outra identidade sexual diferente daquela aceita pela maioria? Quem ensina isso? As perguntas levantadas por uma pesquisa queer têm a intenção de revelar, além dos prováveis conteúdos psicanalíticos envolvidos no processo de formação de uma identidade, os conteúdos ideológicos-políticos que embasam sua construção e reprodução.

As reflexões da teoria pós-estruturalista indicam que a identidade, assim como a diferença, são construções lingüísticas, que são criações sociais e culturais (Silva, 2000). Seu aparecimento na linguagem vem atender a necessidades de determinada sociedade. Há uma tendência no mundo ocidental de se estabelecerem metas, regras e normas, influenciadas pelo pensamento positivista. Isso significa dizer que, majoritariamente, seus indivíduos são levados a aceitar e a buscar a estabilidade e a definição; ao passo que a indeterminação e a imprecisão são tidas como algo a ser combatido. Definir uma identidade, naturalizá-la e normatizá-la significa

rejeitar as outras identidade que, em última instância, validam, por negação, a identidade hegemônica. A identidade diferente daquela considerada como correta carrega todos os adjetivos opostos, geralmente negativos, aos da identidade a que se deseja pertencer.

O desejo, então, torna-se uma variável fundamental nesta análise, pois a identidade, sendo um construto, existe como uma instância da qual se deseja pertencer. Mesmo para os que possuem as qualidades das categorias identitárias dominantes, homem, branco, classe social alta, cristão, corpo esbelto, aparência jovem, etc, o desejo de pertencer a essas categorias identitárias é a força mantenedora desse perfil hegemônico, caso contrário, se o desejo muda, o indivíduo irá cobiçar a transformação desses traços identitários, que passam a não mais o determinar. A transformação, ou melhor, a tentativa de migrar para uma outra identidade que o satisfaça é uma atitude recorrente. Tatuá-lo o corpo, deixar de acreditar em Deus, fazer uma dieta, ou uma cirurgia plástica, vestir-se de homem, são exemplos de insatisfação ou de busca de satisfação identitária. Alterando sua imagem, o indivíduo deseja alterar o que se pensa dele e, conseqüentemente, alterar a representação de sua identidade. Ele pode se movimentar em um variado leque de alternativas identitárias. Identidades que variam das mais dominantes até aquelas totalmente marginais. A relatividade, a flexibilidade e a vulnerabilidade de uma identidade podem ser alguns dos motivos que exigem constante vigilância, por parte dos grupos hegemônicos, para sustentar uma identidade, para pertencer a ela e para se fazer representar nela. Na mesma proporção, necessita-se rejeitar qualquer característica que possa ameaçar essa identidade, que possa desvirtuá-la. A maleabilidade também permite os reajustes que a sociedade e a cultura freqüentemente exigem. É na incoerência de se lutar para manter fixa uma identidade, que é necessariamente transitória, elástica e plástica, que se estabelece o processo de reconhecimento e de representação do indivíduo na sociedade.

Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Têm a ver não tanto com as questões “quem nós somos” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e como essa representação afeta a forma como nas podemos representar a nós próprios (HALL, 2000).

Na “submissão identitária”, que a sociedade e a cultura impõe nas suas relações de poder com o indivíduo, estão implicadas, em grande medida, a construção e a organização psíquica do desejo. Não se pode esquecer de que é essa complexidade que está por trás da existência de sentimentos como a discriminação e o preconceito.

5.3. Perspectivas para uma educação *queer*

Levar em consideração, na teoria e na prática de sala de aula, os pressupostos da teoria queer é, principalmente, buscar compreender as normas compulsórias da sociedade, questionar o que é considerado “natural”, conhecer o percurso histórico que leva às rotulações identitárias, e atentar para as relações de poder envolvidas nas normatizações.

No caso, para esta pesquisa, que prioriza refletir sobre a homofobia e suas manifestações na educação, educar *queer* é opor-se a heteronormatividade compulsória, e agir numa “política pós-identitária para a educação” (LOURO, 2004). Na educação *queer*, os conteúdos das disciplinas não são aprendidos desconectados da realidade política, cultural e psíquica da sociedade e dos indivíduos, nem desprezam as disputas de poder que emergem constantemente quando novos valores são introduzidos no campo do desejo. Os indivíduos são reconhecidos por seus limites e suas capacidades e não pelas identidades que os representam.

Os professores e professoras que trabalham na perspectiva *queer* interessam-se em analisar, com seus alunos, como as identidades são representadas e

como lhes são atribuídos significados sociais, ordenamentos, hierarquias e diferenciações; como são indicadas a meninos e meninas, jovens e adultos as posições-de-sujeito legítimas, adequadas, sadias, normais e aquelas que devem ser rejeitadas e negadas. Interessa a educadoras e educadores pós-críticos analisar a linguagem como produtora de identidades, a linguagem que inclui ou exclui, a que aprova ou marginaliza sujeitos; analisar as representações sociais que circulam a respeito das mulheres e dos homens, dos sujeitos homossexuais ou heterossexuais, dos negros, negras, dos brancos e dos índios e, muito especialmente, observar que grupos sociais exercitam o direito de representar os outros, além de representar a si próprios (LOURO, 2002, p.233).

A atuação do professor e da escola permeia as avaliações e o currículo com significados que não se restringem à aquisição do conteúdo de uma determinada disciplina, mas alarga-os para um contexto que valoriza a compreensão do motivo de se estudar aquele assunto, revelando como ele é valorizado na sociedade e que influências têm sobre os indivíduos.

Para uma pedagogia *queer* e um currículo *queer* não seria suficiente denunciar a negação e o submetimento dos/as homossexuais, e sim desconstruir o processo pelo qual alguns sujeitos se tornam normatizados e outros marginalizados, tomando evidente a heteronormatividade, demonstrando o quanto é necessária a constante reiteração das normas sociais regulatórias a fim de garantir a identidade sexual legitimada (LOURO, 2004, p. 49).

Percebe-se a necessidade da introdução teórica, nos cursos de formação de professores, das discussões sobre as diversas orientações sexuais e sua representação na sociedade, para que se possa desenvolver o hábito de valorizar a multiplicidade, para que se possam levantar hipóteses, fazer comentários e agir na sala de aula, de maneira que não estejam apenas baseados no senso comum.

Em linhas gerais, a maior contribuição que esta dissertação de mestrado pode dar, na área de educação e nas áreas acadêmicas afins, é principalmente a análise de seu processo de pesquisa de campo e seus desdobramentos. Tanto no que diz respeito a questionamentos que partiram dos que participaram da pesquisa, quanto no que se refere às reformulações ideológicas que pude inferir a partir da investigação teórica e da interpretação dos dados colhidos.

Há uma fragilidade metodológica neste trabalho, que não é decorrente apenas das limitações de tempo para concluir o curso de mestrado ou da escassez de recursos financeiros para desenvolver a pesquisa, ela se deve também à própria representação do tema da homofobia na nossa cultura. Muitas vezes, o homofóbico não se percebe homofóbico. E essa negação da homofobia mostra-se capaz de conviver com uma tolerância politicamente correta. Uma tolerância delicada, muitas vezes traída por atos de fala e por gestos violentos. Portanto, a saída para se pensar a homofobia talvez seja outra, que, em vez de procurar detectá-la, buscase desestabilizá-la, a partir de questionamentos que destituíssem as identidades heterossexual e homossexual e, dessa forma, minassem as reações adversas que emergem por causa da manutenção dessas fronteiras identitárias.

Os resultados desta pesquisa parecem evidenciar que a homofobia, entre os formandos de licenciatura da UFRPE, encontra-se, na maioria das vezes, suavizada por um discurso de tolerância. Uma tênue tolerância que pode, rapidamente, transformar-se em rejeição, quando a homossexualidade se aproxima das realidades de vida desses indivíduos, ou quando “ameaça”, de alguma forma, a instituição familiar tradicional. Em geral, suas atitudes perante manifestações de homofobia em sala de aula são de caráter regulador da heteronormatividade. Infere-se um despreparo teórico desses futuros professores, para lidar com questões que tratam da temática das diferenças sexuais. Além disso, ou associada a isso, percebe-se uma certa falta de disposição para aprofundar a discussão sobre esse assunto.

O percurso teórico-analítico desta pesquisa sugere pensar o tema da homofobia não por uma perspectiva protecionista em relação ao homossexual, como exposta no capítulo 1; mas como uma manifestação de poder forjada pelas instituições dominantes, a igreja, o governo, escola e pela cultura e a ciência, para manter a heterossexualidade como a identidade sexual legítima. Pelo ponto de vista da teoria queer poderia se dizer que a dissolução da demarcação das identidades sexuais talvez contribuisse para o desaparecimento de sentimentos hostis dirigidos a uma determinada identidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violência nas Escolas**. 4ª ed. Ed. UNESCO, Inst. Ayrton Senna ,UNAIDS, Banco Mundial, 2002.

ALMEIDA, Vagner de et al. **Ritos e ditos de jovens gays**. Rio de Janeiro: ABIA-Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS, 2002.

ANDRÉ, Marli; SIMÕES, Regina H.S; CARVALHO, Janete. **Estado da arte da formação de professores no Brasil**. Educ. Soc., vol. 20, n° 68, p. 301-309.1999.

ARROYO, Miguel. **Trabalho - Educação e teoria pedagógica**. In: FRIGOTTO, G.(org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 5ª edição. Petrópolis: Ed. Vozes, 2001.

AUAD, Daniela. **Gênero nos parâmetros curriculares**. In: FARIA, Nalu et ali. (org.). **Gênero e educação**. São Paulo: Cadernos Sempreviva, 1999.

ALTMANN, HELENA. **Sexual Orientation at the National Curriculum Parameters**. **Rev. Estudos Feministas**. Florianópolis, v.9, n.2, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000200014&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 31 Ago 2006. doi: 10.1590/S0104-026X2001000200014.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**. Barcelona, Espana: Edicions Bellaterra, 2001.

BRITZMAN, Deborah. **Curiosidade, sexualidade e currículo**. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado pedagogias da sexualidade**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 83-111.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação educacional**. Brasília: MEC/SEF. 1997.

_____. Ministério da Educação. Resultado da seleção dos projetos de capacitação/formação de profissionais da educação para a cidadania e a diversidade sexual. 2005 <http://portal.mec.gov.br/secad/index.php> . Acesso em: 11/06/2006.

BUTLER, Judith. *Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do sexo*. In: LOPES LOURO, Guacira (org.). **O corpo educado pedagogias da sexualidade**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.151-172.

CÂMARA, Sergio et RAMOS, Silvia. **Política, direitos, violência e homossexualidade**. Pesquisa. 9ª Parada do Orgulho GLBT- Rio 2004. Rio de Janeiro: CEPESC. 2005.

_____. **Política, direitos, violência e homossexualidade**. Pesquisa. 9ª Parada do Orgulho GLBT- São Paulo 2005. Rio de Janeiro: CEPESC. 2006.

CASTRO, Mary; ABRAMOVAY, Miriam; BERNADETE, Lorena. **Juventude e sexualidade**, Brasília: UNESCO, 2004.

CASTRO, Mary e ABRAMOVAY, Miriam 2003. **Marcas de gênero na escola sexualidade e violências/discriminações representações de alunos e professores**. Primeira versão deste texto apresentada em Seminário sobre Gênero e Educação Educar para a igualdade (coordenadoria especial da mulher e Conselho Britânico, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e com a colaboração do grupo de “Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual” (EDGES) da Faculdade de Educação da USP- São Paulo, 2003). Cedido pela autora.

CONARCFE. **"Documento Final"**. IV Encontro Nacional, Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador. Belo Horizonte, 1989.

COSTA, Jurandir Freire. **A face e o verso: estudos sobre o homoerotismo II**. São Paulo: Escuta, 1995.

FACCHINE, Regina. **Sopa de letrinhas? Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90**. São Paulo: Ed. Garamond, 2002.

FILHO, Almicar Torrrão. **Uma questão de gênero: onde o masculino e o feminino se cruzam**. Cadernos Pagu (24), 2005. p. jan-jun.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Educ. Soc., Campinas, 2002 v. 23, n. 80. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302002008000009&lng=pt&nr=iso>. Acesso em: 06 ago 2006. doi: 10.1590/S0101-73302002008000009.

FREUD, Sigmund. **Algumas reflexões sobre a psicologia escolar**. In: FREUD, S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: 2ª ed. Edição *standard* brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1995. p. 247 – 250.

GÓIS, João B. H. **Desencontros: as relações entre os estudos sobre a homossexualidade e os estudos de gênero no Brasil**, Florianópolis, SC. Estudos Feministas nº11(1):336. 2003.

HALL, Stuart. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **A perspectiva dos estudos culturais**, Florianópolis, SC: Vozes, 2000.

HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro Salles. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JESUS, Beto. Entrevista concedida ao site mixbrasil.uol.com/mp/uplocal/noticia/67250140.shtml. Acesso em 09/07/2006.

KIMMEL, Michael. **Homofobia, temor, vergüeza y silencio em la identid masculina.** In: VALDÉS, Teresa e OLAVARRÍA, José (org.) Santiago, Chile: Ediciones de las mujeres nº 24, 1997.

KLAGES, Mary. <http://www.colorado.edu/English/ENGL2012Klages/index.html>. 1997. Acesso em maio de 2005.

LAPLANCHE, Jean. **Vocabulário de psicanálise.** 3ª ed. São Paulo: Ed. Martins fonte, 1998.

LIMA, Délcio Monteiro de. **Os homoeróticos.** Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1983.

LOPES, Denílson et al.(org.). **Imagem & diversidade sexual - estudos da homocultura.** São Paulo: Nojosa Edições, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Segredos e mentiras do currículo: sexualidade e gênero nas práticas escolares.** In: SILVA, Luiz Heron (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização.** Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Gênero, Sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista.** 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **Gênero: questões para a educação.** In: BRUSCHINI, Cristina, UNBEHAUM, Sandra (org.). **Gênero democracia e sociedade brasileira.** São Paulo: Ed.34, 2002.

_____. **Um corpo estranho – Ensaio sobre sexualidade e Teoria *queer*.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LUGARINHO, Mário César. **Universidades GLS. Folha de São Paulo.** Caderno Mais nº 580. 2003.

MEDRADO, Benedito. **O masculino na mídia. Repertórios sobre masculinidade na propaganda televisiva brasileira.** Dissertação de mestrado defendida na PUC – São Paulo. 1997.

_____. **Textos em cena: a mídia como prática discursiva.** In: SPINK, Mary.(org.) **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas.**- São Paulo: Cortez, 1999.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola.** São Paulo: Moderna, Ed. da UNICAMP, 1999.

MOTT, Luiz. **Violação dos direitos humanos e assassinatos de homossexuais no Brasil.** Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 1999.

PARKER, Richard. **Cultura, economia política e construção social da sexualidade**. In: Louro, Guacira Lopes. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PISCITELLI, A. **Comentário**. Cadernos Pagu, nº21, p. 211-218, 2003.

RANGEL, Mary. **Homossexualidade e educação**. In: LOPES, Denílson et al.(org.). **Imagem & diversidade sexual estudos da homocultura**. São Paulo: Nojosa edições, 2004.

RUBIN, Gayle; BUTLER, Judith. **Tráfico Sexual – entrevista** . In: ALMEIDA, Heloisa. BELELI, Iara (org.). **Olhares alternativos** .Cadernos Pagu. UNICAMPI ,nº21, 2003.

RUBIN, Gayle. **The Traffic in Women. Notes on the "Political Economy" of Sex**. In: REITER, Rayna. (Ed.) **Toward an Anthropology of Women**. New York, Monthly Review Press, 1975.

_____. **Thinking Sex: Notes for a Radical Theory of the Politics of Sexuality**. In: ABELOVE, BARALE & HALPERIN. **The lesbian and gay studies reader**. Londres: Routledge, 1992.

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos. **Formação continuada: decisão institucional ou espaço de construção de autonomia?** Site da ANPED www.anped.org.br/26/tpgt08.htm . Acesso em junho de 2006.

SAMPAIO, Paulo. **Cada um na sua. Quatro homossexuais comentam as divisões e discriminações próprias ao mundo gay**. Folha de São Paulo. Caderno Mais. Nº 694. 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____.(org). **A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **Teoria cultural e educação – um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

ZUCHIWSCHI, José. **Tirando a homossexualidade do armário escolar**. In: LOPES, Denílson et al. (org.). **Imagem & diversidade sexual estudos da homocultura**. São Paulo: Nojosa edições, 2004.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra (org.). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: Editora 34, 2002.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes médicas, 1993.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, História e educação: construção e desconstrução**. Educação e Realidade. Vol. 20(2), jul/dez, 1995.

_____. *Nas redes do conceito de gênero*. In: LOPES, M.J. **Gênero e Saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **O currículo e as diferenças sexuais de gênero**. In: Marisa Costa (org). O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: D.P&A, 1998a.

_____. **Sexualidade e gênero nas práticas escolares**. In: Anais do seminário **Surdez, cidadania e educação: refletindo sobre os processos de exclusão e inclusão**. Rio de Janeiro: INES, 1998b.

_____. **Sexualidade: ligações da escola**. In: MEYER, Dagmar (org.) **Saúde e Sexualidade na escola**. Porto Alegre: Mediação, 1998c.

_____. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Ed. Porto, 2001.

_____. **Currículo, gênero e sexualidade – refletindo sobre o "normal", o "diferente" e o "excêntrico"**. In: LOURO, Guacira. NECKEL, J. E Goellner, S.(orgs) **Corpo, gênero e sexualidade. Um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

LUGARINHO, Mário César. **Homocultura e literatura: de volta ao "luso princípio queer"**. LOPES, Denilson, et alii (org). **Imagem & Diversidade Sexual – estudos da homocultura**. São Paulo: Nojosa edições, 2004.

MIANAYO, Maria Cecília de Souza.(org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ : Vozes, 1994.

_____. **O Desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 2004.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Gênero na formação docente: campo de silêncio no currículo**. Cadernos de Pesquisa – Fundação Carlos Chagas. São Paulo, nº 102 novembro 1997.

PERLONGERER, Nestor. **O negócio do michê – a prostituição viril**. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1997.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. In Educação e Realidade, Porto Alegre, jul/dez. 1990.

_____. **"La querelle des femmes" no final do século XX**". Estudos Feminista. Santa Catarina. Vol.9 N2. 2001.

SILVA, Tomas Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TREVISAN, João Silvério. **Devasos no Paraíso – a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

ANEXO A

OBRIGADO POR COLABORAR COM NOSSA PESQUISA.

Por favor, responda com atenção as perguntas que se seguem. Não existem respostas certas ou erradas. O que queremos saber é realmente sua opinião sincera. Se tiver alguma dúvida, nossa equipe poderá auxiliá-lo no que for necessário.

Informamos que essa pesquisa é confidencial e obedece a critérios éticos em pesquisa com seres humanos, portanto, as informações serão analisadas em seu conjunto, não sendo do nosso interesse identificar nenhum dos participantes. O sigilo será garantido e seu nome não será revelado em nenhuma circunstância.

1.	Quantos anos você tem?	_____ anos
2.	Sexo	() Masc () Fem
3.	Em que cidade você nasceu?	
4.	Em que estado você nasceu?	
5.	Em que cidade você mora atualmente?	
6.	Há quanto tempo mora nesta cidade?	() Desde que nasci () Há menos de 10 anos () Há mais de 10 anos
7.	Qual seu estado civil? (Marque apenas uma opção)	() Casado (Unido, amigado) () Separado () Viúvo () Solteiro () Não sei
8.	Qual é a sua cor ou raça? (Marque apenas uma opção)	() Branca () Preta () Amarela () Parda () Indígena () Não sei
9.	Qual a sua religião? (Marque apenas uma opção)	() Católica () Evangélica. Qual? _____ () Espírita/Kardecista () Umbanda () Candomblé () Nenhuma () Outra. Qual? _____ () Não sei
10.	Você trabalha ou faz alguma coisa pra ganhar dinheiro (em casa ou fora de casa)?	() Sim () Não
11.	Em que ano você iniciou o curso de licenciatura?	_____

12.	<p>Entre as ações ao lado, marque as cinco que você considera mais violentas.</p> <p>Use a numeração de 1 a 5, sendo 1 a mais violenta.</p>	<input type="checkbox"/> trocar insultos, xingamentos <input type="checkbox"/> bater em homossexuais <input type="checkbox"/> atirar em alguém <input type="checkbox"/> briga entre irmãos ou pais e filhos <input type="checkbox"/> usar droga <input type="checkbox"/> fazer ameaças <input type="checkbox"/> brigar de socos, sem usar arma <input type="checkbox"/> roubar <input type="checkbox"/> andar armado <input type="checkbox"/> fazer gritaria, vaiar <input type="checkbox"/> quebrar orelhões <input type="checkbox"/> estuprar <input type="checkbox"/> dirigir em alta velocidade <input type="checkbox"/> pichar <input type="checkbox"/> fazer "racha" ou "pega" de carro <input type="checkbox"/> riscar/arranhar o carro de alguém
13.	<p>Quais das pessoas ao lado você NÃO queria ter como seus (suas) colegas de classe? (Pode marcar mais de uma opção)</p>	<input type="checkbox"/> pessoas que já foram presas <input type="checkbox"/> pessoas com aids <input type="checkbox"/> homossexuais <input type="checkbox"/> pessoas pobres demais <input type="checkbox"/> mães solteiras <input type="checkbox"/> pessoas negras <input type="checkbox"/> pessoas que bebem demais <input type="checkbox"/> viciados em drogas <input type="checkbox"/> garotos(as) de programa <input type="checkbox"/> fanáticos religiosos <input type="checkbox"/> ricaços, gente cheia de grana <input type="checkbox"/> membros de gangues <input type="checkbox"/> pessoas vivendo com Aids
14.	<p>Quais pessoas ao lado você NÃO gostaria de ter como seus alunos? (Pode marcar mais de uma opção)</p>	<input type="checkbox"/> pessoas que já foram presas <input type="checkbox"/> pessoas com aids <input type="checkbox"/> homossexuais <input type="checkbox"/> pessoas pobres demais <input type="checkbox"/> mães solteiras <input type="checkbox"/> pessoas negras <input type="checkbox"/> pessoas que bebem demais <input type="checkbox"/> viciados em drogas <input type="checkbox"/> garotos (as) de programa <input type="checkbox"/> fanáticos religiosos <input type="checkbox"/> ricaços, gente cheia de grana <input type="checkbox"/> membros de gangues <input type="checkbox"/> pessoas vivendo com Aids
15.	<p>Marque somente as frases com as quais você CONCORDA.</p> <input type="checkbox"/> O esporte é mais importante para os meninos do que para as meninas <input type="checkbox"/> A homossexualidade é uma doença <input type="checkbox"/> As mulheres precisam casar, os homens precisam de um bom emprego <input type="checkbox"/> As meninas gostam de namorar, os meninos gostam de "ficar" <input type="checkbox"/> Sou a favor de gays e lésbicas adotarem filhos <input type="checkbox"/> O sexo é mais importante para os homens do que para as mulheres <input type="checkbox"/> Homens podem chorar do mesmo modo que as mulheres <input type="checkbox"/> Doenças sexualmente transmissíveis são assuntos que interessam mais aos homens <input type="checkbox"/> Os cursos de licenciatura são mais indicados para mulheres <input type="checkbox"/> Sou contra o projeto de parceria civil entre pessoas do mesmo sexo <input type="checkbox"/> Há situações em que uma mulher merece apanhar do companheiro	

16.	Entre os assuntos abaixo, diga sobre os quais você TEM conhecimento suficiente? <input type="checkbox"/> Doenças sexualmente transmissíveis <input type="checkbox"/> Gravidez e controle de natalidade <input type="checkbox"/> Sexo vaginal <input type="checkbox"/> Sexo anal <input type="checkbox"/> Sexo oral <input type="checkbox"/> Masturbação <input type="checkbox"/> Aborto <input type="checkbox"/> Homossexualidade	
17.	Se você fosse um professor e tivesse um aluno de 3 anos que apresentasse comportamentos femininos e tivesse sendo alvo de preconceito, como você reagiria? (Marque apenas uma opção)	<input type="checkbox"/> Levaria o caso para a diretoria <input type="checkbox"/> Entraria em contato com os pais do garoto <input type="checkbox"/> Orientaria o garoto para mudar de atitude <input type="checkbox"/> Dava umas palmadas para ele se corrigir <input type="checkbox"/> Fazia de conta que não viu <input type="checkbox"/> Chamaria os outros alunos para reclamar <input type="checkbox"/> Não se incomodaria <input type="checkbox"/> Não sei
18.	Você se considera	<input type="checkbox"/> heterossexual <input type="checkbox"/> homossexual <input type="checkbox"/> bissexual <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____

ANEXO B

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Duas vias: uma sob posse do pesquisador e outra do informante

Declaro que estou ciente de estar participando da pesquisa sobre **sexualidade no contexto escolar** que está sendo desenvolvida no curso de Mestrado em Educação da UFPE pela aluna **Liliana Tavares (fone 9292.2579)**.

Estou ciente que se trata de uma atividade voluntária, que posso desistir a qualquer momento e que a participação não envolve remuneração. Nestes termos, posso recusar e/ou retirar este consentimento, informando aos pesquisadores, sem prejuízo para ambas as partes a qualquer momento que eu desejar. Tenho o direito também de determinar que sejam excluídas do material da pesquisa informações que já tenham sido dadas.

Fui informado que 1) a pesquisa não envolve riscos ou danos à saúde e que a equipe de pesquisa garantirá a confidencialidade e o anonimato e 2) a assinatura desse consentimento não inviabiliza nenhum dos meus direitos legais.

Caso ainda haja dúvidas, tenho direito de tirá-las agora, ou, em surgindo alguma dúvida no decorrer da entrevista, esclarecê-las, a qualquer momento.

Após ter lido e discutido com o pesquisador os termos contidos neste consentimento esclarecido, concordo em participar como informante, colaborando, desta forma, com a pesquisa.

Recife, ____/____/20____.

Assinatura: _____

Nome completo do entrevistado: _____

Assinatura da pesquisadora (Liliana Tavares): _____

CONVITE

Se você deseja participar de um grupo de discussões sobre os temas abordados no questionário, favor escrever seu **número de telefone** para que possamos contactá-lo(a):

ANEXO C

Roteiro para a condução das entrevistas semidirigidas.

- 1) Goataria de pensar com vocês uma situação hipotética que é muito comum; mais comum do que imaginamos.

Um professor dá aulas para alunos do ensino médio em uma escola pública em Camaragibe. Entre seus alunos, um deles as destaca por apresentar comportamentos femininos.

- a) Como este professor deveria se comportar com este aluno?
- b) Como podemos identificar esses comportamentos femininos?
- c) A quem você recorreria para lhe ajudar a tomar uma decisão ou a pensar sobre o problema?
- d) E se este aluno fosse uma aluna que apresentasse comportamentos masculinos?
- e) Os cursos de Licenciatura, em geral, discutem essas questões? Por que?
- f) Como artifício didático, os professores usam exemplos de seu cotidiano para ilustrar determinados conteúdos em sala de aula. Muitas vezes, contam situações que aconteceram com marido ou esposa, filhos e outros parentes de modo a facilitar a apreensão de determinadas idéias. Um professor homossexual deveria fazer o mesmo?