



**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**

**Catarina Alexandra Freitas Rodrigues**

**Discursos sobre homossexualidade numa  
comunidade educativa: perspetivas de  
professores**

**Ponta Delgada, 2012**



**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**

**Catarina Alexandra Freitas Rodrigues**

# **Discursos sobre homossexualidade numa comunidade educativa: perspetivas de professores**

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação  
Ramo de Especialização em Contextos Comunitários  
Realizada sob a orientação científica da  
Professora Doutora Isabel Estrela Rego e  
Professor Doutor Luís Oliveira Santos

**Ponta Delgada, 2012**

"Eu sou contra a tolerância, porque ela não basta.  
Tolerar a existência do outro e permitir que ele seja diferente ainda é pouco.  
Quando se tolera, apenas se concede, e essa não é uma relação  
de igualdade, mas de superioridade de um sobre o outro.  
Sobre a intolerância já fizemos muitas reflexões.  
A intolerância é péssima, mas a tolerância não é tão boa quanto parece.  
Devíamos criar uma relação entre as pessoas da qual estivessem excluídas a tolerância  
e a intolerância."

*José Saramago*

## Resumo

O presente estudo, de carácter qualitativo e exploratório pretende aceder à compreensão dos discursos e da ação verbalizada de professores em relação à homossexualidade numa perspetiva construcionista. Mais concretamente, procurou-se captar as perspetivas destes (perspetiva pessoal) sobre a homossexualidade em geral e a homossexualidade na escola, bem como as perspetivas que consideram que os outros têm (perspetiva social), tanto na escola como fora desta.

Selecionaram-se para participar no estudo 16 professores a lecionar em escolas públicas da ilha de São Miguel, tendo em consideração os critérios: sexo, idade, departamento que integram na escola onde lecionam, anos de serviço e experiência de ensino com alunos adolescentes, em diferentes instituições.

A recolha de dados foi realizada através de entrevistas em profundidade, semi-estruturadas. Como procedimento de tratamento de dados realizou-se a análise de conteúdo (Bardin, 1995 & Vala, 1986), seguindo o "Modelo Interativo de Análise de Dados" proposto por Miles & Huberman (1984 cit. *in* Lessard-Hébert et al, 1990).

De acordo com os dados emergentes verificou-se a existência de constrangimentos, tanto na vida pessoal como na prática profissional face à homossexualidade. Embora a maioria dos participantes no estudo assumam um discurso socialmente polido com conceitos como respeito e naturalidade, permanece a desigualdade, o preconceito, a discriminação e, como consequência, a opção pela invisibilidade. Na escola, é a partir da ideia de heterossexualidade que os conteúdos são elaborados, e que os discursos são produzidos. Ainda escasseiam informações no que concerne à sexualidade e, em particular, à homossexualidade e os professores admitem a falta de preparação para a abordagem do tema. Também, a referência à homossexualidade como forma de insulto entre os alunos parece ser uma prática tão comum que, na generalidade, não é considerada como agressão.

Os resultados sugerem ainda que a formação específica na temática homossexualidade parece constituir não só um meio eficaz de desconstrução de modelos enraizados em padrões culturais, como aumentar a consciência para práticas discursivas que têm em conta a diversidade.

**Palavras-chave:** Homossexualidade; Sexualidade; Psicologia Comunitária; Perspetivas de professores; Escola; Construcionismo Social; Adolescente homossexual.

## Abstract

This qualitative and exploratory study aims to understand the speeches and verbalized action of teachers about homosexuality in a constructionist perspective. In particular, we tried to capture their perspectives (personal perspective) about homosexuality in general and homosexuality at school and also the perspectives that they believe others have (social perspective), in and out schools.

As for the participants, 16 teachers working in public schools in São Miguel Island were selected, considering the following criterias: sex, age, the school department in which they teach, years of service and experience in teaching adolescent students in different institutions.

The data collection was accomplished with semi-structured interviews in depth. As for the data processing, content analysis was chosen (Bardin, 1995 and Vala, 1986), following the “Interactive Model of data analysis, proposed by Miles and Huberman (1984 cit. *in* Lessard-Hébert et al, 1990).

According to the emerging data, it was found the existence of constraints regarding homosexuality, both in personal life as in professional practice. Even though the majority of the participants from this study present a socially polished speech (with concepts as respect and naturalism), inequality, prejudice, discrimination and, consequently, the option for invisibility, remains.

It is from the idea of heterosexuality that the concepts are established in school, and the speeches produced. There is still very little information about sexuality and, in particular, homosexuality and teachers recognize the lack of preparation when approaching the theme. Furthermore, the reference to homosexuality as a way of insult between students seems to be such a common practice that, in general, is not considered as aggression.

The results also indicate that a specific training in the issue of homosexuality seems to be not only an effective way of deconstructing the deeply rooted models in cultural patterns, but also a way of raising awareness to discursive practices that value diversity.

**Key-words:** Homosexuality; Sexuality; Community Psychology; Teachers perspectives; School; Social Constructionism; Homosexual adolescent.

## Agradecimentos

Esta página é dedicada a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para que esta dissertação fosse possível.

Em primeiro lugar gostaria de agradecer aos meus pais, Manuel e Fátima pelo apoio incondicional. Apesar de geograficamente longe, são uma presença constante na minha vida.

Ao Frank, por todo o apoio e incentivo, fundamentais no desenvolvimento deste projeto. Em especial neste último ano, agradeço a compreensão por todas as minhas ausências e por tudo o que poderíamos ter feito e não fizemos. Obrigada pela espera e pela paciência.

Aos meus irmãos Ricardo e Pedro, agradeço o carinho com que me tratam e o constante incentivo. A frase "é óbvio que consegues", ajuda a que realmente consiga.

Aos meus orientadores, Professora Doutora Isabel Estrela Rego e Professor Doutor Luís Santos pela partilha de conhecimento científico, pelo incentivo no desenvolvimento deste estudo e por todo o apoio necessário à sua execução.

Um agradecimento muito especial à Professora Doutora Isabel Estrela Rego pela amabilidade com que me tratou, transcendendo o seu papel de orientadora, face aos percalços pessoais que foram surgindo ao longo deste processo.

A todos os professores que gentilmente acederam participar nesta investigação.

Aos alunos, que constituem a razão da realização deste trabalho.

Ao Conselho Executivo da Escola Básica Integrada de Rabo de Peixe pela disponibilização do espaço para a realização das entrevistas.

Às colegas dos SPO's por onde passei nos últimos anos, não só por me fazerem crescer profissionalmente, mas por todos os bons momentos.

Às minhas Amigas Cláudia Pereira e Teresa Simões que mesmo longe acompanharam este e outros desafios da minha vida. Agradeço a amizade e as nossas conversas, sempre tão inspiradoras.

Ao Néri, pela amizade e preciosas ajudas com os "problemas informáticos".

Por último, não posso deixar de mencionar a minha gata, que carinhosamente chamo de *Ritinha* e que, literalmente ao meu lado, tornou menos solitárias as muitas horas passadas em leituras, reflexão e na escrita desta dissertação.

A todos, muito obrigada!

## **Siglas e Abreviaturas**

APA - *American Psychological Association*

CS - Departamento de Ciências Sociais e Humanas

DSM - *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*

Exp - Departamento de Educação Física, Musical e Expressões

GALE - *Global Alliance for LGBT Education*

GTH/ PSR - Grupo de Trabalho Homossexual

ILGA - Intervenção Lésbica, *Gay*, Bissexual e Transgénero

LGBT – Lésbico, *Gay*, Bissexual e Transgénero

LPE - Departamento de Línguas Portuguesa e Estrangeira

MIC - Departamento de Matemática/ Informática e Ciências Físico-Naturais

OMS – Organização Mundial de Saúde

Rede *Ex Aequo* - Associação de jovens lésbicas, gays, bissexuais e transgéneros e simpatizantes

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## Índice Geral

Nota Prévia .....	2
Resumo.....	3
<i>Abstract</i> .....	4
Agradecimentos .....	5
Siglas e abreviaturas .....	6
Índice de Quadros .....	9
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	13
1. (Homo)sexualidade .....	14
1.1. A sexualidade como componente da identidade.....	15
1.1.1. Masculinidades e Feminilidades hegemónicas.....	16
1.1.2. Identidade de género e Orientação Sexual .....	17
1.2. O Construcionismo Social .....	18
1.3. A construção histórica da Homossexualidade .....	20
1.4. Homofobia e heterossexismo .....	23
1.5. Direitos humanos e direitos sexuais .....	26
1.5.1. A Revolução de Abril e o Movimento LGBT .....	27
2. Homossexualidade na Escola .....	28
2.1. A escola como organização comunitária .....	30
2.1.1. Sentimento de comunidade .....	30
2.2. Homossexualidade no contexto escolar .....	31
2.2.1. Educação sexual na escola: enquadramento legal .....	34
2.3. O adolescente homossexual .....	36
2.4. Homofobia na escola .....	39
2.4.1. Boas práticas no combate à homofobia .....	43
2.5. O papel da linguagem na perspetiva construcionista .....	45
2.5.1. O discurso como segregador .....	46

<b>CAPÍTULO II - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO</b> .....	48
1. Pressupostos e Questões da Investigação .....	49
2. <i>Design</i> de Estudo .....	52
3. Participantes .....	54
4. Instrumento e Procedimentos de Recolha de dados .....	57
5. Procedimentos de Análise de dados .....	61
 <b>CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	 67
1. Considerações sobre a Homossexualidade .....	68
Síntese .....	81
2. Considerações sobre a Homossexualidade na prática profissional .....	82
Síntese .....	109
 <b>CONCLUSÕES</b> .....	 111
Limitações e virtudes do estudo .....	114
 <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	 118
 <b>ANEXOS</b>	
 Anexo 1 - Autorização Presidente da Escola para realização das entrevistas .....	 131
Anexo 2 - Guião de Entrevista .....	133
Anexo 3 - Fotografias utilizadas na entrevista .....	139
Anexo 4 - Autorização de participação dos entrevistados .....	141
Anexo 5 - Matriz Conceptual “Considerações sobre a Homossexualidade Perspetiva Pessoal” .....	(*)
Anexo 6 - Matriz Conceptual “Considerações sobre a Homossexualidade Perspetiva Social” .....	(*)
Anexo 7 - Matriz Conceptual “Considerações sobre a Homossexualidade na Prática Profissional – Perspetiva pessoal” .....	(*)
Anexo 8 - Matriz Conceptual “Considerações sobre a Homossexualidade na Prática Profissional – Perspetiva social” .....	(*)

---

(\*) Em suporte eletrónico

## Índice de Quadros

Quadro n.º 1 - Caracterização dos 16 professores participantes em função do sexo, idade e departamento que integram na escola .....	55
Quadro n.º 2 - Caracterização sociodemográfica dos participantes .....	56
Quadro n.º 3 - Sistema de Categorias, Dimensões e Subcategorias .....	65

## INTRODUÇÃO

A homossexualidade sempre existiu. Com muitas e diferentes designações, é referida em todas as sociedades humanas e em todas as épocas, apesar de haver algumas cuja linguagem não possui uma palavra para a designar (Brancroft, 1989 cit. *in*. Albuquerque, 2003). Contudo, apesar de vivermos atualmente um reconhecimento crescente dos factos da diversidade social e sexual, tanto no universo privado como público, assiste-se a um cenário político mundial de intolerância (Dinis, 2008; Leal, 2004; Weeks, 1999).

O respeito pela diversidade humana é central em Psicologia Comunitária, constituindo um dos principais valores sintetizados por Dalton, Elias & Wandersman (2001), que reconhece e preza a variedade de comunidades e identidades sociais, procurando as forças e os recursos de todas as culturas, e entre populações normalmente minoritárias. Esta variedade/ identidade poderá existir com base no género, na pertença étnica, na orientação sexual, na capacidade ou incapacidade, estatuto sócio-económico, idade ou outras condições. Envolve a aceitação genuína de diversas pessoas e grupos como iguais, i.e., traduz princípios de inclusão e respeito pela diferença, enfatizando os aspetos positivos das culturas, a sua pluralidade e identidade.

Em Portugal, a partir da publicação em Diário da República da Lei n.º 60/2009 de 6 de Agosto, a educação sexual passa a estar presente nos estabelecimentos de ensino básico e secundário. A inclusão da educação sexual nos estabelecimentos de ensino pretende, entre os seus objetivos, "a valorização da sexualidade e afetividade entre as pessoas", "permitir escolhas seguras", "a redução de consequências negativas dos comportamentos sexuais de risco", "o respeito pela diferença entre as pessoas e pelas diferentes orientações sexuais", "o reconhecimento da importância de participação no processo educativo de encarregados de educação, alunos, professores e técnicos de saúde" e "eliminação de comportamentos baseados na discriminação sexual ou na violência em função do sexo ou da orientação sexual".

Ora, é sabido que é na escola que, muitas das vezes, o adolescente começa as suas relações de intimidade. Contudo, um local que deveria ser de reconhecimento da pluralidade de identidades, bem como de questionamento e transformação de valores sociais, morais e simbólicos, poderá constituir um dos espaços mais perigosos para

aqueles cuja sexualidade não se enquadra na norma vigente, isto é, a heterossexualidade (Black & Underwood, 1998).

Tendo presente esta realidade, refletida pela própria experiência profissional da autora enquanto psicóloga numa comunidade educativa, partiu-se para a execução desta investigação, traçando como objetivo central aceder à compreensão dos discursos e da ação verbalizada dos professores em relação à homossexualidade. Reconhecendo o importante papel que o professor desempenha na escola, tanto na transmissão de conhecimentos, como de modelo para os alunos, e atendendo a que o ser humano é produto e produtor do contexto sociocultural em que se insere, procurou-se captar as perspetivas dos professores (perspetiva pessoal) sobre a homossexualidade em geral e homossexualidade na escola, bem como as perspetivas que consideram que os outros têm (perspetiva social), tanto na escola, como fora desta.

Conforme refere Nogueira (2001), avaliar as formas de discurso existentes é, ao mesmo tempo, avaliar os padrões de vida da cultura. Assim, procurou-se abordar a temática homossexualidade à luz dos pressupostos da corrente Construcionista Social, pois pareceu ser aquela que, ao permitir compreender a noção de homossexualidade como uma construção na qual os discursos e as práticas variam segundo contextos socioculturais, históricos e económicos específicos, constitui uma abordagem mais libertadora e respeitadora da diversidade.

Crê-se que os conhecimentos decorrentes deste estudo contribuirão para a apresentação de linhas orientadoras para uma futura intervenção na escola. De modo mais amplo, aspira-se contribuir para a prevenção de problemas e promoção do bem-estar, através de renovadas estratégias contra a discriminação, para toda a comunidade educativa.

Estruturalmente, este trabalho encontra-se organizado em três capítulos, precedidos pela introdução e seguidos de uma secção onde se apresentam as conclusões.

O capítulo I - Enquadramento teórico - está organizado em dois pontos. No primeiro ponto aborda-se o conceito de homossexualidade, perspetivando-o à luz das condicionantes históricas e culturais. São clarificados outros conceitos, dentro da sexualidade, como orientação sexual e identidade de género, vulgarmente confundidos.

Por último, tecem-se algumas considerações em torno dos direitos humanos e

direitos sexuais, bem como de práticas que atentam contra esses direitos. No segundo ponto analisa-se a homossexualidade no espaço escolar referindo estudos realizados noutros países. Dedicar-se especial atenção ao adolescente homossexual e ao *bullying* homofóbico. Por fim reflete-se sobre a importância da linguagem e o seu papel na discriminação.

No capítulo II - Metodologia de Investigação - clarifica-se o leitor quanto aos aspetos relativos às opções metodológicas adotadas na concretização da investigação, especificando os pressupostos teóricos e questões de investigação, o *design* de estudo, as características dos participantes, e os procedimentos de recolha e análise de dados.

No capítulo III - Apresentação, análise e discussão dos resultados - através de fragmentos das entrevistas realizadas aos participantes, ilustrativas das regularidades e/ou singularidades encontradas, e tendo em conta as questões de investigação, procura-se a sua problematização, quer no contexto de dados emergentes neste trabalho, quer relacionando-os com a literatura.

Conclui-se a dissertação com considerações finais relativas ao desenvolvimento global do estudo. Sintetizam-se os principais resultados e algumas considerações ao nível das limitações, bem como das virtudes deste trabalho, nomeadamente no que concerne às implicações do estudo e sugestões para futuras investigações.

# **CAPÍTULO I**

## **Enquadramento teórico**

## 1. (HOMO)SEXUALIDADE

"(...) Procuo despir-me do que aprendi  
Procuo esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram,  
E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos,  
Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras,  
Desembrulhar-me e ser eu, não Alberto Caeiro,  
Mas um animal humano que a Natureza produziu (...)"

*Alberto Caeiro*

Considerando a homossexualidade uma das possibilidades entre a diversidade de comportamentos sexuais, por isso aqui representada como (Homo)sexualidade, torna-se importante enquadrar este conceito.

Optou-se por abordar a temática à luz da perspectiva construcionista, uma vez que esta, ao permitir compreender a noção de homossexualidade como uma construção na qual os discursos e as práticas variam segundo contextos socioculturais, históricos e económicos específicos, revelou-se a abordagem mais libertadora e respeitadora da diversidade, logo, que mais se aproxima dos valores da Psicologia Comunitária.

Assim, começa-se por refletir acerca da sexualidade, como componente da identidade, dando especial atenção aos conceitos de masculino e feminino e à diferenciação entre género, orientação sexual e identidade de género. De seguida, apresenta-se a perspectiva construcionista social e aborda-se o conceito de homossexualidade, perspetivando-o à luz das condicionantes históricas e culturais. Posteriormente, será feita uma reflexão acerca dos conceitos de Homofobia e Heterossexismo e, por último, tecem-se considerações em torno dos direitos humano e direitos sexuais, dando especial atenção à Revolução de 25 de Abril de 74 e à sua importância no movimento lésbico, gay, bissexual e transgénero (LGBT).

Embora cientes das limitações dos termos "homossexualidade"/ "homossexual", e da maior adequabilidade do conceito de diversidade sexual, estes serão utilizados ao longo deste trabalho para representar a atração e os atos sexuais entre pessoas do mesmo sexo.

## 1.1. A sexualidade como componente da identidade

A vivência da sexualidade é um dos elementos do processo de desenvolvimento global do indivíduo (Caridade & Vilaça, 2009), sendo o total desenvolvimento essencial ao bem-estar individual, interpessoal e social (Furlani, 2009).

A Organização Mundial de saúde (OMS) (1996) apresenta a sexualidade como:

(...) uma energia que nos motiva a procurar o amor, contato, ternura e intimidade; que se integra no modo como nos sentimos, movemos, tocamos e somos tocados; é ser-se sensual e ao mesmo tempo sexual, ela influencia também a nossa saúde física e mental (cit. *in* Vaz, 2003. p.18)

De acordo com Sprinthall & Collins (1994) "(...) a sexualidade engloba as emoções, os comportamentos e as atitudes que estão ligadas não apenas ao ser capaz de procriar, mas também aos padrões sociais e pessoais que acompanham as relações físicas íntimas, durante a vida do indivíduo" (p.405). Tal é corroborado por Abramovay (2004, cit. *in* Carvalho & Covolan, 2008), que refere a existência de uma clara tendência, em abordagens teóricas, de que a sexualidade se refere não somente às capacidades reprodutivas do ser humano, como ao prazer. Este autor salienta ainda que se trata da própria vida, envolvendo, além do corpo, a nossa história, costumes, relações afetivas e a nossa cultura.

Foucault (1988) cit. *in* Dinis (2008), afirma que a sexualidade é um dispositivo histórico, ou seja, uma invenção social, uma vez que se constitui, historicamente, a partir de múltiplos discursos sobre o sexo, que regulam, normatizam e instauram saberes e produzem "verdades".

Também Louro (2001) salienta que a sexualidade "não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política"(p.11). Segundo este autor, foi no final do século XIX que homens com olhar "autorizado", nomeadamente médicos, filósofos, moralistas e pensadores, das grandes nações da Europa, fizeram as mais importantes "descobertas" e definições sobre os corpos de homens e mulheres, bem como estabeleceram as diferenças relevantes entre sujeitos e práticas sexuais, classificando-os a partir do ponto de vista da saúde, da moral, e da higiene. Assim nasceu a sexologia, inventaram-se tipos sexuais, decidiu-se o que era normal e patológico e esses tipos passaram a ser hierarquizados através de discursos, carregados da autoridade da ciência, que para além

de possuírem o estatuto de verdade, combinavam com os discursos da igreja, da moral e da lei (Foucault, 1988, cit. *in* Dinis, 2008; Louro, 2009).

Ao classificar os sujeitos, toda a sociedade estabelece divisões e atribui rótulos que pretendem fixar as identidades. Por exemplo, as oposições binárias como masculino/ feminino, branco/negro, heterossexual/homossexual, são hierarquizações da modernidade ocidental, onde há sempre uma divisão assimétrica, em que um grupo é privilegiado, recebendo valor positivo, enquanto o outro recebe uma carga negativa e é a partir desta lógica que várias relações de identidade e diferença se ordenam (Santos, 2009; Silva, 2000 cit. *in* Melo, 2008).

Na nossa sociedade, a norma que se estabeleceu, historicamente, remete para o homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão e essa passou a ser a referência que não precisa ser nomeada, ou seja, o que é considerado "natural", "normal" e universal, enquanto as outras formas de sexualidade passaram a ser nomeadas como peculiares e anormais (Louro, 2000). Contudo, como salienta Maia (2009), o que é considerado normal na nossa sociedade não o é, ou nem sempre foi para outras, também o que foi considerado anormal noutros momentos passados não o é atualmente, e vice-versa, o que mostra como o próprio conceito de normalidade é social e historicamente constituído.

### **1.1.1 Masculinidades e Feminilidades hegemónicas**

Conforme garantem os estudiosos da sexualidade humana, todos nascemos machos e fêmeas, a sociedade é que nos faz homens e mulheres. Este é um dos ensinamentos básicos da Antropologia e da sexologia: a sexualidade humana não é fruto do instinto, mas uma construção cultural (Ford & Beach, 1952; Guerin, 1980; Sullivan, 1996, cit. *in* Mott, 2009).

De acordo com Santos (2009), "masculino" e "feminino" são conceitos completamente sociais, ou seja, são as características que consideramos que as pessoas que têm uns genitais e uma genética e uma estrutura de corpo que se diz fêmea ou macho deverão ter. Esta conceção de "modelo" de masculinidade e feminilidade normatizados, ou seja, masculinidade e feminilidade hegemónica, é ensinada desde cedo

pelas diferentes instâncias socializadoras (Felipe & Bello, 2009; Connell, 1995; Vale de Almeida, 1995, cit. *in* Santos 2009).

Contudo, conforme sublinha Connell (1987, cit. *in* Santos, 2009), a masculinidade hegemónica não corresponde a um retrato dos verdadeiros homens, nem a um tipo de personalidade ou uma característica masculina, mas antes a um ideal ou um conjunto de prescrições normativas, simbolicamente representadas. O mesmo autor adverte para a insuficiência de pensar exclusivamente no modelo hegemónico da sexualidade, uma vez que, por um lado, a diversidade é uma característica da existência humana, e não exceção, por outro lado, pelo facto dos seres humanos se constituírem agentes e atores com capacidades de resistência e transformação das hegemonias.

Não existe, então, uma única definição de Homem (enquanto Ser Humano), ou de homem e de mulher (sexo masculino e feminino) que em todos os tempos e em todos os lugares englobe a generalidade das crenças, dos mitos e dos hábitos que formam a nossa cultura mental (Almeida, 1987) Assim, como defende Louro (1987) "para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres na sociedade, importa observar não exatamente os seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os seus sexos" ( p.21).

### **1.1.2. Identidade de Género e Orientação sexual**

Orientação sexual e Identidade de género são dois componentes da sexualidade, vulgarmente confundidos. Antes de mais, importa definir o conceito de género. Segundo a definição da *American Psychological Association* (APA), género é o sistema de classificação que atribui qualidades de masculinidade e feminilidade aos corpos de macho e de fêmea. A este respeito, Louro (2000) salienta que os corpos ganham sentido socialmente, ou seja, a inscrição dos géneros feminino ou masculino nos corpos é sempre feita no contexto de uma determinada cultura, com as marcas dessa cultura. Também Zammuner (2000, cit. *in* Santos, 2009) refere que na maior parte das culturas, o género encontra-se associado a um conjunto de normas e prescrições sobre uma diversidade de aspetos da vida das pessoas, incluindo as experiências e formas de expressão emocional e afetiva.

Por outro lado, o conceito de orientação sexual refere-se à atração física ou sexual de um indivíduo a um gênero particular, ou seja, é determinado por quem se sente atraído sexualmente, as suas fantasias eróticas e desejos. Existem assim diferentes orientações sexuais, a que se atribuem as designações: homossexuais (gay/ lésbica), bissexuais, heterossexuais (Rede Ex Aequo, 2006).

Por último, o conceito de identidade de gênero refere-se à experiência emocional de uma pessoa enquanto ser "masculino", "feminino", ou ambos, definida pela cultura. Ou seja, trata-se da maneira subjetiva de ser, masculino ou feminino, de acordo com os papéis socialmente estabelecidos e independentemente do sexo biológico ou da orientação sexual. Deste modo, as identidades sexuais e de gênero (como todas as identidades sociais) têm um carácter fragmentado instável, histórico e plural (Louro, 2000). O fato de uma pessoa nascer com um determinado sexo biológico, masculino ou feminino, não é suficiente para determinar a maneira com se vai sentir, expressar e viver a sexualidade, ou constituir a sua identidade de gênero.

Como forma de pensar a ambiguidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero, bem como sugerir novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação (Louro, 2004) emergiu, no final dos anos 80, nos Estados Unidos da América um movimento crítico designado Teoria *Queer* (Cascais, 2004; Jagose, 1997; Moita, 2001; Morris, 2000 [2007]; Plummer, 2005; Vale de Almeida, 2004, cit. in Santos, 2009). Fundamentando-se basicamente nas ideias de Michel Foucault (1988; 1984, 1985) e de Judith Butler (2003, 2005), os teóricos *queer* entendem as políticas homossexuais e as afirmações identitárias como disciplinares e reguladoras, "excluindo variações de possíveis subjetividades, corpos, desejos, ações e relações sociais" (Seidman, 1996, p.12, cit. in Melo, 2008, p. 72).

## **1.2. O Construcionismo social**

A abordagem do construcionismo social permite compreender a noção de homossexualidade como uma construção na qual os discursos, a linguagem e as práticas variam segundo contextos sociais e históricos específicos.

Uma das referências mais importantes para os construcionistas é a obra do filósofo Michel Foucault. Como foi anteriormente referido, segundo este autor, mais do

que corpos, a sexualidade deve ser vista como um dispositivo histórico, pois constitui-se historicamente a partir de múltiplos discursos que têm como função normatizar e instaurar saberes, que produzem "verdades", tratando-se, deste modo, de uma invenção social (Borges, 2009; Dinis, 2008).

De acordo com a perspectiva construcionista, a criação de categorias específicas concebidas como naturais, como homossexualidade/ lesbianidade não precisariam necessariamente de existir. Pelo contrário, fazem parte de uma história de procura incessante de definições "corretas" para aqueles que praticam atividades sexuais com indivíduos do mesmo sexo (Borges, 2009; Dinis, 2008).

O construcionismo social contrapõe-se ao essencialismo. Estas duas abordagens, construcionismo e essencialismo têm sido identificadas como as mais proeminentes nos discursos sobre a sexualidade. Contudo, enquanto que para os essencialistas a ideia dominante é que existe algo inerente à natureza produzida dentro dos corpos, na forma de impulso sexual, que define a identidade sexual, ou seja, uma característica predefinida e imutável, para os construcionistas, a própria existência de uma categoria depende da especificidade de cada contexto cultural, problematizando, desta forma, a constituição pré-fixada da identidade sexual (Borges, 2009, Rios, 2009, Weeks, 2000).

Os construcionistas opõem-se à ideia de uma sexualidade regida unicamente por determinismos biológicos. Para o construcionismo não é importante saber o que causa a homossexualidade ou a heterossexualidade dos indivíduos, mas o porquê e como a nossa cultura privilegia uma e marginaliza, ou mesmo discrimina, outra (Filho, 2009; Vale de Almeida, 2004; Weeks, 2000).

Segundo Mott (2003) já em 1976 Marshall Shallins chamou a atenção para o erro de considerar *a priori* a sexualidade como um facto biológico, dado que "nenhuma satisfação pode ser obtida sem atos ou padrões socialmente definidos e contemplados, de acordo com o código simbólico, práticas sociais e propriedades culturais"(p.4)

Vale de Almeida (2004), defende que

a sexualidade dos indivíduos, incluindo a orientação sexual, é o produto de muitos e insondáveis fatores e os comportamentos sexuais só devem ser encarados como problemas quando dão mal-estar aos próprios ou interferem com a liberdade alheia, e não porque os valores sociais dominantes os consideram errados (p.52).

Kirsch & Weinrich (1991) salientam que parte do prazer em ser-se humano muitas vezes reside na capacidade de transcender das amarras biológicas com que nos moldaram. Segundo os autores, não devemos temer o conhecimento do que nos fez da forma que somos, pois ao fazê-lo podemos perceber o nosso futuro. À questão se a homossexualidade é natural, estes autores respondem: "Sim, tão natural como a heterossexualidade. Se esta questão interessa? A sociedade diz que sim e se compreendermos o que nos fez da forma que somos poderemos tomar a nossa própria opção" (p.31).

### **1.3. A construção histórica da homossexualidade**

Embora os significados atribuídos às relações entre indivíduos do mesmo sexo tenham sido condicionados por épocas diferentes, em toda a história e em todo o mundo a homossexualidade tem sido uma componente da vida humana (Naphy, 2004; Moita, 2006; Pereira, 2001; Weeks, 2000).

Na Grécia Antiga, a prática homossexual ocorria entre um homem adulto ativo e um rapaz, então passivo. Porém, se o rapaz futuramente ocupasse a posição de ativo numa relação com outro homem, não sofreria qualquer discriminação, pois a posição ativa na relação demonstrava virilidade (Weeks, 2000). Assim, as relações sexuais tinham um objetivo fundamentalmente pedagógico (Moita, 2006). Segundo Pereira (2001), "a principal característica residia no facto de os homens não serem definidos pela sua orientação sexual ou natureza de atrações: o homem era qualquer pessoa e não um tipo específico" (p.1).

Na Antiga Roma, perder-se-á essa componente pedagógica e a aceitação dos comportamentos homoeróticos será condicionada sobretudo por fatores económicos e sociais (Moita, 2006).

O advento do Cristianismo e dos primeiros Cristãos Novos irá imprimir à sexualidade uma carater nefasto e pecaminoso, sendo que o único modelo permitido da vivência da sexualidade será o heterossexual, centrado no matrimónio e confinado exclusivamente à procriação (Greenberg, Bruess & Muller, 1992; Moita, 2001). Porém, o Renascimento, ao fazer reviver a cultura greco-latina, irá, a par da secularização das

sanções dos comportamentos sexuais não reprodutivos, atribuir ao homoerotismo alguns dos significados que aquela cultura lhes havia oferecido. (Moita, 2001).

Assim, apesar das práticas sexuais entre pessoas do mesmo sexo terem sempre existido, é no século XIX que é utilizado pela primeira vez o conceito de homossexualidade (Carneiro, 2009; Foucault, 1999, cit. in Dinis, 2008; Weeks, 2000). Segundo Foucault (1993, cit. in Azevedo, 2009), é nesta época que a homossexualidade foi inventada, ou seja, criou-se uma categoria, até então desconhecida, gerando a produção de inúmeros discursos médicos e católicos sobre o sujeito homossexual.

Alguns historiadores indicam que o termo homossexual foi utilizado pela primeira vez em 1869 pelo jornalista austro-húngaro Károly Maria Kertbeny, que terá aplicado o referido termo numa carta enviada ao Ministério da Justiça da Alemanha do Norte, em defesa dos homens homossexuais que estavam a ser perseguidos por questões políticas (Henning, 1998; Herzer, 1995 cit. in Carneiro, 2009; Mendes, 2007; Moita, 2001; Silva, 2009). Inicialmente, apresentava-se com uma conotação estritamente clínica para descrever a realidade humana das pessoas que tinham impulso sexual voltado para alguém do mesmo sexo (Mendes, 2007). Segundo Mott (1998, cit. in Borges, 2009), a transição da noção de pecado e crime para a de doença mental foi uma mudança significativa na forma de conceber a homossexualidade.

De acordo com Sterling (2001[2002], cit. in Borges, 2009), médicos como Ulrichs, Benkert, Ellis, Carpenter, Kinsey, Freud, entre outros cientistas envolvidos no estudo da sistematização das narrativas homossexuais, foram determinantes para a emergência da categoria homossexual.

A medicina, e em especial a psiquiatria ocupou um lugar central na ciência da homossexualidade, nomeadamente a partir da publicação da obra *Psychopatia Sexualis*, de Richard von Kraft-Ebing, em 1886, que ao propor um catálogo exaustivo de "desvios" sexuais, influenciou fortemente o pensamento médico (Araújo & Oliveira, 2008; Carneiro, 2009; Weeks, 1987, cit. in Almeida, 2000).). Este autor, de formação marcadamente católica, considerou as relações homossexuais como perversas, dado não terem como objetivo a procriação, atribuindo tal conduta à degeneração do sistema nervoso central, ou de indicadores de doença cerebral hereditária (Grana, cit. in Araújo e Oliveira, 2008).

Alguns autores desenvolveram esforços de oposição à ortodoxia biomédica e psiquiátrica que defendia o desvio da homossexualidade. Contudo, ainda destacam o poder biologizante e congénito dos seus argumentos, o que vem reforçar as perspetivas patologizantes sobre o desejo homossexual (Blasus & Phelan, 1997; Rosário, 1997, cit. in Carneiro, 2009). Foi o sexólogo britânico Havelock Ellis que veio pela primeira vez, no final do século XIX promover a aceitação dos homossexuais, iniciando uma política de reforma sexual e de discussões que conduzem a novas ideias sobre a sexualidade, apesar de defender que a homossexualidade seria hereditária, tratando-se de uma simples anomalia da natureza (Pereira, 2001).

É com o zoólogo e sexólogo americano Alfred Kinsey que se inauguram diferentes formas de perspetivar a homossexualidade. Através dos seus estudos na década de 40 e início da década de 50, estabeleceu um marco no estudo do fenómeno, desmistificando a ideia de uma sexualidade resumida a dois tipos de pessoas, os homossexuais e os heterossexuais, introduzindo a noção de um *continuum* entre a homossexualidade e a heterossexualidade (Carneiro, 2009; Moita, 2001). Este autor, através de dados empíricos, afirma na sua publicação de 1948 sobre o comportamento sexual do homem, que 37% da população masculina dos Estados Unidos tinha na sua história comportamento homossexuais e 4% os tinha em exclusivo durante toda a vida. (Moita, 2001).

Contudo, é somente no ano de 1973 que a Associação Psiquiátrica Americana considerou que a homossexualidade não é uma doença, afirmando que a homossexualidade em si não implica qualquer prejuízo no julgamento, estabilidade, ou capacidades gerais sociais e vocacionais (Carneiro, 2009; Matias, 2007; Moita, 2001). Dois anos mais tarde, em 1975, e depois de uma profunda revisão de dados científicos, a Associação de Psicologia Americana chegou à mesma conclusão e exortou todos os profissionais de saúde mental para assumirem a liderança em eliminar o estigma da doença mental que há muito tem sido associado com orientações homossexuais. (Carneiro, 2009; Matias, 2007; Moita, 2001). Mas, em rigor, só em 1987 com a edição do terceiro Manual Diagnóstico e estatístico dos Distúrbios Mentais (DSM III) e o desaparecimento da homossexualidade das “parafilias”, se pode considerar que o mundo Ocidental assumiu que as pessoas homossexuais não são doentes mentais. Em 1993, o novo IC-10 - classificação da Organização Mundial de Saúde de todas e quaisquer

doenças, extinguiu também, a homossexualidade das suas listas (Carneiro, 2009; Leal, 2004; Moita, 2001).

Assim, autores como Adam (1995), Herdt (1996) e Murray (2002), citados por Carneiro (2009) defendem que os estudos transculturais sobre a orientação sexual, assentes em disciplinas como a sociologia, a antropologia, a literatura ou a história, comprovam a variabilidade, de cultura para cultura e de época para época, das formas de viver e de expressar a homossexualidade, o que destrona a ideia de uma essência biológica dessa orientação sexual. Como salienta Carneiro (2009), "deixar de considerar a homossexualidade como entidade clínica e percebê-la como variante da sexualidade humana foi uma mudança epistémica a que não esteve alheio o entendimento social da "diferença" sexual" (p.112). Contudo, apesar de todos os esforços de retirar o sentido patológico conferido à homossexualidade e combater o preconceito, ainda persistem iniciativas que corroboram a ideia de culpabilização e de cura da homossexualidade (Borges, 2008).

#### **1.4. Homofobia e Heterossexismo**

Homofobia e o heterossexismo são os termos utilizados para descrever as formas mais comuns de discriminação sentidas pelos homossexuais.

O conceito de homofobia refere-se ao fenómeno de intolerância à diversidade sexual. Da mesma forma que a xenofobia, o racismo ou o anti-semitismo, a homofobia é uma manifestação arbitrária que consiste em restringir direitos básicos ao designar e classificar as pessoas como inferiores ou anormais (Borrillo, 2000). Este termo popularizou-se na década de 70 do século XX, nos estudos de George Weinberg, nos EUA, para definir o pavor em estar em espaços fechados com homossexuais (Cavaleiro, 2007; Herek, 2004; Moita, 2001), embora tenha sido Smith (1971) quem, pela primeira vez, o usou (Moita, 2001). Em 1976 Lehne redefiniu o termo, passando a homofobia a significar um medo irracional ou intolerância relativamente à homossexualidade. Devido às várias críticas, foram propostas outras expressões para o substituir, contudo, nenhuma recolheu grande unanimidade. As razões apontadas para a recusa do termo são, por um lado, o facto dos dados empíricos não validarem a classificação das atitudes heterossexuais contra os homossexuais como uma fobia, tal como esta é concebida em sentido clínico, por outro lado, *homofobia* ser um termo que contém a noção de uma

entidade clínica, individual, e não de um fenómeno enraizado em ideologias culturais e relações intergrupos, ocultando a funcionalidade deste preconceito para quem o manifesta (Herek, 2004; Moita, 2001).

Em alternativa, Logan propõe a expressão *preconceito homossexual* (*homoprejudice*), baseando-se na definição de preconceito de Aronson, segundo o qual se trata de "uma atitude negativa ou hostil face a um grupo distinto de pessoas, baseado em generalizações, resultantes de informação incorreta ou incompleta" (p. 32, cit. in Moita, 2001, p. 149).

Não obstante as críticas à terminologia utilizada, o aparecimento deste termo veio chamar a atenção para a rejeição, a hostilidade e a invisibilidade que os homossexuais sentiam por parte da sociedade (Herek, 2004).

A homofobia judaico-cristã sentida no Ocidente é uma atitude que se desenvolveu sobretudo nos últimos 500 anos, acabando por se alastrar para todo o mundo como resultado do domínio europeu do século XIX e do domínio cultural e económico dos Estados Unidos da América, nos últimos 100 anos (Naphy, 2004).

Para a maior parte das religiões, especialmente para as monoteístas praticadas no mundo, a homossexualidade continua a ser sinónimo de mal. Em 1994 o Papa João Paulo II referiu-se à homossexualidade como um comportamento moralmente inaceitável. Em 2002, o Vaticano publicou seu *Lexicon* - que a homossexualidade é um conflito psíquico não resolvido que a sociedade não pode institucionalizar (Filho, 2009).

Santos (2009) relembra as palavras proferidas por Sam Nujorna, primeiro Presidente da Namíbia, em exercício entre 1990 e 2005, referindo-se à homossexualidade como "o demónio a trabalhar" (Dijk & Driel, 2007, p. xiii, cit. in Santos, 2009, p. 40). Também recorda as palavras do Presidente do Zimbabué, Roberto Mugabe, referindo-se às lésbicas e aos homossexuais como "pior do que cães e porcos, pois, pelo menos os animais sabem como comportar-se dentro do seu grupo" (Dijk & Driel, 2007, p. xiii, cit. in Santos, 2009, p.409).

Em Portugal, um estudo levado a cabo pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa no ano de 2007, acerca da sexualidade dos portugueses, revela que cerca de 70 por cento dos portugueses consideram erradas as relações sexuais entre dois adultos do mesmo sexo. Mesmo nas idades mais jovens, os números da

desaprovação nunca descem abaixo dos 53 por cento. Sofia Aboim, Socióloga e uma das autoras do Inquérito Saúde e Sexualidade afirma que “Portugal ainda é um país homofóbico” (Gomes, 2008).

Como salienta Leal (2004), a despatologização da homossexualidade, não foi capaz de resolver todas as questões de longos anos de pertença a códigos punitivos.

É de salientar, no entanto, que desde 2005 que no dia 17 de Maio é celebrado o dia internacional da luta contra a homofobia. Este dia é reconhecido oficialmente em diversos estados e na União Europeia, como a data que assinala o longo percurso de combate à discriminação homofóbica e transfóbica e a luta pelo reconhecimento de direitos face à lei, recordando o momento em que, em 1990 a OMS retirou a homossexualidade da Classificação Estatística Internacional de doenças e problemas relacionados com a saúde (CID), derrubando uma barreira simultaneamente real e simbólica de preconceitos homofóbicos (Shoffman, 2006). No ano de 2010, em Portugal, especificamente em Coimbra, realizou-se pela primeira vez, uma marcha para assinalar esta data (Jornal Expresso, 2010).

Morin (1977 cit. in Cascais et al., 2004) define heterossexismo como um sistema de crenças que valoriza a heterossexualidade como superior e mais natural do que a não heterossexualidade, ou seja, a convicção que embora a homossexualidade até possa ser aceite, a heterossexualidade é o modelo ideal de funcionamento. O termo também é usado para caracterizar os preconceitos heterossexuais contra homossexuais bem como os comportamentos baseados nestes preconceitos (Moita, 2001)

Em pleno século XXI, a heteronormatividade continua a ser socialmente promovida (Epstein, O'Flynn, & Telford, 2003). Frases como : "ela enlouquece qualquer homem" ou "ele é o marido de sonho para todas as mulheres", partem do pressuposto de que a heterossexualidade é a única orientação que interessa, promovendo, deste modo, o heterossexismo ( www.rea.pt).

O estudo de Moita (2001), intitulado *Discursos sobre a homossexualidade no contexto clínico: A homossexualidade de dois lados do espelho*, trouxe um importante contributo para o conhecimento da homofobia e heterossexismo nas práticas psicoterapêuticas dos clínicos (psiquiatras e psicólogos) com clientes “homossexuais. Segundo a autora, os níveis de homofobia e heterossexismo ainda existentes no contexto

clínico português revelam quer a cumplicidade com modelos de formação não questionados, quer a dificuldade com que *gays* e lésbicas podem confrontar-se num processo que perpetua, senão mesmo amplia, a discriminação social de que são alvo.

A este respeito, Herek (2004) salienta que um dos efeitos pragmáticos do heterossexismo é a necessidade de indivíduos homossexuais passarem por heterossexuais, limitando, assim, a visibilidade das pessoas LGBT.

### **1.5. Direitos Humanos e Direitos Sexuais**

"Pertencer à espécie humana é a condição universal de todas as pessoas do planeta, sejam elas brancos(as) europeus, negros(as) africanos(as), índios(as) tupi-guarani, aborígenes australianos, esquimós da Groenlândia etc" (Furlani, 2009, p. 298).

De acordo com o artigo 1.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos "Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos", contudo, conforme salienta Furlani (2009), poucos são aqueles que detêm a condição indiscutível de serem, ao mesmo tempo, seres humanos e seres de direitos humanos.

Foi um longo percurso histórico até à adoção da Declaração dos Direitos Humanos pela Organização das Nações Unidas (ONU), a 10 de Dezembro de 1948. Porém, os direitos sexuais situam-se na ponta final desse percurso, o que de acordo com Vale de Almeida (2004), não é surpreendente, uma vez que, historicamente, os processos de naturalização da diferença sexual e de género, impossibilitaram a consideração da sexualidade como um campo de poder. E "dentro da categoria genérica de direitos sexuais, a questão da orientação sexual ficou, ainda, secundarizada em relação aos direitos sexuais e reprodutivos das mulheres" (Vale de Almeida, 2004, p. 1).

O Movimento Homossexual, também conhecido por Movimento LGBT representa o esforço ao longo da história para a obtenção da compreensão e igual tratamento para *gays*, lésbicas, bissexuais e transexuais. É usado frequentemente para designar as lutas contra a discriminação, pelos direitos legais e também as associações que levam a cabo essas lutas.

Como salienta Carneiro "a ação coletiva, os movimentos sociais, a luta pelo reconhecimento da "igualdade" sem negar a "diferença" dos sujeitos e dos seus grupos

de pertença, são vetores imprescindíveis à compreensão engrandecida da cidadania" (p.499). Assim, segundo e este autor, a cidadania "não se esgota no reconhecimento formal de direitos e deveres, mas que é também nos sentimentos de pertença e participação que reside o seu exercício"(p. 59).

Em Portugal, a sexualidade enquanto elemento público de regulação e emancipação, constitui um objeto recente. Santos (2004) realça que toda a investigação tem reforçado a ideia de que a arena jurídica é a forma de ação preferencial do movimento LGBT português num processo de procura por uma emancipação que pressupõe o reconhecimento sócio-político dos seus direitos de cidadania. Contudo, como refere a autora, "o respeito pela dignidade do ser humano em toda a sua amplitude e diversidade continua ainda a ser um objetivo, mais do que uma conquista" (p.11).

### **1.5.1. A Revolução de Abril e o Movimento LGBT em Portugal**

A revolução de 25 de Abril de 1974 constitui não só um marco na história de Portugal, como no movimento LGBT português. A abertura da sociedade portuguesa, a escolarização em massa, o progressivo limitar da influência da igreja nos assuntos da sociedade e do estado e, com isto, a formação de uma corrente de opinião mais liberal e menos presa em preconceitos e tabus, refletiu-se na crescente problematização de questões relativas à sexualidade e, como tal, na liberdade de associação e de expressão.

Segundo Cascais (2006), o associativismo LGBT não teria sido possível antes da instauração do regime democrático em 1974. Contudo, de acordo com o autor, este, por si só, não foi condição suficiente para a sua emergência, dado que na sociedade semiperiférica portuguesa, levou cerca de três décadas a acontecer.

Apesar de alguns movimentos de ação homossexual criados logo após a revolução, e até mesmo da descriminalização da homossexualidade em 1982, só na década de 90 é que, em Portugal, as questões relacionadas com a homossexualidade começaram a ser faladas de forma aberta, principalmente devido ao papel que as associações de sensibilização e defesa dos direitos LGBT começaram a desempenhar (Moita & Amaral, 2001, cit. *in* Cascais *et al.*, 2004).

A grande visibilidade da defesa de direitos dos homossexuais dá-se com a fundação da Associação Intervenção Lésbica, Gay, Bissexual e Transgénero (ILGA)

Portugal em 1995, uma Instituição Particular de Solidariedade Social, sob a forma de Associação de Solidariedade Social, constituindo a maior e mais antiga associação de defesa dos direitos LGBT em Portugal (Carneiro, 2009; Moita, 2001). Ao contrário da experiência de outros países, esta organização que tem como objetivo prestar serviços e apoio comunitário, nasceu a partir de organizações de luta contra a Sida, nomeadamente a associação Abraço (Gameiro, 1998, cit. in Moita, 2001).

Importa também referir o Grupo de Trabalho Homossexual (GTH-PSR), nascido dentro de um partido político (Partido Socialista Revolucionário) que em 1991 já tinha desenvolvido algumas atividades de visibilização e a *Opus Gay*, fundada em 1997, devido ao sentimento de insatisfação dos seus fundadores com a partidarização do GTH/PSR e com o discurso sobre Sida que consideravam caracterizar a ILGA (Moita, 2001). Foram ainda criadas, nos anos 90, embora sem grande visibilidade social algumas publicações ligadas a grupos de homossexuais femininas, de que são exemplo a revista *Organa*, publicada pela primeira vez em 1990 e hoje extinta e a revista *Lilás*, que teve a primeira publicação em 1993 (Moita, 2001).

A nível jurídico é de destacar a alteração do artigo n.º 13 da Constituição Portuguesa, referente ao Princípio da Igualdade, que desde 22 de Abril de 2002 explicita a orientação sexual como um dos critérios pelos quais ninguém pode ser discriminado e o Código de Trabalho que desde 2 de Dezembro de 2003 integra a Diretiva 2000/78/EC que inclui a proibição de discriminação com base na orientação sexual (Santos, 2005).

O último momento de alteração do panorama jurídico português no que diz respeito às políticas da sexualidade ocorreu no 8 de Janeiro de 2010. Através de votação maioritária na Assembleia da República, foi aprovada a lei do direito do casamento por casais não heterossexuais, dando-se assim mais um passo no sentido da democracia em Portugal. Curiosamente a lei foi decretada pelo Presidente da República, Aníbal Cavaco Silva, no Dia Internacional da Luta contra a Homofobia, dia 17 de Maio de 2010.

Por último, e no contexto Açoriano, importa referir que desde Dezembro de 2011 existe a Associação LGBT *Pride Azores*. Esta Associação tem por finalidade o apoio e integração social da população LGBT e das suas famílias na Região Autónoma dos Açores, através de programas educativos, sociais e culturais, e tem como lema: educar, libertar e celebrar.

## 2. HOMOSSEXUALIDADE NA ESCOLA

"Para mudar os paradigmas da educação  
temos de trocar a metáfora industrial  
por uma metáfora agrícola, ou orgânica.

Tirar de cena conceitos como utilidade, linearidade,  
conformidade, padronização.

E substituí-los por outros como vitalidade,  
criatividade, diversidade, individualização.

Se criarmos as condições e os incentivos certos nas escolas,  
se valorizarmos os alunos, se respeitarmos a individualidade,  
a mudança vai acontecer"

*Sir Ken Robinson*

A escola é uma das parcelas que constituem o mundo social, um microsistema da sociedade, refletindo as transformações atuais e envolvendo uma gama de pessoas com características diferenciadas (Dessen & Polonia, 2007). "Há mesmo quem diga que quando a sociedade sofre uma picada, a escola começa a se coçar, o que talvez explique a instituição escolar como reflexo da vida cotidiana" (Ribeiro & Francino, n.d., p.1).

Como salienta Prazeres (2003),

na escola, como em qualquer outro contexto da vida humana, essa entidade tão complexa que nos habituámos a designar por sexualidade, esteve, está e estará sempre presente em qualquer interação, de forma mais ou menos explícita, com maior ou menor formalismo, todos apreendemos mensagens sobre sexualidade que contribuem para a construção permanente da nossa identidade. (p.91)

Pela afirmação ou pelo silenciamento, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas práticas sexuais e reprimindo e marginalizando outras (Louro, 2000).

Segundo Louro (2000), a escola é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém assuma uma condição de homossexual pois, ao negar ou ignorar a

homossexualidade, oferece muito poucas oportunidades para que adolescentes e adultos assumam, sem culpa ou vergonha, os seus desejos.

Tendo presente esta realidade, iniciamos este segundo ponto referindo-nos à escola como uma organização comunitária, salientando a importância do sentimento de comunidade. De seguida, debruçamo-nos sobre a homossexualidade no espaço escolar, referindo-nos a estudos que têm sido realizados e à legislação referente à Educação sexual em Portugal. Dedicamos especial atenção às especificidades da homossexualidade na adolescência, à homofobia na escola, bem como a boas práticas para a aceitação da diversidade. Por último, refletimos sobre a importância da linguagem na perspetiva construcionista social e o seu papel na discriminação.

## **2.1. A Escola como organização comunitária**

As escolas constituem um dos tipos mais comuns e visíveis de organizações comunitárias. Como qualquer outra organização comunitária, a escola é um espaço de socialização por excelência, constituída por um conjunto de microssistemas, tais como as turmas, o grupo de professores, os dirigentes e os departamentos. A psicologia comunitária preocupa-se com o estudo das organizações, quer em termos da relação entre estas e a sociedade mais alargada onde se inserem, quer com as relações dos seus membros entre si. Segundo Orford (1992), a psicologia comunitária assenta na reflexão que um comportamento se expressa em função do indivíduo, do contexto e da interação entre ambos. Neste sentido, muita da investigação em intervenção comunitária, tem como objetivo prevenir problemas e promover o bem-estar, envolvendo organizações tais como escolas ou serviços de saúde (Durlak & Wells, cit. *in* Wandersman, 2001).

### **2.1.1. Sentimento de comunidade**

O sentimento de comunidade (Wandersman, 2001) refere-se a uma perceção de pertença e comprometimento mútuo que liga os indivíduos numa unidade coletiva. Correa (2003) defende que, no contexto escolar, mais do que estar em grupo, é necessário o sentimento de pertença.

De facto, a investigação é consistente em identificar o sentimento psicológico de comunidade como um fator importante na participação, envolvimento escolar e prevenção de abandono.

Osterman (2000) revê, através da literatura existente, investigações sobre o sentimento de aceitação/ pertença na comunidade escolar. Nessa revisão, o autor conclui que os estudantes deveriam funcionar como um grupo social, já que a qualidade da educação depende do quanto os estudantes formam o referido grupo, ou não (Dewey, 1958); que o sentimento de comunidade parece ser um fator importante na compreensão dos comportamentos e desempenho dos estudantes (Connell & Wellborn, 1991; Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991; Ryan, 1995) e que quando as necessidades dos estudantes não estão satisfeitas nos locais de educação, prevê-se uma diminuição da motivação, pouco desenvolvimento, alienação e fraco desempenho (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991).

Jones e Gerig (1994, cit. *in* Osterman, 2000) enfatizam como a aceitação dos pares, distinta do apoio dos professores, afeta o envolvimento na aula. Por outro lado, Ryan, Stiller e Lynch (1994, cit. *in* Osterman, 2000) defenderam que, também o apoio dos professores é importante para o envolvimento na aula, verificando que os estudantes que sentiam maior segurança com os professores estavam também mais envolvidos e, estudantes que viam os professores como fontes de apoio, demonstravam fortes comportamentos de *coping*.

Deste modo, o estudo e compreensão das relações que se estabelecem na escola é importante e relevante, uma vez que é conhecido que as relações que se baseiam em valores e objetivos partilhados são mais significativas e sustentáveis (Speer & Hughey, 1995).

## **2.2. Homossexualidade no contexto escolar**

A tarefa inerente e principal de toda a estrutura educacional, especialmente a escola, é a de promover o desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano nas diferentes dimensões: sociais, cognitivas, emocionais e motoras (Rego, 1994). Neste sentido, Azevedo (2009) defende que a escola, que antes era vista como um espaço protegido e cujo objetivo era unicamente a transmissão de conhecimentos, precisa ser

repensada, pois as modificações no âmbito social refletem-se diretamente no cotidiano escolar, reconfigurando este espaço .

De acordo com Vaz (1996), a sexualidade é uma área do desenvolvimento humano e como tal implica aprendizagem, proporcionada por agentes educativos, e ainda pela observação de modelos, dos seus comportamentos e atitudes. Este autor destaca ainda que diversos estudos, no domínio da sexualidade humana, têm destacado o papel que a informação e os valores, as atitudes e os comportamentos face à sexualidade têm no desenvolvimento harmonioso do ser humano.

Suplicy (1990) salienta que a criança chega à escola com todo o tipo de falta de informação e geralmente com uma atitude negativa em relação ao sexo. Como tal, as dúvidas, as crenças e posições negativas são transmitidas aos colegas. Então, torna-se necessário que as instituições tenham educadores preparados para desempenhar de forma significativa este papel, no sentido de que os alunos possam superar as suas dúvidas, ansiedades e angústias.

Contudo, Maistro (2006) com base numa revisão dos estudos desenvolvidos nesta área sustenta que, apesar dos avanços na educação, e de já se discutir assuntos ligados à sexualidade de uma forma mais aberta, quando se trata da homossexualidade, muitos educadores sentem-se inseguros e sem bases teóricas. Apesar de acreditarem que a educação sexual é imprescindível à formação dos educandos, encontram dificuldades em trabalhar com a homossexualidade, a qual está presente nas nossas vidas e na sociedade em geral.

Também DePalma & Jannett (2007) salientam, com base nos seus estudos, que as discussões acerca da homossexualidade são muitas vezes evitadas nas escolas secundárias em Inglaterra. E tal acontece porque os professores, na sua formação académica, não adquirem conhecimentos básicos para lidar com essas situações, as quais poderiam ser contornadas de uma forma natural, evitando situações embaraçosas para os alunos.

De acordo com Silva (2010), entre as inúmeras funções da educação das crianças e adolescentes está ensinar o respeito pelas diferenças. A autora salienta que educar para o convívio harmonioso entre as diversidades é obrigação de todas as instituições de ensino, e que a falta de preparação e os preconceitos dos adultos no âmbito escolar e/ou

familiar, tendem a perpetuar e agravar o problema, além de contribuírem para consequências indesejáveis.

Também Carneiro (2009) adverte que, se o contexto académico se revela adverso à "diferença" sexual, estarão reduzidas as possibilidades de integração pessoal desta diferença. Na literatura psicológica, são retratadas corroborações de estereótipos que os psicólogos e outros agentes escolares continuam a fazer em torno das escolhas vocacionais e profissionais dos estudantes com base na sua (manifesta e/ou suposta) orientação sexual homossexual (Carneiro, 2009).

De acordo com Louro (2003, cit. *in* Dinis, 2008), é comum as escolas tratarem género e sexualidade como sendo sinónimos, padronizando um modo único e adequado do que é o masculino e o feminino permitindo, assim, apenas uma única maneira de viver a sexualidade. Segundo o autor, tece-se "uma complexa trama normativa que estabelece uma linha de continuidade entre o sexo (macho e fêmea), o género (masculino e feminino) e a orientação sexual que se direciona "naturalmente" para o sexo oposto" (p. 484). Também Epstein, O'Flynn e Telford (2003) concluem, através dos seus estudos, que a heteronormatividade é mantida nas escolas, quer através de meios ativos, como passivos.

No mesmo sentido, Butler (2000) discute a fixação de uma "matriz heterossexual" na qual são pensadas as identidades de género e sexuais. Essa matriz excludente, ao mesmo tempo que afirma a heterossexualidade normativa, cria a rejeição aos sujeitos que não se apresentam apropriadamente generificados, ou seja, aqueles que não possuem as marcas do homem e da mulher que a sociedade estabeleceu.

Assim, diversos estudos a nível internacional mostram como é ainda a partir da ideia de heterossexualidade que os conteúdos sobre a sexualidade são elaborados. Ensinar sobre sexualidade tornou-se, por extensão, ensinar sobre sexualidade que dita e iguala os indivíduos em torno da heterossexualidade (Oliveira & Morgado, 2007).

Diferentes autores, como Dinis (2008) e Egypto (2003), salientam que a educação deve ser um espaço de cidadania e de respeito pelos direitos humanos. Logo, há que permitir que as diferenças apareçam e sejam encaradas com naturalidade, com o intuito de formar novas gerações sem preconceitos e melhor informadas. O que é *ser menino* e *ser menina*, o que é *ser homem* e *ser mulher*, os comportamentos e ações de

cada género, são das primeiras questões que se fazem às crianças na escola e têm a ver com a identidade básica e com a formação da sua personalidade. (Correa, 2008). Desta forma, segundo Correa (2008), é importante trabalhar com um conceito mais amplo de relações de género, que mostre que há infinitas formas de ser homem e ser mulher e de expressar isso.

### **2.2.1. Educação sexual na escola: enquadramento legal**

Ao longo dos últimos decénios tem vindo a acentuar-se um consenso sobre a necessidade da escola contemplar, nos seus *curricula*, a educação sexual (Vaz, 1996).

No plano internacional, a inclusão do debate sobre a diversidade sexual e de género no espaço académico deveu-se, historicamente, à pressão dos grupos feministas e dos grupos gays e lésbicos que denunciaram a exclusão das suas representações do mundo nos programas curriculares das instituições escolares (Dinis, 2008).

O panorama atual do ensino da educação sexual em Portugal já contempla o tema da orientação sexual como conteúdo base para a informação dos alunos e o combate à violência e à discriminação, que deve ser incluído nas escolas de forma positiva e construtiva, que permita tanto os alunos que são homossexuais ou bissexuais, como os alunos que são heterossexuais compreender o tema e respeitar a diferença

A partir da publicação em Diário da República da Lei nº. 60/2009 de 6 de Agosto, a educação sexual passa a estar presente nos estabelecimentos de ensino básico e secundário. Aplicando-se a “todos os estabelecimentos de ensino da rede pública, bem como aos estabelecimentos da rede privada e cooperativa com contrato de associação, de todo o território nacional, o referido diploma rege a aplicação da educação sexual em meio escolar” (p. 5098).

Entre os vários objetivos, a inclusão da educação sexual nos estabelecimentos de ensino pretende “a valorização da sexualidade e afetividade entre as pessoas”, “permitir escolhas seguras”, “a redução de consequências negativas dos comportamentos sexuais de risco”, “o respeito pela diferença entre as pessoas e pelas diferentes orientações sexuais”, “o reconhecimento da importância de participação no processo educativo de encarregados de educação, alunos, professores e técnicos de saúde” e “ eliminação de

comportamentos baseados na discriminação sexual ou na violência em função do sexo ou da orientação sexual” (Diário da República, 2009, p.5097).

Este projeto exige o envolvimento de várias entidades para que a informação e aplicação dos conteúdos seja mais eficaz. Para isso, além do papel ativo que os Encarregados de Educação, os estudantes e as respetivas estruturas representativas devem ter, todos os demais docentes, envolvidos na educação sexual da turma, devem elaborar um projeto no início do ano escolar a determinar os caminhos a seguir, desde conteúdos a visitas a realizar a entidades exteriores à escola. Também é referido no diploma que estabelecimentos de ensino básico e secundário devem disponibilizar aos alunos um gabinete de informação e apoio, sendo o seu atendimento e funcionamento “assegurados por profissionais com formação nas áreas da educação para a saúde e educação sexual”, devendo estar em funcionamento “até ao início do ano letivo de 2010-2011” (Diário da República, 2009, p. 5097).

Contudo, a portaria nº. 196-A/2010, de 9 de Abril, que procede à regulamentação da lei referida anteriormente, apresenta um quadro anexo contendo os conteúdos de que devem constituir os objetivos mínimos da área de educação sexual. Analisando o respetivo quadro, é de salientar que o conteúdo “respeito pela diversidade” apenas aparece referenciado nos objetivos do 2º ciclo (5º e 6º anos), não recebendo qualquer menção quer para o 1º ciclo, quer para o 3º ciclo e ensino secundário.

Há que salientar a importância atribuída pela legislação em vigor às parcerias, nomeadamente à escola/ família. Nas últimas décadas do século vinte foi pedido aos pais diferentes formas de participação na vida escolar dos seus filhos, desde o reforço das aprendizagens escolares, à complementaridade recíproca entre a escola e a família ou até ao compromisso com a vida escolar dos seus filhos (Oliveira, 1994).

De acordo com Vilaça (2006), “a família foi desde o início descrita na Lei Portuguesa como a pedra angular da educação sexual na escola”(p.472), no entanto, os professores, médicos e psicólogas entrevistadas no seu estudo referiram sistematicamente a falta de colaboração dos pais nas atividades da escola, embora colaborem mais na área da educação sexual do que nas outras áreas para que são solicitados. A maior parte desses professores também referiu que geralmente “os pais que iam à escola a reuniões de educação sexual, independentemente do meio rural ou

urbano, concordavam e até se sentiam aliviados por esses assuntos serem tratados na escola” (p.473). Apesar da crescente abertura e mudança cultural permanece, ainda, em muitas famílias, o culto de que o sexo e sexualidade são tabu (Pereira, 2001).

A nível internacional, um estudo com jovens universitários questionados acerca de atitudes e comportamentos face à sexualidade, indica que os pais "exerceram algum tipo de influencia sobre as suas atitudes face à sexualidade, apesar de constituírem uma fonte mínima de informação sobre sexualidade" (Kelly, 1981; Gordon, 1981; Lutte, 1988, cit. *in* Vaz, 1996, p. 18)

Neste sentido, autores como Brasil *et al* (2000), Perrenoud (2001) e Teles (1992), defendem que os professores incumbidos de educação sexual na escola devem ter autenticidade, empatia e respeito, pois se o lar está a falhar nesse campo, cabe à escola preencher as lacunas de informação, erradicar preconceitos e possibilitar a discussão de emoções e valores. Além do mais, como adverte Perrenoud (2001), se a escola para uns é fonte de alegria e felicidade, para outros é nela que reside a razão de inúmeros conflitos e humilhações.

### **2.3. O adolescente homossexual**

A adolescência constitui um período do desenvolvimento em que ocorrem profundas transformações do ponto de vista fisiológico, e alterações assinaláveis nos domínios cognitivo, psicológico, afetivo e relacional. Embora as manifestações da sexualidade afluem todas as faixas etárias, é na adolescência que mais se manifestam, assim como se intensificam as vivências amorosas. Como salientam Braconnier & Marcelli (1998), é na adolescência que as práticas sexuais se tornam o pólo mais visível do ser sexual que caracteriza o ser humano.

Na conceção de Jean-Jacques Rousseau, considerado o "pai" do conceito de adolescência "nascemos, por assim dizer, duas vezes: a primeira para existir e a outra para viver; uma para a espécie e outra para o sexo" (Rousseau, 1990, cit. *in* Prazeres, 2003).

Sprinthall & Collins (1994) afirmam que a dificuldade da adolescência reside não apenas nas alterações hormonais, mas antes na complexa tarefa de conciliar todas estas transformações com as exigências sociais e com expectativas e esperanças

peçoais de formar um autoconceito coerente, isto é, uma identidade. Na verdade, a dimensão sociocultural da formação da identidade é provavelmente um dos aspetos mais inquietantes deste processo, pois o reconhecimento social é uma parte decisiva para a conciliação da identidade (Sprinthall & Collins, 1994).

A família, a escola e os grupos de pares são habitualmente referidos como contextos onde os problemas relacionados com a integração da "diferença" sexual se colocam de forma mais marcada e frequente (Beaty, 1999; Carneiro & Menezes, 2007; Goggin, 1993; Johnson, 2000; Lock & Steiner, 1999; Nichols, 1999, Savin-Williams, 1990; Thomas & Larrabee, 2002; Vincke & De Rycke, 1999 cit. *in* Carneiro, 2009)

Ora, a escola é um local onde muitas das vezes, o adolescente começa as suas relações de intimidade. Atendendo que o desenvolvimento psicossocial saudável nesta etapa está fundamentalmente ligado à qualidade das interações sociais que ocorrem dentro do ambiente escolar (Black & Underwood, 1998), diversos autores como Black & Underwood (1998); Maia (2009); Marrow (1993) e Pereira & Leal (2002) salientam que a escola pode constituir um dos espaços mais desafiadores, e até mesmo perigosos para o adolescente homossexual.

A necessidade de identificação com o grupo, o desejo de ser igual, é apontado como uma característica comum neste período, pelo que o lidar com a diferença em relação ao padrão almejado pode ser uma tarefa dolorosa emocional e socialmente (Maia, 2009).

Conforme postulam Pereira & Leal (2002), enquanto os adolescentes heterossexuais começam a experimentar a sua sexualidade e sentimentos pelo sexo oposto, devido às pressões sociais, os adolescentes homossexuais frequentemente sentem-se postos de parte e enfrentam tanta discriminação e violência que é apenas natural que, como resultado, lhes ocorram elevados níveis de *stress* e ansiedade.

Enquanto alguns reagem ao *stress* do ambiente escolar isolando-se socialmente, mostrando relutância em participar nas atividades, outros são absentistas ou abandonam a escola (Hunter & Schaecher, 1987), outros, ainda, lidam através da realização académica ou atlética, ou adotando mecanismos de defesa, por exemplo exibindo uma imagem heterossexual exagerada (Smith & Smith, 1999).

Tal como postulam Farias (2004) e Louro (2000), de uma forma, ou de outra, as dificuldades encontradas pelos adolescentes homossexuais dentro da escola vão interferir diretamente na constituição de sua identidade. Segundo estes autores, a não aceitação faz com que os adolescentes pensem a sua condição homossexual, tenham vontade de mudar a sua condição homoerótica, historicamente definida como "anormal", ou então optem por se marginalizar, numa tentativa de preservar sua condição diferenciada.

De acordo com os resultados de um estudo de D' Augelli et al. (1998), quase metade dos adolescentes homossexuais referiram ter perdido amigos como consequência da revelação da sua orientação sexual. Nesse mesmo estudo, 27% dos adolescentes homossexuais também referiram ter sofrido agressões por outros alunos devido à sua orientação sexual.

Todavia, a investigação psicológica tem mostrado que, com frequência, os amigos são mais suportivos do que a família no que respeita à "diferença" sexual e que é a estes que geralmente o indivíduo começa a revelar a sua "diferença" (Elizur e Mintzer, 2001; Kurdek, 1988; Vincke & Van Heeringen, 2002 cit. *in* Carneiro, 2009). Ainda que o suporte parental seja de enorme importância, a aceitação pelos amigos sobrepõe-se, na adolescência, ao contexto familiar (Carneiro, 2009).

Werebe (1998) salienta que é na adolescência que se revelam de forma mais aguda as ambivalências, medos e angústias em relação à formação da identidade sexual. Segundo este autor, tais ambivalência, muitas vezes têm origem no medo da homossexualidade socialmente reprovada.

Este medo da reprovação social poderá interferir com o processo de revelação, ou "saída do armário" que, conforme defendem Llamas & Vidarte (2001) cit *in* Carneiro, 2009) ocorre, para a maioria das pessoas, desde a adolescência. Segundo os autores, este constitui um processo de permanente construção e reconstrução pessoal particularmente saliente e adverso, desde o momento em que alguém se dá conta de que não é heterossexual.

Wormer & McKinney (2003) defendem que a falta de uma postura proactiva para ajudar os jovens com questões acerca da identidade de género, constitui uma das principais causas de problemas psicológicos, levando em alguns casos ao suicídio,

abuso de álcool e outras drogas. Também Frazão & Rosário (2008), afirmam que é possível que no decorrer do processo de revelação surjam problemas emocionais e comportamentais, nomeadamente fobias, tentativas de suicídio, promiscuidade sexual ou fuga de casa.

Assim, de acordo com a literatura, se a "saída do armário" leva, por um lado, ao bem-estar psicológico, aumentando a auto-estima e reduzindo o *stress*, diminui os comportamentos de risco e facilita as relações interpessoais; por outro lado, pode levar a represálias físicas e à reprovação social (Corrigan & Mathews, 2003, cit. in Costa, 2008), pelo que se torna crucial ajudar os jovens neste processo.

#### **2.4. Homofobia na escola**

A escola constitui um contexto diversificado de desenvolvimento e aprendizagem, isto é, um local que reúne uma diversidade de conhecimentos, atividades, regras e valores e, como tal, permeado por conflitos, problemas e diferenças (Mahoney, 2002, cit. in Dessen & Polonia, 2007). Segundo Azevedo (2009), a escola tornou-se um espaço privilegiado de conflitos, pois pessoas com contextos, visões e construções identitárias diferentes concentram-se num único espaço, o que consequentemente gera atritos.

Diante de uma sociedade de padrões brancos, masculinos, heterossexuais e cristãos, a escola tem refletido esses mesmos ideais, transformando os "diferentes" os que não se encontram nesse esquema, em cidadãos indesejáveis, exóticos, pecadores, e, portanto, passíveis de serem ridicularizados, desprezados e vítimas de violência (Lucion, 2008). Quando no espaço escolar existe este tipo de comportamento para com os adolescentes e jovens homossexuais, a escola está a agir como reprodutora de diferenças no tom de desigualdade (Sampaio & Faria, 2008).

Assim, a escola que deveria ser um espaço para construção de padrões democráticos, é muitas vezes palco de comportamentos homofóbicos, com graves consequências para os adolescentes.

Numa entrevista ao Jornal Público, Sara Martinho, ativista da rede *Ex Aequo*, salienta que o que distingue a homofobia em contexto escolar da praticada noutros meios é que aquela tem como vítimas jovens que ainda estão em processo de

crescimento e que, muitas vezes, não têm maturidade nem ferramentas para se defenderem. Muitas crianças ainda não sabem o que é ser-se homossexual, mas já sabem que ser lésbica ou *gay* é uma coisa negativa e suja, do campo do insulto (Faria, 2010). Neste sentido, Louro (2000) afirma que se movem "as alavancas sociais da hostilidade contra a homossexualidade" (p.15), antes mesmo de se ter a vaga noção quanto ao que se referem.

De acordo com Azevedo (2009), podemos mesmo pensar a manifestação da homofobia na escola como uma forma de *bullying*, pois ambas são dotadas de um sentido cultural e social e acarretam graves consequências para quem deles é vítima.

A nível internacional, diversos estudos têm mostrado que a homofobia manifesta-se no ambiente escolar.

Resultados de uma pesquisa desenvolvida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em catorze capitais brasileiras, intitulada *Juventude e sexualidade*, mostram que, na prática pedagógica das escolas, há uma tendência para o silêncio perante a violência homofóbica, o que muitas vezes contribui para a reprodução desses atos violentos e de exclusão. A referida pesquisa salientou as posturas discriminatórias e preconceituosas, em particular contra homossexuais. Muitas expressões de preconceitos e discriminação tendem a ser naturalizadas, e não são entendidas necessariamente como violência. Segundo os autores, "muitas vezes, os professores não apenas silenciam, mas colaboram ativamente na reprodução de tal violência" (Abramovay, 2004, p. 278).

Azevedo (2009), através de uma pesquisa qualitativa realizada na cidade Juiz de Fora - Brasil, observou a existência de uma grande lacuna na formação dos professores no que se refere à homossexualidade. Segundo este autor, tal pode ser interpretado como um dos principais fatores para o desenvolvimento do *bullying* homofóbico no espaço escolar, pois estas pessoas que deveriam ser os principais agentes de mediação e combate desta prática na escola, acabam muitas vezes por reproduzir determinados discursos homofóbicos sem terem disso consciência. Observou, igualmente, a existência de preocupação, por parte dos professores em relação a esta situação nas escolas, mas um sentimento de impotência perante a própria estrutura da escola o que, segundo o autor, é reflexo de uma sociedade homofóbica.

Em Inglaterra, Epstein, Hewitt, Leonard, Mauthner e Watkins (2007) concluem, através do seu estudo em escolas inglesas, que a educação anti-racista tem sido amplamente aceite, mas a homofobia entre os jovens continua totalmente ignorada. Apesar da sua importância em termos do bem-estar dos alunos, esta área de inclusão continua a não ser abordada nas escolas (DePalma & Jenett, 2007).

Segundo MacGillivray (2004, cit. in DePalma & Jenett, 2007), a necessidade urgente de tratar este assunto é comprovada pelos diferentes estudos que mostram a prevalência da homofobia nas escolas.

Em Portugal, o Observatório de educação da rede *Ex Aequo*, tem disponível um formulário *online*, com o objetivo de dar voz e reportar situações de discriminação de qualquer cariz, respeitantes aos temas da orientação sexual e da identidade ou expressão de género que tenham ocorrido em ambiente escolar no país.

O relatório da rede *Ex Aequo* no ano de 2008 indica que 6 em cada 100 jovens abandonam a escola mais cedo devido à discriminação. De acordo com as informações do mesmo relatório, são várias as queixas de homofobia ou transfobia nas salas de aula, desde professores que saltam partes do programa da disciplina para não referirem a orientação sexual de alguém quando essa informação é relevante. Muitos alunos queixam-se igualmente da ausência de referências à orientação sexual e identidade de género nos programas de educação sexual e formação cívica. O relatório também salienta que muitos professores estão cientes da existência de *bullying* homofóbico nas suas escolas, mas têm dúvidas sobre como resolvê-lo e como fornecer apoio à juventude lésbica, gay ou bissexual.

O último relatório, referente às queixas recebidas pelo Observatório entre Novembro de 2008 e Dezembro de 2010 apresenta os resultados de 103 testemunhos de discriminação em função da orientação sexual e da identidade de género no espaço escolar. A maior parte dos relatos dizem respeito a agressões verbais, físicas e psicológicas de outros alunos, mas também é possível encontrar queixas de agressões homofóbicas ou transfóbicas por parte dos profissionais da escola, nomeadamente funcionários (15%) e professores (14%). Também, uma parte significativa das pessoas que responderam a este inquérito considerou ainda as atitudes dos professores (47%) e os conteúdos curriculares (50%), entre "algo" e "bastante" discriminatórios ou omissos.

De acordo com as informações da rede Ex Aequo, as escolas necessitam ter acesso a informações, recursos e suporte para criar ambientes que celebrem a diversidade e onde a juventude possa beneficiar de um bom ambiente de aprendizagem e cumprir o seu potencial, livres do medo do *bullying*. Quando a escola trata o tema da homossexualidade de forma desigual, está reproduzindo a ideia de que as relações sociais, afetivas e amorosas têm de ser somente segundo a heterossexualidade. e quando se começa a tentar que uma pessoa seja diferente do ponto de vista sexual, já estamos a discriminar (Sampaio & Faria, 2008).

Assim, muito antes de perceberem a natureza da sua orientação sexual, muitos homossexuais internalizam uma série de mensagens correspondentes aos valores negativos face à homossexualidade. Muitas vezes, reconhecem os seus sentimentos de atração por pessoas do seu próprio sexo e iniciam um processo psicológico de auto rotulação que não é acompanhado por nenhuma abertura interpessoal das suas próprias emoções e comportamentos (Pereira & Leal, 2002).

Meyer & Dean (1998, cit. in Leal e Pereira, 2002) definem homofobia internalizada como “o direcionamento das atitudes sociais negativas para o *self* da pessoa *gay*, levando à desvalorização desse *self* e resultantes conflitos internos e uma autoimagem empobrecida”(p.107).

A fim de evitarem possíveis reações hostis, muitos adolescentes homossexuais optam, muitas vezes, por esconder a sua sexualidade. Andrew Sullivan (1996 cit. in Louro, 2000), no livro *Praticamente normal* revela as inúmeras situações que lhe ensinaram, desde criança, a necessidade de esconder os seus desejos e interesses. Conta também como aprendeu a fazer piadas sobre homossexuais.

A escola, além de ser um local onde se espera que veicule informação correta, tem o dever de contribuir para o aumento e fortalecimento da autoestima de todos os alunos, independentemente da sua orientação sexual. Como defende Seffner (2009), o estigma e a discriminação são barreiras à construção da cidadania plena de qualquer indivíduo, pelo que não devem ser admitidos no espaço escolar.

É fundamental que adultos e jovens compreendam que a homofobia, bem como qualquer outro tipo de discriminação é, sobretudo, um desrespeito à liberdade e à individualidade de cada ser humano, pelo que os saberes já produzidos neste campo de

conhecimento devem ser compartilhados e divulgados na escola, família e comunidade (Silva, 2010).

Não obstante, Epstein, O'Flynn & Telford (2003), fazendo referência Gramsci (1995), salientam que a hegemonia nunca é total, ou, dito em termos Foucaultianos (Foucault, 1997, cit. in Epstein, O'Flynn & Telford (2003), onde há poder, há sempre resistências. Dado que o poder não funciona apenas numa direção, as escolas também são locais de luta cultural (Epstein, O'Flynn & Telford, 2003).

Neste sentido, algumas pesquisas têm apontado para a existência de frentes de oposição face às formas de poder dominante.

#### **2.4.1. Boas práticas no combate à homofobia**

Tendo consciência das graves implicações que a homofobia acarreta, autores de diferentes países têm desenvolvido projetos contra este tipo de discriminação.

Lutz van Dijk & Barry van Driel, dois ativistas dos direitos humanos organizaram um livro intitulado *Challenging Homophobia: teaching about sexual Diversity* (2007) onde, através das suas experiências em escolas e universidades e das de colaboradores em diferentes partes do mundo, apresentam propostas de como superar a homofobia na prática educativa, demonstrando como essas instituições podem tornar-se ambientes de aprendizagem amáveis e respeitadores. Por exemplo, Garnerelo (2007), mostra como as novas políticas instituídas em Espanha permitem abordar a homofobia numa nação tradicionalmente católica e culturalmente conservadora e Kahn (2007), através da análise de estratégias para superar a homofobia em ambientes cristãos conservadores do Texas - EUA - mostra como os estudantes podem ser desafiados a enfrentar os pressupostos e estereótipos que detêm acerca da comunidade LGBT.

Destacamos também um projeto designado por GALE (*Global Alliance for LGBT Education*), parceiro formal da rede UNESCO, que consiste numa comunidade virtual de aprendizagem (<http://www.lgbt-education.info/>) que tem como foco a educação acerca de assuntos relacionados com os temas LGBT. Através da promoção e partilha de conhecimento pedagógico, a GALE promove a inclusão total das pessoas que são discriminadas devido à sua orientação sexual, identidade ou expressão sexual. Entre os vários objetivos desta comunidade, destacam-se os projetos piloto e

desenvolvimento de um conjunto de ferramentas para trabalhar na escola e o acompanhamento e promoção da aplicação do direito à educação, pelos estados, desenvolvendo um conjunto de ferramentas para as Organizações Não Governamentais (ONGs) em defesa da diversidade sexual na educação.

A nível internacional salientamos, ainda, o manual *Different in More Ways Than One. Providing Guidance for Teenagers on Their way to Identity Sexuality and Respect* (Belling, Bolter, Dankmeijer, Enders, Graglia, Kraan, Timmermanns e Wilhelm, 2004), desenvolvido no âmbito de um projeto denominado TRIANGLE (*Transfer of Information to Combat Discrimination Against Gays and Lesbians in Europe*), financiado pela União Europeia e elaborado por uma equipa com representantes de cinco países, especificamente Inglaterra, França, Alemanha, Itália e Holanda.

Este manual tem por objetivo proporcionar a professores e conselheiros ferramentas e orientações práticas para serem utilizadas com os adolescentes no combate à discriminação. Assim, o manual é composto por nove temáticas: *Coming out e Identidades; Relacionamentos; Diferentes estilos de vida; Bem-estar social e mental; Aconselhamento específico gay; Sexualidades; A Comunidade; História e Cultura e Diferentes Religiões*, bem como pela teoria que está por detrás de cada tema, com o objetivo de capacitar os professores e conselheiros para responderem a perguntas básicas como *O que é a discriminação?; Como funciona?; Qual a ligação com o racismo ou outras formas de discriminação?*. O manual encontra-se disponível no site <http://www.diversity-in-europe.org> em cinco línguas, designadamente, inglês, francês, alemão, italiano e holandês.

Em Portugal, a rede *Ex Aequo* tem desenvolvido uma série de projetos, incluindo a produção de materiais, com objetivo de fornecer apoio à educação e à sensibilização nestes temas, bem como ao combate contra o *bullying* homofóbico ou transfóbico nos estabelecimentos de ensino. O projeto *Educação LGBT*, para além da produção de duas brochuras, uma destinada a professores ou profissionais que trabalhem com jovens, e outra destinada aos alunos, disponíveis no site <http://www.rea.pt/projeto-educacao/>, organiza sessões de debate e informação nas escolas e universidades portuguesas. Não temos, no entanto, conhecimento de alguma vez se terem realizado nas escolas da Ilha de São Miguel.

Recentemente, em 2010, a rede *Ex Aequo* anunciou uma campanha denominada *INCLUSÃO*, financiada pela Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género, que tinha por objetivo a distribuição de cartazes e postais com mensagens contra o *bullying* homofóbico nas escolas do 3º ciclo do ensino básico, secundário e universitário em Portugal, bem como ações de sensibilização. Contudo, dois serviços do Ministério da Educação recusaram apoiar a campanha. Como justificação para a recusa em distribuir os cartazes e folhetos que promovem a não discriminação dos jovens gays e lésbicas, foi alegado o cariz ideológico dos mesmos (Almeida, 2011). Poderemos assim concluir que, tal como refere Santos (2004), continuamos a assistir a um Estado que age por omissão.

## **2.5. O papel da linguagem na perspetiva construcionista social**

A linguagem é algo de único nos seres humanos. A forma como as pessoas pensam, os conceitos e as categorias que lhes permitem um campo de significados são fornecidos pelo uso da linguagem (Nogueira, 2001).

Contudo, enquanto que a psicologia tradicional assume a linguagem como uma expressão de compreensão do pensamento, ou seja, a natureza da pessoa surge em primeiro lugar e as pessoas usam a linguagem para dar expressão a algo já existente em si mesmas ou no mundo, para o construcionismo social a linguagem constitui uma pré-condição deste, ou seja, não existe uma realidade objetiva fora da linguagem criada pelos humanos (Nogueira, 2001).

Segundo a perspetiva construcionista, sempre que as pessoas falam entre si, o mundo constrói-se. A linguagem não é apenas um veículo passivo para os pensamentos e emoções (Burr, 1995 [1997] cit. in Santos, 2010) mas uma poderosa máquina simbólica (Bourdieu, 1998 [1999] cit. in Santos, 2009) capaz de disciplinar os homens (Foucault, 1975 [2006] cit. in Santos, 2009), constituindo, deste modo, "meninos e meninas, mulheres e homens, negros e brancos" (Furlani, 2002, p. 321).

O discurso é, assim, um modo de agir, ou seja, uma forma através da qual as pessoas agem em relação ao mundo e, principalmente em relação às outras pessoas (Fairclough, 1992, cit. in Tílio, 2008).

Foucault (1979, cit. *in* Tílio, 2008), advoga que cada sociedade tem a sua política de verdade, ou seja, todos os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos; a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; e mesmo o estatuto daqueles que têm a tarefa de dizer o que funciona como verdadeiro.

Inúmeras instâncias como a escola, *media*, igreja, leis, realizam pedagogias da sexualidade (Louro, 1995, 2000; Furlani, 2009). Através da linguagem vão produzindo "marcas" que parecem ser "gravadas" nas histórias pessoais, instituindo masculinidades e feminilidades hegemônicas (Louro, 1995; 2000), que vão sendo incorporadas como a ordem natural das coisas (Bourdieu, 1998 [1999] cit. *in* Santos, 2009).

Philip R. Corrigan (1991 cit. *in* Louro, 2000), num artigo sobre as suas experiências escolares, descreve um processo de escolarização do corpo e a produção de uma masculinidade, demonstrando como a escola pratica a pedagogia da sexualidade muitas vezes de forma subtil, discreta, mas, segundo o autor, quase sempre eficiente e duradoura.

Neste sentido, a escola desempenha um importante papel, pois poderá tanto reiterar as identidades e as práticas hegemônicas, como permitir a visibilidade e a disponibilidade de representações contrárias e ou alternativas. (Furlani, 2009).

Ferrari (2000, cit. *in* Azevedo, 2009) salienta que é importante o questionamento constante, não só de quem ensina, mas também de como se ensina e que sentido dão os alunos ao que aprendem. Através da linguagem, e das suas atitudes, os professores transmitem as suas emoções, sentimentos, conhecimentos, podendo, nesse sentido, também expressar o preconceito, o racismo, mesmo sem se aperceberem (Azevedo, 2009).

### **2.5.1. O discurso como segregador´**

"Na nossa sociedade, desprezar o sujeito homossexual era (e ainda é), algo comum, compreensivo, corriqueiro"(Louro, 2004, p. 12). Contudo, termos como "maricas" ou "paneleiro" mais do que insultos, traduzem uma conotação associada a

uma crença relacionada como uma falha no cumprimento integral da masculinidade (Borbett, 2001 cit. *in* Santos, 2009).

Conforme defende Eribon (2008), o insulto torna-se um veredito, "não são simples palavras lançadas *en passant*" ( p. 27), pelo contrário, são agressões verbais que marcam a consciência e se inscrevem na memória e no corpo, pois, como sustenta este autor, o constrangimento, a vergonha e a timidez são reações corporais produzidas pela hostilidade do mundo exterior.

Estudos no campo das violências, envolvendo preconceitos, discriminação e o fenómeno do *bullying*, apontam para o uso do insulto e difamação como práticas comuns nas relações interpessoais na escola. Uma pesquisa realizada no Brasil por Roselli-Cruz (2011) que teve como objetivo verificar o uso do "palavrão", da ofensa e a conotação expressa e entendida, entre adolescentes na escola, concluiu que a despreocupação com o "palavrão" contribui para a homofobia e agressividade dentro da escola.

Pelo ato da linguagem, quer seja através de discursos ou olhares, o homossexual é estigmatizado e, por conseguinte, vai moldar a relação com os outros e com o mundo moldando a sua própria personalidade (Eribon, 2008).

Assim, diversos autores salientam que é preciso repensar e problematizar o que sustenta estes discursos preconceituosos no interior das escolas dado que, ao serem legitimados estão a contribuir para perpetuar a discriminação. Segundo Azevedo (2009), há mesmo que pensar na problematização e no questionamento como uma possibilidade de quebrar a continuidade deste processo e gerar novas possibilidades.

# **CAPÍTULO II**

## **Metodologia do Estudo**

O presente capítulo pretende dar a conhecer as opções metodológicas e consequentes justificações para o estudo empírico propriamente dito. Para tal procurar-se-á sintetizar, no primeiro ponto, os pressupostos teóricos do estudo, resultantes da revisão de literatura realizada e as questões de investigação. Nos pontos seguintes será descrita a metodologia da investigação, especificando o *design* do estudo realizado, os participantes considerados, os instrumentos e procedimentos de recolha de dados e, por último, os procedimentos de análise de dados.

### **1. Pressupostos Teóricos e Questões de investigação**

A Psicologia Comunitária é o ramo da psicologia que tem como preocupação os problemas sociais e comunitários e a forma como os sistemas sociais afetam a vida dos indivíduos (Wandersman, 2001). Um dos seus conceitos chave é o de interdependência, uma vez que cada indivíduo se encontra inserido num contexto ou sistema, e as relações entre estes são interdependentes. Maybeth Shinn (2007) refere que

os psicólogos devem prestar maior atenção aos comportamentos humanos em determinados contextos comunitários. As condições nos contextos de vizinhança e outros contextos comunitários estão relacionados com a saúde mental e física, com as oportunidades, os níveis de satisfação e com o grau de envolvimento (...) estão também relacionados com o sucesso escolar das crianças e o seu desenvolvimento, bem como com problemas de comportamento (p.35).

A seleção do tema deste trabalho prendeu-se, em primeiro lugar, com a constatação da autora, psicóloga escolar a exercer funções em diferentes estabelecimentos de ensino ao longo de seis anos, que, de forma recorrente, alunos, em particular adolescentes, são sinalizados por professores para a intervenção do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), alegando a possível orientação homossexual dos mesmos como justificação de suspeita de défice a nível Emocional ou da personalidade e utilizando para tal discursos marcadamente homofóbicos, não legitimadores da diferença. Cenários onde se esperaria que imperasse a promoção de uma cultura do reconhecimento da pluralidade das identidades, muitas vezes são palcos de verdadeiros comportamentos homofóbicos. Quando a escola, espaço por excelência para o questionamento, contestação e transformação de valores sociais, morais e simbólicos estabelecidos na sociedade, trata o tema da homossexualidade de forma desigual, está reproduzindo a ideia de que as relações sociais, afetivas e amorosas têm de ser somente

segundo a heterossexualidade. E quando se começa a tentar que uma pessoa seja diferente do ponto de vista sexual, já estamos a discriminar (Sampaio e Faria, 2008).

Também constituiu motivo para a realização desta investigação o facto da temática "homossexualidade" ser ainda pouco estudada no país. Julga-se poder afirmar também que o tema homossexualidade numa comunidade educativa é inovador, tanto na Região Autónoma dos Açores como no próprio país, o que relembra a urgência de ser tratado.

Tal como se apresentou na componente teórica deste trabalho, apesar de vivermos atualmente um reconhecimento crescente da diversidade sexual, tanto no universo privado como público, ainda pouco se tem transformado na aceitação da diversidade. A *diversidade humana* é uma questão central na psicologia comunitária, formulada por Dalton, Elias & Wandersmann (2001) como um valor que reconhece e preza a variedade de comunidades e identidades sociais. Envolve a aceitação genuína de diversas pessoas e grupos como iguais, traduzindo princípios de inclusão e respeito pela diferença e enfatizando os aspetos positivos das culturas, a sua pluralidade e identidade. Numa perspetiva ecológica, ainda no âmbito da psicologia comunitária, "o estudo da diversidade humana parte do pressuposto de que o contexto social, histórico e material molda as diferenças individuais e pode contribuir para as diferentes formas de pensar e agir dos vários grupos ou populações, pelo que deve ter em conta as múltiplas influências entre o comportamento humano e os contextos sociais, culturais e políticos em que se inserem" (Ornelas, 2008, p. 175)

Neste sentido, procurou-se abordar a temática "homossexualidade" à luz dos pressupostos da corrente Construcionista Social, pois crê-se ser aquela que, ao permitir compreender a noção de homossexualidade como uma construção, na qual os discursos e as práticas variam segundo contextos socioculturais, históricos e económicos específicos, constitui uma abordagem mais libertadora e respeitadora da diversidade.

Reconhecendo então o importante papel que o professor desempenha na escola, tanto na transmissão de conhecimentos, como de modelo para os alunos, e atendendo a que o ser humano é produto e produtor do contexto sócio-cultural em que se insere, o objetivo central do presente estudo é o de aceder à compreensão dos discursos e da ação dos professores em relação à homossexualidade. Mais concretamente, procurou-se captar as perspetivas destes (perspetiva pessoal) sobre a homossexualidade em geral e a

homossexualidade na escola, bem como as perspectivas que consideram que os outros têm (perspetiva social), tanto em contexto escolar, como fora deste.

Assim, com base na experiência profissional da autora e nos pressupostos teóricos ilustrados no capítulo anterior, emergiram as seguintes questões e sub-questões que nortearam este estudo:

- *Qual a perspetiva dos professores (perspetiva pessoal) em relação à homossexualidade?*

- *Como definem a homossexualidade?*
- *Que características atribuem à homossexualidade?*
- *Como tendem a agir em relação à homossexualidade?*
- *Como avaliam a homossexualidade?*

- *Qual a perspetiva que os professores consideram que os outros têm (perspetiva social) em relação à homossexualidade?*

- *Como consideram que os outros definem a homossexualidade?*
- *Que características consideram que os outros atribuem à homossexualidade?*
- *Como consideram que os outros tendem a agir em relação à homossexualidade?*
- *Como consideram que os outros avaliam a homossexualidade?*

- *Qual a perspetiva dos professores (perspetiva pessoal) acerca das questões da homossexualidade no contexto profissional?*

- *Qual a incidência da temática no dia-a-dia da escola?*
- *Qual a importância que consideram ter a temática "homossexualidade"?*
- *Quais as perspetivas relativas às questões da homossexualidade no seio escolar (i.e., papel da escola; papel do professor; conhecimento da legislação; preparação e suporte; resistências encontradas; práticas face à resistência; situações de conflito e práticas face aos conflitos)?*
- *Quais as posições dos professores face à identificação de alunos homossexuais?*
- *Quais as práticas discursivas utilizadas pelos professores?*

- *Qual a perspetiva que os professores consideram que os outros têm (perspetiva social) acerca das questões da homossexualidade no contexto profissional?*

- *Que incidência atribuem à temática "homossexualidade" na prática dos outros professores?*
  - *Qual a importância que consideram que os outros professores atribuem à temática "homossexualidade"?*
  - *Quais as perspectivas que consideram que os outros professores têm relativas às questões da homossexualidade no seio escolar (i.e., papel da escola; papel do professor; conhecimento da legislação; preparação e suporte; resistências encontradas; práticas face à resistência; situações de conflito e práticas face aos conflitos)?*
  - *Quais as posições que consideram que os outros têm face à identificação de alunos homossexuais?*
- *Quais as perspectivas dos professores sobre a homossexualidade e homossexualidade na prática profissional em função da idade?*
- *Quais as perspectivas dos professores sobre a homossexualidade e homossexualidade na prática profissional em função do sexo?*
- *Quais as perspectivas dos professores sobre a homossexualidade e homossexualidade na prática profissional em função do grupo disciplinar que integram?*

Crê-se que as respostas a estas questões poderão facultar um conjunto de dados que permitam revelar-se úteis para uma futura intervenção na escola. Em última análise, pretende-se contribuir para a prevenção de problemas e promoção de bem-estar, objetivos centrais da Psicologia Comunitária, através de renovadas estratégias contra a discriminação devido à orientação sexual, para o uso de toda a comunidade educativa.

## **2.Design do Estudo**

Atendendo ao propósito de aceder à compreensão dos discursos e da ação dos professores em relação à homossexualidade, quer numa perspetiva pessoal quer numa perspetiva social, tanto na vida privada como profissional, considerou-se que seriam as metodologias qualitativas as que melhor poderiam responder aos objetivos do estudo. Como afirma Minayo (1994) a pesquisa qualitativa "(...) trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo nas relações, dos processos e dos fenómenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis" ( p.22).

Tal como formulado no valor da psicologia comunitária designado de *Fundamentação Empírica* (Dalton, Elias & Wandersman, 2001), os métodos de investigação qualitativa, ao procurar uma compreensão mais aprofundada dos processos e das dinâmicas dos contextos comunitários e da interdependência entre pessoas e ambientes (Ornelas, 2008), assumiram um papel muito importante na compreensão da vida da comunidade.

Com a pesquisa qualitativa pretende-se não somente aceder à globalidade dos fenómenos como também à sua compreensão, tentando estudar a realidade sem a fragmentar e descontextualizar, com um maior interesse pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos (Almeida & Freire, 2000; Bogdan & Biklen, 2006). Também, ao permitir um contacto mais regular e personalizado entre investigador e indivíduos que participam no estudo, poderá promover a criação de condições mais propícias a estes se exprimirem de forma mais livre, genuína e completa.

Tendo em conta a novidade do tema em estudo, em particular no universo visado, e o objetivo essencialmente interpretativo, pode ainda dizer-se que se trata de uma pesquisa de carácter exploratório e descritivo (Carmo & Ferreira, 1998).

Decidiu-se, também, em termos da sua finalidade, levar a cabo uma investigação com um cunho básico e aplicado (Almeida & Freire, 2000), dado que se pretende, tal como foi referido anteriormente, que este estudo venha a contribuir para o desenvolvimento de renovadas estratégias contra a discriminação devido à orientação sexual, para o uso de toda a comunidade educativa.

Importa, contudo, estar ciente das numerosas críticas que têm sido dirigidas a este tipo de metodologia, nomeadamente a falta de objetividade e rigor científico. Verifica-se, no entanto, uma viragem do pensamento científico clássico para um novo paradigma que considera a complexidade dos fenómenos estudados e a necessidade de criar uma nova abordagem multifacetada da realidade (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994). Se é verdade que as abordagens qualitativas não conseguem produzir generalizações, dado privilegiarem o pessoal e os estudos com número reduzido de casos, não é menos verdade que nos permitem perceber a exceção e o singular, menosprezados no quadro das generalizações. E como refere Merriam (1988), o mundo

que nos rodeia não é algo objetivo, mas é fruto das diferentes interações sociais e pessoais.

### **3. Participantes**

Para a seleção dos participantes foram previamente definidos os seguintes critérios: a) data de nascimento (anterior ou posterior ao 25 de Abril de 1974); b) sexo (igual número de participantes do sexo feminino e masculino); c) mínimo de cinco anos de experiência de ensino com alunos adolescentes, em pelo menos 3 instituições diferentes; e d) distribuição equitativa quanto ao departamento que integram na escola onde lecionam (Línguas Portuguesa e Estrangeira; Matemática/Informática e Ciências Físico-Naturais; Educação Física, Musical e Expressões e Ciências Sociais e Humanas e Educação Cívica).

O critério a) data de nascimento (anterior ou posterior ao 25 de Abril de 1974) adveio do facto desta data assinalar em Portugal um ponto de rutura sociopolítico, com todas as implicações que uma alteração de Regime pode produzir, nomeadamente uma possível abertura a correntes de opinião mais liberais e menos presas a preconceitos e tabus, tal como explicitado no capítulo do Enquadramento teórico desta dissertação.

Importa ainda salientar as razões que sustentaram a escolha do critério c) mínimo de cinco anos de experiência de ensino com alunos adolescentes, em pelo menos 3 instituições diferentes. A opção por experiência de ensino com alunos adolescentes adveio, em primeiro lugar, e tal como referido aquando da apresentação dos pressupostos teóricos desta dissertação, da sinalização de alunos para o SPO, na experiência da autora, ter englobado maioritariamente esta faixa etária. Em segundo lugar, considerando que a adolescência é um período de profundas transformações, tanto a nível fisiológico como cognitivo, psicológico, afetivo e relacional e em que se impõe a complexa tarefa de conciliar todas estas transformações com exigências sociais e expectativas pessoais de formar uma identidade, optou-se por este critério de forma a garantir que os professores entrevistados trabalham com alunos de uma faixa etária em que as questões referentes à sexualidade são pertinentes. Por último, a seleção de participantes que, além de trabalharem com adolescentes há mais de cinco anos, desempenharam esta função em pelo menos três instituições diferentes, teve por

objetivo garantir um percurso diversificado, com exposição a diferentes comunidades, para que os resultados não se restringissem à escola em que se encontravam a lecionar no momento da entrevista.

Dos critérios mencionados, resultou o apuramento de um grupo de 16 professores, a lecionar em escolas públicas da ilha de São Miguel, reunidos em dois grupos etários (Grupo A e Grupo B), e equitativamente distribuídos atendendo aos critérios sexo e departamento que integram na escola em que lecionam, conforme descrito no Quadro n.º 1.

**Quadro n.º 1** – Caracterização dos 16 professores participantes em função do sexo, idade e departamento que integram na escola

Departamento	GRUPO A				GRUPO B			
	≥38 anos				≤ 37 anos			
	Sexo masculino		Sexo feminino		Sexo masculino		Sexo feminino	
Participante	Idade	Participante	Idade	Participante	Idade	Participante	Idade	
Línguas Portuguesa e Estrangeira	E12	56	E2	44	E4	37	E6	35
Matemática/ Informática e Ciências Físico-Naturais	E7	39	E9	38	E15	33	E1	30
Educação física, Musical e Expressões	E5	40	E3	43	E14	36	E10	30
Ciências Sociais e Humanas e Ed. Cívica	E16	59	E11	50	E8	30	E13	33

Da análise do Quadro n.º1 verifica-se que cada grupo é constituído por oito participantes, quatro do sexo feminino e quatro do sexo masculino. O Grupo A inclui os participantes nascidos antes do 25 de Abril de 1974, ou seja, contando à data da entrevista com idade igual ou superior a 38 anos. O mais novo dos participantes deste grupo tem 38 anos e o mais velho 59 anos.

O grupo B inclui os participantes nascidos após do 25 de Abril de 1974, contando à data da entrevista com idade igual ou inferior a 37 anos. O entrevistado mais novo deste grupo tem 30 anos e o mais velho 37 anos.

No Quadro n.º 2 apresenta-se uma caracterização mais detalhada dos professores participantes neste estudo, de acordo com a ordem em que foram entrevistados. Para além das informações relativas ao sexo e idade dos participantes, que já constavam do quadro anterior, dão-se a conhecer as habilitações académicas, o número de anos de serviço, bem como as disciplinas que cada participante leciona atualmente, e que permitiram a inclusão nos departamentos.

**Quadro n.º 2** - Caracterização sociodemográfica dos participantes

<b>Participantes</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Habilitações Académicas</b>	<b>Anos de Serviço</b>	<b>Disciplinas que leciona atualmente</b>
<b>E1</b>	30	F	Licenciatura em Biologia Geologia	5	Ciências da Natureza
<b>E2</b>	44	F	Licenciatura em Línguas e literaturas modernas, variante inglês, Alemão	19	Alemão
<b>E3</b>	43	F	Licenciatura em História e Educação Física	19	Educação Física e Mundo atual
<b>E4</b>	37	M	Licenciatura em estudos Portugueses	7	Português
<b>E5</b>	40	M	Licenciatura em Educação Visual	14	Educação visual e tecnológica
<b>E6</b>	35	F	Licenciatura em Português, Inglês	12	Inglês
<b>E7</b>	39	M	Licenciatura em Físico-Química	12	Ciências Físico-Químicas
<b>E8</b>	30	M	Licenciatura em Geografia	6	Geografia
<b>E9</b>	38	F	Licenciatura em Biologia	12	Ciências da Natureza
<b>E10</b>	30	F	Licenciatura em Música	8	Educação Musical
<b>E11</b>	50	F	Licenciatura em História- Filosofia	22	História e Cidadania
<b>E12</b>	56	M	Licenciatura em Português	33	Português
<b>E13</b>	33	F	Licenciatura em História	10	Cidadania. Coordena Projeto de Educação sexual
<b>E14</b>	36	M	Licenciatura em Educação Física e Desporto	13	Educação física
<b>E15</b>	33	M	Licenciatura em Informática	8	Tecnologias da Informação e Comunicação
<b>E16</b>	59	M	Licenciatura em História	34	História e Cidadania

Através da leitura do quadro n.º 2 é possível verificar que os professores participantes são licenciados em diferentes áreas e que o tempo de exercício profissional varia entre 5 e 34 anos.

#### 4. Instrumento e Procedimentos de Recolha de Dados

Por uma questão de gestão de tempo e facilidade de acesso aos professores, optou-se por realizar as entrevistas na escola onde a autora exerce a sua atividade profissional, Escola Básica Integrada de Rabo de Peixe. Contudo, dado não ser objetivo desta investigação estudar o fenómeno em nenhuma instituição em específico, apenas perceber os discursos dos professores, enquanto seres que são produto e produtores da sociedade, foi crucial obedecer aos critérios descritos no ponto anterior desta dissertação. Importa salvaguardar que a escolha dos participantes se prendeu com questões conceptuais e não de representatividade (Guerra, 2006; Miles & Huberman, 1994), o que faz crer que esta população, embora não corresponda à totalidade dos casos existentes, abrange diferentes participantes com distintas interpretações e representações do fenómeno em estudo.

Antes de se dar início à recolha de dados foi pedido consentimento ao Presidente do Conselho Executivo da Escola Básica Integrada de Rabo de Peixe para realização das entrevistas, quer a professores a lecionar naquela escola, quer a outros que ali se deslocariam para participar no estudo (Anexo 1). Obtida permissão, contactou-se o primeiro professor que, devido ao contacto profissional, sabia-se de antemão satisfazer os critérios de seleção. Este, por sua vez, facultou outros contactos que reuniam todos os critérios estabelecidos, e assim sucessivamente, até se constituir o número de participantes que havíamos previamente determinado.

Para a construção do *corpus* de investigação, escolheu-se a entrevista semiestruturada com guião previamente elaborado. As entrevistas são adequadas para apreender a perspetiva dos sujeitos sobre a problemática em causa, dado que se trata de uma forma de perceber e diagnosticar preocupações, desejos e experiências dos mesmos na sua singularidade (Bardin, 1977; Vala, 1986, 1993; Estrela, 1994). Ghiglione & Matalon (1997) afirmam que a entrevista é particularmente indicada para “compreender fenómenos como as atitudes, as opiniões, as preferências, as representações (...) que só são acessíveis de uma forma prática pela linguagem”, permitindo “saber como é que o indivíduo o explica, que significados tem para ele, o que não sabemos se ele não o explicitar” (p. 13). Também Best (1981) sublinha que “a entrevista é, muitas vezes, superior a outros sistemas de obtenção de dados. Uma razão é que as pessoas, geralmente, preferem falar a escrever” (p.159).

A decisão quanto ao formato semiestruturado, com guião previamente elaborado, pareceu ser o procedimento de recolha de dados adequado aos objetivos do presente estudo, por se ajustar à natureza exploratória de obtenção de mais conhecimento e de maior profundidade sobre a temática (Ghiglione & Matalon, 2001). Entende-se que sobre a temática homossexualidade, e tentando captar tanto as perspetivas dos professores (perspetiva pessoal), como as perspetivas que consideram que os outros têm (perspetiva social), perder-se-ia informação caso se optasse por seguir um guião mais rígido. Quivy e Campenhoudt (1998) referem que “tanto quanto possível, [importa dar liberdade ao entrevistado] para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier” (p.192). Neste sentido, possibilitou-se a cada entrevistado a liberdade de falar sobre os conteúdos específicos em estudo, bem como outras questões que considerassem importantes e que não estavam formuladas no guião, pelo que as entrevistas não respeitam com rigor o seguimento das questões, nem a linguagem constante no guião.

Após a seleção do procedimento, partiu-se para a elaboração do guião da entrevista. Este possibilitou reencaminhar a entrevista para os objetivos gerais e específicos do estudo, atrás enunciados, e "colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio, no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível" (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 194).

Com o propósito de analisar a adequabilidade do guião, entrevistaram-se, a título experimental, quatro professores, dois do sexo masculino e dois do sexo feminino com idades e características semelhantes às do público-alvo. Com este procedimento pretendeu-se verificar se as questões eram entendidas pelos entrevistados tal como previsto pela autora do estudo e se o número de questões era adequado e não causava fadiga aos entrevistados, como sugerem Ghiglione & Matalon (2001). De acordo com Fox (1987), "a realização do estudo piloto permite estimar as características do instrumento a utilizar na recolha de dados e, assim, o investigador pode eliminar todas as possíveis ambiguidades nas perguntas formuladas e prever as respostas importantes" (p.629). Após a realização das entrevistas exploratórias concluiu-se que o guião necessitava de pequenas alterações e adequações, pelo que foram reformuladas algumas questões, de modo a torná-las mais compreensíveis. Não se verificou fadiga nem impaciência, o que nos permitiu supor que a dimensão da entrevista era adequada.

Deste modo, construiu-se o guião de entrevista final (Anexo 2) que compreende cinco pontos associados às nossas questões investigativas, designadamente: I) Caracterização sociodemográfica do entrevistado; II) Considerações sobre a homossexualidade - Perspetiva Pessoal; III) Considerações sobre a homossexualidade - Perspetiva Social; IV) Considerações sobre a homossexualidade na prática profissional - Perspetiva Pessoal e V) Considerações sobre a homossexualidade na prática profissional - Perspetiva Social

Relativamente ao ponto I, pretendeu-se obter informação sobre o perfil do entrevistado, nomeadamente a idade, o sexo, habilitação académica, disciplina que leciona e anos de serviço. Quanto aos pontos II e III procurou-se agrupar os dados relativos aos discursos e ação dos professores em relação à homossexualidade, tanto na sua própria perspetiva (II) como na perspetiva que consideram ser as dos outros (III). Por fim, nos pontos IV e V procurou-se obter informação que permitisse captar os discursos e ação dos professores sobre a homossexualidade no contexto escolar, tanto na sua própria perspetiva (IV) como nas perspetivas que consideram ser as dos outros (V).

À exceção de duas particularidades que se introduziram no guião, em que se pretendia averiguar as práticas discursivas utilizadas pelos professores entrevistados, bem como a forma como estes sentem a homossexualidade (componente afetiva), todo o guião segue a mesma lógica. Ou seja, depois de se questionar acerca da perspetiva pessoal relativamente a uma dada questão, tentou-se averiguar sobre a perspetiva que consideram que os outros têm em relação a essa questão, ou seja, perspetiva social.

Atendendo a que, tal como foi referido na componente teórica deste trabalho, a abordagem construcionista social não acredita numa realidade objetiva fora da linguagem criada pelos humanos, perceber quais as práticas discursivas utilizadas pelos professores na sua interação com os alunos, revestiu-se de particular importância. Assim, através de uma situação hipotética em que se dizia “*Imagine que tem um aluno qualquer, um rapaz, e quer saber se ele já se encontra numa relação afetiva, como formula a pergunta?*” pretendeu-se aceder à forma como habitualmente são elaborados os discursos. De realçar que o estudo piloto do guião da entrevista demonstrou ser necessário especificar o sexo do aluno, bem como que esta seria a questão inaugural da entrevista, de forma que o discurso fosse o mais espontâneo possível e não ficasse enviesado pelas restantes questões.

Como meio de auxílio no propósito de aceder à forma como cada professor sente a homossexualidade e assim melhor compreender como orienta a sua ação perante um fato concreto e observável, utilizaram-se 2 fotografias, uma reproduzindo uma situação envolvendo duas pessoas do sexo masculino e uma reproduzindo uma situação envolvendo duas pessoas do sexo feminino, selecionadas de um universo de 6 fotografias e após serem testadas por seis juízes independentes, três do sexo masculino e três do sexo feminino. As 6 fotografias foram obtidas através de uma pesquisa *online*, utilizando o motor de busca *google*. A cada juiz foi solicitado que ordenasse as imagens, da que melhor traduzisse a homossexualidade entre dois homens e entre duas mulheres, à que pior traduzisse a homossexualidade entre dois homens e entre duas mulheres. No final da contagem do número de vezes que cada fotografia foi escolhida pelos juízes, apuraram-se as duas fotografias utilizadas no nosso estudo (Anexo 3).

Antes de se efetuarem as entrevistas, foi pedido consentimento aos professores para a sua participação neste trabalho (Anexo 4). As entrevistas realizaram-se de Março a Junho de 2011 e tiveram uma duração média de 48 minutos. A mais curta teve a duração de 29 minutos e a mais extensa de 80 minutos.

A entrevista iniciava-se com a apresentação mútua entrevistadora/ entrevistado, bem como um agradecimento pela participação, procurando criar um clima securizante e de colaboração. De seguida, os entrevistados eram informados de que os dados recolhidos se destinavam a um trabalho de investigação no âmbito de uma dissertação de mestrado, bem como da possibilidade de acesso, posterior, às conclusões do estudo, através de um exemplar a depositar na biblioteca da escola onde decorria a entrevista e outros exemplares na biblioteca da Universidade dos Açores.

Depois de garantida a confidencialidade das informações recolhidas, era pedida a autorização para a gravação em áudio da entrevista, a ser eliminada logo após a defesa da tese de mestrado. Tais procedimentos estão espelhados na afirmação de Lima (2006) que “o investigador deve ter a obrigação ética de proteger a privacidade dos investigados, assegurar a confidencialidade da informação que fornecem e, quando possível, garantir o anonimato das suas respostas” (p.145). De salientar que a gravação das entrevistas permitiu transcrever na íntegra todo o conteúdo dos discursos (Merriam, 1998) e efetuar adequadamente a codificação dos dados recolhidos para análise posterior. As entrevistas foram realizadas numa sala que reunia as condições adequadas,

nomeadamente, um ambiente confortável com luminosidade adequada e onde imperou o silêncio.

Para a identificação dos entrevistados utilizou-se a seguinte codificação: E (Entrevistado), acompanhado de uma sequência numérica de 1 a 16, que corresponde à ordem cronológica da sua realização (realizaram-se dezasseis entrevistas), seguindo-se o género dos entrevistados (♂ - Masculino; ♀ - Feminino), idade (utilizámos o sinal (+) para os entrevistados nascidos antes do 25 de Abril de 1974, ou seja, com idade igual ou superior a 38 anos e o sinal (-) para os entrevistados nascidos depois do 25 de Abril de 1974, ou seja, com idade igual ou inferior a 37 anos), e, por último, o código referente ao departamento que integram ( LPE – Línguas Portuguesa e Estrangeira; MIC – Matemática/ Informática e Ciências Físico-Naturais; Exp – Educação física, Musical e Expressões e CS – Ciências sociais e Humanas e Educação Cívica). Por exemplo, o código E7♂+ MIC diz-nos que o sétimo participante entrevistado é do sexo masculino, tem idade igual ou superior a 38 anos e pertence ao departamento de Matemática / Informática e Ciências Físico-Naturais.

## **5. Procedimentos de Análise dos dados**

Como forma de tratamento do material obtido, optou-se pela análise de conteúdo (Bardin, 1995 & Vala, 1986). Esta técnica pareceu a mais adequada pois consiste na análise sistemática de um texto, tendo como principal objetivo identificar os temas mais repetidos e as associações mentais a que pretendem dar origem (Ferrarotti, 1986 cit. *in* Moreira, 2009), permitindo ao investigador percecionar para lá da simples significação comum da palavra (Bardin, 1995). Como refere Stemler (2001 cit. *in* Esteves, 2006) “a análise de conteúdo é uma técnica, sistemática e replicável, para comprimir muitas palavras de texto em poucas categorias de conteúdo, baseada em regras explícitas de codificação” (p. 107).

Como modelo teórico de análise de dados recorremos ao “Modelo Interativo de Análise de Dados de Miles e Huberman (1984 cit. *in* Lessard- Hébert et. al, 1994), que consiste em três passos, ou componentes, de atividades concorrentes: redução dos dados, sua apresentação e a interpretação e verificação de conclusões. Segundo os autores, a redução dos dados é uma operação contínua "(...) que vai do momento em que

é determinado um campo de observação até à fase em que se decide aplicar um sistema de codificação e proceder a resumos" (p.109). Bardin (1995) define a codificação como o "processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo" (p. 97).

Assim, o primeiro passo da codificação consistiu no recorte em que procedemos à escolha das unidades de registo e de contexto (Vala, 1986), de modo a que esta escolha fosse ao encontro do material recolhido e tendo sempre presente quais os objetivos de análise que pretendíamos atingir. A unidade de registo "É a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento do conteúdo a considerar como unidade base, visando a categorização (...)" (Bardin, 1995, p. 104), podendo ser de natureza e dimensão variável. Na nossa investigação optámos pelo recorte semântico, dando primazia ao tema como unidade de registo, pois este "(...) é geralmente utilizado para estudar motivações e opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc" (Bardin, 1995, p.106).

Recorreu-se também às unidades de contexto, ou seja, uma frase ou um parágrafo das entrevistas, de forma a ajudar a clarificar a compreensão das unidades de registo (Bardin, 1995).

Após a codificação passou-se à categorização que segundo Hogenraad (1984, cit. in Vala, 1986) "é habitualmente composta por um termo chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito" (pp. 110-111). O critério escolhido para a elaboração de categorização foi o critério semântico, ou seja, as categorias foram agrupadas por temáticas donde os temas formam ordenados segundo uma ordem de significação comum.

Bardin (1977) refere que o sistema de categorias pode ser definido tanto à *posteriori* como à *priori*, considerando-as rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico. A categorização permite fazer uma condensação dos dados em bruto de modo a simplifica-los e a tornar operacional a análise de conteúdo. Neste estudo, o processo de construção de categorias aconteceu à *priori*, tendo-se procurado que estas fossem compostas por termos-chave indicando "o significado central dos campos semânticos

dos conceitos em estudo”, de acordo com o que preconiza Vala (1986, p. 111). De realçar que, tal como já foi referido anteriormente, não se pretendeu alcançar resultados suscetíveis de serem generalizados ao universo dos professores. Procurou-se antes conhecer, explorar e descrever uma realidade, assim como produzir conhecimento relevante para esta e outras investigações.

Seguindo o preconizado no "Modelo Interativo de Análise de Dados" de Miles e Huberman (1984 cit. *in* Lessard- Hébert et al, 1990), passou-se à segunda etapa, a organização e apresentação dos dados, que os autores propõem que se realize durante e após a recolha de dados, sendo que no neste estudo somente aplicamos na fase após. Segundo os autores, esta é uma fase determinante da análise, pois permite ao investigador uma representação dos dados num espaço visual reduzido; auxilia na planificação de outras análises; facilita a comparação entre diferentes conjuntos de dados; por último e garante a utilização direta dos dados no relatório final, o que vai permitir tirar conclusões e tomar decisões (Lessard-Hébert et al, 1994). Neste trabalho, todas as unidades de registo foram inscritas e distribuídas segundo um critério semântico ou formal nas Matrizes Conceptuais (Anexos 5, 6, 7 e 8), ou seja, foram organizadas em quadros que permitiram a sua estruturalização (Vala, 1986). A cada matriz fez-se corresponder uma dada categoria e subcategoria.

O último passo consistiu na interpretação e verificação de conclusões, ou seja, na atribuição de significado aos dados reduzidos e organizados. Assim, a partir dos discursos produzido pelos professores entrevistados, com base nos termos usados, na frequência com que surgem ou na forma como são estruturadas as respostas, e tendo por base a literatura revista, tentou-se inferir elementos que possibilitassem uma leitura mais profunda e que nos levasse à obtenção de pistas para futuras investigações e para algum tipo de intervenção.

Segundo Bardin (1995), a inferência é um processo intermédio que permite ir da descrição, etapa primeira, à última etapa da análise de conteúdo que é a interpretação. A apresentação e discussão de resultados são apresentadas no último capítulo desta dissertação.

No que diz respeito à validade e fiabilidade da análise de conteúdo realizada, entende-se, por um lado, que o sistema de categorias utilizado se coaduna com os objetivos definidos e é pertinente e produtivo no âmbito dos mesmos, uma vez que se

considerou os princípios chave na categorização. Por outro lado, considera-se que se mediu aquilo que se pretendia medir (Esteves, 2006, Vala, 1986), uma vez que a fiabilidade foi assegurada através de dois processos: fiabilidade intra e intercodificadores.

Deste modo, a fim de se poder determinar a consistência das categorias e viabilizar a análise da fiabilidade intra e inter-codificador, construiu-se uma grelha com uma lista de 80 unidades de registo das 679 existentes (11,78% da informação total a analisar), escolhidas aleatoriamente. Esta lista foi codificada pela autora do estudo em dois momentos distintos (Fevereiro e Julho de 2012) verificando-se uma estabilidade na codificação (fiabilidade intra-codificador). A partir dos juízos concordantes e discordantes produzidos por dois ajuizadores, e utilizando a fórmula proposta por Miles e Huberman (1994), segundo a qual se divide o total de casos de acordo dos codificadores envolvidos, pelo somatório dos casos de acordo e desacordo que se tenham verificado entre eles, calculou-se o índice de fiabilidade entre codificadores. A percentagem de acordo inter-codificadores alcançada foi de 83,42%, pelo que poder-se-á considerar que as categorias apresentam um nível aceitável de fiabilidade.

De salientar ainda que durante o estudo houve sempre a preocupação de seguir a ética relativa à investigação e as normas de conduta científica associadas (Bogdan & Biklen, 1994; Lima, 2006).

No quadro n.º 3 apresenta-se o sistema de categorias, dimensões e subcategorias que permitiu organizar a informação para análise de conteúdo das entrevistas.

**Quadro n.º 3 - Sistema de Categorias, Dimensões e Subcategorias**

<b>Categorias</b>	<b>Dimensões</b>	<b>Subcategorias</b>
1. Considerações sobre a homossexualidade	Perspetiva pessoal	1.1 Definição
		1.2 Propriedades
		1.3 Orientação para a ação: 1.3.1 Práticas 1.3.2 Componente afetiva
		1.4 Avaliação
	Perspetiva social	1.5 Definição
		1.6 Propriedades
		1.7 Orientação para a ação
		1.8 Avaliação
2. Considerações sobre a homossexualidade na prática profissional	Perspetiva pessoal	2.1 Incidência da temática: 2.1.1 Frequência 2.1.2 Origem 2.1.3 Contexto
		2.2 Importância da temática
		2.3 Escola: 2.3.1 Papel da escola 2.3.2 Papel do professor 2.3.3 Conhecimento da legislação 2.3.4 Preparação e suporte 2.3.5 Resistências encontradas 2.3.6 Práticas face à resistência 2.3.7 Situações de conflito 2.3.8 Práticas face aos conflitos
		2.4 Identificação de alunos homossexuais 2.4.1 Fonte de informação 2.4.2 Práticas 2.4.3 Sentimento de pertença
		2.5 Práticas discursivas
		2.6 Incidência da temática
		2.7 Importância da temática
	Perspetiva social	2.8 Escola: 2.8.1 Papel da escola 2.8.2 Papel do professor 2.8.3 Conhecimento da legislação 2.8.4 Preparação e suporte 2.8.5 Resistências encontradas 2.8.6 Práticas face à resistência 2.8.7 Situações de conflito 2.8.8 Práticas face aos conflitos
		2.9 Identificação de alunos homossexuais 2.9.1 Fonte de informação 2.9.2 Práticas 2.9.3 Sentimento de pertença

Este segundo capítulo teve como intenção explicar, com o detalhe possível, as opções metodológicas e a sua justificação. No capítulo seguinte, proceder-se-á à apresentação da análise e discussão dos resultados.

# **CAPÍTULO III**

## **Análise e Discussão dos Resultados**

Posteriormente à comunicação das opções metodológicas, no capítulo anterior, importa, neste capítulo, apresentar os resultados obtidos com a aplicação das entrevistas e a sua discussão, à luz da literatura de pesquisa e das questões de investigação. Para tal, serão realçadas tanto as tendências como as singularidades dos discursos dos professores entrevistados, ilustrando com fragmentos das entrevistas. Em anexo o leitor poderá encontrar a totalidade das unidades de análise, contidas nas diferentes matrizes conceituais.

Por opção metodológica e tendo em conta o objetivo central deste trabalho, de aceder à compreensão dos discursos e da ação verbalizada dos professores em relação à homossexualidade em geral e homossexualidade na escola, não só as suas perspetivas, bem como as perspetivas que consideram que os outros têm, serão analisadas, no primeiro ponto deste capítulo, e em simultâneo, as Matrizes Conceituais "Considerações sobre a homossexualidade - perspetiva pessoal" (Anexo 5) e "Considerações sobre a homossexualidade - perspetiva social" (Anexo 6). Posteriormente, no segundo ponto, e também em simultâneo, serão analisadas as Matrizes "Considerações sobre a homossexualidade na prática profissional - perspetiva pessoal" (Anexo 7) e "Considerações sobre a homossexualidade na prática profissional - perspetiva social" (Anexo 8). Tendo em conta que cada homem é produto e produtor do contexto sociocultural em que se insere, perder-se-ia informação caso a apresentação fosse feita separadamente e só posteriormente se procedesse à análise global. No final de cada ponto será feita uma breve síntese.

## **1. Considerações sobre a Homossexualidade**

### **Perspetiva pessoal e Perspetiva social**

Partindo do propósito de aceder à compreensão dos discursos e da ação verbalizada dos professores em relação à homossexualidade, questionou-se acerca da definição, propriedades, orientação para a ação e avaliação.

No que respeita à **definição (1.1.)** de homossexualidade, ou seja, o que significa *ser homossexual*, na perspetiva dos próprios, verifica-se que a maioria dos participantes menciona o gosto ou atração por uma pessoa do mesmo sexo:

“(…) é sentir-se atraído ou ter uma relação amorosa ou reconhecer numa pessoa do mesmo sexo uma afinidade, aquilo a que as pessoas chamam amor.” **E3♀+ Exp**

“(…) uma pessoa sentir-se atraída sexual e sentimentalmente por uma pessoa do mesmo sexo.” **E7♂+ MIC**

“Ter gosto e atração pelo mesmo sexo.” **E8♂ - CS**

“É ter um comportamento que aprecia o mesmo sexo, o seu sexo.” **E12♂+ LPE**

“A homossexualidade é gostar do mesmo sexo, preferência sexual do mesmo sexo.” **E13♀- CS**

Encontra-se também, nos discursos dos entrevistados, a necessidade de apontar uma causa para a homossexualidade, patente através da dicotomia «natureza» *versus* «cultura», ou seja, a preferência pelo sexo oposto como resultado de uma predisposição genética ou da educação. Estas afirmações não são de estranhar pois, tal como refere William Naphy (2004), "as sociedades do Ocidente procuram encontrar explicações globais para o motivo que leva determinado indivíduo a ter relações sexuais com outro indivíduo" (p.12). Atente-se nas seguintes passagens discursivas:

“(…) há quem seja porque acha que é social (...) como estava na moda ser homossexual optaram (...) mas não são naturalmente homossexuais (...) Há os homossexuais que são naturalmente homossexuais (...)” **E1♀- MIC**

“(…) pode ser uma questão da forma como a criança vive a sua infância”; “(…) pode ser transmitido em alguns casos em que essas crianças são habituadas desde pequeninas a terem atuações contrárias ao seu sexo, por exemplo uma criança que nasce numa família em que a mãe queria muito ter uma menina e tem um rapaz, aquela mãe pode transformar aquele rapaz numa menina.” **E11♀+ CS**

“Não acho que as pessoas tenham nascido assim porque acho que não há nenhum gene que faça a homossexualidade. (...) não se nasce com essas características (...) o meio pode influenciar.” **E16♂+ CS**

Michel Dorais (1994, cit. *in* Rios, 2009) e Filho (2009) defendem que a procura das causas da homossexualidade constitui, em si mesma, uma manifestação preconceituosa e discriminatória, por pressupor a existência de uma sexualidade normal (a heterossexualidade). A pergunta que se poderia fazer é: "porque razão se procura a génese da homossexualidade e não se procura, na mesma medida, a génese da heterossexualidade?" (Filho, 2009, p.99).

No mesmo sentido, Moita (2001) adverte que, enquanto as causas da homossexualidade não forem um elemento de análise clínica, haverá sempre uma diferença no valor atribuído a cada vivência.

Kirsch & Weinrich (1991) defendem que a homossexualidade é tão natural como a heterossexualidade e que parte do prazer em ser-se humano reside justamente em transcender as amarras biológicas com que nos moldaram.

Por fim, a referência à opção pela invisibilidade como forma de evitar a discriminação, também esteve presente nos discursos dos entrevistados:

“(...) pode contrariar por uma questão cultural e de aprendizagem de papéis de gênero (...) até porque o peso social é muito grande.” **E2♀+ LPE**

“(...) pode escolher não ser e ver a vida feita num inferno, lutar contra ele próprio (...) ele sente que é homossexual mas escolhe não assumir devido à sociedade.” **E5♂ + Exp**

Quando questionados acerca do que é *ser-se homossexual* no contexto da sociedade em que vivemos, ou seja, do que consideram ser a perspectiva das outras pessoas da sociedade (**1.5**), a maioria dos entrevistados afirma a existência de uma aceitação gradual:

“(...) quando era pequenina, portanto há 30 ou 40 anos atrás, era mais complicado ser- se diferente (...) hoje já se vê as pessoas a aceitar melhor a diferença (...).” **E11♀+ CS**

“(...) mas acho que há cada vez mais abertura para as pessoas se irem revelando, desde a adolescência (...).” **E13♀- CS**

“(...) atualmente as coisas estão mais fáceis para esse tipo de escolha (...) as pessoas já abordam esse tipo de questões com outro olhar (...) se calhar mais natural do que era há uns anos atrás (...).” **E14♂- Exp**

“(...) há 20 anos atrás a homossexualidade não se dava a conhecer, mas hoje em dia quando alguém assume a sua homossexualidade as pessoas já aceitam.” **E16♂+ CS**

Suriram, contudo, referências à discriminação:

“Penso que discriminados (...) esse exagero que às vezes eles tomam na exposição da sua sexualidade advém da discriminação que eles também sofrem.” **E8♂ - CS**

“É complicado porque as pessoas acabam às vezes por ser um bocado discriminadas, um bocado postas de parte (...).” **E10♀- Exp**

“Eventualmente sentem-se bastante excluídos, ou muito excluídos.” **E15♂- MIC**

E como forma de evitar a discriminação, a opção pela invisibilidade foi mais uma vez apontada:

“(…) nas pessoas mais velhas talvez possa ser camuflado (…) pessoas da minha idade que são homossexuais, eu sei que são porque pessoas que trabalham diretamente com elas afirmam, sabemos que vivem duas mulheres juntas, que usam aliança (…) mas as próprias não nos disseram.” **E2♀+ LPE**

“Inicialmente as pessoas homossexuais tendem a camuflar-se ou esconder-se (…)” **E13♀- CS**

“(…) há sempre quem não veja da melhor forma, por isso há pessoas que têm mais complexos do que outras (…) conheço uns que gostam de dizer que tomaram essa via e outros que não conseguem, não se sentem à vontade para se exprimir” **E14♂- Exp**

Estas passagens discursivas são consentâneas com o que refere Didier Eribon (2008):

"(...) mesmo aqueles que hoje se sentem livres, nas grandes cidades dos países ocidentais, devem saber negociar a todo o instante a relação com o mundo à sua volta: saber onde é possível dar a mão ao parceiro, onde é possível deixar transparecer afeição pelo outro do mesmo sexo e onde é melhor evitar fazê-lo" (p. 30).

Numa época em que as pessoas homossexuais estão protegidas pela constituição portuguesa e se dão passos no sentido da igualdade de tratamento, a necessidade de permanência na invisibilidade ainda é uma realidade.

Apesar de todas as transformações da sociedade, parece permanecer o modelo de homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão, a referência que não precisa ser nomeada, sendo os "outros" denominados a partir dessa referência (Louro, 2000), como está patente nas seguintes passagens discursivas:

“(…) ser homossexual é ser diferente, tudo o que é diferente chama sempre a atenção.” **E1♀- MIC**

“ (...) aquele que vive a homossexualidade na sua privacidade, sem ferir outras pessoas, certamente não encontrará muitas resistências, aquele que opta por provocar as outras pessoas vai ter reacções diversas e vai ter de acatar com as reacções das outras pessoas (...)”. **E6♀- LPE**

“Alguns que noto que são exibicionistas, fazem por vincar bem a diferença e a sua maneira de ser, outros são mais recatados, são homossexuais mais discretos.” **E12♂+ LPE**

A forma "livre" de se relacionar sexualmente não encontra entraves quando é vivida "entre portas", porque quando transborda para o social, ainda pesa a intolerância (Dinis, 2008).

No que concerne às **propriedades (1.2)**, ou seja, à existência, ou não, de características que identifiquem as pessoas homossexuais, apenas duas entrevistadas referem não existir:

“Eu penso que são pessoas exatamente iguais às outras (...) penso que não há forma de identificar (...) por isso não acho correto rotular.” **E9♀+ MIC**

“(...) não consigo reconhecê-las.” **E13♀- CS**

Ao invés, a maioria dos participantes salienta os gestos, posturas e vestuário como características identificadoras das pessoas homossexuais:

“(...) há um aspeto físico qualquer que às vezes é um bocado abstrato mas que se nota (...) o abanar, o usar anéis, a forma como fala, a forma como olha.” **E4♂- LPE**

“(...) gosta de se arranjar, a forma como fala é muito mais efeminada, nos fatores exteriores é muito mais apumado (...) são as pessoas mais queridas, mais dadas, mais carinhosas (...) se não for pelo aspeto exterior, pela forma de vestir e de estar, não consigo detetar.” **E6♀- LPE**

“Alguns são reconhecidos pela forma de trajar, os maneirismos que têm (...).” **E11♀+ CS**

“Aspetos físicos, a maneira de vestir (...).” **E15♂- MIC**

Essas características são ainda apontadas como estando mais evidentes nos homens:

“(...) acho que é mais fácil reconhecer isso nos rapazes do que nas raparigas porque normalmente eles adotam tiques mais específicos (...).” **E3♀+ Exp**

No sexo feminino torna-se um bocadinho mais difícil de caracterizar ou de identificar à primeira vista (...) nos homens é mais fácil, se calhar porque estamos mais atentos.” **E8♂ - CS**

Entende-se estes resultados à luz de uma forte componente cultural. Como refere Almeida (2000), em toda a cultura ocidental o discurso sobre a homossexualidade remete para o universo do homossexual masculino, pois o lesbianismo comporta uma dupla estigmatização: da própria homossexualidade e das mulheres. Segundo o autor, as lésbicas têm sido remetidas para o território da não existência, que quase torna impossível a recuperação da sua história, e determina, ainda hoje, a condição de se ser lésbica em Portugal.

Apesar de, como salienta Vale de Almeida (2004), a maior parte dos homossexuais serem pessoas como as outras, sem traços exteriores visíveis, não necessariamente "efeminados" nem necessariamente "ultra-masculinos", o modelo de masculinidade e feminilidade hegemónica, ou seja, a atribuição de um "papel" masculino e um "papel" feminino está muito presente, o que se evidencia nos discursos dos participantes:

“(...) há características que estão ligadas aos homens e características que estão ligadas às mulheres (...) a grande maioria dos homossexuais são virados para profissões que seriam preferencialmente femininas, o ser cabeleireiro, ser cozinheiro, o preocupar-se com a imagem.”

**E1 ♀- MIC**

“(...) raparigas um bocado arrapazadas ou que não são muito femininas.” **E2 ♀+ LPE**

“(...) eles efeminam-se um bocado e as raparigas masculinizam-se um bocado.” **E3 ♀+ Exp**

“Comportamentos algo mais efeminados (...) uma diferente forma de estar.” **E5 ♂ + Exp**

“Nas mulheres talvez a tendência de vestir não seja tão feminina, usam mais calças, vestem-se mais tipo à homem. Nos homens há uma preocupação pela roupa, costumam estar mais arranjados, preocupam-se mais em usar certo tipo de acessórios que um homem que não é homossexual não usa.” **E10 ♀- Exp**

“ter comportamentos mais comuns ao outro sexo, um homem ter comportamentos que são mais usuais nas mulheres e as mulheres comportamentos mais usuais nos homens.” **E12 ♂+ LPE**

De acordo com Santos (2009) a característica mais importante de ser homem na nossa cultura é não ter nada de feminino, pois se tal acontecer poderá significar algum toque de homossexualidade. Louro (2000) salienta que através de cuidados físicos, roupas, adornos, inscrevemos nos corpos marcas de identidades e, conseqüentemente, de diferenciação, treinando os nossos sentidos para perceber e descodificar essas marcas, aprendendo assim a classificar os sujeitos pelas formas como se apresentam

corporalmente, pelos gestos que empregam e pelas várias formas com que se expressam. Deste modo, segundo o autor, devemos perguntar, antes de mais, como uma determinada característica passou a ser reconhecida como uma marca definidora da identidade e também quais os significados que, nesse momento e nessa cultura, são atribuídos a tal marca ou tal aparência.

Quanto às características que consideram que os outros atribuem à homossexualidade, ou seja, numa perspetiva social **(1.6)**, a maioria dos entrevistados menciona os mesmos estereótipos anteriormente referidos, como "tiques", "comportamentos efeminados":

“(...) são os tais comportamentos efeminados, uma diferentes forma de estar (...)” **E5♂+ Exp**  
“(...) se forem pessoas que estejam mais atentas eu penso que se consegue reconhecer (...) as próprias crianças dizem que este miúdo ou aquele tem este tique ou aquele. Acho que as pessoas identificam perfeitamente.” **E10♀- Exp**

Estas passagens remetem para o que diz Louro ([1997, 1998] 2000), que há uma fixação de uma identidade masculina e de uma identidade feminina tidas como normais, fazendo corresponder a um único modelo de identidade sexual: a identidade heterossexual.

De realçar, ainda, que sete entrevistados admitem a existência de estereótipos na sociedade. Contudo, ao analisar-se mais pormenorizadamente os seus discursos, quando questionados relativamente à perspetiva pessoal verifica-se que quatro destes participantes mostram, eles próprios, possuir uma visão estereotipada da homossexualidade o que parece reforçar a existência de um modelo de masculinidade e feminilidade hegemónica profundamente enraizado.

Apenas três professores, duas mulheres e um homem, mantêm os seus discursos coerentes com a afirmação do reconhecimento da existência de estereótipos:

“Algumas pessoas podem ter determinadas características e ser perfeitamente heterossexuais e haver outras que sejam o estereótipo do homem ou da mulher e sejam homossexuais (...)”  
**E7♂+ MIC**

“ A sociedade tenta rotulá-los, se tem determinados gestos, se tem determinada conversa é homossexual, o que eu acho, pessoalmente que não tem nada a ver.” **E9♀+ MIC**

“(...) em relação à homossexualidade masculina as pessoas já têm definidos determinados tiques, como um homem ser sensível, vestir-se de determinada forma, apontam logo para a homossexualidade.” **E13♀- CS**

De notar que estes registos provêm de dois licenciados em Biologia (E7♂+ MIC e E9♀+ MIC) e da coordenadora do projeto de educação sexual de uma escola (E13♀- CS), o que poderá estar a contribuir para uma visão mais abrangente da sexualidade.

Por último, há ainda a salientar a passagem discursiva proferida por uma professora de 30 anos que, ao fazer referência à "história da normalidade", embora timidamente, abre caminho para uma reflexão construcionista da homossexualidade:

“A questão é muito simples, eles só são diferentes porque tem a ver com a história da normalidade, porque o normal seria uma pessoa casar com um homem e não o contrário (...).” **E1♀- MIC**

Esta passagem discursiva remete-nos para a necessidade de fomentar reflexões no sentido de problematizar determinadas definições concebidas como "naturais".

Relativamente à **orientação para a ação**, ou seja, à forma como os entrevistados consideram que tendem a agir perante pessoas homossexuais, consideraram-se, na dimensão pessoal, duas subcategorias: páticas e componente afetiva. Na dimensão social apenas se consideraram as práticas.

Assim, ao nível das **práticas (1.3.1.)**, a maioria dos participantes considera agir naturalmente:

“Naturalmente porque eu fui habituada a isso, eu nunca fui muito crítica em relação às relações humanas.” **E1♀- MIC**

“De forma normal, não sou homofóbico (...) não interfere na minha vida pessoal, portanto aceito perfeitamente.” **E5♂ + Exp**

“Super natural.” **E9♀+ MIC**

“Bem, normal. Como faço com as outras pessoas.” **E14♂- Exp**

Contudo, e num sentido oposto, encontraram-se quatro participantes que admitem ter uma diferente atuação perante pessoas homossexuais:

“(...) o meu próprio comportamento perante as relações não é igual, é diferente (...) recorre-se muitas vezes ao falar à parte (...)” **E2♀+ LPE**

“(...) se há comentários entre nós em relação aos *zabelas* há, porque eles chamam a atenção (...) mas eu gosto de acarinhar as pessoas que são diferentes”. **E6♀- LPE**

“Até há uns anos com uma certa rejeição, não muita mas alguma. Ultimamente mais moderado, mas ponho sempre algumas reservas”. **E12♂+ LPE**

Note-se que a entrevistada **E2♀+ LPE**, apesar de reconhecer que tem uma diferente atuação, salienta a preocupação de tratar com respeito:

“(...) mete-me impressão, mas eu por respeito e por gostar dessas pessoas, farei todo o esforço para elas não notarem que me mete impressão”. **E2♀+ LPE**

A referência ao respeito também foi proferida por outros professores, do sexo masculino:

“(...) se eu posso falar com essa pessoa e respeitá-la como ela é sim, claro, obviamente, acho que sou obrigado a isso (...) sou uma pessoa que me esforço por respeitar a pessoa como ela (...)” **E4♂- LPE**

Um discurso singular adveio de uma participante de 50 anos que, depois de refletir na questão, conclui que tem tido uma postura de indiferença:

“Eu não faço nada para apoiar, mas também não faço nada para não apoiar, talvez seja um bocadinho de indiferença”. **E11♀+ CS**

Esta afirmação remete-nos para Souza e Dinis (2010) que realçam, no âmbito de um estudo sobre concepções de género e sexualidade, que a indiferença e o desinteresse criam obstáculos para uma melhor aceitação da diversidade sexual.

Quando questionados acerca de como consideram que a sociedade em que vivem tende a agir em relação à homossexualidade (**1.8.**), metade dos participantes reconhece a existência de discriminação:

“(...) de forma discriminatória.” **E8♂ - CS**

“(...) são um bocado discriminados, até se calhar, em muitos casos, são bastante discriminados (...)” **E10♀- Exp**

“(...) a sociedade é muito má e faz a diferença.” **E11♀+ CS**

“Ainda não são muito bem aceites na sociedade.” **E16♂+ CS**

Note-se que todos os participantes que apontam a existência de discriminação, quando anteriormente questionados acerca da sua própria atuação, referiram agir normalmente. Atendendo a que, tal como refere Orford (1992), um comportamento se expressa em função do indivíduo, do contexto e da interação entre ambos, podemos questionar se as respostas dos entrevistados relativamente à perspetiva pessoal não serão respostas de desejabilidade social.

A "hipocrisia", ou seja, a dissonância entre discursos e práticas na sociedade, também foi realçada:

“(...) é das coisas que ainda dá gozo às outras pessoas falarem e comentarem e dizer mal (...) há o politicamente correto e depois há o preconceito que está por detrás disso (...)”. **E3♀+ Exp**  
há muita hipocrisia no meio disto tudo (...) conheci algumas pessoas que eram muito para a *frentex* (...) mas quando se mete com a família as coisas são muito diferentes (...)”. **E12♂+ LPE**

Analisando a subcategoria **componente afetiva (1.3.2)**, ou seja, a forma como a homossexualidade é sentida, que na presente investigação consistiu na visualização de duas imagens, uma reproduzindo uma situação envolvendo dois indivíduos do sexo masculino e outra envolvendo dois indivíduos do sexo feminino, como explicitado no capítulo da metodologia, a maioria dos entrevistados referiu naturalidade:

“(...) eu não sinto nada, é a vida deles, eu tenho a minha e é com isso que tenho de me preocupar, não com o que os outros fazem”. **E5♂+ Exp**

“Naturalidade (...) tudo o que faça sentir bem é o melhor (...) são duas pessoas que estão a manifestar laços de carinho entre elas”. **E9♀+ MIC**

“ Não fico chocada. Acho que a gente tem consciência que nem todas as culturas têm esse à vontade para se expor assim em público mas acho que há que ter uma mente aberta e aceitar a sexualidade”. **E13♀- CS**

Contudo, analisando mais aprofundadamente os discursos, está patente uma maior aceitação da afetividade entre mulheres do que entre homens. Afirmações estas proferidas, essencialmente, por homens. Neste estudo apenas uma mulher fez essa referência. Atente-se aos discursos:

“pessoalmente sinto mais repugnância ao ver dois homens a beijarem-se do que duas mulheres (...) se visse duas raparigas a dar um beijo se calhar ria-me, se visse dois rapazes não sei, seria um bocado estranho (...)”no fundo eu aceito (...) não há outra hipótese, uma pessoa aceita e tem de aceitar, mas faz-me confusão (...). **E4♂- LPE**

“(...) os filmes eróticos entre duas mulheres é mais aceitável do que dois homens (...) não sei porquê (...) acho que é mais frequente ver-se duas mulheres em filmes eróticos do que dois homens (...) ou é uma fantasia que é falada pelos homens heterossexuais e ouvimos isso desde muito novos (...)” **E6♀- LPE**

“Como sou homem choca-me mais ver aquela (imagem de dois homens) do que esta (imagem de duas mulheres)”. **E15♂- MIC**

Entendem-se estes resultados, mais uma vez, à luz de uma forte componente cultural pois, na nossa cultura, a manifestação da afetividade entre meninos e homens é alvo de uma vigilância muito mais intensa do que entre as meninas e mulheres (Louro, 2000).

Swain (2005, cit. *in*. Santos, 2009), no âmbito de um estudo realizado sobre masculinidades e educação, sustenta que ser diferente da maioria constitui, na maior parte das situações, uma condição pouco cobiçada pelos rapazes. As poderosas pressões para a conformidade que caracterizam a cultura do grupo de pares vão no sentido dos rapazes pouco se distinguirem das normas socialmente acordadas.

No mesmo sentido, Seidman (2000 cit. *in*. Santos, 2009) salienta que muitos homens, sobretudo no contexto da modernidade ocidental, aprenderam a regular a expressão emocional e afetiva, através da incorporação de um modelo dominante que associa a razão à masculinidade e a emoção à feminilidade.

Por último, é ainda de realçar mais uma incoerência, desta feita no discurso do participante E14♂- Exp que, apesar de também considerar agir "naturalmente" perante pessoas homossexuais, evidencia grande desconforto perante as imagens:

“(...) não queria utilizar essa palavra, mas se calhar é mais repugnante, não sei se é por eu ser homem, o facto de ser homem com homem do que mulher com mulher faz-me mais impressão”. **E14♂- Exp**

Tais constrangimentos demonstrados levam a questionar se não se refletirão na prática, ou seja, na interação com pessoas com orientação sexual diferente da norma vigente.

No que concerne à **avaliação (1.4)**, ou seja, à apreciação que os entrevistados fazem da homossexualidade, seis professores avaliam como "natural":

“(...) gradualmente sinto a homossexualidade de forma muito natural”. **E6♀- LPE**

“As pessoas nascem com a sua orientação sexual logo, se a pessoa não escolheu nada e a natureza é assim, deve ser natural de alguma maneira”. **E7♂+ MIC**

“É absolutamente natural como é um heterossexual”. **E9♀+ MIC**

Analisando mais minuciosamente os discursos, encontram-se, novamente, algumas incongruências.

O participante **E8♂ - CS**, apesar de avaliar a homossexualidade como normal (“Penso que seja algo natural, normal.” **E8♂ - CS**), quando anteriormente confrontado com as imagens, referiu que a imagem dos homens lhe incomodava mais.

"Esta imagem [dois homens] é algo que me incomoda mais (...)." **E8♂ - CS**

O mesmo incómodo também é expresso pela participante **E6♀- LPE**, que agora avalia a homossexualidade como natural:

“(...) gradualmente sinto a homossexualidade de forma muito natural”. **E6♀- LPE**

Deste modo, podemos uma vez mais questionar se a homossexualidade é mesmo sentida pelos participantes como algo natural, ou se, como já havíamos referido anteriormente, as respostas dadas são respostas de desejabilidade social.

Congruentes com o discurso marcadamente heteronormativo, com uma visão dicotômica e essencialista que vêm tendo ao longo da entrevista estão os participantes **E4♂- LPE**; **E15♂- MIC** e **E16♂+ CS**, todos do sexo masculino:

“Para mim não é normal. Um homem que nasceu homem e que gosta ou desenvolve o gosto por outro homem não é normal (...) uma mulher que nasce e desenvolve o gosto por mulheres também não é normal (...) casarem-se não acho que seja normal e se um dia puderem adotar filhos muito menos, sou completamente contra” **E4♂- LPE**

“(...) no meu ponto de vista acho que aquilo que é normal é um homem e uma mulher, de sexos diferentes(...)”. **E16♂+ CS**

Estes resultados vão ao encontro dos obtidos num estudo levado a cabo em 2007 pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa acerca da sexualidade dos portugueses, que demonstrou que quer a homossexualidade, quer a bissexualidade não são orientações sexuais bem aceites. Nesse estudo, 58,8% dos homens inquiridos julgaram totalmente errada a relação entre dois homens, percentagem que baixa para 53,8% quando essa relação se estabelece entre duas mulheres. No entanto, no universo feminino se denota um nível maior de tolerância a esses comportamentos sexuais, pois somente 39,2% das mulheres inquiridas referiram ser o comportamento homossexual totalmente errado (Aboim, 2008).

É ainda evidente, nos discursos de dois participantes a presença de uma tradição absolutista, com raízes na tradição judaico-cristã (Weeks, 2000):

“Não avalio de forma positiva (...) convém dizer que sou cristão e portanto tenho alguns princípios que são baseados na palavra de Deus que é a Bíblia e acredito que Deus fez o homem e fez a mulher, cada um com as suas funções”. **E4♂- LPE**

“(...) de acordo com a nossa educação, a religião, a sociedade e tudo mais, o normal seria homem – mulher, não é o mesmo sexo(...)” **E15♂- MIC**

Quando questionados acerca de como consideram que os outros avaliam a homossexualidade **(1.8)**, apenas quatro participantes referem a existência de aceitação:

“Acho que a sociedade cada vez mais se apercebe que não tem de gostar ou deixar de gostar, tem de respeitar (...)”. **E7♂+ MIC**

“De uma forma geral está-se a aceitar melhor, contudo ainda existe uma camada da sociedade, principalmente acho que mais antiga, que ainda continua a ter algumas resistências relativamente à homossexualidade”. **E9♀+ MIC**

“Nos dias de hoje acho que é bem aceite”. **E14♂- Exp**

A maioria dos entrevistados considera que a sociedade avalia a homossexualidade de forma negativa, fazendo alusão ao modelo patológico:

“(...) a homossexualidade ainda é encarada pela sociedade como um comportamento desviante.” **E5♂ + Exp**

“No geral a avaliação que a sociedade faz é negativa.” **E6♀- LPE**

"Os homossexuais acabam por ser um alvo, entre aspas, a abater, pessoas que não são levadas a sério, e mesmo na questão dos empregos e da escola." **E8♂ - CS**

É novamente realçada a incoerência entre os discursos e as práticas por parte da sociedade:

"(...) as pessoas não querem é ser incorretas, mas continuam a achar que está mal ou continuam a achar horrível ou a achar que ainda bem que é os filhos dos outros e não os meus." **E3♀+ Exp**

"(...) quando chega a vias de facto, quando as coisas passam a concretizáveis, as pessoas começam a vacilar (...) todas as pessoas aprendem a fazer o politicamente correto." **E12♂+ LPE**

Apesar de vivermos numa época em que muito se fala de direitos humanos, respeito, igualdade e justiça, é notório, pela análise dos discursos, que permanecem na sociedade preconceitos e discriminação devido à orientação sexual.

### **Síntese**

Cessada a primeira parte da análise, fazemos agora uma breve síntese com vista a facilitar a retoma das questões de partida.

Pela análise dos discursos podemos aferir a existência de uma dissonância entre a perspetiva pessoal e social na maioria dos discursos dos professores entrevistados. Apesar de uma clara maioria reconhecer a existência de estereótipos bem como situações de discriminação na sociedade face à orientação sexual, que levam a optar pela invisibilidade, ao analisarmos detalhadamente as diferentes passagens discursivas verificamos que, eles próprios, embora com discursos polidos com palavras como naturalidade e respeito, fazem uso desses mesmos estereótipos e têm enraizado o modelo heteronormativo da sexualidade.

A noção de "normalidade" ainda é representada pelo par heterossexual, no qual a identidade feminina e a identidade masculina se ajustam às representações hegemónicas de cada género.

É de salientar, contudo, três participantes, do sexo masculino (**E4♂- LPE**; **E15♂- MIC** e **E16♂+ CS**), que assumem uma avaliação negativa da homossexualidade, demonstrando ao longo da entrevista uma visão binária e essencialista, associada à condenação moral, por vezes utilizando discursos marcadamente homofóbicos.

Num sentido oposto encontrámos outros três entrevistados, uma mulher e um homem, formados em Biologia (E9♀+ MIC E7♂+ MIC) e outra participante, responsável pelo projeto afetivo-sexual de uma escola (E13♀- CS), que evidenciam uma visão mais abrangente da sexualidade, não confinada a um mapa identitário heteronormativo.

Não se verificam diferenças significativas nos discursos em função da idade dos participantes.

## **2. Considerações sobre a Homossexualidade na prática profissional**

### **Perspetiva pessoal e perspetiva social**

Com o objetivo de se aceder aos discursos e práticas dos professores em relação à homossexualidade na sua atividade profissional, bem como ao que consideram ser as perspetivas e práticas dos outros professores, começou por se questionar acerca da incidência da temática. Mais concretamente, questionou-se a frequência, origem e contexto em que aparece o tema "homossexualidade".

Assim, no que respeita à **incidência da temática (2.1)**, em concreto a **frequência (2.1.1)** com que este tema surge na sala de aula, a maioria dos professores refere ser um tema pouco frequente:

"Não é um tema propriamente muito frequente (...)" **E1♀- MIC**

"Raramente, raramente" **E4♂- LPE**

"Não falamos muito nisso, as minhas aulas são mais práticas" **E5♂ + Exp**

Como justificação da ausência da temática, dois participantes utilizam um discurso marcadamente heteronormativo:

"(...) normalmente fala-se da relação padrão (...)" **E2♀+ LPE**

"De sexualidade sim, não da homossexualidade" **E14♂- Exp**

Note-se no discurso do professor E14♂-Exp a não consideração da homossexualidade como um tipo de sexualidade. Podemos inferir a partir destes discursos que a heteronormatividade parece estar de tal modo interiorizada, que este não admite outras formas de sexualidade.

Apenas dois participantes referem abordar esta temática:

"Falamos quando é abordado na sala de aula, geralmente quando se começa a falar sobre sexualidade" **E6♀- LPE**

"Surge com alguma frequência, principalmente em turmas onde há" **E13♀- CS**

Relativamente à **origem (2.1.2)**, ou seja, o que motivou a abordagem do tema "homossexualidade" na aula, a par da entrevistada E13♀-CS, que leciona a disciplina de Cidadania e, como já diversas vezes referido, tem a seu cargo o projeto afetivo sexual de uma escola, apenas uma participante revelou ter feito referência à homossexualidade na sua disciplina:

"(...) especificamente este ano quando estive a falar de famílias na disciplina de alemão, dei vários exemplos (...) de famílias com pais do mesmo género (...) este ano já tive esse cuidado, pois a partir do momento que já temos uma lei que permite o casamento e que esta é uma realidade noutros países, especialmente na Alemanha, não podemos ignorar " **E2♀+ LPE**

De notar que esta participante leciona a disciplina de Alemão há 19 anos e pela primeira vez faz referência às famílias homoparentais na sua disciplina. A partir do seu discurso podemos inferir que as mudanças a nível jurídico parecem estar a contribuir para o reconhecimento da diversidade sexual naquela sala de aula. Estes resultados vão ao encontro das conclusões de Ana Santos (2004), de que a via jurídica constitui um caminho com potencialidades para o reconhecimento e consequente aplicação dos direitos humanos LGBT.

A disciplina de Cidadania e, sobretudo, o projeto afetivo sexual foi igualmente apontado como estando na origem da abordagem da temática:

"Por mim nunca foi falado diretamente, geralmente é falado pelo professor responsável pelo projeto afetivo-sexual" **E8♂ - CS**

"(...) Na cidadania. É mais quando são as aulas do grupo afetivo-sexual da escola, o grupo afetivo-sexual (...)" **E16♂+ CS**

Por outro lado, as situações de insulto entre alunos foram também apontadas como motivos para a abordagem da temática:

"(...) eles têm comentários absolutamente depreciativos em relação à homossexualidade (...) os termos maricas, paneleiro e até zabela acabam por ser muito *softs* para descrever o que eles dizem (...)" **E6♀- LPE**

"(...) às vezes acontece numa aula algum aluno chamar o termo maricas ou o termo *gay*, que agora está muito em voga" **E11♀+ CS**

"Quando uma situação real aparece é vista, sim senhor, tenta-se pôr cada coisa no seu lugar, tentar que se respeitem uns aos outros, tentar que respeitem os outros que são diferentes" **E12♂+ LPE**

De salientar, no entanto, o discurso marcadamente homofóbico proferido por um dos participantes:

"Talvez algum aluno disse qualquer coisa e depois desenvolve uma conversa a esse nível (...) mas é muito raro e os alunos de alguma forma percebem em mim (...) eu acho que não é normal e não desenvolvo muito a conversa nessa área, acho que também não sou professor para dar educação sexual" **E4♂- LPE**

Este professor, nascido depois de 25 de Abril de 1974, altura em que a sociedade portuguesa se abriu, utiliza uma argumentação preconceituosa e de intolerância à diversidade sexual.

Borrillo (2000) salienta que, da mesma forma que a xenofobia, o racismo ou o anti-semitismo, a homofobia é uma manifestação arbitrária que consiste em restringir direitos básicos ao designar e classificar as pessoas como inferiores e anormais. Também Rios (2009) defende que há discriminação homofóbica sempre que, de modo proposital ou não, houver tal espécie de lesão a direitos, decorrentes da concretização do preconceito diante de estilos de ser e de viver desviados do heterossexismo.

De acordo com Vaz (1996), a sexualidade é uma área do desenvolvimento humano e como tal implica aprendizagem, proporcionada pelos agentes educativos e, ainda, pela observação de modelos dos seus comportamentos e atitudes. Ora, este entrevistado é professor, como tal, figura de referência para os alunos, evidenciando ter consciência de que estes percebem a sua visão da uma "versão da sexualidade não tolerada" (Britzman, 2000, p. 92).

Por fim, há a salientar a passagem discursiva proferida pelo participante E7♂+ MIC que, apesar de ter nascido antes do 25 de Abril de 1974, parece ter consciência da

importância de esclarecer os alunos, e do seu papel, que vai além da transmissão de matérias escolares:

"(...) nós na sala de aula não estamos só a transmitir conhecimentos, também estamos a interagir com seres humanos e há dinâmicas que surgem, uma dúvida que é colocada sobre um tema e que não tem nada a ver com a disciplina do professor, e nós acabamos por abordar e portanto se isso surgir numa aula qualquer, acho que é nessa aula que o professor, seja ele qual for, deve dizer uma palavra sobre o assunto, porque se surgiu naquele contexto é porque é naquele momento que se calhar vai resultar mais falar sobre o assunto" **E7♂+ MIC**

Quanto ao **contexto (2.1.3)**, ou seja, o âmbito em que é abordado o tema homossexualidade, o discurso do participante E12♂+ LPE, ao defender o princípio da espontaneidade, destaca-se dos restantes entrevistados:

"(...) eu defendo mais o princípio que as coisas têm muito mais sabor quando vêm a propósito e não propositadamente." **E12♂+ LPE**

Esta afirmação é consentânea com Maistro (2006) que defende que o trabalho de educação sexual na escola implica o planeamento de ações pedagógicas sistemáticas., não se tratando apenas de palestras, semanas especiais e cartazes, mas de um canal aberto para que questões sobre a sexualidade possam ser discutidas com crianças e adolescentes, de maneira séria, clara e ampla.

Todos os outros participantes indicam como contexto as disciplinas de Cidadania/ Formação cívica e/ ou Ciências da Natureza/ Biologia:

"(...) disciplina de Cidadania, de Mundo atual (...)" **E3♀+ Exp**

" (...) Talvez nas Ciências da natureza, quando se tenha passado pelo estudo do corpo humano, se calhar aborda-se esses assuntos" **E4♂- LPE**

"(...) já aconteceu, durante a minha carreira (...) foi no contexto de Formação Cívica" **E5♂+ Exp**

Contudo, analisando mais detalhadamente os discursos, verifica-se que os três professores que lecionam a disciplina de Cidadania admitem a possibilidade deste constituir um contexto para a abordagem do tema, embora apenas a professora que referiu ser responsável pela educação sexual, admita que o faça:

"Pode ser abordado em Cidadania" **E11♀+ CS**

"É na disciplina de Cidadania (...) talvez seja abordado em Ciências também". **E13♀- CS**

"Nas aulas de Cidadania, principalmente" **E16♂+ CS**

Por outro lado, os dois participantes que lecionam a disciplina de Ciências da Natureza, não são unânimes quanto à abordagem da temática na sua disciplina:

"(...) deve ser abordada num contexto cívico e de respeito, nomeadamente na Formação Cívica (...) é um tema íntimo, não vem nos livros" **E1♀- MIC**

"Se falarmos em termos de Biologia e Ciências é mais fácil abordar de uma forma mais natural do que se fosse em matemática ou outra" **E9♀+ MIC**

Note-se que este último participante, quando questionado relativamente à origem da temática, referiu não se recordar de ter abordado o tema:

(...) não estou a recordar de nenhuma situação específica que isso tenha acontecido" **E9♀+ MIC**

Estes resultados vão ao encontro dos obtidos numa pesquisa realizada por Forastieri (2004) sobre as concepções dos professores de biologia acerca da variedade de orientações sexuais do ensino médio público de Salvador, Brasil, que demonstrou que poucos professores abordam a orientação sexual nas suas aulas e a maioria não se considera capacitada para trabalhar com o tema.

Também Andrade (2004) demonstrou, através dos resultados do seu estudo, que a diversidade de orientações sexuais não é abordada frequentemente nos livros didáticos de ciências e biologia o que, segundo o autor, indica a necessidade de se repensar a abordagem da diversidade de orientações sexuais nos materiais didáticos.

Quando questionados acerca da **incidência da temática (2.6)** numa perspetiva social, ou seja, a incidência que consideram ter o tema "homossexualidade" na prática dos outros professores, metade dos participantes dizem desconhecer:

"Não sei, que eu me tivesse apercebido, não ouvi comentários dos outros professores sobre este tema" **E6♀- LPE**

"Não faço a mínima ideia" **E14♂- Exp**

São novamente apontadas as disciplinas de Ciências da Natureza e Cidadania como contextos propícios à incidência da temática:

" (...) presumo que seja levantada mais em determinadas disciplinas, como Cidadania, mas não sei se o programa contempla isso" **E9♀+ MIC**

"Nas aulas de Cidadania sim e penso que nas aulas de ciências da Natureza quando falam do sistema reprodutor. Agora se falam da homossexualidade nessa ocasião, não sei" **E16♂+ CS**

De destacar, ainda, o discurso de três entrevistados que fazem referência à existência de comentários depreciativos, tanto da parte de alunos, como dos próprios professores:

"Os miúdos brincam com isso, nas outras aulas também deve ser assim (...)." **E1♀- MIC**

"Conversas de bar a falar sobre fulano, sicrano, se ele é assim ou assado, isso é óbvio que as pessoas quando querem falar falam e geralmente de forma depreciativa (...)." **E3♀+ Exp**

"Não tenho opinião porque eu acho que o tema homossexualidade, especificamente entre os professores, acho que não é assim muito falado. Quando é falado é tipo – olha, sabias que aquele é homossexual? (...) é mais porque é motivo para alguma gozo." **E4♂- LPE**

Quando questionados acerca da **importância da temática (2.2.)**, três professores consideram não ser importante a abordagem do tema na sala de aula:

"Não acho que seja importante abordar (...) acho que quando surgem essas questões nas crianças e na adolescência, os pais devem estar á altura para dar as respostas (...) mas também sabemos que muitos pais não abordam os assuntos, têm dificuldade, não têm à vontade para falar nisso com os filhos, portanto isso é muito complicado" **E4♂- LPE**

" (...) estamos a inserir isso, estamos a mostrar que eles são um grupo à parte que tem de ser explicado (...) se não for levantado o assunto está a proceder-se de uma forma normal (...)" **E15♂- MIC**

"Acho que é irrelevante, não há necessidade de tratar" **E16♂+ CS**

Note-se que estes entrevistados, apesar de serem todos do sexo masculino, encontram-se em grupos etários diferentes, e pertencem a diferentes departamentos dentro das escolas.

Todos os outros participantes, ou seja, a maioria, consideram importante a inclusão do tema na sala de aula, servindo-se de diferentes justificações como: o autoconhecimento dos alunos; combate à discriminação; apelo ao respeito; transmissão

de conhecimentos; percepção das diferenças. Atente-se às seguintes passagens discursivas:

“(...) é um tema importante (...) em termos de crescimento da pessoa (...) suponho que sim, que se devia falar até para saber como os miúdos pensam, como é que encaram a homossexualidade (...) a maior parte dos homens que são homossexuais descobrem a homossexualidade na adolescência (...)” **E1♀- MIC**

“(...) é importante, faz parte do respeito pelos outros (...)”. **E2♀+ LPE**

“Sim, até mesmo para esclarecer algumas mentes mais discriminatórias” **E8♂ - CS**

"Acho importante (...) a escola serve para isso mesmo, transmissão de conhecimentos" **E5♂+ Exp**

“É importante sim (...) as crianças têm de compreender que nem todos são iguais e que cada um tem as suas opções sexuais, e acho que devem saber que isso existe (...)” **E10♀- Exp**

As professoras **E6♀- LPE** e **E11♀+ CS**, embora demonstrem, através dos seus relatos, a importância da inclusão da temática homossexualidade na aula, continuam a salientar que esta abordagem deverá ser feita no âmbito da disciplina de Cidadania:

“Sem dúvida é bastante importante, deve fazer parte dos temas da Cidadania e da formação pessoal e social porque ainda é um tema tabu (...)” **E6♀- LPE**

“(...) acho que isso pode ser um assunto falado nas aulas de Cidadania (...) atendendo a que a partir do momento que no nosso país se faz uma lei em que duas pessoas do mesmo sexo podem casar (...) toda a sociedade deve estar preparada em termos de cidadania para aceitar essas pessoas (...)” **E11♀+ CS**

Esta última passagem discursiva demonstra, mais uma vez, como a arena jurídica constitui um caminho para o reconhecimento e aceitação da diversidade.

De destacar, ainda, o discurso da participante **E3♀+Exp**, que denota o silenciamento desta temática por parte da escola, com as possíveis consequências:

“Eu acho que ela devia ser natural porque existe (...) estamos tão preocupados com a saúde pública e com a saúde mental (...) que andamos sempre tão deprimidos (...) e depois a maior parte disso são exatamente as angústias de não se falar sobre as coisas.” **E3♀+ Exp**

Da mesma forma que "os direitos sexuais situam-se na ponta final de um percurso histórico de tentativa de universalização dos direitos humanos" (Vale de

Almeida, 2004, p. 1) parece não haver espaço na escola para a discussão das questões acerca da orientação sexual distinta da norma, i.e., heterossexualidade.

Quando questionados acerca da **importância (2.7.)** que consideram que os outros professores atribuem à temática "homossexualidade", a maioria dos professores, mais uma vez, refere desconhecer a opinião dos colegas. Contudo, há a destacar duas passagens discursivas, em que a primeira remete para a existência de comentários depreciativos por parte dos professores, e a segunda para a falta de informação:

“Alguns [professores] querem mesmo é falar mal, não me parece que achem importante, agora, lá está, depende da disciplina” **E3♀+ Exp**

“Talvez não (...) se calhar por falta de informação, por alguma resistência à ideia, talvez”  
**E8♂ - CS**

Esta última passagem discursiva vai ao encontro dos resultados de um estudo realizado por Hoffman (2001) que teve como principal objetivo descrever as perceções de professores acerca da inclusão de questões referentes à homossexualidade dentro da sala de aula, demonstrando que estes evidenciam sentimentos de incerteza e cautela relativamente à discussão desta temática. No referido estudo, nenhum dos professores selecionados havia abordado a temática na sala de aula.

Posteriormente procurou-se averiguar quais as perspetivas, tanto dos próprios, como as que consideram que os outros têm em relação às questões da homossexualidade no seio escolar, nomeadamente: o papel da escola; o papel do professor; o conhecimento da legislação; a preparação e suporte; as resistências encontradas; as atitudes face à resistência; situações de conflito e atitudes face aos conflitos.

Assim, no que respeita à **escola (2.3.)**, em particular no que se refere ao **papel da escola (2.3.1)**, a maioria dos professores é de opinião que cabe a esta a abordagem da temática. Para tal, são utilizadas como justificações, a atualidade do tema, o papel de apoio e desmistificação, transmissão de informação, bem como a legislação atual:

“ Acho que a escola tem um papel porque é uma questão atual e cada vez vai ser mais”. **E10♀- Exp**

“A escola é fundamental no transmitir da informação e tem de estar sempre atualizada”. **E14♂-Exp**

“(...) atendendo a que a partir do momento em que no nosso país se faz uma lei em que duas pessoas do mesmo sexo podem casar (...) toda a sociedade deve estar preparada, em termos de cidadania para aceitar essas pessoas. Porque é que não há-de ser um tema falado na escola?”. **E11♀+ CS**

Dois professores, pelo contrário, são perentórios ao afirmar que não compete à escola a abordagem do tema:

“O papel da escola em abordar é nenhum, não tem papel, porque quando se diz que a escola muda, que a escola nos prepara para a vida é mentira (...) é a sociedade, é a dinâmica social é que condiciona, é que escolhe, é que diz o que a escola faz (...) os problemas da sociedade vão-se refletir na escola por arrastamento (...) tem sido sempre a sociedade a condicionar e a levar a escola atrás de si.” **E12♂+ LPE**

"Não sei até que ponto a escola tem um papel, a escola não deve levantar muitas ondas sobre isso (...) já se sabe à partida que eles são diferentes e chamar a atenção para isso poderá ser pior." **E15♂- MIC**

A primeira passagem discursiva denota como a escola reflete as transformações sociais, neste caso de uma sociedade que parece ainda estar demasiado fechada à aceitação das diferenças e que teima em agir pela omissão, tal como está patente na segunda passagem discursiva, de um professor de 33 anos: "(...) já se sabe à partida que eles são diferentes e chamar a atenção para isso poderá ser pior."

Segundo Pinto (1999), é chegado um momento histórico em que não faz mais sentido lidar com a sexualidade de forma velada, pois se quisermos um mundo mais maduro e mais esclarecido, não se pode dar preferência ao implícito em detrimento das explicações referentes à sexualidade.

O professor **E4♂- LPE**, por sua vez, realça o papel dos pais na abordagem da temática:

“Muitas vezes a escola tem de assumir isso quando deviam ser os pais, mas eu acho que não é uma temática que seja necessário estar a desenvolver na escola sobre a homossexualidade, mas também se for falada não vejo nada de mal (...) não gostava que fosse a escola a falar no campo da sexualidade, acho que isso devia competir aos pais (...).” **E4♂- LPE**

Segundo Oliveira (1994), escola e família constituem dois sistemas que não se podem ignorar, são interdependentes, fazendo a escola parte da vida de cada família que

tem filhos em idade escolar. Por outro lado, Perrenoud (2001) alerta que quando se pretende analisar as relações escola/ família é necessário ter presente que nem todas as famílias têm sobre a escola a mesma visão, nem vivem a escolaridade dos seus filhos da mesma forma. Também Teles (1992), defende que se o lar está falhando neste campo, cabe à escola preencher lacunas de informação, erradicar preconceitos e possibilitar as discussões das emoções e dos valores.

De igual modo, a presente legislação referente à educação sexual na escola, Lei nº. 60/2009 de 6 de Agosto realça o papel ativo que "os encarregados de educação, os estudantes e as respetivas estruturas representativas devem ter (...)".

Relativamente à opinião que consideram que os outros professores têm em relação ao papel da escola **(2.8.1)**, destacam-se as passagens discursivas em que se encontram divergências entre a perspetiva pessoal e a perspetiva social, ou seja, em que os participantes consideram que a opinião dos outros professores diverge da sua.

O professor E8♂ - CS, que havia realçado a importância da escola na desmistificação, salienta a existência de tabus:

“ Não me parece que a escola no geral considere ter de tocar nesse assunto (...) ainda há muitos tabus e isso reflete-se na escola (...) não é um tema que qualquer um se sinta à vontade.” E8♂ - CS

Também, o professor E12♂+LPE realça, uma vez mais, a discrepância entre os discursos e as práticas:

“Apesar de toda a gente dizer o contrário, acho que no geral todos acabam por achar que a escola não tem que trabalhar isto, embora digam o contrário.” E12♂+ LPE

No que concerne ao **papel do professor (2.3.2)**, ou seja, a função enquanto agentes educativos na abordagem da temática "homossexualidade", a maioria dos participantes considera ter um papel. De salientar, no entanto, que estas afirmações provêm maioritariamente de mulheres:

“(...) como professora de línguas estrangeiras essa é uma realidade que se vê e que eu vi, e a minha decisão foi mais tomada por aí (...) eu acho que se estou a falar de outros países em que

isso é uma realidade e se nós em Portugal também já temos essa realidade, não posso esconder (...). **E2♀+ LPE**

“(...) basta um aluno dizer – eu quero saber – que pára a aula e vamos falar sobre o assunto, depois se for preciso alguma coisa mais bem estudada ou mais aprofundada, na aula seguinte falamos”. **E6♀- LPE**

"Acho que temos o papel de transmitir conhecimentos acerca de tudo e não só conhecimentos académicos". **E8♂ - CS**

"(...) temos o papel de colocar ênfase que é na diferença que somos todos iguais". **E9♀+ MIC**

“(...) os professores, mais do que ninguém são educadores (...) não só através da sua aparência, da sua maneira de estar, mas também na transmissão e na preparação de saberes para a cidadania (...) qualquer professor é um modelo para o seu aluno (...) não só por aquilo que transmite , mas por aquilo que ele é”. **E11♀+ CS**

Interpretam-se, uma vez mais, estes resultados à luz de uma forte componente cultural, em que se impõe à mulher uma forma expressiva de feminilidade, aparecendo como cuidadora, logo com uma função que não se esgota na transmissão de conhecimentos académicos.

Num sentido oposto, é de realçar os discursos de três professores, do sexo masculino que são perentórios ao afirmar que, enquanto professores, não têm um papel na abordagem do tema:

"Como já disse, não acho que a homossexualidade seja normal, logo como professor não tenho papel nenhum, poderá ser dado na educação sexual mas não por mim" **E4♂- LPE**

“ Foi como disse atrás, acho melhor não se levantar o assunto”. **E15♂- MIC**

“Na minha área que eu leciono não abordamos muito esse tema (...) por vezes se surgir uma questão do tipo – Professor, aquele chamou-me maricas – é nessas ocasiões que nós devemos intervir, mas criar um tema de propósito para debater não.” **E16♂+ CS**

Segundo Carneiro (2009), os papéis "masculino" e "feminino" inscrevem-se ainda nas lógicas heterossexuais e atitudes homofóbicas, o que está patente nos discursos destes professores.

No que respeita à perspetiva social **(2.8.2)**, dos professores que anteriormente consideraram, eles próprios, ter um papel na abordagem da temática, a maioria considera que os colegas partilham da mesma opinião, ressalvando, no entanto, que dependerá da disciplina. A disciplina de Cidadania continua a ser a mais apontada para a abordagem do tema:

“Provavelmente os professores naquelas extracurriculares, como a Cidadania deviam, pelo menos falar nisso.” **E1♀- MIC**

“Como já referi, talvez mais os de Cidadania e Mundo atual, os outros nem por isso.” **E3♀+ Exp**

“Dependendo da disciplina penso que uns devam ter um papel mais ativo que outros (...) é preciso alguma preparação para falar do tema.” **E6♀- LPE**

“Depende da disciplina que estão a lecionar e aí fará mais sentido, ou não, abordar estes assuntos, portanto o papel irá depender do que estão a trabalhar.” **E13♀- CS**

“Alguns , com disciplinas como as Ciências ou Cidadania, mas não sei ao certo.” **E15♂- MIC**

De realçar o discurso do professor **E12♂+ LPE** que, tanto na perspetiva pessoal como na perspetiva social, reforça que a escola é que dita as funções, não cabendo ao professor a decisão de abordagem do tema:

“Quando lhes mandam fazer eles fazem, dão determinada aula disto e daquilo, como já disse somos paus mandados.” **E12♂+ LPE**

Relativamente ao **conhecimento da legislação (2.3.3)**, apenas quatro entrevistados referem ter algum conhecimento:

“Alguma. De documentação tenho, de momento não me recordo mas tenho, porque tive a formação de sexualidade e afetos e estive a par de alguma legislação.” **E5♂ + Exp**

“ não muito (...) sei que há algum tempo que está previsto que venha a existir educação sexual, debater se deve ser uma disciplina só ou (...) num determinado contexto, do que haver propriamente só uma disciplina para se falar nisso, agora não sei dizer especificamente qual é o decreto lei que propõe.” **E7♂+ MIC**

“Sei que contempla uma parte sobre homossexualidade, as orientações sexuais é um dos temas, agora não sei ao certo o que contempla.” **E13♀- CS**

Curiosamente, o professor E12♂+ LPE, que leciona Português, parece ser o que melhor conhece o percurso da legislação referente à educação sexual na escola:

“Minimamente (...) era tentar incorporar no currículo umas horas em que se tira para essa disciplina na escola, mas depois começou a ser uma tarefa para todos, em que todos os professores seriam incumbidos de abordar o assunto (...) depois que devia ser nas aulas de ciências (...) os de ciências dizem que não pode ser porque o ato de amor não é uma ato biológico (...) por isso temos de pôr isso na área da cidadania (...) acabou por ser uma amalgama por si só (...).” E12♂+ LPE

Quando questionados se os outros professores conhecem a legislação **(2.8.3.)**, a maioria diz não saber, salientando, uma vez mais, que dependerá da disciplina que se encontram a lecionar:

“Penso que os que estão a lecionar Formação Cívica possivelmente, quem está a trabalhar com o secundário não e quem não leciona Formação cívica penso que também não” E2♀+ LPE

“Acho que vão tendo mais agora que há o projeto de Educação sexual na escola em que a legislação aponta para a obrigatoriedade de desenvolver temas relacionados com a sexualidade na escola.” E13♀- CS

“Não sei, alguns devem ter, se calhar mais os das Ciências, ou quem dá o Desenvolvimento Pessoal.” E14♂- Exp

No que respeita à **preparação e suporte (2.3.4.)** para a abordagem do tema, apenas a professora responsável pelo projeto afetivo-sexual refere estar preparada:

“(...) através de várias formações que fiz fui-me preparando.” E13♀- CS

A maioria dos entrevistados admite não estar preparado para abordar o tema, o que vai ao encontro dos resultados de uma pesquisa qualitativa realizada por Azevedo (2009) que também evidenciou uma lacuna na formação dos professores no que se refere à homossexualidade. Segundo o autor, esta falha pode ser interpretado como um dos principais fatores para o desenvolvimento do *bullying* homofóbico no espaço escolar, dado que, estas pessoas que deveriam ser os principais agentes de mediação e combate desta prática na escola acabam muitas vezes por reproduzir determinados discursos homofóbicos sem se darem conta disso.

Para colmatar estas falhas Suplicy (1990) defende que as instituições devam ter educadores preparados, que consigam esclarecer as dúvidas acerca da sexualidade. Segundo a autora, a criança chega à escola com todo o tipo de falta de informação e geralmente com uma atitude negativa em relação ao sexo e, como tal, as dúvidas, crenças e posições negativas são transmitidas aos colegas.

São, no entanto, feitas referências a fontes onde poderão recorrer para a obtenção de informação, como os psicólogos da escola, internet e outros colegas:

“(…) determinadas informações se calhar mais aprofundadas, mais do foro psicológico, deva ser um psicólogo (...) os psicólogos (...) provavelmente têm um entendimento geral da parte psíquica do ser humano, provavelmente poderão conseguir prestar um apoio, ou dar outro tipo de informações que provavelmente um professor que tenha o curso de matemática ou de língua portuguesa ou de história possa não ter.” **E7♂+ MIC**

“Hoje em dia há imensas ferramentas, desde a internet, sei lá, pode-se sempre procurar informação.” **E8♂ - CS**

“Recorria por exemplo aos meus colegas que estão mais dentro desta área.” **E9♀+ MIC**

Um aspeto importante a realçar foi a referência à necessidade de um espaço na escola capacitado para fornecer informações, tanto a alunos, como aos próprios professores:

“Sem dúvida que todos precisamos de informação (...) acho que era ideal falar disso nas aulas e dizer que há alguém que possa dar apoio na escola, ou dar algum contacto de linhas diretas, porque de facto muitos deles podem estar a ocultar e a sentir-se cada vez mais infelizes (...)” **E6♀- LPE**

“(…) eu respeito as decisões de cada um mas falar sobre o tema em si ou o que levou a pessoa a, não tenho preparação para isso (...) acho que era importante haver um espaço na escola para tirar as dúvidas que temos, tanto as dos professores em como abordar estes temas, como as dúvidas dos alunos (...) para nós professores, iria ser uma boa ajuda.” **E16♂+ CS**

De acordo com a Lei nº. 60/2009 de 6 de Agosto, os estabelecimentos de ensino básico e secundário "devem disponibilizar aos alunos um gabinete de informação e apoio", sendo o seu atendimento e funcionamento "assegurados por profissionais com formação nas áreas da educação para a saúde e educação sexual", devendo estar em funcionamento "até ao início do ano letivo de 2010-2011". Contudo, os discursos destes

professores levam-nos a deduzir que este gabinete ainda não existe, pelo menos nas escolas dos professores participantes neste estudo.

Manuel Damas, sexólogo, formador na área de educação sexual e presidente da CASA - Centro Avançado de Sexualidades e Afetos salienta que "as escolas não sabem o que fazer, como fazer e até onde podem ir para aplicar a nova lei referente à educação sexual" (Oliveira, 2010 *in* Portal da Educação). Segundo o sexólogo, terá de ser efetuada formação pós-graduada, específica na área da Educação Sexual.

Relativamente à perspetiva social **(2.8.4)**, ou seja, a preparação e suporte que consideram que os outros professores têm em relação ao tema homossexualidade, a maioria dos entrevistados acredita que varia consoante as pessoas:

“Acho que aqueles que se sentem preparados falam e falam e lá está, usam exatamente a questão do bom senso e do poder ter uma linguagem que seja acessível. No fundo, dando a sua maneira de estar na vida e para essas pessoas é mais fácil. Para as outras que continuam a achar que é um assunto delicado e que tem de se tratar de determinada maneira, muitas vezes, lá está, recorrem à lei (...).” **E3♀+ Exp**

“(...) haverá alguns que são capazes, que se sentem preparados mas também acho que haverá pessoas que se calhar não se sentem muito à vontade (...).” **E10♀- Exp**

“Eu penso que há de tudo (...) há gente que isto ainda é um tabu, agora há outros que não. A maioria dos professores sabe muito bem falar “pedagogês” (...) se um professor não soubesse pesquisar sobre um tema, estávamos mal, mais não seja ir ter com uma pessoa, duas ou três que digam o que se pode dizer sobre isso.” **E12♂+ LPE**

No entanto, no geral, os entrevistados consideram que, tal como eles próprios, qualquer professor facilmente encontra informação.

Ao nível das **resistências encontradas (2.3.5)**, ou seja, à consideração da existência, ou não, de algum obstáculo na abordagem da temática homossexualidade e, a existir, por parte de quem, três professoras que afirmam já ter abordado o tema na aula, revelam não ter encontrado resistências:

“Não, não. Agora é assim (...) quando eu falei documentei-me, eu sei perfeitamente porque usei as imagens e o vocabulário (...).” **E2♀+ LPE**

“Nunca, nunca me chegou ao conhecimento ser confrontada com eu não quero que se fale disso ou que fale disso com o meu filho (...).” **E3♀+ Exp**

“(...) dessas coisas, desse assuntos gostam muito de falar (...) há sempre um ou outro que põe-se envergonhado quando se começa com o tema da sexualidade (...) mas a grande maioria que intervém e questiona, e há um ou outro que até pode pôr alguma questão (...).” **E11♀+ CS**

Contudo, outros participantes referem ter encontrado resistências:

“Eu encontrei resistências e não tinha a ver com a homossexualidade, mas com a educação sexual (...) notei que os alunos não estavam à vontade (...).” **E4♂- LPE**

“Às vezes (...) aquela desprezo – Ah, porque não quero ser homossexual (...) podem ser mas não quero conviver com eles (...) Mas eles cada vez mais têm a noção que não impede em nada as suas relações de amizade, de convívio com outras pessoas que têm preferência sexual diferente.” **E13♀- CS**

Dos entrevistados que admitiram nunca ter abordado a temática na aula, a maioria considera que, a existirem, essas resistências serão ou por parte dos alunos ou por parte de alguns encarregados de educação:

“(...) em relação aos alunos, daquilo que conheço de várias turmas e de algum tempo de escola, à partida poderia haver sempre um ou outro que no início poderia começar a gozar com a situação, se calhar dizer uma ou outra palavra menos correta (...).” **E7♂+ MIC**

“Da parte do alunos se calhar até eram capazes de levar um bocado para a brincadeira, não levar o assunto muito a sério e até gozar um bocado, porque acaba por acontecer.” **E10♀- Exp**

“Dos alunos talvez não, mas dos encarregados de educação penso que sim (...) Por uma questão mesmo social, da questão da discriminação, daquilo que lhe dizem, daquilo que ouvem sobretudo.” **E8♂ - CS**

Quando questionados relativamente aos obstáculos que os outros professores poderão encontrar **(2.8.5)**, a maioria admite a hipótese, tal como na perspetiva pessoal, deles existirem. Apenas duas professoras acreditam que os seus colegas, tal como elas próprias não encontrarão resistências:

“Penso que no geral não encontrariam muitas resistências, claro que podia haver um ou outro caso, mas pontual.” **E2♀+ LPE**

“Não tenho conhecimento em relação aos colegas, mas no geral acho que não.” **E3♀+ Exp**

Estas passagens discursivas levam-nos a inferir, uma vez mais, que esta temática ainda é carregada de tabus e preconceitos.

Relativamente às **atitudes face à resistência (2.3.6)**, ou seja, as posturas que os entrevistados têm, ou teriam, face a obstáculos na abordagem do tema homossexualidade, são referidas diferentes intervenções.

Quatro professores referem que apresentariam, perante os pais, ou perante os alunos, uma justificação para a abordagem do tema:

“(...) se alguém me questionar porque é que fiz aquilo eu sei perfeitamente dizer a que fontes é que recorri e onde é que me baseei para seguir aquele procedimento (...).” **E2♀+ LPE**

“Se fosse um aluno (...) a questão é exatamente dizer-lhes que é tão normal falar nisso como falar noutras curiosidades que eles possam ter (...). Quanto aos pais, poderei sempre salvaguardar-me dentro da questão da curiosidade e da abertura. O pai está no direito de dizer que não quer que eu fale nisso ao seu filho e eu estou no direito de dizer que na minha sala de aula, se for enquadrado na matéria (...) estou no meu direito de falar no que eu quiser, não estou na escola para ensinar o que o pai quer.” **E3♀+ Exp**

“Explicava que por questões de esclarecimento, que opor questões de saber estar na sociedade, saber ser, saber estar, é isso.” **E5♂+ Exp**

“Eu já sou professora há alguns aninhos e sei que há várias formas de abordar as coisas (...) eu falo de tudo e explico-lhes porque falo.” **E6♀- LPE**

Os professores **E4♂- LPE**, **E14♂- Exp**, **E15♂- MIC** e **E16♂+ CS** dizem não saber como reagir:

“Nunca pensei sobre isso porque como já disse eu não sou professor de educação sexual, nunca pensei muito sobre isso porque é uma área que eu não dou, também não é algo que eu me preparei.” **E4♂- LPE**

“Essas questões são sempre difíceis de abordar em conjunto. Se fosse casos específicos, individuais, acho que não há problema, mas assim não sei o que dizer.” **E14♂- Exp**

“Não sei, não sei mesmo, já disse que sou professor de informática.” **E15♂- MIC**

“Não sei, não ou eu que faço orientação afetivo-sexual, acho que pedia ao colega.” **E16♂+ CS**

Note-se que estes mesmos professores vêm apresentando ao longo de toda a entrevista discursos marcadamente heteronormativos, por vezes mesmo homofóbicos.

Assim, interpretamos a falta de preparação para lidar com as resistências à luz dos preconceitos que trazem enraizados, que não abrem espaço para a reflexão.

Uma vez mais o professor E12♂+ LPE, participante com mais idade deste estudo, evidenciou como a competência para lidar com o tema não está dependente da idade:

“(...) há coisas que por semelhança as pessoas chegam lá (...) uso muito as mãos para dizer que nós temos duas mãos com cinco dedos, eu gosto muito dos meus dedos, mas há um que é mais comprido, há outro que é mais curto, e nem por isso eu deixo de gostar deles, não me cortem um deles (...).” E12♂+ LPE

Apesar deste participante ter nascido antes de 25 de Abril de 74 e ter crescido num regime ditatorial e homofóbico, mostra como é possível não ser mero reproduzidor de discursos pensados e assim contribuir para a aceitação da diversidade.

Relativamente às atitudes dos colegas (2.8.6), as opiniões dividem-se entre aqueles que dizem desconhecer e os que referem que varia consoante as pessoas:

“(...) a maneira de estar na sala é muito diferente, varia de professor para professor (...) uns agiriam como eu, outros não.” E1♀- MIC

“Depende muito do professor, acho que varia de pessoa para pessoa.” E3♀+ Exp

“Não sei como iam agir, acho que depende da pessoa e do à vontade que tem para tratar esses assuntos.” E11♀+ CS

“Acho que há uns que simplesmente não iam dizer nada, outros deve haver que tentam explicar a importância, há de tudo.” E12♂+ LPE

“Não sei, lá está, varia consoante a pessoa.” E14♂- Exp

Quando questionados relativamente à existência de **situações de conflito (2.3.7.)** na sala de aula devido à orientação sexual dos alunos, três entrevistados são perentórios ao afirmar a inexistência de conflitos:

“Não, não, nunca tive.” E4♂- LPE

“Não, não. Até à data nunca tive qualquer tipo de conflito.” E8♂ - CS

“Não.” E9♀+ MIC

Sete participantes apontam a existência de insultos:

“Todos os dias, quase. É mesmo o confronto direto da ofensa, de chamar nomes ao rapaz (...) se a gente quer chatear alguém vai buscar a pior coisa que achamos que ele tem e normalmente é isso (...) ainda por cima se esse rapaz tiver os tais tiques.” **E3♀+ Exp**

“Sem dúvida, sem dúvida. Assisti a um aluno comentavam quando ele participava na aula, riam-se dele. Infelizmente ele sofreu isso tudo, é uma pressão terrível.” **E6♀- LPE**

“É comum os alunos ofenderem-se verbalmente (...) às vezes é mais para agredir verbalmente do que a própria pessoa ser homossexual.” **E16♂+ CS**

De realçar, no entanto, que seis entrevistados parecem não reconhecer o insulto como uma agressão:

“É uma coisa muito repentina, eles mandam uma boca e fica por ali, nunca são conversas que durem mais de dois minutos (...) surge assim em tom de brincadeira e as pessoas riem-se, o que está a ser gozado ri-se, e eu passo à frente e desligo.” **E1♀- MIC**

“Por causa da homossexualidade não. Por alguns comportamentos efeminados sim.” **E5♂ + Exp**

“Já assisti a bocas que mandam mas nunca vi assim mesmo um conflito, é mais bocas.” **E15♂- MIC**

Borbett (2001, cit. *in*. Santos, 2009) defende que os termos "maricas" ou "paneleiro", mais do que insultos, traduzem uma conotação associada a um crença, relacionada com uma falha no cumprimento integral da masculinidade.

E ao legitimar este tipo de comportamento, os professores estão a contribuir para perpetuar a discriminação.

No que respeita à perspetiva social **(2.8.7)** ou seja, se consideram, ou não, existir conflitos nas turmas dos seus colegas professores, as opiniões dividem-se entre aqueles que dizem desconhecer e os que acreditam que haja insultos, tal como nas suas turmas.

Mais uma vez verificam-se duas passagens discursivas de professores que não consideram o insulto como agressão:

“Não é conflito mesmo, é mais bocas, acho que isso acontece em todas as turmas.” **E1♀- MIC**

“(...) é possível assistirem a bocas, mas assim conflitos, acho que não.” **E15♂- MIC**

Estas passagens discursivas encontram eco nos resultados de uma pesquisa efetuada por Roselli-Cruz (2011) a jovens do sexo masculino entre os 9 e os 14 anos, da escola, que teve como objetivo averiguar o uso do palavrão, a ofensa, e a conotação expressa e entendida. Os resultados demonstraram que 90% da agressividade da palavra se refere à sexualidade do ofendido e/ou à sua família, em especial à mãe e à homossexualidade. Ainda, segundo o autor, a despreocupação para com o palavrão contribui para a homofobia e agressividade dentro da escola.

Em relação às **atitudes face aos conflitos (2.3.8)**, a maioria das respostas dos participantes vão no sentido do apelo ao respeito:

“(…) obviamente que chamo a atenção, quer nessa ofensa ou em qualquer outra palavra que nós vemos que é perfeitamente para magoar a outra pessoa” **E7♂+ MIC**

“(…) eu não dou margem na minha aula para que os alunos falem assim com outros colegas (…) a minha função sempre é alertar que não são comportamentos dignos de qualquer pessoa para com outra pessoa.” **E11♀+ CS**

Encontrámos, no entanto, e mais uma vez, o silenciamento por parte de alguns professores:

“Mando-os calar, claro, mas por acaso não costumo intervir. Não intervenho porque não me parece que sejam situações de risco” **E1♀- MIC**

“(…) acho que é importante muitas vezes não o defender ostensivamente para ele ir aprendendo a defender-se, porque hoje eu estou, amanhã não vou estar (…) é também mostrar às pessoas que agridem que se calhar aquela importância que eles estão a dar não tem tanta importância assim, porque é que para eles é tão importante estar constantemente a apontar essa característica ou essa parte da vida dele ? (…) se eu passar a vida a defendê-lo ele vai achar que é vítima” **E3♀+ Exp**

Como refere Carneiro (2009), o silêncio é um modo de falar, e é na e pela linguagem, imagética incluída, que ocorre todo um processo de violência simbólica.

De realçar, ainda, e num sentido oposto, o discurso da entrevistada responsável por um projeto afetivo sexual:

“Normalmente utilizo o exemplo se eles confiam em mim, ou num professor, costumo utilizar o exemplo – vocês olhando para mim conseguem ver a minha orientação sexual? Isso diz-vos alguma coisa? Deixo de ser mais profissional, melhor pessoa, pior pessoa? E depois chegam à conclusão que de facto isso é uma coisa íntima que não tem de ser um fator de relacionamento com as outras pessoas, é uma coisa íntima que não tem de ser exposta” **E13♀- CS**

Note-se que através da metáfora utilizada, esta professora dá ênfase à ideia de que a sexualidade é somente uma parte do ser humano. Não é de estranhar que esta passagem discursiva provenha desta participante, dado ser responsável pelo projeto de educação sexual de uma escola, ter tido formação e durante toda a entrevista se ter mostrado como a melhor preparada para lidar com questões referentes à homossexualidade.

Relativamente à perspetiva social **(2.8.8)**, ou seja, ao que consideram ser as atitudes dos outros professores perante os conflitos, à exceção de E4♂- LPE , E8♂ - CS e E10♀- Exp que dizem desconhecer as opiniões dos colegas, todos os outros acreditam que as atitudes dos outros são semelhantes às suas.

De seguida, passou-se a questionar acerca das posições face à identificação de alunos homossexuais, ou seja, qual a fonte de informação para a afirmação da homossexualidade do aluno, quais as práticas adotadas e o sentimento de pertença do aluno, ou seja, se consideram, ou não, que os alunos homossexuais se sentem parte integrante da escola.

Assim, no que concerne à **identificação de alunos homossexuais**, nomeadamente no que respeita à **fonte de informação (2.4.1)** apenas uma professora referiu advir da própria aluna:

“Estou a lembrar-me do caso de uma aluna que disse que gosta de raparigas, que se sente muito mais atraída por raparigas (...) falou com o diretor de turma e com os professores.” **E2♀+ LPE**

Cinco professores referem desconhecer:

“Até hoje não” **E4♂- LPE**

“Não faço a mínima ideia na prática porque nunca nenhum aluno disse (...) se me perguntar se tenho alunos que podem ter algumas características que possam levar a

sociedade a rotular de homossexuais, podia dizer que há, se esses alunos realmente são, não sei.”

**E7♂+ MIC**

“Não sei porque eles para mim são todos iguais (...) como nunca notei não posso dizer, não é por ter um gesto efeminado, ou não, que se vai rotular de homossexual.” **E9♀+ MIC**

“Que tivesse reparado não, talvez um ou outro com algum maneirismo, mas não um fator que determine que ele seja (...) já tive um ou outro aluno com certos maneirismos, mas não é por isso que vou dizer que ele é homossexual.” **E11♀+ CS**

A grande maioria dos entrevistados, no entanto, faz alusão a estereótipos, como forma de reconhecimento dos alunos homossexuais:

“Que eu saiba, declarados não, que eu tivesse mesmo conhecimentos que fossem, não (...) pelas características mas nunca me disseram que eram.” **E15♂- MIC**

“Eu tenho atualmente um que desconfio que futuramente seja (...) acho que já tem alguns tiques e algumas tendência (...) é a voz, os tiques que ele tem, a maneira de ser, uma maneira muito mais feminina, até com a roupa ele se preocupa, coisas que se calhar se notam mais nas mulheres.” **E10♀- Exp**

Nesta última passagem discursiva está mais uma vez patente a ideia de masculinidade hegemónica, o que vai ao encontro do que refere Swain (2005, cit. in Santos, 2009), que os rapazes não deverão mostrar-se demasiado delicados, falarem de forma demasiado formal ou correta ou ainda revelarem-se demasiado elegantes, ou quererem parecer demasiado diferentes, dado que a diferença é habitualmente comentada de forma mordaz.

Conforme refere Santos (2009), dos rapazes espera-se que sejam capazes de falar dos assuntos "certos", "(...) recorrendo aos discursos certos, com o mesmo estilo de vocabulário, vestir roupas adequadas, jogar devidamente aos jogos de grupo, movimentarem-se corretamente (e.g. forma de sentir, andar, correr, apanhar e lançar objetos, dar pontapés e bater)" (p. 50).

Quando questionados acerca da perspetiva social **(2.9.1)**, ou seja, qual a fonte de identificação que pensam ter os outros professores para o reconhecimento de alunos homossexuais, as respostas dividem-se entre o desconhecimento e a alusão a determinados estereótipos já anteriormente aquando da exploração da perspetiva pessoal.

De realçar, ainda, as passagens discursivas proferidas por dois professores que referem a existência de comentários depreciativos por parte de professores:

"(...) disseram-me porque têm ainda uma situação que não está absolutamente normalizadas (...) não é vulgar virem-me dizer – olha, sabes que tenho agora vinte alunos heterossexuais, mas se têm um aluno homossexual as pessoas são capazes de dizer – tenho lá um que é assim meio apanhadinho e tal, não é anormal mas é diferente, é assim um bocadinho "maricôncio" e tal." **E12♂+ LPE**

“Alguns eu sei que têm (...) comentaram comigo e no sentido pejorativo (...) talvez numa faixa etária superior haja mais resistência.” **E8♂ - CS**

Estas passagens discursivas vão ao encontro da afirmação de Carneiro (2009), de que se continua a baixar as vozes em redor de palavras como "homossexual" ou, se ditas, muitas vezes o serão com o propósito de injúria. Assim, apenas a heterossexualidade é promovida, sustentada e feita parecer totalmente natural (Epstein, O`Flynn & Telford, 2003).

Relativamente às **práticas (2.4.2.)** perante a identificação de alunos homossexuais, a maioria dos entrevistados refere agir de igual modo perante todos os alunos:

“Eu agi normalmente, nunca falei com a aluna abertamente sobre isso (...) quanto aos colegas da aluna, para alguns foi indiferente, para outros afastaram-se, principalmente raparigas.” **E2♀+ LPE**

“Acho que a atitude é tratar todos os alunos por igual, independentemente da sua sexualidade ou da sua posição sexual” **E8♂ - CS**

“Acho que não tenho tratamento especial com eles.” **E12♂+ LPE**

Três entrevistadas, do sexo feminino, referem prestar apoio:

“(...) dizer-lhe para não se sentir diferente, nem para se sentir ameaçado, que ele tem uma vida, tem muito pela frente (...)” **E1♀- MIC**

“Não sei, mas como disse, gosto de acarinhar as pessoas que são diferentes.” **E6♀- LPE**

Num sentido oposto, o professor E4♂- LPE, mais uma vez, refere não saber como agir:

“já me perguntei, por acaso como é que teria de reagir exatamente(...) eu iria fazer por tratar o aluno da mesma forma que os outros, respeitar, era essa a minha obrigação (...)” E4♂- LPE

Por último, a participante E13♀- CS volta a reforçar a necessidade de um espaço de apoio aos alunos:

“ Trato todos de igual modo (...) mas era importante haver um espaço para apoiar esse alunos, principalmente na adolescência porque é um momento de muita confusão de muita dúvida.” E13♀- CS

Esta preocupação transpõe-nos para Wormer & McKinney (2003), que sustentam que a falha de uma postura proactiva para ajudar os jovens com questões acerca da identidade de género é uma das principais causas de problemas psicológicos, levando muitos jovens ao abuso de álcool e outras drogas, bem como ao suicídio. Estes autores defendem que os psicólogos da escola podem proporcionar *workshops* para tratar o tema da homofobia.

No que diz respeito à perspetiva social **(2.9.2)**, ou seja, ao que pensam ser as atitudes dos outros professores perante a identificação de alunos homossexuais, a maioria dos participantes revela desconhecimento.

Dois entrevistados referem que dependerá do professor em causa e um diz acreditar na justiça dos professores:

“(...) penso eu que [os professores] sejam pessoas justas e tenham tratamento justo (...)” E8♂ - CS

Há que salientar, no entanto, algumas particularidades. Atente-se à seguinte passagem discursiva:

“Basicamente acaba-se sempre por falar com muita reserva e muito cuidado com o Diretor de turma porque pode-se sempre estar a correr o risco de criar falsos boatos (...) os professores compreendem, não tentam dissuadir, mas tentam mostrar outros caminhos – Será que não estás confuso? – acho que temos essa tendência.” E2♀+ LPE

Esta passagem discursiva torna mais uma vez evidente a permanência de padrões (hetero)normativamente construídos, pois perante a possível heterossexualidade de um aluno, parece não haver a necessidade de questionar "Será que não estás confuso?"

A referência a comentários depreciativos proferidos por professores foi também mais uma vez evidenciada:

“Os professores falavam entre si, nem sempre abonatoriamente, como é óbvio (...) depois é assim, quanto mais a pessoa está pouco à vontade com isso, mais distância enquanto professores muitas vezes criam com esses alunos (...) quando não estão com eles podem estar constantemente a referir de forma depreciativa a orientação deles, mas quando estão com eles são sempre muito formais (...) pela frente são pedagogicamente corretos” **E3♀+ Exp**

No que concerne ao **sentimento de pertença (2.4.3.)**, ou seja, à consideração se os alunos homossexuais se sentem, ou não, parte integrante da escola, três professoras consideram que estes não se sentem integrados:

“Não se devem sentir propriamente integrados, normalmente devem-se sentir pessoas diferentes.” **E1♀- MIC**

“(…) que são discriminados e que sofrem pela diferença sim.” **E2♀+ LPE**

“(…) habitualmente não se sentem parte da turma (...) eles formam os seus próprios grupos, grupos de pessoas como ele (...) acabam por ser discriminados na turma e depois têm os seus grupinhos fora que os aceitam” **E6♀- LPE**

A necessidade de permanecer na invisibilidade está também patente na seguinte passagem discursiva:

“(…) desde que não se chame a atenção sobre a homossexualidade, ou se mostre que eles são diferentes dos outros (...) se ele for para uma escola mostrando ser diferente é complicado” **E15♂- MIC**

Esta afirmação vai ao encontro das informações da Rede *ex aequo* (2006), que muitos gays e lésbicas, embora aceitem a sua sexualidade, optam por não se assumirem publicamente, devido ao sentimento de necessidade de segurança.

Tais declarações são preocupantes pois, salientando Carneiro (2009), "se o contexto académico se revela adverso (ou, pelo menos, se não se revela afirmativo e

suportivo) à "diferença" sexual, estarão reduzidas as possibilidades de integração pessoal desta "diferença" (p. 148).

A própria escola é também apontada como geradora, ou não, do sentimento de pertença:

“Acho que dependa da escola. Eu penso que quanto mais as escolas são citadinas, mais há a formação de grupos, consoante as orientações e gostos.” **E9♀+ MIC**

“Do que eu vejo até acho que eles até são bastante integrados e sentem-se à vontade (...) acredito que haja escolas que se calhar sejam discriminados e fiquem um pouco à parte.” **E10♀- Exp**

Correa (2003) advoga, no âmbito de um estudo que teve como objetivo problematizar as categorias inclusão/exclusão no contexto escolar no que se refere à orientação sexual, que mais do que estar no grupo, é necessário o sentimento de pertença. Segundo McMillan (1996), o sentimento de pertença gera comunidades fortes e coesas e estas parecem beneficiar os indivíduos, no sentido de que aparecem associadas a elevados sentimentos de proteção e segurança, a uma melhoria no sentimento individual de bem-estar, de felicidade e de auto-confiança.

A maioria dos participantes, no entanto, aponta para uma maior integração do que aquela que se assistia no passado:

“No geral eu fico com a ideia que cada vez mais se sentem parte integrante, porque ser-se homossexual era motivo para ficar em casa, era o menino da mamã, era para lavar pratos (...) hoje em dia eles estão por aí.” **E12♂+ LPE**

“Nos casos em que vi há mais aceitação e eles não são assim tão perturbados pelos colegas, mas falando há uns anos atrás acho que era muito comum o aluno não se sentir integrado. Um aluno que conheci sempre se sentiu à parte e eu acompanhei esse aluno desde o 5º até ao 9º e tinham sempre conflitos com ele.” **E13♀- CS**

“Hoje em dia acho que sim, ouvem umas bocas mas não passa muito disso.” **E14♂- Exp**

No que concerne à perspetiva social **(2.9.3.)**, ou seja, se os entrevistados consideram que os outros professores acreditam, ou não, que os alunos homossexuais se sentem parte da escola, não se encontram discrepâncias em relação às perspetivas pessoais.

Por último, no que concerne às **práticas discursivas (2.5.)**, ou seja, o tipo de discurso utilizado pelos participantes que, na presente investigação, correspondeu à apresentação de uma situação em que estes tinham de simular uma questão aos alunos, mais precisamente, perguntar se já se encontravam numa relação afetiva, tal como foi explicitado na metodologia deste estudo.

Treze professores, ou seja, uma clara maioria, utiliza um discurso marcadamente heteronormativo:

"Então, já tens namorada?" **E1♀- MIC**

"Já tens namorada, ou já tens namorado, se fosse perguntar a uma rapariga." **E2♀+ LPE**

"Se calhar perguntava diretamente se ele já tinha uma namorada (...)." **E7♂+ MIC**

"Tens namorada?" **E15♂- MIC**

Este tipo de discurso parece estar mecanizado nestes professores como "a ordem natural das coisas" (Bourdieu, 1998 [1999] cit. *in*. Santos (2009) e, ao ser constantemente repetido vai-se perpetuando. Conforme salienta Burr (1995 cit. *in* Nogueira, 2001), "quando as pessoas falam umas com as outras o mundo é construído e por isso a linguagem não é apenas um veículo passivo para os pensamentos e emoções"(p.49). Ora, os professores, enquanto modelos para os alunos, e muitas das vezes sem terem consciência disso estão, através do discursos que utilizam, a legitimar apenas uma forma de sexualidade, a heterossexualidade.

Dois entrevistados referem formular a questão de forma indireta. Contudo, apenas uma participante evidencia ter consciência da diversidade sexual:

"(...) por acaso é uma coisa que tenho consciência, tenho cuidado cada vez mais quando falo com o jovem tornar isso sempre geral e não utilizar frases, por exemplo, vocês rapazes quando começarem a gostar de raparigas (...) devido às formações que tive, fiquei muito mais alerta (...) muitas vezes não pensamos nelas mas fazem todo o sentido." **E13♀- CS**

Mais uma vez, o discurso desta professora leva a inferir que a formação parece constituir um meio eficaz de desconstrução de modelos que possam estar enraizados, aumentando a consciência da diversidade e assim contribuir para a promoção de uma sociedade mais justa.

## Síntese

Após se ter explorado não só as tendências, como as singularidades nos discursos dos participantes, à luz da literatura de pesquisa, fazemos agora uma breve síntese dos resultados emergentes.

Pela análise dos discursos dos professores entrevistados, podemos aferir que a temática homossexualidade não é abordada na escola como tema no âmbito da sexualidade. Quando aparece, é geralmente sob a forma de insulto entre alunos, que se referem à homossexualidade como algo negativo. Estes insultos, na sua maioria, não são considerados pelos professores entrevistados como uma forma de agressão. Os próprios professores fazem referência a comentários depreciativos proferidos pelos seus colegas, com base em preconceitos e estereótipos.

A grande maioria dos participantes não se considera preparada para a abordagem do tema, elegendo as disciplinas de Cidadania e Ciências como as mais indicadas para o fazer. No entanto, e apesar de ser consensual que, caso necessitem, facilmente encontrarão informação, foi frequente a referência à necessidade de um espaço na escola para esclarecimento destas questões, destinado não só aos alunos como às dúvidas dos próprios professores.

À exceção da entrevistada E13♀-CS, que salientou as formações a que se submeteu como responsáveis pelo despertar para as questões da diversidade sexual e para a forma como utiliza o discurso, todos os outros participantes evidenciam, ao longo da entrevista, discursos marcadamente heteronormativos.

Não se verificam diferenças significativas nas perspetivas dos professores em função da idade. No presente estudo encontraram-se tanto professores nascidos depois do 25 de Abril de 1974 com discursos marcadamente homofóbicos, de que é exemplo o participante E4♂- LPE, como discursos que evidenciam a reflexão no caminho da aceitação da diversidade, proferidos por um participante de 56 anos, E12♂+ LPE.

Também não se verificam diferenças significativas em função do grupo disciplinar a que pertencem, embora a maioria considere que os professores de Cidadania e Ciências possam ser os mais bem preparados para a abordagem do tema.

Por último, a maioria das mulheres participantes no estudo assume-se como tendo um papel na abordagem do tema e no apoio aos alunos homossexuais, embora não

haja evidências de que de facto o cumpram. Por outro lado, apenas professores do sexo masculino referem não ser importante a abordagem das questões relativas à homossexualidade pela escola, admitindo, no entanto, não saber como agir quando a temática aparece.

Analisados e discutidos os resultados, cabe seguidamente, tecer as considerações finais do estudo, referindo as conclusões gerais, assim como as limitações e virtudes deste trabalho, nomeadamente implicações e sugestões para futuras investigações.

## CONCLUSÕES

Cessada a análise e discussão dos resultados, cabe agora apresentar uma reflexão relativamente ao desenvolvimento global do estudo. Apresentar-se-ão as conclusões gerais, baseadas nas questões de investigação e sustentadas pela revisão de literatura, bem como limitações e virtudes do estudo, as implicações deste trabalho e sugestões para futuras investigações.

A vivência da sexualidade constitui um dos elementos do processo de desenvolvimento global do indivíduo. Como tal, é construída ao longo da vida e envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos e convenções (Louro, 2000).

A homossexualidade, embora com diferentes designações, sempre existiu. Contudo, apesar de ser uma entre as possíveis identidades sexuais, permanece envolta em *tabus* e cenários de intolerância. Como salientam Sampaio & Faria (2008), "foi um longo percurso de luta das associações de *gays* e de lésbicas, de famílias dos homossexuais, de muitos psiquiatras e psicólogos com uma visão mais aberta a este problema, mas evidentemente isso deixou marcas" (p. 229).

A escola é um espaço que propõe educar, competindo-lhe propiciar recursos para a evolução intelectual, social e cultural do homem. Como tal, deveria ser um local de reconhecimento da pluralidade de identidades, bem como de questionamento e transformação de valores sociais, morais e simbólicos da sociedade, o que nem sempre acontece.

Tendo presente esta realidade, refletida pela própria experiência profissional da autora enquanto psicóloga numa comunidade educativa, partiu-se para a execução desta investigação traçando como objetivo central aceder à compreensão dos discursos e da ação verbalizada dos professores em relação à homossexualidade. Mais precisamente, e tendo em conta que cada indivíduo se encontra inserido num contexto ou sistema e as relações entre eles são interdependentes, procurou-se captar as perspetivas dos professores (perspetiva pessoal) sobre a homossexualidade em geral e homossexualidade na escola, bem como as perspetivas que consideram que os outros têm (perspetiva social), tanto na escola, como fora desta. Para uma análise mais ampla, optou-se por formular diversas questões e sub-questões a partir do objetivo central.

A pesquisa desenvolveu-se seguindo os métodos de investigação qualitativa, onde se elegeu a entrevista em profundidade, semiestruturada, como método de recolha de dados por se afigurar o melhor procedimento para a compreensão mais profunda das perspetivas dos participantes. Como procedimento de tratamento de dados realizou-se a análise de conteúdo (Bardin, 1995 e Vala, 1986), seguindo o "Modelo Interativo de Análise de Dados" proposto por Miles e Huberman (1984 cit. in Lessard-Hébert et al, 1990).

Retomando as questões de investigação: *Qual a perspetiva dos professores (perspetiva pessoal) em relação à homossexualidade?* e *Qual a perspetiva que os professores consideram que os outros têm (perspetiva social) em relação à homossexualidade?* pode-se concluir que, de um modo geral, se encontraram professores que conseguem identificar preconceitos, estereótipos e situações de discriminação devido à orientação sexual, tanto na sociedade como na escola. No entanto, eles próprios têm enraizado o modelo heteronormativo da sexualidade, de que fazem uso. A opção pela invisibilidade foi muitas vezes apontada como forma de defesa face à discriminação que as pessoas homossexuais sofrem na sociedade.

Relativamente às questões: *Qual a perspetiva dos professores (perspetiva pessoal) acerca das questões da homossexualidade no contexto profissional?* e *Qual a perspetiva que os professores consideram que os outros têm (perspetiva social) acerca das questões da homossexualidade no contexto profissional?* verificou-se que, apesar de todos os entrevistados se defrontarem com questões ligadas à sexualidade tanto na vida quotidiana como na escola, este assunto ainda constitui um desafio. Foi evidente a confusão entre as questões de orientação sexual e as questões de género. Os professores entrevistados, no geral, carregam consigo estereótipos enraizados em modelos de homens e de mulheres, em que a masculinidade e a feminilidade aparecem ligadas à noção de heterossexualidade. Resultados que parecem corroborar com as conclusões de vários autores, de que são exemplo, Carneiro (2009); Louro (1995; 1997; 2000); Santos (2009); Vale de Almeida (2000; 2010).

Na escola, ainda é a partir da ideia de heterossexualidade que os conteúdos são elaborados e os discursos produzidos. O tema "homossexualidade" aparece carregado de dúvidas e os professores entrevistados admitem, na grande maioria, não se encontrarem preparados para a sua abordagem. Dados estes que corroboram os estudos realizados em contextos geográficos diferentes (p.e. Azevedo, 2009; Britzman, 2007; Dijk & Driel

2007; Epstein, O'Flynn & Telford, 2003; Hoffman, 2001; Louro, 1997, 1999, 2000; Lucion, 2008 e Suplicy, 1990).

Também, a referência à homossexualidade como forma de insulto entre os alunos parece ser uma prática tão comum que, na generalidade, não é considerada pelos professores como forma de agressão.

Não obstante, foi frequente a referência à necessidade de um espaço na escola para apoio e formação destinado a alunos e professores, tal como defendido por Tomé & Rambla (2001) e Wormer & McKinsey (2003).

No que concerne à questão: *Quais as perspetivas dos professores sobre a homossexualidade e homossexualidade na prática profissional em função da idade?* não se verificaram diferenças significativas. No presente estudo encontraram-se tanto professores nascidos depois do 25 de Abril de 1974 com discursos marcadamente homofóbicos, como professores nascidos antes do 25 de Abril de 1974 com discursos que evidenciam a reflexão no caminho da aceitação da diversidade.

Relativamente à questão: *Quais as perspetivas dos professores sobre a homossexualidade e homossexualidade na prática profissional em função do sexo?* foi evidente a presença de padrões culturais nas respostas dos participantes. No geral, os professores do presente estudo, sobretudo os homens, consideram aceitar melhor a homossexualidade entre mulheres do que entre homens. Contudo, o facto da homossexualidade entre homens ser referida como mais evidente que entre mulheres permite inferir que esta apenas é considerada como melhor aceite por permanecer na invisibilidade. Apenas professores do sexo masculino assumem avaliar negativamente a homossexualidade e também são os únicos que consideram não ser importante a abordagem desta temática na escola. Por outro lado, a maioria das mulheres participantes no estudo assume-se como cuidadora, manifestando ter um papel tanto de apoio aos alunos homossexuais, como na abordagem da temática, embora não haja evidências que de facto todas o cumpram.

Por último, no que diz respeito à questão: *Quais as perspetivas dos professores sobre a homossexualidade e homossexualidade na prática profissional em função do grupo disciplinar que integram?* verificou-se que, mais do que a formação académica ou a disciplina que se encontram a lecionar, a formação específica nas questões referentes à sexualidade, mas em particular à homossexualidade, parece constituir um

meio eficaz de desconstrução de modelos e aumento da consciência da diversidade, nomeadamente ao nível das práticas discursivas utilizadas pelos professores na interação com os alunos.

Concluindo, os resultados encontrados permitem inferir que o referido por Moita (2006) relativamente ao contexto clínico adequa-se à presente investigação. Ou seja, mais do que homofobia está presente heterossexismo no discurso dos professores entrevistados o que, segundo a autora, "é mais difícil de combater e erradicar, porquanto aí, ao poder confundir-se com tolerância - e tolerância comporta na sua génese desigualdade, já perpetua escalas de poder - é menos visível a localização do preconceito" (p.18).

### **Limitações e virtudes do estudo**

"Tudo o que fazemos, na arte ou na vida,  
é a cópia imperfeita do que pensámos fazer"

*Fernando Pessoa*

Apesar da permanente preocupação ao longo desta investigação em assegurar o máximo rigor metodológico, este estudo poderá apresentar algumas limitações.

Assim, a primeira dificuldade prendeu-se com a pesquisa bibliográfica, uma vez que escasseiam estudos em Portugal no âmbito da homossexualidade e, especificamente, em relação à homossexualidade na escola. Um outro aspeto foi o facto de se ter ambicionado obter uma elevada quantidade de respostas de um número considerável de professores, o que confrontado com o limite de páginas imposto, não permitiu descrever toda a riqueza dos discursos dos participantes.

Não obstante as limitações apresentadas, entende-se que o conhecimento produzido por esta investigação poderá ser uma mais-valia para a comunidade científica, uma vez que através das pesquisas realizadas até ao momento da elaboração da presente dissertação, não se encontraram outros estudos sobre a homossexualidade numa comunidade educativa, tanto na Região Autónoma dos Açores, como no resto do País.

Apesar do intuito deste trabalho ser a investigação e não a intervenção, entende-se que a aplicação das entrevistas, por si só, ao estimular a reflexão dos professores entrevistados, consciencializando-os das suas dúvidas, constituiu aquilo que poderá ser o início de uma intervenção, como está patente nas seguintes passagens discursivas:

"Pois, não sei, preciso eu de orientações, preciso de mais orientação para falar deste tema (...) Vejo que era mesmo importante que houvesse um espaço na escola com pessoas informadas que soubessem dar essas informações, mostrar estudos realizados, para nós seria uma boa ajuda"  
E16♂+ CS

"Não faço ideia [da legislação referente á educação sexual], mas isso é uma coisa importante de saber, vou tentar saber" E1♀- MIC

Considera-se também ser inovador e relevante para a comunidade educativa pois poder-se-ão extrair dados úteis que permitam refletir sobre algumas estratégias contra a discriminação devido à orientação sexual, passíveis de serem aplicadas na escola, no sentido de contribuir para a prevenção de problemas e promoção de bem-estar.

Pode-se então considerar aquilo que se julgam ser algumas das **implicações** desta investigação.

A primeira implicação prende-se com a necessidade urgente de se alertar as autoridades educativas no sentido de implementar estratégias não só contra a discriminação, mas que promovam o reconhecimento da diversidade sexual em toda a escola. Antes de mais, há que desconstruir, através de ações de formação, as informações com base em estereótipos e preconceitos, que muitos professores têm acerca da homossexualidade. Consciencializar como, através de mecanismos educativos, as representações estigmatizantes sobre a homossexualidade ganham carácter de naturais e válidas. Por exemplo, facultar estudos aos professores que mostrem as consequências dos insultos no bem-estar dos alunos, evidenciando assim como esta forma de agressão não pode continuar a ser ignorada.

Os próprios materiais de apoio às aulas, como os manuais, precisam ser revistos, de forma a contemplar a diversidade existente e não apenas um tipo de orientação sexual, isto é, a heterossexualidade.

Entende-se também, como sendo essencial, criar dinâmicas que ensinem a comunicar tendo em conta a diversidade. A adoção de discursos não limitados à heterossexualidade leva à promoção de ambientes mais igualitários e respeitadores.

Outra implicação deste estudo prende-se com a necessidade de disponibilizar aos professores ferramentas de consulta fácil para lidar com as questões referentes à homossexualidade. Sugere-se, por exemplo, a divulgação de "Um Guia para professores sobre Orientação Sexual e Identidade de Género", editado pela rede *ex aequo* (2005) e a tradução para português do manual de boas práticas no combate à discriminação, "*Different in More Ways than One. Providing Guidance for Teenagers on Their Way to Identity, Sexuality and Respect*", disponível no website <http://www.diversity-in-europe.org>.

Não obstante, considera-se que seria igualmente necessário a existência um espaço na escola, onde fosse possível não só colocar dúvidas acerca da temática, como facultar bibliografia, promover ações de sensibilização para toda a comunidade educativa, bem como informar acerca de associações e grupos LGBT existentes em Portugal.

Face ao exposto, urge a necessidade de se continuarem a realizar mais pesquisas e investigações nesta área, pelo que se seguem algumas **sugestões para futuros trabalhos**.

Sugere-se que as mesmas questões de investigação sejam aplicadas a professores com alunos noutras faixas etárias, bem como a outros membros da comunidade educativa, como conselhos executivos, psicólogos escolares e assistentes operacionais.

Seria igualmente interessante explorar as perspetivas dos próprios alunos acerca da homossexualidade e aquelas que pensam ser as dos professores e da restante comunidade educativa .

As informações obtidas através destas sugestões para futuras investigações poderão ajudar a obter uma maior compreensão do fenómeno.

Aplicando à escola as palavras de Carneiro (2009), o reconhecimento da homossexualidade na escola " (...) não pode ser para o *outro século*, mas tem de sê-lo para o mais urgente momento, porque é a vida que não podemos adiar" (p.215).

Em tom de conclusão, espera-se com esta investigação ajudar a revelar uma realidade muito comum mas pouco explorada, tentando contribuir para uma escola

participativa, diversificada, empoderada e, em última análise, para uma sociedade mais justa.

Assim, consideram-se as pistas contidas neste estudo, não como um ponto de chegada, mas como um ponto de partida.

"Uma viagem de mil milhas começa com um único passo"

*Confúcio*

## Referências Bibliográficas

- Aboim, S. (2008). Comportamentos Sexuais e a Infecção HIV/Sida em Portugal. Acedido em 04/01/11, de [www.jnoticias.pt](http://www.jnoticias.pt).
- Abramovay, M, Castro, M. G. & da Silva, L. B. (2000). *Juventudes e Sexualidades*. Brasília: Unesco Brasil
- Albuquerque, A. (2003). A homossexualidade, In L. Fonseca, C. Soares & J. Machado Vaz, *A sexologia*.
- Almeida, J. M. R. (1987). *Adolescência e maternidade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, M. (2004). A teoria queer e a contestação da categoria 'género', In A. F. Cascais (Org.), *Indisciplinar a teoria: Estudos gays, lésbicos e queer* (pp.91-98). Lisboa: Fenda Edições.
- Almeida, S. J. (2010). *Homossexuais no Estado Novo*. Porto: Sextante Editora
- Almeida, S. J. (2011). *Serviços da educação barram campanha "ideológica" contra a homofobia nas escolas*. Jornal Público (17/02/2011).
- American Psychological Association (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association* (6ª Ed.). Washington D.C.: APA.
- Andrade C. (2004). *Concepções sobre diversidade de Orientações Sexuais vinculadas nos Livros didáticos e Paradidáticos de Ciências e Biologia*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Araújo, L. F. & Oliveira, J. S. (2008). A adoção de crianças no contexto da homoparentalidade. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 60 (3), 40-51.
- Azevedo, A. V. (2009). A Psicologia Social, Comunitária e Social Comunitária: Definições dos objetos de estudo. *Psicologia em foco*, 3 (3).
- Azevedo L. F. (2009). *Bullying e homofobia na escola: Processo de construção de identidades e o estranhamento do outro*. Projeto de pesquisa financiado pela Universidade Federal de Juíz de Fora.
- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Belling, P. et al (2004). *Different in more ways than one. Providing Guidance for Teenagers on their way to Identity, Sexuality and Respect*. Acedido em 12/02/11, em <http://www.diversity-in-europe.org/>.

- Best, J. W. (1981). *Como investigar en educación*. (3ª ed). Madrid: Ediciones Morata.
- Black, J. & Underwood, J. (1998). Young, female, and gay lesbian students and the school environment. *Professional School Counseling*, 1 (3), 15-21.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2006). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora
- Borrillo, D. (2000). *L'Homophobie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Borges, L. S. (2009). *(Homo) sexualidades e formação profissional: Desafios para a Psicologia*. Acedido em 10/04/10, de [www.crp09.org.br](http://www.crp09.org.br).
- Braconnier, A. & Marcelli, D. (1998). *L'adolescence aux Mille Visages*. Paris: Odile Jacob Éditions.
- Brandão, A. M. (2008). *Breve contributo para uma história de luta pelos direitos de gays e lésbicas na sociedade portuguesa*. Acedido em 10/02/11, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8673/1/Breve%20contributo.pdf>
- Brasil, L. S., Mitsui, R. E., Pereira, A. M. & Alves, R. N. (2000). Mudança no comportamento sexual dos adolescentes decorrentes do surgimento da Sida no contexto social. *Análise Psicológica*, 28 (4), 465-483.
- Butler, J. (2000). Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In G. Louro (Org.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Caridade, M. C. & Vilaça, T. (2009). *Concepções dos encarregados de educação de uma escola básica com 2º e 3º ciclos sobre o papel da escola e da educação em ciências na educação sexual dos adolescentes*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de psicopedagogia. Universidade do Minho, Braga.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para a Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carneiro, I. (2009). *Homossexualidade: Discriminação leva a abandonar a escola*, In *Jornal de Notícias*, acedido em 10/04/2010, de [www.jornaldenoticias.pt](http://www.jornaldenoticias.pt).
- Carneiro, N. S. (2009). “Homossexualidades”: Uma psicologia entre ser, pertencer e participar. Porto: Livpsic.
- Carvalho, M. G. & Covolan, N. T. (2008). *Conceitos de Género, Sexualidade, e diversidade Sexual. Refletindo Género na escola*. A importância de repensar conceitos e preconceitos. Curitiba.

- Cascais, A. F. (2004). Um nome que seja seu: Dos estudos gays e lésbicos à teoria queer, In A. F. Cascais (Org.), *Indisciplinar a Teoria: Estudos Gays, Lésbicos e Queer* (pp. 21-89). Lisboa: Fenda.
- Cascais, A. F. (2006). Diferentes como só nós. O associativismo GLBT português em três andamentos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 76, 109-126.
- Cavaleiro, M. C. (2007). A escola em movimento: Feminilidades homossexuais, identidades, pertencimento e exclusão. *Movimentos Sociais e Educação*, 3.
- Correa, L. B. (2003). *A exclusão branda do homossexual no ambiente escola*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Costa, D. (2008). *As representações sociais da Homossexualidade e o papel da assumpção da identidade sexual e do sexo de pertença nas atitudes para com os homossexuais*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto
- Cova, V. F. (2004). *Concepções de professores de biologia do ensino médio público estadual de salvador sobre a variedade de orientações sexuais*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia.
- Dalton, J., Elias, M. & Wandersman, A. (2001). *Community Psychology: Linking Individuals and Communities*. Stanford: Wadsworth Publishing.
- D'Angelli, R. H., Hersbberger, S. L., & Pilkington, N. W. (1998). Lesbian, Gay, and bisexual youth and their families: Disclosure of sexual orientation and its consequences. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68,361-371.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26 (3 & 4), 325-346).
- Dessen, M. A. & Polonia, A. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17 (36), 21-32. Acedido em 03/01/11, de <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>.
- Diário da República* (2011). IV Plano Nacional para a Igualdade - Género, Cidadania e Não Discriminação. Acedido em 04/01/11, de [http://www.cite.gov.pt/asstscite/downloads/IV\\_PNI\\_2011\\_2013.pdf](http://www.cite.gov.pt/asstscite/downloads/IV_PNI_2011_2013.pdf).
- Dijk, L. van, & Driel, B. van (2007). Introduction. Being straight – being gay: The perspectives of Editors. In L. van Dijk, & B. van Driel (Eds.), *Challenging homophobia: Teaching about sexual diversity*. (pp. ix-xx). Sterling: Trentham Books Limited.

- Dinis, N. F. (2008). Educação, Relações de Gênero e Diversidade Sexual. *Educação Social Campinas*, 29 (103), 477-492. Acedido em 10/05/10, em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Egypto, A. C. (2003). *Orientação sexual na escola: Um projeto apaixonante*. São Paulo: Cortez Editora.
- Epstein, D., O'Flynn, S. & Telford, D. (2003). *Silenced Sexualities in Schools and Universities*. London: Trentham Books Limited.
- Eribon, D. (2008). *Reflexões sobre a questão gay*. Companhia de Freud Editora.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima, & J. A. Pacheco (orgs.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes - Uma estratégia de formação de professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Farias, M. L. (2004). *Currículo, Subjectividade e sexualidade: A experiencia homoerótica na escola*. Dissertação de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.
- Farias, M. L. (2004). *Subjectividade e sexualidade: a experiencia homoerótica na escolar*. Dissertação de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.
- Felipe, J. & Bello, A. T. (2009). Construção de comportamentos homofóbicos no cotidiano da educação infantil. In R. Junqueira. (Org.). *Diversidade Sexual na Educação: Problematizações sobre a Homofobia nas Escolas* (pp. 141-158). Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- Filho, A. S. (2009). Teorias sobre a Gênese da Homossexualidade: ideologia, preconceito e fraude. In R. D. Junqueira, (Org.) *Educação e Diversidade sexual: problematizando a homofobia na Escola Brasileira*. Ministério da Educação
- Fox, D. (1987). *El proceso de Investigación en educacion* (2.ª Ed.). Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S.A.
- Frazão, P., & Rosário, R. (2008). O *coming out* de gays e lésbicas e as relações familiares. *Análise Psicológica*, 26 (1), 25-45.
- Furlani, J. (2009). Direitos Humanos, Direitos Sexuais e Pedagogia Queer: O que essas abordagens têm a dizer à educação sexual? In R. Junqueira (Org.), *Diversidade sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* (pp. 293 . 323). Brasília: Unesco.

- Generelo, J. (2007). Educating about sexual and affective diversity in Spain: the challenge of turning legal equality into actual equality In L. Van Dijk & B. Van Driel, *Challenging Homophobia: Teaching about sexual diversity*, (p. 63- 74), London: Trentham Books Limited.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O inquérito - Teoria e Prática* (3.<sup>a</sup> Ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Gomes, C. (2008). *Relações homossexuais são erradas para a maioria*. Acedido em 12/05/10, de <http://jornal.publico.clix.pt>
- Gonsiorek, J. (1991). The empirical base for the demise of illness model of homosexuality, In J. Gonsiorek & J. Weinrich (Eds.), *Homosexuality: Research implications for public policy* (pp. 115-136). Newbury Park: Sage Publications.
- Greenberg, J. S.; Bruess, C. E. & Mullen, K. D. (1992). *Sexuality Insight and Issues*. United States of America: Brown & Benchmark Publisher.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentido e formas de uso*. Estoril: Príncipia Editora.
- Herek, G. M. (2004). Beyond "homophobia". Thinking about sexual prejudice and stigma in the twenty-first century. *Journal of NSRC*, 82 (1), 6-8.
- Hoffman, J. D. (2001). *Teacher's perceptions on including gay and lesbian issues in the classroom*. Acedido em 28/05/10, de <http://www2.uwstout.edu/content/lib/thesis/2001/2001hoffmanj.pdf>
- Kirsch & Weinrich (1991). Homosexuality, Nature, and Biology: Is Homosexuality natural? Does It Matter? In J. C. Gonsiorek & J. D. Weinrich, *Homosexuality* (pp. 13- 32). Sage Publications.
- Hunter, J. & Schaecher, R. (1987). Stresses on lesbian and gay adolescents in schools. *Social work in education*, 9,180-190.
- Leal, I. (2004). Parentalidades. Questões de género e orientação sexual. In A. F. Cascais (Eds.), *Indisciplinar a teoria: Estudos gays, lésbicos e queer* (pp. 215-243). Lisboa: Fenda.
- Lessard-Hébert, M. Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa. Fundamentos e prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, J. (2006). *Fazer Investigação – Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses* (1<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Porto Editora.

- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Louro, G. L. (1998). Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares. In L. H. Silva (Org.). *A escola no contexto da globalização* (2ª Ed.) (pp.33-47). Petrópolis: Vozes
- Louro, G. L. (2000). Corpo, escola e identidade. *Educação e realidade*, 25 (2), 59- 75.
- Louro, G. L. (2000). *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade* (2ª Ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Louro, G. L. (2001). *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista* (4ª Ed.). Rio de Janeiro: Vozes.
- Louro, G. L. (2004). *Um corpo estranho: Ensaio sobre a sexualidade e a teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Louro, G. L. (2009). Heteronormatividade e Homofobia. In R. D. Junqueira. (Org.). *Diversidade Sexual na Educação: Problematizações sobre a Homofobia nas Escolas* (pp. 86-93). Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- Lucion, C. (2008) *Homofobia na Escola Pública*. Acedido em 09/04/10, de <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/981-4.pdf>
- Maia, A. (2009). Sexualidade, Deficiência e Gênero: reflexões sobre padrões definidores de normalidade. In R. D. Junqueira. (Org.). *Diversidade Sexual na Educação: Problematizações sobre a Homofobia nas Escolas* (pp. 265-292). Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- Maistro, V. (2006). *Projectos de orientação Sexual nas escolas: Seus limites e possibilidade*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- Marconi, M. & Lakatos, E. (1990). *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Edições Atlas.
- Matias, D. (2007). Psicologia e orientação sexual: Realidades em transformação. *Análise Psicológica*, 25 (1), 149-152
- McMillan, D. W. (1996). Sense of community. *Journal of Community Psychology*, 24 (4), 315-325.
- Melo, M. R. (2008). Educação e Movimento Homossexual: Reflexões Queer. *Revista Fórum Identidades*, 2 (4), 71-80.

- Mendes, S. M. F. (2007). Homossexualidade: A concepção de Michel Foucault em Contraponto ao conhecimento neurofisiológico do século XXI. *Encontro Revista de Psicologia*, 11 (16).
- Merriam, S. B. (1988). *The Case Study Research in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London: Sage Publications.
- Minayo, M. C. S.(1994). *Pesquisa social: teoria método e criatividade*. petrópolis: Vozes.
- Moita, M. G. (2001). *Discursos sobre a homossexualidade de dois lados do espelho*. Tese de Doutoramento não publicada. Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar da Universidade do Porto, Portugal.
- Moita, M. G. (2006). A patologia da diversidade sexual: Homofobia no discurso de clínicos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 76, 53-72.
- Moreira, A. M. (2009). *Professores de educação física em Portugal: Formação, identidade e satisfação profissional*. Dissertação de Doutoramento não publicada, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Mott, L. R. (2009). *O/A jovem homossexual na escola. Noções básicas de Direitos Humanos para Professores/as da Escola Básica*. Acedido em 27/06/10, em [http://www.nre.seed.pr.gov.br/cascavel/arquivos/File/3encontro\\_texto1.pdf](http://www.nre.seed.pr.gov.br/cascavel/arquivos/File/3encontro_texto1.pdf).
- Mott, L. (2003). *Homossexualidade: Mitos e Verdades*. Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia.
- Naphy, W. (2004). *Born to be gay. História da homossexualidade*. Lisboa: Edições 70.
- Nogueira, C. (2001). *Um novo olhar sobre as relações sociais de género. Perspectiva feminista crítica na psicologia social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Nogueira, C. (2001). Construcionismo Social, discurso e género. *Psicologia*, 15, 46-65.
- Oliveira, J. (1994). *Psicologia da Educação Familiar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Oliveira, M. R. & Morgado, M. A. (2007). *Jovens, Sexualidade e Educação no Espaço Escolar. Género, Sexualidade e Educação*, nº 23
- Oliveira, S. R. (2010). *A responsabilidade da educação sexual foi atirada para as escolas*. Acedido em 07/01/11, de <http://www.educare.pt/educare/Atualidade/Noticia.aspx?contentid=7803CC2B7337DB46E0400A0AB8002557&opsel=1&channelid=0>.

- Orford, Y. (1992). *What is community psychology? Community psychology: Theory and practice*. Chichester: Wiley
- Ornelas, J. (2008). *Psicologia Comunitária*. Lisboa: Fim de Século.
- Osterman, K. (2000). Student's need for belonging in the school community. *Review of Educational research*, 70 (3), 323-367.
- Pereira, H. & Leal, I. (2002). A homofobia internalizada e os comportamentos para a saúde numa amostra de homens homossexuais. *Análise Psicológica*, 20 (1), 107-113.
- Pereira, H. M. (2001). *A homofobia internalizada e comportamentos para a saúde numa amostra de homens homossexuais*. Dissertação de Mestrado não publicada, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Perrenoud, F. (2001). O que a escola faz às famílias, *In* C. Montadon & F. Perrenoud (Orgs). *Entre Pais e professores, Um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola* (p.56-112). Oeiras: Celta Editora.
- Pinto, E. B. (1999). *Orientação sexual na escola: a importância da psicopedagogia nessa nova realidade*. São Paulo: Editora Gente.
- Prazeres, V. (2003). A sexualidade e a Escola, *In* E. Sá, *Quero-te! Psicologia da saúde* (pp 87- 92), Coleção Saúde e Sexualidade. Coimbra: Quarteto Editora.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rede Ex Aequo - Associação de jovens lésbicas, gays, bissexuais, transgéneros e simpatizantes (2006). *Manual de coordenadores de grupos de jovens LGBT* (2ª Ed.)
- Rede Ex Aequo (2009). *Educar para a diversidade. Um Guia para professores sobre orientação sexual e Identidade de género* (2ª Ed.). Acedido em 06/01/11, de <http://www.rea.pt/imgs/uploads/doc-pe-guia-professores.pdf>
- Rede Ex-Aequo - Associação de jovens Lésbicas, gays, bissexuais, Transgéneros e simpatizantes (2010). *Relatório sobre homofobia e transfobia*. Acedido em 03/01/11, de <http://www.rea.pt/imgs/uploads/doc-observatorio-educacao-2010.pdf>
- Rede Ex-Aequo (2010). *Observatório de Educação LGBT*. Relatório sobre homofobia e transfobia. <http://www.rea.pt/arquivo/observatorio/OE2006.pdf>

- Ribeiro, A. I. & Francino, A. C. (s.d.) A leitura que se faz da homossexualidade na escola: Ausência de conhecimento sobre a diversidade sexual. Acedido em 04/01/11, de [http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes\\_antiores/anais16/sem03pdf/sm03ss15\\_04.pdf](http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_antiores/anais16/sem03pdf/sm03ss15_04.pdf)
- Rios, R. R. (2009). Homofobia na Perspectiva dos direitos humanos e no Contexto dos Estudos sobre Preconceito e Discriminação. In R. D. Junqueira (Coor.), *Diversidade Sexual na Educação: problematização sobre a homofobia nas escolas* (pp.53- 83). Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- Roselli-Cruz, A. (2011). Homossexualidade, homofobia e a agressividade do palavrão. Seu uso na educação sexual escolar. *Educar em Revista*, 39, 73-85.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397-427).
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397-427.
- Sampaio, D. & Faria, J. A. (2008). *Daniel Sampaio conversas com João Adelino Faria*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Santos, A. C. (2004). *Dos direitos humanos aos direitos das minorias sexuais: regulação ou emancipação*. Actas dos ateliers ao V Congresso Português de Sociologia. Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Ação, Minho.
- Santos, A. C. (2004). Direitos humanos e minorias sexuais em Portugal: O jurídico ao serviço de um novo movimento social, In A. F. Cascais (Org.), *Indisciplinar a Teoria: Estudos Gays, Lésbicos e Queer* (pp. 143-182). Lisboa: Fenda.
- Santos, A. C. (2004). "Nem menos, nem mais, direitos iguais": A juridificação do movimento LGBT português. Comunicação apresentada no VIII Congresso Luso- Afro-Brasileiro de Sociologia, Coimbra.
- Santos, A. C. (2005). *Heteroqueers contra a heteronormatividade: Notas para uma teoria queer inclusiva*. Acedido em 15/03/10, de [www.ces.uc.pt](http://www.ces.uc.pt).
- Santos, L. (2009). *Tornar-se homem: Dramaturgias em torno das apresentações de si, das emoções e dos afectos em palco offline e online*. Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga.
- Seffner, F. (2009). Equívocos e Armadilhas na Articulação entre Diversidade Sexual e Políticas de Inclusão Escolar. In R. Junqueira (Org.), *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* (pp.125-139).

- Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- Shinn, M. (2007). Contextos comunitários favoráveis ao bem-estar. *Análise Psicológica, 1* (XXV): 35-61.
- Silva, A. B. (2010) *Bullying: Mentas perigosas nas escolas*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Silva, A. F. (2009). Pelo sentido da vista: Um olhar gay na escola. *Currículo sem fronteiras, 9* (2), 185-200.
- Smith, G. W., & Smith, D. E (1998). The ideology of “fag”: The school experience of gay students. *Sociological Quarterly, 39*, 309-336.
- Speer, P., & Hughey, J. (1995). Community Organizing: An Ecological Route to Empowerment and Power. *American Journal of Community Psychology, 23*(5), 729-747.
- Sprinthall, A., & Collins, A. (1994). *Psicologia do adolescente. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Souza, L. C. & Dinis, N. F. (2010). Discursos sobre homossexualidade e género na formação docente de biologia. *Pro-Posições, 21* (3), 119-134.
- Suplicy, M (1990). *Conversando sobre sexo* (8ª ed). Rio de Janeiro: Vozes.
- Teles, M. L. (s.d). *Educação, a Revolução necessária*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Tílio, R. (2008). Discurso e linguagem: Uma perspectiva social. *Revista electrónica do Instituto de Humanidades, 7* (25).
- Tomé, A. & Rambla, X. (2001). *Contra el sexismo: Coeducación e democracia en la escuela*. Madrid: Síntesis.
- Tuckman, B (2002). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva, & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp.101-128). Porto: Edições Afrontamento
- Vala, J. (1993). Representações sociais: Para uma Psicologia Social do pensamento social, In Vala, J. Monteiro & M. Benedita (Org), *Psicologia Social* (pp. 353-384). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vale de Almeida, M. (2000). *Senhores de Si. Uma interpretação Antropológica da Masculinidade* (2ª Ed.) Lisboa: Fim de século antropológica.
- Vale de Almeida, M. (2004). Cidadania Sexual. Direitos Humanos, Homofobia e Orientação Sexual. *A Comuna, 5*, 50-55.

- Van Wormer, K. & McKinney, R. (2003). What schools can do to help gay/lesbian/bisexual youth: A harm reduction. *Adolescence*, 38 (151), 409-420. Acedido em 20/09/10, de <http://www.uni.edu/vanworme/articles/gayyouth.pdf>
- Vaz, J. M. (1996). *Educação Sexual na Escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vaz, J. M. (2003). Sexualidade e História. In L. Fonseca; C. Soares & J. M. Vaz (Orgs),
- Vilaça, T. (2006). *Acção de Competência de Acção em Educação Sexual: Uma investigação com Professores e Alunos do 3º Ciclo de Ensino Básico e do Ensino Secundário*. Dissertação de Doutoramento não publicada, Universidade do Minho, Braga.
- A sexologia - Perspectiva multidisciplinar II*, Coimbra: Quarteto Editora.
- Wandersman, A. (2001). Introducing Community Psychology. In Dalton, J., Elias, M., & Wandersman, A. (Eds), *Community Psychology: Linking Individuals and Communities*. Stanford, CT: Wadsworth/Thompson Learning, Inc.
- Weeks, J (1999). The Sexual Citizen. In M. Featherstone (org), *Love & Erotism*. London: Sage.
- Weeks, J. (2000). O corpo e a sexualidade, In G. L. Louro (org), *O corpo sexuado: Pedagogias das sexualidades* (pp. 35-83). Belo horizonte: Autêntica
- Werebe, M. G. (1998). *Sexualidade, Política e educação*. São Paulo: Editora Autores Associados.

#### Legislação consultada

Decreto-Lei nº 60/2009, de 6 de Agosto (Regime de aplicação da educação sexual em meio escolar), *Diário da República – I Série*, nº 151, pp. 5097-5098.

Portaria nº 196-A/2010, de 9 de Abril, *Diário da República - I Série*, nº 69, pp 1170(2)-1170(4).

#### Sites consultados:

[www.clubesafos.com](http://www.clubesafos.com)

[www.ilga-portugal.pt](http://www.ilga-portugal.pt)

[www.lgbt-education.info/](http://www.lgbt-education.info/)

[www.rea.pt](http://www.rea.pt)



# **ANEXOS**

# **ANEXO 1**

Exmo. Sr.

Presidente do Conselho Executivo da

Escola Básica Integrada de Rabo de Peixe

Eu, Catarina Alexandra Freitas Rodrigues, Psicóloga contratada pela Escola Básica Integrada Canto da Maia e a exercer funções nesta escola, EBI de Rabo de Peixe, encontro-me a realizar a dissertação para obtenção do grau de Mestre em Psicologia da Educação, pela Universidade dos Açores. Este estudo tem por objetivo perceber os discursos e a ação dos professores em relação à homossexualidade, pelo que venho solicitar autorização a V. Exa. para utilizar o Gabinete do Serviço de Psicologia e Orientação para a realização das entrevistas, quer a professores desta escola, quer de outras unidades orgânicas.

Aguardo deferimento.

Com os melhores cumprimentos,

Ponta Delgada, 9 de Março de 2011

## **ANEXO 2**

## GUIÃO DA ENTREVISTA

**TEMA:** *Discursos sobre homossexualidade em contexto educativo: perspetivas de professores*

### **I. Caracterização Sociodemográfica do entrevistado**

- Sexo
- Idade
- Habilitações literárias
- Disciplina(s) que leciona
- Tempo de Serviço

#### **1. Considerações sobre a Homossexualidade**

##### **Perspetiva Pessoal**

###### **1.1 Definição**

*- O que é para si ser-se homossexual?*

###### **1.2 Propriedades**

*- Há alguns fatores ou características que, na sua opinião, identifiquem as pessoas homossexuais? Consegue reconhecê-las de alguma forma?*

###### **1.3 Orientação para a ação**

###### **1.3.1 Práticas**

*- Como é que tendencialmente age com pessoas homossexuais?*

###### **1.3.2 Componente afetiva**

*- O que sente ao ver estas imagens? (Imagens de casais homossexuais)*

###### **1.4 Avaliação**

*Que avaliação ou apreciação faz da homossexualidade?*

## **Perspetiva Social**

### **1.5 Definição**

*- O que é ser-se homossexual no contexto da sociedade em que vive?*

### **1.6 Propriedades**

*- Há alguns fatores ou características que a sociedade identifique como pertencentes às pessoas homossexuais?*

### **1.7 Orientação para a ação**

*- Como é que a sociedade tendencialmente age com pessoas homossexuais?*

### **1.8 Avaliação**

*-.Que avaliação ou apreciação sociedade faz da homossexualidade?*

## **2. Considerações sobre a Homossexualidade na prática profissional**

### **Perspetiva Pessoal**

#### **2.1 Incidência da temática**

##### **2.1.1 Frequência**

*- Na sua prática profissional, qual a incidência da temática da homossexualidade na sua sala de aula?*

##### **2.1.2 Origem**

*- Quem traz esta temática para a aula? É abordada nos livros, no material pedagógico?*

##### **2.1.3 Contexto**

*- Há disciplinas em que o tema é mais frequentemente abordado?*

#### **2.2 Importância da temática**

*- Acha importante a inclusão deste tema e questões referentes ao mesmo dentro da sala de aula? Porquê?*

## **2.3 Escola**

### **2.3.1 Papel da escola**

*-Qual o papel da escola na abordagem da temática da homossexualidade?*

### **2.3.2 Papel do professor**

*-Enquanto professore, qual considera ser o seu papel na abordagem da temática da homossexualidade?*

### **2.3.3 Conhecimento da legislação**

*- Tem conhecimento da legislação referente à Educação sexual na escola?*

### **2.3.4 Preparação e suporte**

*-Se tiver de abordar esta temática sente-se preparado?*

*- Se precisar de ajuda para obter mais informações, sabe onde recorrer?*

### **2.3.5 Resistências encontradas**

*-Acha que encontrará alguma resistência se falar da homossexualidade na sua sala de aula? Se sim, por parte de quem?*

### **2.3.6 Práticas face à resistência**

*- Como atua/ atuaria face às resistências?*

### **2.3.7 Situações de conflito**

*- Já assistiu a situações de conflito entre alunos devido à orientação sexual? Descreva-me situações em que tal tenha acontecido.*

### **2.3.8 Práticas face aos conflitos**

*- Se sim, como resolveu?*

## **2.4 Identificação de alunos homossexuais**

*- Tem ou já teve alunos homossexuais nas turmas que tem lecionado?*

### **2.4.1 Fonte de informação**

*- Como os identificou?*

### **2.3.2 Práticas**

*- Sentiu necessidade de ter alguma ação em especial para com esse aluno?*

### **2.3.3 Sentimento de pertença**

*- Acha que os alunos com orientação sexual homossexual se sentem parte integrante da escola?*

## **2.5 Discurso heteronormativo**

*- Vou colocar-lhe uma situação hipotética: Imagine que tem um aluno qualquer, um rapaz, e quer saber se ele já se encontra nalguma relação afetiva, como formula a pergunta?*

## **Perspetiva Social**

### **2.6 Incidência da temática**

*- Sabe se o tema da homossexualidade é falado pelos seus colegas professores?*

### **2.7 Importância da temática**

*- Acha que os seus colegas consideram esta temática importante? Porquê?*

## **2.8 Escola**

### **2.8.1 Papel da escola**

*- Qual pensa ser a opinião dos seus colegas quanto ao papel da escola na abordagem da temática da homossexualidade?*

### **2.8.2 Papel do professor**

*- Acha que os outros professores consideram ter algum papel na abordagem da temática da homossexualidade?*

### **2.8.3 Conhecimento da legislação**

*- Sabe se os outros professores têm conhecimento da legislação referente à Educação sexual na escola?*

### **2.8.4 Preparação e suporte**

*- Acha que os seus colegas se sentem preparados para abordar este tema nas aulas? E, caso necessitem, sabem onde obter mais informações?*

#### **2.8.5 Resistências encontradas**

*-Acha que os seus colegas encontrarão resistências ao falar da homossexualidade na sala de aula? Se sim, por parte de quem?*

#### **2.8.6 Práticas face à resistência**

*- Como acha que os seus colegas iriam atuar, ou atuam, face às resistências?*

#### **2.8.7 Situações de conflito**

*- Sabe se os seus colegas já assistiram a situações de conflito entre alunos devido à orientação sexual?*

#### **2.8.8 Práticas face aos conflitos**

*- Se sim, como resolveram? Agiram de alguma forma?*

### **2.9 Identificação de alunos homossexuais**

*- Sabe se os seus colegas têm e alunos homossexuais?*

#### **2.9.1 Fonte de informação**

*- Como foram identificados?*

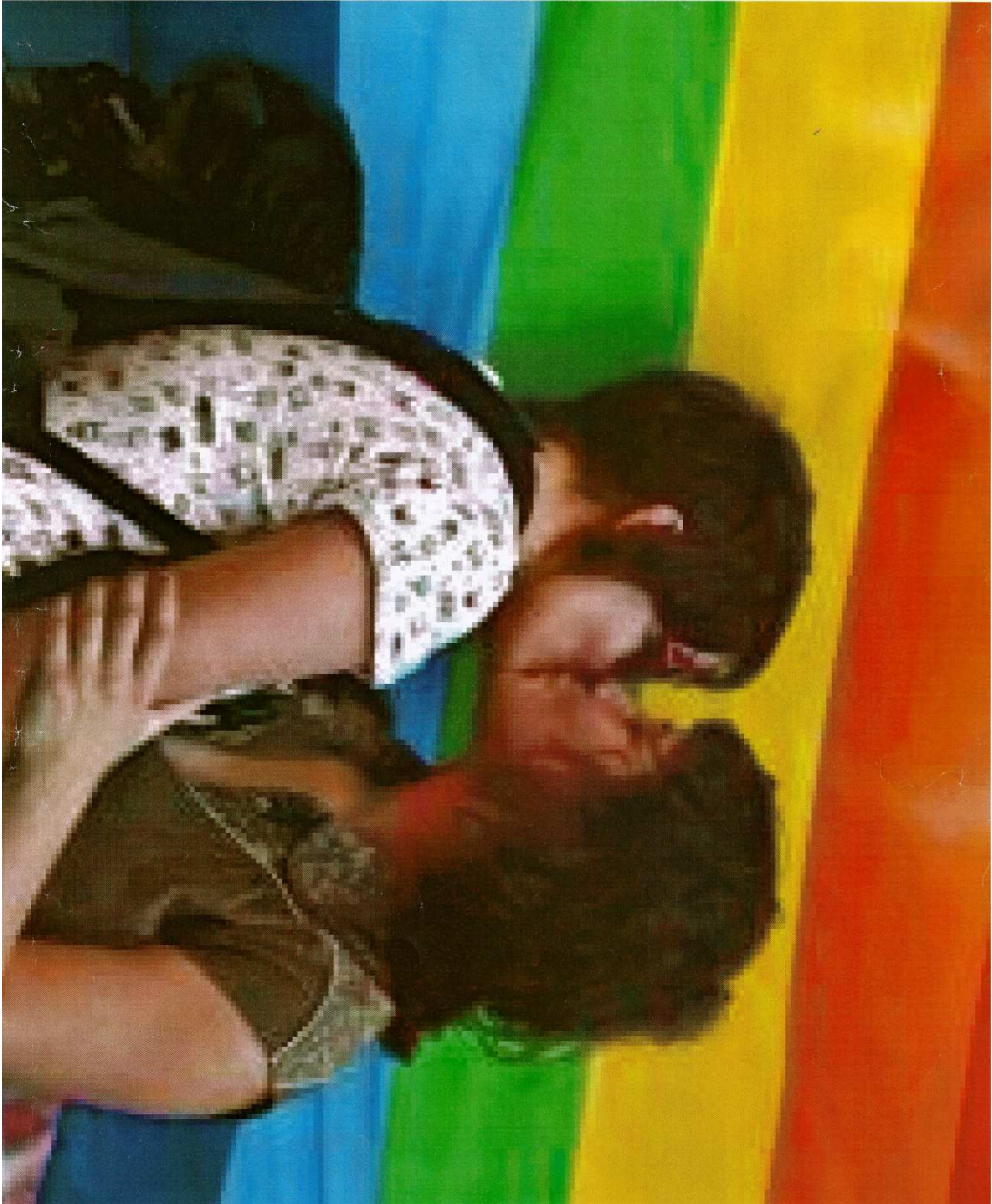
#### **2.9.2 Práticas**

*- Sabe se os seus colegas sentiram necessidade de ter alguma ação em especial para com esses alunos?*

#### **2.9.3 Sentimento de pertença**

*- Acha que os seus colegas acreditam, ou não, que os alunos com orientação sexual homossexual se sentem parte integrante da escola?*

# **ANEXO 3**





# **ANEXO 4**

## Consentimento Informado

Aceito que os dados recolhidos ao longo da entrevista sejam utilizados num estudo que faz parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre, pela Universidade dos Açores, uma vez que tomei conhecimento sobre os seus objetivos e sobre as condições em que este se realizará.

Foi-me ainda assegurado que a minha identificação e das pessoas referenciadas será preservada e mantida sobre anonimato.

Fui também informado(a) sobre o direito de recusar participar no estudo e sobre a possibilidade de, no caso de aceitar, deixar de nele participar a qualquer momento sem sofrer por isso prejuízo.

Considero que fui convenientemente esclarecido(a) e que todas as dúvidas colocadas foram respondidas, pelo que autorizo a divulgação dos dados para as finalidades que me foram explicadas.

Ponta Delgada, \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

---

(assinatura do(a) participante)

---

(assinatura da entrevistadora)