

**ALGUMAS CONSTRUÇÕES DE DISCENTES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO
ACERCA DAS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE**

**SOME CONSTRUCTIONS OF PUBLIC EDUCATION STUDENTS ABOUT
GENDER AND SEXUALITY ISSUES**

**ALGUNAS CONSTRUCCIONES DE DISCENTES DE LA RED PÚBLICA DE
ENSEÑANZA ACERCA DE LAS CUESTIONES DE GÉNERO Y SEXUALIDAD**

PARIZE, Erick
erickparize@gmail.com
UEPG - Universidade Estadual De Ponta Grossa
<http://orcid.org/0000-0002-3878-0810>

FERREIRA, Adriana Ribeiro
adrianarfr@yahoo.com.br
SEED/PR - Secretaria Estadual de Educação do Paraná
<http://orcid.org/0000-0003-0114-7576>

RESUMO A escola como parte do processo de formação de cidadãos e cidadãs deve se mostrar sensível às temáticas gênero e sexualidade, com intuito de promover o conhecimento e o bem-estar de seus componentes. Objetivando formar um panorama sobre as questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar utilizamos a aplicação de questionários com perguntas abertas aos discentes das escolas públicas. Os relatos das alunas e alunos revelaram que os temas estão introduzidos superficialmente na escola e que provavelmente discussões acerca dos temas não ocorrem com frequência.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Sexual. Ensino Fundamental. Espaço escolar.

ABSTRACT The school as part of the process of training citizens must be sensitive to the themes of gender and sexuality, in order to promote the knowledge and wellbeing of its components. Aiming to form an overview of gender and sexuality issues in the public school, we used the application of questionnaires, with open questions, to students. Students' reports revealed that the themes are superficially introduced in the school and discussions about the themes do not occur frequently.

KEY WORDS: Sexual Education. Elementary School. School space.

RESUMEN La escuela como parte del proceso de formación de ciudadanos y ciudadanas debe mostrarse sensible a las temáticas género y sexualidad con el propósito de promover el conocimiento y el bienestar de sus componentes. Con el objetivo de formar un panorama sobre las cuestiones de género y sexualidad en el ambiente escolar, se utilizó la aplicación de cuestionarios con preguntas abiertas a los alumnos de las escuelas públicas. Los relatos de las alumnas y alumnos revelaron que los temas están introducidos superficialmente en la escuela, y que probablemente discusiones sobre los temas no ocurren con frecuencia.

PALABRAS CLAVE: Educación Sexual. Enseñanza fundamental. Espacio escolar.

1 INTRODUÇÃO

Na história do desenvolvimento da Biologia, como área de conhecimento, os seres com características singulares, relacionados com as suas funções reprodutivas, eram definidos como machos e fêmeas. No entanto, com o avanço dos estudos das diversas formas de vida, percebeu-se que muitos seres fugiam dessa classificação polar, binária, que estava convencionada e que ela não abrangia a tamanha diversidade de gênero e sexual dos seres vivos. (WOLFF; SALDANHA, 2015).

A classificação binária de macho e fêmea imposta nos primórdios das Ciências Biológicas já não era mais apropriada. Essa classificação seria apenas um modelo idealizado, que fugia muito da realidade composta de uma abrangente diversidade. (WOLFF; SALDANHA, 2015). Contudo, esses seres, aqui exemplificados, tratam-se dos animais não humanos. Discutir essas variações dentro da espécie humana extrapola dimensões anatômicas e fisiológicas, entrando em um campo mais sensível e instável. Isso considerado, surge a necessidade de entender de maneira aprofundada os seres nos seus aspectos biológicos, psicológicos, históricos e sociais para a formação de suas identidades.

O ser humano é um ser social e composto de identidades. Duas dessas identidades serão bastante retratadas neste trabalho: a de gênero e a sexual.

Para Foucault (2005), a sexualidade envolve os prazeres corporais, a maneira pela qual os corpos vivem esses prazeres, como os sujeitos se relacionam com seus parceiros e como essas relações se constroem e desconstroem. Quando esse tema é levado para a esfera pública, geralmente observamos na sociedade uma concepção binária de sexualidade (homo ou heterossexual). Tal concepção vai de encontro a seres que vivem a multiplicidade de sua sexualidade (LOURO, 1997), sejam as pessoas bissexuais, pansexuais, assexuais, etc. Esse binarismo polar traz malefícios, pois esconde a diversidade e ajuda a manter um discurso heteronormativo, que segundo Figueiró (2007, p. 37) diz respeito:

À postura de aprovação que a sociedade tem diante da heterossexualidade, considerando o relacionamento heterossexual como a única forma aceitável e válida de relação afetivo-sexual entre duas pessoas. Esse relacionamento é, nessa perspectiva, considerado, ainda, padrão, ou seja, modelo, e é tido como superior em relação à homossexualidade. Enfim, a heteronormatividade é a aprovação suprema da heterossexualidade.

Quanto à definição de gênero, esta pode ser melhor explicada por Butler (1990). Para a autora, o gênero está além da dualidade restrita entre os polos homem e mulher. Ela considera essa visão bastante simplória e limitante. Seguindo esse pensamento, ela discute que o gênero não é fixo e é concebido para questionar a biologia. O gênero é composto de significados, símbolos, assumidos por um corpo já diferenciado sexualmente, ele é construído via atos do sujeito. Vai além da mera representação de corpos femininos e masculinos sob a hegemonia heteronormativa. É uma representação vivenciada pelos sujeitos em seu cotidiano.

Outra autora que define gênero é a historiadora Joan Scott (1995), para ela, o gênero é a organização social do corpo já diferenciado sexualmente. São símbolos incorporados nesses corpos construídos sobre uma base da percepção das diferenças corporais, que variam de acordo com a cultura, grupos sociais e com a época.

Esses argumentos se baseiam na ideia de que as identidades de gênero e sexuais não são assumidas unicamente através do sexo biológico. Essas identidades são instáveis e dinâmicas, estando em constantes transformações. O ser humano é um ser construído de identidades e essas identidades o coloca em grupos sociais distintos como: étnicos, raciais, monetários, sexuais e de gênero. Esse processo, no entanto, não é independente, a sociedade na qual esses seres estão inseridos desempenha grande pressão no seu desenvolvimento. Devido a isso, assume-se que a sociedade é formada de identidades, porém também é formadora das mesmas. (LOURO, 1997).

A sociedade contemporânea, ainda que em processo de mudança, normatiza os corpos desde o ventre materno, logo após a descoberta do sexo, acreditando que apenas esse fator seria o suficiente para a estruturação desse novo ser sexuado. (WOLFF; SALDANHA, 2015). A partir do momento da descoberta do sexo biológico, é retirado desse sujeito o seu direito de “ser”. Assumindo que, ao nascerem com características reconhecidas como de fêmeas, é “correto” que assumam símbolos

históricos e sociais associados ao “feminino” e possuam o desejo sexual por homens. O mesmo ocorre com os meninos, masculinizados e heteronormatizados na descoberta do seu sexo biológico.

Esses preceitos culturais correspondem a um processo de aprendizado sociocultural e histórico, que instruem os corpos a agirem segundo formas construídas para cada gênero. Cria-se uma expectativa em cima dos corpos orientando-os como eles devem falar, andar, namorar e brincar, segundo seu gênero e/ou sexualidade. Quando esses corpos ou ações desobedecem à hegemonia, naturalizada socialmente e historicamente, podem gerar intolerância e preconceito.

O preconceito somente se constitui com um significado se houver comparação de um determinado sujeito a um outro que é tomado como referência. Portanto, se a posição do homem, heterossexual, cristão, branco de classe média alta e urbana foi construída como o parâmetro de referência, ao utilizar essa relação, todos aqueles e aquelas que não correspondem a esse padrão historicamente imposto, foram, são e serão considerados diferentes, desviantes ou anormais. (LOURO, 2008). Essa representação normatizada está presente em todas as instâncias e em todos os locais e, ao contrário disto, aquelas e aqueles que apresentam identidades que não correspondem a essa hegemonia são marcados e vistos como diferentes. (LOURO, 2008).

Uma das fases na vida dos sujeitos na qual os corpos são mais intensamente descobertos e diferenciados é a adolescência. Isso pode causar diversos transtornos para esses jovens que, sem representatividade e informação, acabam se reconhecendo como anormais. (SANTANA, 2015). O espaço escolar, predominantemente formado por adolescentes, é um espaço onde ocorre de forma intensa a construção das identidades sexuais e de gênero. Assim, problematizar tal espaço e as relações que nele se dão é de extrema relevância.

1.1 PROBLEMATIZANDO O ESPAÇO ESCOLAR

A escola é um ambiente plural e sendo tão diversa em identidades surpreende por relatos de omissão em torno de discussões envolvendo as diversidades como as de gênero e sexualidade. Em muitos casos, tal omissão é tida

como algo que mantém valores. (LOURO, 1997). Contribui também para levar ao consentimento de um discurso violento presente na sociedade a respeito das lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, assexuais e outras minorias, causando sofrimento nos mesmos. (BALESTRIN; SOARES, 2015; LOURO, 1997).

A ausência desse debate pode culminar em problemas maiores como no chamado “bullying”. Essa prática consiste na depreciação de pessoas devido a algum atributo físico ou comportamental, podendo levar a situações de violência, intenso sofrimento e/ou suicídio daquelas e daqueles que são submetidos a ele. (WOLFF; SALDANHA, 2015).

Tratar da diversidade de gênero e sexual dentro da escola é uma forma de evitar o sofrimento desses jovens e fomentar o combate à misoginia e LGBTfobia, já que o “bullying” caracteriza-se nesses casos, também, como preconceito. O preconceito parte da premissa de que a presença de um discente em sala de aula, que é socialmente percebida ou percebido como mulher, homossexual, travesti, transexual, entre outros, desperta em algumas pessoas um sentimento de desconforto e um desejo de normatização do outro que não se enquadra nos padrões hegemônicos. Nessas situações, a discriminação ganha forma gerando atos de cunho físicos e/ou psicológicos. (MADUREIRA; BRANCO, 2015).

Alguns desses preconceitos serão melhor retratados neste trabalho. Tratar de gênero dentro da escola inclui considerar a misoginia como uma forma de preconceito associado a ações de ódio, aversão e desprezo às mulheres. Por isso há uma necessidade da abordagem da representatividade do ser mulher na escola e conscientização das alunas e alunos acerca do tema com objetivo de compreenderem as questões históricas de poder envolvidas no processo da objetificação, silenciamento e invisibilidade da mulher. (FIOL; FERRER-PÉREZ; PLANAS, 1999). Além das suas lutas como o feminismo, envolvendo a equidade entre os gêneros.

A homofobia é o termo relacionado ao preconceito e discriminação direcionada contra os homossexuais, podendo ser entendida como o medo, aversão e ódio, resultando em desprezo pelos homossexuais, ou relacionado às questões sociais, políticas e culturais, que segue a ideia da heteronorma, rebaixando as outras manifestações da sexualidade humana. (RIOS, 2009).

Outros termos têm se proliferado com o objetivo de designar outras formas de discriminação, como: putafobia (prostitutas), lesbofobia (lésbicas), bissexualfobia (bissexuais), transfobia (travestis e transexuais), etc. (RIOS, 2009). Importante destacar que, apesar de a homofobia dizer respeito à normatização do ser homossexual, englobando gays e lésbicas, devido a questões históricas de invisibilidade da mulher lésbica, cunhou-se o termo lesbofobia para representatividade desses sujeitos.

A transfobia é definida como agressões sofridas das mais diversas formas por transexuais e travestis. Esse grupo é o mais marginalizado, sendo o Brasil o país que mais mata transexuais e travestis no mundo. (CAZARRÉ, 2015). Considerado como o grupo mais vulnerável, devido a maior resistência da sociedade para acolher esses sujeitos. (NAMASTE, 1996).

Normalmente, é na fase da puberdade que as travestis e os homens e mulheres transexuais passam pelo processo da construção do “novo corpo”. Elas e eles realizam grandes investimentos em relação aos seus corpos, através de roupas, depilação, cabelo, perfumes, cosméticos, próteses, adequações estéticas e hormonais. (SEFFNER; REIDEL, 2015). Essas pessoas, em função de sua identidade, criam seu próprio gênero, seus próprios valores relacionados ao feminino e ao masculino. Isso evidencia uma construção social da identidade de gênero própria das travestis e das pessoas transexuais. (SEFFNER; REIDEL, 2015). Os mesmos autores afirmam que a transexualidade é:

A dimensão identitária localizada no gênero e se caracteriza pelos conflitos potenciais com as normas de gênero à medida em que as pessoas que a vivem reivindicam o reconhecimento social e legal do gênero diferente do informado pelo sexo, independentemente da realização da cirurgia de transgenitalização. (SEFFNER; REIDEL, 2015, p. 453-454).

A definição de Travesti remonta à mesma ideia das mulheres trans. Segundo Silva (2008), travesti também é um termo cunhado para “nomear pessoas que possuem uma dissonância entre o corpo biológico e a identidade de gênero” (p. 2), as travestis são seres que desafiam a ordem binária. O termo travesti é de origem brasileira e é carregado de um viés político, já que muitos movimentos sociais por luta de direitos foram iniciados por travestis (KULICK, 2008), mas tanto travestis como mulheres transexuais são pessoas trans com identidade feminina.

Se para alguns a escola é um lugar democrático de inclusão, para as travestis, mulheres e homens transexuais é o completo oposto, pois o local onde deveriam adquirir conhecimento se torna um lugar de sofrimento e violência. A escola consente dentro de seus muros os discursos hegemônicos da normatividade imposta pela sociedade. Assim, para tais pessoas, a escolarização obrigatória cumprida do lado de dentro dos muros escolares pode se tornar uma das piores partes de suas vidas. (SILVA, 2009).

Muitos são os relatos de travestis e transexuais a respeito de suas difíceis experiências passadas dentro do ambiente escolar. Alguns expressam uma profunda insatisfação por parte da atitude de professores, afirmando que a grande maioria não estava preparada para tal situação. A violência é tanta, que parte das travestis e transexuais não conseguem nem ao menos concluir seus estudos. (SILVA, 2008).

A escola silencia as dores dessas populações e legitima a heteronormatividade ao redor, presenciando agressões para aquelas e aqueles que não se enquadram dentro da ordem de gênero e sexualidade imposta. Os atos cotidianos passam a mensagem que esse espaço não os acolhe, transformando-os ainda mais em seres “anormais”. (SILVA, 2009).

Para todos esses indivíduos, é necessário que elas e eles superem essa barreira colocada pela sociedade a respeito de seus seres e se reconheçam como tais. É necessário desvincular o ser transexual, travesti, gay, lésbica, bissexual, assexual, etc., desses significados de cunho ofensivo que lhes foi ensinado a associar, ou seja, que se deixe de perceber isso como uma patologia ou algo anormal. (LOURO, 1997).

Com isso, é mister que as escolas tomem consciência de sua importância na formação dos sujeitos presentes no seu ambiente, visando à formação de um espaço democrático, empático e solidário. Nessa perspectiva, emerge a necessidade de se avaliar como tem se dado a inserção desses temas dentro do ambiente escolar.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Instigados sobre quais são os pensamentos dos discentes do nono ano de escolas públicas da cidade de Ponta Grossa (Paraná) sobre alguns aspectos das questões de gênero e sexualidade fomos a duas escolas para aplicação de questionários. A escolha do nono ano se deve ao fato dessa fase ser uma etapa de transição para o ensino médio fechando um ciclo de aprendizagem.

Aplicamos os questionários em três nonos anos na escola A e em dois nonos na escola B com média de 35 discentes em cada turma. Juntamente com o questionário entregamos um termo de consentimento livre esclarecido (TCLE), que deveria ser assinado pelos responsáveis garantindo consciência de sua participação e a permissão do uso dos dados presentes no questionário. As identidades das escolas e dos discentes foram preservadas, não tendo sido citadas em nenhum trecho deste trabalho.

Em relação aos questionários, Gil (1999, p. 128) define “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” O autor destaca ainda as vantagens da aplicação dos questionários que possibilita atingir grande número de pessoas, implica menores gastos com pessoal e garante o anonimato das respostas.

Para análise e interpretação dos dados seguimos os passos propostos por Gomes *et al.* (2001), que utiliza os pressupostos de Bardin (1979), Richardson (1985) e Triviños (1987) para análise de conteúdo. Para os autores, o foco da pesquisa qualitativa é explorar as opiniões e representações sociais acerca do assunto em investigação. Destacam ainda que não é necessário saber a totalidade de opiniões de todo um grupo social, já que uma pesquisa com um grupo social homogêneo deve expressar pensamentos comuns e ao mesmo tempo apresentar singularidades de cada pessoa.

A análise de conteúdo envolve uma pré-análise que se constitui de algumas etapas. Leitura e organização do material fazendo anotações de acordo com os objetivos e as questões em estudo. Direcionamento do trabalho e formulação das categorias. Exploração dos conteúdos com base nas categorias definidas na fase anterior. Tratamento e interpretação dos dados para conhecer o grupo social em

estudo. Em tais etapas, geralmente utilizam-se artifícios qualitativos, mas se atentando ao que está além do que foi manifestado. (GOMES *et al.*, 2001).

Para a classificação dos dados na interpretação, utilizamos a formação de categorias, que pode ser definida como “agrupamento de elementos com características comuns que se relacionam entre si”. (GOMES *et al.*, 2001, p. 70). Propusemos as categorias a partir da coleta dos dados e seguimos os seguintes princípios: (1) ter um único princípio de classificação; (2) todas as respostas devem ser inseridas em uma categoria; e (3) uma resposta não pode ser incluída em mais de uma categoria. (SELLTIZ; WRIGHTSMAN; COOK, 1965).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As questões eram descritivas e visavam ouvir os estudantes para avaliar se tais discussões estão ocorrendo dentro da escola de forma significativa. E qual o nível de conhecimento desses discentes a respeito da conceituação de temas relacionados a gênero e sexualidade.

Entregamos 90 questionários na escola A, aplicados a três turmas de nonos anos, 70 questionários na escola B, aplicados em duas turmas, também de nonos anos. No total recuperamos 37 questionários e seus respectivos termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE) assinados pelos responsáveis. Do total de questionários, 22 são da escola A, sendo 12 provenientes de pessoas que se identificaram como meninas e 10 como meninos. A escola B retornou 15 questionários, 8 meninas e 7 meninos.

O baixo retorno dos questionários pode estar vinculado a duas hipóteses. Primeiro o fato dos discentes não receberem nenhuma bonificação por participar da pesquisa, levando-os ao esquecimento da entrega dos TCLE aos responsáveis ou mesmo descaso. A segunda hipótese seria a não aprovação dos responsáveis para participar desta pesquisa relacionada à educação sexual e de gênero. Sayão (1997) afirma que o comportamento dos pais para com os filhos, no que diz respeito a conselhos, expressões, gestos e proibições são assimilados pelas crianças. Se a família tiver valores conservadores, liberais ou progressistas ou forem religiosas ou

não, em grande parte, determina a educação da criança. As noções de gênero, por exemplo, são influenciadas pela família. (FRAGA, 2000).

A identificação dos discentes no decorrer do texto será feita por meio de códigos. Sendo os discentes da escola A chamados pelo código da escola, mais o seu sexo (F para meninas e M para meninos) e um número de definição, por exemplo: AF1, AF2... AF12 e AM1, AM2... AM10. O mesmo método será aplicado para a escola B.

Dividimos o questionário em duas seções. A primeira com o desejo de verificar se os escolares se lembram de contatos anteriores com as temáticas dentro da escola e a segunda seção diz respeito à profundidade do conhecimento delas e deles acerca dos conceitos relacionados com os temas, conforme segue.

3.1 ALGUM PROFESSOR(A) OU A EQUIPE PEDAGÓGICA JÁ FALOU COM VOCÊS SOBRE HOMOSSEXUALIDADE, FEMINISMO OU TRANSEXUALIDADE? SE SIM, O QUE FOI FALADO?

As respostas a essa pergunta (Tabela 1) se assemelham nas duas escolas. Os dados revelam que o número de alunas e alunos que se recordam do tratamento dessas temáticas é menor do que aqueles que afirmaram que elas não haviam sido tratadas, ou seja, a grande maioria relata que esses temas não foram tratados na escola. Todos os discentes expressaram suas opiniões nessa questão, nenhum deixou de opinar ou deixou sem responder.

TABELA 1 – Porcentagem das respostas obtidas pelos discentes das escolas A e B referente à pergunta 1 do questionário.

Respostas	ESCOLAS	
	A	B
Sim	31,8%	20%
Não	54,5%	60%
Não sabe	13,7%	20%
Não opinou	0%	0%

Fonte: Os autores.

Nas escolas A e B, dentre aqueles que responderam “sim”, há os que se recordam de episódios específicos de tratamentos dos temas perguntados e os que alegam ter sido falado, mas não relatam episódios. O aluno AM7 relata acerca de alguns professores falarem dos temas quando abordam “*bullying*”, porém, que são episódios esporádicos. Já AM4 relata a respeito de conversas em relação ao feminismo, dizendo que é um movimento das mulheres por igualdade.

A aluna AF11 relata o seguinte: “sim, falamos sobre o respeito que se tem que ter independente da orientação sexual, sobre o feminismo querer igualdade (feminismo sim, feminista é outra história né?) e respeito se a pessoa quer se sentir mulher ou homem, escolha dela e não cabe a nós julgar”. Nessa fala, o que chama a atenção é a associação do feminismo com algo bom e as feministas como algo ruim, revelando que, muitas vezes, o feminismo é encarado a partir de uma só vertente, demonstrando a rasa informação dessa adolescente sobre o tema.

Na escola B, uma aluna (BF6) se recorda da professora falar que homossexualidade não é defeito e sim como a pessoa se sente bem e outro aluno (BM4) relata a respeito da professora falar sobre homofobia e feminismo.

A grande maioria, mais da metade dos discentes de ambas as escolas, relata que os temas não foram tratados ou que não se recordam de falarem sobre, o que é um dado preocupante. Koch, Andreoli e Castro (2016), em seu trabalho acerca de uma escola no Rio Grande do Sul, também retratam que a relação da escola com a temática gênero ainda não é satisfatória.

Coelho e Campos (2015), em seu trabalho em escolas a respeito da educação sexual, encontraram dados contraditórios, perguntaram qual era a principal fonte dos discentes, do oitavo ano, a respeito da educação sexual e a maioria respondeu ser em primeiro lugar a mídia e em segundo os docentes. Em outra pergunta dos autores, questionaram se havia sido discutida a diversidade sexual em sala e a maioria também afirma nunca ter discutido esse assunto na escola, como nos dados do presente trabalho. Ou seja, os professores e professoras são uma das principais fontes de educação sexual, mas não de diversidade.

Santos e Ornat (2015), trabalhando com professores e professoras da cidade de Ponta Grossa, retratam que é possível notar, segundo os discursos desses profissionais, que a heteronormatividade é presente dentro da escola e que existe

uma resistência no tratamento das temáticas relacionadas às diversidades. Outros dados interessantes trazidos pelos autores são que os docentes alegam que não tiveram uma formação inicial voltada a essas questões, o que dificulta esses debates e que quando essas discussões surgem na sala de aula, omitem-se com receio de criar conflitos na escola. Por outro lado, quando os docentes se dispõem a falar acerca desses temas na escola, Borges *et al.* (2013), problematizam que geralmente eles sofrem pela falta de suporte da comunidade escolar e pelo preconceito dos discentes, tornando o debate invisibilizado.

O medo de estimular o debate e a falta de conhecimento a respeito de gênero e sexualidade são grandes problemas para profissionais da área da educação. (PRADO; RIBEIRO, 2015; SANTOS; ORNAT, 2015). Entretanto isso não deve ser motivo suficiente para que o debate não seja feito de modo claro para formação de cidadãos críticos e solidários. Reforçamos a importância desses temas e a necessidade da criação de espaços temporais para discuti-los e que a omissão ou repressão a eles apenas causam sofrimento para aqueles que não se encaixam no padrão hegemônico.

3.2 O QUE É *BULLYING*?

Para esta pergunta propusemos 10 categorias expostas na Tabela 2. De modo geral, mais da metade dos discentes de ambas as escolas associa o *bullying* como sendo agressões físicas e verbais a colegas (Categoria1 e C2). Os demais trazem que essas agressões são geralmente associadas às pessoas com características físicas (C3), como sobrepeso, muito altas ou muito baixas e de cor de pele negra. Contudo na escola B, dois discentes destacaram que pessoas de “diferentes sexualidades” também acabam sofrendo *bullying*.

TABELA 2 – Porcentagem das respostas obtidas pelos discentes das escolas A e B referente à pergunta 2 do questionário.

O que é <i>bullying</i>?							
Respostas	ESCOLAS						
	A			B			A e B
	Meninas	Meninos	Total	Meninas	Meninos	Total	Total em ambas as escolas
CATEGORIAS:							

Atos de Pesquisa em Educação - ISSN 1809-0354
Blumenau, v.14, n.3, p.1160-1185, set./dez. 2019
DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2019v14n3p1160-1185>

C1) "Agressões verbais a colegas"	58,3%	10%	36,4%	50%	28,6%	40%	38,2%
C2) "Agressões verbais e físicas a colegas"	25%	20%	22,8%	0%	28,6%	13,3%	18,1%
C3) "Preconceito com características físicas"	0%	20%	9%	0%	28,6%	13,3%	11,2%
C4) "Preconceito com pessoas diferentes"	8,3%	20%	13,6%	12,5%	0,0%	6,7%	10,1%
C5) "Brincadeiras que magoam"	8,3%	10%	9%	12,5%	0%	6,7%	7,8%
C6) "Preconceito contra uma pessoa"	0%	0%	0,0%	25%	0%	13,3%	6,7%
C7) "Brincadeira de mau gosto que se repete várias vezes"	0%	0%	0,0%	0%	14,2%	6,7%	3,3%
C8) "Constranger ou humilhar colegas"	0%	10%	4,6%	0%	0%	0%	2,3%
C9) "Ato desrespeitoso"	0%	10%	4,6%	0%	0%	0%	2,3%
C10) Não sabe	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
N	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Os autores.

Cabe ressaltar que alunas e alunos de ambas as escolas associam o *bullying* com apelidos depreciativos que constrangem os colegas. Louro (2010) conta que tanto meninos quanto meninas aprendem, desde cedo, apelidos, gestos, gozações e piadas para aqueles que não estão no padrão de gênero e de sexualidade normatizado.

O restante dos discentes associaram o *bullying* com brincadeiras de mau gosto (C5), falta de respeito (C9) e preconceito (C6). Alguns discentes apontam que os colegas sofrem esse tipo de violência pelo fato de serem “diferentes” (C4) dos demais, ou seja, supondo que há um padrão na sociedade a ser seguido e que ele também funciona dentro dos muros da escola. Louro (2008) coloca que se a posição do homem, heterossexual, cristão, branco foi construída como o parâmetro de referência, todos aqueles que não correspondem a esse padrão historicamente imposto, foram, são e serão considerados diferentes, desviantes ou anormais.

Em estudo realizado por Battisti (2015), a respeito das representações de gênero de alunas do ensino fundamental II a partir de imagens, a autora visualiza que as representações acerca da homossexualidade também são associadas a seres diferentes. As imagens de homens com trejeitos “femininos” eram consideradas não aceitáveis, não normais pelas meninas. Tanto a homossexualidade masculina quanto feminina é rejeitada, como se tais representações fossem de encontro com o que era “natural”.

De maneira geral, em ambas as escolas o conceito de *bullying* se estrutura de maneira similar. O *bullying* para os discentes retrata-se como atos geralmente de

cunho verbal que afeta psicologicamente sua vítima, podendo chegar à violência física para aqueles que fogem da hegemonia, tanto por seu peso, altura, cor da pele ou sexualidade. Um traço importante dos discursos dos discentes é a violência, a agressão como discriminação do diferente. Ainda hoje a prática da violência é um traço de prova da masculinidade, muitas vezes afetando a formação de meninos, principalmente, como seres insensíveis. (LOURO, 2010).

Se compararmos, de forma genérica, a conceituação dos discentes com o conceito de *bullying* de Wolff e Saldanha (2015), trazido no referencial deste trabalho, verificamos que os estudantes conhecem o termo e estão tendo essas discussões, podendo ser tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

3.3 O QUE É UMA TRAVESTI?

Em relação a esta pergunta propusemos 8 categorias, duas delas aparecendo em ambas as escolas (C1 e C2), e três categorias que ocorrem em apenas uma das duas, na escola A C3, C6 e C7, e na B: C4, C5 e C8 (Tabela 3). As respostas demonstram pouca informação por parte dos discentes em relação ao conceito. Percebe-se que os discentes das duas escolas relacionam o ser travesti com duas categorias principais: (C1) "Um homem que se veste de mulher ou vice-versa" e (C2) "Um homem que escolheu ser mulher ou vice-versa".

TABELA 3 – Porcentagem das respostas obtidas pelos discentes das escolas A e B referente à pergunta 3 do questionário.

Respostas	O que é uma travesti?						
	ESCOLAS						
	A			B			A e B
	Meninas	Meninos	Total	Meninas	Meninos	Total	Total em ambas as escolas
CATEGORIAS:							
C1) "Um homem que se veste de mulher ou vice-versa"	58,4%	30%	45,5%	75%	42,8%	60%	52,7%
C2) "Um homem que escolheu ser mulher ou vice-versa"	16,7%	60%	36,5%	25%	14,3%	20%	28,3%
C3) "Um homem que se identifica como mulher"	8,3%	10%	9%	0%	0%	0%	4,5%
C4) "Uma pessoa com o sexo masculino, mas se sente e se veste como mulher"	0%	0%	0%	0%	14,3%	6,6%	3,3%
C5) "Um homem que "troca de sexo" ou vice-versa"	0%	0%	0,0%	0%	14,3%	6,6%	3,3%
C6) "Um homem que gosta de homem"	8,3%	0%	4,5%	0%	0%	0%	2,3%
C7) "Uma escolha corajosa feita por um"	8,3%	0%	4,5%	0%	0%	0%	2,3%

homem ou uma mulher"							
C8) Não opinou	0%	0%	0%	0%	14,3%	6,6%	3,3%
N	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Os autores.

Na primeira categoria temos discentes que apontam que as travestis são homens que se vestem de mulher ou vice-versa, em ambas as escolas, a maioria que destaca essa categoria são as meninas, porém com grande representatividade dos meninos. Pensando a respeito de tais características expressas por esses discentes, elas e eles dão o conceito de *drag queens* e *drag kings* que, de maneira superficial, são homens e mulheres que se vestem, como forma de arte, do gênero oposto ao seu.

Coelho e Campos (2015, p. 901) retratam em seu trabalho que “de modo geral, os alunos não reconhecem como legítima a identidade travesti, considerando que seria apenas uma fase de experimentação da feminilidade e não uma construção identitária definitiva”. Tal representação explicaria o fato de mais da metade dos sujeitos em ambas as escolas associar travestis a homens com vestimentas femininas.

Dentre as demais respostas dos discentes a essa pergunta, uma delas chama a atenção: “um homem que veste de mulher e se prostitui” (AM9). Tal aluno da escola A destaca a associação das travestis com a prostituição. Como exposto por Silva (2009), além da escola ser um ambiente de difícil permanência para esses sujeitos, a sociedade possui uma resistência de acolher as travestis, sendo o fetiche uma opção, as vezes a única opção, de trabalho para tais pessoas. Franco e Cicillini (2015), em seu trabalho com professoras trans, também argumentam a respeito das dificuldades que as pessoas trans enfrentam para permanecer na escola. Isso em geral leva tais pessoas para o universo da marginalidade e da prostituição, poucas alcançam formas de ascensão social fora desse meio.

Na categoria dois, na escola A, temos o predomínio dos meninos. Dentro dos relatos dos estudantes, destacamos as palavras que eles usam ao se referir à travesti como um homem que “escolhe”, “se intitula”, “decide”, “opta”, “quer”, “prefere” ser mulher. Dentre os relatos, temos o do AM7: “É um homem que cuja sua escolha muda seu “jeito” de ser, muda de roupa e é homossexual”. A definição do aluno vai de encontro a conceituação trazida por Silva (2008). As travestis não são

seres que escolheram ser mulher ou homem, são sujeitos que possuem uma dissonância do seu sexo biológico com a sua identidade de gênero. Elas desafiam a hegemonia binária, o que desestabiliza os padrões recorrentes na sociedade atual, que muitas vezes se omite a enxergar e admitir uma diversidade de gêneros.

A categoria três (C3) só foi visualizada na escola A, sendo proposta por meninos e meninas, trazendo que travesti é um homem que se identifica como mulher, categoria que pode ser considerada parecida com a C4, exposta por um menino da B, que relata que ser travesti é uma pessoa com sexo masculino que se sente mulher e se veste como uma, ambas conceituações errôneas.

Nas duas últimas categorias de A, temos o conceito de homens homo orientados (C6) e na C7 vemos um relato interessante que diz: “travesti é o que um homem ou mulher escolheu ser porque ele teve a coragem de enfrentar a sociedade” (AF6).

Em todas as respostas observamos predominância do senso comum e a falta de aprofundamento crítico e conceitual a respeito dos temas propostos nas questões.

3.4 O QUE É FEMINISMO?

Em relação a esta pergunta propusemos 14 categorias (Tabela 4), sendo 10 presentes na escola A e 12 na B. Destas 14, somente 4 delas são comuns nas duas escolas, revelando bastante discordância entre as escolas e entre os gêneros em relação à conceituação de feminismo.

TABELA 4 – Porcentagem das respostas obtidas pelos discentes das escolas A e B referente à pergunta 4 do questionário.

O que é feminismo?							
Respostas	ESCOLAS						
	A			B			A e B
CATEGORIAS	Meninas	Meninos	Total	Meninas	Meninos	Total	Total em ambas as escolas
C1) "Luta das mulheres por igualdade e direitos"	41,7%	50%	45,5%	12,5%	0%	6,6%	26,1%
C2) "Luta pela igualdade entre os gêneros"	8,3%	0%	4,5%	37,5%	0%	20%	12,3%
C3) "Luta contra o machismo"	0%	0%	0%	12,5%	28,6%	20%	10%
C4) "Pessoas que lutam por direito das mulheres"	16,8%	0%	9%	0%	14,3%	6,6%	7,8%

Atos de Pesquisa em Educação - ISSN 1809-0354
Blumenau, v.14, n.3, p.1160-1185, set./dez. 2019
DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2019v14n3p1160-1185>

C5) "Ser mais mulher, se preocupar com a beleza"	0%	0%	0%	12,5%	0%	6,6%	3,3%
C6) "Superioridade das mulheres aos homens"	0%	0%	0%	0%	14,3%	6,6%	3,3%
C7) "Uma pessoa trabalhadora"	0%	0%	0%	0%	14,3%	6,6%	3,3%
C8) "Defesa exagerada dos direitos das mulheres"	8,3%	0%	4,5%	0%	0%	0%	2,3%
C9) "Uma perda de tempo"	8,3%	0%	4,5%	0%	0%	0%	2,3%
C10) "Preconceito contra a mulher"	8,3%	0%	4,5%	0%	0%	0%	2,3%
C11) "Homem que se transforma em mulher"	0%	10%	4,5%	0%	0%	0%	2,3%
C12) "Um ato feminino"	0%	10%	4,5%	0%	0%	0%	2,3%
C13) "Busca por direitos iguais a todos"	0%	10%	4,5%	0%	0%	0%	2,3%
C14) Não sabe	8,3%	20%	13,6%	25%	28,6%	26,6%	20,1%
N	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Os autores.

As categorias C1, C2, C4 e C14 são as que aparecem nas duas escolas e as três primeiras (C1, C2 e C3) são as que mais se assemelham ao conceito de feminismo. Um cuidado que deve ser tomado quando falamos a respeito de feminismo é que ele é um movimento de busca por igualdade entre sujeitos que são diferentes, nesses termos temos a chamada equidade. Para Lisboa e Manfrini (2005), a equidade de gênero diz respeito a um conjunto de ações que visam reparar as desvantagens históricas e sociais que tanto as mulheres quanto os homens sofreram, para que possuam as mesmas oportunidades dentro de suas similaridades e diferenças na execução dos diversos papéis que desempenham. A equidade leva à igualdade.

Algumas alunas e alunos destoaram muito do conceito, alunas da escola A demonstram pouco conhecimento a respeito do assunto, associando o feminismo com preconceito à mulher (C10) e outras respostas bastante preocupantes como: "É a defesa exagerada dos direitos das mulheres, não sou contra, mas algumas coisas não concordo" (AF2). "O de hoje? Bom, uma perda de tempo, mal representado por quem diz ser feminista, grande parte é analfabeto funcional no assunto" (AF11).

Na escola B, a C3 foi expressa em maior número pelos meninos participantes da pesquisa associando o feminismo na luta contra o machismo. Dentre as demais respostas, podemos ver uma confusão de conceitos em ambos: meninos e meninas, trazendo o feminismo como um ato de se preocupar com a beleza (C5), uma pessoa trabalhadora (C7) e a preocupante 'superioridade das mulheres aos homens' (C6).

Apesar de grande parte dos discentes entenderem superficialmente o conceito de feminismo, foi possível notar alguns discursos não informativos e preocupantes. Koch, Andreoli e Castro (2016) relatam que a escola ainda fortalece e favorece uns mais que os outros, e que na perspectiva do Brasil, mantém-se a hegemonia masculina. Tais autores ainda relataram que os meninos são dominantes no espaço escolar, transitando por todos os espaços livremente, causando desigualdade entre os gêneros.

Freire, Sabarense e Branco (2009) endossam essa discussão trazendo que na escola existe a tentativa de igualdade entre os gêneros, mas que as crenças e valores pessoais e coletivos ainda prevalecem. E isso enfraquece iniciativas trazidas por docentes e equipe pedagógica, uma vez que essas crianças já trazem uma cultura profundamente marcada quanto a quais são os papéis impostos a cada gênero.

3.5 O QUE É HOMOFOBIA?

Em relação à pergunta 5 do questionário propusemos 11 categorias (Tabela 5), sendo 8 na escola A e 7 na B, dessas 8 categorias, 4 são presentes em ambas as escolas. As duas escolas expressaram predominantemente opiniões iguais acerca da homofobia, como sendo preconceito ou aversão a homossexuais (C1). Tanto na escola A quanto na B, alguns discentes associaram a homofobia apenas ao preconceito contra pessoas gays (C2), sendo na A, essa categoria predominantemente de meninas. Enquanto que outras alunas e alunos associaram homofobia ao preconceito contra bissexuais e transexuais (C3).

TABELA 5 – Porcentagem das respostas obtidas pelos discentes das escolas A e B referente à pergunta 5 do questionário.

O que é homofobia?							
Respostas	ESCOLAS						
	A			B			A e B
	Meninas	Meninos	Total	Meninas	Meninos	Total	Total em ambas as escolas
CATEGORIAS:							
C1) "Preconceito ou aversão a homossexuais"	41,7%	30%	36,5%	37,5%	28,6%	33,4%	34,9%
C2) "Preconceito ou aversão a gays"	8,3%	10%	9%	0%	28,6%	13,3%	11,1%
C3) "Preconceito contra gays, lésbicas,	0,0%	10%	4,5%	25,0%	0%	13,3%	8,9%

Atos de Pesquisa em Educação - ISSN 1809-0354
Blumenau, v.14, n.3, p.1160-1185, set./dez. 2019
DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2019v14n3p1160-1185>

bissexuais e transexuais"							
C4) "Preconceito com pessoas que mudaram de sexo"	0%	0%	0%	12,5%	14,3%	13,3%	6,7%
C5) "Preconceito contra homossexuais levando a agressões físicas ou verbais"	16,7%	0%	9%	0%	0%	0%	4,5%
C6) "Pessoas que não entendem que toda forma de amor é válida"	0%	0%	0%	12,5%	0%	6,7%	3,3%
C7) "Pessoas que não aceitam o amor pelo mesmo sexo"	0%	0%	0%	0%	14,3%	6,7%	3,3%
C8) "Uma pessoa gay ou lésbica"	8,3%	0%	4,5%	0%	0%	0%	2,3%
C9) "Preconceito contra gays levando a agressões físicas ou verbais"	0%	10%	4,5%	0%	0%	0%	2,3%
C10) "Opressão contra homossexuais"	0%	10%	4,5%	0%	0%	0%	2,3%
C11) Não sabe	25%	30%	27,5%	12,5%	14,3%	13,3%	20,4%
N	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Os autores.

Uma explicação da associação da homofobia referir-se somente aos gays pode ser relacionado ao número de casos mostrados na mídia, que geralmente são relacionados a homens homossexuais. No trabalho de Coelho e Campos (2015), os discentes acreditam que existe uma maior rejeição social relacionada aos gays do que às lésbicas, justificada pela delicadeza e sentimentalidade, traços femininos não sendo aceitos se encontrados em corpos masculinos, reação esta que pode ser encarada como fruto do machismo e misoginia. Louro (2010) traz que a masculinidade, nesse aspecto, é muito mais intensamente vigiada e frágil, sendo que qualquer deslize, que afaste o ser masculino da heteronormatividade, seja denunciado e passível de ações de normatização.

Na escola B, uma menina e um menino associaram a homofobia com preconceito a pessoas que mudam de sexo (C4). E um menino e uma menina mencionaram que a homofobia se relaciona a pessoas que não entendem ou não aceitam o amor (C6 e 7).

O resultado em ambas as escolas foi bastante homogêneo, as quais relacionaram homofobia em consonância com o proposto por Rios (2009). Dentre os demais que responderam a essa questão, não houve nenhum tipo de demonstração de conceituação totalmente errônea, o que possivelmente demonstra que este tema é bastante debatido. Interessante observar que alguns relataram que a homofobia é associada com pessoas que não aceitam o amor, questionando a hegemonia heterossexual muitas vezes presenciada na escola.

Em estudos de Naterelli e colaboradores (2015, p. 664), foi relatado que a homofobia na escola atinge também a saúde da população afetada por ela. A homofobia provoca autodepreciação e a não adoção de hábitos de vida saudáveis. Assim, tornam-se pessoas que não estão atentas aos cuidados relacionados com alimentação, prática de atividades físicas, padrão de sono e ideações suicidas, revelando a necessidade de tratar desse assunto no ambiente escolar, inclusive como forma de prevenção à saúde desta população.

No mesmo estudo, os autores também trazem que a homofobia pode se expressar em diferentes formas de agressão, sendo elas física: como forma de punição e correção de comportamento; verbal: que consiste na humilhação da vítima e se baseia na relação de poder e domínio; psicológica, que por meio de diversas agressões pode levar a quadros de sofrimento psíquico e de não aceitação.

3.6 O QUE É UMA PESSOA TRANSGÊNERO?

A questão número 6 foi a pergunta que junto à pergunta 4 geraram o maior número de categorias, resultando em 14 categorias (Tabela 6), o que pode ser explicado pelos discentes ainda possuírem muitas dúvidas acerca do tema, e este ser algo complexo, inclusive no tratamento de conceitos como “o que é gênero” e “o que é sexo biológico”.

TABELA 6 – Porcentagem das respostas obtidas pelos discentes das escolas A e B referente à pergunta 6 do questionário.

O que é uma pessoa transgênero?							
Respostas	ESCOLAS						
	A			B			A e B
	Meninas	Meninos	Total	Meninas	Meninos	Total	Total em ambas as escolas
CATEGORIAS:							
C1) "Pessoa que muda seu sexo"	0%	20%	9%	37,5%	14,3%	26,7%	17,9%
C2) "Pessoa que muda seu gênero"	25%	0%	13,5%	12,5%	14,3%	13,3%	13,4%
C3) "Pessoa que nasce no corpo errado"	0%	0%	0%	25%	28,5%	26,7%	13,3%
C4) "Pessoa que é homem e mulher"	16,6%	0%	9%	0%	28,5%	13,3%	11,2%
C5) "Pessoa com um corpo de um sexo, mas não se sente bem com ele"	8,4%	0%	4,6%	12,5%	14,3%	13,3%	8,9%
C6) "Pessoa que sente atração por homens e mulheres"	16,6%	0%	9%	0%	0%	0%	4,5%

C7) "Pessoa transexual"	0%	0%	0%	12,5%	0%	6,7%	3,3%
C8) "Homem ou mulher que durante a noite muda seu gênero"	8,4%	0%	4,6%	0%	0%	0%	2,3%
C9) "Pessoa que mudou seu gênero em processos cirúrgicos"	8,4%	0%	4,6%	0%	0%	0%	2,3%
C10) "Uma pessoa gay"	0%	10%	4,6%	0%	0%	0%	2,3%
C11) "Pessoa com órgão sexual contrário ao seu gênero"	0%	10%	4,6%	0%	0%	0%	2,3%
C12) "Mulher com órgão sexual masculino"	0%	10%	4,6%	0%	0%	0%	2,3%
C13) "Pessoa que não sabe seu sexo"	0%	10%	4,6%	0%	0%	0%	2,3%
C14) Não sabe	16,6%	40%	27,3%	0%	0,0%	0,0%	13,7%
N	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Os autores.

As duas categorias mais citadas pelos discentes (C1 e C2) estão relacionadas à mudança de sexo e de gênero. Em A, houve divergência entre os meninos e meninas, já que a maioria dos meninos colocou sexo e as meninas gênero; e na B, temos uma distribuição homogênea, sendo na totalidade o termo sexo mais citado. Uma pessoa transgênero não necessariamente precisa passar por processos cirúrgicos, de mudança de sexo, para transicionar entre os gêneros. (SEFFNER; REIDEL, 2015). A construção transgênero é relacionada à expressão em um corpo sexuado de símbolos e significados generificados opostos ao sexo biológico.

Podemos notar que a maioria dos discentes da escola A não apresentam conhecimento a respeito do tema (C14), enquanto que em B predominam as categorias C1 e C3, sendo a C1 colocada muitas vezes midiaticamente, mas que não é correta. Algo que vale ressaltar é o termo transgênero não ser muito usual e sim transexual, podendo ter levado os discentes a relatarem não saber do que se tratava. Porém, isso também demonstra que a transexualidade não vem sendo abordada de maneira clara e efetiva nem dentro, nem fora da escola, sendo algo obscuro na mente da maioria dos adolescentes.

Essa reação biologizante das crianças associarem os transgêneros aos que mudam seu sexo, como se existisse um gênero associado a um sexo biológico, ressalta ainda mais que esses assuntos não são debatidos de forma clara. Segundo Coelho e Campos (2015, p. 898), "é necessário superar esse determinismo, enfatizando o caráter histórico social da construção do gênero". No trabalho dos autores há relatos de professores que afirmam que dentro da escola os alunos e alunas transgêneros sofrem mais discriminação do que qualquer outro LGBTQIA+ e

que essas pessoas acabam oprimindo quem são e assumindo suas identidades somente fora da escola.

Como já ressaltamos, é de extrema importância a representatividade trans dentro da escola. Franco e Cicillini (2015) trazem que jornais, a respeito da violação dos direitos da população LGBTQIA+ em 2011 e 2012, destacam as pessoas do universo trans como as mais vulneráveis à violência. De acordo com os relatórios, em média 45% das vítimas LGBTQIA+s eram identificadas como travestis.

De modo geral, os dados evidenciados nos questionários deram vulto à dificuldade ou omissão das escolas em tratar da diversidade de gênero e sexual. Contudo assumimos que essa análise é microsocial e pode não revelar toda a realidade das escolas públicas da cidade de Ponta Grossa/Pr.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação aos conhecimentos dos discentes, observamos que *bullying* e homofobia são assuntos compreendidos pelos estudantes, seguido do feminismo. No entanto, os termos travestis e transgêneros parecem ser obscuros para a grande parte dos estudantes. Em suas respostas notamos o uso de terminologias de modo equivocado, o que demonstra falta de conhecimento ou um conhecimento muito superficial e repleto de preconceitos.

Essa dificuldade em conceituar corretamente denota uma fragilidade na apropriação de tais conhecimentos. As possíveis causas são o pouco tempo e espaço destinado a esse debate, o despreparo dos professores em função da falta de formação e o preconceito relacionado aos temas. Relembrando que quando perguntado aos discentes se eles tinham esses assuntos na escola, a maioria respondeu “não” e “não sei”, consideramos que provavelmente as conceituações delas e deles sejam construídas por informações fora do ambiente escolar, principalmente da mídia de comunicação. Isso explicaria, em partes, o porquê de os termos travestis e transgêneros serem os menos conhecidos, já que a representatividade desses sujeitos nas mídias de comunicação é bastante reduzida.

Essa falta de informação é muito preocupante, pois a escola, como um lugar extremamente plural, receptora da diversidade, deveria abrir frente como formadora

das questões que envolvem essas temáticas. Deveria ser também um espaço para esse debate de maneira informativa e clara, para diminuição dos diversos tipos de violência e injustiças. Esperamos que as escolas, de modo geral, reservem maior espaço para essas discussões e reflexões a respeito dos temas aqui abordados, a fim de uma formação mais humana de seus discentes. Assim a escola estará assumindo sua condição protagonista na redução dos preconceitos e da violência por meio do conhecimento.

ERICK PARIZE

Mestrando em Ciências - Bioquímica pela Universidade Federal do Paraná -UFPR. Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa -UEPG.

ADRIANA RIBEIRO FERREIRA

Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina - UEL. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa -UEPG. Professora titular das disciplinas de Biologia e Ciências - Secretaria de Estado da Educação - Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa - SEED/PR.

REFERÊNCIAS

BALESTRIN, Patrícia Abel; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. Gênero e sexualidade nas práticas educativas. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 16, p. 47-61,. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22420/rde.v9i16>>. Acesso em: 10 mai 2018.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70, 1979.

BATTISTI, Francisleth Pereira. *Representações sociais de gênero pela linguagem de moda em um grupo de estudantes do Ensino Fundamental II*. 2015. Dissertação (Doutorado em Educação Escolar)–Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22420/rde.v9i16>>. Acesso em: 10 mai 2018.

BORGES, Zulmira Newlands; PERURENA, Fátima C. V; PASSAMANI, Guilherme Rodrigues; BULSING Muriel. Patriarcado, heteronormatividade e misoginia em debate: pontos e contrapontos para o combate à homofobia nas escolas. *Latitude*. v. 9, n. 1, p. 67-76, 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/1065> >. Acesso em: 10 mai 2018.

BUTLER, Judith. *Gender Trouble. Feminism and the subersion of identity*. New York: Routledge, 1990.

CAZARRÉ, Marieta. *Com 600 mortes em seis anos, Brasil é o que mais mata travestis e transexuais*. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2015-11/com-600-mortes-em-seis-anos-brasil-e-o-que-mais-mata-travestis-e>>. Acesso em: 10, jul. 2016.

COELHO, Leandro Jorge; CAMPOS; Luciana Maria Lunardi. Diversidade Sexual e ensino de Ciências: buscando sentidos. *Ciênc. educ. (Bauru)*, Bauru, v. 21, n. 4, p. 893-910, Dec. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132015000400007&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 10 mai 2018.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. *Homossexualidade e educação sexual: Construindo o respeito à diversidade*. Londrina: Ed. UEL, 2007.

FIOL, Esperanza Bosch; PÉREZ, Victória A. Ferrer; PLANAS, Margarida Gili. *Historia de la mosoginía*. Rubí (Barcelona): Antropos Editorial; Palma de Mallorca, Universidad de les Illes Ballears, 1999.

FRANCO, Neil; CICILLINI, Graça Aparecida. Professoras trans brasileiras em seu processo de escolarização. *Rev. Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 325-346, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/38860>>. Acesso em: 10 mai 2018.

FRAGA, Alex Branco. *Corpo, Identidade e Bom-mocismo*. Cotidiano de uma adolescência bem-comportada. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREIRE, Sandra Ferraz de Castillo Dourado; SABARENSE, Stéphanie; BRANCO, Angela Uchoa. A perspectiva das crianças sobre questões de gênero na escola. *PSICO*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, pp. 184-193, 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/4062>>. Acesso em: 10 mai 2018.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, v. 1, n. 16, 2005.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Romeu. A Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.) *et al. Pesquisa Social: Teoria, Método, e Criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2004.

KOCH, Rodrigo; ANDREOLI, Giuliano Souza; CASTRO, Gabriela de. Conflitos de gênero no recreio escolar: Um estudo na escola Antônio Francisco da Costa Lisboa. *DIÁLOGO*, Canoas, n. 32, p 31-60, 2016. Disponível em:

<<http://dx.doi.org/10.18316/2238-9024.16.31>> . Acesso em: 10 mai 2018.

KULICK, Don. *Travesti: prostituição, sexo, gênero e cultura no Brasil*. Rio de Janeiro: Fiozacruz, 2008. 280p.

LISBOA, Teresa Klepa; MANFRINI, Daniele Beatriz. Cidadania e equidade de gênero: políticas públicas para mulheres excluídas dos direitos mínimos. *Katálysis*, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 67-77, 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/%25x>>. Acesso em: 10 mai 2018.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação*. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Loura. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Proposições*, v. 19, n. 2, p. 17–23. 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias de gênero e sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade*. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral; BRANCO, Angela Uchoa. Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as. *Temas em Psicologia*, v. 23, n. 3, p. 577–591, 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2015000300005>. Acesso em: 11 mai 2018.

NAMASTE, Ki. Genderbashing: sexuality, gender, and the regulation of public space. *Environment and Planning D: Society and Space*, v. 14, n. 2, p. 221–240, 1996. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/10.1068/d140221>> . Acesso em: 11 mai 2018.

NATARELLI, Taison Regis Penariol; BRAGA, Iara Falleiros; SILVA, Marta Angélica Iossi. O impacto da homofobia na saúde do adolescente. *Escola Anna Nery*, v.19(4), pp. 664-670, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-1452015000400664>. Acesso em: 11 mai 2018.

PRADO, Vagner Matias do; RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Homofobia e educação sexual na escola - Percepções de homossexuais no ensino médio. *Retratos da Escola*, v. 9, n. 16, p. 137–152, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22420/rde.v9i16.489>>. Acesso em: 11 mai 2018.

RICHARDSON, Roberto. *et al. Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo, Atlas, 1985.

RIOS, Roger Raupp. *Homofobia na perspectiva dos Direitos humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação*. In: JUNQUEIRA R. D.; (Org.). *Diversidade Sexual na educação: Problematizações sobre a homofobia na escola*.

Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

SANTANA, Anabela Mauricio de. Fragmentações e permanências - Gênero e diversidade na escola. *Retratos Da Escola*, Brasília, v. 9, n 16, 123–135, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22420/rde.v9i16.488>>. Acesso em: 11 mai 2018.

SANTOS, Adelaine Ellis Carbonar; ORNAT, Marcio José. Espaço escolar, homossexualidades e homofobia, *Geografia Ensino & Pesquisa*, Santa Maria, v.18, n. 2, p. 97-108, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/13651>>. Acesso em: 11 mai 2018.

SAYÃO, Yara. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. J. G. Aquino. *Sexualidade na escola – alternativas teóricas e práticas*, São Paulo: Summus, pp.107-117, 1997.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 2, n. 20 , p. 71-100. 1995.

SEFFNER, Fernando; REIDEL, Marina. Professoras travestis e transexuais: saberes docentes e pedagogia do salto alto. *Currículo sem fronteiras*, v. 15, n. 2, p. 445–464, 2015. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/seffner-reidel.pdf>> . Acesso em: 11 mai 2018.

SELLTIZ, Claire; WRIGHTSMAN, Lawrence; COOK, Stuart. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo, EPU, 1965.

SILVA, Joseli Maria. A cidade dos corpos transgressores da heteronormatividade. *Geo UERJ*, v. 1, n. 18, p. 1–17, 2008. Disponível em: <<http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/1343>>. Acesso em: 11 mai 2018.

SILVA, Joseli Maria. *Geografias Subversivas: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades*. Ponta Grossa: Todapalavra, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, Ática, 1987.

WOLFF, Cristina Sheibe; SALDANHA, Rafael Araujo. Gênero, sexo, sexualidades - Categorias do debate contemporâneo. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 16, p. 29-46; 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22420/rde.v9i16.482>>. Acesso em: 11 mai 2018.