



ESTUDO DE CASO SOBRE SEXUALIDADE E ORIENTAÇÃO SEXUAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO LUÍS –MA, MARANHÃO, BRASIL.

Alderico Segundo Santos Almeida ¹

RESUMO

Informamos previamente que esse texto faz parte de uma discussão mais ampla que se materializou como um trabalho de conclusão de curso, realizada no Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola, promovido pela Universidade Federal do Maranhão. A investigação referida teve por objetivo analisar de que forma a sexualidade é vivenciada dentro do espaço escolar do Centro de Ensino “Liceu Maranhense”, escola pública de ensino médio da cidade de São Luís, Maranhão. Nossa metodologia partiu de uma abordagem qualitativa, na qual desenvolvemos um estudo de caso, onde durante seis meses fizemos uso de observação não-participante cuja perspectiva teórico-metodológica de análise se fundamenta no materialismo histórico dialético em Educação. O instrumento metodológico acrescido à observação foi um questionário que guiou entrevistas realizadas e autorizadas com 28 (vinte e oito) estudantes (meninos e meninas) e 18 (dezoito) professores de diferentes áreas do conhecimento (Português, Artes, Sociologia, Filosofia, Biologia, Geografia e História), esses sujeitos se colocaram voluntariamente dispostos a fornecer as devidas informações que sustentam esta pesquisa. Como alguns dos resultados dessa pesquisa podemos apontar que falta formação inicial e continuada para os professores lidarem com as questões pertinentes à sexualidade e orientação sexual de seus alunos, há muitos relatos de homofobia na escola, embora haja uma tentativa por parte de alguns profissionais em modificar o quadro de práticas discriminatórias entre os alunos e na relação aluno-professor-aluno.

Palavras-chaves: sexualidade, orientação sexual, escola.

INTRODUÇÃO

O título original deste texto tem como centralidade o nome de duas deusas gregas². A primeira delas é chamada Afrodite, considerada a deusa do amor, da beleza e da sexualidade; aqui ela simboliza a temática estudada. Segundo a mitologia grega, conta-se que essa deusa nasce da genitália do deus Urano (Cronos) que, após ser esquartejado por Zeus, tem suas partes espalhadas e, ao mar, foram lançados seus

¹ Professor, sociólogo, mestrando em Educação pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA); aldericosegundo.profissional@gmail.com

² **A PRESENÇA DE AFRODITE NO GINÁSIO DE ATENA:** um estudo sobre sexualidade e orientação sexual no Centro de Ensino “Liceu Maranhense”.



órgãos genitais que, ao se misturarem à espuma, originou a deusa Afrodite. A segunda divindade é Palas Atena, a deusa virgem da estratégia, inteligência, sabedoria e guerra; aqui representando a escola enquanto espaço do saber e educação. Ainda segundo a Mitologia, Atena nasce da cabeça de Zeus, quando este deus se vê ameaçado em perder o trono do Monte Olímpio – lugar onde todos/as os/as deuses e deusas se alojavam e, ali, discutiam sobre a vida terrena e o futuro dos homens e mulheres mortais.

Embora nos reportemos a um conto mitológico da Grécia Antiga³, onde as categorias atinentes à sexualidade, tais como orientação sexual, homossexualidade e a própria sexualidade, ainda não existiam, acreditamos que a definição de papéis entre homens e mulheres é algo muito antigo na história da humanidade. Mas, a partir da lógica científica do século XIX, a sexualidade é discursada prioritariamente numa perspectiva biomédica, onde nos estimulam a interpretar que a delicadeza, amorosidade, e ter preocupação com os cuidados domésticos, por exemplo, são sentimentos e tarefas pertencentes ao feminino; em contrapartida, a racionalidade, a firmeza, o controle do desejo e do afeto advêm do masculino; ao passo que todo comportamento que fugia do que era padronizado como correto, tal como a prática da homossexualidade, era considerado desviante, transgressor e doentio. A medicina “classificou com desvelo todas as formas de prazeres anexos; integrou-os ao ‘desenvolvimento’ e às ‘perturbações’ do instinto; empreendeu a gestão de todos eles” (FOUCAULT, 2015, p. 45-46).

Informamos previamente que esse texto faz parte de uma discussão mais ampla que se materializou como um trabalho de conclusão de curso, realizada no Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola, promovido pela Universidade Federal do Maranhão. A investigação referida teve por objetivo analisar de que forma a sexualidade é vivenciada dentro do espaço escolar do Centro de Ensino “Liceu Maranhense”, escola pública de ensino médio da cidade de São Luís, Maranhão. Nossos objetivos específicos foram: a) problematizar as categorias sexualidade, gênero, orientação sexual, homossexualidade, homofobia e escola a partir de uma perspectiva pós-crítica de análise; b) descrever os discursos de alunos/as e professores/as sobre o tema gênero e sexualidade na escola; c) problematizar os sentidos dados ao tema da homossexualidade pelos/as professores/as e alunos/as; c) propor, a partir dos resultados

³ BULFINCH, Thomas. **O Livro de Ouro da Mitologia**. Ediouro: Rio de Janeiro, 1999.



da investigação, outras formas pedagógicas de tornar a escola mais acolhedora, cidadã e aberta às diversidades sexual e de gênero.

Como alunos/as e professores/as entendem gênero e sexualidade? O que eles e elas pensam sobre homossexualidade? E sobre a homofobia, quais suas percepções? Que ações são utilizadas para combater as práticas homofóbicas na escola? Há formações de professores para lidar com o tema da diversidade sexual e de gênero? Teria a escola espaço para tal discussão? Ou seria negado o direito de falar e exercer a sexualidade/orientação sexual no espaço escolar? Há diálogo aberto com os pais, mães e/ou responsáveis dos alunos sobre o tema da diversidade sexual e de gênero? De que forma as disciplinas poderiam trabalhar a temática gênero e sexualidade na escola?

Na tentativa de responder a esses questionamentos, nossa metodologia partiu de uma abordagem qualitativa, na qual desenvolvemos um estudo de caso, onde durante seis meses fizemos uso de observação não-participante cuja perspectiva teórico-metodológica de análise se fundamenta no materialismo histórico dialético em Educação.

O instrumento metodológico acrescido à observação foi um questionário que guiou entrevistas realizadas e autorizadas com 28 (vinte e oito) estudantes (meninos e meninas) e 18 (dezoito) professores/as de diferentes áreas do conhecimento (Português, Artes, Sociologia, Filosofia, Biologia, Geografia e História), esses sujeitos se colocaram voluntariamente dispostos a fornecer as devidas informações que sustentam esta pesquisa, a fim de construir o diagnóstico social da Escola e com isso contribuir para seu pensamento social. Apresentamos também, alguns registros fotográficos dos banheiros masculinos e femininos dos alunos/as a fim de ilustrar o aspecto da homofobia e a vivência da sexualidade nesses espaços.

REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Foucault (2015) ao contrário do que se pensa, nos últimos séculos, fala-se cada vez mais sobre sexo e sexualidade. A vontade de saber a respeito necessita que se fale sobre, para que seja produzido um saber. A sexualidade não tem sido silenciada. Tem sido produzida. Desse modo, ao ser interrogado sobre o que ele pensa sobre o tema sexualidade, os professores Apolo e Ares se expressam da seguinte forma:

Apolo - "A sexualidade é um assunto interdisciplinar e faz parte de toda vida do homem, podendo assim ser abordado em qualquer fase. Uma maneira de lidar com esse tema, é partir para desconstrução de mitos já



estabelecidos, como; na adolescência: ficou/namorar, o jovem e a maturidade; diálogo e família, a indecisão na adolescência, jovens movidos a música e a sexo; transgressão e punição”.

Percebemos nessa fala acima que a sexualidade deve ser compreendida no espaço escolar de maneira interdisciplinar. Então, o que entendemos por interdisciplinaridade?

A interdisciplinaridade se caracteriza pela cooperação e diálogo entre as disciplinas, na forma de uma ação coordenada. Ela supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação ou um plano de intervenção que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, e que deve ainda partir da necessidade das escolas, professores e alunos. [...] Em certo sentido, não há diferença entre os termos multidisciplinar e interdisciplinar se os objetivos educacionais mais amplos estiverem no centro das atividades. (BOMENY; FREIRE-MEDEIROS, 2010, p. 11).

Podemos observar, ainda, que ambos os professores não apresentam um conceito ou alguma definição daquilo que se convencionou chamar de sexualidade. Michel Foucault (1993) indica a invenção da sexualidade enquanto um dispositivo histórico capaz de assegurar a gestão individual do corpo e das populações, uma vez que se constitui de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normatizam, que instauram, que produzem verdades:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas [...] o dito e o não-dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (FOUCAULT, 1993, p. 244).

A sexualidade, ainda segundo Foucault (2015), refere-se às elaborações culturais sobre os prazeres e os intercâmbios sociais e corporais que compreendem desde o erotismo, o desejo e o afeto até noções relativas à saúde, à reprodução, ao uso de tecnologias e ao exercício do poder na sociedade.

Trata-se, portanto, de um conceito dinâmico que vai se construindo e está sujeito a diversos usos, múltiplas e contraditórias interpretações, e que se encontra vinculado a debates e a disputas políticas. Sendo assim, falar em sexualidade, é complexo e por vezes quase um tabu, mesmo no âmbito do chamado ensino superior, onde se tem a vaga impressão de que os que ali se encontram são detentores de todo o conhecimento racional e conceitual.



No entanto, não podemos tratar a complexidade como receita, como resposta em vez de considerá-la como desafio e como motivação para pensar. Conforme Edgar Morin (2005), a complexidade do pensamento deve ser um substituto eficaz da simplificação, onde haja o esforço para conceber um incontornável desafio que o real lança a nossa mente. Nesse sentido, Héstia (professora) nos diz que:

“Trabalhar com essa temática é delicado porque nossa realidade é muito difícil e preconceituosa. Vivemos num país cristianizado que condena a homoafetividade. Os professores devem respeitar a sexualidade dos alunos e orientá-los para serem cidadãos de bem. A opção sexual dos estudantes é uma questão muito pessoal, o mais importante é que eles sejam competentes e dedicados nas tarefas que eles irão realizar vida afora”.

Nessa teia de complexidade, a sexualidade aparece como um termo de identificação entre homens e mulheres enquanto pessoas de um sexo ou de outro, como uma expressão sujeita à vigilância e a pressão pública para que seja exercida conforme o que naturalmente se espera. O papel social da escola sob essa ótica, ao que nos parece, é preparar os sujeitos que estão em seu convívio para que tenham historicamente um papel a desempenhar e um lugar determinado, a fim de que possa ser um meio de manutenção do *status quo*. Os valores e a moralidade guiarão todo o comportamento sexual, na escola, através da interação cotidiana, da religiosidade, dos preconceitos e desigualdades comuns na sociedade ou mesmo na família. Para Sales *apud* Louro (1999, p.57):

Desde o início, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos ornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que nela não tinham acesso. Ela dividiu também internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para ricos e para pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas.

Segundo Guacira Lopes Louro (2010) em seu estudo sobre sexualidade e gênero nas práticas escolares, a escola representa um espaço para a produção dos discursos heteronormativos e, assim, desempenha centralidade na produção e reprodução de discriminações sexuais, reverberando efeitos os sujeitos que a povoam:

Por isso, possivelmente, as marcas mais permanentes que atribuímos às escolas não se referem aos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim se referem a situações do dia-a-dia (sic), a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores. As marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas



identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual (LOURO, 2010, p. 18 e 19).

As professoras Sirlene Silva e Zeila Albuquerque (2008) em seu artigo *Gênero e Sexualidade na Escola: uma abordagem necessária* nos coloca que a escola brasileira é parte de uma sociedade machista e patriarcal, e atua através de valores e regras que são ensinados e pensados como corretos, determinando papéis de acordo com o sexo a qual pertencem.

Numa tentativa de contextualização da realidade de sua prática docente a professora Hera nos colocou o seguinte ao ser perguntada de que forma a sua disciplina poderia contribuir nas discussões de gênero e sexualidade na escola:

Hera – *“A grande dificuldade encontrada pelo professor ao lidar com a homossexualidade na sala de aula, ao meu ver, é sobretudo o preconceito existente entre os próprios alunos. Como conduzi-los à aceitação da diversidade? Como orientar o aluno/aluna homossexual à aceitação de si mesmo? Em quais espaços debater esse assunto?”.*

Ou seja, mesmo com toda a oferta de informações e o livre acesso às mídias sociais, ainda observa-se uma postura preconceituosa em relação a esta temática. Dessa forma, as lições, os gestos, os movimentos e sentidos produzidos na sociedade são incorporados pelos alunos, confirmando e produzindo diferenças no espaço escolar e os sujeitos desse processo se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens, reagindo, respondendo, recusando ou assumindo aquilo que lhe é imposto.

O professor Hermes diante da mesma pergunta sobre como sua disciplina poderia contribuir nas discussões de gênero e sexualidade na escola, apresenta que sua principal dúvida é:

Hermes - *“[...] trabalhar esse tema na própria família, porque quando é com os outros nós dizemos aceitar mas quando é na própria família é complicado. Tenho duas filhas, uma de 9 anos e a outra de 6 anos. A de 6 anos diz ‘mamãe por que tem mulher que quer ser homem e homem que quer ser mulher?’”.*

Logo após seu depoimento, este professor ficou em um profundo silêncio, nos olhando atentamente, como se procurasse alguma resposta nossa. Daí percebemos que quando tratamos de assuntos pertinentes à sexualidade, temos dificuldades na aceitação por parte da família, que recusa, inclusive, que seus filhos falem a respeito. Isso é o que Guacira Lopes Louro (1999) chama de processo de fabricação de sujeitos, que é lenta e



muito sutil: as ideologias são impostas através de práticas rotineiras, de gestos e de palavras banalizadas.

Nessa perspectiva, os professores Anteros e Hebe ao serem questionados sobre o que eles pensam acerca da temática sexualidade no currículo escolar, na formação de professores e na prática pedagógica, responderam assim:

Anteros – *“Eu acredito que no momento a questão do **homossexualismo** está tão em evidência, que estamos esquecendo de tratar as relações heterossexuais de uma maneira geral, me parece que o normal agora é ser homo enquanto que na minha concepção, todos somos iguais, independente da **opção sexual**, somos seres humanos. Então por que tantos direitos para os homossexuais, se na verdade, todos merecemos direitos iguais perante a sociedade?”.*

Hebe – *“No mundo globalizado, contemporâneo em que vivemos, e capitalista, pensar na **opção sexual** de cada um é perda de tempo. Cada um escolhe a **opção sexual** que quiser, isso é íntimo, é pessoal. Quando se está inserido em qualquer ambiente social, o importante é o foco naquele local, a cadeia produtiva, independente de **opção sexual**, quem produzir mais e estiver no foco será sempre bem-sucedido”.*

Na fala do professor Anteros grifamos dois termos que de modo geral, não se usam mais, o primeiro é homossexualismo. A partir do século XIX, a Igreja começa a perder parte de sua insistência no que diz respeito às “‘fraudes’ contra a procriação” (FOUCAULT, 2015, p. 45) e a justiça cede nas suas considerações acerca dos “delitos sexuais” em “proveito da medicina” que começou a classificar e patologizar as “práticas sexuais ‘incompletas’” (FOUCAULT, 2015, p. 45). A medicina “classificou com desvelo todas as formas de prazeres anexos; integrou-os ao ‘desenvolvimento’ e às ‘perturbações’ do instinto; empreendeu a gestão de todos eles” (FOUCAULT, 2015, p. 45-46):

Esta nova caça às sexualidades periféricas provoca a incorporação das perversões e a nova especificação dos indivíduos. A sodomia – a dos antigos direitos civil ou canônico – era um tipo de ato interdito e o autor não passava de seu sujeito jurídico. **O homossexual do século XIX torna-se uma personagem:** um passado, uma história, uma infância, um caráter, uma forma de vida; também é morfologia, com uma anatomia indiscreta e, talvez, uma fisiologia misteriosa. Nada daquilo que ele é, no fim das contas, escapa à sua sexualidade. Ela **está presente nele todo:** subjacente a todas as suas condutas, já que ela é o princípio insidioso e infinitamente ativo das mesmas; inscrita sem pudor na sua face e no seu corpo, uma vez que é um segredo que se trai sempre. É-lhe consubstancial, não tanto como pecado habitual, porém como natureza, singular. É necessário não esquecer que a categoria psicológica, psiquiátrica e médica da **homossexualidade constituiu-se no dia em que foi caracterizada** – o famoso artigo de Westphal em 1870, sobre as “sensações sexuais contrárias” pode servir da **data natalícia** – menos como um tipo de relações sexuais do que como uma certa qualidade da sensibilidade sexual, uma certa maneira de interverter, em si mesmo, o



masculino e o feminino. A homossexualidade apareceu como uma das figuras da sexualidade quando foi transferida, da prática da sodomia, para uma espécie de androgenia interior, um hermafroditismo da alma. O sodomita era um reincidente, **agora o homossexual é uma espécie** (FOUCAULT, 2015, p. 47-48, grifos meus).

Sabe-se, portanto, que desde 1990, a Organização Mundial da Saúde (OMS) retirou o termo -ismo para se referir aos homossexuais de forma patológica. Configurando, assim, o termo homossexualidade para se referir aos homossexuais como uma questão de identidade e orientação sexual.

Outro termo que destaque foi anunciado tanto na fala do professor Anteros quanto na fala da professora Hebe, trata-se do termo “opção sexual”. Segundo Araguaia (2019) o termo opção relembra escolhas e, ao que tudo indica de suas pesquisas, as falas dos sujeitos homossexuais indicam que ser homossexual não é uma questão de escolha, portanto, usa-se orientação sexual, que diz respeito à:

atração que se sente por outros indivíduos. Ela geralmente também envolve questões sentimentais, e não somente sexuais. Assim, se a pessoa gosta de indivíduos do sexo oposto, falamos que ela é heterossexual (ou heteroafetiva). Se a atração é por aqueles do mesmo sexo, sua orientação é homossexual (ou homoafetiva). Há também aqueles que se interessam por ambos: os bissexuais (ou biafetivos). Pessoas do gênero masculino com orientação homossexual geralmente são chamados de gays; e as do gênero feminino, lésbicas. (ARAGUAIA, 2019, p. 01)

Ainda na fala da professora Hebe, observamos um discurso meritocrático⁴ sobre as conquistas dos sujeitos, seja ele homossexual ou heterossexual. Ao que nos parece, o professor quis dizer que as oportunidades estão disponíveis para todos e basta cada um aproveitar o momento as oportunidades. Mas, será isso mesmo? Por que não observamos com certa regularidade a presença de travestis ou pessoas transexuais durante nossas visitas nessa escola? De acordo com a Pesquisa Nacional sobre o

⁴ Meritocracia é um **sistema ou modelo de hierarquização e premiação baseado nos méritos pessoais de cada indivíduo.** De acordo com a definição “pura” da meritocracia, o processo de crescimento profissional e social é uma consequência dos méritos individuais de cada pessoa, ou seja, dos seus esforços e dedicações. Entretanto, alguns sociólogos, filósofos e intelectuais ignoram a meritocracia como um sistema justo de hierarquização, pois a ascensão profissional ou social não depende exclusivamente do esforço individual, mas também das oportunidades que cada indivíduo tem ao longo da vida. A principal crítica está no fato de não ser este esforço o único fator que define o sucesso ou o fracasso, mas uma parte que engloba conceitos mais complexos que estão presentes nas sociedades. As pessoas que nascem com melhores condições financeiras, com acesso às melhores instituições de ensino e contatos profissionais exclusivos, por exemplo, têm maiores chances de conquistar uma posição privilegiada em relação àquelas que não tiveram esta mesma “sorte”.



Ambiente Educacional no Brasil de 2016, a LGBTfobia ainda é uma triste realidade no país, inclusive nas escolas, sendo uma das causas preponderantes do abandono escolar, ou seja, 27% dos entrevistados afirmaram ter sofrido agressão na escola e 73% foram alvos de xingamento em razão de sua orientação sexual. Em relação à identidade ou expressão de gênero, 25% foram agredidos fisicamente dentro da escola e 68%, verbalmente (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2016).

A desinformação é a tônica. Trazemos as falas de professores que ao serem questionados se haviam participado de alguma formação continuada na temática sexualidade ou algo semelhante, afirmaram não saber lidar com essas questões:

Gaia – *“Como proceder na sala de aula quando um aluno assume a sexualidade a turma não aceita?”.*

Perseus – *“Como devo agir no caso de o aluno que é muito sensível, isto é, que ainda parece uma criança e já é uma adolescente de 15 ou 16 anos, em que os amigos o chamam de gay e eu acredito que ele seja apenas um adolescente que ainda conserva ideias de criança?”*

A educação do professor tem ocupado pouco espaço público ou político de dentro da cultura contemporânea, onde o sentido do social pudesse ser resgatado e reiterado a fim de dar a professores e alunos a oportunidade de contribuir, com suas histórias culturais e pessoais e sua vontade coletiva, para o desenvolvimento de uma contra esfera pública democrática. Nessa perspectiva, pedagogia e cultura podem ser vistas como campos de luta que interagem. Tomaz Tadeu da Silva (2002, p. 127) considera que “as escolas de formação de professores necessitam ser reconcebidas como contra-esferas públicas. Nossa opinião é que tais instituições, da forma como existem hoje, estão perniciosamente destituídas não só de consciência social, mas também de sensibilidade social”.

Os valores e os modelos de conduta produzidos na escola e transmitidos por ela – tanto por meio dos conteúdos da educação formal como através da interação cotidiana com colegas, professoras e professores – produzem crenças, preconceitos e desigualdades. Desse modo, Imbernón (2011) nos diz que a profissão docente deve abandonar a concepção de mera transmissão de conhecimento acadêmico. Se faz necessário, portanto, tornar a escola como um espaço democrático, social, solidário, igualitário, intercultural e ambiental, onde a comunidade escolar se sinta confortável e



apta para conversar sobre diversos assuntos, entre eles, as questões pertinentes à sexualidade, observemos esse desabafo da professora Dione:

Dione - *“Não estou preparada para lidar com esses tipos. Me sinto constrangida perante esses tipos de situações”.*

Para isso, André (2014) nos aponta que é extremamente importante que o/a professor/a tenha um espírito de investigação, que ele aprenda a observar, formular questões e hipóteses e a selecionar instrumentos e dados que o ajudam a elucidar seus problemas docentes e compreender a realidade de seus discentes. De acordo com o professor Alfeu:

Alfeu: *“O respeito é importante. Ninguém deve se sentir melindrado. Mas acredito que a exposição é desnecessária. A escola é um ambiente de aprendizagem e tolerância, portanto é natural que exista essa diversidade. Mas o respeito mútuo propõe um comportamento cuidadoso para não chocar”.*

Acreditamos ser necessário que o/a professor/a leve em consideração a convivência, a cultura da comunidade em que a escola está inserida. Imbernón (2011) acrescenta que cabe ao docente: motivar e animar o/a aluno/a, lutar contra a exclusão social, participar e obter informação permanente. Sobre isso Pacheco (2018) nos diz:

[...] os bons profissionais têm a oportunidade de edificação de projetos realizadores, enquanto os maus provam o alívio de ter garantida a aposentadoria, de preferência com vida longa numa escola localizada a poucos metros de casa. Esses jamais escolhem uma escola pelo sentido coletivo, pelo seu projeto. Por mais nocivos que sejam, acostumaram-se à impunidade que impera no serviço público e agem sob as vistas de um Estado igualmente ineficiente no atendimento aos direitos sociais na população (p. 30).

Concordamos que esta formação deva ser permanente, de caráter crítico e reflexivo, como sugere Pimenta (1997), dessa forma o professor garante sua autonomia e permite que sua postura em sala de aula seja baseada na democracia, assegurando o respeito do debate e dos conflitos de ideias divergentes sobre um determinado assunto. Afinal, a educação é um instrumento que torna as pessoas livres e menos dependentes de qualquer sistema hegemônico. Entretanto, a escola continua a ser vista, na maioria das vezes, vista como “uma arena política e cultural nas quais formas de experiência e subjetividades são contestadas” (Moreira, 1995). Já Bourdieu e Passerón consideram a escola como um espaço de dominação e opressão, onde as violências da sociedade se reproduzem. Tomaz Tadeu da Silva (2002) diz que:



[...] as escolas servem apenas principalmente como instrumentos de reprodução social que fabricam trabalhadores dóceis e obedientes para o Estado; o conhecimento adquirido em sala de aula é geralmente considerado parte do tecido da ‘falsa consciência’; e os professores parecem estar amarrados em uma situação de total impotência [...] (p. 129).

Consideramos a escola como um aparelho ideológico do Estado, historicamente criada para reafirmar primeiramente a dominação elitista e masculina, posteriormente, o domínio da própria Igreja.

Bia (professora): *“Pode até existir a diversidade sexual, porque isso é direito de cada ser humano fazer sua escolha sexual, eu não sou homofóbica, mas minha religião me diz muitas coisas sobre o homossexualismo. Leia se puder o livro de Gálatas ou Tessalonicense e verá o que a Bíblia diz sobre este assunto”.*

Sendo assim, num campo cultural, a escola está imbuída de uma ideologia dominante, onde os princípios e valores inicialmente citados nesse texto são observáveis no seu interior, tais como o fundamentalismo religioso - que mesmo em escolas públicas onde deveriam ser conduzidas sobre os artigos da Constituição de 1988 (Estado laico) – se faz presente, causando discriminações religiosas que levam ao extremo reforçando a LGBTQfobia, o racismo, a misoginia, entre outras formas de violência (BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante do discurso colocado pelos profissionais da educação, percebemos que a grande maioria dos professores compreendem gênero e sexualidade como algo complexo, difícil de ser dialogado e, muitos, ainda, reduzem os conceitos de gênero e sexualidade ao conceito de orientação sexual, colocando-os como uma coisa só, causando, assim, uma confusão no entendimento das categorias. Portanto, quando esses profissionais pensam em homossexualidade, eles acabam por colocar todos os sujeitos como tal, ou seja, não importa se são travestis, lésbicas, bissexuais, pansexuais, entre outros, todos são identificados como homossexuais.

No que diz respeito à homofobia, é possível observar tal ato de violência não somente no discurso como nas práticas pedagógicas e nas relações entre os discentes, nesse sentido, foram relatadas agressões de ordem moral, física e psicológica. A presença do discurso religioso é muito forte na justificativa para tais práticas, entretanto, tanto alunos como professores reconhecem suas limitações em entender até que ponto são homofóbicos/as.



Dessa forma, os/as professores/as agem por conta própria na tentativa de combater as práticas homofóbicas no Centro de Ensino “Liceu Maranhense”. Alguns profissionais relataram ter visto algo próximo das questões de gênero e sexualidade na faculdade ou em alguma pós-graduação, mas a grande maioria não teve formação inicial ou continuada na temática em questão.

No Centro de Ensino Liceu Maranhense, percebemos várias práticas de discriminação e exclusão de alunos/as quando estes/as assumem sua orientação sexual ou mesmo quando são julgados/as por sua maneira de falar, andar ou vestir. Notamos, em paralelo, que esses/as jovens têm a necessidade de serem ouvidos e de falar. Falar sobre o que acontece na família, na rua ou mesmo dentro da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De que forma a escola poderia ser inclusiva, levando em consideração a temática gênero e sexualidade?

Primeiro, pensar que as escolas não oferecem, em sua maioria, uma qualidade mínima de ambiente de trabalho a fim de que as formações, reuniões e debates com a família e comunidade, aconteçam. No entanto, acredita-se que uma ação conjunta entre associações de pais/mães, coletivos, Fóruns, Conselhos, entre outros, possam pressionar o poder público para a reforma e abastecimento de escolas.

Em segundo lugar, é preciso que os profissionais da educação pensem para além das responsabilidades do poder público. A professora Marli André (2014) nos alerta sobre a importância do espírito de investigação no professor. É o que Paulo Freire já dizia: “ensinar exige pesquisa”. Nesse caso, as universidades podem e devem ser parceiras no processo de formação em pesquisa. Dessa forma, formular questões e hipóteses ajudam os professores a elucidar seus problemas docentes e compreender a realidade social, cultural e econômica de seus alunos.

Um terceiro ponto é pensar que a interdisciplinaridade proporciona o trabalho coletivo, possibilitando a troca de experiências e saberes entre os docentes, bem como entre funcionários, pais, alunos e comunidade. Além de provocar a construção coletiva do Projeto Pedagógico numa perspectiva do político, como orienta o Conselho Nacional de Educação. Esta integração e participação coletiva possibilitam a autonomia e a melhoria da formação e prática profissional docente.



Um quarto ponto que propomos é que a formação dos professores não deva ser somente para atualização curricular, é necessário que durante as formações o processo crítico, a auto avaliação docente e o trabalho coletivo estejam em pauta, a fim de que esses profissionais possam dialogar abertamente com seus alunos sobre qualquer tipo de assunto, sem impor seu ponto de vista como doutrinação.

Por fim, a relação aluno-professor/a tem que estar baseada no processo ensino aprendizagem, no sentido de que ambos aprendam e desenvolvam juntos projetos e práticas curriculares mais democráticas e participativas, possibilitando que a escola seja mais acolhedora à Diversidade

Sejam quais forem os encaminhamentos para o processo de formação de professores, certamente, não será fácil sua execução. Os profissionais da educação terão que lutar e resistir, numa tentativa de construir uma nova concepção de educação que responda às exigências sociais na atualidade e que tenha como futuro um projeto social emancipador, tornando, assim, a escola em um espaço democrático, social, solidário, igualitário, intercultural e ambiental.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Zeila Sousa de; SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da. **Gênero e Sexualidade na Escola: uma abordagem necessária.** In.: MOTTA, Diomar das Graças (org.) Gênero em Debate: construindo e compreendendo a teoria feminista no cotidiano escolar. São Luís: Edufma, 2008.

ANDRÉ, Marli. **Relações entre pesquisas, práticas e políticas de formação docente.** In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. Políticas de currículo no Brasil e em Portugal. Porto: Profedições/Jornal a página, 2014. p. 77- 91. BRASIL.

Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015:** as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016.

ARAGUAIA, Mariana. **"Orientação Sexual";** Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sexualidade/orientacao-sexual.htm>. Acesso em 01 de julho de 2019.

BOMENY, H.; EMERIQUE, R. B.; FREIRE-MEDEIROS, B.; O'DONNELL, J. **Tempos modernos, tempos de sociologia.** São Paulo: Editora do Brasil, 2010.
BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução.** Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.



BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

BULFINCH, Thomas. **O Livro de Ouro da Mitologia.** Ediouro: Rio de Janeiro, 1999.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade.** V. 1: a vontade de saber. 11ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2015.

_____. **Microfísica do poder.** 11ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Segredos e mentiras no currículo: sexualidade e gênero nas práticas escolares.** In: SILVA, Luis (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização.** Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência** - tradução de Maria Alice Sampaio Dória - 8ª ed. - Rio de Janeiro: Bertrand. Brasil, 2005.

PACHECO, José. **Reconfigurar a escola: transformar a educação / José Pacheco.** – São Paulo: Cortez, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez Editora, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação.** Petrópolis: Vozes, 2002.