

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DILMAR RIBEIRO PEREIRA

**A PERCEPÇÃO DE DOCENTES SOBRE O ESTUDANTE
HOMOSSEXUAL NO CONTEXTO DE UMA EDUCAÇÃO CIDADÃ –
TENSÕES, DILEMAS E PERSPECTIVAS**

LAGES

2011

DILMAR RIBEIRO PEREIRA

**A PERCEPÇÃO DE DOCENTES SOBRE O ESTUDANTE
HOMOSSEXUAL NO CONTEXTO DE UMA EDUCAÇÃO CIDADÃ –
TENSÕES, DILEMAS E PERSPECTIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Augusto Locks

LAGES

2011

DILMAR RIBEIRO PEREIRA

**A PERCEÇÃO DE DOCENTES SOBRE O ESTUDANTE
HOMOSSEXUAL NO CONTEXTO DE UMA EDUCAÇÃO CIDADÃ –
TENSÕES, DILEMAS E PERSPECTIVAS**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no PPGE/ME
– Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação na Universidade do
Planalto Catarinense – UNIPLAC, pela comissão formada pelos professores:

Prof. Dr. Geraldo Augusto Locks – UNIPLAC
Orientador

Prof^ª. Dr^ª. Sônia Maria Martins de Melo
Examinadora

Prof^ª. Dr^ª. Marina Patrício Arruda
Examinadora

Prof^ª Dr^ª Maria de Lourdes Almeida Pinto
Examinadora

Lages, 24 de março de 2011.

RESUMO

Ao considerar a realidade de discursos de práticas escolares tidas como discriminatórias, descomprometidas e fragilizadas, com relação ao estudante homossexual, vislumbrar posturas diferenciadas, percepções, e identificar profissionais comprometidos no contexto de uma educação cidadã e com a presença deste educando, elegi os eixos norteadores que impulsionaram esta pesquisa. Nesta dissertação realizada no Curso de Mestrado em Educação pretendi analisar, no contexto de uma educação que se propõe cidadã, as percepções e práticas de docentes em relação ao estudante homossexual do Ensino Médio da rede estadual de duas Escolas de Educação Básica da cidade de Correia Pinto/SC. Na realidade em que vivem esses educandos com relação à educação e cidadania, procurei identificar dilemas, tensões, conflitos e perspectivas que fazem parte do cotidiano escolar. Na metodologia utilizada, a pesquisa foi de natureza qualitativa, onde o instrumento utilizado foi a entrevista semi-estruturada, quando dela participaram 6 (seis) professores, com posterior análise de dados em forma textual, e levantamento categorias de análise. A dissertação foi estruturada em três capítulos, a saber: O primeiro capítulo analisa as diretrizes nacionais, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, Plano Estadual de Educação, Conferência Nacional de Educação – CONAE, no que diz respeito à relação com os estudantes homossexuais do Ensino Médio. O segundo capítulo refletiu: O papel da educação escolar, formação e papel do docente relacionado aos estudantes homossexuais; Perspectivas de práticas pedagógicas, ações e procedimentos que os docentes podem adotar relacionadas com a presença do estudante homossexual, sua conscientização e sua identidade; Sobre valores e objetivos da/na educação e o estudante homossexual. O terceiro capítulo discutiu: A percepção dos docentes relacionada aos estudantes homossexuais; focou o locus da pesquisa com breve análise sobre o PPP – Projeto Político Pedagógico das Escolas de Educação Básica “A” e “B”; demonstrou a coleta de dados e análise-relato das entrevistas sobre o assunto, partindo daí para o levantamento de categorias de análise. Com as Considerações Finais deu-se o fechamento do trabalho, onde se estabeleceram as inferências a que cheguei sobre a questão em foco: A percepção de docentes sobre o estudante homossexual no contexto de uma educação cidadã – tensões, dilemas, perspectivas.

Palavras-chave: Educação Cidadã. Docente. Estudante Homossexual.

ABSTRACT

When considering the reality of speeches of school practices had as discrimination, no compromise and fragility, with relationship to the student homosexual, to shimmer differentiated postures, perceptions, and to identify professionals committed in an education citizen's context and with this student's presence, I chose the axes north that you/they impelled this research. In this dissertation accomplished in the Course of Master's degree in Education I intended to analyze, in the context of an education that intends citizen, the perceptions and teachers' practices in relation to the student homosexual of the Medium Teaching of the state net of two Schools of Basic Education of Correia Pinto/SC's city. In reality in that those students live with relationship to the education and citizenship, I tried to identify dilemmas, tensions, conflicts and perspectives that are part of the daily school. In the used methodology, the research was of qualitative nature, where the used instrument was the semi-structured interview, when of her they announced 6 (six) teachers, with subsequent analysis of data in textual form, and rising analysis categories. The dissertation was structured in three chapters, to know: THE first chapter analyzes the national guidelines, Law of Guidelines and Bases of the National Education–LDB 9394/96, Glide State of Education, National Conference of Education–CONAE, in what concerns the relationship with the students homosexuals of the Medium Teaching. The second chapter contemplated: THE paper of the school education, formation and the teacher's related to the students homosexuals paper; Perspectives of pedagogic practices, actions and procedures that the teachers can adopt related with the presence of the student homosexual, your understanding and your identity; On values and objectives da/na education and the student homosexual. The third chapter discussed: the teachers' perception related to the students homosexuals; focus the locus of the research with brief analysis on PPP–I Project Political Pedagogic of the Schools of Basic Education “THE” and “B”; it demonstrated the collection of data and analysis-report of the interviews on the subject, leaving then for the rising of analysis categories. With the Final Considerations he/she felt the closing of the work, where they settled down the inferences the one that I arrived on the subject in focus: the teachers' perception on the student homosexual in an education citizen's context–tensions, dilemmas, perspectives.

Key-words: Education Citizen. Educational. Student Homossexual.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
 CAPÍTULO 1 AS DIRETRIZES NACIONAIS ACERCA DO RESPEITO À DIVERSIDADE	 15
1.1 Contexto histórico sociocultural do objeto de estudo.....	15
1.2 A educação e o estudante homossexual na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 e no Plano Estadual de Educação – PEE 2004	19
1.3 Conferência Nacional de Educação – CONAE 2010 e os direitos do estudante homossexual	23
1.4 O documento final (CONAE, 2010).....	31
 CAPÍTULO 2 PAPEL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR, FORMAÇÃO E PAPEL DO DOCENTE RELACIONADO AOS ESTUDANTES HOMOSSEXUAIS	 36
2.1 Perspectivas de práticas pedagógicas, ações e procedimentos que os docentes podem adotar relacionadas com a presença do estudante homossexual, sua conscientização e sua identidade	42
2.2 Sobre valores e objetivos da/na educação e o estudante homossexual.....	46
 CAPÍTULO 3 PERCEPÇÃO DE DOCENTES RELACIONADA AOS ESTUDANTES HOMOSSEXUAIS	 52
3.1 Locus da pesquisa.....	52
3.1.1 Escola de Educação Básica “A”	52
3.1.2 Escola de Educação Básica “B”	55
3.2 Coleta de dados e análise-relato das entrevistas sobre a percepção de docentes com relação aos estudantes homossexuais.....	58
3.3 Análise e discussão dos resultados	74
3.3.1 Categorias	76

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS	85
ANEXOS	88

INTRODUÇÃO

Ao concluir o curso de graduação em Psicologia, na elaboração de meu TCC – Trabalho de Conclusão de Curso – no qual defendi a temática: “Escolha: O Desafio de assumir a Identidade Sexual pela Homossexualidade” refleti a necessidade de se entender a questão da constituição do sujeito homossexual, a partir de uma visão do existencialismo sartreano. Já, nesta dissertação de Mestrado em Educação, o tema foi: “A percepção do docente sobre o estudante homossexual no contexto de uma educação cidadã – tensões, dilemas, perspectivas”.

Ao se refletir sobre a homossexualidade, urge pensar na sociedade e na cultura em que o sujeito está inserido, compreendendo-se assim, a questão como uma vivência única e subjetiva que dá origem a implicações tais como mitos, preconceitos, falta de apoio, segregação, discriminação, gerando as mais complexas e radicais polêmicas nos grupos sociais constituídos e legitimados.

Apesar de ser um assunto tão debatido e parte da convivência social cotidiana, a questão da compreensão da homossexualidade ainda deixa a desejar, e talvez os preconceitos e toda a discriminação que envolvem essa temática explicitem mais o que não é a homossexualidade do que o contrário.

Ao longo de minha vida tenho procurado observar o comportamento humano e entender suas razões; por isso, nesta pesquisa optei pelo tema: “A percepção de docentes sobre o estudante homossexual no contexto de uma educação cidadã – tensões, dilemas, perspectivas”.

Sempre busquei respostas às minhas dúvidas, bem como, procurei entender melhor este objeto na educação formal sob o olhar do docente frente à negação ou a garantia dos direitos de cidadania dos discentes homossexuais.

Em contatos e vivências puramente empíricas e aleatórias, porém, com objetivos definidos, venho observando uma quase total desinformação, ou, quem sabe, desinteresse dos profissionais da educação com relação ao sujeito homossexual, pelo fato de na sociedade

conviver-se com a segregação, a discriminação, a violência e o preconceito sobre a diversidade em suas bases, ou até pela dificuldade que muitos encontram em tratar assuntos dessa natureza. Nesses contatos, percebi que os professores possuem pouco ou nenhum conhecimento dos documentos oficiais sobre o tema, onde poderiam encontrar princípios ou orientações pedagógicas para o trabalho em sala de aula e no ambiente escolar. As preocupações com o reconhecimento da alteridade, o respeito às diferenças no ambiente escolar são tratados em vários documentos oficiais, tais como: LDB/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Estadual de Educação, Projeto Político Pedagógico da Escola. A própria Conferência Nacional de Educação (CONAE/2010) discutiu e traçou diretrizes a serem postas em prática pelos corpos administrativos e docentes das instituições educacionais.

Neste trabalho analisei no contexto de uma educação que se propõe cidadã, as percepções e práticas de docentes em relação aos estudantes homossexuais, a realidade na qual vivem esses alunos; com relação à educação e cidadania, realizei um estudo sobre as percepções e as práticas pedagógicas desses docentes, para identificar possíveis dilemas, tensões, conflitos e contradições que fazem parte do cotidiano escolar e de suas vidas.

Como afirma Nunes (1987, p. 11):

O papel sexual da máquina consumista é irresistível. O silêncio e a repressão não conseguem conter e tanto recrudescem como se afrouxam. Cada vez mais a sexualidade se vê tratada como objeto, quer no submundo social, nas rodas de amigos, geralmente tão desinformados quanto enquadrados no perfil de ignorância, proibição e temor que o sistema continuamente cria e educa. [...] Cada vez mais se aprende sexo por exclusão. Novos mitos como o de que “os jovens de hoje sabem mais do que nós” [...] justificam a omissão, e, por conseguinte, reforçam os estereótipos comerciais.

Neste contexto, encontra-se a sexualidade e a compreensão do ser humano, sua dimensão de grandeza e de sentido, que deveriam estar presentes na educação sexual dos indivíduos, em especial, a começar pela família e pela escola, que tão pouco cuidam do assunto, por falta de esclarecimentos ou até por vergonha de falar sobre sexo, e não abrem o diálogo no sentido de orientar seus filhos e alunos.

Em meus contatos permanentes com docentes da rede municipal de educação do município onde trabalho e realizei a pesquisa, é recorrente a preocupação com a presença de estudantes homossexuais na vida escolar. O primeiro dilema do professor diante do estudante homossexual é sobre como agir, o que falar quando ocorrem conflitos ou atitudes

preconceituosas da parte de colegas estudantes e mesmo de seus pares. Segundo alguns professores, é preferível silenciar a incorrer em equívocos, pois à medida em que o professor toma posição, ele pode também ser vítima de preconceito ou “metido” em assunto que não é de sua atribuição.

Mas, o fato é que a presença deste estudante em sala de aula é real. Porém, as relações discriminatórias ou de exclusão social são escancaradas ou mascaradas. Como enfrentar este cotidiano? O que dizem as diretrizes educacionais sobre o fenômeno da diversidade e da sexualidade na vida escolar? Quais as orientações que os professores recebem sobre esta realidade? Quais as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes para com os estudantes homossexuais? São questões problemas que estão presentes e fazem o objeto de investigação desta dissertação.

O objetivo geral deste trabalho foi o de investigar as percepções e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes relacionadas aos estudantes homossexuais do Ensino Médio, da rede pública estadual de educação de Correia Pinto/SC. Já, quanto aos objetivos específicos, estes tiveram a intenção de:

- Analisar as Diretrizes Nacionais, LDB/96, Plano Estadual de Educação, Projeto Político Pedagógico das escolas estagiadas no que diz respeito à relação com os estudantes homossexuais do Ensino Médio, a CONAE/2010 e outros documentos;

- Descrever a percepção de docentes relacionada aos estudantes homossexuais no que diz respeito aos temas: sexo, corpo, sexualidade, orientação sexual, papel da educação escolar, papel do docente;

- Analisar as práticas pedagógicas de docentes relacionadas com a presença do estudante homossexual e confrontar com suas percepções e orientações pedagógicas gerais (programas desenvolvidos, semanas de orientação, conferências, palestras, relatórios, boletins de ocorrências, fatos ocorridos, atividades).

METODOLOGIA

Na metodologia utilizada fez parte a entrevista semi-estruturada (ANEXO 1), onde foram entrevistados professores de duas escolas de Ensino Médio da rede estadual de educação de Correia Pinto, sobre alunos homossexuais, num total de 11 (onze) questões, onde foram abordados aspectos correspondentes aos objetivos deste trabalho. A entrevista constituiu-se de 11 (onze) perguntas, aplicada a 6 (seis) professores, ministrantes de diversas disciplinas, sendo que a população amostra respondeu em seu local de trabalho, com local e

horário marcado para tal. A entrevista ocorreu pessoalmente com cada um dos participantes e as respostas foram sendo registradas no momento do diálogo, para efeitos de análise posterior.

As entrevistas foram transcritas e submetidas à análise qualitativa das questões abordadas, de onde derivaram as categorias avaliativas, permitindo investigar a questão abordada no tema. O procedimento da análise de dados ocorreu a partir do que Minayo (1994) referência como análise de conteúdo. Para esta autora, essa modalidade consiste em interpretar, analiticamente os conteúdos das mensagens, interpretando e inferindo os conhecimentos investigados, partindo-se então, para o entendimento das representações sociais, de acordo com as respostas obtidas nas entrevistas.

A fim de facilitar a comunicação, utilizei um roteiro previamente planejado de entrevista (ANEXO 1), com interrogações sobre a percepção de docentes sobre o estudante homossexual, com enfoques sobre os conhecimentos dos mesmos sobre os documentos oficiais que norteiam as ações e procedimentos pedagógicos (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96, Plano Estadual de Educação – PEE/2004, Conferência Nacional de Educação – CONAE/2010, Projeto Político Pedagógico – PPP da escola), que tratam do assunto sobre a orientação sexual.

A pesquisa foi de natureza qualitativa, pelo tema e pela abordagem, a uma área de estudos, que pode ser considerada básica para se chegar à compreensão do que existe nas relações sociais, de forma velada ou explícita, e que compõem a realidade onde se insere o sujeito. Sobre a pesquisa de cunho qualitativo, Minayo (org. *et al*, 1994) afirma que a realidade social é mais rica que qualquer teoria e que, as Ciências Sociais possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade que é a vida dos seres humanos em sociedades, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória. A autora aborda o conjunto dessas expressões humanas que se encontram presentes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos sentidos, nas significações.

Na constituição do sujeito Vygotsky (1990 *apud* Zanella 2006, p. 10) entende que tudo o que nos cerca é produto da atividade criadora humana, e tudo isso é fruto da imaginação, portanto, assim sendo “todos e qualquer um inventam, na densidade social da cidade, na conversa, nos costumes, no lazer – novos desejos e novas crenças, novas associações e novas formas de cooperação”.

Nessa mesma perspectiva, Spink (2003. p. 13) entende as representações sociais “como conhecimentos práticos constituídos a partir das relações sociais e, simultaneamente, ser o quadro de referência que permite dar sentido ao mundo e as ferramentas que instrumentalizam a comunicação”. Então, quando se trata de representações sociais como

conhecimentos socialmente constituídos, pode-se entender que suas fundamentações vão além de momentos cotidianos e fugazes, transitórios, uma vez que são expressões inevitáveis de uma ordem social constituída, como também, resquícios e bagagens de saberes, crenças e vivências passadas, que impregnaram-se no imaginário social, através de ações culturais que vamos cultuando e transformando em representações significativas para nossa vida. Acrescente-se a isto o fato de essas representações serem de caráter psicossocial, antropológico e histórico.

Nesse sentido, Chauí (2006, p. 140) numa perspectiva política, afirma que: “a cada passo, a democracia exige a ampliação da representação pela participação como ato político efetivo, o qual aumenta a cada criação de um novo direito”. Dizendo de outra forma, pode-se afirmar que a democracia só se efetiva com a ampliação contínua da cidadania, sinalizando para as representações sociais, que podem manifestar-se sob a forma de pressão e reivindicação. E é por isso que, segundo Chauí (2006), a cidadania é definida nos chamados sistemas de democracias liberais como direito civil, abrindo um campo de lutas populares pelos direitos humanos, opondo-se aos interesses e privilégios da classe dominante.

Durante a pesquisa, foram constatadas algumas realidades sobre a questão da homossexualidade, quando o sujeito passa a transformar seu comportamento e estilo de vida na medida em que assume a sua orientação sexual, a produção de seus sentidos, ou seja, tudo isso refletindo no sujeito em relação a si mesmo.

Isto porque, as configurações sociais e os sentidos produzidos pelos sujeitos encontram-se imersos no cotidiano das pessoas, possibilitando ao pesquisador uma fonte riquíssima de estudo. Essas significações, conforme Arruda (2000), não são apenas tributárias do passado, mas, sim, passagens para o futuro, que inquieta o interessado enquanto pesquisador e o empurra a compreender o que as pessoas pensam sobre o fenômeno, no caso da pesquisa, da homossexualidade e a produção dos sentidos dos indivíduos que a assumem em sua existência, e como os docentes a percebem.

Foram considerados elegíveis para participar da pesquisa qualitativa, em função da necessidade de assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ANEXO 2), homens e mulheres com idade acima de 18 (dezoito) anos e que concordaram em participar do estudo em questão. Após a anuência dos participantes, efetuou-se a assinatura dos mesmos, em duas vias, uma que ficará com o pesquisado e outra que será guardada junto aos dados coletados e incinerada após cinco anos.

Como afirma Minayo (org.) *et al* (1994, p. 57):

A entrevista é o trabalho mais usual no trabalho de campo. [...] Ela não significa uma conversa despreocupada e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta de fatos relatados pelos autores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada.

Assim, o instrumento utilizado (entrevista) passou a ser entendido como uma conversa a dois com objetivos definidos através de um objeto de estudo, no caso, a visão dos docentes sobre o estudante homossexual, suas tensões, conflitos, dilemas e perspectivas.

Na busca de uma metodologia específica para esta pesquisa, procurei classificá-la como qualitativa, o que, segundo as orientações e critérios de Minayo *et al* (1994, p. 21-22):

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. [...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.

A pesquisa de cunho qualitativo neste estudo teve como foco a percepção do docente sobre o estudante homossexual, pois, nesse sentido, nada pode ser quantificado, e o universo trabalhado compreende as significações, as ações e relações humanas professor/aluno.

A pesquisa teve seu ritmo pautada no que Minayo *et al* (1994) entende como ciclo da pesquisa, ou seja, um processo de trabalho que teve início com a fase de exploração, tempo dedicado ao pesquisador para se preocupar com o objeto, o problema, os objetivos, os pressupostos, as teorias pertinentes, a metodologia apropriada. A seguir, estabeleceu-se o trabalho de campo, que consiste no recorte empírico da construção elaborada, esta etapa combina entrevistas, observações, levantamentos de material documental, bibliográfico, institucional, além de outros, com importância fundamental exploratória, de confirmação ou refutação de hipóteses e construção de teorias.

Por fim, foi dada atenção à análise do material (entrevistas) recolhido no campo, subdividindo-se, segundo Minayo *et al* (1994, p. 26) em: “a) ordenação; b) classificação; c) análise propriamente dita”.

Ainda foram problematizados assuntos sobre orientação sexual, políticas públicas implementadas na/pela escola, a discriminação a segregação, a violência e o preconceito. O roteiro da entrevista foi direcionado para a temática em estudo, procurando-se explorar a experiência consciente e realmente vivenciada, ou seja, a realidade do docente no ambiente escolar junto ao aluno homossexual, mas, o referido roteiro esteve aberto às vivências que

emergissem das singularidades da trajetória existencial de cada sujeito com quem o entrevistado convive.

Os dados foram analisados por meio das entrevistas, sob a forma de texto, para que possam demonstrar com clareza os resultados obtidos no estudo. Durante a realização das entrevistas houve colaboração dos participantes, sem tensões, nem angústias e ansiedades por parte dos professores. Todos mostravam-se tranquilos e solícitos, prontos para as respostas, mesmo quando mostraram desconhecimento em algumas respostas, como por exemplo, sobre os documentos norteadores das ações pedagógicas.

A dissertação foi estruturada em três capítulos, a saber: O primeiro capítulo analisou as diretrizes nacionais, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, Plano Estadual de Educação, Conferência Nacional de Educação – CONAE, no que diz respeito à relação com os estudantes homossexuais do Ensino Médio. O segundo capítulo refletiu: O papel da educação escolar, formação e papel do docente relacionado aos estudantes homossexuais; Perspectivas de práticas pedagógicas, ações e procedimentos que os docentes podem adotar relacionadas com a presença do estudante homossexual, sua conscientização e sua identidade; Sobre valores e objetivos da/na educação e o estudante homossexual. O terceiro capítulo discutiu sobre: A percepção dos docentes relacionada aos estudantes homossexuais; focou o locus da pesquisa com breve análise sobre o PPP – Projeto Político Pedagógico das Escolas de Educação Básica “A” e “B”; demonstrou a coleta de dados e análise-relato das entrevistas sobre a percepção de docentes com relação aos estudantes homossexuais, partindo daí para o levantamento de categorias de análise sobre o assunto. Com as Considerações Finais deu-se o fechamento do trabalho, onde se elaboraram as inferências a que cheguei sobre a questão em foco: “A percepção de docentes sobre o estudante homossexual no contexto de uma educação cidadã – tensões, dilemas, perspectivas”.

Com este trabalho, tive a intenção de contribuir para que a educação, pautada por princípios éticos tais como, dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, seja vista como uma necessidade precípua pelos profissionais e por todos os cidadãos. Orientados por suas escolhas e decisões, por valores democráticos e por pressupostos epistemológicos coerentes, possam vir os docentes a reconhecer e respeitar a diversidade manifestada no ambiente educacional e social, em seus aspectos sociais, culturais e físicos, e legais, com o intuito de detectar e combater todas as formas de discriminação; e, ainda, promover uma prática educativa que leve em conta as

peculiaridades e características dos educandos e de seu meio social, seus interesses e necessidades no mundo em que vivem, enfim, que possam conviver com a diversidade.

CAPÍTULO 1

AS DIRETRIZES EDUCACIONAIS ACERCA DO RESPEITO À DIVERSIDADE

Neste capítulo abordo inicialmente o contexto histórico-político e educacional no qual situa-se o objeto de conhecimento. Trago para a cena as Diretrizes da LDB 9394/96, o Plano Estadual de Educação – PEE 2004, a Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010), no que diz respeito à relação pedagógica do docente com o estudante homossexual. Caracterizei duas escolas rede pública estadual de Ensino Médio do município de Correia Pinto/SC, foco de análise desta pesquisa e seus referidos Projetos Políticos Pedagógicos – PPPs.

1.1 Contexto histórico sociocultural do objeto de estudo

Para analisar a percepção dos docentes com relação ao estudante homossexual no processo educacional em duas escolas de Correia Pinto/SC, visando analisar as relações pedagógicas entre docentes e discentes e identificar tensões, dilemas, e perspectivas, faz-se necessário realizar um breve resgate histórico da região em que se situa o município *locus* desta pesquisa.

Com a vinda de desbravadores, em 1766, a pequena povoação do hoje município foi cada vez mais, aumentando e se organizando. E, aos poucos, até as sedes das fazendas existentes foram se transferindo para a povoação, formando-se então uma vila, que já possuía um expressivo contingente populacional, aumentando as atividades comerciais (RIBEIRO, 2004).

Nesta época prevalecia na Serra Catarinense, da qual o município de Correia Pinto faz parte, a política do coronelismo, com base na concentração da propriedade da terra voltada à produção pecuária extensiva, que era o que caracterizava o fazendeiro. É esta região, especialmente, o município de Lages, a base territorial e política de famílias de coronéis, durante boa parte do tempo de duração da Primeira República, período típico do coronelismo no Brasil.

O coronelismo passa a exercer um papel fundamental na história das relações sociais, políticas e econômicas da região, com consequências que vão para muito além de 1930, que, para muitos, é o marco do fim do coronelismo no Brasil, em decorrência da revolução burguesa (MUNARIM, 1990). Mas, esse fenômeno do coronelismo perdurou por muito tempo ainda na Serra Catarinense, após 1930, percebendo-se que os seus resultados culturais ainda se fazem presentes até hoje, com nitidez, quando se propõem práticas de transformação de relações sociais ou de estruturas vigentes.

E, como afirma Munarim (1990, p. 22):

[...] de acordo com as características de tempo e lugar, o coronelismo, do ponto de vista estrutural, é o mesmo de norte a sul, de leste a oeste do Brasil. Portanto, a Região Serrana de Santa Catarina não foge à regra. Como tal, o fato histórico tem sido objeto de muitos estudos. Julgamos importante, de qualquer modo, evidenciar aqui alguns pontos. O coronelismo, em sentido mais amplo, é um fenômeno típico do Brasil agro-exportador da Primeira República, onde:

- a) a economia agro-exportadora bloqueava o desenvolvimento do capitalismo de base urbano-industrial,
- b) o Estado vigente é o Estado oligárquico, todo ele marcado pelo arbítrio dos governantes contra setores populares, que organizavam para reduzir a exploração; ou lutavam para avançar em conquistas democráticas;
- c) a política vigente é a política dos governadores, que permitia às classes dominantes dos Estados mais poderosos, capitalizar em disputas das oligarquias estaduais e as desigualdades regionais, de modo a preservar e fortalecer o bloco agrário que dominava o aparelho estatal.

Munarim (1990) explica também que os coronéis, que antes da República eram senhores absolutos em seus domínios sobre coisas e gentes, depois do interstício de uma década, recobram, a partir da proclamação, o poder de dominação; agora, articulados com o Estado autoritário – uma articulação de cumplicidade e interdependência, especialmente com o poder executivo – mais bem aparelhado, que dá maior eficiência à dominação e amplia a área de domínio do coronel.

Na Serra Catarinense verificou-se a existência óbvia de um bloco de poder hegemônico, muito bem articulado do ponto de vista econômico, político e militar, durante todo o período de duração da Primeira República, e as disputas internas ao bloco eram disputas de famílias, verdadeiras oligarquias que, em momento algum punham em risco a hegemonia dos coronéis, enquanto classe (MUNARIM, 1990). O poder de polícia, ou seja, o direito ao exercício da violência vai passando das mãos dos coronéis ao monopólio do Estado, com escala ascendente, com o correr do tempo, mas, o Estado, especialmente no nível municipal, é gerido em função de acordo com os interesses desses coronéis caracterizados como chefes políticos.

Sobre isto, Locks (1998, p. 39) chama a atenção para a emergência de uma forma de poder conhecida pelo mandonismo local, quando afirma:

Após o período da república, aquela expressão de poder é sucedida pelo coronelismo/clientelismo, uma instituição, ou seja, o proprietário da fazenda agora, por efeito das eleições municipais ou estaduais, privatizando o poder público, ocupa a máquina pública do estado, em todas as suas esferas, e utiliza-a em favor dos seus interesses e de sua 'clientela' – base social de sua sustentação no poder. A política do favor dificulta a distinção entre o poder público e o privado.

Nessas relações sociais de mandonismo, caracterizadas pela dominação/subordinação, uma outra forma, ou seja, a relação de compadrio na Região da Serra Catarinense teve grande importância, pois, o agregado do senhor de terras procurava o patrão para padrinho de seus filhos, efetivando, assim, uma verdadeira multiplicação de laços sociais através do batismo (LOCKS, 1998).

Sobre a relação de compadrio, Munarim (1990, p. 28) complementa, afirmando:

A relação de compadrio era outra forma de suavizar as diferenças sociais e econômicas, e de legitimar a autoridade do coronel. O coronel, padrinho, tem o compromisso de dar proteção aos afilhados; os afilhados têm a obrigação de respeitar e de seguir os padrinhos. Entre os compadres, a relação é de receber e transmitir homenagens. A relação é de igual para igual, forma requintada de exercício de dominação.

Pelo exposto, pode-se entender que as relações sociais e políticas existentes na época foram relações marcadas pelo fenômeno do coronelismo, pela dominação e subordinação de uns sobre os outros. Neste contexto é possível pensar que os valores como o reconhecimento da alteridade, relações de igualdade, o direito à diferença, dificilmente teriam lugar em uma sociedade fundada nos valores do patriarcado. O que pensar da educação sexual, das relações, orientações e escolhas sexuais estabelecidas naquele ambiente? Como se deram as relações de gênero e como esta história ainda pode ter influência sobre as relações sociais, papéis sociais e escolhas sexuais na contemporaneidade?

E Correia Pinto, que localiza-se a 30 quilômetros de Lages, segue em sua trajetória, ainda como distrito de Lages, vivendo a cultura vigente do coronelismo e os relatos de submissão do povo caboclo aos seus senhores. E o progresso começa a despontar, tanto no setor econômico como no educacional. Em 1944 é construída uma das escolas alvo desta pesquisa. Em 1948, Correia Pinto é reconhecido como Distrito de Lages. Em 1969, foi criada outra escola, uma escola reunida, que em 1976, passa a Grupo Escolar e, em 1981, a Escola Básica Municipal. Em 1969 inicia-se a construção de um Grupo Escolar que, em março de

1972 passa a ser Escola Básica Municipal. Além desses estabelecimentos de ensino, existem outros da rede municipal, particular e estadual (RIBEIRO, 2004).

Com o surgimento de um grande bairro houve a necessidade da instalação de uma escola. Buscou-se a mudança de uma Escola Isolada, criada em 15/03/1973 sob o Ato nº 22. A escola funcionou numa casa cedida. No ano de 1974 a escola fechou, abrindo as portas em 1975, sob o comando de um professor muito conhecido e respeitado na cidade.

Em 1977, a escola iniciou suas atividades em suas salas próprias, onde o terreno foi doado por um morador ilustre e a construção foi autorizada pelo então governador Antonio Carlos Konder Reis. Em julho de 1980, pela Portaria E nº 249/80, a escola passou para Grupo Escolar. No ano de 1981 no governo de Jorge Konder Bornhausen, foram construídas mais 03 salas.

Em 1983 através do parecer nº 96/83, aprovado em 31/05/1983 pela portaria nº 249/80 passou a ser Escola Básica, oferecendo à comunidade o Ensino Fundamental até a 8ª Série. O bairro cresceu e surgiu a necessidade de ampliar a escola. Foi então que através do parecer nº 309/99 e do decreto nº 684 de 16/11/1999, que a escola passou a oferecer o Ensino Médio. No ano de 2004, inicia o Projeto Escola Pública Integrada, na 5ª e 6ª séries. No ano de 2007 foi implantado o ensino de 9 anos, ingressando obrigatoriamente na 1ª série alunos que completam 6 anos até 1 de março, fundamentado na Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.

Em 1981, um grupo de líderes locais formou uma comissão para pleitear a emancipação do então distrito; em 21 de março de 1981 realizou-se um plebiscito junto à população, sendo vencedora a proposta emancipacionista. Em 10 de maio de 1982, foi aprovado pela Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina, a criação do município de Correia Pinto, no qual iniciou seu desenvolvimento urbano, rural, comercial e industrial. Em 1983, foi instituído, através de Decreto, um concurso de desenhos nas escolas locais, para a escolha da bandeira do município, no qual saiu vencedora uma estudante de ensino fundamental, cuja bandeira tem a representatividade da cultura, indústria, agricultura e saúde. Os símbolos representativos que se encontram na bandeira do município são: engrenagem – indústria; coruja – educação; trator – agricultura; cruz vermelha – saúde (RIBEIRO, 2004).

As escolas eleitas para a realização desta pesquisa fazem parte da rede estadual de ensino e estão vinculadas à Secretaria de Educação Municipal, Secretaria Estadual de Educação e GERED – Gerência Regional de Educação, cuja sede situa-se em Lages/SC. O processo de ensino e aprendizagem dessas escolas, como também das escolas da rede municipal cumprem cronograma unificado, planejamentos, grades curriculares e orientações

pedagógicas e metodológicas, tendo como aporte os documentos oficiais e legais advindos de órgãos superiores aos quais as instituições estão subordinadas.

Já, a Secretaria Municipal de Educação do município de Correia Pinto presta atendimento ao Ensino Básico: Educação Infantil (creches e pré-escolar); Ensino Fundamental de nove anos (escolas multisseriadas, grupos escolares, escolas básicas, escola itinerante); Escolas Estaduais; Escola Particular; APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

1.2 A educação e os direitos do estudante homossexual na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 e no Plano Estadual de Educação – PEE 2004

A LDB 9394/96 preconiza, em seu Título II – Dos princípios e fins da educação – que: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Portanto, se a educação deve ser inspirada nos princípios de liberdade, o estudante homossexual, precisa ser respeitado em sua liberdade e orientação sexual e considerado ser humano como os demais, sem discriminação ou preconceito; e uma educação pautada nos ideais de solidariedade implica perceber este mesmo aluno sob a ótica de sua essência enquanto ser humano, independentemente de sua orientação sexual, que pode, sim, ser diferente dos demais.

Nesse mesmo Título II, a LDB 9394/96 aclara que:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 I Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 II Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 III Pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
 IV Respeito à liberdade e apreço à tolerância [...]

Ao estudante homossexual, pois, está assegurado o direito à liberdade de uma forma geral, à igualdade de condições em relação aos demais, ao pluralismo de idéias, à tolerância, o que significa que todos os envolvidos no processo educativo gestores, professores, alunos, pais, alunos e sociedade, necessitam agir de acordo com essas prerrogativas, sobre todos os alunos, indiscriminadamente.

A diferença pelo modo como este estudante homossexual apresenta a si mesmo e o modo como é representado pela sociedade, é realmente, o grande diferencial, que não poderia,

nem deveria existir. Ou seja, “a estigmatização do dominado pelo dominante, por meio das designações, é explícita (CHAUÍ, 2006, p. 58)”. E aqui, cito o exemplo da prática homofóbica contra o sujeito homossexual, o estigma que o mesmo sofre na escola, pelos colegas e até, por certos professores, quando recebem as mais diversas designações como boiola, gay, veado, bicha, marica, florzinha, borboleta, frutinha e outros. Para Chauí (2006, p. 60): “[...] liberdade é virar o mundo de pernas para o ar, ter os direitos que a ordem estabelecida recusa [...] isto é, a liberdade é de consciência e não de igualdade econômica, política e social”. Porém, o que venho percebendo é que este discurso de Chauí é importante e digno de consideração, mas, na verdade, a cultura popular, de maneira geral, afirma e acentua a diferença negativamente e a divisão, enquanto deveria procurar a unidade e a diversidade; e, sendo assim, esses dois últimos termos não vêm sendo concretizados de forma unívoca, nem na prática, nem na ideologia social dominante. E isso ocorre, justamente, porque esses termos não cessam de ser expressão de contradições, definidos e articulados de maneiras diferentes, em condições e contextos históricos também diferentes, onde a imaginação popular procura fixá-los como se fossem entidades positivas, reguladoras do comportamento humano.

A LDB 9394/96, em seu artigo 22, preconiza: “A educação básica¹ tem por finalidades desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Considerando o exposto, entendo que o exercício da cidadania para o aluno homossexual, só será efetivo, quando o mesmo for respeitado em sua individualidade e suas escolhas, já que, até as oportunidades para esse sujeito, em muitos casos ou situações, apresentam limites, pelo fato de ele ser como é: alguém que é diverso do padrão dito hegemônico. A discriminação e o preconceito sofridos pelo aluno homossexual geram a exclusão social, o que pode comprometer o seu futuro, no que diz respeito à sua formação e profissionalização, enfim, sua realização enquanto pessoa humana.

O artigo 35 da LDB 9394/96 traz em seu conteúdo:

Art. 35 O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração de três anos, terá como finalidades:

I a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

¹ Para a LDB 9394/96, a educação básica compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

- III o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Como pode-se perceber, há uma preocupação visível, dentro da referida lei, sobre o exercício da cidadania do educando, o que implica o respeito à sua individualidade, nas suas vivências, em tudo o que diz respeito à sua vida. O tempo escolar é um tempo privilegiado no desenvolvimento da pessoa humana. A lei é clara, este desenvolvimento se orienta por princípios, entre outros, como formação ética, autonomia intelectual e pensamento crítico.

A democratização do acesso e a melhoria da qualidade da educação brasileira vêm ocorrendo num contexto social marcado pela redemocratização do país e por profundas mudanças nas expectativas e demandas educacionais. E, quanto mais o Brasil puder consolidar as instituições políticas democráticas, fortalecer os direitos da cidadania a todos, indistintamente, e participar da economia mundial, mais e mais poderá se ampliar o reconhecimento da importância da educação para a promoção do desenvolvimento e superação das desigualdades sociais.

Além disso, é importante que os educandos aprendam a ler criticamente os mais variados tipos de texto e situações da vida cotidiana, expressando-se e comunicando-se em linguagem clara e acessível, com capacidade de opinar, enfrentar desafios, criar, agir de forma autônoma, aprender a diferenciar o espaço público do espaço privado, ser solidários, cooperativos, viver e conviver com a diversidade e as diferenças, e repudiar quaisquer tipos de discriminação, injustiça e violência, numa perspectiva da busca pela cidadania.

O Plano Estadual de Educação – PEE – de 7 de julho de 2004, denominado “A sociedade construindo a educação dos catarinenses” apresenta a proposta pedagógica para o decênio 2004-2013, em consonância com a legislação vigente. O Plano consubstancia-se nos ditames legais, no Art. 214 da Constituição Federal/88; Art. 166 da Constituição Estadual 89; na Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Lei nº 10.177/01 – Plano Nacional de Educação, além do Plano de Governo do Estado de Santa Catarina 2003/2007 (PEE, 2004, p. 10). Ele reconhece a participação de diferentes segmentos da sociedade na sua elaboração e sua estrutura fundada na concepção de mundo, de homem e de sociedade, tendo em vista o desenvolvimento humano integral.

A discussão do Plano significou garantir um espaço de inserção da sociedade catarinense no processo de construção coletiva e democrática das diretrizes e metas da educação a serem implementadas nos próximos dez anos. A riqueza desta construção coletiva residiu na diversidade e na coragem dos sujeitos em defenderem

diferentes concepções de mundo, educação, de homem e de sociedade, com o convergente propósito de garantir o pleno desenvolvimento do ser humano (PEE, 2004, p. 10).

Em seu texto, o PEE (2004, p. 44) preconiza:

O ensino médio tem grandes desafios a vencer no decorrer dos próximos anos em relação à formação e ao trabalho dos professores, no avanço de programas, no currículo e na redefinição dos objetivos de ensino e aprendizagem. Este nível de ensino deverá permitir aquisição de competências relacionadas ao pleno exercício da cidadania e da inserção produtiva: auto-aprendizagem; percepção da dinâmica social e capacidade de intervenção; compreensão dos processos produtivos; capacidade de observar, interpretar e tomar decisões; domínio de aptidões básicas de linguagens, comunicação, abstração; habilidades para incorporar valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades. Em fim, que forme pessoas capazes de provocar mudanças, que respeitem as diferenças e superem a segmentação social. Preparando jovens e adultos para os desafios da modernidade.

Aqui, já se pode perceber, entre outras preocupações e advertências, a educação e o exercício da cidadania, compreendido pela incorporação de valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades, fazendo referência, portanto, à orientação sexual dos estudantes. Mas, não há um tópico específico no PEE sobre Educação ou Orientação Sexual; isto somente será encontrado nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – Temas Transversais, com o capítulo sobre Orientação Sexual.

No que se refere aos documentos legais, o respeito às diferenças tem que estar presente no sistema educacional, enquanto democrático e participativo. As diferenças podem ser tanto étnico-raciais, de classe, de gênero, geracionais, religiosas e sexuais. Mas, o reconhecimento e o respeito às diferenças individuais dos sujeitos-cidadãos torna-se um princípio ético fundante, pois os mesmos fazem parte do contexto social e educacional, portanto, precisam interagir com o outro e buscar a sua realização, independentemente de sua orientação sexual ou dos padrões sociais estabelecidos.

Há uma tendência do adulto de impor sua visão de mundo e normas de vida como ponto de referência ao universo juvenil, em função de códigos estabelecidos, para considerá-los socialmente responsáveis. Muitos jovens acabam internalizando essas imagens e discursos, conformando-se em serem como dizem que são, anulando, muitas vezes suas vontades, necessidades, interesses e fazendo o que está sendo imposto ou inculcado em suas mentes.

É preciso também que sejam observadas e refletidas as diferenças de gênero, que têm sido historicamente construídas na vida dos jovens e, que ainda prevalecem na sociedade, na

escola, na família. A construção dessa diferença ainda vem sofrendo certa influência da educação de um passado que definia seu destino futuro, com base em modelos ideológicos e pré-estabeleciam os papéis de homem e de mulher, particularmente, no contexto da Serra Catarinense. Porém, sabe-se que a juventude é uma fase da vida marcada pela sucessão de uma série de ritos de inserção na sociedade, que garantem aos jovens uma progressiva definição dos papéis na idade adulta. “Alguns desses ritos de liminaridade interferem no processo social e cultural da vida do jovem, tais como: do serviço militar à responsabilidade civil e penal, a possibilidade de casar-se e o envolvimento social e político” (SANTA CATARINA, 2005, p. 77).

Já, o Plano Estadual de Educação (2004) traz em seu texto, o papel dos docentes em sua atuação no respeito às diferenças, quando conclama que o ensino médio deverá permitir aquisição de competências relacionadas ao pleno exercício da cidadania e da inserção produtiva, ou seja, a auto-aprendizagem; a percepção da dinâmica social e capacidade de intervenção; a compreensão dos processos produtivos; a capacidade de observar, interpretar e tomar decisões; o domínio de aptidões básicas de linguagens, comunicação, abstração; as habilidades para incorporar valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades, formando pessoas capazes de provocar mudanças para que respeitem as diferenças e superem a segmentação social.

Pelo exposto, pode-se entender que o respeito às diferenças entre os sujeitos encontra-se nos documentos legais e constitui-se em um grande desafio, principalmente para os educadores viverem esta prática. São estes que deverão tomar a iniciativa de agir no ambiente escolar, com o intuito de procurar eliminar comportamentos excludentes, estigmatizantes e discriminatórios, pois, só assim, estará a escola preparando os educandos para encarar e solucionar os problemas que lhes advirem.

1.3 Conferência Nacional de Educação (CONAE/2010) e os direitos do estudante homossexual

Neste item trato do documento-base da CONAE/2010, considerando o embasamento inicial reduzido desta conferência que, em seu documento final traz grandes reformulações acerca de todos os itens nela elencados e, em especial, sobre o estudante homossexual, havendo, portanto, um grande enriquecimento do texto final.

Tratei, nesta pesquisa, do documento-base e do documento-final da CONAE/2010, pelo fato de, como explicitado acima, ter havido maior enriquecimento dos textos que versam

sobre o estudante homossexual (documento-final), quando pude estabelecer uma comparação entre os dois documentos, e mostrar como houve a preocupação de seus autores/elaboradores com relação a este tão polêmico assunto.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE/2010) já em seu documento-base de preparação à conferência dedica especial capítulo, denominado Eixo VI, Justiça social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade, abordando no tópico VI (p. 112), os objetivos da educação quanto ao gênero e diversidade sexual:

284 VI - Quanto ao gênero e diversidade sexual:

- a) Introduzir a discussão de gênero e diversidade sexual na política de valorização e formação dos profissionais da educação.
- b) Inserir, no PNLD, de maneira explícita, a orientação para análise de estereótipos de gênero e orientação sexual.
- c) Desenvolver e ampliar programas de formação inicial e continuada em sexualidade e diversidade, visando superar preconceitos, discriminação, violência sexista e homofóbica no ambiente escolar, e assegurar que a escola seja um espaço pedagógico livre e seguro para todos, garantindo a inclusão e a qualidade de vida.
- d) Inserir os estudos de gênero e diversidade sexual no currículo das licenciaturas.
- e) Ampliar os editais voltados para a pesquisa de gênero, incluindo neles a discussão da diversidade sexual e dotando-os de mais financiamento.

Pode-se perceber, pela centralidade do tema, que seus autores partem do pressuposto de uma educação democrática, centrada nos aspectos político, prático e pedagógico das políticas, intervenções e procedimentos metodológicos educacionais. Por isso, torna-se indispensável e imprescindível que todas as questões relacionadas à justiça social, ao trabalho e à diversidade estejam presentes em todos os momentos, níveis de ensino e modalidades educativas, propondo-se, então que essas questões sejam debatidas e vividas no ambiente escolar.

Mas, segundo o próprio documento-base (2010, p. 96):

No entanto, em uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais, de classe, de gênero, étnico-raciais e geracionais, a garantia de uma educação pautada na justiça social, que considere o mundo do trabalho para além da teoria do capital humano, e que reconheça a diversidade, ampliando a noção de inclusão e igualdade social, constitui um desafio.

Portanto, são reconhecidas oficial e formalmente as diferentes desigualdades sociais e outras formas de discriminação. Mesmo que isto represente um grande desafio, o professor precisa estar preparado para tal, no sentido, não só de oferecer apoio e orientação a este aluno, como também, de evitar o preconceito e a discriminação, presentes na sociedade e na escola.

O eixo agrega um número considerável de temas, mas é importante salientar que cada um deles possui autonomia, especificidades, mesmo que dada a sua imbricação, e realizam-se de forma diferenciada, no contexto das instituições educacionais em qualquer nível de ensino, merecendo, portanto, discussões específicas.

De acordo com o documento-base da CONAE/2010, na atualidade, vive-se um momento histórico, em que os valores e princípios do reconhecimento, justiça social, igualdade, diversidade e inclusão, são colocadas na agenda social e política, na mídia, na esfera jurídica e, também, na política educacional. E, mesmo que essas questões sempre fizessem parte do desenvolvimento da sociedade e da educação brasileira, nem sempre foram reconhecidas como merecedoras de atenção e prioridade; mas, agora são consideradas direitos do cidadão, aos quais a sociedade e o estado devem respostas públicas e democráticas.

Quando se fala em cidadania, direitos do cidadão, pretende-se aqui, colocar o entendimento de que, para o aluno homossexual, seu direito parte da abertura para a alteridade, o que significa uma nova e diferente maneira de ser, numa postura ética que encontra-se para além de qualquer conceituação lógica, ou seja, longe de padrões e estereótipos. É como afirma Fabri (1997, p. 98) *apud* Estevam (2008, p. 177): “A primazia do ser, personificada nos egoísmos que causam e justificam a violência contra o *outro*, perde, assim, sua razão de ser. A ética coloca o eu na esfera da responsabilidade, isto é, desperta-o de seu sono egocêntrico”.

Melhor ainda é encontrar o filósofo da alteridade Emmanuel Lévinas (1993, p. 58), afirmando:

A manifestação do Outro produz-se, certamente, à primeira vista, de acordo com o modo pelo qual toda significação se produz. O Outro está presente numa conjuntura cultural e dela recebe sua luz, como um texto do seu contexto. A manifestação do conjunto assegura sua presença. Ela aclara-se pela luz do mundo. A compreensão do Outro é, assim, uma hermenêutica², uma exegese³. O Outro dá-se no concreto da totalidade à qual é imanente e que [...] o gesto corporal exprime e desvela.

Assim posto, entende-se que o Outro faz-se por sua própria produção, pelas significações que lhe são importantes, determinantes em sua maneira de ser, mesmo que esteja presente na cultura à qual pertença. Então, pode-se aferir que o Outro, presente na

² Hermenêutica: Interpretação do sentido das palavras

³ Exegese: Comentário ou dissertação para esclarecimento ou minuciosa interpretação de um texto ou de uma palavra.

conjuntura social e cultural passa a produzir-se através das influências dali advindas e vivenciadas, nas ações concretas, na totalidade da convivência de todos os seres.

Segundo Estevam (2008), a ética voltada para a alteridade em Lévinas não é sustentada apenas por relações biunívocas entre o *eu* e o *tu*, mas, sim, pela existência da experiência ética que conduza o *eu* a sair da órbita de si mesmo. Assim, para Estevam (2008, p. 177), fundamentado em Lévinas: “O reconhecimento da alteridade do *outro* supõe, assim, um encontro do *eu* com o *outro*, em que o rosto do *outro* é um mandamento de amor e de entrega total, de forma desinteressada”.

Isto fica claro quando, no documento-base da CONAE/2010 é visível a preocupação com uma educação de qualidade e respeito às diferenças, num contexto de desigualdades historicamente construído no Brasil, fazendo referências a sujeitos sociais concretos, ou seja, homens e mulheres com diferentes orientações sexuais, negros, brancos, indígenas, pessoas com deficiência, adolescentes e jovens em situação de risco, trabalhadores e trabalhadoras. “São esses sujeitos que, articulados em lutas sociais, movimentos sociais, sindicatos [...] politizam o seu lugar na sociedade e denunciam o trato desigual que, historicamente, lhes têm sido reservado” (p. 98). Esses sujeitos sociais são aqueles que desvelam os tristes contextos de dominação, injustiça, discriminação, violência e desigualdade, de uma forma mais específica, nos meios educacionais.

No título: “A articulação entre justiça social, educação e trabalho”, que leva em consideração a inclusão, a diversidade e a igualdade, o documento-base (p. 98) assim se expressa:

Em uma sociedade democrática, ela se cumpre por meio da vivência cotidiana da democracia, do exercício da cidadania – e representa a participação de um número cada vez maior de pessoas, de forma equânime –, da garantia dos direitos sociais (dentre eles, a educação), da justa distribuição de renda ou riqueza. Uma democracia que não nega e nem se opõe à diversidade, antes, a incorpora como constituinte das relações sociais e humanas – e, ainda, se posiciona na luta pela superação do trato desigual dado à diversidade, ao longo da nossa história econômica, política e cultural.

Porém, sabe-se que existe uma grande distância entre as proposições e a realidade educacional do país, e para que essas distâncias sejam encurtadas a educação escolar necessita ter uma concepção e ações pedagógicas mais concretas, pautadas na formação cidadã e profissional do sujeito social, respeitando as diferenças e a diversidade presentes na sociedade.

Um Estado democrático, que se fundamenta no respeito à dignidade humana, que tem como eixo a garantia da justiça social deve reconhecer o cidadão como um sujeito de direitos, sempre inserido em uma ordem política, econômica, social e cultural, tendo como norte da sua ação política, a superação das desigualdades raciais e de gênero, além de outras formas de discriminação. Assim, um dos desafios a ser enfrentado na articulação entre justiça social, educação e trabalho, tendo como eixo a inclusão e a diversidade na implementação de políticas públicas, segundo o documento-base (p. 99) é: “a desmistificação do lugar da neutralidade estatal”. Portanto, é dever dos governantes, dos gestores educacionais, a garantia da universalidade dos direitos a todos os cidadãos, erradicando as desigualdades sociais, incorporando a diversidade.

O documento destaca ainda aspectos como gênero, geração, orientação sexual, étnico-racial, pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e as altas habilidades (superdotação). Eles são tomados como eixos e sujeitos sociais orientadores de políticas afirmativas, que caminham lado a lado com as políticas universais, modificando-as e tornando-as mais democráticas e multiculturais; e, dessa forma, implementam-se mudanças nas relações de poder e no acesso aos direitos fundamentais do cidadão.

Essas políticas afirmativas às quais se refere o documento são políticas e práticas que podem ser desenvolvidas por entidades públicas e privadas, de cunho emergencial, transitório e passíveis de avaliação sistemática, que visam a correção de desigualdades e injustiças históricas, face a determinados grupos sociais, tais como, mulheres, homossexuais, negros, indígenas, pessoas com deficiência. Podem ser implementadas hoje, e extintas futuramente, pelos agentes interessados, uma vez comprovada a superação da desigualdade original. Essas políticas implicam sempre uma mudança cultural, pedagógica e política, e quando acontecem no setor educacional, referem-se ao direito ao acesso e permanência na instituição escolar aos grupos dela excluídos, em todos os níveis e modalidades de ensino vigentes.

Pensando assim, justifica-se a intenção das políticas públicas pautadas pela justiça social, pelo trabalho, pela diversidade e pela inclusão social desses grupos excluídos e marginalizados, como também, que essas políticas são aquelas que reconhecem e criam formas de viabilizar a participação da sociedade civil no debate e na elaboração das propostas educacionais a serem implementadas pelo estado. Para tal, torna-se indispensável a necessária efetivação de canais de diálogo, parceria e participação de todos os envolvidos com os movimentos sociais, no sentido de reconhecer e respeitar a diversidade e, assim, ampliar o exercício da cidadania. Este diálogo com os movimentos sociais e demais grupos integrantes da sociedade civil representa um possível instrumento de mudança, na medida em que for

ancorado no poder de decisão desses grupos sobre as políticas públicas, ainda comandado sob o controle social (CONAE, 2010).

A relação entre justiça social, educação e trabalho, segundo o documento-base da CONAE (2010, p.101) “considera a inclusão, a diversidade e a igualdade na educação para além da construção de planos e diretrizes curriculares”, ou seja, este é considerado um processo sócio-educativo muito tenso e se efetiva num campo bastante complexo. Sob a perspectiva da democracia, justiça social, igualdade e diversidade não são processos antagônicos; eles encontram-se imbricados, apesar de suas peculiaridades, pois, em sociedades democráticas, pluriculturais e multirraciais, necessitam emergir como eixos democráticos de exercício da cidadania e das políticas públicas educacionais, em todos os níveis de ensino, visando a superação das desigualdades, sob uma perspectiva que favoreça a articulação entre o sistema educacional e os direitos humanos dos educandos, em especial, aos grupos excluídos e marginalizados, como é o caso do estudante homossexual.

O documento-base (CONAE, 2010, p. 101), todavia, entende que:

Os movimentos sociais, sobretudo os de caráter identitário são os principais atores políticos que problematizam essa situação. São os coletivos políticos tais como os movimentos negro, feminista, LGBT⁴, das pessoas com deficiência, ecológico, do campo, indígena, quilombola, dos povos da floresta, das comunidades tradicionais, dentre tantos, que problematizam e denunciam o caráter de neutralidade ainda imperante nas políticas públicas. Eles cobram que as políticas se abram para o princípio da equidade, na garantia do acesso aos direitos universais aos homens e às mulheres, por meio de ações específicas e afirmativas voltadas aos grupos historicamente discriminados. Tratar desigualmente os desiguais requer o pleno reconhecimento do direito à diferença e o posicionamento radical na luta pela superação das desigualdades socioeconômicas, regionais, de acesso à terra, possibilitando o usufruto dos direitos humanos.

Isto permite entender que nesses grupos ou movimentos sociais, está incluso o estudante homossexual, e que deverá usufruir de todos os direitos humanos, como qualquer outro, sem discriminação, sem preconceito, exercendo o seu direito pleno à cidadania, não só na escola, como também, na família, na sociedade em geral, ou seja, em todos os grupos sociais constituídos. Já não se pode conceber a educação escolar fechada pelo limite de seus muros materiais e não materiais. Educação se faz mediada pelo princípio da interatividade, escola/comunidade/sociedade, e neste processo a escola deve interagir com os movimentos sociais organizados da sociedade.

⁴

Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais.

Uma compreensão de direitos humanos deverá ter como norte a problematização da compreensão abstrata da humanidade “ainda reinante em muitos discursos, políticas e práticas” (CONAE, 2010, p.101); pois, quando essa reflexão se efetiva, os movimentos sociais procuram desvelar para os poderes legalmente constituídos, o jogo de forças e as relações de poder nos quais se apóiam, historicamente, fundados (demagogicamente) em algumas discussões hegemônicas sobre os direitos humanos e o exercício da cidadania, no direito à equidade e justiça social. O que esses grupos querem denunciar, na verdade, é que por detrás de muitos desses discursos, fica prevalente a concepção de humanidade que nega a diversidade, estipula padrões, reforça um determinado comportamento de ser humano, que deverá ser: “branco, masculino, de classe média, heterossexual e ocidental” (CONAE, 2010, p.101).

Assim, nesta perspectiva, prevalece na sociedade uma concepção homogeneizante de ser humano e dos direitos humanos universais, onde a diversidade fica relegada a um plano inferior e considerada como um problema e não, como um dos principais eixos e direitos da experiência humana. Então, torna-se necessário compreender a diversidade humana, não como problema, mas sim, como a condição humana, sendo uma construção histórica, cultural, social e política das diferenças, que é construída e constituída no processo histórico-cultural, na inserção dos seres humanos ao meio social ao qual se inserem, como também, nas relações de poder, das quais todos os cidadãos e cidadãs fazem parte e devem participar no sistema democrático.

O problema, em si, segundo a CONAE, 2010, não se encontra na produção social, cultural e histórica das diferenças dos seres humanos, mas, sim, na questão de que, no contexto das relações de poder, os grupos humanos, não só classificam as diferenças, como também, hierarquizam-nas. Ou seja, colocam-nas em escalas de valor e, nesse processo, tornam subalternos uns, em relação a outros; e, quando os vínculos sociais se quebram ou entram em conflito, devido a processos autoritários abusivos, ao uso da força e à colonização, então, o poder se exacerba, colocando um grupo ao ponto de excluir, discriminar e segregar o outro, devido a suas diferenças, que, nesse contexto, passam a se transformar em desigualdades.

Sobre este fato, Lévinas (1993, p. 58), com muita propriedade afirma: “Mas, a epifania do Outro comporta uma significação própria, independente desta significação recebida do mundo. O Outro não nos vem somente a partir do contexto, mas, sem essa mediação, significa por si mesmo”. Isto posto, remete ao raciocínio de que o estudante

homossexual possui sua própria significação, peculiar, independente da significação recebida ou imposta pelo mundo, pelo contexto cultural ao qual pertence.

Aqui, faz-se necessário ressaltar que o importante é a compreensão de que a luta pelo reconhecimento e o direito à diversidade não se opõe à luta pela superação das desigualdades sociais; ao contrário, ela coloca em foco a forma desigual pela qual as diferenças vêm sendo tratadas historicamente pela sociedade, pela escola e políticas públicas em geral. Essa luta alerta, ainda, para o fato de se incorrer no erro de tratar as diferenças de modo discriminatório, desconhecendo-se a diversidade, aumentando, assim, ainda mais a desigualdade, propagada através da conjugação de relações assimétricas de classe, étnico-raciais, gênero, diversidade religiosa, idade, orientação sexual e cidade-campo (CONAE, 2010).

As questões relativas à diversidade, ao trato ético e democrático de respeito às diferenças, da superação de práticas e ações pedagógicas reconhecidamente discriminatórias e excludentes e da justiça social a todos os seres humanos, devem ser colocadas a todas as instituições educacionais, em todos os níveis de ensino, adaptadas às faixas etárias e aos interesses dos estudantes, independentemente da sua natureza, de seu caráter, de suas preferências, convicções e ideologias.

O documento-base da CONAE, (2010, p.102-103) ainda afirma que:

Aos poucos, vêm crescendo, também, os coletivos de profissionais da educação, comprometidos com a justiça social, a igualdade, a inclusão e a diversidade. Muitos deles têm a trajetória marcada pela inserção nos movimentos sociais, culturais e identitários, em sindicatos e outras instituições. Eles carregam para a vida profissional sua identidade coletiva e suas diferenças.

Assim, compreende-se que a preocupação com os direitos do estudante homossexual vem crescendo nos meios educacionais em termos de justiça social, igualdade, inclusão e respeito à diversidade, considerando que, atualmente, mesmo que ainda se conviva com o preconceito e a discriminação, já se reconhece a atuação de muitos profissionais da educação que efetuaram mudanças no pensar e no agir pedagógico, dentro e fora do ambiente escolar.

A partir das ações desses profissionais da educação, e ao pensar as políticas públicas que concorrem para a justiça social, educação e trabalho, considerando a inclusão, a diversidade e a igualdade, de forma concreta e radical, o documento-base (p. 103-104) sinaliza para a garantia das seguintes políticas:

a) Assegurem que o direito à diversidade, pautado em uma concepção de justiça social, respeito às diferenças e compreensão do mundo do trabalho tenha o combate a todo e qualquer tipo de racismo, preconceito, discriminação e intolerância, como

eixos orientadores da ação, das práticas pedagógicas, dos projetos político-pedagógicos e dos planos de desenvolvimento institucional da educação pública e privada, em articulação com os movimentos sociais.

b) Garantam a educação inclusiva cidadã, desde a educação infantil até os demais níveis e modalidades de ensino.

c) Garantam a oferta de formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, voltada para a educação das relações étnico-raciais, a educação indígena, a educação ambiental, a educação do campo, as pessoas com deficiência, o gênero e a orientação sexual, com recursos públicos.

d) Avaliem, monitorem e aperfeiçoem as políticas de ações afirmativas já instituídas no ensino privado, pelo Ministério da Educação.

e) Introduzam, junto a Capes e CNPq, políticas de pesquisa voltadas para as temáticas: educação indígena, educação e relações étnico-raciais, do campo, educação de jovens e adultos, quilombola, ambiental, gênero e orientação sexual, pessoas com deficiência, crianças, adolescentes e jovens em situação de risco.

f) Estimulem a criação de linhas de pesquisa nos cursos de pós-graduação do Brasil, que visem ao estudo da diversidade étnico-racial, do campo, de gênero e orientação sexual.

g) Construam uma política de material didático e paradidático na perspectiva da diversidade, mediante processo de avaliação da qualidade das obras e, em consonância com os princípios do PNLD.

h) Contribuam para a inserção do adolescente e jovens com deficiência, no mundo do trabalho.

i) Garantam a obrigatoriedade de apoio financeiro às políticas de diversidade, trabalho e inclusão social.

No estudo e análise dessas políticas, constata-se o quanto o documento-base já aponta para a inclusão da diversidade em todos os aspectos, respeitando as diferenças entre as pessoas, com especial atenção aos grupos marginalizados, ou seja: educação indígena, educação e relações étnico-raciais, do campo, educação de jovens e adultos, quilombola, ambiental, gênero e orientação sexual, pessoas com deficiência, crianças, adolescentes e jovens em situação de risco. Finalmente está pautado no sistema educacional brasileiro a política de identificação e respeito para com a alteridade que se adensa e se apresenta, como se viu, de diferentes formas no cotidiano da sociedade e do ambiente escolar.

1.4 O documento final (CONAE, 2010)

Neste item foi realizada uma análise mais elaborada do documento-final da CONAE, 2010, com base no documento-referência, porém com ajustes e emendas de suma importância e por ser de maior significação, no que se refere às diretrizes para a educação brasileira para o próximo decênio (2011-2020), diretrizes essas que deverão compor, orientar e nortear o Plano Estadual de Educação.

O Documento-final, expressa, portanto, o processo democrático de sua construção e a significativa participação de todos os atores que se preocupam com a educação, com o objetivo de refletir, discutir e traçar caminhos para a educação brasileira, dentro de um

sistema democrático, com vistas ao pleno exercício da cidadania. O Documento-final (p. 13) sinaliza para “a importância de consolidação de uma concepção ampla de educação, que articule níveis, etapas e modalidades de ensino com os processos educativos ocorridos fora do ambiente escolar, nos diversos espaços, momentos e dinâmicas da prática social”. Na prática social, os sujeitos de direitos, quando discriminados, estigmatizados ou marginalizados podem partir para lutas em favor de seus interesses. No Documento-final (2010, p. 12):

Esses movimentos por meio de suas lutas e conquistas foram fundamentais no processo de construção da educação como direito social. Mas, se hoje este direito está assegurado legalmente, o Estado Brasileiro requer a sua consolidação por meio da participação da sociedade civil e política, no debate sobre a concepção, organização e implementação de suas políticas educacionais. Nesse sentido, a realização periódica de novas edições da Conferência Nacional de Educação coloca-se como espaço fundamental para a consolidação da participação ampla e para a efetivação de políticas de estado no Brasil.

E isso reveste-se de grande importância na expressão do processo democrático que norteia a educação brasileira, já que o envolvimento dos profissionais da educação e dos diferentes segmentos e setores da sociedade, traduz a capacidade de mobilização, participação, criatividade e visão crítica dos movimentos sociais organizados, e de todos os profissionais, ao assumirem a educação de qualidade como direito social, garantindo que o acesso e a permanência dos educandos nas instituições de ensino brasileiras se torne uma realidade. Além disso, que o respeito e a valorização à diversidade venham a prevalecer e se concretize a verdadeira democratização da gestão, contribuindo assim, para que se possa trilhar com mais segurança, confiança e propriedade, na direção de uma política educacional que tenha como centro as diretrizes emanadas da alçada nacional.

E o próprio Documento-final (2010, p. 13) conclama:

Nesse sentido, este Documento Final, resultado da Conae, contribuirá para a construção de políticas de Estado para a educação nacional, em que, de maneira articulada, níveis (educação básica e superior), etapas e modalidades, em sintonia com os marcos legais e ordenamentos jurídicos (Constituição Federal de 1988, PNE/2001, LDB/1996, dentre outros), expressem a efetivação do direito social à educação, com qualidade para todos. Tal perspectiva implica, ainda, a garantia de interfaces das políticas educacionais com outras políticas sociais, num momento em que o Brasil avança na promoção do desenvolvimento com inclusão social e efetiva sua inserção soberana no cenário mundial.

Conforme o transcrito, pode-se perceber que o Documento-final teve uma grande abrangência com respeito à inclusão de estudantes homossexuais, dada a extensão e qualidade das propostas de objetivos elaborados e aqui elencados. O que se pretende é a garantia de que

os acordos e consensos efetivados na CONAE venham a se transformar em políticas públicas de educação, consolidadas em diretrizes, estratégias, planos, programas, projetos, ações e proposições pedagógicas, metodológicas e políticas, capazes de fazer a educação brasileira atingir padrões de excelência em qualidade social e educacional.

Espera-se que o Documento-final da CONAE possa oferecer condições para que as políticas educacionais, concebidas e efetivadas de forma articulada entre os sistemas de ensino, promovam, conforme seu próprio texto (p. 15):

[...] o direito do/da estudante à formação integral com qualidade; o reconhecimento e valorização à diversidade; a definição de parâmetros e diretrizes para a qualificação dos/das profissionais da educação; o estabelecimento de condições salariais e profissionais adequadas e necessárias para o trabalho dos/das docentes e funcionários/as; a educação inclusiva; a gestão democrática e o desenvolvimento social; o regime de colaboração, de forma articulada, em todo o País; o financiamento, o acompanhamento e o controle social da educação; e a instituição de uma política nacional de avaliação no contexto de efetivação do SNE.

Desta forma, a educação para todos, pautada na democracia e no exercício da cidadania pode estar perto de ser realidade; basta apenas boa vontade dos poderes constituídos, gestores, profissionais de educação e segmentos da sociedade organizada, no sentido de trabalharem em parceria, perseguindo os mesmos objetivos, com vistas a uma educação de qualidade. Quando se tem em vista a realização do ser humano, com suas diferenças, com respeito à diversidade e à inclusão, independentemente das escolhas pessoais que todos ou qualquer educando em particular venha a fazer, entende-se que a vida humana não depende de estipulação de padrões: é preciso ser e viver essa essência em toda a sua plenitude!

O docente precisa sempre buscar promover estudos sobre gênero, criar ambiente pedagógico onde a discussão sobre a diversidade sexual e diferenças esteja presente em todos os momentos, oportunos ou programados, da ação pedagógica, consagrando o reconhecimento da alteridade, da inclusão, do respeito, da solidariedade entre todos os envolvidos no processo educacional.

Com base em todos os enunciados apresentados sobre os documentos oficiais e suas diretrizes na educação, coube neste ponto da análise a ideia de Edgar Morin (2000, p. 13), quando este apresenta os Sete saberes necessários à educação do futuro, os quais, o autor explica que “a educação do futuro deveria tratar em toda sociedade e em toda cultura, sem exclusividade nem rejeição, segundo modelos e regras próprias a cada sociedade e a cada cultura”. Esses saberes são:

- 1 As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão;
- 2 Os princípios do conhecimento pertinente;
- 3 Ensinar a condição humana;
- 4 Ensinar a identidade terrena;
- 5 Enfrentar as incertezas;
- 6 Ensinar a compreensão;
- 7 A ética do gênero humano.

Estes sete saberes indispensáveis a uma verdadeira educação, enunciados por Morin, constituem, ao mesmo tempo, eixos temáticos, nortes e caminhos que orientam a todos aqueles que se envolvem, pensam e fazem educação, e que se preocupam, realmente, com o futuro dos seus alunos, crianças e adolescentes, no sentido de orientá-los e guiá-los, a fim de que vivam a sua condição humana com dignidade, recebendo uma educação integral, com níveis de excelência e de qualidade.

Aqui, procurei fazer uma breve explicitação de cada um destes sete saberes que, no meu entendimento, perfazem todos os objetivos de uma educação integral, pautada no ser humano em sua totalidade e, nesta pesquisa voltada ao aluno homossexual merecem destaque, considerando que este aluno convive na família, na escola e na sociedade com o preconceito, a discriminação, a violência, a falta de respeito à sua orientação sexual, dentre outros.

1 As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão – Morin (2000) diz-se impressionado quando ao fato de que a educação que visa transmitir conhecimentos seja cega quanto ao que significa o conhecimento humano, seus dispositivos, enfermidades, dificuldades, tendências ao erro e à ilusão, e não se preocupe com o conhecer. O conhecimento deve ser a necessidade primeira da educação, como preparação para enfrentar os riscos permanentes do erro e da ilusão, que vivem constante e continuamente parasitando a mente humana. Torna-se imprescindível introduzir e desenvolver na educação o estudo das características cerebrais, mentais, culturais dos conhecimentos humanos, de seus processos e modalidades, das disposições psíquicas e culturais que o conduzem ao erro e à ilusão.

2 Os princípios do conhecimento pertinente – Neste item, Morin (2000) destaca a necessidade de promoção do conhecimento, que seja capaz de apreender problemas globais e fundamentais, para neles inserir os problemas parciais e locais. É preciso, ainda, desenvolver a aptidão natural do espírito humano para situar todas as informações em um contexto e um conjunto, ensinando os métodos que permitam o estabelecimento das relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo.

3 Ensinar a condição humana – O ser humano é, num todo, físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico, e esta unidade da natureza humana é complexa e totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas; por isso, torna-se necessário restaurá-la, para que cada educando tome conhecimento e consciência de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos. Morin (2000) considera que a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo o processo de ensino.

4 Ensinar a identidade terrena – Aqui, Morin (2000) enfatiza o destino planetário do gênero humano, que deve converter-se em um dos principais objetos da educação, mostrando como todas as partes do mundo se tornam solidárias, mas, sobretudo, mostrando as opressões e a dominação que devastaram a humanidade e ainda não desapareceram.

5 Enfrentar as incertezas – Para Morin (2000) a educação deveria incluir o ensino das incertezas que surgiram nas ciências físicas, nas ciências da evolução biológica e nas ciências históricas, ensinando os princípios de estratégia que permitiriam enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza, e modificar o seu desenvolvimento, em virtude das informações adquiridas ao longo do tempo; tudo isso, com base em certezas.

6 Ensinar a compreensão – Morin (2000) entende que a compreensão é a um só tempo meio e fim da comunicação humana, porém, a educação para a compreensão ainda encontra-se ausente do ensino. O que se requer é a reforma de mentalidades, ou seja, a obra para a educação do futuro.

7 A ética do gênero humano – Esta ética, para Morin (2000) deve conduzir a uma antro-po-ética, que leve em conta o caráter ternário da condição humana, que é ser ao mesmo tempo indivíduo/sociedade/espécie. Assim, esta tríade necessita do controle mútuo da sociedade pelo indivíduo e vice-versa, que se reduz na palavra democracia; esta ética do gênero humano deve formar-se nas mentes com base na consciência de que o humano é: indivíduo, parte da sociedade, parte da espécie. Portanto, todo desenvolvimento humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana.

Os sete saberes de Morin (2000), citados acima dão o norte aos educadores em seus procedimentos e ações educacionais, privilegiando o que se constitui no ideal de uma educação integral.

CAPÍTULO II

PAPEL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR, FORMAÇÃO E PAPEL DO DOCENTE RELACIONADO AOS ESTUDANTES HOMOSSEXUAIS

Neste capítulo trago para a cena o papel da educação escolar, a formação e papel do docente relacionado aos estudantes homossexuais, no sentido de proceder uma abordagem do que pode ser realizado no ambiente escolar com relação ao respeito à diversidade.

A formação de professores deveria assegurar a aquisição de conhecimentos sobre os aspectos físicos, cognitivos, afetivos e emocionais do desenvolvimento individual do educando, no respeito à diversidade e à diferença, tanto de uma perspectiva científica, quanto relativa às representações culturais e às práticas sociais de diferentes grupos e classes sociais. De igual relevância é a compreensão das formas diversas pelas quais as diferentes culturas atribuem papéis sociais e características peculiares a faixas etárias diversas e diferentes formas de ser e agir.

Sobre cultura, Locks (2010, p. 05) entende que é preciso estar atento, pois, de acordo com recomendações de estudiosos no assunto, este conceito quando utilizado no sentido do conhecimento do senso comum pode se transformar em arma discriminatória; e explica:

Ele pode ser usado para classificar pessoas, grupos, comunidades, um determinado espaço como o campo ou a cidade. É deste conceito que emergem estereótipos e preconceitos sobre pessoas ou lugares. Quem não ouviu dizer que “no campo não tem cultura?”, que “campo é atrasado” “A cidade, sim que é lugar de cultura, de progresso, onde vive a civilização!”. A discriminação por este uso da palavra cultura pode se dirigir contra o gênero, etnia, idade, profissão, um grupo social, até mesmo uma comunidade inteira. Trata-se do conceito de cultura no sentido do senso comum, muito utilizado em nosso meio. Como se pode observar é um conceito restrito, excludente, gerador de muitos problemas, inclusive interferir no desenvolvimento de uma população.

Locks (2010) traz nos seus enunciados, citados acima, com muita propriedade, um conceito de cultura que se traduz em discriminação, segregação, formação de estereótipos, o que poderá trazer a geração de conflitos, tensões, dilemas, contradições, interferindo direta ou indiretamente na vida de uma população ou de um grupo de indivíduos.

A formação dos educadores deveria, ainda, promover a aquisição de conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e a forma como as mais diversas culturas humanas caracterizam as diferentes fases da vida e as representações sociais e culturais dos períodos específicos, a saber: infância, adolescência, juventude e vida adulta, onde podem ser definidos os comportamentos e as atitudes, através das orientações pessoais de cada sujeito. Igualmente importante é o docente ter o conhecimento sobre as peculiaridades dos estudantes, de modo geral, e quando alguns apresentem diversidades com relação à orientação sexual, ou seja, que este professor tenha em suas turmas alunos homossexuais⁵.

Conforme o Parecer CNE/CP⁶ 009/2001, item 2.3.2 – Conhecimento sobre crianças, jovens e adultos:

Para que possa compreender quem são seus alunos e identificar as necessidades de atenção, sejam relativas aos afetos e emoções, aos cuidados corporais, de nutrição e saúde, sejam relativas às aprendizagens escolares e de socialização, o professor precisa conhecer aspectos psicológicos que lhe permitam atuar nos processos de aprendizagem e socialização; ter conhecimento do desenvolvimento físico e dos processos de crescimento, assim como dos processos de aprendizagem dos diferentes conteúdos escolares em diferentes momentos do desenvolvimento cognitivo, das experiências institucionais e do universo cultural e social em que seus alunos se inserem. São esses conhecimentos que o ajudarão a lidar com a diversidade dos alunos e trabalhar na perspectiva da escola inclusiva (PARECER CNE/CP 009/2001).

É, pois, de fundamental importância que, independentemente do grupo de educandos com o qual o professor irá atuar, ele tenha uma visão global sobre esta temática, aprofundando seus conhecimentos sobre as especificidades de cada um e das práticas dos diferentes grupos sociais em que vivem.

⁵ Locks (2010, p. 06) afirma: “Outra contribuição do conceito de cultura é que ele permite a descoberta do “outro”. Ninguém se desenvolve sozinho na sociedade. A vida social acontece nas diferentes formas de relações que são estabelecidas no dia-a-dia da vida das pessoas. O eu está sempre relacionado com o tu, ou com o ele, denominado de outro. Se o ser humano é igual em sua constituição biológica, é absolutamente diferente um do outro, e o que faz esta diferença é a cultura produzida, transmitida e aprendida por uma pessoa ou por um grupo social. O outro é sempre diferente e coloca o desafio permanente de ser identificado e respeitado em suas diferenças”. Pelo que Locks expõe, compreende-se que esta deveria ser a realidade, porém, na escola tem-se constatado certa dificuldade na convivência e respeito para com as diferenças, no que diz respeito ao estudante homossexual, tudo porque o ser humano é etnocêntrico, traz a tendência do pensamento a considerar as categorias, normas e valores da própria sociedade ou cultura como parâmetro aplicável a todas as demais, vendo o mundo a partir de seu próprio mundo, e não com outros mundos e realidades diferentes.

⁶ CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

No que se refere ao conhecimento sobre a dimensão social, cultural, política e econômica da educação, o docente, em sua formação, precisará entender a repercussão das múltiplas expressões culturais e questões de poder associadas a todos esses temas, pois, no que diz respeito à necessária contextualização dos conteúdos e o tratamento dos Temas Transversais, dentre eles, a orientação sexual, o mesmo deverá chegar à compreensão de que seguem o mesmo princípio: “o compromisso da educação básica com a formação para a cidadania e buscam a mesma finalidade: possibilitar aos alunos a construção de significados e a necessária aprendizagem de participação social” (PARECER PNE/CP 009/2001, item 2.3.3).

Nesse sentido, Locks (2010, p. 06) questiona:

Como sair da armadilha de ver o outro ou o mundo dos outros classificando de bom ou ruim, inferior ou superior, feio ou bonito? Assumir a diferença não significa que abolimos o direito de discordar, pois também somos diferentes para o outro. O caminho que podemos fazer é praticar constantemente a ética do respeito, do reconhecimento da alteridade; exercitar o que Paulo Freire denomina de pedagogia do diálogo com o outro, isto pode ajudar na visão de um mundo social onde a diferença, a presença de muitas culturas, consequentemente, de diferentes modos de vida, constituem a riqueza da sociedade humana.

Concordo com essas ideias do autor, compreendendo que tudo isso deve permear as ações pedagógicas dos educadores com relação ao estudante homossexual, pois, afinal, se na sociedade os seres humanos precisam uns dos outros, torna-se imprescindível a prática do diálogo, do respeito mútuo, principalmente para com as diferenças, sem normatizações nem padrões de comportamento que ‘devem’ ser seguidos, ou seja, frente ao diferente deve-se reconhecer não só a cultura prevalente na sociedade, mas, principalmente, reconhecer as diferentes culturas (outro), para poder conviver numa sociedade multicultural, pluri-étnica, onde cada vez mais emerge “direito à diferença e o reconhecimento da diversidade, comportamentos, modos de pensar e de viver” (LOCKS, 2010, p. 06).

O autor ainda vai mais além, quando destaca: “Estamos concebendo nossa sociedade construindo incessantemente a democracia como criação, garantia e consolidação de direitos políticos, sociais, econômicos, ambientais e culturais” (LOCKS, 2010, p. 06). Por isso, não se admite, em meio à sociedade contemporânea, repleta de progressos e avanços tecnológicos, evolução do ser humano (inventos), que se consiga conviver com comportamentos e atitudes discriminatórias, excludentes e preconceituosas com relação ao estudante homossexual que, antes de tudo, é senhor de todos os direitos no contexto da democracia.

No trabalho com os Temas Transversais, o professor precisa ter os conhecimentos referentes a questões que permeiam a sua prática educativa, como: ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, sexualidade (orientação sexual), trabalho, consumo, para que possa realizar com seus alunos, atividades e ações pedagógicas e metodológicas de cunho educativo, com vistas à formação integral do educando e seu ajustamento ao mundo em que vive.

As escolas de ensino médio e superior, em seus cursos de formação de docentes, deverão, segundo os documentos oficiais, oferecer aos mesmos uma formação mais ampla de conhecimentos, que favoreça o desenvolvimento de propostas de educação interdisciplinar, especialmente, na educação básica, procurando assim, ultrapassar os estritos limites curriculares e disciplinares.

O Parecer PNE/CP 009/2001, item 2.3.4 estabelece:

Dado que a formação de base, no contexto atual da educação brasileira, é muitas vezes insuficiente, será muitas vezes necessária a oferta de unidades curriculares de complementação e consolidação desses conhecimentos básicos. Isso não deve ser feito por meio de simples “aulas de revisão”, de modo simplificado e sem o devido aprofundamento. Essa intervenção poderá ser concretizada por programas ou ações especiais, em módulos ou etapas a serem oferecidos aos professores em formação. As Diretrizes e os Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ser usados como balizadores de um diagnóstico a ser, necessariamente, realizado logo no início da formação.

Assim, entende-se que a formação do docente da educação básica, pautada em sua fundamentação legal, assegura, não só os conteúdos da grade curricular oficializada, como também, abre espaço para estudos complementares e de consolidação dos conhecimentos básicos e fundamentais.

Faz-se necessário destacar também, a necessidade de se contemplar, na formação de professores, conteúdos que permitam analisar e discutir com os educandos, os valores e atitudes, formadores do caráter do ser humano íntegro, considerando que a sociedade contemporânea brasileira carece de um trabalho mais elaborado nesta área, pela banalização da violência, pela exposição do sujeito aos mais variados tipos de agressão à sua dignidade, pois, hoje, somos reféns do medo e de um sistema corrompido, onde nem a saúde humana é prioridade; e este contexto se formou pela falta de um trabalho sobre valores, ou a vivência de uma total inversão destes, já que no mundo capitalista prevalece o Ter em detrimento do Ser, e, os sujeitos procuram conseguir o que querem, a qualquer preço, mesmo que este preço represente a vida do outro.

O conhecimento do docente em sua formação pode ser advindo de suas experiências pessoais e comunitárias, na e pela vivência de situações, com destaque à natureza e à forma com que esse conhecimento é construído pelo sujeito. É um conhecimento que não pode ser constituído de outra forma, senão na prática profissional, e de modo algum, pode ser substituído pelo conhecimento sobre esta prática. Saber e aprender um conceito, uma teoria, é muito diferente de saber e aprender a exercer um trabalho, pois, trata-se de aprender a ser professor, a perceber as diferentes dimensões do contexto, a analisar como as situações se constituem e, a compreender como a atuação pode interferir nelas, num aprendizado permanente, na medida em que as questões são sempre singulares e novas respostas precisam ser construídas. A competência profissional do docente reside, justamente, na sua capacidade de encontrar soluções, fazer inferências, descobrir, criar, criticar, sempre com procedimentos apropriados para cada uma das diferentes situações, sejam estas, complexas, simples, singulares ou plurais.

Perrenoud (2000, p. 7-9), no Sumário de sua obra, discute, no seu entender, as dez novas competências profissionais para ensinar, a saber:

- 1 Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- 2 Administrar a progressão das aprendizagens;
- 3 Conceber e fazer evoluir os dispositivos da diferenciação;
- 4 Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
- 5 Trabalhar em equipe;
- 6 Participar da administração da escola;
- 7 Informar e envolver os pais;
- 8 Utilizar novas tecnologias;
- 9 Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- 10 Administrar sua própria formação contínua.

Como pode-se perceber, todos esses tópicos dizem respeito à atuação do professor no processo de ensino e aprendizagem, mas, o que mais se aproxima da temática desta dissertação, sem dúvida, são os tópicos de números três, sete e nove, intitulados, respectivamente: Conceber e fazer evoluir os dispositivos da diferenciação; Informar e envolver os pais; e, Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.

Esses três tópicos citados possuem uma interligação; no processo de ensino e aprendizagem e na educação integral do educando, este deverá perceber que a verdade, a justiça, o respeito ao outro, a liberdade, a não-violência, os direitos humanos, a igualdade dos sexos, são, muitas vezes, fórmulas vazias, dada a realidade brutal em que o mundo vive atualmente, cheio de paradoxos, contrastes e fatos incompreensíveis, tal é o alastre da violência e da falta de respeito para com o ser humano.

Para Perrenoud (2000, p. 142):

Como ensinar serenamente em tal sociedade? E como não ensiná-la? [...] Em uma sociedade em crise e que tem vergonha de si mesma, a educação é um exercício de equilibrista. Como conhecer o estado do mundo, explicá-lo, assumi-lo, até certo ponto, sem aceitá-lo nem justificá-lo?

Perrenoud (2000) entende que, diante deste quadro, torna-se necessário voltar a falar da educação cívica, ou, como se fala hoje, da educação para a cidadania, pois, as boas intenções, apenas, não bastam; é preciso que se criem situações que facilitem verdadeiras aprendizagens, tomadas de consciência, construção de valores, de uma identidade moral, social e cívica. E isto não pode estar baseado apenas em uma grade curricular a ser cumprida. Deve-se questionar, sim: a prevenção da violência na sociedade, não tolerada também na escola; a transmissão do gosto pela justiça praticado no ambiente escolar; a vivência do respeito no dia-a-dia do estudante.

Perrenoud (2000, p. 143) considera cinco competências específicas para uma educação coerente com o exercício da cidadania, a saber:

- Prevenir a violência na escola e fora dela.
- Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais.
- Participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta.
- Analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em aula.
- Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.

Os professores que, em sua atuação profissional, desenvolvem tais competências, trabalham o presente e o futuro de seus alunos, pois, criam condições de um trabalho escolar fecundo, no conjunto das disciplinas e das etapas de estudo, já que se trata de colocar os educandos na prática dos ensinamentos, para daí, poderem extrair benefícios imediatos, não só no cunho pessoal, mas, também, social e comunitário.

Outro tópico de grande importância, também, é o de número dez, que traz como título: Administrar sua própria formação continuada. Esta administração da sua própria formação contínua implica em aprender ativamente, em mudar, a partir de diversos procedimentos individuais e coletivos de auto-formação, tais como: leitura, experimentação, inovação, trabalho em grupo, participação no desenvolvimento e realização de projetos, reflexão, debate, discussão. O professor, em sua auto-formação contínua deve aprender a analisar, a explicitar, a tomar consciência do que faz.

Perrenoud (2000, p. 179) entende que todos podem contribuir, a seu modo, para fazer o ofício evoluir no sentido da profissionalização, esforçando-se, por exemplo, para:

- centrar-se nas competências a serem desenvolvidas nos alunos e nas mais fecundas situações de aprendizagem;
- diferenciar seu ensino, praticar uma avaliação formativa, para lutar ativamente contra a reprovação;
- desenvolver uma pedagogia ativa e cooperativa fundamentada em projetos;
- entregar-se a uma ética explícita da relação pedagógica e ater-se a ela;
- continuar sua formação, a ler, a participar das manifestações e reflexões pedagógicas;
- questionar-se, refletindo sobre sua prática, individualmente ou em grupo;
- participar na formação inicial dos futuros professores;
- trabalhar em equipe, relatar o que faz, cooperar com os colegas;
- inserir-se em um projeto de instituição ou uma rede;
- engajar-se nos procedimentos de inovação individuais ou coletivos.

Essas orientações, no entender de Perrenoud (2000) supõem a ampliação das competências adquiridas e, até mesmo, a construção de competências novas, o que pode remeter a uma formação contínua. Mas, o que importa é a vontade do professor de evoluir em sua formação, com o desenvolvimento de seu processo de auto-formação e com o tempo e a energia que dele demanda, os desequilíbrios e as mudanças identitárias que pode provocar e, ainda, seus custos, riscos e o que ele pode tornar viável no exercício da atuação profissional. Essa qualificação implica, não somente conteúdos teóricos, como também, a vivência, na prática da bagagem cultural adquirida e construída no decorrer dos tempos.

2.1 Perspectivas de práticas pedagógicas, ações e procedimentos que os docentes podem adotar relacionadas com a presença do estudante homossexual, sua conscientização e sua identidade

Neste item, analisei e refleti como devem ser postas em ação, as práticas docentes com a presença do estudante homossexual, como perspectivas pedagógicas, considerando que as diferenças sempre existiram, existem e existirão no ambiente escolar, devendo ser administradas pelos educadores, de modo a evitar a discriminação, a exclusão deste sujeito, que precisa assumir sua própria existência como um compromisso em sua história de vida.

O projeto educacional dos docentes, relacionado com a presença do estudante homossexual, necessita ser um projeto libertador, sem atitudes de dominação, discriminação e exclusão, onde o sujeito seja motivado a ser autêntico e autônomo, em suas peculiaridades, na sua descoberta como ser humano e na afirmação de sua capacidade criadora.

Daí a necessidade da intervenção do educador de atuar sobre a realidade social de cada estudante em particular, com o intuito de interação, integração, comunicação e diálogo,

onde, educador e educando, sendo dois seres criativos e criadores, consigam libertar-se e respeitar-se mutuamente, para chegarem a ser, ambos, criadores de novas realidades, conquistando, assim, o respeito dos demais.

Freire, em suas idéias sobre a educação, utiliza o vocábulo ‘conscientização’, que possui grande profundidade em seu significado, porém, ele mesmo, Freire (1980, p. 25) afirma que faz uso deste termo, “[...] porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade. Desde então, esta palavra forma parte de meu vocabulário”.

O autor faz suas reflexões, inferindo sobre o fato de que uma das características do ser humano é a de que somente ele é homem⁷, capaz de tomar distância frente ao mundo; distanciar-se do objeto para admirá-lo; e, objetivando e admirando – no sentido filosófico – os seres humanos são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada; e, é precisamente isto, a práxis humana, a unidade indissolúvel entre a ação humana e a reflexão sobre o mundo (FREIRE, 1980).

E, na continuidade das reflexões acerca da conscientização, Freire (1980, p. 26) entende que:

Num primeiro momento, a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível por sua consciência crítica. Noutros termos, na aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica, mas uma posição ingênua. A este nível espontâneo, o homem, ao aproximar-se da realidade, faz simplesmente a experiência da realidade na qual ele está à procura. Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, pois esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica, na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica.

Assim sendo, a conscientização, abordada por Freire, tem um sentido de teste de realidade, já que, quanto mais conscientização, mais se desvela a realidade, mais se penetra na essência fenomenológica do objeto, frente ao qual o sujeito se encontra para analisá-lo. Esta posição, segundo o autor, não pode ser apenas intelectual, pois, a conscientização implica na práxis, ou seja, no ato de ação e reflexão; e, esta unidade dialética constitui, de maneira

⁷ O termo ‘homem’ utilizado por Freire em suas obras, e colocado várias vezes em citações neste trabalho, pretende dar a ideia de ser humano em sua totalidade, um ser completo, que busca a plenitude, não devendo confundir-se com o gênero ‘homem-masculino’, e sim, pessoa, ser humano, compreendendo-se, portanto, todas as pessoas da espécie humana, independentemente de gênero.

permanente, o modo de ver ou de transformar o mundo que caracteriza os seres humanos (FREIRE, 1980).

Pelo exposto, entende-se que a conscientização é um compromisso histórico de cada um sobre sua vida (no individual e no coletivo); é também consciência histórica, através da inserção crítica do sujeito, na responsabilidade e no compromisso de fazer e refazer o mundo em que vive, exigindo-se do mesmo que este crie a sua existência com o material, as condições e oportunidades que a vida lhe oferece. “A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo (FREIRE, 1980, p. 26-27)”. E esta consciência-mundo precisa ser afirmada por todos os estudantes na escola, na família e na sociedade, independentemente de este ou aquele aluno ter sua identidade sexual decidida como hetero ou homossexual.

Freire afirma, ainda, que: “A conscientização, como atitude crítica dos homens na história, não terminará jamais. Se os homens, como seres que atuam, continuam aderindo a um mundo ‘feito’, ver-se-ão submersos numa nova obscuridade” (1980, p. 27). Ora, reportando essa ideia ao estudante homossexual, pode-se entender que o mesmo, em sua conscientização como ser humano que é, terá uma atitude crítica em relação à sua situação perante os demais, não devendo aderir ao mundo ‘feito’, ou seja, os padrões ditos pela sociedade, saindo da obscuridade e vivendo a sua identidade com vistas à plenitude de sua vida.

A conscientização é um processo contínuo e constante, durante o qual a realidade de cada ser se revela e mostra o perfil assumido, ou seja, a identidade de cada um. Desta maneira, o processo educacional, vem se mostrando como um processo de domesticação do ser humano, quando deveria ser uma prática para a sua libertação, não respeitando, portanto, o processo de conscientização, adotando, ao mesmo tempo, ações desumanizantes, de um lado, e um pretenso esforço de humanização, de outro.

Freire (1980, p. 28) coloca, com muita propriedade, o que ele entende por conscientização:

A conscientização é isto: tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade. A conscientização produz a desmitologização. É evidente e impressionante, mas os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação: como desmitologizar, se eu oprimo? Ao contrário, porque sou opressor, tenho a tendência a mistificar a realidade que se dá à captação dos oprimidos, para os quais a captação é feita de maneira mística e não crítica. O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmistificação. Por isso mesmo, a conscientização é o olhar mais crítico

possível da realidade, que a ‘des-vela’ para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante.

Tudo isso implica em contradições no sistema educacional, pois, neste, tomam-se posições contraditórias, já que alguns trabalham na manutenção das estruturas vigentes, não respeitando as individualidades e diferenças que os alunos apresentam; outros, pode-se dizer, poucos, investem em mudanças. E, na medida em que crescem os antagonismos entre os temas trabalhados e que são a expressão da realidade, estes mesmos temas apresentam tendências a serem mitificadas, ao mesmo tempo em que se instala um clima de irracionalidade e sectarismo, intolerância a comportamentos e/ou padrões socialmente não aceitos, como é o caso da homossexualidade.

Freire (1980, p. 29) fala sobre este clima, quando afirma:

Este clima ameaça arrancar dos temas sua significação profunda e privá-los do aspecto dinâmico que os caracteriza, numa tal situação, a irracionalidade criadora de mitos converte-se, ela própria, em tema fundamental. O tema que se lhe opõe, a visão crítica e dinâmica do mundo, permite ‘des-velar’ a realidade, desmascarar sua mitificação e chegar à plena realização do trabalho humano: a transformação permanente da realidade para a libertação dos homens.

Para um melhor entendimento, pode-se afirmar que os temas estão contidos nas situações-limite e as contêm; e, as tarefas para realizá-los exigem atos e ações-limites. E, para realizar, dentro deste processo, a ação humanizadora, que pressupõe a eliminação da opressão desumanizante, torna-se imprescindível a transcendência dessas situações-limite, nas quais os homens são reduzidos ao estado de coisas.

Mas, o educando precisa chegar a um nível crítico de conhecimento, a começar pela experiência que possui de sua situação, em seu contexto real. Portanto, o estudante homossexual presente no sistema educacional, deve não só ser respeitado em suas peculiaridades e diferenças, como também, a partir da educação recebida e vivenciada, procurar analisar, pela crítica e pelo conhecimento da realidade e sua ação sobre esta mesma realidade, que se encontra em suas práticas de vida. Eis aí, um dos maiores desafios posto para o professor mediador da ação pedagógica no ambiente escolar. Freire (1980, p. 33) complementa: “Os homens enquanto ‘seres-em-situação’ encontram-se submersos em condições espaço-temporais que influem neles e nas quais eles igualmente influem”.

Todos precisam saber conviver com as diferenças existentes entre as pessoas na sociedade e no ambiente escolar. Assim, Stein (1984, p. 56) afirma:

A educação libertadora não será apenas uma educação romanticamente liberal, ou tendente à liberdade: será aquela educação que concretamente questiona a realidade das relações dos indivíduos com os outros e o mundo que os envolve. E onde detecta uma situação de opressão, que lesa a liberdade concreta, de ser mais, e de dizer do desejo de ser mais, provoca a reação organizada contra a situação, para transformá-la, isto é, para uma verdadeira libertação...

Realmente verdadeiro também é o fato de que o homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la. Assim, diante do estudante homossexual, deve-se entender que ninguém luta contra as forças que não consegue compreender, cuja relevância não pode medir, cujas formas e contornos não consegue discernir, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele poderá realizá-la. Freire (1980, p. 40) assinala: “É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação”. A concepção de liberdade, expressa por Freire, é o eixo que dá sentido a uma educação que, para ser efetiva e eficaz, necessita que seus educandos nela e dela tomem parte de forma crítica, criativa e consciente.

O que não se pode permitir é a situação de opressão dentro do ambiente escolar, cuja expressão pode se manifestar na discriminação, no preconceito, na estigmatização. Na busca da superação de uma situação de opressão, torna-se necessário caminhar em colaboração, promover a união com o grupo; este pode ser o caminho realmente transformador da opressão, pois, dirigir a mudança sem a participação de todos seria instaurar nova situação opressora, seria apenas mudar a tônica da diferença. Stein (1984, p. 57) entende que: “Só pela união de todos os oprimidos é que se consegue remover a situação de opressão. Só pela organização da ação unificada dos oprimidos é que a sua ação se torna eficazmente transformadora”. Ou seja, o tratamento pedagógico materializado na relação docente/discente homossexual não pode ser individualizado. É fundamental o envolvimento do coletivo, da classe, da participação de todos, da própria comunidade educativa escolar, para conquistar a educação libertadora, emancipadora, o exercício da cidadania de todos.

2.2 Sobre valores e objetivos da/na educação e o estudante homossexual

Uma reflexão sobre os caminhos da educação em âmbito geral, sem dúvida, remete à questão de valores e objetivos educacionais que são trabalhados no ambiente escolar. Com efeito, esses caminhos a serem percorridos trazem a necessidade de uma reformulação das

ações e procedimentos pedagógicos, a fim de saber o que se pretende com essa ação, ou seja, quais são os seus objetivos. Sabe-se também que determinar objetivos implica definição de prioridades, tomar decisões sobre o que se considera válido e o que não o é. Além disso, segundo Saviani (1996, p. 35): “[...] a educação visa o homem; na verdade, que sentido terá a educação se ela não estiver voltada para a promoção do homem? Uma visão histórica da educação mostra como esta esteve sempre preocupada em formar determinado tipo de homem”. Isto posto, remete ao raciocínio de que, os tipos de homem que se quer formar na escola variam de acordo com as diferentes exigências das diferentes épocas, sociedades e culturas vigentes. Saviani (1996, p. 35) continua: “Mas, a preocupação com o homem, esta é uma constante. E a palavra *homem* significa exatamente aquele que avalia”.

A problemática que envolve os valores humanos pode ser considerada uma das mais complexas da atual filosofia, considerando que, uma vez que a experiência axiológica é uma experiência tipicamente humana, é a partir do conhecimento da realidade humana que se pode entender o homem e o problema dos valores na sociedade. E, como a educação tem por finalidade a promoção do homem, o educador necessita saber quem é este homem que se quer formar e quais os valores vigentes na sociedade ao qual pertence o educando e que serão trabalhados através de procedimentos metodológicos e pedagógicos; mas, esses valores deverão estar isentos de toda forma de discriminação, exclusão, e permeados pelo respeito à liberdade do outro e suas particularidades.

Saviani (1996, p. 37), quando fala sobre a educação do homem e os valores, assim se expressa:

O caráter pessoal e intransferível da liberdade não significa, entretanto, que seja possível a relação horizontal de homem a homem: ao contrário. O fato de não ser indiferente à pessoa dos outros, o fato de reconhecer o valor do outro, a sua liberdade, indica que o homem é capaz de transcender a sua situação e as opções pessoais para se colocar no ponto de vista do outro, para se comunicar com o outro, para agir em comum com ele, para ver as coisas objetivamente. E aqui se abre ao homem outro campo amplo para a valoração e os valores. Ver as coisas objetivamente significa aceitar o valor da verdade. E esta transcende as pessoas como tais tornando-se fonte comunicação e entendimento entre os homens.

Saviani (1996) explica, ainda, que a relação horizontal que se trava entre o homem e os outros deve ser uma relação de colaboração, e nunca de dominação. E nessa colaboração dos homens atuando sobre a situação e se comunicando entre si, descobre-se que outro campo vai se abrindo para a valoração e os valores: “são as formas estéticas, a apreciação das coisas e das pessoas pelo que elas são em si mesmas, sem outro objetivo, senão o de relacionar-se com elas” (p. 38). Então, do ponto de vista da educação, promover o homem (educando)

significa torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação real, para poder intervir nela quando necessário, transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens, num processo de interação, respeito e liberdade.

Ora, o estudante homossexual precisa interagir com os outros, com suas particularidades, neste clima de respeito, liberdade e interação, vivendo o processo educativo e de construção de sua personalidade, sendo valorizado como ser humano, dada a necessidade que cada um terá sobre a responsabilidade perante à sociedade como um todo, destacando o valor da pessoa humana e o direito de todos, sem exceção, de participar dos progressos da humanidade e a realização pessoal.

Saviani (1996) entende que, indicando aquilo que deve ser, os valores colocam os homens diante dos objetivos educacionais, pois, com efeito, um objetivo é exatamente aquilo que se pretende alcançar, ou seja, o que ainda não foi atingido, mas, que deverá sê-lo. Para o autor, é a partir da valoração que se torna possível definir os objetivos para a educação. E, assim, Saviani (1996, p. 39) explica: “Considerando-se que a educação visa a promoção do homem, são as necessidades humanas que irão determinar os objetivos educacionais. E essas necessidades devem ser consideradas em concreto, pois a ação educativa será sempre desenvolvida num contexto existencial concreto”. São os objetivos, portanto, que indicam os alvos da ação pedagógica, e constituem a objetivação da valoração e dos valores que deverão ser destacados e priorizados no sistema educacional.

Quanto aos objetivos educacionais, torna-se imprescindível a necessidade de que a educação trabalhe a formação ética dos alunos, pois a escola deve constituir-se em um espaço de vivência e de discussão dos referenciais éticos, sem atitudes normativas ou padronizadoras, mas, um local social privilegiado de construção de significados éticos necessários e constitutivos de qualquer ação de cidadania. Neste clima, deverá o professor promover discussões acerca da dignidade do ser humano, envolvendo as diferenças entre os educandos, mostrando que cada um tem o direito de fazer suas escolhas e, por isso, merece ser respeitado em sua igualdade de direitos, recusa categórica de discriminação e homofobia, importância da solidariedade e observância das leis vigentes.

Jorge Wertein na apresentação da edição brasileira da obra: Os sete saberes necessários à educação do futuro, de Edgar Morin (2000, p. 11) enfatiza:

Em 1998, as Edições Unesco Brasil editou: Educação: *Um Tesouro a descobrir, Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*, coordenado por Jaques Delors. As teses desse importante documento não somente

foram acolhidas com entusiasmo pela comunidade educacional brasileira, como também passaram a integrar os eixos norteadores da política educacional. Sem dúvida, o Relatório Delors foi muito feliz ao estabelecer os quatro pilares da educação contemporânea. Aprender a ser, a fazer, a viver juntos e a conhecer constituem aprendizagens indispensáveis que devem ser perseguidas de forma permanente pela política educacional de todos os países.

Pelo exposto, pode-se concordar com Barasab Nicolescu, Presidente do Centro Internacional de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares (CIRET) *apud* Morin (2000, p. 11), quando afirma que: “há uma transrelação que liga os quatro pilares [...] e que tem sua origem em nossa própria constituição como seres humanos. [...] viável se for uma educação integral do ser humano. [...] que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes”.

Esses quatro pilares, segundo Brasil (1998, p. 16-17), na Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais, ao traçar os objetivos educacionais, o educador necessita seguir as seguintes recomendações, fundadas nos mesmos e que deverão nortear as ações e procedimentos pedagógicos:

- as políticas educacionais devem ser suficientemente diversificadas e concebidas, de modo a que a educação não seja um fator suplementar da exclusão social;
- os tempos e os campos da educação devem ser repensados, completar-se e interpenetrar-se, de modo que, cada indivíduo, ao longo de sua vida, possa tirar o melhor proveito de um ambiente educativo em constante transformação;
- esta educação, ao longo da vida está fundada em quatro pilares:
 - **aprender a conhecer** [...];
 - **aprender a fazer** [...];
 - **aprender a viver com os outros** [...];
 - **aprender a ser** [...].

O documento traz a explicação de cada um dos quatro pilares, destacando que a educação deverá ser concebida em sua forma mais ampla, tanto nos procedimentos de reformas educativas como na elaboração de conteúdos curriculares. Porém, em todos os momentos, devem ser priorizados os quatro pilares, sabendo-se o que implica em cada um deles. Segundo Brasil (1998, p. 17), estes trazem em seu conteúdo:

- **aprender a conhecer**, que pressupõe saber selecionar, acessar e integrar os elementos de uma cultura geral, suficientemente extensa e básica, com o trabalho em profundidade de alguns assuntos, com espírito investigativo e visão crítica; em resumo, significa ser capaz de aprender, e aprender ao longo de toda a vida;
- **aprender a fazer**, que pressupõe desenvolver a competência do saber se relacionar com o grupo, saber resolver problemas e adquirir uma qualificação profissional;
- **aprender a viver com os outros**, que consiste em desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências, na realização de projetos comuns,

preparando-se para gerir conflitos, fortalecendo sua identidade e respeitando a dos outros, respeitando valores de pluralismo, de compreensão mútua e de busca da paz;
 • **aprender a ser**, para melhor desenvolver sua personalidade e poder agir com autonomia, expressando opiniões e assumindo as responsabilidades pessoais.

Pelo exposto, pode-se perceber que isto contempla, de forma ampla, os objetivos educacionais, destacando que todo estudante ou educando deve poder se beneficiar de uma formação educacional concebida a fim de atender e responder às suas necessidades básicas e fundamentais, a partir de valores humanos contidos em seu texto. Neste contexto, o estudante homossexual necessita ter a sua identidade respeitada, dentre conceitos, atitudes e valores, dos quais todos os seres humanos têm necessidade para viver, conviver e trabalhar com dignidade, conseguindo, no mínimo, participar do desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua vida, tomar decisões de forma livre e esclarecida e continuar sempre a aprender, para, assim, sentir-se um ser cidadão respeitado, digno e útil à sociedade.

Sobre a identidade do ser humano, Silva (2000, p. 31), entende que as identidades e lealdades políticas têm sofrido mudanças no decorrer dos tempos, ou seja, lealdades tradicionais, baseadas na classe social, dão lugar a uma concepção de escolha de estilos de vida e à emergência da política da identidade:

A etnia e a raça, o gênero, a sexualidade, a idade, a incapacidade física, a justiça social e as preocupações ecológicas produzem novas formas de identificação. [...] As identidades sexuais também estão mudando, tornando-se mais questionadas e ambíguas, sugerindo mudanças e fragmentação que podem ser descritas em termos de uma crise de identidade.

Silva (2000) pontua, ainda que outros conflitos podem surgir de tensões entre as expectativas e as normas sociais, e exemplifica, afirmando que a sociedade espera que todas as mães sejam heterossexuais, sendo que identidades diferentes (lésbicas) podem ser construídas no imaginário social como estranhas ou desviantes. E, instalado o conflito, a escola como instituição formadora de indivíduos, precisa trabalhar no sentido de evitar a instalação de atitudes discriminatórias e excludentes, orientando a todos os alunos sobre o respeito à diversidade e à identidade.

Diante da atual conjuntura da educação brasileira, há que se questionar uma expectativa da sociedade para que o sistema educacional venha a se posicionar na linha de frente da luta contra a exclusão de toda ordem, contribuindo para a promoção e integração de todos, sem exceção, voltando seus objetivos à construção da cidadania e priorização de

valores humanos, não apenas como meta a ser atingida, mas, sim, e também, como uma prática efetiva nas escolas.

A sociedade demanda sempre uma educação de qualidade, com padrões de excelência, que possa garantir aprendizagens e saberes essenciais e indispensáveis à formação de cidadãos autônomos, críticos, criativos e participativos, capazes de agir e atuar com competência, dignidade, respeito e responsabilidade na sociedade à qual se inserem e esperam ver atendidas as suas necessidades individuais, sociais, políticas e econômicas.

Quando se fala no sujeito homossexual na escola, e a sua convivência com a intolerância, a falta de respeito à sua identidade sexual, o preconceito, dentre outros, pode-se citar Morin (2000, p. 29) quando este afirma:

As sociedades domesticam os indivíduos por meio de mitos e ideias, que, por sua vez, domesticam as sociedades e os indivíduos, mas os indivíduos poderiam, reciprocamente, domesticar as ideias, ao mesmo tempo em que poderiam controlar a sociedade que os controla. No jogo tão complexo (complementar-antagônico-incerto) de escravidão-exploração-parasitismos mútuos entre as três instâncias (indivíduo/sociedade/noosfera), talvez possa haver lugar para uma pesquisa simbiótica. Não se trata, de forma alguma, de ter como ideal a redução das ideias a meros instrumentos e torná-las coisas. As ideias existem pelo homem e para ele, mas o homem existe também pelas ideias e para elas.

Assim, pode-se entender que o ser humano pode utilizar-se das ideias se souber utilizá-las apropriadamente, sabendo também servi-las, dialogando com elas, controlando-as quando necessário, para o bem-estar de todos os conviventes na sociedade. Por isso, deve-se compreender o sentido dos valores que devem estar presentes na vida das pessoas, no sentido de não ferir alguém por ter este uma preferência diversa dos demais, ou apresentar comportamentos que fogem aos padrões estabelecidos. Os valores, portanto, precisam ser uma constante na vida dos seres humanos, principalmente na escola que é o local onde está se recebendo a educação que guiará o aluno pela vida afora.

CAPÍTULO III

PERCEPÇÃO DE DOCENTES RELACIONADA AOS ESTUDANTES HOMOSSEXUAIS

Neste capítulo faço referências, reflexões e análises sobre a percepção de docentes relacionada aos estudantes homossexuais, ao abordar o papel da educação escolar na orientação sexual do educando, a formação e o papel do professor, bem como uma análise-relato das entrevistas realizadas com os professores. A partir desta análise, foram definidas as categorias de análise da pesquisa.

3.1 *Locus* da Pesquisa

3.1.1 Escola de Educação Básica “A”

Nas duas escolas onde a pesquisa foi efetuada, analisou-se o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada unidade escolar, a saber:

A Escola de Educação Básica “A” elabora seu PPP com base na Proposta Curricular de SC, com os seguintes eixos fundamentais: a Concepção de Homem (que homem eu quero formar para construir qual modelo de sociedade), e a Concepção de Aprendizagem – Inatista, Ambientalista e Sócio-Histórica ou Interacionista (o que ensinar para este homem que eu quero formar).

Segundo o PPP da Escola de Educação Básica “A”, o homem é visto como social e histórico, agente e sujeito de sua história, resultado de um processo histórico e social, participante das transformações sociais. O conhecimento é produzido no decorrer do tempo, é patrimônio coletivo, deve ser socializado. Deve-se trabalhar pela inclusão. O professor passa a ter a função de mediador entre o conhecimento historicamente acumulado e o aluno; ele é um facilitador da aprendizagem. Utilizar o tempo que o aluno está na escola para exercitar com ele, aquilo que ele já sabe, sem desafiá-lo a algo novo, equivale a fazê-lo perder tempo, uma

vez que a simples repetição de conteúdos, nada acrescenta ao conhecimento já apropriado ou elaborado; sempre deverá haver um trabalho de relação entre o conhecido e o desconhecido, despertando no educando a curiosidade e incentivando o seu senso crítico e criatividade. A escola utiliza constantemente a frase, de autor não citado: “O educador que não acredita na mudança de seu educando, contribui para a sua inércia”.

No PPP da Escola de Educação Básica “A”, no seu diagnóstico, percebeu-se que embora se refira à necessidade de considerar diferenças, não destaca a questão da orientação sexual, tampouco a atribuição do professor em identificar e respeitar a alteridade no que diz respeito à presença do discente homossexual.

Conforme o PPP da Escola de Educação Básica “A” (2009, p. 23), seus elaboradores afirmam:

Preferimos, antes, tomar a escola como um sistema gerador de reflexões, retroalimentação interna e externa, de reinvenção educadora dentro de uma comunidade complexa e viva. Pois, dentro e fora dela, estão acertos, desacertos e contradições no currículo, regimento e regulamento, etc ... separados da vida, do dia-a-dia do aluno.

- a escola ainda continua reproduzindo as desigualdades socioculturais e, na realidade, a escola produz um número preocupante de fracassados.
- o meio ambiente não é um contexto permanente de formação.
- concepção dual (não unitária) da vida da pessoa.
- a vida são mudanças rápidas, a escola um mundo uniforme, onde em muitos momentos aumentam os conflitos de tensão, de fracasso, perda de confiança, resignação, desinteresse.

A escola ainda não está conseguindo levar em consideração as diferenças e, como consequência, não leva em conta as condições de:

- vida;
- local de trabalho e residência;
- tipo de família;
- meio ambiente;
- tempo disponível dos pais;
- diferença de cultura;
- diferenças individuais de experiências adquiridas.

Pelo documento pôde-se perceber que a escola em estudo, entra em contradições, pelo próprio diagnóstico descrito pela comunidade escolar, corpo docente e administrativo, principalmente na questão do exercício da cidadania e no respeito às diferenças.

Quando fala de educação especial e de inclusão, o PPP da Escola de Educação Básica “A” pontua que a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação à ideia de equidade social e formal, ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. O documento faz referência ao fato de que, no decorrer da história da humanidade, podemos identificar

períodos nos quais a exclusão social e o extermínio de pessoas com deficiência era legitimado. Mas, passados mais de dois mil anos, a sociedade humana não mais permite discriminações de qualquer natureza e prioriza a garantia dos direitos e a participação de todos, independentemente de suas limitações ou diferenças individuais.

Nesse sentido, o de garantir legalmente a inclusão, as Políticas Nacionais Escolares estão baseadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9394/96, que define a educação especial como modalidade escolar para educandos portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. Em Santa Catarina, através da Fundação Catarinense de Educação Especial – FCEE, e da Secretaria de Educação Estadual, foi implantada em abril/2006 a Nova Política de Educação Especial, regulamentada pela Resolução 112/2006/CEE e homologada pelo Decreto 4999/2006/SED. Entenda-se que no processo de inclusão, estão os direitos dos estudantes homossexuais, mesmo que os documentos oficiais (como o PPP desta escola) refiram-se a estes, em seus textos, de forma sutil ou indireta. Assim, pode-se perceber no exposto no PPP da Escola de Educação Básica “A” (2009, p. 30-31):

A educação especial perpassa os níveis de escolarização, não se constituindo um sistema paralelo de ensino. As pessoas com deficiência mental, sensorial, múltipla, física, condutas típicas e altas habilidades, estão incluídas na rede comum de ensino e receberão atendimento alternativo, professor intérprete, instrutor surdo e em turmas bilíngües. [...] Para que os objetivos da inclusão sejam alcançados, não basta somente estar junto da escola, é necessário oferecer condições para que a mesma seja efetiva, com proposições concretas, materializadas na prática, não só porque a lei assim o determina, mas sim, porque as pessoas aprenderam o valor da vida e da justiça social. Nosso desafio é construir e por em prática um ambiente escolar e uma pedagogia diferenciada [...] sem preconceitos ou atitudes estigmatizadas, [...] criando uma conscientização crescente dos direitos de cada um e de nossos deveres enquanto cidadão, agente histórico de desenvolvimento, sujeito e ator ativo de um processo histórico, contribuindo para uma geração melhor, mais humana e solidária e consciente de sua responsabilidade social.

Pelo próprio teor do documento, notou-se que a escola não faz referência direta em seu PPP, por exemplo, à questão da sexualidade (homossexualidade), usando o termo “condutas típicas”, “sem preconceitos ou atitudes estigmatizadas”, apenas para dar a entender que o aluno homossexual, é um ser especial em sua individualidade e, por isso, precisa ser respeitado.

A Escola de Educação Básica “A” deixou claro em seu PPP que procura, nas ações pedagógicas educativas, construir um ambiente e uma prática pedagógica diferenciada na perspectiva dos direitos de cada um, pois, segundo Lévinas (1993), o reconhecimento da

alteridade reside no fato de que devemos reconhecer o outro nas suas diferenças, através da assimetria, ou seja, pela propriedade de relação que, afirmada entre dois seres, não pode ser concretizada entre estes sem haver uma transformação, e não pela reciprocidade, que implica somente trocas mútuas, com poucas transformações.

3.1.2 Escola de Educação Básica “B”

A Escola de Educação Básica “B” elaborou o seu PPP observando o que a escola é e o que poderá vir a ser, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20/12/1.996, nos seus artigos 12-13-14; Lei Complementar nº 170, Art. 15, Inciso I, Cap. III (Livro: Orientações para a Educação Básica e Profissional da Rede Pública Estadual).

A escola atende em três períodos (matutino, vespertino e noturno) alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A clientela predominante é de classe pobre e de classe média baixa. Segundo depoimentos dos próprios professores e corpo administrativo da escola, a maioria dos pais possui uma jornada de trabalho intensa e, por consequência, filhos administrando sozinhos, a própria vida, na maior parte do tempo. Ausência significativa dos pais onera uma maior responsabilidade pela educação sobre a escola. Por essas e algumas outras razões adiante enumeradas, os alunos vêm apresentando os seguintes problemas:

- Falta de sentido de família/valores familiares (desagregação familiar);
- Ausência de limites;
- Crescente aumento de agressividade;
- Falta interesse nos estudos.

Os fins da educação estão previstos na Constituição Federal e Estadual, na Lei 9394/96 e suas leis complementares e no Projeto Político Pedagógico. De acordo com a direção e professores, os objetivos educacionais são elaborados pela escola através do corpo diretivo, corpo docente e especialistas, levando-se em consideração a filosofia da escola e o perfil do educando, porém, com base nos documentos oficiais, emanados dos órgãos superiores. Na elaboração dos objetivos tem-se como base a Proposta Curricular de SC, cujos objetivos foram elaborados levando-se em consideração os aspectos regionais, havendo a necessidade de adaptá-los à realidade escolar.

O PPP da Escola de Educação Básica “B” (2010, p.7), tendo em vista a formação do cidadão crítico, participativo, com princípios éticos, sociais e culturais, entende que precisa desenvolver no aluno a capacidade de:

- Se conhecer;
- Se perceber;
- Ter adequado comportamento social na escola, na família e na sociedade;
- Ser coerente com seus valores;
- Ter comprometimento;
- Ter limites.

Para isso, a sua proposta pedagógica tem por objetivo desenvolver no aluno as seguintes habilidades:

- Ter boa comunicação oral e escrita;
- Ser capaz de debater, argumentar, sugerir, interpretar, criticar e relacionar;
- Ser sociável na escola e na comunidade;
- Ser capaz de inserir-se no mundo do trabalho;
- Tornar-se capaz de contemplar, codificar/decodificar e intervir no mundo.

A comunidade escolar deverá se mobilizar para reconhecer, respeitar e conviver com as diferenças individuais, de turmas, de idades, de papéis, de funções, de idéias, etc. Isso requer novas posturas de todos os que participam do processo educativo, que se realiza dentro ou fora da sala de aula. Internamente, aulas participativas que valorizam a iniciativa, os avanços individuais e o crescimento coletivo são oportunidades inigualáveis de construção de novas formas de convivência. Externamente, nos intervalos, nas horas de lazer e em todas as situações de convívio, a permanente postura de respeito mútuo deve ser uma preocupação constante de todos.

A escola concorre para a inserção crítica e criativa do homem no universo das relações simbólicas, favorecendo a produção e utilização das múltiplas linguagens das expressões e dos conhecimentos históricos e sociais, científicos e tecnológicos.

O objetivo primordial da escola, segundo descrito no PPP, é o de formar seres humanos conscientes de seu papel na sociedade; de seus direitos, limites e deveres, integrando-os na sociedade de forma salutar. Portanto, a escola em todos os seus segmentos estará atenta para ajudá-los com o apoio do corpo docente e da direção.

Os profissionais de educação na escola estão convencidos de que o compromisso e o papel da instituição é não excluir o aluno, independentemente da classe social, etnia, orientação sexual ou religião. Com esse pensamento o aluno, ao frequentar a escola, precisa apropriar-se criticamente do saber universal, para compreender a sociedade em que vive, estabelecendo uma nova forma de relacionar, entender e transformar sua realidade. Todos esses dados encontram-se claros no PPP da instituição educacional em estudo.

É papel da escola se comprometer na formação integral do aluno, na construção de uma sociedade democrática, justa, fraterna, solidária e igualitária. Enquanto compromisso com a sua realização prática, fazer acontecer, interpretar e transformar o mundo de forma coerente, crítica e criativa.

A filosofia da escola considera o ser humano como ser em constante desenvolvimento, construindo o seu conhecimento para que seja responsável, transformador e consciente de sua participação na sociedade.

Os desafios e metas a serem alcançados, pela Escola de Educação Básica “B”, descritos em seu PPP, são:

Metas

- Promover encontros com pais e professores para debater temas educativos.
- Promover momentos de descontração e lazer com professores e comunidade escolar.
- Trabalhar valores para auxiliar na formação moral.
- Respeitar a realidade e as diferenças dos alunos, buscando tornar a aprendizagem mais significativa.
- Incentivar e estimular mais a integração da família no ambiente escolar.
- Aproximar os conteúdos da realidade dos alunos propondo aulas que despertem o interesse e a curiosidade.
- Valorizar o esforço, a responsabilidade e a participação e não só o resultado final.

Ações

- Técnicas de entrosamento
- Gincanas
- Leituras e palestras
- Exposição de trabalhos
- Seminários e reuniões de professores
- Confecção de murais
- Eventos artísticos e culturais
- Grupos de estudo
- Trabalho de pesquisa
- Feira de ciências
- Mostra de Arte e Literatura

Desenvolvimento de Projetos

- Jogos esportivos intersalas

- Projeto Copa do Mundo – envolvendo toda a escola
- Projeto Água e Vida – envolvendo alunos de 5ª Série e 1º Ano Ensino Médio
- Projeto Arte Africana – alunos do 8º Ano
- . Projeto Lego Educacional
- . Projeto Meio Ambiente
- Projeto Sexualidade
- . Projeto de Literatura
- . Projeto Soletrando/2010
- . Projeto Poesias
- . Projeto Lendo e Relendo
- . Projeto de recuperação de estudos com os alunos reprovados na 5ª série/2009
- Projeto Sinalizando atendendo de 6ª série ao 3º ano do Ensino Médio
- Plano de Ação do PDE

Obs: todos os projetos terão o apoio e participação da direção e equipe pedagógica.

Conforme análise do PPP das duas escolas em estudo, pode-se perceber que a temática que envolve a sexualidade do estudante, não vem merecendo destaque e, muito menos, há indícios de abordagens sobre a homossexualidade. Quando muito, o PPP das referidas escolas falam em inclusão, porém, de uma forma bastante sutil e velada, onde o leitor deverá entender, quase que por metáfora, o sentido do texto. Exemplificando o exposto, na Escola de Educação Básica “B” é citado um Projeto Sexualidade no rol dos projetos, porém, sem especificação de detalhes, sendo que nos objetivos gerais da entidade, nem se fala de orientação sexual dos educandos. A Escola de Educação Básica “A” ainda é mais sutil neste aspecto, tendo em vista que em seu PPP, pouco se fala de orientação sexual, além de não referir o assunto de forma direta.

3.2 Coleta de dados e análise-relato das entrevistas sobre a percepção de docentes com relação aos estudantes homossexuais

A percepção dos docentes pode ser entendida como a sua visão com relação ao outro, como ser corporificado, sexuado, relacionado consigo mesmo e com o mundo, num processo de interação e colaboração mútua, expresso por uma identidade própria, plena e permeada de significados. Merleau-Ponty (1975, p. 200-203) (*apud* Melo, 2004, p. 32) explica: “Compreender é experimentar o acordo entre aquilo que visamos e aquilo que é dado, entre a inserção e a efetuação, e o corpo é nosso ancoradouro no mundo”. [...] “O corpo é nosso meio

geral de ter um mundo”. Desse modo, pode-se entender que a percepção do docente sobre o estudante homossexual, deve iniciar na caminhada em direção ao outro, no entendimento deste como ser no mundo, não como um corpo negado, mas, sim, um corpo⁸ que possa aflorar a sexualidade como sua marca pessoal, sua escolha.

Merleau-Ponty (*apud* Melo, 2004, p. 51) em suas investigações na relação entre o homem e o mundo, que, para o autor, pode ser traduzida também como relação entre consciência e natureza “busca compreender a realidade concreta, que muitas vezes é mascarada por paradigmas ocultadores, desfiguradores e naturalizadores das concepções do que é o mundo, e nele o Ser humano”. Portanto, a percepção do docente sobre o estudante homossexual sempre parte da realidade, mesmo que nesta estejam subjacentes outras realidades veladas sob a forma de preconceitos e imposição de padrões de comportamento considerados normais pela sociedade⁹.

Louro (2007, p. 15-16) afirma:

Em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão e essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada. Serão os “outros” sujeitos sociais que se tornarão “marcados”, que se definirão e serão denominados a partir dessa referência. Desta forma, a mulher é representada como “o segundo sexo” e gays e lésbicas são descritos como desviantes da norma heterossexual. Ao classificar os sujeitos, toda sociedade estabelece divisões e atribui rótulos que pretendem fixar as identidades. Ela define, separa e, de formas sutis ou violentas, também distingue e discrimina.

⁸ Sobre o corpo, Louro (2007, p. 14) ainda explica: “Nossos corpos constituem-se na referência que ancora, por fim, a identidade. E, aparentemente, o corpo é inequívoco, evidente por si; em consequência, esperamos que o corpo dite a identidade, sem ambiguidades, nem inconstância. Aparentemente, se deduz uma identidade de gênero, sexual ou étnica de “marcas” biológicas; o processo é, no entanto, muito mais complexo e essa dedução pode ser (e muitas vezes é) equivocada. Os corpos são significados pela cultura e são, continuamente, por ela alterados. Talvez devêssemos nos perguntar, antes de tudo, como determinada característica passou a ser reconhecida (passou a ser significada) como uma “marca” definidora da identidade, perguntar, também, quais os significados que, nesse momento e nessa cultura, serão sendo atribuídos a tal marca ou a tal aparência. Pode ocorrer, além disso, que os desejos e as necessidades que alguém experimenta estejam em discordância com a aparência de seu corpo”.

⁹ Louro (2007, p. 15) salienta: “Os corpos não são, pois, tão evidentes como usualmente pensamos. Nem as identidades são uma decorrência direta das “evidências” dos corpos. De qualquer forma, investimos muito nos corpos. De acordo com as mais diversas imposições culturais, nós os construímos de modo a adequá-los aos critérios estéticos, higiênicos, morais, dos grupos a que pertencemos. As imposições de saúde, vigor, vitalidade, juventude, beleza, força são distintamente significadas, nas mais variadas culturas e são também, nas distintas culturas, diferentemente atribuídas aos corpos de homens ou de mulheres. [...] De modo mais amplo, as sociedades realizam esses processos e, então, constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma (que estão em consonância com os padrões culturais) e aqueles que ficam fora dela, às suas margens”.

A autora citada relata as experiências escolares de Philip R. D. Corrigan (1991), num artigo de autoria deste, intitulado, *The making of the boy, meditations on what grammar school did with, to, and for my body*, (A fabricação das meditações de menino em que a escola secundária fez com, para, e para meu corpo) onde o mesmo faz referências a algumas lembranças dolorosas, curiosas e muito particulares sobre o processo de escolarização do corpo e a produção de uma masculinidade, demonstrando como a escola pratica a pedagogia da sexualidade, o disciplinamento dos corpos. “Tal pedagogia é [...] sutil, discreta, contínua, mas, [...] eficiente e duradoura. O artigo provocou minhas próprias lembranças escolares. Elas são [...] extremamente distintas das dele, mas [...] apresentam pontos em comum” (LOURO, 2007).

Nas respostas das entrevistas aplicadas nesta pesquisa pude perceber o mesmo, pois os partícipes também tiveram ideias comuns, como também diversas. Neste item, apresento a seguir, numa síntese, a área temática envolvida nesta dissertação, o campo de ação e os partícipes, os procedimentos de coleta de dados e a metodologia de análise dos mesmos que se constituíram no norte desta jornada.

A referida temática ficou definida sobre a percepção do docente e o estudante homossexual no município de Correia Pinto, em um contexto de educação e cidadania, procurando identificar tensões, conflitos, dilemas, perspectivas, numa área de atuação em duas Escolas de Educação Básica, a saber: E.E.B. “A” e E.E.B. “B”, com professores de Ensino Médio que atuam nas seguintes disciplinas: Geografia, Sociologia, Filosofia, Língua Portuguesa e Literatura, Química, Biologia, Matemática. Os professores, em número de seis, ao serem interrogados para participarem da pesquisa, demonstraram boa vontade e não se opuseram. Os contatos foram marcados e as entrevistas ocorreram sem problemas e com bastante colaboração.

Os entrevistados apresentam o seguinte perfil: idades entre 38-42 anos; todos são casados; cinco do sexo feminino e um do sexo masculino; todos possuem habilitação para o exercício do magistério com cursos de Graduação e Pós-Graduação na área da educação.

A escolha do campo deu-se em função de as duas escolas estarem localizadas no município onde resido e trabalho, o que facilitou a pesquisa. A motivação para a escolha dos partícipes deve-se ao fato de serem todos professores de formação, com efetiva experiência no magistério. Todos mostraram-se interessados pelo tema em discussão¹⁰.

¹⁰ O tema discutido nesta dissertação envolve a percepção que os docentes possuem sobre o estudante homossexual de ensino médio e sua orientação sexual, considerando o que Silva (1998, *apud* Louro (2007, p. 16) afirma: “Os diferentes grupos sociais utilizam a representação para forjar a sua identidade e as identidades dos

Nesta busca, várias foram as questões levantadas, sendo que considereei a de maior significação, o fato de como o docente percebe o estudante homossexual¹¹, e ainda, de que forma ele trata essa problemática tão polêmica, na escola, na sociedade e na família do educando.

Ao se estabelecerem os vínculos para a obtenção dos dados da pesquisa, firmado no entendimento de que a corporeidade, a individualidade, a sexualidade do sujeito são estruturas vivas e densas de significados, procurei, então, estabelecer um elo dialógico através da entrevista com esses professores, a fim de compreender as essências de como estes percebem o seu aluno homossexual no ambiente escolar. E, certamente, a compreensão dessas existências, através da mediação, pareceu brotar até de seus gestos silentes, porém, permeados de significados, sentimentos e emoções, pois, como afirma Arruda (2008, p. 37):

Mediar é um processo de conversação e, para alcançá-lo, precisamos dialogar no sentido de “dar voltas com mundos diferentes”. Um mediador deve ser capaz de praticar uma mediação de universos de emoções singulares, contraditórias e, ao mesmo tempo, complementares. Mas, de que forma poderemos nos preparar para mediar diferenças?

Nesta perspectiva de análise do papel do mediador, pode-se entender que o sujeito não é um ser dependente apenas do seu mundo exterior, mas, sim, que ele cria a sua realidade em interação com o externo, porém, dentro de seu sistema próprio de ideias, sentimentos, escolhas, signos e emoções. Sobre isso, Arruda (2008, p. 41) complementa: “Somos e existimos no conversar. Só podemos resolver nossas divergências conversando, porque, ao conversar, nossas emoções mudam e, ao mudarem, os desacordos podem ser melhor compreendidos”.

outros grupos sociais. Ela não é, entretanto, um campo equilibrado de jogo. Através da representação se travam batalhas decisivas de criação e imposição de significados particulares: esse é um campo atravessado por relações de poder. [...] o poder define a forma como se processa a representação; a representação, por sua vez, tem efeitos específicos ligados, sobretudo, à produção de identidades culturais e sociais, reforçando, assim, as relações de poder”

¹¹ Silva (1998 *apud* Louro, 2007, p. 16) afirma: “A “política de identidade” [...] ganha sentido nesse contexto, pois é através dela que os grupos subordinados contestam precisamente a normalidade e a hegemonia” das identidades tidas como “normais”. Esses mecanismos operam, fortemente, no campo da sexualidade. Aqui, uma forma de sexualidade é generalizada e naturalizada e funciona como referência para todo o corpo e para todos os sujeitos. A heterossexualidade é concebida como “natural” e também como universal e normal. Aparentemente, supõe-se que todos os sujeitos tenham uma inclinação inata para eleger como objeto de seu desejo, como parceiro de seus afetos e de seus jogos sexuais alguém do sexo oposto. Consequentemente, as outras formas de sexualidade são constituídas como antinaturais, peculiares e anormais. É curioso observar, no entanto, o quanto essa inclinação, tida como inata e natural, é alvo da mais meticulosa, continuada e intensa vigilância, bem como do mais diligente investimento”.

De um modo geral, tudo transcorreu num clima sereno e propício à realização do diálogo, pois, todos os entrevistados colocaram-se numa postura aberta e dialógica, facilitando os encontros, sendo, então, a entrevista um meio de comunicação e de exploração do assunto de interesse da pesquisa. O que se percebe é que muitos educadores criticam a educação que receberam, mas, no seu trabalho na escola passam a reproduzi-la, de acordo com as normas recebidas e os procedimentos que deverão adotar na sua prática pedagógica.

Cabral (1995, p. 149) discorre sobre a educação sexual, nos seguintes termos:

O tema “sexualidade” tem aparecido com muita frequência em distintos meios de comunicação, ora na forma de debate, ora de entrevista, em reportagens diversas e programas de partidos políticos. E um ponto comum desta discussão tem apontado a escola como “saída” através da educação sexual. [...] Para muitos profissionais, o único meio de amenizar a propagação de doenças sexualmente transmissíveis – DST e inclusive AIDS – seria a escola, e o mesmo ocorre com aqueles que defendem algum controle da natalidade como forma de resolver o drama da miséria.

Assim sendo, pode-se entender a escola como o local onde a educação sexual, hoje tratada como orientação sexual seja sempre uma realidade. E isso deverá ocorrer sempre, em parceria com a família. Cabral (1995, p. 150) afirma que, quando tais discussões sobre a sexualidade humana vêm à tona, essas se efetivam sob várias formas: “ora como biológico-reprodutiva, [...] religiosa de cunho moral, espiritual e mística. [...] médico-higienista e preventiva. [...] e sexista, que evidencia o embate entre homem e mulher, na disputa da superioridade de um sobre o outro”.

Concordo com Bernardi (1985) e Nunes (1987) (*apud* Cabral, 1995), quando percebi, na prática dos docentes entrevistados, certa inquietação e dificuldade entre os educadores para abrir o diálogo e trazer o tema da sexualidade no nível da palavra, do permitido, do prazeroso e do humano, pois, pensam muito mais na sexualidade biologizada, anatômica, descritiva, fragmentada, fonte de males e, por isso, origem de culpa e medo; alguns se colocam até como protetores dos estudantes, no sentido de alertá-los contra os “perigos” do sexo, que podem ser de ordem psíquica, física ou moral. Outros, consideram que não se pode subverter a ordem, já que o estabelecido socialmente é o correto. E, poucos, entretanto, recorrem ao estudo, à pesquisa ou a pessoas mais esclarecidas ou qualificadas, para orientar o seu aluno, de modo a percebê-lo como um ser inteiro, dotado de emoções, afetos, cultura, história e sexualidade. E, principalmente, quando este educando é homossexual. Mas, existem também aqueles professores que se interessam pelo assunto desta pesquisa e procuram orientar o estudante homossexual, no sentido de que este possa vir a ser uma pessoa ajustada à sociedade, plena de direitos e deveres para consigo e com os outros, um sujeito que consiga administrar seus

conflitos, tensões, dilemas com relação à sua sexualidade e realização como ser humano no contexto social ao qual está inserido.

Melo (2004) quando cita Highwater (1992) revela ser o estudo do corpo humano e de sua percepção um importante elemento de simbolismo cultural, e que tem fortes implicações com a sexualidade. Para este autor, o corpo é uma metáfora da sociedade, pois:

Todas as crenças e atividades humanas advêm de uma mitologia subjacente – metáforas que dão forma à fantasia, e paradigmas que influenciam profundamente nossas atitudes acerca da realidade, acerca do mundo e de nós mesmos; bem e mal, normalidade e anormalidade, fato e ficção, justiça e injustiça, beleza e feiúra, poder e impotência (HIGHWATER, 1992, p. 18).

A partir deste significado metafórico, e pela necessidade de identificar cada um dos docentes entrevistados, parti, então, para a definição de seus pseudônimos, com base em determinadas características pessoais de cada um deles, com quem tive o prazer de estabelecer um diálogo sobre tão polêmica e importante temática.

Partindo dos encontros realizados, caminhos em busca do desconhecido, vínculos ainda não firmados, proposta de trabalho confirmada, busquei nomear os partícipes da entrevista com pseudônimos que os identifiquem, mas, preservem sua privacidade. Para tal, escolhi nomes comuns a esses seis docentes que honraram com sua presença e boa vontade a minha pesquisa. Os entrevistados mostraram suas percepções sobre o estudante homossexual, considerando que, muitas dessas visões permeiam o ambiente escolar, envoltas em nuvens de penumbra e dissimulação.

A primeira entrevistada (RUTE) foi uma mulher que tem como característica a coragem de ousar, de procurar o sucesso e melhoria da qualidade de vida, e busca a excelência profissional em seus trabalhos como educadora.

A segunda entrevistada (RAQUEL) foi uma profissional que se preocupa com conteúdos específicos de conhecimento na área em que atua, mesmo que pouco tenha revelado sobre conhecimentos dentro do assunto abordado na entrevista, e tema desta dissertação, ou seja, a homossexualidade e a orientação sexual de seus educandos.

O terceiro encontro efetivado para a realização de entrevista foi com a professora JOANA, a qual leciona no Ensino Médio, e se interessa muito pelos assuntos que envolvem a sexualidade e a orientação sexual dos estudantes na escola. Ela representa, em sua atuação, o papel de professora amiga e orientadora de seus educandos, companheira, e compreensiva.

A quarta pessoa entrevistada leciona no Ensino Médio, é uma pessoa bem determinada em sua vida pessoal e em seu desempenho profissional, MARILENA, é valorizada pela identificação com a determinação, sabedoria e conhecimentos que possui.

No quinto encontro a entrevistada foi MARIA. É bastante ligada ao lar e à família, e somente com seus entes queridos sente-se realizada. Leciona no Ensino Médio e se interessa muito pelo aumento da bagagem de conhecimentos que possui na sua área de atuação. É uma profissional de grande competência.

O sexto entrevistado, TADEU, é professor de Ensino Médio, é um docente interessado em assuntos educacionais, de uma maneira geral, é não só na disciplina que leciona. Procura viver a vida com intensidade e possui boas referências em seu exercício profissional.

Durante os encontros, pude perceber pelas falas dos entrevistados, que os mesmos, sem exceção, possuem conhecimentos limitados sobre os documentos oficiais que norteiam as ações pedagógicas dos docentes no entorno escolar, tais como: LDB nº9394/96– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Estadual de Educação – PEE, CONAE 2010 – Conferência Nacional de Educação 2010, Proposta Curricular de Santa Catarina – Temas Transversais, PCNs, PPP da escola, considerando que: TADEU não respondeu a primeira pergunta em sua totalidade (itens a, b, c, d, e): ***“1 Você sabe que existem documentos que norteiam as ações pedagógicas dos docentes no entorno escolar, tais como: Plano Estadual de Educação, Projeto Político Pedagógico da escola, além de outros como a CONAE – 2010 – Conferência Nacional de Educação, que traçam diretrizes a serem postas em prática pelos corpos administrativo e docente das instituições educacionais. Com relação ao aluno homossexual de Ensino Médio, quais as diretrizes nacionais, estaduais e locais contidas: a) no Plano Estadual de Educação – PEE; b) no PPP da escola; c) na CONAE 2010; d) nos PCNs; e) na Proposta Curricular de Santa Catarina – Temas Transversais – Orientação Sexual”***; RUTE respondeu apenas o item ‘a’, confundindo o PEE com a CONAE; já, MARIA demonstrou ter um pouco mais de conhecimentos sobre o assunto, quando respondeu: *“PEE: só o que já é abordado, não acredito que tem específico para o homossexual”; “PPP da escola: respeitar a individualidade do ser humano”; “CONAE 2010: não tenho conhecimento”; “PCNs: Ele contribui na perspectiva na busca da equidade, no combate a todas as formas de preconceito e discriminação por raça, sexo, religião, cultura, condição econômica, aparência ou condição física”; “Proposta Curricular de Santa Catarina – Temas Transversais: Coloca a inclusão da Orientação Sexual na escola e discussão das questões polêmicas e delicadas como a homossexualidade. A sexualidade forma a parte integral da*

personalidade de cada um”. MARILENA não respondeu a primeira pergunta em nenhum dos itens que a compõem; JOANA, igualmente revelou total desconhecimento sobre os documentos questionados; e, RAQUEL, nos itens a, b, c, da primeira pergunta, respondeu: “*Não tenho conhecimento*”, já, no item ‘d’, respondeu: “*PCNs: Menciona como objetivo, respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos existentes e relativos à sexualidade, desde que seja garantida a dignidade do ser humano*”, e no item ‘e’, faz uma citação da página 29: “*Proposta Curricular de SC: Não menciona homossexualidade, fala apenas em todas as formas de relacionamento sexual, são salutaras, quando isentas de culpa*”. Portanto, pode-se perceber o quanto foram vagas as respostas, demonstrando um quase total desconhecimento sobre o conteúdo dos documentos oficiais, que deveriam estar fundamentando as ações e procedimentos desses docentes.

A falta de conhecimento ou conhecimento superficial sobre os marcos legais que orientam as ações pedagógicas dos docentes entrevistados, em âmbito geral, suponho que devem-se ao fato de os mesmos terem pouco tempo disponível, considerando que têm carga horária lotada (dupla ou tripla jornada), além de serem todos chefes de família.

Sobre a pergunta de número 2: “***Qual a sua percepção com relação ao seu aluno como sujeito homossexual? (um ser normal, uma pessoa com problemas, um sujeito que fez a sua escolha em ser homossexual, ou outro)***”. E as respostas foram as seguintes: RAQUEL: “*Um sujeito que fez a sua escolha em ser homossexual*”; JOANA: “*Um ser normal, com escolha e liberdade de opções*”; MARILENA: “*Um ser normal*”; MARIA: “*Para mim, uma pessoa normal, como as outras, pois, a opção sexual não interfere na moral e caráter da pessoa*”; RUTE: “*Cada um tem o direito de fazer suas opções e um sujeito que escolheu ser homossexual, simplesmente fez a sua opção*”. TADEU: “*Escolha*”.

Nessas respostas, pude perceber que os entrevistados têm o estudante homossexual como um sujeito normal, livre para suas escolhas e direitos, mesmo que, a despeito de todas as oscilações, contradições e fragilidades que marcam esse fato cultural (sexualidade), a sociedade busque, através de múltiplas estratégias, ditar uma identidade masculina ou feminina como padrão de normalidade. Esse intento, segundo Louro (2007, p. 26) “articula, então, as identidades de gênero “normais” a um único modelo de identidade sexual: a identidade heterossexual”. Nesta questão, os professores entendem, de modo geral, a homossexualidade como fruto de escolhas pessoais de seus educandos, já que, apenas uma professora não fez este tipo de referência.

A pergunta de número 3: “***Você acha que a educação e a orientação sexual de seus alunos é tarefa exclusiva da família, ou deve ser trabalhada e compartilhada em parceria***

com pais, professores e profissionais especializados (psicólogo, assistente social, psicopedagogo, outros)”. Todos os entrevistados optaram pela parceria e trabalho conjunto, sem tecer grandes comentários a respeito; neste item os docentes poderiam ter explanado o assunto com maior abrangência, considerando o que Cabral (1995, p. 152) citando Vasconcelos (1971, p. 109-110) aponta para o que seja educar sexualmente:

[...] a educação sexual não pode prescindir, inicialmente, de um questionamento crítico das noções sexuais correntes. Porque, decididamente, não se trata de ensinar a sexualidade, mas preparar as condições de desenvolvê-la em seu contexto pessoal, de criá-la. E não se preparam condições, senão em uma perspectiva crítica [...] abrir uma perspectiva criativa, de dar condições a uma elaboração pessoal. É, então, o sentido criador mesmo que deverá ser a meta de uma educação sexual.

Cabral (1995, p. 152), continua em suas análises, quando cita Nunes (1987, p. 17) que, nessa mesma perspectiva, conduz o leitor à reflexão sobre a sexualidade, afirmando:

A sexualidade humana não está sujeita ao determinismo animal, restrita ao mundo natural. É uma esfera que passa além disso, ela contém a intencionalidade, no sentido de consciência e de experiência de sentido, no sujeito humano. É, portanto, dimensão existencial, original e criativa em sua expressão e vivência. E esta dimensão é dinâmica, dialética, processual. Não se pode reduzir a sexualidade a um substrato único, imutável, eterno [...] é histórica, processual e mutável.

Ao refletir sobre a sexualidade de seus educandos, os professores entrevistados também consideram o exposto pelo autor (NUNES, 1987), quando revelam na entrevista, de modo generalizado, que a sexualidade humana não pode ser imposta por padrões sociais a todos os sujeitos. Deve-se considerar, portanto, a diversidade, as peculiaridades de cada ser humano e sua orientação sexual.

Ao serem questionados sobre a pergunta de número 4: *“O PPP de sua escola contempla os valores essenciais do ser humano com relação ao sujeito homossexual? (respeito, solidariedade, dignidade, consideração, outros)”*, os entrevistados assim se pronunciaram: RUTE: Não respondeu; MARIA: *“Acredito que fala em relação ao aluno, não específico ao aluno homossexual”*; MARILENA: *“Não tenho conhecimento”*; JOANA: *“Sim, respeito, solidariedade, mas, principalmente, igualdade e respeito”*; RAQUEL: *“Relaciona esses valores a todos os alunos, não especifica os homossexuais”*; TADEU: *“Não tenho conhecimento”*.

O que pude analisar nessas percepções foi a falta de conhecimento sobre o PPP da escola (já citado), já que, apenas dois docentes entrevistados mencionaram algo, de forma

vaga, sobre o assunto; os outros quatro não têm conhecimento do próprio plano de trabalho que (‘hipoteticamente’) ajudaram a elaborar.

O desconhecimento do PPP da parte dos professores não poderia ser fato real, pois os mesmos deveriam ser os seus autores, participar de sua elaboração. Porém, o que ocorre, e é de conhecimento de muitos educadores, é que algumas escolas contratam profissionais para a redação do seu PPP, o documento é entregue, arquivado, e na maioria dos casos, os professores nem chegam a tomar conhecimento de seu conteúdo. Sobre os PPPs das escolas, alvo desta pesquisa, que contêm as políticas públicas a serem implementadas, os professores deveriam estar mais inteirados sobre o seu conteúdo, ou melhor, totalmente conhecedores do que trata o documento, uma vez que são produtores de seu texto.

A questão de número 5: ***“Quais as políticas públicas que sua escola vem implementando, voltadas à diversidade e igualdade, e como você trabalha isto?”*** RUTE: não respondeu; MARIA: *“Acredito que sempre trabalhar a forma de tratar, que é a igualdade, sem discriminar, pois todos são filhos de Deus”*; MARILENA: *“A escola trabalha no sentido de não haver discriminação, mas, algo específico, não tenho conhecimento”*; JOANA: *“Ponto principal: Respeito à individualidade, tornar o indivíduo cidadão, consciente e participativo”*; RAQUEL: *“Não há nenhuma política pública sendo desenvolvida na escola. Já houve palestras sobre o tema sexualidade (DSTs), mas, especificamente sobre o homossexualismo, não”*; TADEU: *“Nada se faz. Trabalha-se o assunto, quando necessário”*. Neste aspecto, a falta de políticas públicas voltadas à diversidade, nas duas escolas pesquisadas é uma realidade, já que, quando muito, o assunto é abordado rapidamente, somente quando surge algum problema ou questionamento.

Quanto às políticas públicas não implementadas na escola com relação à orientação sexual dos educandos, percebeu-se que existe uma descompensação entre o preconizado e o realizado nas práticas pedagógicas, dado o desconhecimento dos documentos oficiais pelos docentes e a falta de orientação e empenho dos administradores e gestores educacionais.

A pergunta de número 6: ***“Quais as práticas pedagógicas que você implementa na escola com relação à orientação sexual e, em especial, ao sujeito homossexual? (orientações, palestras, boletins de ocorrências, fatos ocorridos, atividades desenvolvidas)”***, trouxe a realidade das duas escolas, quando os docentes entrevistados foram unânimes em afirmar que tratam o assunto de forma *casual, eventual, acidental*, quando surge a oportunidade, o que, numa abordagem geral, não deveria ocorrer, pois todos necessitam de uma orientação sexual e, no caso do aluno homossexual, além dessa orientação, acompanhamento individual, muitas vezes, até, especializado. Em uma das escolas

trabalhadas, anteriormente, ocorreu um fato que resultou em B.O. – Boletim de Ocorrência, mas não passou disso, e a aluna homossexual que abordou a professora em sala de aula, diante dos alunos, armada com uma faca, ameaçando-a de morte, foi suspensa da escola. E, nada mais foi feito. O relato foi feito por uma professora (irmã da vítima), que já trabalhava na escola quando isso aconteceu. Neste caso, pode-se perceber a situação de conflito, a falta de preparo e habilidade da direção e profissionais da educação para lidar com o fenômeno, já que a posição da escola foi a de procurar a polícia, criminalizar o fato e não tratá-lo pedagógica e educacionalmente, como deveria ter sido feito. A família, constrangida com a situação e a expulsão da aluna (com 17 anos, na 4ª Série do Ensino Fundamental), que sempre apresentava problemas na sociedade e na escola, resolveu sair da cidade, mudou de domicílio e não mais retornou à cidade.

Analisando essa questão, e entendendo que a escola não vem cumprindo o seu papel com relação à orientação sexual de seus alunos, reporto-me a Cabral (1995, p. 154), quando afirma:

Não é mais possível nos colocarmos em frente dos educandos, para ditar funções mecânicas da sexualidade, ou dividir o corpo de modo hierarquizado, para reduzir o sexo aos genitais, à DST e à reprodução. O momento é outro e as exigências também. Por isso, convém sentarmos com os alunos e, sem distanciamento algum, despojarmo-nos de velhas e anacrônicas idéias, para que aconteça um debate franco e coerente com o que está posto na sociedade contemporânea.

Portanto, considero de grande importância que a escola, gestores, educadores possam ser ajudados a rever seus conceitos com relação a esta temática, no sentido de, realmente educar seus alunos para a vida e para o pleno exercício da cidadania.

Na questão número 7: ***“Como você trabalha a questão da homossexualidade no sistema educacional ao qual você pertence? (encaminhamentos a profissionais especializados, reuniões, conversas, debates, palestras, trabalhos pedagógicos, outros)”***, os docentes entrevistados fizeram colocações surpreendentes para educadores, tais como: RUTE: *“Até hoje, não senti necessidade de fazer encaminhamentos ou realizar um trabalho específico sobre o assunto ou questão”*; MARIA: *“Dentro das aulas normais, pois, temos pouco tempo para realizar a abordagem, os conteúdos a vencer são muitos. Sempre que necessário, faço a orientação”*. MARILENA: *“Como o vejo como uma pessoa normal, não faço encaminhamentos. Mas, penso que a escola deveria ter mais espaço para este assunto”*. JOANA: *“Com naturalidade, não vejo como necessidade especial. Para mim, é absolutamente normal. Cada um precisa ser respeitado”*. RAQUEL: *“Converso com o aluno*

em questão”. TADEU: “*Cuido do meu trabalho. Acho que deveria existir docentes especializados para tais assuntos, pois o tempo já é curto para os conteúdos obrigatórios da grade curricular*”. Nas falas dos docentes entrevistados, pude perceber mais preocupação quanto ao vencimento dos conteúdos curriculares (logicamente necessários), do que com aspectos como a orientação sexual, que fazem parte da formação integral do educando¹². Pelas respostas dadas a essa questão, também percebi que as abordagens necessárias sobre a sexualidade dos estudantes não está sendo devidamente trabalhada, acentuando os problemas que os homossexuais poderão ter com relação a dúvidas, perguntas, questionamentos, conflitos, dilemas, perspectivas, fantasias, experimentações de prazer, já que tudo isso vai sendo remetido ao espaço do proibido, do privado¹³.

Considerarei, nesta questão, o despreparo do docente com relação ao tema transversal sobre a orientação sexual do educando, em especial, sobre o estudante homossexual, uma vez que, nas respostas dadas os mesmos afirmaram abordar o tema de modo eventual, ocasional, e quando algum educando questiona, o assunto é tratado rapidamente, voltando-se à aula que estava em andamento. Percebi, com isso, que os docentes estão mais preocupados com o cumprimento dos programas e conteúdos da grade curricular (importante e necessário) do que com a orientação de seus educandos para a vida.

A pergunta de número 8: ***“A questão da discriminação, segregação, preconceito e violência quanto à homossexualidade são assuntos que merecem atenção, importância e prioridade na escola. Como você trabalha ações nesse sentido?”*** Ao que os docentes responderam: RUTE: “*Discriminação, segregação, preconceito acontece muito mais com negros, gordos, pobres. Acho que até mais do que com os homossexuais. Quando acontece algo assim, costumo ler textos, conversar, passar filmes para que os alunos percebam o que aconteceu*”; MARIA: “*Sempre que surge uma questão na sala, procuro aproveitar o gancho e orientar, comentar e tentar trabalhar da forma mais natural possível*”; MARILENA: “*Procuro sempre conversar com meus alunos de forma aberta e esclarecedora, deixando bem claro que todos temos os mesmos direitos*”; JOANA: “*Respeitando, entendendo e*

¹² É óbvio que os conteúdos curriculares são importantes e imprescindíveis na vida escola, mas, considere-se que a educação e orientação para a vida e o exercício da cidadania devem fazer parte da rotina dos trabalhos educacionais, por todos os profissionais, indistintamente.

¹³ Conforme Louro (2007, p. 27): “Através de múltiplas estratégias de disciplinamento, aprendemos a vergonha e a culpa; experimentamos a censura e o controle. Acreditando que as questões da sexualidade são assuntos privados, deixamos de perceber a sua dimensão social e política”. E, os conflitos, tensões e dilemas começam a surgir e se complicar mais para os estudantes que se percebem com desejos ou interesses distintos da norma heterossexual, restando a eles poucas alternativas, como o silêncio, a dissimulação ou a segregação.

aceitando as diferentes opções, de forma com que cada educando possa ser livre, amado e respeitado"; RAQUEL: *"Apenas oralmente, quando percebo a necessidade de intervenção de minha parte"*; TADEU: *"Oriento e digo para não se repetir tal gesto"*. Nesta questão, pude perceber que os docentes preocupam-se com a discriminação, segregação, preconceito e violência quanto à homossexualidade de seus alunos, porém, parece não ter o assunto, a devida prioridade, já que as orientações são eventuais, quando necessárias.

Na questão número 9: ***"Que tipo de intervenção você tem realizado na defesa dos direitos humanos do sujeito homossexual na escola?"*** Os docentes responderam: RUTE: *"Até hoje, não foi necessário um trabalho de intervenção. Já tive e tenho alunos homossexuais e, me parece que são bem aceitos e se relacionam muito bem com os demais alunos da escola"*; MARIA: *"Sempre que há um comentário, tenta-se mostrar por um outro lado, trabalhar a forma que mostre que todos somos iguais e temos nossos direitos"*; MARILENA: *"Que todos temos os mesmos direitos, segundo o artigo 5º da Constituição Federal. E que não cabe a nós julgarmos o que é certo e errado"*; JOANA: *"Explicando a Constituição Federal, artigo 5º, que diz que todos somos iguais. Isso impede que outras pessoas pensem por nós"*; RAQUEL: *"Não trabalho o tema diretamente. Quando percebo atitudes de discriminação, paro a aula e converso com os alunos. Depois, sigo novamente o conteúdo que estava sendo trabalhado"*; TADEU: *"Não vejo necessidade de intervenção, cada um escolhe como quer ser"*. Pelo exposto, percebi que os docentes, às vezes, tentam tirar o assunto do foco, partindo para outras falas, não dando a devida importância que o tema requer.

Nesta questão, considerei ser necessário refletir sobre a rejeição da homossexualidade, uma rejeição que pode ser expressa, muitas vezes, por homofobia declarada, levando a atos extremos de violência, muitos dos quais, resultam até em morte. Na defesa dos direitos do estudante homossexual na escola, percebi que os entrevistados têm dado a devida importância que o assunto merece. De acordo com a concepção liberal de que a sexualidade é uma questão absolutamente privada, algumas pessoas e educadores se permitem aceitar outras identidades ou práticas sexuais, desde que permaneçam em segredo e sejam vividas apenas na intimidade.

A questão de número 10: ***"Você costuma abordar assuntos sobre educação e orientação sexual na escola com frequência, na interdisciplinaridade, o faz de modo esporádico/ocasional, ou considera não ser assunto para a disciplina à qual leciona?"*** Todos os entrevistados foram unânimes em afirmar que trabalham esse conteúdo de forma ocasional, eventual, quando surge um questionamento, algum comportamento discriminatório,

enfim, nenhum dos docentes em foco realiza um trabalho contínuo de orientação sexual de seus educandos, considerando não ser de sua total responsabilidade.

A orientação sexual, além de se constituir em um tema transversal, ser tópico importante das diretrizes educacionais, como já foi abordado no capítulo 1 deste trabalho, necessita ser trabalhada com mais frequência na escola, para que o aluno tenha mais informação sobre a sua sexualidade e consiga entender este assunto de forma natural, não preconceituosa. Pelo que se pôde perceber entre os professores entrevistados, os mesmos consideram que a família é a primeira responsável pela orientação sexual de seus filhos; daí é que surgiu a afirmação de que esta não é de total responsabilidade dos professores.

Na questão de número 11: ***“Você trabalha com relativa facilidade ou dificuldade esses assuntos: orientação sexual, educação sexual, homossexualidade, heterossexualidade?”*** Os docentes responderam: RUTE: *“Talvez a parte técnica tenha um pouco de dificuldade, mas, no geral, não encontro problemas, pois, não trabalho com a ‘proibição’, mas, sim, com cuidados, prevenção e valores (não meus)”*; MARIA: *“Muito tranquilo para mim, pois me identifico, adoro orientação sexual”*; MARILENA: *“Sinto que deveríamos ter mais palestras, enfim, trabalhar um pouco mais com esclarecimentos sobre o tema. Trabalhar com facilidade é meio complicado, pois se refere à vida pessoal de cada um”*; JOANA: *“Muita facilidade, naturalidade. Gosto muito, pois acredito que assim, posso auxiliar meus educandos para a vida”*; RAQUEL: *“Dificuldade”*; TADEU: *“Tenho muita dificuldade. Para isso existem psicólogos e outros especialistas que deverão orientar, ou então, professores capacitados no assunto”*. Nesta pergunta, apenas dois docentes revelaram facilidade para tratar do assunto, entendendo-se, portanto, que falta ainda, preparo e habilidade dos professores, no sentido de poderem orientar seus educandos para a vida. E, mesmo que as diretrizes educacionais tracem caminhos para se trabalhar a orientação sexual, muitos educadores ainda não se encontram preparados para tal.

Sobre isto, Louro (2007, p. 31) chama a atenção, afirmando que:

As memórias e as práticas atuais podem nos contar da produção dos corpos e da construção de uma linguagem da sexualidade; elas nos apontam as estratégias e as táticas constituidoras das identidades sexuais e de gênero. Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras.

Mas, isto ocorre pelo reflexo de outras organizações como a igreja, a mídia, a justiça (outras instâncias sociais), que também praticam tal pedagogia, seja coincidindo na legitimação e denegação de sujeitos, ou realizando discursos dissonantes e contraditórios.

No final da entrevista, foi perguntado: ***“Deseja fazer alguma observação complementar?”*** E, de todas as respostas, apenas falando sobre a importância da pesquisa, uma chamou a minha atenção, ou seja, a de MARILENA, que fez a seguinte colocação: *“Penso que a maior dificuldade, hoje, do homossexualismo, é ainda não ser aceito, principalmente pela família. Sinto que existe um conflito muito grande entre os adolescentes. E, infelizmente, a sociedade ainda acaba discriminando. Mas, felizmente, as coisas evoluíram um pouco mais. Hoje, já são mais aceitos em sala de aula (pelas meninas). Os meninos ainda continuam discriminando. A escola ainda carece de mais informações, palestras, reuniões sobre o assunto. Claro que também existem outros assuntos como drogas, alcoolismo e vários outros conflitos que norteiam a sociedade. Mas, não é feito nada a esse respeito. Tentamos amenizar em sala, conversando sobre o assunto, mas, penso que é pouco!* Nesta resposta, pareceu-me óbvia a colocação de MARILENA, quando ela fala apenas da homossexualidade masculina, deixando a situação feminina sem comentários. E, quando se fala em homossexualidade, heterossexualidade, orientação sexual na escola, os termos e assuntos se referem a ambos, meninos e meninas. Louro (2007, p. 29) explica: “Meninos e meninas aprendem, também desde muito cedo, piadas e gozações, apelidos e gestos para dirigirem àqueles que não se ajustam aos padrões de gênero e sexualidade admitidos na cultura em que vivem”. Assim, consentida e ensinada na escola, mesmo de forma indireta, a homofobia atinge ambos os sexos (masculino e feminino), sendo expressa pelo desprezo, pelo afastamento, pelo medo do ridículo, quando os estudantes heterossexuais, como se a homossexualidade fosse contagiosa, criam resistência em demonstrar simpatia ou amizade, já que a aproximação pode ser interpretada pelos demais como uma adesão a tal prática, ou mesmo, identidade sexual. Por isso, os educadores, sem exceção, devem trabalhar mais o assunto, no sentido de orientar o estudante homossexual, e muito mais os heterossexuais, no sentido de resgate de valores, tais como o respeito às diferenças, a solidariedade, além de outros.

Dentre esses profissionais, pude encontrar muito boa vontade, disponibilidade, atenção, amizade, pois os mesmos estavam sempre prontos a colaborar com minha pesquisa, estabelecendo boa interação com o pesquisador. Através desses encontros, consegui identificar a percepção que os docentes entrevistados possuem sobre o estudante homossexual, na construção de sua subjetividade e na orientação sobre a sexualidade que os

mesmos efetivam no ambiente escolar. Nessas falas, entendi que os docentes entrevistados se colocaram em suas posições pessoais a respeito do assunto, porém, como explica Cabral (1995, p. 151):

Sabemos que existem tentações várias na abordagem da sexualidade e entre elas a de considerá-la como dimensão única ou mais importante, ou então de reduzi-la a uma questão individual. Neste caso, a solução que surge nos últimos tempos é a de absolutizar a corporeidade e indicar a saída do narcisismo, esquecendo que a sexualidade tem uma dimensão social. Em suma, ao falarmos de sexualidade, confrontamo-nos com posturas conflitantes: englobando valores morais, políticos e religiosos.

O que se evidencia com o exposto é que o mundo e a relação entre os seres humanos, compreendidos como históricos, processuais e dinâmicos, permitem perceber a vida como um constante processo de movimentação e transformação. Por isso, é preciso que não se tenha uma concepção de ser humano e de sociedade como algo estático, fragmentado e fechado. Não se pode analisar períodos históricos, culturas e comportamentos humanos como fatos isolados, mas, sim, com elos de ligação e de influência de uns sobre os outros, a fim de se perceber a conexão entre as diferentes épocas e o reflexo das mesmas sobre a cultura, o pensamento e o comportamento humano. Reportando essa reflexão à percepção do docente com relação ao estudante homossexual, há que se considerar esses fatores citados, pois, muitos homossexuais ficam “no armário”, ou seja, não querem assumir sua preferência ou orientação sexual, por medo da reação, de início, da família, e posteriormente, da sociedade em todos os seus segmentos, pois até certas empresas resistem em contratar pessoas que tenham feito sua escolha ou orientação pela homossexualidade. Além disso, terão de conviver com o estigma, a discriminação, a violência, a exclusão, dentre outros problemas em sua vida¹⁴.

Cabral (1995, p. 151) afirma, com muita propriedade:

Desse modo, através de uma análise histórica do homem e da sexualidade é que acreditamos estar contribuindo para a produção de um suporte teórico que sirva como pressuposto básico para se falar em educação sexual. Além disso, faz-se necessário também explicitar o que se compreende por sexualidade e sua dimensão pedagógica.

¹⁴ “A escola é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém “assuma” sua condição de homossexual ou bissexual. Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo sexual e que esse tipo – inato a todos – deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente, nega porque ignora) e, desta forma, oferece muito poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, como o lugar do desconhecimento e da ignorância” (LOURO, 2007, p. 30).

Assim, o docente deveria proceder esta análise para, então, implementar o processo de educação sexual na escola, para todos os alunos e, em especial, uma orientação específica ao aluno homossexual. A seguir, passo à análise das categorias e indicadores desta pesquisa.

3.3 Análise e discussão dos resultados

Ao descrever a análise das categorias, faz-se necessário destacar a importância dos enunciados entre uma fala e outra, todas de extrema importância, quando o pesquisador teve condições de elaborar outros questionamentos, de uma maneira informal, descontraída, o que veio a favorecer a construção de categorias de análise.

Segundo González Rey (2005, p. 85):

A pesquisa gera diálogos formais e informais, entre o pesquisador e os participantes e entre os próprios participantes, os quais adquirem grande importância porque são parte essencial do processo de pesquisa nas ciências antropológicas: neles se desenvolve a identificação dos participantes com o problema, assim como a identificação deles com o grupo. Esses processos são específicos das pesquisas com seres humanos e são condição para a qualidade da informação. O curso progressivo dos diálogos, tanto nas situações de entrevista como fora delas, se converte em fonte importante de informação sobre o problema estudado.

Assim, faz-se necessário destacar que a significação das informações advindas do senso comum no processo de construção do conhecimento ocorre nos detalhes delas mesmas, de onde surgem os indicadores para a construção das devidas categorias. Tenho a percepção de que também encontrei o que a antropologia denominada de “os imponderáveis da vida real” (MALINOWSKI, 1921). Trata-se de se estar atento aos gestos, comportamentos, concepções, valores que são explicitados na vida social inconscientemente ou sem esforço de racionalidade. Nesta mesma linha de pensamento, Locks (2010, p. 05) cita o conceito de cultura de Da Matta (1978), denominado de antropológico:

[...] cultura é um conceito-chave para a interpretação da vida social, sendo a “maneira de viver total” de um grupo, sociedade, país ou pessoa. Mais, cultura opera como um mapa, um receituário, um código através do qual as pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmos.

Desta forma, pode-se pensar na cultura do povo da Serra Catarinense, na cultura dos imigrantes alemães, japoneses, cultura urbana e cultura do camponês; podendo-se referir

também a gêneros de cultura que equivalem “a diferentes modos de sentir, celebrar e pensar sobre o mundo¹⁵” (LOCKS, 2010, p. 05).

Neste sentido, foram realizados com os professores entrevistados questionamentos como:

1 Você sabe que existem documentos que norteiam as ações pedagógicas dos docentes, tais como: Plano Estadual de Educação, Projeto Político Pedagógico da escola, além de outros como a CONAE – 2010 – Conferência Nacional de Educação, que traçam diretrizes a serem postas em prática pelos corpos administrativo e docente das instituições educacionais? Com relação ao aluno de Ensino Médio, compreendido como homossexual, quais as diretrizes nacionais, estaduais e locais contidas: a) no Plano Estadual de Educação – PEE; b) no PPP da escola; c) na CONAE 2010; d) nos PCNs; e) na Proposta Curricular de Santa Catarina – Temas Transversais – Orientação Sexual?.

2 Qual sua percepção com relação ao seu aluno como um sujeito homossexual? (um ser normal, uma pessoa com problemas, um sujeito que fez a sua escolha em ser homossexual, ou outro).

3 Você acha que a educação e a orientação sexual de seus alunos é tarefa exclusiva da família, ou deve ser trabalhada e compartilhada em parceria com pais, professores e profissionais especializados (psicólogo, assistente social, psicopedagogo, outros).

4 O PPP de sua escola contempla os valores essenciais do ser humano com relação ao sujeito homossexual? (respeito, solidariedade, dignidade, consideração, outros).

5 Quais as políticas públicas que sua escola vem implementando, voltadas à diversidade e igualdade, e como você trabalha isto?

6 Quais as práticas pedagógicas que você implementa na escola com relação à orientação sexual e, em especial, ao sujeito (suposta ou assumidamente) homossexual? (orientações, palestras, boletins de ocorrências, fatos ocorridos, atividades desenvolvidas)

7 Como você trabalha a questão da homossexualidade no sistema educacional ao qual você pertence? (encaminhamentos a profissionais especializados, reuniões, conversas, debates, palestras, trabalhos pedagógicos, outros).

8 A questão da discriminação, segregação, preconceito e violência quanto à homossexualidade são assuntos que merecem atenção, importância e prioridade na escola. Como você trabalha ações nesse sentido?

¹⁵

Aqui, esses enunciados sobre cultura são necessários, considerando-se que podem dar origem aos indicadores e categorias de análise que são estudados neste item da pesquisa.

9 Que tipo de intervenção você tem realizado na defesa dos direitos humanos do sujeito homossexual na escola?

10 Você costuma abordar assuntos sobre educação e orientação sexual na escola com frequência, na interdisciplinaridade, o faz de modo esporádico/ocasional, ou considera não ser assunto para a disciplina à qual leciona?

11 Você trabalha com relativa facilidade ou dificuldade esses assuntos: orientação sexual, educação sexual, homossexualidade, heterossexualidade?

Deseja fazer alguma observação complementar?

Estas questões serviram para apontar as categorias de análise.

3.3.1 Categorias

A partir dos resultados obtidos, em razão de analisá-los, os dados foram separados em categorias, com o objetivo de favorecer a compreensão dos mesmos. Entretanto, dados comparativos foram organizados, analisados e interpretados, visando melhor entendimento quanto às categorias.

Sobre a categorização, Bardin (1979, p. 145) pontua:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento, segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos.

Devido às respostas apesar de serem semelhantes, mas expressas conforme a subjetividade e individualidade de cada pesquisado, então, procurou-se elucidar as que mais se repetiram entre os seis participantes, pois, foram estas falas, que determinaram os indicadores, que, por conseguinte demarcaram as categorias para a análise. Estas colocações foram extraídas das falas dos sujeitos, pois quanto mais a atenção se voltava a suas falas no sentindo de valorizar o diálogo, o conteúdo melhorava e com isto a pesquisa tornou-se muito abundante em subjetividade.

1ª Categoria – Estigmatização – Todos os sujeitos afirmaram que seus educandos sofrem muito no meio em que vivem em relação à estigmatização, pelo padrão normal ditado pela sociedade à qual se inserem, e pela sua orientação sexual como sujeitos homossexuais.

2ª Categoria – Preconceito – O preconceito surge da falta de compreensão dos fatos sociais e comportamentos apresentados por alguns sujeitos e que os diferem dos demais, segundo os ditames da sociedade. No caso do estudante homossexual, este sofre o preconceito, muitas vezes, já no seio familiar, e que tem sua repercussão na sociedade e na escola, numa total falta de respeito ao ser humano que, independentemente de sua orientação sexual possui capacidades e potencialidades que precisam ser respeitadas e valorizadas.

Conforme o entendimento de Heller (1989, p. 17) *apud* Pinto (2001): “A vida cotidiana é a vida do homem inteiro”, posto que é neste espaço que as pessoas se colocam em movimento com todos os seus sentidos, capacidades e potencialidades.

Para Heller (1989) *apud* Pinto (2001) os preconceitos são criados e disseminados na esfera cotidiana, constituindo-se, desse modo, numa categoria do pensamento e do comportamento cotidianos. Esta autora ressalta, ainda, que os preconceitos exercem função substantiva, também, em esferas que gozam de universalidade e se encontram acima da cotidianidade, como por exemplo, a arte, a ciência e a política; embora tais esferas se constituam locus privilegiados que possibilitam a suspensão da cotidianidade e do rompimento do preconceito.

3ª Categoria – Violência – Os estudantes homossexuais, foco desta pesquisa, segundo os professores entrevistados, sofrem com o problema da violência em suas múltiplas faces, através da reação dos grupos sociais e indivíduos em relação ao modelo de educação recebido quanto à sexualidade e à instalação do estigma sobre a homossexualidade diante da escolha do sujeito homossexual. A violência simbólica que se expressa no preconceito e na discriminação é útil para ilustrar uma das formas de violência.

Quanto à violência, Pinto (2001, p. 57) assim se expressa:

Muitas vezes, a violência acontece porque os homens não são educados para conviver com as diferenças e não prestam a devida atenção às diferenças que há entre as pessoas de ambos os sexos. Também as mulheres, se prestam atenção a essas diferenças, poderão tornar-se mais compreensíveis para com os homens, mas nunca, é bom frisar, aceitadoras ou encobridoras da violência. Em outros termos, a maioria das violências são frutos de preconceitos e de falta de informações, e devemos sempre estar atentos para combater os preconceitos sociais aos quais estamos sujeitos.

E Pinto (2001, p. 53) prossegue em suas reflexões, quando afirma:

O que parece terrível na sociedade é a dificuldade que ela tem de lidar com este tipo de diferença do padrão médio, a homossexualidade. O preconceito é tanto que às vezes até pessoas que não têm nada de homossexuais, mas que têm um gestual que não é o esperado para as pessoas de seu sexo são tachadas de homossexuais e passam a sofrer preconceitos que afetam toda a sua vida. Os jeitos de ser homem ou mulher são tantos quantas são as pessoas.

4ª Categoria – Discriminação – A discriminação sofrida pelo estudante homossexual na escola é fruto da falta de respeito para com as diferenças, mas, infelizmente é uma realidade com que todos os envolvidos no processo educacional terão de conviver e administrar, visando o entendimento de que ninguém é melhor ou pior do que os outros por ter uma orientação diferente, ou mesmo aquela considerada normal para os padrões sociais vigentes.

Parafraseando Maheirie (1994), pode-se entender, portanto, que o sujeito encontra-se em uma situação objetiva, numa determinada sociedade, com seus valores, com seu sistema econômico e político e com as relações de trabalho. Esta mesma sociedade o define na medida em que ele a supera pela sua práxis, e esta superação ocorre com relação aos possíveis, o que também depende da relação da realidade social e histórica do homem. Esses possíveis se constituem em um campo bem estruturado que passa a depender de toda a história individual e coletiva e suas contradições.

Maheirie (1994, p. 119) entende que:

O homem, neste movimento de superação vai *escolher* uma possibilidade em meio a outras, e assim é que vai se objetivar, realizar sua história individual, realizando a história coletiva. Esta escolha também não é indeterminada (no sentido em que está estruturada numa situação objetiva) e não é necessariamente crítica. O homem escolhe, na maioria das vezes, alienadamente, e é desta forma que o projeto por vezes, toma um rumo onde o próprio sujeito o ignore. O fato é que mesmo alienadamente, o sujeito faz a história e isto se estende para além dele, para o coletivo, gerando conflitos, muitas vezes contrários aos seus próprios anseios.

Isto permite pensar que o sujeito se faz em ações e em atos, sentindo e vivenciando suas escolhas, numa subjetividade objetivada, ou seja, contextualizando o individual e o coletivo.

5ª Categoria – Diferença – O processo de exclusão social quanto à diferença no que se refere à orientação do sujeito homossexual na sociedade à qual se insere é reflexo da reação

desta mesma sociedade, diante de comportamentos considerados adequados ou inadequados na convivência com as diferenças.

Assim, segundo Maheirie (1994, p. 116):

Assim, o homem vai se constituindo historicamente, realizando sua história coletiva, sendo realizado por ela, sempre em função de uma totalização futura. Tudo isto deve ser compreendido em termos de relações, ou seja, o homem é relação e nenhuma singularidade se faz sem a pluralidade. Tudo é produto e produção das relações vividas com os outros, com o mundo.

Portanto, entende-se o homem como um ser social, que faz a sua história na convivência com o outro e com o mundo, e por isso mesmo, é um ser neste mundo. Os sujeitos (estudantes homossexuais), segundo os docentes, sentem-se discriminados, estigmatizados, sofrendo o preconceito pelo fato de terem o estigma de homossexuais e não terem sido aceitos pelos demais.

Os docentes pesquisados revelam que seus educandos sofrem muito com o preconceito, a violência, o estigma, a diferenciação e a discriminação com relação à sua orientação sexual, e segundo Bock (2001), o sofrimento visto sob a ótica da Psicologia Sócio- Histórica parte da consideração do caráter histórico do movimento social em que estão inseridos os indivíduos, e que estes podem negar ou superar, ou manter, ou ressignificar para criar novas possibilidades de ação voltadas para a realização pessoal, social e econômica.

6ª Categoria: Insatisfação com relação à convivência com as diferenças – Esta categoria envolve os tipos de relacionamento consigo mesmo e com os outros no entorno social, bem como a aplicação de regras e normas sociais com relação à homossexualidade e estilos de educação recebidos, aliado ao problema da segregação social, como também a influência que os sujeitos homossexuais sofrem perante os outros em relação à sua sexualidade, ou seja, o que eu penso e o que o outro pensa sobre a escolha da homossexualidade para saber conviver com as diferenças.

Conforme Matta (1976) *apud* Guimarães (2004, p. 21):

A diferenciação e a discriminação entre identidades sociais dominantes e normais e aquelas tidas como negativas ou anormais (desviantes), ambas produtos da divisão social do trabalho em condições sócio-históricas específicas, são pertinentes a essas considerações. O jogo de seleção e classificação de identidades está vinculado ao jogo de poder e à problemática do *status* e prestígio. No entrecruzamento das relações sociais de trabalho, classe e sexo, situa-se o núcleo da questão de identidade social, positiva ou negativamente classificada.

Os pesquisados afirmam encontrar muitas dificuldades na convivência com as diferenças, dentro do meio familiar e social, quando se trata do estudante homossexual. Sobre isto, Pinto (2001, p. 37) afirma:

Cada ser humano tem uma identidade, é uma pessoa. Esta identidade baseia-se num tripé: unicidade, continuidade e mesmidade. Unicidade quer dizer que cada ser é único, não tem igual. A continuidade dá conta de que nos mantemos os mesmos durante a vida, apesar de todas as transformações da personalidade e corporais pelas quais passamos. A mesmidade nos mostra que, apesar das diferenças, somos humanos, ou seja, seres de uma determinada espécie animal.

Os entrevistados afirmam perceber que seus educandos sofrem com relação a este aspecto, pois, na própria família, alguns membros não aceitam a sua escolha em ser homossexuais, e nem sabem conviver com este fato.

Forghieri (2004, p. 47) afirma:

Podemos, pois, considerar que a liberdade de escolher é tanto maior quanto mais ampla for a abertura do ser humano à percepção e à compreensão de sua vivência no mundo. Essa abertura requer, também, que a compreensão esteja de acordo com a realidade; a compreensão deve ser verdadeira para que a escolha não venha a ser apenas uma quimera, ou uma ilusão. Portanto, na liberdade de escolha está contida, também, a questão da verdade.

A autora entende que não há uma verdade existente por si mesma, que proporcione ao sujeito a fundamentação para efetuar as suas escolhas; o que existe são possibilidades, confirmadas ou não, em situações peculiares, nas quais ele irá se comportar desta ou daquela maneira.

Quando tenho coragem para enfrentar a angústia da insegurança e faço escolhas, agindo para concretizá-las, conseguindo fazê-lo de modo satisfatório, vivencio uma agradável tranquilidade que surge como uma repousante pausa, na minha luta para dar conta de minha própria existência. As minhas realizações ampliam a visualização de minhas possibilidades e estas estimulam-me para novas escolhas que procuro concretizar, e assim prossigo o curso de minha existência (FORGHIERI, 2004, p. 50).

Mas, por outro lado, pode ocorrer o fracasso e a insatisfação como resultado das escolhas que o sujeito faz, o que vem ocorrendo com os alunos dos docentes pesquisados

neste estudo, pois, os mesmos revelam estarem insatisfeitos quanto à convivência com as diferenças existentes entre os participantes desta sociedade.

O ser humano, porém, geralmente, acaba conseguindo superar tais dificuldades e, no momento em que isto ocorre, ele passa a adquirir uma compreensão mais completa de sua existência. Passa a nela incluir não apenas as riquezas em possibilidades, como também, os seus limites e dificuldades, decorrentes dele próprio, do mundo e das implicações de reciprocidade entre ambos; o que faz com que o sujeito possa se abrir novamente para suas possibilidades, porém, de uma forma mais esclarecida, madura e segura (FORGHIERI, 2004).

7ª Categoria – Escolha – Todos os seis entrevistados selecionados responderam que a homossexualidade de seus educandos é fruto de suas escolhas, portanto, os mesmos se dizem homossexuais por opção pessoal, assumindo sua identidade sexual, e por isso, devem ser respeitados. Pinto (2001, p. 30), com relação à escolha de sujeitos homossexuais entende que:

Na sexualidade, muitas vezes nos deparamos com possibilidades que nos colocam diante da necessidade de ter de decidir se mantemos o caminho conhecido ou se tentamos algum novo roteiro. Uma das conquistas no caminho da liberdade foi a possibilidade de os jovens poderem escolher seus parceiros por amor, poderem namorar de acordo com o que lhes pede o coração.

E Pinto conclui: “Nossos caminhos são escolhas nossas. Com ajuda, sim, sempre que necessário, mas a escolha de onde ir é de nossa responsabilidade” (2001, p. 16).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar a percepção de docentes sobre o estudante homossexual nesta pesquisa não significou percebê-lo como um educando isolado das tramas e complexidades que envolvem todo o processo educativo. Ao contrário, a escolha do tema implicou em percebê-lo como sendo um dos elementos fundamentais do processo educativo no qual se insere, um indivíduo contextualizado histórica e socialmente, sendo que sua trajetória responde a muitas questões sobre sua construção de vida.

Neste trabalho, tive como objetivo, proceder uma análise no contexto de uma educação que se propõe cidadã, das percepções e práticas de docentes em relação às diferenças existentes entre os alunos de ensino médio com relação à sexualidade, e a realidade na qual estes vivem. Com relação à educação e cidadania, realizei um estudo sobre as percepções e as práticas pedagógicas desses docentes, para poder identificar possíveis dilemas, tensões, conflitos e contradições que fazem parte do cotidiano escolar e das vidas desses estudantes.

Partindo da análise das condições em que vive este aluno (discriminação, violência, exclusão, preconceito, outros) é que constatei a necessidade de analisar os documentos norteadores das ações e procedimentos curriculares, para daí, partir para construções históricas, frutos das relações sociais, políticas e de poder vigentes na sociedade.

Esta análise teve como base as diretrizes nacionais com aporte nos documentos norteadores de práticas pedagógicas e metodológicas, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, Plano Estadual de Educação – PEE/2004, Conferência Nacional de Educação – CONAE/2010, no que diz respeito à relação com os estudantes homossexuais do Ensino Médio.

No prosseguimento da pesquisa, foi focado: O papel da educação escolar, formação e papel do docente relacionado aos estudantes homossexuais; Perspectivas de práticas pedagógicas, ações e procedimentos que os docentes podem adotar relacionadas com a presença do estudante homossexual, sua conscientização e sua identidade; sobre valores e objetivos da/na educação e o estudante homossexual.

Na continuidade da tessitura do texto, abordou-se: A percepção dos docentes relacionada aos estudantes homossexuais; onde foi focado o *locus* da pesquisa com breve análise sobre o PPP – Projeto Político Pedagógico das Escolas de Educação Básica “A” e “B”; com demonstração da coleta de dados e análise-relato das entrevistas sobre o assunto, partindo daí para o levantamento de categorias de análise.

Procurei compreender no universo da pesquisa, através de contatos pessoais e uso de entrevista semi-estruturada, a percepção de docentes com relação ao estudante homossexual, entendido como um ser único, com subjetividades, saberes e experiências singulares que compõem a trajetória de cada um. Assim, no movimento de familiarização com percepções diversas pude perceber a proximidade entre os diferentes e singulares, entre peculiaridades e diversidade, entre o padrão social imposto e os comportamentos diferenciados, fios e teias que, ao serem analisados permitem o vislumbre de sujeitos que lutam e buscam em muitos momentos pelos seus ideais, com histórias de vida, diversas e simultaneamente próximas.

Nesta perspectiva, o fio condutor da pesquisa foi a busca por professores que participaram deste estudo e trouxeram contribuições, quando deixaram explícitas suas percepções sobre a presença do estudante homossexual na escola, aos quais agradeço a colaboração e boa vontade na participação da pesquisa.

A percepção desses professores deixa claro, por unanimidade, que os mesmos consideram que seu aluno homossexual, assim o é por opção pessoal, ou seja, sua orientação sexual é fruto de suas escolhas na vida. Os mesmos demonstraram pelas entrevistas e nos contatos que tivemos, não possuir conhecimento sobre as diretrizes contidas nos documentos nacionais oficiais sobre a orientação sexual de seus educandos e, ainda, foi notória a preocupação com o vencimento dos conteúdos curriculares (importante e necessário) em detrimento da orientação sexual, assunto que é ministrado por estes, apenas eventual e aleatoriamente, quando surge o assunto em sala de aula.

Assim, pude constatar que a sexualidade (e, particularmente, a homossexualidade) ainda é um caso à parte, não havendo preocupação por parte dos educadores sobre tão importante aspecto da vida humana. Nem nos PPPs das escolas pesquisadas existem programas e/ou planejamentos a respeito, já que nos dois documentos, a orientação sexual aparece de maneira muito sutil, com palavras e termos simplistas e de interpretação metafórica.

Observar que o estudante homossexual não tem sido respeitado em sua individualidade e diversidade na escolha da orientação sexual, significa perceber que cada indivíduo constitui sua história de vida dentro de contextos e tempos diferenciados, onde o

construir-se como sujeito pode perpassar por vários fatores, dentre eles a imagem que o educador faz deste educando, muitas vezes, também complexa e construída socialmente dentro de padrões considerados aceitos e normais para a norma estabelecida.

No desenvolvimento da pesquisa, observei que a significação dada ao estudante homossexual, ainda é revestida por alguns elementos contraditórios que atravessam a sua construção como ser humano, considerando a quase total desinformação dos professores entrevistados sobre os documentos oficiais com relação ao estudante homossexual. Ao agregar elementos importantes como fundantes na construção da identidade sexual do educando, estabelece-se uma rede de compromissos e responsabilidades.

Na busca de entendimento da construção desta pesquisa, diversos foram os nós que precisaram ser desatados e reatados, onde a partir das narrativas, procurei analisar as partes significativas de cada relato, possibilitando um diálogo entre os discursos e literatura escolhida e pesquisada, que caracterizam a construção dos enunciados. Um dos elementos catalizadores nessa construção são as imagens, as representações sociais, enquanto construções coletivas que guardamos e reconstruímos constantemente nos diversos momentos e tempos históricos. Na constituição das percepções dos docentes com relação ao estudante homossexual, as imagens da educação, da escola e do professor foram imagens significativas que corroboraram de diferentes maneiras a construção desses mesmos profissionais, no delineamento de um professor capacitado, responsável, comprometido e competente.

O ser humano encontra-se interminavelmente em processo de constituição e afirmação, então, o professor, participa de uma rede de significados que atravessam a afetividade, o gostar e a competência tecendo a sua roupagem profissional. Finalmente, este trabalho de pesquisa demonstrou que um professor comprometido é aquele que acredita na sua atividade e a desempenha com qualificação, que considera a educação com potencial de transformação e de vida, que pode e deve desempenhar suas ações pedagógicas e metodológicas, no sentido de valorizar todo estudante em suas diferenças e diversidade, fazendo com que seja respeitado em sua individualidade.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, Ângela. **Mudança e representação social**. Temas em Psicologia. v.8, nº 3. São Paulo: Sociedade Brasileira de Psicologia de Ribeirão Preto, 2000.
- ARRUDA, Marina Patrício de. **O mediador de emoções**. Pelotas: Editora Livraria Mundial, 2008.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BOCK, Ana M. Bahia. **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASÍLIA. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **LDB N° 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: SEF/MEC, 1996.
- BRASÍLIA. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parecer CNE/CP 009/2001 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Aprovado em 08 de maio de 2001.
- CABRAL, Juçara Teresinha. **A sexualidade no mundo ocidental**. Campinas, SP: Papoirus, 1995.
- CHAUÍ, Marilena. **Cidadania cultural**. O direito à cultura. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.
- ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA JOÃO PAULO I. **Plano Político Pedagógico**. Correia Pinto/SC, 2010.
- ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA NOSSA SENHORA DOS PRAZERES. **Plano Político Pedagógico**. Correia Pinto/SC, 2009.
- ESTEVAM, José Geraldo. **O reconhecimento da alteridade como possibilidade de construção de um novo paradigma na cultura ocidental em Joel Birman e Emmanuel**

Lévinas. Artigo recebido em 31 de julho de 2008 e aprovado para publicação em 24 de setembro de 2008. Belo Horizonte, MG, 2008.

FERNANDES, Francisco das Chagas (Coordenador Geral). **CONAE – 2010.** Conferência Nacional de Educação – 2010. Documento-Referência. Brasília: Imprensa Oficial, 2010.

FERNANDES, Francisco das Chagas (Coordenador Geral). **CONAE – 2010.** Conferência Nacional de Educação – 2010. Documento-Final. Brasília: Imprensa Oficial, 2010.

FORGHIERI, Yolanda Cintrão. **Psicologia Fenomenológica:** fundamentos, método e pesquisas. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva. Revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis González. **Pesquisa qualitativa em psicologia:** caminhos e desafios. Tradução: Marcel Aristides Ferrada Silva. Revisão Técnica: Fernando Luis González Rey. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GUIMARÃES, Carmem Dora. **O homossexual visto por entendidos.** Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2004.

HIGHWATER, J. **Mito e sexualidade.** São Paulo: Saraiva, 1992.

LÉVINAS, Emmanuel. **Humanismo do outro homem.** Tradução Pergentino S. Pivatto (Coordenador). Petrópolis: Vozes, 1993.

LOCKS, Geraldo Augusto. **Identidade dos agricultores familiares brasileiros de São José do Cerrito - SC.** Dissertação de Mestrado. Florianópolis/SC: Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 1998.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado:** pedagogia da sexualidade. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. 3ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MAHEIRIE, Kátia. **Agenor no mundo:** um estudo psicossocial da identidade. Florianópolis, SC: Letras Contemporâneas, 1994. (Coleção Teses).

MALINOWSKI, Bronislaw. (Ed. Original: 1921). **Argonautas do Pacífico Ocidental.** Um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos Arquipélagos da Nova Guiné Melanésia. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MELO, Rosa Mara Matos. **Correia Pinto, meu município, minha história:** a questão da cultura. Trabalho de Conclusão de Curso do Curso de Pedagogia com Habilitação em Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Magistério de Educação Infantil das Faculdades Integradas FACVEST – Lages/SC, 2004.

MELO, Sonia Maria Martins de. **Corpos no espelho**. A percepção da corporeidade em professoras. UDESC: Mercado das Letras, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) et al. **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 16. ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 1994.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MUNARIM, Antonio. **A práxis dos movimentos sociais na região de Lages**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis/SC: Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Datilografado, 1990.

NUNES, César Aparecido. **Desvendando a sexualidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1987.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Convite à viagem. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PINTO, Ênio Brito. **Sexualidade**. Um bate-papo com o psicólogo. São Paulo: Paulinas, 2001. (Coleção Espaço Jovem. Série Formação).

RIBEIRO, Celso Rogério Alves. **A história do município de Correia Pinto**. Florianópolis: Lunardelli, 2004.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e Inovação. **Plano Estadual de Educação**. A sociedade construindo a educação dos catarinenses. Florianópolis: IOESC, 2004.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. Estudos Temáticos. Florianópolis: IOESC, 2005.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. (Coleção Educação Contemporânea).

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SPINK, Mary Jane. **Psicologia social e saúde**. Práticas, saberes e sentidos. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

STEIN, Suzana Albornoz. **Por uma educação libertadora**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

VASCONCELOS, Naumi. **Os dogmatismos sexuais**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

ZANELLA, A. V. **Sobre olhos, olhares e seu processo de (re)produção**. Florianópolis: Editora da UFSC: NUP/CED/UFSC, 2006.

ANEXOS

(ANEXO 1)**ENTREVISTA****Escola de Educação Básica** _____**Nome (Pseudônimo):** _____**Idade:** _____**Disciplina que leciona:** _____

1 Você sabe que existem documentos que norteiam as ações pedagógicas dos docentes no entorno escolar, tais como: Plano Estadual de Educação, Projeto Político Pedagógico da escola, além de outros como a CONAE – 2010 – Conferência Nacional de Educação, que traçam diretrizes a serem postas em prática pelos corpos administrativo e docente das instituições educacionais. Com relação ao aluno de Ensino Médio, supostamente compreendido como homossexual, quais as diretrizes nacionais, estaduais e locais contidas:

a) no Plano Estadual de Educação – PEE;

b) no PPP da escola;

c) na CONAE 2010;

d) nos PCNs;

e) na Proposta Curricular de Santa Catarina – Temas Transversais – Orientação Sexual.

2 Qual sua percepção com relação ao seu aluno como um suposto sujeito homossexual? (um ser normal, uma pessoa com problemas, um sujeito que fez a sua escolha em ser homossexual, ou outro).

3 Você acha que a educação e a orientação sexual de seus alunos é tarefa exclusiva da família, ou deve ser trabalhada e compartilhada em parceria com pais, professores e profissionais especializados (psicólogo, assistente social, psicopedagogo, outros).

4 O PPP de sua escola contempla os valores essenciais do ser humano com relação ao sujeito homossexual? (respeito, solidariedade, dignidade, consideração, outros).

5 Quais as políticas públicas que sua escola vem implementando, voltadas à diversidade e igualdade, e como você trabalha isto?

6 Quais as práticas pedagógicas que você implementa na escola com relação à orientação sexual e, em especial, ao sujeito (suposta ou assumidamente) homossexual? (orientações, palestras, boletins de ocorrências, fatos ocorridos, atividades desenvolvidas)

7 Como você trabalha a questão da homossexualidade no sistema educacional ao qual você pertence? (encaminhamentos a profissionais especializados, reuniões, conversas, debates, palestras, trabalhos pedagógicos, outros).

8 A questão da discriminação, segregação, preconceito e violência quanto à homossexualidade são assuntos que merecem atenção, importância e prioridade na escola. Como você trabalha ações nesse sentido?

9 Que tipo de intervenção você tem realizado na defesa dos direitos humanos do sujeito homossexual na escola?

10 Você costuma abordar assuntos sobre educação e orientação sexual na escola com frequência, na interdisciplinaridade, o faz de modo esporádico/ocasional, ou considera não ser assunto para a disciplina à qual leciona?

11 Você trabalha com relativa facilidade ou dificuldade esses assuntos: orientação sexual, educação sexual, homossexualidade, heterossexualidade?

Deseja fazer alguma observação complementar?

MUITO OBRIGADO !

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado(a) senhor(a)

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “**A PERCEPÇÃO DE DOCENTES SOBRE O ESTUDANTE HOMOSSEXUAL NO CONTEXTO DE UMA EDUCAÇÃO CIDADÃ – TENSÕES, DILEMAS, PERSPECTIVAS**”. Sua colaboração neste estudo é MUITO IMPORTANTE, mas a decisão de participar é VOLUNTÁRIA, o que significa que o(a) senhor(a) terá o direito de decidir se quer ou não participar, bem como de desistir de fazê-lo a qualquer momento.

Garantimos que será mantida a CONFIDENCIALIDADE das informações e o ANONIMATO de todos que participarem da pesquisa acima mencionada. Ou seja, o seu nome não será mencionado em qualquer hipótese ou circunstância, nem em publicações científicas.

Em caso de dúvida o(a) senhor(a) poderá entrar em contato com DR. Geraldo Augusto Locks, professor orientador da pesquisa na UNIPLAC, Av. Marechal Castelo Branco, Lages/SC – Programa de Pós-Graduação “*Stricto Sensu*”: Mestrado em Educação, ou pelo telefone (49) 9963-8745, ou pelo e-mail: pereiradilmar@hotmail.com

Eu....., declaro estar esclarecido(a) sobre os termos apresentados e consinto por minha livre e espontânea vontade em participar desta pesquisa e assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Correia Pinto, _____ de _____ de 2010.

ANEXO 3

OBJETIVOS ESPECÍFICOS SOBRE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL DOCUMENTO FINAL – CONAE/2010

Em seu Eixo VI, específico sobre gênero e diversidade sexual, o Documento-final da CONAE (2010, p. 144-147) traz como objetivos:

Quanto ao gênero e à diversidade sexual:

a) Introduzir e garantir a discussão de gênero e diversidade sexual na política de valorização e formação inicial e continuada dos/das profissionais da educação nas esferas federal, estadual, distrital e municipal, visando ao combate do preconceito e da discriminação de pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, mulheres, ao estudo de gênero, diversidade sexual e orientação sexual, no currículo do ensino superior, levando-se em conta o Plano Nacional de Políticas Públicas para a Cidadania LGBT e o Programa Brasil sem Homofobia.

b) Inserir e implementar na política de valorização e formação dos/ das profissionais da educação, a partir da reorganização da proposta curricular nacional, a discussão de gênero e diversidade sexual, na perspectiva dos direitos humanos, quebrando os paradigmas hoje instituídos e adotando para o currículo de todos os cursos de formação de professores/as um discurso de superação da dominação do masculino sobre o feminino, para que se afirme a constituição de uma educação não sexista.

c) Inserir imediatamente nos princípios e critérios para a avaliação de livros, no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e nos currículos, de maneira explícita, critérios eliminatórios para obras que veiculem preconceitos referentes à condição social, regional, étnico-racial, de gênero, identidade de gênero, orientação sexual, linguagem ou qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos humanos.

d) Aprimorar e aperfeiçoar a avaliação do livro didático, de acordo com a faixa etária do/a estudante e sem resquícios de discriminação, sobretudo em relação àquelas temáticas referentes às famílias compostas por pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, enfatizando os recortes de raça/etnia, orientação sexual, identidade de gênero, condição

socioeconômica e os novos modelos de famílias homoafetivas, contemplando, ainda, aspectos relacionados às diversas formas de violência sexual contra crianças e adolescentes.

e) Desenvolver, garantir e ampliar a oferta de programas de formação inicial e continuada, extensão, especialização, mestrado e doutorado, em sexualidade, diversidade, relações de gênero, Lei Maria da Penha nº 11.340/03, em instituições de ensino superior públicas, visando superar preconceitos, discriminação, violência sexista e homofóbica no ambiente escolar.

f) Assegurar que as instituições escolares sejam um espaço pedagógico livre e seguro para todos/as, que garantam a inclusão, a qualidade de vida, a liberdade de expressão e a promoção dos direitos humanos, a fim de que se possa atuar nas diferentes entidades educacionais, promovendo a articulação entre grupos, em redes de trabalho, com previsão em orçamento anual, contribuindo para ampliar e democratizar o acesso à educação superior, especialmente de mulheres negras e indígenas.

g) Inserir os estudos de gênero, identidade de gênero, orientação sexual, diversidade sexual educação sexual, como disciplina obrigatória, no currículo da formação inicial e continuada, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, nas licenciaturas e bacharelado, na pós-graduação, no ensino fundamental e médio, em todas as áreas do conhecimento, de forma interdisciplinar, transdisciplinar e transversal, articulando-os à promoção dos direitos humanos - meta do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

h) Ampliar os editais voltados para a pesquisa de gênero, incluindo neles a discussão da diversidade e orientação sexual, e dotando-os de mais financiamento. Estimular, no contexto das ações didático-metodológicas das instituições escolares, o uso dos instrumentos de direito que tenham como foco a questão de gênero e diversidade sexual.

i) Propor e garantir medidas que assegurem às pessoas travestis e transexuais o direito de terem os seus nomes sociais acrescentados aos documentos oficiais (diário de classe) das instituições de ensino.

j) Desenvolver material didático e ampliar programas de formação inicial e continuada para a promoção da saúde e dos direitos sexuais e reprodutivos de jovens e adolescentes, prevenção de doenças de transmissão sexual HIV/Aids, assim como alcoolismo e drogas, incluindo-os também nos currículos de educação formal/regular e especial, e considerando suas interfaces com a diversidade sexual, as questões de gênero, raça/etnia e geração.

k) Estimular e ampliar a produção nacional de materiais (filmes, vídeos e publicações) sobre educação sexual, diversidade sexual e assuntos relacionados a gênero, em

parceria com os movimentos sociais e IES, no intuito de garantir a superação do preconceito que leva à homofobia e ao sexismo.

l) Incluir, nos programas de ampliação de acervo e implementação das bibliotecas escolares, obras científicas, literárias, filmes e outros materiais que contribuam para a promoção do respeito e do reconhecimento à diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero.

m) Elaborar, implantar e implementar políticas e programas de formação continuada, de pós-graduação, acerca de gênero, diversidade sexual e orientação sexual para todos/as os/as profissionais da área da saúde, educação, serviço social, esporte e lazer.

n) Construir uma proposta pedagógica sobre gênero e diversidade sexual para nortear o trabalho na rede escolar de ensino, eliminando quaisquer conteúdos sexistas e discriminatórios e com a participação de entidades educacionais e afins.

o) Inserir na proposta pedagógica a abordagem da interface da violência doméstica contra as mulheres e a violência contra crianças, jovens e adolescentes, assegurando, junto às unidades de ensino fundamental e médio, o monitoramento e o acompanhamento da proposta pedagógica e garantindo o encaminhamento dos casos notificados/denunciados para a rede de proteção.

p) Estimular, junto a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a criação de linha de pesquisa, voltada para as temáticas de gênero e diversidade sexual, nos cursos de pós-graduação do Brasil.

q) Garantir que o MEC assegure, por meio de criação de rubrica financeira, os recursos necessários para a implementação do Projeto Escola sem Homofobia em toda a rede de ensino e das políticas públicas de educação, presentes no Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT, lançado em maio de 2009.

r) Desenvolver programas voltados para ampliar o acesso e a permanência na educação de grupos específicos, como mulheres não alfabetizadas, ou com baixa escolaridade, profissionais do sexo, pessoas em situação de prisão e pessoas travestis e transexuais.

s) Criar grupos de trabalhos permanentes nos órgãos gestores da educação dos diversos sistemas, para discutir, propor e avaliar políticas educacionais para a diversidade sexual e relações de gênero, compostos por representantes do poder público e da sociedade civil.

t) Promover a formação das mulheres jovens e adultas para o trabalho, inclusive nas áreas científicas e tecnológicas, visando reduzir a desigualdade de gênero nas carreiras e profissões.

u) Promover a inclusão na formação dos/as profissionais da educação, de temas de direitos humanos, de valorização do/a trabalhador/a e de estratégias de enfrentamento do trabalho análogo à escravidão e a outras formas degradantes de trabalho.

v) Incluir na proposta da escola a educação em direitos humanos, os direitos das mulheres e o desafio da superação da violência contra mulheres - Pacto Nacional do Enfrentamento da Violência contra as Mulheres –, articulando-os com as propostas do II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM, capítulo 2), que enfatiza a necessidade de educação inclusiva, não sexista, não racista, não homofóbica e com linguagem inclusiva.

w) Estabelecer que todo documento da Conae reconheça o feminino na linguagem e supere a linguagem sexista, conforme previsto em documentos internacionais dos quais o Brasil é signatário, entre eles, o resultante da Conferência de Beijing.

x) Demandar que os sistemas educacionais, em todas as modalidades e níveis, atuem preventivamente para evitar a evasão motivada por homofobia, isto é, por preconceito e discriminação à orientação sexual e identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão (racismo, sexismo, deficiência), além da econômica.

y) Incluir nos levantamentos de dados e censos escolares informações sobre evasão escolar causada por homofobia, racismo, sexismo e outras formas de discriminação individual e social.