

ESTIGMA E PRECONCEITO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Jose Dias de Freitas

Universidade Paulista

E-mail: mjddfrees@gnail.com

Jose Roberto da Silva Brêtas

Universidade Federal de São Paulo

E-mail: jrsbretas@gnail.com

Resumo: O presente estudo teve como objetivo identificar as principais percepções de professoras de uma escola pública sobre as manifestações da sexualidade da criança no ambiente escolar. A partir da coleta de dados realizada por grupo focal, emergiram estigma e preconceito acerca da orientação sexual. O estudo aponta para questões importantes a serem incluídas na formação inicial e continuada de professores.

Palavras-chave: sexualidade; estigma; preconceito; homossexualidade; formação docente.

Abstract: This qualitative study aimed to identify the main perceptions of public school teachers about children's sexual manifestations at school environment. From the data collection carried out by focus group, stigma and prejudice about sexual orientation emerged. The study indicates important issues to be included in initial and continuing teachers' education.

Keywords: sexuality; stigma; prejudice; homosexuality; teacher education.

Introdução

Badinter (1992) afirma que a cultura ocidental estabeleceu um modelo, um referencial masculino, o qual ela busca desconstruir, enfatizando que o feminino é a matriz vital da humanidade e como tal sobrevive por si. Essa afirmação deve-se à percepção de que se pode viver sem o cromossoma Y, mas que não se sobrevive sem o cromossoma X. A tese de Badinter é de que o feminino é a identidade de referência, sendo a “*identidade masculina (...) uma construção que decorre de uma longa negação sistemática do feminino.*” (HENRIQUES, 2005, p. 6).

Henriques (2004) sinaliza que ser homem ou ser mulher é uma experiência socialmente construída e individualmente vivida a partir das múltiplas experiências e subjetividades das pessoas em associação com o impacto de marcas sociais e culturais. Diferentes no espaço e no tempo, em um dado contexto as mulheres podem ser consideradas tão importantes quanto os homens. Grubits (2014), em seu estudo com mulheres indígenas brasileiras, afirma que pessoas de ambos os sexos desempenham diversas atividades que são consideradas igualmente relevantes.

Por meio do social e do cultural são construídas disparidades entre homens e mulheres. A escola tem um papel relevante na construção de uma nova realidade que rompa com hierarquias, divisões e estereótipos. Contudo, nessa pesquisa, realizada com professoras de creche, educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental I, em diferentes momentos foi identificada a presença do preconceito sexual e de um cenário de *bullying*. Esse achado corrobora dados recentes da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) que aponta a existência de preconceito e homofobia na escola.

Para esta entidade, a homofobia pode ser definida como a “*rejeição ou aversão a homossexuais e/ou à homossexualidade*”, expressas habitualmente por “*atitudes estigmatizantes ou discriminatórias*” (UNESCO, 2013, p. 59).¹ A Unesco (2013) destaca que a homofobia é altamente prejudicial, pois mina as oportunidades educacionais e de aprendizagem de estudantes. Segundo ela, a escola está “*possivelmente entre os espaços sociais mais homofóbicos que existem.*” (UNESCO, 2013, p. 16), sendo que nela a exclusão é naturalizada.

1 Atualmente, o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos considera a homofobia equivalente ao racismo, ao sexismo e à xenofobia. (UNESCO, 2013).

Metodologia

Este artigo é resultado de uma pesquisa de mestrado, cujo trabalho empírico aconteceu no ano de 2011. É um estudo descritivo com abordagem qualitativa. A pesquisa de campo consistiu em doze encontros, de uma hora e meia (90 minutos) cada, com professoras da educação infantil (creche e pré-escola) e dos anos iniciais do ensino fundamental. Nesses encontros buscamos identificar as principais dificuldades diárias enfrentadas pelas professoras envolvendo a temática da sexualidade, e como elas lidavam com tais dificuldades. A coleta de dados foi realizada por meio de grupos focais. Gatti (2005, p. 9) afirma que o grupo focal permite fazer

(...) emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais (...) a captação de significados que, com outros meios, seriam difíceis de manifestar. Orienta que o moderador não deve ser diretivo, no entanto deverá encaminhar o tema e facilitar o diálogo, procurando manter o grupo focado na temática.

Para o exame dos dados, utilizamos a análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2011). Esse instrumento busca, a partir de um conjunto de técnicas, desvendar as significações de uma comunicação trocada entre emissor e receptor. Bardin (2011) diz que esse é um tipo de análise que estuda o significado e o sentido da informação a partir da quantidade e frequência com que expressões, palavras e conceitos aparecem na fala dos sujeitos pesquisados. De acordo com ela, o diálogo do grupo deve ser organizado em relação aos temas, categorias, subcategorias e a frequência e quantidade dos termos e palavras. O vocabulário do sujeito da pesquisa servirá de subsídio para a análise de conteúdo. O tratamento dos resultados tem o objetivo de estabelecer uma correspondência entre o nível empírico e o teórico, o que assegura a confiabilidade da investigação. Valentim (2005) cita que as interpretações, na análise de conteúdo, devem estar apoiadas em provas de validação, isto é, na própria literatura ou nas práticas observadas no ambiente pesquisado. Nessa fase, a interpretação é essencial, mas deve estar claramente relacionada ao *corpus* existente, de modo que seja validada pela comunidade científica. Finalmente, os resultados serão sistematizados de acordo com os objetivos iniciais, buscando a construção de conhecimento científico sobre o objeto pesquisado.

Os resultados obtidos nos grupos focais foram analisados visando obter, por “*procedimentos sistemáticos e objetivos, a descrição do conteúdo das mensagens*”, o que permitiu a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens (Bardin, 2011, p. 40). Na pré-análise do material foi realizada uma leitura em profundidade de cada um dos relatos. Exploramos e estabelecemos contato com os documentos e nos deixamos invadir pelas impressões até que dominássemos o conjunto de depoimentos. Na

fase seguinte, escolhemos os documentos, de acordo com a pertinência, correspondentes ao objetivo que suscita a análise. Buscamos sentido e significado para a narrativa. Na categorização, fizemos uma condensação ou simplificação dos dados brutos, realizando o agrupamento comum dos elementos. Assim, classificamos os elementos em categorias e subcategorias, investigando o que cada um deles tem em comum com outros. Posteriormente, realizamos o tratamento dos resultados, inferindo e interpretando de modo claro.

Entre os temas que emergiram do grupo focal estavam o estigma e preconceito acerca da homossexualidade, presente na creche, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, o que é pouco discutido pela literatura sobre essas etapas da escolarização.

Resultados e Discussão

Estigma e preconceito acerca da homossexualidade

Goffman (1988) afirma que a sociedade grega utilizava recursos visuais, como marcas e sinais no corpo, para evidenciar os indivíduos que eram considerados impuros ou dotados de algum atributo indesejável. Essas marcas eram feitas a *“ferro e a fogo, ou com cortes profundos no corpo para sinalizar que se tratava de um escravo, ou de um criminoso, ou um traidor.”* (GOFFMAN, 1988, p. 5). Segundo ele, uma pessoa que recebesse essa marca era considerada uma ameaça à sociedade, logo, deveria ser evitada.

O conceito inicial de *estigma* – o das marcas e sinais físicos – foi ampliado e passou a significar um defeito ou fraqueza. Passou a incluir atributos indesejáveis, colocando as pessoas em categorias, catalogando-as conforme valores considerados adequados por um grupo social. Contribuiu, assim, para criar padrões, preconceitos e estereótipos.

O estigma foi criado para explicar a inferioridade, os atributos indesejáveis ou o sobrenatural. Dessa forma, as pessoas estigmatizadas tentam corrigir a sua condição com grande esforço pessoal. Elas sofrem, retraem-se e angustiam-se. Assim, veem destruída a sua identidade social, o que pode afastá-las de si mesmas e da sociedade (GOFMANN, 1988).

Goffman (1988) nos diz que passamos o tempo todo apontando e exigindo do outro um comportamento em *“relação àquilo que o indivíduo que está à nossa frente deveria ser”* (p. 12) e, acabamos não valorizando o que esse sujeito efetivamente é. Em seus estudos sobre pessoas que são estigmatizadas, ele constatou que tais pessoas, no curso do seu sofrimento, acabam por buscar apoio em outros *estigmatizados*. Apesar dos rótulos, elas tentam se organizar

em pequenos grupos sociais e formar redes de apoio mútuo. Essas redes, ao seu turno, permitem que os indivíduos entrem em contato uns com os outros e, assim, percebam que são como qualquer outra pessoa.

Quando a estigmatização, o preconceito, a estereotipagem, a discriminação e o sexismo adentram o território escolar, tem-se um cenário extremamente prejudicial. Em um local onde os estudantes deveriam ser acolhidos, eles são, ao invés disso, muitas vezes, excluídos. Pior ainda, são tratados com indiferença, como se não existissem, e sofrem agressões verbais por parte dos colegas, sem que ninguém interfira. Crianças que deveriam conviver amistosamente com seus pares sofrem com marcas atribuídas ao modo de se portar e de se vestir, por serem gordas ou magras, altas ou baixas, feias; e por uma série de outros atributos pejorativos que acabam por isolá-las do convívio social. Em alguns casos, essa pressão culmina na evasão escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), aprovada em 1996 e atualizada em 2014, prevê a tolerância e o respeito aos princípios da igualdade, do pluralismo de ideias e da liberdade. Quando um professor alimenta um discurso preconceituoso, ele deixa de cumprir com a tarefa de incluir os estudantes na comunidade escolar.

Neste artigo, são apresentados discursos de professoras que emergiram durante a pesquisa e que mostram o distanciamento delas em relação ao que preconiza a LDB.

Falando das manifestações da sexualidade da criança no ambiente escolar, uma educadora afirmou:

Eu acho que além da questão do corpo, de conhecer o corpo [tem] a questão psicológica também. Porque a gente lida com caso de crianças que são gays. Assim, tem criança que você vê com dois anos que ela vai ser gay, (...) tem criança que tem tendência e daí não adianta ela olhar e dizer “nossa, eu sou menino porque tenho ‘torneirinha’”, se ele não se sente menino. Lógico que cada pessoa pensa de um jeito. Tem gente que acha que é genético. Mas eu acredito no meu ponto de vista. Tem criança que você olha [e] você sabe que nasceu daquele jeito. É uma criança que você acompanha; você percebe que ele tem trejeitos, tem características e daí não adianta você falar que é menino porque tem lá o pênis se ele não vai se sentir menino. É uma coisa que tem que ser pensada, porque a gente tem criança sim que tem tendências e a gente simplesmente não pode fechar o olho. (Professora EI/EF I- 36 anos, feminino, estudou arquitetura e urbanismo, licenciatura plena em artes e pós-graduação em história da arte, professora de artes do maternal ao 5º ano).

Nessa narrativa vê-se claramente o quanto os “*regimes sexuais*” (GIDDENS, 2002) estão presentes na escola. Giddens (2002) utiliza essa expressão para referir-se ao modo como os corpos são disciplinados, enfati-

zando que a *“disciplina corporal é intrínseca ao agente social competente.”* (p. 58). Também fazem parte dos regimes o que ele denomina de *“rotinas de cuidados”* e de *“modo de prover necessidades orgânicas básicas.”* (GIDDENS, 2002, p. 62-63). Por fim, ele salienta que *“Os regimes são sempre, em parte, uma questão de influência e gosto individuais”, “social e culturalmente organizados”* (pag. 62), que acabam sendo aprendidos e condicionados.

Na fala dessa professora também percebe-se a confusão entre os conceitos de sexualidade, identidade de gênero e orientação sexual. A sexualidade é um conjunto de regras socioculturais que modelam a experiência íntima dos sujeitos (BOZON, 2004); um *“conjunto de efeitos produzidos nos corpos, nos comportamentos, nas relações sociais por um certo dispositivo político”* (FOUCAULT, 1988, p. 139). A *“identidade de gênero”* (YOGYAKARTA, 2006) é *“como nos vemos e queremos ser vistos, reconhecidos e respeitados, como homens ou como mulheres”*, e que *“(...) pode ou não corresponder ao sexo atribuído no nascimento”* (JESUS et. al, 2008, p. 16). E, por último, a orientação sexual (YOGYAKARTA, 2006) é a atração afetiva e erótica que temos pelas pessoas, que pode ser *“pelo sexo oposto, pelo mesmo sexo ou ainda por ambos os sexos”* (JESUS et. al, 2008, p. 16). Assim, a homossexualidade é a *“orientação sexual e afetiva por pessoas do mesmo sexo”* (JESUS et. al, 2008, p. 15). Não sendo capaz de diferenciar esses conceitos, a professora concebe a existência de apenas uma única identidade de gênero. Isto a leva a pré-conceber uma orientação sexual que, por sua vez, a conduz ao preconceito sexual.

Essa condução ao preconceito implica na marginalização e na estigmatização de determinados grupos. Em vista disso, a Organização das Nações Unidas (ONU, 2013) aponta para a necessidade de se *“confrontar este tipo de preconceito e intimidação”*, o que *“requer esforços concentrados por parte da escola e das autoridades de educação”*, além da *“integração de princípios de não discriminação e diversidade nos currículos e discursos escolares.”* (ONU, 2013, p. 53).

Na escola, e não somente nela, existe um *“trabalho pedagógico contínuo, repetitivo e interminável que é posto em ação para inscrever nos corpos o gênero e a sexualidade legítimos.”* (LOURO, 2004, p. 16). Na escola, as crianças sofrem uma grande influência de papéis atribuídos a homens e mulheres, inclusive no que toca à adequação das brincadeiras para cada sexo, as quais são definidas nos marcos de disputas de poder entre docentes e discentes (EPSTEIN e JOHNSON, 1988). Dessa maneira, as professoras instituem o que é ou não permitido para cada sexo, gerando discriminação e preconceito.

Aud (2006) analisa como se dá a aprendizagem da separação entre meninas e meninos na escola nas brincadeiras e jogos. Ela conclui que os arranjos continuam sendo desiguais, apesar das pequenas rupturas. Assim, pode-se afirmar que a socialização e a educação de meninos e meninas continuam sendo alimentadas pelo paradigma da diferença. Daniela Finco (2008) afirma que um dos grandes diferenciais entre as afirmações de Aud (2006) e os demais estudos na área diz respeito à não aceitação, por meninos e meninas, dos processos e condições polarizadoras que modelam as relações entre meninas e meninos. Ou seja, para Aud, nem sempre as crianças aceitam as polaridades, resistindo aos modelos tradicionais de masculino e feminino.²

Daniela Finco (2012, p. 48) também enfatiza que as *transgressões* são percebidas pelas professoras como ligadas “à futura orientação sexual das crianças e que, por isso, incomodam e afligem essas profissionais.”

Nota-se que o desconhecimento sobre o tema *sexualidade* não está presente apenas na creche e na educação infantil. Ele também aparece no ensino fundamental, como se pode ver nas falas abaixo.

Eu tinha um colega na 8ª série que ele gostava de tudo que mulher gostava. Porque eram seis irmãs moravam com a vó, não tinha pai. Ele nunca teve uma presença masculina. Ele sempre soube o que era ser mulher, ser homem não. Ele era gay, ele era gay. Conheci na 8ª série. A referência dele era ser mulher, não tinha homem na família. (Professora EF I - 35 anos, feminino, psicopedagoga, professora do 1º ano).

Eu até acho que a convivência, a educação, eu acho que tem haver o que ela falou da mulher gay. Às vezes eu acho que a mulher, o homem, uma decepção amorosa sei lá, leva a mulher ter uma outra, um outro contato, uma outra visão e acaba mudando a opção, mudando a opção da sexualidade. Então eu acho o meu amigo, ele dizia que nasceu assim. Mas eu acho que tem casos que é a convivência familiar até da criação. (Professora EF I - 44 anos, feminino, pedagoga, professora 3º ano).

A sexualidade tem haver não só com o corpo, mas com o psicológico também, porque você tem que lidar com todas essas situações. Se for criado, por exemplo, tem muito menino que foi criado pela avó, e daí tem aquela coisa extremamente feminina. (Professora EI/EF I- 36 anos, feminino, estudou arquitetura e urbanismo, licenciatura plena em artes e pós em história da arte, professora de artes do maternal ao 5º ano).

Algumas questões importantes podem ser destacadas dessas falas. Uma delas é a associação, simultaneamente ingênua e preconceituosa, entre a orientação sexual de uma criança e o modo como ela é educada ou o sexo de quem dela cuida. Também devemos salientar a presença entre as falas da ideia estigmatizante e de baixa capacidade explicativa, recorrente no imaginá-

2 Enquanto os brinquedos e as brincadeiras forem associados a significados masculinos e femininos, haverá a hierarquização das coisas e das pessoas. Assim, essas crianças serão apresentadas à vida social com uma abundância de significados excludentes.

rio social, de que a homossexualidade pode ser decorrente de uma desilusão amorosa, da convivência muito próxima com figuras femininas ou dos cuidados recebidos na infância. Moore (2000, p. 15) contrapõe-se a essas ideias afirmando que “a identidade de gênero é construída e vivida”, que trata-se da “experiência interna e individual de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo atribuído no nascimento” e que esse modo de se expressar não se confunde com a orientação sexual.

Quando da emissão das falas acima, uma das professoras interrompeu a reunião e indagou: “O meu filho é cuidado pela avó... quer dizer que...?” (*Professora Creche 33 anos, pedagoga*). Essa intervenção, inicialmente, nos pareceu favorecer a interrupção do ciclo de afirmações inadequadas sobre a sexualidade. Não foi o que ocorreu. Uma das professoras já há pouco citada continuou a reafirmar seus argumentos biologizantes sobre a homossexualidade:

Eu acredito que é uma coisa de genética. O que eu digo [...] a criança ela nasce com algo diferente se é um cromossomo se é um não sei o que sei lá, um dia vão comprovar, vão estudar isso um dia vão comprovar. Mas, tem crianças desde pequeninhas com um aninho de idade, não tem como negar, não é educação, é gay. (Professor EI/EF I- 36 anos, feminino, estudou arquitetura e urbanismo, licenciatura plena em artes e pós em história da arte, professora de artes do maternal ao 5º ano).

Essas falas mostram como são construídos os discursos na sociedade em geral, e dentro da escola, em particular. Foucault (1986, p. 12) aponta que “cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade”, sendo que esses discursos são produzidos socialmente e reproduzidos na educação como verdades absolutas. Isto, compromete extremamente a vida de crianças e adolescentes de sexualidade não normativa visto que, como afirmamos antes, a escola é um dos espaços onde ocorrem diferentes formas de violência homofóbica. Nesse cenário, o desconhecimento de muitos docentes sobre sexualidade e homossexualidade é um fato inquietante pelo que pode gerar de intensificação de diferentes formas de preconceito.

A homossexualidade, apesar de excluída do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), ainda é considerada por setores conservadores como uma doença passível de tratamento (TONG et al., 1998). Nucci e Russo (2009), a partir de um levantamento de 211 artigos publicados entre 1971 e 2006 no periódico *Archives of Sexual Behavior*, analisaram “se, e como determinadas teorias contemporâneas sobre a homossexualidade se articulam.” As autoras constataram que apesar de pesquisas tentarem apontar uma causa de origem biológica para a homossexualidade, nunca se chegou a qualquer conclusão científica que possa ser considerada definitiva. Apesar disso, elas afirmam que “na prática, a partir da análise de uma escala para a medição da

‘*não-conformidade de gênero*’, a visão que vincula sexo e gênero, levando, portanto, ao ‘*gay efeminado*’ e à ‘*lésbica masculinizada*’, continua presente.” (NUCCI e RUSSO, 2009, p. 133). Isso parece guardar relação com o fato de que dos 211 artigos examinados na pesquisa, 15 citam a temática da *não conformidade de gênero na infância* e se apoiam no paradigma da heterossexualidade. Desta forma, “*comportamentos atípicos em crianças são pensados como um indicador, na infância, de uma possível homossexualidade na vida adulta.*” (p. 132). Essa perspectiva está

ancorada na associação (...) onde ser homem é igual a ser heterossexual, e a preferência heterossexual é signo de masculinidade. Como consequência, o homem homossexual seria de algum modo feminino (neste caso, seu comportamento na infância seria “feminino”) e a mulher homossexual, da mesma forma, seria masculina.” (NUCCI e RUSSO, 2009, p. 132).

Buscando dar maior complexidade a esse debate, Nucci e Russo propõem inserir aqui a reflexão sobre a dualidade *nature x nurture*, que é uma questão filosófica importante da psicologia. Segundo Cherry (2009),

Nature refere-se a todos os genes e fatores hereditários que influenciam quem somos - a partir de nossa aparência física, de nossas características de personalidade. *Nurture* refere-se a todas as variáveis ambientais que impactam quem somos, incluindo as nossas experiências da primeira infância, como fomos criados, nossas relações sociais, e nossa cultura circundante. Ainda hoje, os diferentes ramos da psicologia têm enfoques diferenciados. Psicologia biológica, por exemplo, tende a enfatizar a importância da genética e influências biológicas, enquanto o behaviorismo se concentra sobre o impacto que o ambiente tem sobre o comportamento. (...) No entanto, a questão ainda destrói em muitas áreas, como no debate sobre as origens da homossexualidade e influências sobre a inteligência. Embora poucas pessoas tomem a abordagem empirista nativista ao extremo, pesquisadores e especialistas ainda discutem o grau em que a biologia e meio ambiente influenciam o comportamento. (CHERRY, 2009).

O que se vê, em resumo, é uma produção discursiva marcada por disputas de posições teóricas e ideológicas, na qual predomina uma “*narrativa convencional sobre as masculinidades*” a qual atribui “*condutas apropriadas para os homens.*” Caso a prescritiva heterossexualizada não se cumpra, são apontadas desconfianças acerca da sexualidade dos mesmos (CONNELL, 1995), como se vê na situação relatada a seguir:

(...) pode ter tendências porque no caso eu já tive alunos que eu acompanhei desde o maternal que já tinha tendência, talvez pela criação, talvez por estarem vendo coisas que influenciam. (...). Quando ele estava no maternal ele pedia boneca para brincar, não interagia com meninos, estava sempre no grupo de meninas. (...) são tendências, mas se a criança tocar aquilo adiante sabe lá o que vai dar. (Professor 1 EFI - 36 anos, feminino, pedagoga, orientadora educacional e professora da 5ª série).

Assim, exige-se que os homens tenham comportamentos diferentes das mulheres. Connell (1995, p. 189-190) aponta que essa “*narrativa convencional*” adota apenas um tipo masculinidade para definir as demais e “*vê o gênero como um molde social cuja marca é estampada na criança, como se as personalidades masculinas saíssem, como numa fábrica de chocolate, da ponta de uma esteira.*”

Quando a professora 1 EFI, na fala acima, utiliza o termo *tendência*, dá a entender que uma criança em um determinado momento está inclinada ou propensa a um dia ser mulher e, em outro dia, ser homem. A palavra *tendência* traz consigo a noção de algo que vai encobrir o corpo, vesti-lo perfeitamente de modo a fazer parte da vida sem que tenha um sentido duvidoso acerca do sujeito. Assim, a sexualidade fica resumida a diferença entre os órgãos genitais, o que acaba por reforçar estereótipos e uma concepção *binária masculino/feminino* (LOURO, 2001). Essa perspectiva de análise binária aparece também no relato abaixo.

Percebi na sala que um estava passando a mão no outro: “ah prô, ele fica me pegando”. Conversei com o professor de educação física. Ele disse que isso vem desde o ano passado. Esse mesmo menino de seis anos pega no outro menino, fica segurando o menino, passa a mão no menino. (Professor 3 EFI - 35 anos, feminino, psicopedagoga, professora do 1º ano e turno integral).

Nos valemos desse discurso para apontar que a afetividade entre pessoas do mesmo sexo também é inscrita e traduzida como desejos homoafetivos, excluindo qualquer possibilidade de afeto entre iguais. O discurso aponta para uma visão heteronormativa, segundo a qual meninos e meninas devem ter comportamentos previamente estabelecidos, o que acaba por afastá-los de uma convivência igualitária.

Homossexualidade e homofobia

Durante os grupos focais emergiu o tema dos estereótipos e preconceitos ligados à homossexualidade, o que é um assunto que precisa ser abordado profissionalmente pelas escolas.

As expressões utilizadas pelos sujeitos da pesquisa, como “*lidar com crianças que são gays*”, ou prever que uma criança “*com dois anos vai ser gay*”, podem gerar ações de exclusão provenientes de uma concepção individual acerca da homossexualidade. É necessário que os profissionais da educação tenham consciência do dano psicológico e social que podem causar quando utilizam esse tipo de discurso.

Na escola os estudantes ainda são divididos por sexo, sendo estipulados os comportamentos que são considerados para homens e para mulheres.³

Um aluno do 1º ano tinha a voz fina. Ele era muito doce, muito delicado. Um dia nós estávamos procurando fotos. Era para o dia dos namorados, para montar um cartaz, de casal. Tinha na revista um casal de gays, era homens, não era mulheres, se beijando.

– Prô, posso pegar esse aqui que é de casal, de gay?

Eu disse não, pega que nem um de papai e a mamãe.

Outro aluno falou: Esse aqui é que nem o Joaquim. Eu falei: porque é igual ao Joaquim? Ah porque o Joaquim é gay.

Eu perguntei: o que é gay?

É homem mulher ou mulher homem que se beija na boca ou tem namorado homem ou tem a namorada mulher a mulher mesmo.

E o Joaquim tem um namorado? Você vê o Joaquim beijar? Não. Então o Joaquim não é gay. Na hora morreu o assunto e não teve mais o problema na sala em relação a essa comparação. Mas eles continuavam a perturbar o amigo. (Professora EF I - 35 anos, feminino, psicopedagoga, professora do 1º ano EF).

A professora conversou com os meninos, acompanhou o raciocínio deles e buscou minimizar a situação. Contudo, a abordagem foi pontual, e não uma ação que fizesse parte do planejamento pedagógico da escola ou de uma reflexão coletiva para lidar com as questões referentes à sexualidade e à homossexualidade. Além disso, não se conseguiu desconstruir o preconceito sexual e o cenário de *bullying*, pois, persistiram as agressões ao menino que, supostamente, era gay. Tamar (2005) afirma que quando o *bullying* ocorre na escola e há uma ação impulsiva, indiferente ou intolerante, a resolução do conflito não se dá e a promoção e o desenvolvimento de climas positivos na escola não se materializam. Ao contrário, gradualmente são gerados climas sociais negativos, tornando o convívio escolar cada vez mais difícil e impregnado de conflitos não resolvidos, o que faz com que muitos estudantes sejam excluídos das salas de aula por apresentarem comportamentos diferentes dos pré-estabelecidos. Esse é um dos fatores que favorecem a implantação de uma cultura de ódio, discriminação e violência, a qual vai sistematicamente transformando a diferença em desigualdade e exclusão.

Segundo a American Academy of Child and Adolescent Psychiatry (AACAP, 2011) e a American Psychiatric Association (APA, 2011), o *bullying*

3 Carvalho (2006) considera que diferenciar os indivíduos por sexo exclui, desconsidera individualidades e padroniza de acordo com o que se acredita ser adequado a meninas e meninos. Não se ensina que todos podem, se quiser, fazer de tudo, que é permitido tentar, não importando o sexo.

é uma forma grave de maus tratos manifestada pela exposição repetida de uma pessoa a agressão física e/ou relacional em que a vítima é ferida com provocações, chamada por nomes pejorativos, submetida à zombaria, ameaças ou ao assédio, o que provoca a exclusão social e danos emocionais.

A problemática do *bullying* homofóbico atingiu tal dimensão que virou tema de debates no Congresso Nacional, envolvendo parlamentares, ministros e representantes da sociedade organizada. Não existia no Brasil uma política pública para prevenir e combater esses comportamentos até que foi aprovado, em 2015, o Projeto de Lei nº 68/2013, que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática. Tal projeto inclui entre as incumbências das escolas a promoção de um ambiente escolar seguro e a adoção de estratégias de prevenção e combate ao *bullying*.

McLaren (1994) discute o pânico moral em torno da sexualidade contemporânea e o quanto a pedagogia crítica pode colaborar para romper com paradigmas homofóbicos. Ele indica a pedagogia libertadora como um caminho. A pedagogia crítica e a pedagogia libertadora, segundo Libâneo (1994), são tendências progressistas que valorizam a escola pública, o trabalho docente e as realidades sociais e políticas. McLaren (1994) afirma que enquanto a pedagogia crítica busca romper com a situação estabelecida na sociedade de injustiça, a pedagogia libertadora busca interromper com o silêncio e a opressão a fim de conquistar uma justiça social e uma democracia mais radical. McLaren (2008) entende que os professores são os *novos agentes da esperança*. Ou seja, são pessoas que podem favorecer a transformação social. Entretanto, eles não podem atuar isoladamente. É necessário que haja o envolvimento de toda a comunidade escolar e de instituições governamentais com aquilo que se passa no cotidiano escolar. Não se pode, simplesmente, recusar atenção ao que está acontecendo nessa parcela da sociedade, como o ódio, a discriminação e a exclusão.

O pânico moral aludido por McLaren (1994) está relacionado a outro fenômeno analisado por ele: o *apartheid sexual*, caracterizado por ações silenciosas e discriminatórias que geram, pela imposição do ridículo, afastamento do grupo. O *apartheid sexual* é reforçado pela conduta de docentes que imaginam, atribuem ou insinuam juízos de valores sobre um determinado comportamento que não consideram adequado a um ou a outro sexo; ou ainda quando ficam omissos quando um estudante sofre discriminação dos colegas. Pânico moral e *apartheid sexual* se constroem a partir de marcos perceptivos, a exemplo daquele relativo à ideia de *normalidade familiar*, como aquela expressa por uma das participantes do nosso estudo quando diz que “Se a família é estruturadinha

a sexualidade para a criança é tranquila. Quando não, daí é complicado.” (Professora EI/EF I- 36 anos, feminino, estudou arquitetura e urbanismo, licenciatura plena em artes e pôs em história da arte, professora de artes do maternal ao 5º ano). A estruturação a qual essa professora se refere é a da família nuclear tradicional, composta por pai e mãe e filhos(as), restando dúvidas sobre como lidar com outros modelos de família nas relações do cotidiano escolar.⁴

Nós temos na escola famílias de pais que são pai/pai e mãe/mãe. Como é que as outras crianças veem seus pais chegarem? Não é um bloqueio para mim, nem sei se para qualquer um. Na sala de aula como se trabalha essa sexualidade, como a gente faz? Homem/homem e mulher/mulher. Porque dentro da escola tem todo um informativo e a gente tem que ter a forma disso, até para não focar muito naquele assunto nem para faltar alternativas. Então, como se trabalha a sexualidade deles? (Professora Creche/EI- 26 anos, feminino, pedagoga, professora Educação Infantil e Berçário II).

Nesse relato percebemos que, apesar da complexidade de pensamentos, a escola começa a reconhecer os filhos das novas configurações familiares. Na verdade, há muito tempo a escola recebe crianças com núcleos familiares compostos apenas por mulheres (avó, mãe, tia) ou que vivem com o pai ou o avô. A tarefa a ser realizada agora diz respeito ao aperfeiçoamento das práticas sobre como lidar, oferecendo abordagem adequada, com estas novas configurações familiares, principalmente as que envolvem casais homoafetivos.

Considerações finais

O presente estudo aponta para a existência de preconceitos na escola em relação à sexualidade, particularmente em relação à homossexualidade, devido a visões que atribuem significados a comportamentos de crianças que diferem do padrão socialmente aceito para o sexo masculino e o feminino, estigmatizando-as. O estado da arte sobre essa discussão tinha aferido esse tipo de situação apenas em séries mais avançadas da escolarização, ou seja, a partir do 5º ano. O nosso estudo, diferentemente, captou esse fenômeno em estágios anteriores.

Recomenda-se que seja colocada com urgência no rol de formação de docentes da creche, educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental a temática da educação em sexualidade, pois, as principais dificuldades enfrentadas pelas professoras dizem respeito ao desconhecimento de questões ligadas ao desenvolvimento da criança. É também importante incluir a temática

4 Louro (2001) afirma que na escola ainda não se contempla a possibilidade de uniões homoafetivas e, menos ainda, a existência de famílias homoparenterais. A autora conclui que homossexualidade é virtualmente negada, mas ao mesmo tempo é infinitamente vigiada.

na formação do conjunto dos trabalhadores da educação e discuti-la com a comunidade escolar como um todo.

Uma educação fragmentada que atribui comportamentos fixos e estanques a homens e mulheres acaba por provocar a homofobia e a segregação. Assim, qualquer comportamento diferente do hegemônico causa ódio e aversão, sendo que na escola torna-se um tipo de discriminação que alimenta o *bullying*. Em face a esse quadro, cabe ao educador tornar possível o dito impossível: as reflexões a respeito da sexualidade na escola. Para isso, a escola precisa estar aberta à reflexão coletiva e a novos paradigmas, o que só é viável se for mantido o princípio do Estado e da própria escola como instituições laicas, que funcionem livres de dogmas ou crenças.

Referências

- AUAD, D. Ela é a menina que brinca com a gente: o aprendizado da separação nas brincadeiras e jogos no pátio. In: AUAD, D. (Org.). **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.
- APA - American Psychological Association. APA Official Actions. Joint AACAP and APA Position Statement on Prevention of Bullying-Related Morbidity and Mortality. 2011.
- BADINTER, E. **XY. De l'identité masculine**. Paris: Odile Jacob, 1992.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BOZON, M. **Sociologia da sexualidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- BRASIL. **Projeto de Lei do Senado (PLS) 228/10**. Brasília: Senado Federal, 2010. Disponível em: <www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=97988>. Acesso em: 2015 out 15.
- BRASIL. **Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005. Brasília: Conselho Nacional de Educação**. Brasília: CNE, 2009.
- BRASIL. **Projeto de Lei da Câmara nº 68/2013**. Brasília: Senado Federal, 2015.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 2014.
- BRASIL. **Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2012.
- CARVALHO, M. P. O Fracasso Escolar de Meninos e Meninas: articulações entre gênero e cor/raça. In: MELO, H. P.; PISCITELLI, A.; MALUF, S. W.; PUGA, V. L. **Olhares Feministas**. Brasília: Ministério da Educação/ UNESCO, 2006.

- CHERRY, K. A. **What is nature versus nurture?**, 2009. Disponível em: <<http://psychology.about.com/od/nindex/g/nature-nurture.htm>>. Acesso em: 2015 out. 15
- CONNELL, R. W. Políticas da Masculinidade. Gênero e Educação. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, 1995.
- EPSTEIN, D.; JOHNSON, R. Introduccion: sexualidades y sociedade/ sexualidade y escuela. In: EPSTEIN, D.; JOHNSON, R. (Orgs.) **Sexualidades e institución escolar**. Madrid: Morata/Fundación Paidéia, 1998.
- FINCO, D. Escolarização de meninas e meninos brasileiros: o desafio da co-educação. **Pro-Posições**, v. 19, n. 1, 2008.
- _____. Homossexualidade e Educação Infantil: bases para a discussão da heterossocialização na infância. **Revista Gênero**, v. 12, n. 2, 2012.
- FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- _____. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 19 ed., 1988.
- _____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- _____. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- GATTI, B. A. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Série pesquisa em educação. Brasília: Liber livro, 2005.
- GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- GOFFMAN, E. Estigma e identidade deteriorada. In: GOFFMAN, E. (Org.). **Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.
- GRUBITS, S. Mulheres indígenas brasileiras: educação e políticas públicas. **Psicol. Soc.**, v. 26, n. 1, 2014.
- HEILBORN, M. L. Gênero, Sexualidade e Saúde. In: HEILBORN, M. L. (Org.). **Saúde, Sexualidade e Reprodução - compartilhando responsabilidades**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1997.
- HENRIQUES, F. **Elisabeth Badinter: racionalismo, igualdade e feminismo**. In: Congresso Evocativo do Primeiro Congresso Feminista em Portugal, 2005, Lisboa. Cadernos de Comunicação. Lisboa: Universidade de Évora, 2005.
- _____. **Gênero e Desejo. Da Biologia à Cultura**. In: Encontro de Bio-ética, 2004, Évora. Cadernos de bioética. Évora: Universidade de Évora, 2004.

- JESUS, B et.al. **Diversidade sexual na escola: uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens**. São Paulo: ECOS/CORSA, 2008.
- LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas no Brasil e a didática. In: LIBÂNEO, J. C. (Org.). **Didática**. Coleção Magistério. Série formação do professor. São Paulo: Cortez, 32 ed., 1994.
- LOURO, G. L. **Currículo, Gênero e sexualidade**. Coleção Currículo, políticas e práticas. Porto: Editora Porto, 2001.
- _____. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, M. D. (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 7 ed., 2004.
- MOORE, H. L. Fantasias de poder e fantasias de identidade: gênero, raça e violência. **Cadernos Pagu**, n. 14, 2015.
- MCLAREN, P. Moral panic, schooling, and gay identity: critical pedagogy and the politics of resistance. **The High School Journal**. v. 77, n. ½, 1994.
- _____. Professores devem assumir o papel de novos agentes da esperança. **Jornal A página da Educação**, ano XVII, n. 180. Portugal, 2008. Disponível em: <www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Cat_180/Anexos/aPagina180Jul2008.pdf>. Acesso em: 2015 out. 15.
- NUCCI, M. F.; RUSSO, J. A. O terceiro sexo revisitado: a homossexualidade no Archives of Sexual Behavior. **Physis**, v. 19, n. 1, 2009.
- ONU. **Nascidos Livres e Iguais - Orientação Sexual e Identidade de Gênero no Regime Internacional de Direitos Humanos**. Brasília, 2013.
- _____. **Princípios de Yogyakarta - Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero**. Indonésia/Java: Universidade GadjahMada, 2006.
- STEIN. A. **Becoming Lesbian: Identity Work and the Performance of Sexuality**. The Columbia Reader on Lesbians & Gay Men in Media, Society, and Politics, 1999.
- TAMAR, F. Maltrato entre escolares (Bullying): Estrategias de manejo que implementan los profesores al interior del establecimiento escolar. **Psykhe**, v. 14, n. 1, 2005.
- TONG, L. D. et al. **Psychiatric Treatment and Sexual Orientation. Position Statement**. Approved by the Board of Trustees, December. 1998. Approved by the Assembly, November 1998. American Psychological Association (APA).

UNESCO. **Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura**. Resposta do Setor de Educação ao bullying homofóbico. Brasília: UNESCO, 2013.

VALENTIM, M. L. P. Análise de conteúdo. In: VALENTIM, M. L. P. (Org.). **Métodos qualitativos de pesquisa em Ciência da Informação**. São Paulo: Polis, 2005.

Recebido em janeiro de 2016.

Aprovado em dezembro de 2016.