

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Pedro Henrique Vieira

**IDENTIDADE DE GÊNERO NA ESCOLA:
ESTIGMA E DIVERSIDADE**

Taubaté – SP

2017

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Pedro Henrique Vieira

**IDENTIDADE DE GÊNERO NA ESCOLA:
ESTIGMA E DIVERSIDADE**

Relatório preparatório para qualificação, requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Linha de Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural

Orientadora: Prof^ª. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro

Taubaté – SP

2017

PEDRO HENRIQUE VIEIRA

IDENTIDADE DE GÊNERO NA ESCOLA: ESTIGMA E DIVERSIDADE

Relatório preparatório para qualificação, requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Linha de Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural

Orientadora: Prof^ª. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr. (a) _____ Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) _____ Universidade _____

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) _____ Universidade _____

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) _____ Universidade _____

Assinatura _____

“Motivo

*Eu canto porque o instante existe
e a minha vida está completa.
Não sou alegre nem sou triste:
sou poeta.*

*Irmão das coisas fugidias,
não sinto gozo nem tormento.
Atravesso noites e dias
no vento.*

*Se desmorono ou se edifico,
se permaneço ou me desfaço,
- não sei, não sei. Não sei se fico
ou passo.*

*Sei que canto. E a canção é tudo.
Tem sangue eterno e asa ritmada.
E um dia sei que estarei mudo:
- mais nada.”*

MEIRELES, Cecília. Antologia Poética. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001.

AGRADECIMENTOS

Para iniciar, gostaria de agradecer imensamente à professora doutora Suzana Lopes Salgado Ribeiro que, desde o primeiro encontro, caminhou comigo na consecução desse trabalho: corrigindo, orientando, indicando leituras e conversando, colaborando, dessa maneira, de forma decisiva para que os objetivos inicialmente colimados pudessem ser atingidos ao término dessa pesquisa.

Aos demais professores dessa instituição que, de forma análoga, contribuíram para o meu crescimento profissional e, até mesmo, pessoal; sobretudo aos que participaram dos seminários I e II, pois suas análises foram decisivas para o realinhamento desse trabalho e sua formatação tal qual se vislumbra nas páginas seguintes.

À Secretaria Municipal de Educação do município onde essa pesquisa foi realizada, bem como à gestora escolar que permitiu minhas conversas (entrevistas) com os professores que colaboraram com essa pesquisa. Sem o entendimento de que esse trabalho pretende atuar na realidade na qual todos estamos inseridos - uma vez que o pesquisador também é professor -, talvez o formato inicial vislumbrado não pudesse ser atingido de forma a responder, ao menos parcialmente, o problema que, inicialmente, motivou esse trabalho.

Aos colegas de turma, pela valiosa companhia e amizade, sempre incentivando e ajudando naquilo que era possível. Saibam que, cada um à sua maneira, também são corresponsáveis por esse trabalho: encorajando, animando e sendo solidários, nos momentos em que as dificuldades surgiam. Nossos trabalhos, quer em grupo ou individualmente, quer nas disciplinas obrigatórias ou nas eletivas, também muito contribuíram para o meu processo formativo.

E, finalmente, a minha família: esposa, filho e pais, que souberam conviver com minhas ausências durante esse período de curso. Muitas vezes, nos víamos somente pela manhã e, à noite, quando eu retornava depois de todo um dia de trabalho e estudos, muitas vezes, já os encontrava dormindo. Porém, nunca deixaram de me apoiar ou me criticaram na decisão de retomar meus estudos. Todo o nosso sacrifício valeu a pena: finais de semana, feriados, períodos de férias, enfim, tudo o que vocês vivenciaram ao meu lado agora pode ser constatado nas páginas seguintes.

Sei que ainda tenho muito a caminhar e, conseqüentemente, a aprender, mas também não posso deixar de agradecer a Deus por mais essa oportunidade; pois, com toda certeza, sem o Seu apoio e proteção, não chegaria até aqui.

RESUMO

Neste trabalho, a pesquisa foi desenvolvida em torno das questões de identidade e diversidade de gênero, porém, estes temas são levados para o contexto escolar, onde são analisadas as narrativas dos professores – bem como suas práticas – sobre essas questões. Através da transcrição de cinco entrevistas realizadas junto aos docentes de uma escola pública municipal de ciclo II do Ensino Fundamental de uma instância turístico-religiosa do Vale do Paraíba/SP, tendo como metodologia a história oral temática, as questões de gênero e identidade são contextualizadas à luz da legislação sobre o assunto e de diferentes temáticas que embasam esse trabalho: estudos culturais sobre diversidade, sexualidade, identidade, estigma, preconceito, família, disciplina, performatividade, entre outros, bem como de trabalhos acadêmicos produzidos nos últimos cinco anos abordando essas questões. Dessa forma, espera-se contribuir para uma atitude mais acolhedora e tolerante no ambiente escolar, sobretudo com aqueles que têm uma orientação sexual que foge ao padrão da heteronormatividade vigente. A análise dos resultados dessa pesquisa demonstra que falta formação aos docentes quanto às questões de gênero e das múltiplas identidades dele decorrentes e que, por isso, tais questões ainda são silenciadas no cotidiano escolar: a questão existe, faz parte da realidade escolar e se torna cada vez mais frequente; porém, sua abordagem ainda é realizada de modo superficial, ou seja, que não é condizente com toda a gama de informações e, consequentes encaminhamentos que a temática demanda.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero. Identidade. Escola.

ABSTRACT

In this work, the research was developed around issues of gender identity and diversity, however, these themes are taken to the school context, where teachers' narratives - as well as their practices - are analyzed on these issues. Through the transcription of five interviews carried out with the teachers of a municipal public school of cycle II of Elementary School of a tourist-religious instance of Vale do Paraíba / SP, using thematic oral history methodology, the issues of gender and identity are contextualized Cultural studies on diversity, sexuality, identity, stigma, prejudice, family, discipline, performativity, among others, as well as the academic works produced in the last five years addressing these issues. questions. Thus, it is hoped to contribute to a more welcoming and tolerant attitude in the school environment, especially with those who have a sexual orientation that goes beyond the prevailing heteronormativity standard. The analysis of the results of this research shows that there is a lack of training of teachers on the issues of gender and of the multiple identities that arise from them, and that, therefore, these questions are still silenced in the school routine: the issue exists, is part of the school reality and becomes increasingly frequent; However, its approach is still carried out in a superficial way, that is, that is not consistent with the full range of information and consequent referrals that the thematic demands.

KEY WORDS: Gender. Identity. School.

LISTA DE SIGLAS

ADI	–	Ação Direta de Inconstitucionalidade
ALESP	–	Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo
CEE	–	Conselho Estadual de Educação
CEP/UNITAU	–	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
CGDH	–	Coordenação Geral dos Direitos Humanos
CGEB	–	Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
CID	–	Classificação Internacional de Doenças
CNCD	–	Conselho Nacional de Combate à Discriminação
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
CREDUC	-	Crédito Educativo
DNA		Ácido Desoxirribonucléico
DPEDHUC	–	Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania
DSM	–	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders/Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EDH	–	Educação em Direitos Humanos
EJA	–	Educação de Jovens e Adultos
ETE	-	Escola Técnica Estadual
EUA	–	Estados Unidos da América
FUNDEF	-	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GLBT	–	Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases

LGBT	–	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
MEC	–	Ministério da Educação
ONG	–	Organização Não Governamental
ONU	–	Organização das Nações Unidas
PCN/EF	–	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental
PEB I	-	Professor de Educação Básica (1º ao 5º ano)
PEB II	-	Professor de Educação Básica (6º ao 9º ano)
PLC	–	Projeto de Lei Complementar
PPP	–	Projeto Político-Pedagógico
PT	–	Partido dos Trabalhadores
PUC	-	Pontifícia Universidade Católica
REFCEI	–	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
SEB	–	Secretaria de Educação Básica
SECADI	–	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
UNESCO	–	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dissertações e Teses selecionadas sobre Identidade e Diversidade de Gênero na Escola entre 2010 e 2015	20
Tabela 2 – Dissertações selecionadas sobre Identidade e Diversidade de Gênero nas Políticas Públicas entre 2010 e 2015	24
Tabela 3 – Perfil dos Entrevistados	70

LISTA DE IMAGENS

- Figura 1** – Óleo sobre tela “Operários” (1933) – Tarsila do Amaral – Palácio Boa Vista
– Acervo do Governo do Estado de São Paulo. 41
- Figura 2** - Ilustração do cartunista Ziraldo para a cartilha do Ministério da Justiça “Os
direitos humanos” 77

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Problema	14
1.2 Objetivos	14
1.2.1 Objetivo Geral	14
1.2.2 Objetivos Específicos	14
1.3 Delimitação do Estudo	15
1.4 Relevância do Estudo / Justificativa	16
1.5 Organização da Pesquisa	17
2 IDENTIDADE E DIVERSIDADE DE GÊNERO	18
2.1 As questões de identidade e diversidade de gênero na escola	18
2.2 Produções acadêmico-científicas sobre identidade e diversidade de gênero na escola e políticas públicas	20
2.3 As questões de identidade e diversidade de gênero relacionadas à legislação e às políticas públicas	26
2.4 Aportes teóricos sobre as questões de identidade e diversidade de gênero na escola	34
2.4.1 Estigma e Preconceito	34
2.4.2 Gênero e Diversidade	44
3 METODOLOGIA	61
3.1 Tipo de Pesquisa	61
3.2 População / Amostra	63
3.3 Instrumentos	64
3.4 Procedimentos para Coleta de Dados	64
3.5 Procedimentos para Análise de Dados	65
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	67
4.1 Perfil dos Entrevistados	67
4.2 Legislação e Políticas Públicas	71
4.3 Estigma e Preconceito	76
4.4 Gênero e Diferença	83
4.5 Identidade e Família	89
4.6 Ambiente Escolar e Disciplina	96

5 PRÁTICAS DO COTIDIANO ESCOLAR	97
5.1 Propostas de Ação	99
5.2 Contribuições à Prática Educativa	102
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	108
ANEXO A – Ofício	116
ANEXO B – Termo de Autorização da Instituição	117
ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	118
ANEXO D – Protocolo de Inscrição / Aprovação na Plataforma Brasil	121
APÊNDICE I – Instrumento de Coleta de Dados Qualitativo	124
APÊNDICE II – Transcrição das Entrevistas	126
Entrevistada A	126
Entrevistado B	137
Entrevistado C	145
Entrevistada D	157
Entrevistada E	163
APÊNDICE III – Memorial Reflexivo	172

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa visou aprofundar as discussões sobre a questão da identidade e diversidade de gênero, estudando como essa temática está sendo tratada no cotidiano escolar. Esse trabalho seguiu por investigar como são tratados os discentes – pelos docentes - dentro da instituição escolar, sobretudo aqueles que têm uma orientação sexual discrepante do padrão heteronormativo que predomina em nossa sociedade atual.

Professor há quinze anos, sou graduado em História e Pedagogia e tenho especialização em nível *lato sensu* em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse período, já atuei como docente da Educação Infantil, ciclos I e II do Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA. Também já exerci as funções de Coordenador Pedagógico e vice-diretor de escola. Em todos os níveis e modalidades de ensino em que trabalhei, a questão da diversidade de gênero sempre foi uma constante; porém, foi no município-alvo dessa pesquisa, localizado no interior do estado de São Paulo, que essa questão começou a me incomodar, ao perceber o tratamento “diferente” – quando não vexatório - dispensado por alguns docentes a discentes que não têm uma orientação sexual que se enquadra no binômio masculino/feminino dentro do cotidiano escolar.

A partir de então, comecei a pesquisar, a ler e a me interar mais do assunto, a fim de perceber o que podia ser feito para minimizar o problema. Louro, Butler, Miskolci e Goffman, entre outros, foram estudiosos que, desde o início, me chamaram a atenção, devido ao viés sociocultural de suas pesquisas, ou seja, são autores para os quais a questão de gênero e orientação sexual não pode ser vista somente do ponto de vista biológico, pois veem-na como um constructo que resulta de diferentes interações experimentadas ao longo da vida e que, portanto, longe de serem estáticas, mostram-se voláteis.

Percebi, também, que só abordar a questão da diversidade de forma empírica, ou seja, sem uma base epistêmica não resolveria o problema da abordagem superficial que a questão de gênero e suas múltiplas identidades. Decidi, então, retomar meu processo formativo, mas seguindo um caráter de pesquisa, de modo que, ao falar, tivesse dados concretos, consistência e embasamento teórico. Foi então que enveredei pelo caminho do Mestrado em Educação, a fim de buscar respostas – mesmo que não conclusivas - mas pelo menos de ordem prática, para uma problemática que enfrento no exercício da profissão docente.

Uma das contribuições que esse trabalho pretende oferecer é primar pela equidade de tratamento de todos na escola, independentemente da orientação sexual de cada um. Para tanto, segui apoiado em entrevistas junto a docentes que foram realizadas por meio da

metodologia da História Oral, traçando um panorama da representação que esses atores têm sobre o público com o qual trabalham e sobre o qual atuam, sobretudo no que diz respeito às manifestações da sexualidade.

A partir da transcrição das entrevistas realizadas e do referencial teórico que sustenta essa pesquisa, buscou-se sólido embasamento para esse trabalho e para discussões futuras, de modo que preconceitos e discriminações e toda sorte de tratamentos vexatórios decorrentes de tais práticas, sejam eliminados da rotina escolar, de modo a tornar esse ambiente plural, ético e baseado no respeito.

A trajetória vislumbrada é de um “caminho cheio de pedras”, ou seja, de rompimento às resistências, de tocar em assuntos que são silenciados ou velados dentro da escola, de modo que, certo incômodo, leve diferentes sujeitos – sobretudo os docentes - a agirem de modo a acolher, sem segregar. Porém, sem esquecer que a escola é reflexo do tempo presente, sofrendo s influências da sociedade a qual pertence.

Com esse trabalho, também, espera-se criar novas perspectivas no ensino da rede pública do município-alvo em que a pesquisa foi realizada, de modo que, uma cidade que orbita em torno do turismo religioso esteja aberta e pronta para acolher a todos. É exatamente daí que emerge a justificativa para tal trabalho ser iniciado na escola, pois é trabalhando sob novos olhares com nossas crianças, que teremos condições de evitar visões estereotipadas e tendenciosas ao preconceito e à discriminação.

Romper paradigmas, envolver outros membros da comunidade escolar, chamar a atenção para atitudes de indiferença e, sobretudo, respeitar a orientação sexual de todos e de cada um é a principal e mais audaciosa meta desse trabalho, de modo que a escola, ao se tornar um ambiente agradável para a convivência social, possa se consolidar como local de aprendizado intelectual (também e principalmente).

1.1 Problema

Tendo em vista a necessidade de a instituição escolar acolher a todos os que a ela procuram em busca de saberes e proficiências necessários para a inserção na sociedade contemporânea, espera-se que essa acolhida possa ser realizada de forma igualitária, respeitando a identidade e a diversidade dos diferentes grupos que compõem o que se convencionou chamar de **comunidade escolar** (grifos do autor).

Assim sendo, considerando a importância do papel do professor no trato com essas questões, sobretudo às relativas ao público discente, que se constitui, simultaneamente, objeto e alvo de sua atuação, pergunta-se: Como o professor tem se comportado diante das questões de identidade e diversidade de gênero presentes no cotidiano escolar, levando-se em conta que a escola deve oferecer um ensino igualitário e enriquecedor, não só do ponto de vista dos saberes acumulados historicamente, mas também na convivência social que se estabelece nesse ambiente?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar narrativas de professores sobre concepções e práticas que envolvam a abordagem das questões de identidade e diversidade de gênero presentes no cotidiano escolar, descrevendo suas atitudes.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Analisar a concepção docente sobre as questões de identidade e diversidade de gênero;
- Contextualizar, por meio da legislação existente as questões de gênero e identidade, os direitos aos quais as pessoas com diferentes orientações sexuais – para além do binômio masculino/feminino - fazem jus;
- Fazer levantamento e descrição de práticas docentes relacionadas ao trabalho realizado na abordagem das questões de gênero;

- Mapear práticas que atuam na redução de atitudes preconceituosas no ambiente escolar;
- Refletir sobre como as atitudes discriminatórias evidenciadas no cotidiano escolar promovem (re)ações que levam a um atendimento educacional equânime e democrático;
- Analisar o tratamento dispensado aos discentes do 6º ao 9º ano (Ensino Fundamental – Ciclo II), sobretudo pelos docentes, com relação à identidade e diversidade de gêneros presentes no cotidiano escolar, através de um roteiro de entrevista, previamente elaborado.

1.3 Delimitação do Estudo

Essa pesquisa visou compreender a atuação docente no cotidiano de uma escola municipal do Ensino Fundamental (Ciclo II), do 6º ao 9º ano, de uma estância turística-religiosa do Vale do Paraíba, interior do Estado de São Paulo, no que se refere ao tratamento dispensado ao público discente com relação às questões de identidade e diversidade de gênero.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas, tendo como metodologia a história oral temática, com o registro das narrativas de alguns professores da rede pública municipal dessa escola, tendo como pressuposto o que nos afirma Portelli:

As fontes históricas orais são fontes narrativas. Daí a análise dos materiais da história oral dever se avaliar a partir de algumas categorias gerais desenvolvidas pela teoria narrativa na literatura. Isso é tão verdadeiro no testemunho recolhido em entrevistas livres quanto nos materiais organizados de modo mais formal (PORTELLI, 1997, p. 29).

O trabalho foi realizado em uma única instituição de ensino, com alguns docentes que já possuem a titulação de mestre e outros que são somente graduados ou que possuem especialização em nível *lato sensu* e com diferentes tempos de serviço, de modo a identificar tratamentos discriminatórios e preconceituosos, mapear e propor ações que promovam um acolhimento que se quer igualitário, tendo, nesse caso, por base, a inferência da formação/especialização/pós-graduação/tempo de serviço/idade dos docentes como condicionantes de práticas que destoam da igualdade de tratamento a que todos têm direito, e que, no caso desse estudo, tem como foco o ambiente escolar.

1.4 Relevância do Estudo/ Justificativa

Partindo do fato que o município-alvo da pesquisa é uma estância turístico-religiosa, ou seja, que acolhe milhões de pessoas todos os anos, vindas de diferentes pontos do Brasil e do mundo, o presente estudo visa desenvolver ações que, a partir das diferentes realidades vivenciadas na escola municipal alvo da pesquisa, que atende o Ciclo II do Ensino Fundamental, possam irradiar-se e, dessa forma, contribuir para que todos, independentemente de sua orientação sexual, possam ser tratados de forma igualitária.

A preocupação com o tratamento dispensado aos discentes que fogem ao padrão da heteronormatividade ditado pelo mundo atual foi o motivador para a realização desse trabalho, que não objetiva fornecer respostas prontas, mas fazer um levantamento de como a temática central – identidade e diversidade de gênero – é compreendida e percebida pelo grupo de professores que atuam no magistério público municipal dessa escola de Ensino Fundamental, Ciclo II, 6º ao 9º ano.

Dessa forma, visa interagir com todas as disciplinas da matriz curricular municipal, de modo a que todas deem sua contribuição na minimização e/ou erradicação de atitudes preconceituosas com relação a discentes que fogem do padrão da heteronormatividade ditado pela sociedade atual contemporânea.

Com isso, espera-se que o conjunto de docentes dessa escola, ao perceberem que alguma atitude de discriminação com relação à orientação sexual se evidencia em suas aulas, possa atuar como mediador e articulador de uma *práxis* que se quer, constitucionalmente, sem máculas de diferenciação baseadas em orientação religiosa, cultural, sexual, enfim, comportamental.

Pesquisando sobre as questões que esse trabalho se dispõe a discutir, o pesquisador percebeu que a temática ainda carece de estudos numa perspectiva voltada para a escola, pois muito se tem discutido a questão da diversidade de gênero e as diferentes orientações sexuais no campo do trabalho, por exemplo, ou com relação a aceitação social, num clima que prime pelo respeito, em oposição à violência, seja esta verbal ou física.

No entanto, quando as discussões se voltam para o cotidiano escolar, percebemos que muito pouco foi feito. Nesse sentido, o MEC desencadeia, a partir de 2005, através da extinta SECADI, um processo de formação docente visando o enfrentamento à violência, bem como de promoção de uma cultura de respeito e valorização da diversidade a partir do ambiente escolar. A partir de 2008, em parceria com a CAPES, a REDE passa a desenvolver, com maior

organicidade e de forma gratuita e mais articulada, a formação continuada de professores na temática de direitos humanos, voltada para a promoção da diversidade. Em 2011, a RENAFORM, conforme a Portaria MEC nº 1.328/2011, passou a financiar cursos de formação continuada nas mais diferentes áreas, em parceria com os IPES, intensificando as ações. São marcos orientadores que guiam propostas formativas na perspectiva dos direitos humanos. Nesse aspecto, cita-se, a título de exemplo, como ação exitosa e efetivamente voltada para o cotidiano escolar os trabalhos desenvolvidos pelo GDE da UFABC que, em 2016, completaram dez anos.

No entanto, quando nossos olhares se voltam para a instituição escolar, a perspectiva da diversidade é explorada sobre os vieses da etnia ou de alguma deficiência física ou motora, por exemplo, mas a temática da sexualidade, na maioria das vezes, acaba não sendo pesquisada ou é explorada de modo precário quando o enfoque é o ensino.

Mais do que isso, o que se objetiva, também, é levar para dentro da escola uma discussão que já não pode ser mantida da porta para fora: a da diversidade sexual. Várias legislações, tanto em âmbito estadual quanto federal, estão aí, disciplinando a questão nos aspectos em que a intolerância, a discriminação e o preconceito ainda estão presentes, de modo a primar pela equidade. O caminho tem sido longo e árduo, mas a resistência das minorias tem feito ecoar os gritos de respeito e dignidade da pessoa humana.

1.5 Organização da Pesquisa

A pesquisa descrita nesse trabalho foi organizada de modo a traçar um panorama sobre como as questões de gênero, em suas múltiplas identidades, são vivenciadas no dia a dia da escola pelos discentes, a partir de um olhar docente.

Assim, na introdução, temos a motivação inicial da qual partiu esse trabalho, aqui chamada de problema e a descrição dos objetivos do mesmo (geral e específicos), bem como a delimitação do estudo, seguida de sua relevância e a forma como a pesquisa foi organizada.

Em seguida, traçamos um percurso metodológico para guiar essa pesquisa, onde foram explorados o tipo de pesquisa, a população/amostra que constituíram os sujeitos desse trabalho, os instrumentos utilizados e exploramos os procedimentos para coleta e análise de dados.

Logo mais, realizamos um panorama histórico sobre as questões de identidade e diversidade de gênero, definindo-as etimologicamente, culturalmente e socialmente.

Com isso, espera-se que no capítulo seguinte, o leitor possa situar a questão proposta como tema, trazendo-a para a realidade escolar, percebendo suas nuances e configurações, bem como as implicações e importância do trabalho docente como articulador de práticas acolhedoras e não estigmatizantes e/ou preconceituosas.

E, por fim, as questões de identidade e diversidade de gênero são analisadas à luz da legislação dos últimos quinze anos e das políticas públicas irradiadas como forma de atenuar o tratamento discrepante sofrido por *aquele@s*¹ que têm orientação sexual diversa da maioria da população.

Na quarta sessão, propõe-se analisar as respostas fornecidas pelos docentes nas entrevistas à luz do referencial teórico, identificando comportamentos padronizados, que ferem à lógica da pluralidade, de modo que, *aquele@s* que não se adequam e/ou se encaixam no binômio homo e heterossexual, seja tratad@ de forma diferente. Este, por sua vez, encontra-se dividido em cinco tópicos: Legislação e Políticas Públicas, Estigma e Preconceito, Gênero e Diferença, Identidade e Família e Ambiente Escolar e Disciplina, de modo a facilitar a compreensão do que se discute, por meio de análise comparativa, subsidiada pelo aporte teórico que sustenta essa pesquisa.

Na última sessão, abordamos as práticas do cotidiano escolar, propondo algumas ações que podem contribuir para minimizar os conflitos surgidos na escola quando a temática de gênero, orientação sexual e identidades são abordados. Aí, também, sugerimos algumas contribuições à prática educativa, de modo que as questões aqui elencadas possam ser trabalhadas de forma mais abrangente, subsidiada por um@ professor@ bem formado e bem informado.

¹ @ - Optamos pelo uso do @ como forma de problematização de gênero para a escrita. Com isso, marcamos posicionamento em uma desnaturalização do uso do masculino como universal. Sabemos que há outras formas utilizadas para este fim na literatura militante contemporânea: a/o, @, x. Escolhemos o @ tendo como referência o texto de Candau (Org.), *Somos tod@s iguais? Escola discriminação e educação em direitos humanos?* (2012), que consiste em referencial acadêmico deste trabalho de pesquisa.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Para a execução da pesquisa, foi utilizada como metodologia a História Oral Temática que, de acordo com Meihy tem como contribuição:

Uma das contribuições fundamentais que a História Oral trouxe para o atual debate sobre o uso de entrevistas como fonte remete ao sentido do documento e da análise procedida em cima dos textos estabelecidos a partir depoimentos. Ainda que elementar para os iniciados, a consciência de que a palavra oral obedece a um código – o da fala –, que ao se transformar em documento fatalmente exige a passagem para outro estado – a escrita – não é muitas vezes assumida (MEIHY, 1994, p. 52).

Dessa forma, ouvindo o grupo de docentes-alvo da pesquisa, analisamos as abordagens decorrentes de gênero e identidade oferecidas pelos mesmos em suas falas, transcritas e analisadas.

Com isso, foram estabelecidos eixos de análise, através dos quais foram igualmente realizadas analogias nas quais se evidenciou a relação entre o referencial teórico e os colaboradores, de modo a se construir um corpo de saberes oriundo das falas dos próprios agentes educacionais (professores, em específico).

Esse trabalho foi desenvolvido por meio de pesquisa qualitativa e interdisciplinar – sendo entrevistados professores de diferentes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Geografia, História, Ciências e Matemática - tendo como foco o próprio ambiente escolar, construindo, assim, um panorama das relações de identidade e gênero, por meio da análise das entrevistas realizadas junto a um grupo de professores da rede municipal de ensino, de um município do Vale do Paraíba, interior de São Paulo.

Como toda pesquisa, esta também objetiva gerar conhecimentos novos e úteis à prática educativa de cunho científico, ou seja, aquela que serve de base para a produção de novos saberes relativos à dinâmica que se desenrola nas salas de aula, sobretudo àquela que se acontece “no chão” da escola pública que foi alvo desse trabalho. Assim, por meio da interpretação da subjetividade do que foi dito pelos sujeitos durante a realização das entrevistas, o pesquisador traçou um perfil que, de maneira alguma, tem ambição de esgotar a temática, mas que busca evidenciar a tomada de novas posturas, a fim de evitar preconceitos e discriminações e elucidar, teoricamente, atitudes que se querem condizentes com a postura acolhedora do pessoal docente.

Nesse sentido, encontramos em Ferreira, aporte para a escolha da pesquisa histórica oralizada:

Em linhas gerais, revalorizou-se a análise qualitativa, resgatou-se a importância das experiências individuais, ou seja, deslocou-se o interesse das estruturas para as redes, dos sistemas de posições para as situações vividas, das normas coletivas para as situações singulares. Paralelamente, a história cultural ganhou novo impulso, o estudo do político experimentou um renascimento, e finalmente foi aceito o estudo do contemporâneo (FERREIRA, 1998, p. 4).

Diante do exposto, fica clara a intenção do *locus* no qual a pesquisa se desenvolve, mas não de limitar-se a esse espaço geográfico, pois isso seria desprezar a ideia de “rede” que a autora do excerto acima defende. Enfim, o que se quer é, a partir de histórias e vivências individualizadas, atingir o macro da municipalidade, senão de forma rápida e imediata, ao menos seguindo a definição de processo defendida pela História, como algo que ocorre a longo prazo e que modifica a vida de uma sociedade. Assim, esperamos que a memória coletiva se forme de maneira análoga a que nos descreve Meihy:

Lembramos que a memória coletiva tem um ritmo próprio para eventuais mudanças. Suas alterações são gradativas e lentas e respeitam a cadência do grupo que a gera. A memória coletiva encerra explicações da vida comunitária baseadas, quase sempre, em processos mitificadores e defensivos que são usados para argumentação ideológica da existência do grupo (MEIHY, 1994, p. 58).

A questão da contemporaneidade da História Oral também foi decisiva para que essa metodologia fosse escolhida para a realização desse trabalho, haja visto que o 1º Encontro Nacional de História Oral foi realizado em São Paulo, em 1993. Dessa forma, acreditamos que essa metodologia ainda tem muito a oferecer cientificamente, sobretudo no trato de questões humanas, onde gênero e diversidade de identidades encontram-se inseridos. Isso tudo para afirmar que esta é a metodologia que, de forma mais clara, responde às expectativas desse trabalho, dando conta de explorar as questões de gênero e identidade de forma abrangente. Sem dúvida que, ao enveredar por esse caminho, desafios surgiram e, no decorrer desse trabalho, com embasamento teórico pertinente à temática de estudo, pretendeu-se superá-los. Afinal, como afirma Meihy (1994, p. 54), “percebe-se a História Oral como uma manifestação coerente com o tempo em que vivemos, como forma de captar um instante da nossa própria História”.

A partir dessas inferências e da contemporaneidade da metodologia, esperamos estabelecer todo um léxico de questões que ajudem a inserir na escola as temáticas da sexualidade, em suas múltiplas variâncias, sem causar choque, sem atrair olhares receosos; mas sim que esta questão seja abordada com o rigor científico que merece, a fim de que possa ser desmistificada e tratada com naturalidade, tal como outra questão que perpassa nossa realidade e que acaba desembocando na escola.

2.1 População/Amostra

A população desta pesquisa é composta por docentes do Ensino Fundamental do Ciclo II de uma das escolas da zona urbana da rede pública municipal de ensino do município-alvo da pesquisa, localizada no vale do Paraíba, interior de São Paulo, incluindo variedade de componentes da matriz curricular vigente. O critério de escolha dos participantes deveu-se à relação profissional que mantém com o pesquisador; bem como a escolha da escola, que recaiu sobre aquela em que o pesquisador conseguiu autorização da gestora para realizar a pesquisa. Desses profissionais, teremos como amostra simples um grupo de seis docentes que atuam nesse nível/modalidade de ensino nessa escola. O número reduzido justifica-se pela complexidade de se analisar criteriosamente os dados em uma pesquisa de cunho qualitativa, com entrevistas em História Oral, que preveem o trabalho de transcrição, tratamento textual e conferência das narrativas constituídas. Sobre a complexidade desse trabalho, Ribeiro nos cita dois desafios, a saber:

[...] o primeiro desafio para os entrevistados é querer narrar, ou seja, reconhecer que sua história é importante, que sua experiência é digna de ser contada e se propor a esse exercício. O segundo é conseguir narrar: fazer a seleção de palavras que possam traduzir seu cotidiano e contar sua história de vida (RIBEIRO, 2009, p. 37).

A escolha dessa escola relaciona-se a um contato estabelecido com os docentes ao longo da docência, os quais proporcionaram a possibilidade de conhecer a diversidade e a dinâmica de funcionamento e atendimento da clientela dessa instituição, bem como a base de profissionais (docentes, nesse caso), em sua maioria efetiva e com pouca rotatividade ano após ano. Assim, nossa vivência anterior possibilita que possamos tratar assunto tão complexo com maior adesão e respostas que primem pela maior fidedignidade possível dentro do que

acontece na dinâmica do dia a dia dessa escola, e que tem relacionamento estreito com o objetivo dessa pesquisa.

Dessa forma, acreditamos que o problema inicial que motivou essa pesquisa possa ser explorado de maneira mais contundente e, assim, responder às premissas iniciais levantadas pelo pesquisador, sempre analisando as falas dos colaboradores com o referencial teórico que embasa esse trabalho, de modo a dar-lhe feições científicas e garantir, simultaneamente, voz e vez para os sujeitos envolvidos com essa temática.

2.2 Instrumento

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista, abordada sob o enfoque da História Oral Temática, pois que esta modalidade já se mostra, num primeiro momento, sob a ótica da interdisciplinaridade, ao “conversar” com sujeitos que, historicamente, não foram ouvidos ou que, pelos menos, tiveram seus olhares relegados para um segundo plano na estruturação do conhecimento científico.

O roteiro das entrevistas, que se constituiu no principal meio utilizado por essa pesquisa para a produção de conhecimento, foi elaborado pelo pesquisador sob a coordenação de sua orientadora, tendo por base as premissas a serem investigadas, bem como os objetivos colimados, desde o início, para esse trabalho. Dessa forma, esperamos clarear as discussões que cercam a problemática do gênero e das múltiplas identidades que daí emergem, a partir de uma orientação sexual assumida.

Assim, não foi preciso buscar professores de um único/mesmo componente curricular. Pelo contrário, explorar diferentes opiniões presentes na fala de docentes que atuam com componentes diversos da matriz curricular, foi uma oportunidade de diversificar e enriquecer esse trabalho, ouvindo com respeito, deixando e dando voz aos entrevistados, sem cortá-los, mas direcionando-os quando a temática estava muito distante do que se propôs nessa pesquisa.

A fim de melhor elucidar os instrumentos dessa pesquisa, Ribeiro nos diz que:

Pode-se definir história oral como uma prática de pesquisa para apreensão de narrativas feita por meio do uso de meios eletrônicos e destinada à elaboração de documentos. Nesse sentido, o barateamento dos recursos tecnológicos – gravadores, filmadoras – facilita o trabalho de registro das fontes orais e ajuda a promover estudos referentes a experiência social de pessoas e de grupos próximos ao cotidiano da escola (RIBEIRO, 2008, p. 101).

De acordo com a pesquisadora, a partir do uso desse instrumental, temos a apreensão de narrativas que, colhidas por meios eletrônicos – os mais apropriados, de acordo com a realidade de cada pesquisador - e, a partir daí a elaboração de documentos, após a transcrição (escrita) do que foi ouvido, tendo sempre o cuidado de eliminar termos repetidos em demasia, bem como eventuais vícios de linguagem próprios da fala. Ao realizar a mediação do oral para o escrito, quando foram retirados os vícios de linguagem, o pesquisador realizou um tratamento, uma textualização das falas, a fim de tornar a leitura mais fluida e prazerosa.

2.3 Procedimentos para a Coleta de Dados

Por contar com a colaboração de seres humanos para a coleta de dados, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP - UNITAU), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Após a aprovação, por meio de protocolo, foi solicitada a autorização da gestora da escola-alvo da pesquisa, a fim de poder realizar a coleta de dados.

Primeiramente, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (conforme Anexo C) aos indivíduos que aceitaram participar do estudo, sendo-lhes garantido o sigilo de sua identidade, bem como assegurada sua saída do presente estudo, se assim desejarem, a qualquer tempo.

Todas as entrevistas foram realizadas nas dependências da escola-alvo dessa pesquisa: ora em uma das salas de aula disponíveis, ora na sala da Coordenação Pedagógica.

A pesquisa foi realizada por meio de uma entrevista semiestruturada, com roteiro prévio de perguntas (conforme Apêndice I), composto de perguntas abertas, nas quais se buscou categorizar a realidade social da população estudada e suas representações sociais. Se, ao final da entrevista, não se verificasse respostas condizentes com a temática, seria colocada uma situação-problema, a fim de que o docente se posicionasse, de acordo com suas concepções. As entrevistas foram gravadas em mídia digital e transcritas posteriormente, para serem analisadas, tendo por base, mais uma vez, o que nos afirma Ribeiro:

É necessário, nesses encontros, respeitar especificidades sócio históricas da comunidade e, claro, dos sujeitos que a representam. Considerar, portanto, os imaginários, os limites, as identidades e as diferenças que caracterizam

aquele grupo social. E isso só é possível por meio do exercício de ouvir (RIBEIRO, 2008, p. 104).

Destaca-se e se esclarece que as informações decorrentes das entrevistas foram armazenadas em formato digital e serão mantidas sob a guarda do pesquisador por um período de 5 (cinco) anos, quando serão cremadas, ou seja, inutilizadas.

2.4 Análise de Dados

Os dados obtidos por meio das entrevistas foram analisados por meio de escolhas de palavras chave presentes nas narrativas dos sujeitos entrevistados. A partir delas, foram estabelecidos eixos analíticos, nos quais se criou um diálogo entre documentação e fundamentação teórica. Lembrando Ribeiro (2009, p. 44), quando afirma que “a textualização da entrevista é o resultado da interação entre a lógica do entrevistado com o entrevistador” que foi expressa, ainda, a partir de elementos qualitativos, inferências e interpretação de resultados.

Vale ressaltar que esta forma de análise é uma técnica de investigação destinada a formular, a partir de certos dados, inferências reprodutíveis e válidas que se podem aplicar a um contexto, ou seja, parte-se do geral, tendo como finalidade, enquanto ferramenta, buscar novos conhecimentos, interpretações e formas de fazer um guia prático, pelo qual a ação possa ser mais eficazmente consolidada. Mais uma vez, temos em Ribeiro o suporte teórico para tal escolha:

[...] para falar de consolidação identitária, é preciso falar de processo de formação e educação [...] as reflexões que ora se apresentam [...] se desdobram a respeito da **importância da educação, da escola e da formação nesse processo de construção identitária** [...] construção de um conjunto de referências comuns que, grosso modo, podem ser chamadas de **memória** (RIBEIRO, 2012, p. 208), grifos do autor.

Por meio das estruturas resultantes da transcrição das entrevistas, os dados foram tabulados de forma mais consistente, de modo a dialogar com o referencial teórico que embasa esse trabalho.

Tivemos, também, uma sessão para analisar as práticas do cotidiano escolar, onde foram exploradas algumas ações formativas que podem ajudar os docentes a lidar com toda a diversidade discente hoje presente nas escolas, de acordo com excertos de fala dos próprios

colaboradores e à luz de pesquisadores que se debruçaram no estudo das questões que esse trabalho se dispôs a explorar, pois conforme Portelli:

[...] os documentos de história oral são sempre o resultado de um relacionamento, de um projeto compartilhado no qual ambos, o entrevistador e o entrevistado, são envolvidos, mesmo se não harmoniosamente. Documentos escritos são fixos, [...] e não mudam uma vez que os tenhamos encontrado. Testemunho oral é apenas um recurso potencial até que pesquisas o chamem para a existência. A condição para a existência da fonte escrita é a emissão; para fontes orais é a transmissão (PORTELLI, 1997, p. 35).

Finalmente, foi analisado se, ao término desse trabalho, os objetivos esperados foram colimados e se o problema que moveu essa pesquisa foi, mesmo que parcialmente, elucidado. Nesse caso, futuramente, espera-se que outros pesquisadores, ao abordarem temática análoga, encontrem nesse trabalho um referencial para guiar suas pesquisas.

3 IDENTIDADE E DIVERSIDADE DE GÊNERO NA ESCOLA

3.1 Produções acadêmico-científicas sobre identidade e diversidade de gênero na escola e políticas públicas

O quadro abaixo foi elaborado pelo pesquisador depois de uma pesquisa na *internet*, sendo utilizados, inicialmente, como descritores de busca os termos identidade, diversidade e gênero, todos relacionados à questão escolar, em *sites* que se constituem como base para trabalhos científicos, como o Scielo, banco de teses e dissertações da USP e UNICAMP. Porém, a gama de trabalhos resultante dessa busca se mostrou demasiado ampla e fora da linha de pesquisa definida para esse trabalho, que tem como foco a pesquisa com esses termos (identidade, diversidade e gênero) voltada para a realidade escolar. A descrição que segue foi resultado da pesquisa no *site* da CAPES, que trouxe o foco das discussões voltado para o cotidiano escolar, nos trabalhos que são comentados a seguir. E, mesmo nessa ampla base de dados científicos, o volume de trabalhos encontrado quando esses descritores foram utilizados na busca também foi muito grande. Mais uma vez, foi preciso selecionar aqueles trabalhos que atendiam à dinâmica de discussão dessa pesquisa, que tem como foco o ambiente escolar.

Tabela 1: Dissertações e Teses selecionadas sobre Identidade e Diversidade de Gênero na Escola entre 2010 e 2015

Tipologia	Quantidade
Dissertações	6
Teses	2

Fonte: CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), quadro elaborado pelo autor, 2016.

Apesar do discurso de respeito e aceitação presente na sociedade contemporânea, gostaríamos de destacar a pouca produção acadêmica voltada para a temática que esse trabalho se dispõe a estudar.

Para a análise das questões de identidade e diversidade de gênero relacionados à escola, foram elencados oito trabalhos, sendo seis dissertações – todas referentes ao ano de 2011 - e duas teses de doutorado, sendo uma de 2010 e outra de 2014. As áreas de formação/titulação dos pesquisadores são bem diversificadas, a saber: Psicologia, Ciências, Letras, Estudos Interdisciplinares, Crítica Cultural e Educação (a maioria). As pesquisas

foram desenvolvidas em diferentes pontos do Brasil: Florianópolis (Santa Catarina), Rio Grande (Rio Grande do Sul), Palmas (Tocantins), Salvador (Bahia), Corumbá (Mato Grosso do Sul) e interior do Estado de São Paulo. Cita-se, também, como ponto comum, o fato de todos os trabalhos terem sido desenvolvidos em universidades públicas, tanto estaduais quanto federais.

Araújo (2011) estudou a subjetivação do ambiente escolar, com ênfase nos estudos de gênero e sexualidade, perpassando a questão da formação de professores. Como embasamento teórico, o autor se ancorou nas perspectivas pós-estruturalistas, nos paradigmas educacionais emergentes e nos estudos culturais referentes ao currículo. Enquanto metodologia, valeu-se da coleta de dados, com entrevistas semiestruturadas, relatos de diários de bordo e notas de campo. Conclui que a escola ainda reproduz (infelizmente), discursos arraigados à heteronormatividade falocêntrica, isto é, no sentido de alijar àquel@s que não se encaixam em um padrão comportamental preestabelecido. Como resultado, de acordo com o pesquisador, temos alun@s dissimulando sua identidade de gênero para, com isso, evitar conflitos e ter uma convivência pacífica na escola.

Lemos (2011), analisou como o Curso Normal Médio do Instituto de Educação Euclides Dantas, em Vitória da Conquista (BA), trabalhava as questões de gênero e orientação sexual com as futuras professoras, a partir dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (REFCEI) e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN - EF). A pesquisadora utilizou observação *in loco*, entrevistas e oficinas, como metodologias. Ao constatar carência de formação dessas temáticas nos próprios professores formadores da instituição, concluiu que “há a reprodução de teorias androcêntricas” – àquelas que tomam, por exemplo, somente experiências masculinas como modelo – e, dessa forma, para ela, “isso contribui para a manutenção de práticas sexistas e a reprodução de estereótipos e assimetrias de gênero no contexto escolar”.

Conceição (2011) trouxe a questão da performatividade para qualificar as relações de gênero impostas pela família, escola e sociedade, os quais ela chama de “espaços educativos”. A pesquisadora se colocou como contadora de histórias, buscando relatar como os espaços escolares, por exemplo, são tendenciosos à normalização e exclusão daqueles que não se encaixam nos padrões de heteronormatividade. A regulação, de acordo com a autora, é persistente e se constitui em algo manifesto, sobretudo pela família e escola, com operações de controle e normatização de comportamentos, o que ela caracteriza como “aspectos

performativos”, ou seja, é um enunciado que não afirma nem nega, mas que realiza um ato quando é pronunciado.

Santos (2011) estudou as representações de gênero nas falas das professoras da pré-escola e do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Corumbá/MS. Para tanto, contou com embasamento teórico de estudos feministas, de gênero e culturais, numa perspectiva pós-estruturalista. Como técnica, utilizou a entrevista e a observação para coleta de dados e teve como categorias de análise: gênero, sexualidade e práticas pedagógicas. Concluiu que as professoras dessa escola têm uma representação de gênero baseada no binômio masculino/feminino, ou seja, num modelo hegemônico de feminilidade/masculinidade, e que isso reforça a diferença de gênero, reproduzindo relações desiguais no ambiente escolar. As práticas de educação sexual na escola, segundo a pesquisadora, são assistemáticas, verificando ora o silenciamento, ou explicações/orientações fornecidas em grupo. Enfim, para ela, é um modelo que estabelece a heterossexualidade como norma, isto é, como a única possibilidade de vivência da sexualidade.

França (2011) pesquisou sobre o papel da escola enquanto espaço formativo, onde as questões de gênero e sexualidade são, muitas vezes, silenciadas, ora para legitimar uma identidade sexual, ora para marginalizar e discriminar outra. Assim, a partir de uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico, realizou entrevistas semiestruturadas, diários de campo e vivências no campo de pesquisa. Conclui que, apesar de a maioria dos professores acharem importante a efetividade de um trabalho em torno da temática da educação sexual, há uma lacuna no processo formativo dos mesmos, o que provoca distanciamento entre as práticas pedagógicas e a proposta curricular da escola.

Santos (2011), na região de Presidente Prudente (SP), verificou o conhecimento que os alunos dos penúltimos anos dos cursos de licenciatura tinham sobre a temática da violência sexual contra crianças e adolescentes, após constatar que as escolas e professores aparecem em número reduzido enquanto denunciadores desse tipo de agressão junto às autoridades competentes e, mais ainda, que isso devia-se ao fato da falta de formação sobre o tema durante a formação inicial dos educadores. O pesquisador reforça que “os profissionais da escola têm o dever legal e ético de notificar as autoridades competentes em casos suspeitos ou confirmados de abuso e exploração sexual”. Seu trabalho versou sobre a aplicação de um programa de intervenção junto aos licenciados, visando formação profissional sobre o assunto, concluindo que as mudanças ocorridas no grupo em análise foram mais em relação às atitudes do que aos discursos, propriamente ditos.

Ávila (2010), em sua tese, investigou a atuação educacional profissional na área da sexualidade, pautando-se em conhecimentos científicos, práticas pedagógicas e reflexão ética acerca da vivência da sexualidade. Privilegiando uma abordagem sócio-histórica e cultural, o pesquisador conclui que o sistema público e seus agentes não se mostram preparados para tal discussão, sendo possível compreender porque os profissionais em análise, por vezes, se infiltram em dilemas singulares (moral e ética, pedagógico e pessoal, currículo e religião), de modo que os mesmos tenham sob seu controle os diferentes contextos que emergem da significação do tema – junto aos alunos - buscando segurança para não falar de sexo e se reconhecendo como sujeitos.

E, finalmente, Longaray (2014), em sua tese, investigou os enunciados e práticas que os sujeitos *gays*, travestis e transexuais têm de si nos espaços educativos. Baseou-se nos pressupostos teóricos de Foucault e da teoria *Queer*, tendo analisado as narrativas produzidas pelos sujeitos-alvo da pesquisa, articulando as metodologias da História Oral Temática e da observação participante. A pesquisadora destacou que “a heteronormatividade é expressa e reforçada em diferentes espaços sociais”, através de “normas reguladoras”, reproduzindo “práticas excludentes e discriminatórias”. Nesse caso, citou a escola e a universidade como instituições em que o controle e vigilância constante regem, respectivamente, sua organização e estrutura. Não deixou de lado, também, como os travestis e transexuais, por exemplo, atuam na “fabricação” de seus corpos, a fim de “produzir” feminilidade. Conclui que, transexuais e travestis estão por aí, trazendo à tona e/ou desafiando, na maioria dos casos, a heteronormatividade.

Tabela 2: Dissertações selecionadas sobre Identidade e Diversidade de Gênero nas Políticas Públicas entre 2010 e 2015

Tipologia	Quantidade
Dissertações	4

Fonte: CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), quadro elaborado pelo autor, 2016.

Procedimento análogo ao utilizado para a elaboração da Tabela 1 foi replicado para estruturar a tabela acima, ou seja, pesquisa em base de dados científicos na *internet*; porém, agora, tendo como descritores, além dos termos identidade, diversidade e gênero, que permeiam todo esse trabalho, a questão das políticas que, emanadas do poder público, visam resolver a situação das pessoas que fogem do padrão da heteronormatividade. Os *sites*

selecionados foram os mesmos utilizados na Tabela 1, a saber: Scielo, banco de teses e dissertações da USP e UNICAMP. Aqui, contudo, o nível de dificuldade se mostrou maior, sendo mais complexo, dessa forma, relacionar a temática desse trabalho com a questão das políticas públicas, bem como com a linha de pesquisa definida para esse trabalho, que tem como foco a pesquisa com esses termos (identidade, diversidade e gênero) voltada para a realidade escolar. A descrição que segue foi resultado da pesquisa no *site* da CAPES, que trouxe o foco das discussões voltadas para o tripé: identidade/diversidade/gênero x políticas públicas x cotidiano escolar, nos trabalhos que são comentados a seguir. Ao contrário da seleção realizada na Tabela 1, aqui o resultado da busca se mostrou um pouco menor. Mais uma vez, foi preciso selecionar aqueles trabalhos que atendiam à dinâmica de discussão dessa pesquisa, que tem como foco o ambiente escolar.

Para a análise das questões de identidade e diversidade de gênero relacionadas à legislação/políticas públicas, foram encontradas quatro dissertações de mestrado, sendo duas na área de Educação e duas na área de Sociologia, todas de universidades federais de diferentes regiões do Brasil.

Os trabalhos são amplos e, ao mesmo tempo, focados nas questões que se dispõem a discutir, sem esgotar a problemática em questão, deixando-a em aberto para reflexões futuras, que é o que o presente trabalho também se dispôs a fazer.

O período de tempo escolhido para a seleção dos referidos trabalhos foi de cinco anos, pois acreditamos que, anteriormente, os trabalhos já tenham sido discutidos e explorados por outros pesquisadores, o que tornaria, nesse caso, esse trabalho redundante.

Assim, em ordem cronológica, temos o trabalho de Rossi (2010), que traçou um panorama da implementação do Programa “Brasil sem Homofobia”, concebido pelo Ministério da Saúde no ano de 2004. O autor referendou sua pesquisa com dados da Secretaria de Educação Continuada e Diversidade do MEC, hoje extinta. No decorrer da discussão, evidencia que o programa só pôde ser colocado em prática graças à atuação conjunta do movimento LGBT e do Estado do Rio Grande do Sul – palco e cenário de sua pesquisa. Reforçou, também, a indispensável parceria realizada entre diferentes ONGs e universidades federais, com as quais foram firmados convênios para a implantação do programa. Defendeu que uma política de formação continuada dos docentes com temas voltados para o combate à homofobia e sexismo, em pauta no Plano Nacional de Educação (em curso na época) e lamentou a discriminação que a temática da homofobia vem sofrendo pelos sistemas municipais e estaduais de educação, pois que esta não consta (ainda) do

programa de formação de professores e, conseqüentemente, não chega a ser discutida com os discentes, seu principal interesse.

Daniliauskas (2011), além do Programa “Brasil sem Homofobia”, apoiou as discussões de seu trabalho em outros documentos, tais como Parâmetros Curriculares Nacionais e os Programas Nacionais de Direitos Humanos. O objetivo de seu trabalho foi mais abrangente: superar as desigualdades relacionadas às pessoas LGBT por meio de educação no âmbito do governo federal. No decorrer da pesquisa, o próprio autor enfatizou que prima pelo “reconhecimento das pessoas LGBT enquanto sujeitos de direitos, introduzindo políticas de diversidade sexual e identidade de gênero na educação”. Para tanto, embasou seu trabalho em análise documental e entrevistas semiestruturadas, constatando a necessidade das políticas públicas como alternativa para superar as desigualdades.

Com Meireles (2012), temos uma análise do perfil das professoras lésbicas que trabalham na educação básica do município de Vitória, capital do Estado do Espírito Santo. A pesquisadora buscou compreender a identidade sexual dessas profissionais, investigando os instrumentos que se materializam em políticas públicas voltadas para a promoção da educação sexual, concluindo que esta está focada numa perspectiva heterossexista, mais especificamente na prevenção à gravidez precoce e doenças sexualmente transmissíveis, ocultando o necessário debate sobre as igualdades de gênero e sexual. Ela também afirmou que, para fugir do preconceito/discriminação e de atitudes inerentes a tal postura, professoras e estudantes acabam por camuflar sua real orientação sexual e isso, para ela, caracteriza uma espécie de “homofobia institucional”.

Por fim, Jesús (2013) trabalhou sua pesquisa no sentido de promover a despatologização da transexualidade. Irá contrapor os termos transexualismo e transexualidade, situando o debate na análise dos campos discursivos que emergiram entre os atores envolvidos na pesquisa. O debate firmado visou entender o conhecimento que possuem as pessoas que pregam a despatologização e dos que são favoráveis à continuidade dessa questão como sendo de ordem patológica, ou seja, médica. O autor é enfático ao concluir sobre a necessidade da continuidade da assistência médica e da garantia de direitos às pessoas transexuais, pelo menos enquanto as autoridades não disciplinam legalmente o assunto.

3.2 Algumas questões sobre identidade e diversidade de gênero na escola

Nos subitens seguintes, encontraremos uma descrição da relação existente entre estigma e preconceito, bem como de gênero e diversidade. Essa descrição visa situar melhor o leitor nas temáticas que esse trabalho se dispôs a discutir para que, mais adiante, quando os resultados da pesquisa forem analisados, tais conceitos e suas implicações já tenham sido esclarecidos.

As questões propostas para a análise da temática de identidade e diversidade de gênero na escola são demasiado amplas e, para efeito deste trabalho, não daríamos conta de explorar todas de modo satisfatório, e nem muito menos de esgotar as discussões em torno dessas realidades.

Assim, para que o leitor possa acompanhar o andamento desse trabalho na perspectiva sociocultural explorada pelos autores que o subsidiam, resolvemos fazer uma discussão histórica dessas questões, fornecendo informações que comprovam que a temática não é nova, mas que carece de ampla discussão.

3.2.1 Estigma e Preconceito

“À situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena”, Goffman (1988, p. 4), chama de “estigma”. Indo um pouco além, vemos na Grécia Antiga a origem etimológica de tal termo, referindo-se a sinais corporais com os quais procura se deixar claro alguma coisa extraordinária ou repudiada (lepra - àquela época - ou hanseníase - hoje) ou que delatava um *status* social indesejado a seu portador (marcar as iniciais de um senhor sobre a pele de um escravo, por exemplo). No período histórico seguinte, percebemos que a mentalidade do ser humano mudou e, assim, na Idade Média, o estigma era tido como uma espécie de orgulho para seu portador, um sinal de que Deus Todo-Poderoso estava presenteando a pessoa com uma marca que deveria portar por toda a vida, ou, no caso de uma doença, como uma forma de, sofrendo nessa vida, permitir ao indivíduo alcançar a vida eterna, livre de sofrimentos. O que se percebe pelos exemplos citados de dois momentos históricos diferentes, é que a sociedade, de acordo com o seu tempo, é que arruma maneiras, normas e formas de categorizar as pessoas.

Outro fator que não pode ser deixado de lado quando se analisa a questão da identidade do ser humano ao longo do tempo é o cultural. Se for verdade a máxima que revela

ser o homem fruto de seu tempo, é igualmente verdade que os padrões de linguagem, vestimenta, religiosidade, entre outros, influenciam os comportamentos humanos em dado tempo.

Mas lidar com estereótipos e paradigmas não é nada fácil, sobretudo quando essas questões são trazidas para o seio da comunidade escolar, tão arraigada a seus valores e crenças. Não queremos apagar tudo o que foi segregado, discriminado e tratado de forma preconceituosa pela cultura escolar até o momento. Pelo contrário, pretendemos fomentar discussões, repensar normas, discutir valores, empoderar segmentos (classes sociais desfavorecidas, pessoas com necessidades especiais e com orientação sexual que fogem do padrão da heteronormatividade) segregados; enfim, dotar de uma nova roupagem a questão da diversidade na escola, a fim de que essa instituição possa acolher a todos indistintamente, sem nenhum tipo de viés ou recorte, que não o pedagógico.

Hoje, nos meios educacionais, a tônica da maioria das discussões quando o assunto é diferença ou diversidade recai sobre a questão do *bullying*, como se esse termo e sua conceituação fossem capazes de dar conta de todos os infortúnios que tumultuam o ambiente escolar. Realmente não se pode minimizar essa questão. Porém, não se pode empurrar para esse campo tudo o que acontece de conflituoso no ambiente escolar, pois muitas vezes a questão ultrapassa a premissa do *bullying* e está enraizada em preconceitos estruturados por histórias de segregação e discriminação.

Mas o que poderia ser chamado de *bullying*?

A literatura específica tenta, de toda forma, definir esse termo. Atualmente, a definição mais apropriada seria a de “assédio escolar, que se baseia em todas as formas de agressão (física e verbal - psicológica) sofridas por um indivíduo visto em idade escolar por alguém da mesma idade ou em idade superior”. A esse respeito, tivemos várias iniciativas, como a edição da Cartilha *Bullying*, uma ação do Conselho Nacional de Justiça, em 2010, e que contribuiu para minimizar as consequências de tais atos no contexto escolar. Ilustrada pelo célebre cartunista Ziraldo, pode ser abordada com os mais diferentes públicos, numa linguagem fácil e acessível, sem deixar de ser incisiva na temática que aborda.

No presente trabalho, quando se discute a questão do *bullying*, queremos deixar claro que o que se verifica na escola quando não há aceitação de orientações sexuais discrepantes do padrão heteronormativo e com performatividades múltiplas, não é *bullying*; mas sim atitudes de homofobia, preconceito, discriminação. Até porque a literatura acadêmica encontra dificuldade em definir tal conceito e o que se verifica, mesmo no caso de um

documento emanado do governo brasileiro – citado anteriormente –, é uma imprecisão ou definição demasiado vasta e que não cabe no campo de pesquisa desse trabalho.

Historicamente, temos a concepção de gênero ligada a somente dois sexos: masculino e feminino. Cientificamente, a pesquisa empírica na área das Ciências Médicas e Biológicas provou a racionalidade de tal assertiva; mas até nesse campo mudanças estão em curso. Até mesmo quando nos dirigimos à escola, aprendemos que o substantivo, quanto ao gênero, apresenta somente duas formas de se flexionar: masculino e feminino. Todas essas definições prevalecem até hoje, e estão aí, se perpetuando, geração após geração. Esse trabalho se propõe a discuti-las e indagar até que ponto as questões sociais foram levadas em conta (ou não), para o estabelecimento de tais conceitos.

Nosso caráter humano nos apresenta, em termos científicos, como animais: racionais, mamíferos, dotados de comunicação e diferentes entre si, pelo sexo, verificado ao nascer – ou até um pouco antes, no caso de exames ultrassonográficos. Esse mesmo caráter traz, em seu bojo, a questão da sexualidade. Nesse recorte, podemos incluir as questões de ordem eminentemente sociais: cultura, convivência, gostos, relações inter e intrapessoais, enfim, tentar explorar, ao máximo, o lado social, deixado tão de lado pela rigidez das Ciências Naturais.

A esse respeito, Santos, afirma que:

O modelo de racionalidade que preside à ciência moderna constituiu-se a partir da revolução científica do século XVI e foi desenvolvido nos séculos seguintes basicamente no domínio das ciências naturais. Ainda que com alguns prenúncios no século XVIII, é só no século XIX que este modelo de racionalidade se estende às ciências sociais emergentes. A partir de então pode falar-se de um modelo global de racionalidade científica que admite variedade interna, mas que se distingue e defende, por via de fronteiras ostensivas e ostensivamente policiadas, de duas formas de conhecimento não científico (e, portanto, irracional) potencialmente perturbadoras e intrusas: o senso comum e as chamadas humanidades ou estudos humanísticos (em que se incluíram, entre outros, os estudos históricos, filológicos, jurídicos, literários, filosóficos e teológicos) (SANTOS, 1988, p. 48).

De acordo com o último censo realizado pelo IBGE, em 2010 e atualizado em 2016, a população brasileira soma mais de 200 milhões de habitantes, distribuída em 5.565 municípios. Desse total, temos que a maioria é formada basicamente por negros (ambos os sexos): 15 milhões de pessoas (eram 6,2% no ano 2.000 e subiu para 7,6% em 2.010) e mulheres: 98.342.162 pessoas, representando quase 51% da população. Se acrescentarmos a esses grupos o indígena que, na época, somava 817 mil pessoas, ou seja, 0,43% da população,

o percentual aumenta, totalizando mais de 59% dos brasileiros. Minorias, também historicamente relegadas, mas que hoje se constituem em maioria numérica – mesmo ainda sendo minoria no que se refere à representação política. De qualquer forma, o que se percebe frente à mobilização social e à conquista de direitos é que não querem e não aceitam mais o silêncio e a violência como sendo as únicas respostas a que têm direito, pois como cidadãos, pagam impostos, contribuem para o crescimento e desenvolvimento da nação, trabalham, estudam, enfim, votam e, nesse caso, passaram a exigir de seus governantes uma postura mais coesa frente a seus interesses. É a diversidade gritando por participação, repudiando a exclusão e dialogando por igualdade. A esse respeito, Maués (2015) cita um dos comentários do então Ministro do Supremo Tribunal Federal, Carlos Ayres Britto, relator da ADI (Ação Direta de Inconstitucionalidade) nº 4.277/11, no Supremo Tribunal Federal:

O Ministro inicia seu voto abordando as uniões homoafetivas como aquelas que se caracterizam por sua durabilidade, conhecimento do público, continuidade e propósito de constituição de uma família, recordando ainda que, de acordo com a Constituição de 1988, o critério do sexo não pode ser utilizado como “fator de desigualdade jurídica”, salvo “expressa disposição constitucional em contrário”. Isso implica reconhecer que está vedado o “tratamento discriminatório ou preconceituoso em razão do sexo dos seres humanos” e que o “bem de todos”, previsto pela Constituição, também se alcança por meio da “eliminação do preconceito de sexo” (MAUÉS, 2015, p. 6).

Todo esse contexto é levado para dentro dos muros da escola, pois esta instituição não é neutra. Os conteúdos disciplinares aí trabalhados não têm caráter interdisciplinar e transversal, a leva de pessoas que cruzam seus portões atrás de algo mais que saberes aumenta, paulatinamente e, nesse caso, o que se tem percebido, é que essa instituição não está preparada para encarar tais desafios. Tanto se diz, tanto se fala, tanto se escreve. Porém, quando isso é levado para dentro da escola, parece que todos os que lá estão não se importam, tanto com relação às políticas públicas, quanto em relação à cultura discente, bem como com questões de infraestrutura. Todavia, essa instituição não se abre para a discussão de temas que, desde há muito, batem à sua porta, clamando para entrar.

E, nesse caso, assim como em tantos outros, o silêncio da escola é perigoso. Perigoso porque contribui para perpetuar comportamentos e atitudes indesejáveis, porque esta instituição não parece estar disposta a discutir temáticas das quais não têm domínio e nem está interessada em apreender, porque se fecha em saberes hermeticamente costurados/amarrados, se privando de ser a vanguarda de uma sociedade plural e equânime.

Nesse sentido, com relação à evolução/transformação/adequação do vocabulário no decorrer do tempo, Goffman acentua que:

O termo “homossexual” é, geralmente, usado em referência a alguém que se engaja em práticas homossexuais abertas com um membro de seu mesmo sexo, sendo essa prática chamada de “homossexualismo”. Esse emprego parece estar baseado num quadro de referência médico e legal e nos dá uma categorização muito ampla e heterogênea para ser usada aqui (GOFFMAN, 1988, p. 121).

Com o passar do tempo, até os conceitos e seus significados sofrem alteração, pois têm historicidade. Disso decorre, por exemplo, com a palavra homossexualismo, pois o sufixo “ismo” remete à doença; ao passo que o prefixo “ade” diz respeito à atitude. Por isso, hoje, quando se referir às pessoas que têm preferência por relacionar-se, sexualmente, com pessoas do mesmo sexo o termo mais correto é homossexualidade; até porque, por referir-se a um tipo de comportamento, pode vir a alterar-se com o passar do tempo.

Com relação mesmo à escrita e identificação de patologias médicas, tanto o CID quanto o DSM – 5 deixaram de adotar a transexualidade como um transtorno mental. Igualmente, os mesmos referenciais de medicina deixaram de mencionar os transtornos de identidade e de gênero, já que os termos estão associados a alguma patologia. Nesses manuais, é usado o termo disforia (mudança repentina e transitória do estado de ânimo: tristeza, pena, angústia etc.; é um mal-estar psíquico, acompanhado por sentimentos depressivos, melancolia e pessimismo) de gênero, para os casos em que há uma incongruência marcante entre a própria experiência de gênero e o sexo de nascimento. Porém, a transexualidade ainda é considerada um transtorno de identidade de gênero, de acordo com a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID 10.

Vale a ressalva que, ao contrário do que muitos pensam, não se trata de “depravação”. Nesses casos, em que se casam transtorno e disforia, é comum os tratamentos endócrino, psicológico e até cirúrgico, a fim de levar o indivíduo a ter uma vida mais confortável com sua identidade de gênero. Com isso, o que se pretende é aumentar a sensação de bem-estar dessas pessoas, de forma que elas consigam atingir sua autorrealização. Quando a ingestão/aplicação de hormônios não se faz suficiente, a cirurgia de redesignação sexual é aconselhada, mas com muito cuidado e orientação, pois é um procedimento irreversível.

Alguns autores, sobretudo da área de Ciências Humanas, não consideram que a vivência de um gênero discordante do que é tido como normal pela maioria das pessoas em

relação a um determinado sexo biológico, possa ser enquadrada como uma patologia ou transtorno. Nesse caso, defendem que tal comportamento se trata mais de uma questão de identidade, por ser algo que é construído social e historicamente, ou seja, dentro da cultura de cada grupo.

Levando para o campo cultural, a abrangência de definição se torna mais ampla e plausível dentro da ética plural que se prima para a escola do século XXI. Não podemos nos esquecer que, desde 2014, o MEC, através da SEB, vem discutindo a implantação de uma base nacional comum, em termos curriculares, para toda a Educação Básica brasileira. Num país tão multifacetado como o nosso, será que um projeto tão ousado pode ser levado a cabo contemplando toda a heterogeneidade da cultura brasileira?

A resposta é demasiado ampla e não se pretende esgotar a discussão nesses escritos. Ao contrário, o que se quer é mostrar a escola como lugar em que desembocam todas as pessoas, de todas as classes e níveis sociais e, hoje, com a EJA, de todas as idades. Nesse lugar, ainda tímido para discutir certas abordagens, emergem conflitos de toda ordem, mas não temos a certeza de que os profissionais que ali estão sejam habilitados para discutir tais questões. Muitos professores, por exemplo, preferem eximir-se de tal responsabilidade, afirmando categoricamente que isso não é da conta deles, desencadeando um conflito interno em que, geralmente, as diferenças são negadas e/ou ocultadas, a fim de minimizar o trabalho pedagógico.

Mas é justamente porque as diferenças podem gerar conflitos no ambiente escolar que elas não podem ser negligenciadas; até porque o conflito faz parte da educação. Ao contrário, devem ser conhecidas, compreendidas e aceitas; pois é certo que, com a noção de “escola para todos”, fica mais difícil deixar os problemas do lado de fora do portão da escola. Mais do que uma instituição que dissemina saberes para os que nela adentram, a escola não pode furtar-se de exercer seu papel de formadora, seja de sabedores de uma cultura historicamente acumulada, seja de cidadãos críticos e conscientes de seus deveres e direitos nas diferentes localidades nas quais se inserem.

De acordo com Goffman (1988, p.4), “um indivíduo estigmatizado, busca a aceitação”. Assim, muitos homossexuais buscam – quer por pressão familiar ou do meio no qual vivem - tratamento psicoterápico. As diferenças, na sociedade, acabam por fazer parte de um intrincado jogo de hierarquias e, dessa forma, contribui-se para ampliar o abismo das desigualdades. No entanto, Brah (2014, p. 25 *apud* MISKOLCI), afirma que gênero, geração, raça/etnia, sexualidade e religião são “marcadores sociais da diferença”. E é aí que o papel da

instituição escolar tem que se fazer forte, pois acolhe pessoas de diferentes idades, ou seja, de diferentes gerações, com orientações sexuais as mais variadas e com religiões, muitas vezes, incomunicáveis. A montagem desse quebra-cabeça só será possível se, lá dentro, trabalharem pessoas igualmente abertas e plurais, dispostas a acolher, sem segregar.

Esses marcadores se fortalecerão (ou não) dentro de uma determinada cultura escolar de acordo com a capacidade da equipe escolar para gerir conflitos. No entanto, Abramovay (2014, p. 52 *apud* MISKOLCI), referindo-se a uma pesquisa realizada pela UNESCO sobre juventude, revelou que “¼ dos alunos não gostaria de ter um colega homossexual”. Ora, se os jovens que aí estão ainda têm esse tipo de pensamento, mudar as atitudes e mentalidades dos que estão no seio da escola torna-se tarefa mais audaciosa e que demandará mais esforço dos educadores.

Volta e meia, vemos a emergência da pauta da diferença sendo difundida nas mais diferentes mídias, sobretudo hoje, com o advento das redes sociais, notadamente a *internet*. Nas “paradas” organizadas pelo orgulho LGBT, de ampla difusão pela TV, por exemplo, percebemos as mais diferentes pessoas demonstrando apoio.

Para Richard Miskolci,

[...] o termo “diversidade” é ligado à ideia de tolerância ou de convivência, e o termo “diferença” é mais ligado à ideia de reconhecimento como transformação social, transformação nas relações de poder. Na perspectiva da diferença, estamos todos implicados (MISKOLCI, 2014, p. 15).

Pela citação acima, do século XXI, temos que diversidade e diferença andam juntas, mas com significados que, simultaneamente, à medida que se atraem, se repelem. Ou seja, à medida que são indissociáveis, são, também, complementares, pois não existe igualdade sem diferença. Porém, um conceito não pode ser entendido sem a definição do outro. É um emaranhado complexo de um todo não menos complexo: a sociedade em que vivemos e da qual fazemos parte.

A título de análise do processo histórico, se voltarmos ao século XX, temos as diferenças étnicas e raciais contempladas na tela da modernista Tarsila do Amaral, reproduzida a seguir, na qual uma pirâmide representa o “mar de gente” que compunha a massa do operariado brasileiro naquele momento, destacando a pluralidade de fisionomias, com olhar fixo, denunciando, por meio da arte, as dificuldades pelas quais passava essa parcela da população, expropriada em direitos e sobrecarregada de deveres.



Figura 1 – Óleo sobre tela “Operários” (1933) – Tarsila do Amaral – Palácio Boa Vista – Acervo do Governo do Estado de São Paulo.

A marca da diversidade e da diferença sempre se fez presente no nosso contexto histórico, sobretudo a partir de 1500, quando os europeus (portugueses, sobretudo, no caso do Brasil) aportaram por aqui. Não que antes não houvesse diferentes povos, com diferentes culturas e diferentes línguas. Porém, com a chegada dos portugueses, houve a inclusão de dois novos elementos ao que viria a ser, anos mais tarde, a chamada “cultura nacional”: o próprio europeu e, pouco depois, o negro africano. Este último, inclusive, de acordo com Darcy Ribeiro, teve que enfrentar uma série de dificuldades adaptativas, a fim de se enquadrar no que veio a se tornar a sociedade brasileira, a saber:

Entretanto, a luta mais árdua do negro africano e de seus descendentes brasileiros foi, ainda é, a conquista de um lugar e de um papel de participante legítimo na sociedade nacional. Nela se viu incorporado à força. Ajudou a construí-la e, nesse esforço, se desfez, mas, ao fim, só nela sabia viver, em razão de sua total desafricanização (RIBEIRO, 1995, p. 220).

Com esse revés histórico, quer se chamar a atenção para a questão que o nosso país não foi um todo homogêneo, que se formou essencialmente com um único povo, tendo uma única matriz cultural. Ao contrário disso, somos complexos demais para tentarmos ocultar as diferenças e diversidades que atualmente permeiam toda a cultura escolar. No entanto, quando não aceitamos a orientação sexual de uma pessoa, sobretudo em uma instituição pública, tal como a escola, estamos tentando enquadrá-la e adaptá-la, forçosamente, a um padrão heteronormativo, tal como Darcy Ribeiro sugere que foi feito com os africanos quando foram trazidos para o Brasil, só que num viés étnico-racial, naquele caso.

Partindo desse pressuposto, torna-se interessante refletir sobre algumas considerações feitas por Tomaz Tadeu da Silva, quando afirma que

[...] a identidade é simplesmente aquilo que se é: “sou brasileiro”, “sou homossexual”, “ela é velha”. Em oposição à identidade, a diferença é aquilo que o outro é, concebida como autorreferenciada, como algo que remete a si próprio (SILVA, 2007, p. 74).

Pelo princípio da alteridade, temos que, quando nos definimos estamos, de certa forma, definindo o outro, aquele que convive comigo, aqueles que estão a minha volta; enfim, emitindo um juízo de valor e categorizando as pessoas sem, sequer, conhecermos suas histórias de vida. E isso é muito perigoso, não só por convivermos em sociedade, chamada por alguns de “aldeia global”, dado o elevado intercâmbio que mantemos com pessoas de diferentes lugares do mundo, mas também por repetirmos essa postura no ambiente escolar, que hoje agrega diferentes grupos, ou, como se diz na linguagem da era digital, diferentes “tribos”.

É, pois, durante essas trocas, convivências e intercâmbios, característicos do processo de socialização, que os termos identidade e diferença vão sendo cunhados, forjados, definidos desde que nascemos até quando viermos a morrer, pois só aí nossas trocas sociais cessarão. Mas viver é formar-se e informar-se, constantemente e o tempo todo, de modo que não podemos fechar os olhos para os ditames de nosso tempo, que é o tempo presente. Não adianta sermos saudosistas com relação a um passado que não volta mais. Ao mesmo tempo, não se pode focar somente no futuro, esquecendo, assim, que nosso agir se faz no aqui e agora.

Igualmente interessante é observar como o cotidiano escolar contribui para disseminar e, de certa forma, fomentar e perpetuar certas diferenças, preconceitos e atitudes indesejáveis, como tratar de forma execrável alguém que tem uma orientação sexual que não se encaixa, por exemplo, no binômio masculino e feminino.

Mas o que se quer, com esse trabalho, não é responsabilizar ninguém, mas sim chamar a atenção para a necessidade de nós, docentes, sairmos do comodismo de nossas *práxis* e nos posicionarmos de modo crítico e consistente no combate aos maus tratos, agressões e humilhações sofridas por nossos alunos, sob os mais diferentes aspectos, nos diferentes contextos escolares. O silêncio, nesses casos, é preocupante.

Há alguns anos, a pessoa que sofria por não ser aceita, se autoisolava, tornava-se desconfiada de tudo e de todos, deprimia-se, hostilizava as poucas ajudas que recebia e,

culminando, tornava-se ansiosa e confusa. Hoje, porém, não é totalmente descartável que atitudes como essas continuem a ocorrer, mas não podemos nos esquecer de que hoje, sobretudo os que nasceram a partir de 2000, já têm um “aliado” que deve ser visto com muitas ressalvas: a *internet*. Digo isso porque da mesma forma que informa, a *internet* desinforma, na medida em que as fontes ali encontradas não são totalmente confiáveis e, mesmo no caso das que são, é preciso maturidade para acessá-las e subtrair delas todas as informações necessárias. Um exemplo é citado por Richard Miskolci:

Em outro caso famoso, que ocorreu no Canadá, uma jovem de quinze anos suicidou-se em razão de um *cyberbullying*. Quando tinha doze anos, Amanda foi convencida a mostrar partes de seu corpo em uma conversa na *internet*. Depois disso, passou a ser chantageada e exposta em páginas da *internet* e redes sociais, as quais foram acessadas por inúmeras pessoas, incluindo-se colegas de escola. As reações na escola foram do isolamento à violência física. Pouco antes de cometer suicídio, Amanda publicou um vídeo relatando o que se passara com ela no *Youtube*, no qual afirmava “Eu não tenho ninguém... Eu preciso de alguém” (MISKOLCI, 2014, p. 47).

O indivíduo estigmatizado, por vezes, tem medo da interação social, por conta dos vários preconceitos que sofreu durante toda a sua trajetória. Fugindo um pouco da questão sexual, podemos citar como exemplo a questão de um ex-presidiário que, mesmo tendo cumprido as sanções que lhe foram impostas devido ao delito que cometeu, tem medo de revelar que já esteve preso, porque sabe que, revelando, fatalmente será visto com outros olhos. Nesse caso, sua (re)inserção social se dará de modo muito mais difícil e doloroso, pois há todo instante sempre haverá alguém para lembrar-lhe de sua condição passada.

Goffman nos fornece um exemplo interessante e lamentavelmente triste de um ex-presidiário:

Sabe, é realmente impressionante que você leia livros como esses, estou surpreso. Pensei que você lesse novelas em brochura, coisas com capas sensacionalistas – dizia um visitante. Ele não achava que esta observação era um insulto, acho que pensava que estava sendo honesto ao me dizer o quanto ele estava enganado. E é exatamente esse tipo de condescendência que se recebe de pessoas honestas quando se é um criminoso ou ex-criminoso. E os insultos continuam: Imagine só! Em alguns aspectos, você é igual a um ser humano” (GOFFMAN, 1988, p. 16).

No meio escolar, por exemplo, um@ alun@ que se encontra em liberdade assistida é visto com outros olhos – os olhos do preconceito – por seus pares. Da mesma forma, é igualmente destradad@ aquel@ que, sendo homem, se veste como mulher ou que, sendo

mulher, teima em se vestir como homem. Mas desde que sua vestimenta não esteja agredindo o lugar (público, sobretudo) que se dispõe a frequentar, essa conduta não é fator indicativo de seu caráter, mas sim um traço de personalidade que deve ser respeitado.

Interessante, a título de exemplo, é citarmos o ex-presidente norte-americano Franklin Delano Roosevelt, que por mais tempo governou os Estados Unidos durante o século XX e para quem, a poliomielite, por mais que limitasse seus movimentos, sobretudo os de locomoção, não limitava seu cérebro e suas ações. Isso porque nos períodos em que esteve à frente da Casa Branca, teve que enfrentar situações difíceis e únicas na História da humanidade até aquele momento, como a Queda da Bolsa de Valores de Nova Iorque (1929) e a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Isso não faz dele um herói, mas um personagem que merece, no mínimo, nosso respeito. E é exatamente isso o que querem hoje os milhões de pessoas, mundo afora, que são vistas fora da norma da heteronormatividade que impera na contemporaneidade: respeito. Assim como igualmente o querem os nossos discentes.

Para os docentes, isso representa um duplo desafio: acolher e primar pelo respeito de todos. Ou melhor, isso não é missão somente dos docentes, mas de todos aqueles que atuam no cotidiano escolar. A ênfase, nesse trabalho, recai sobre os docentes porque são eles que passam a maior parte do tempo com @s alun@s; mas isso não quer dizer que esse trabalho tenha que ser exercido somente por eles; sobretudo nesse caso, em que a atuação do grupo, enquanto coletivo, é que processa as reais e necessárias mudanças no contexto escolar, repercutindo, também e diretamente, sobre @s alun@s.

3.2.2 Gênero e Diversidade

Butler (2014, p. 249) diz que, “qualquer pretensão de estabelecer as regras que regulam o desejo em forma de leis inalteráveis e eternas tem um uso limitado”. Professora do Departamento de Literatura Comparada e do Programa de Teoria Crítica da Universidade da Califórnia (EUA), a filósofa pós-estruturalista Judith Butler tem quase toda sua vida acadêmica e produção científica voltadas para as questões de identidade e gênero. Com a afirmativa do excerto acima, que incorpora um artigo escrito por ela em 2014, a estudiosa quer transmitir-nos a ideia de que regular o desejo, sobretudo o sexual, seria uma tentativa de institucionalizar todo um processo de desejo, atração e aptidão, a partir de parâmetros tomados como normais para a maioria das pessoas.

Da mesma forma e apoiando-nos na linha de raciocínio dessa pesquisadora, cremos que, no ambiente escolar, cheio de regras e normas, não há como se institucionalizar as preferências e aptidões dos nossos alunos. Uma norma não é uma regra, muito menos uma lei. Sendo assim, não pode ser descontextualizada do contexto no qual teve sua origem. Assim, o que se quer é quebrar normas, regras e leis implícitas na instituição escolar, a fim de dotá-la de maior abertura para os fenômenos sociais que, a cada dia, batem à sua porta e teimam em entrar, mesmo que a contragosto.

Porém, a escola não está acostumada a trabalhar com um grupo que fuja da norma, ou seja, não seja nem totalmente masculino e nem totalmente feminino. Dessa forma, temos que o próprio conceito de gênero - estático do ponto de vista da constituição humana - encontra, nas ciências humanas, uma gama de significação que, atualmente, esgota o binarismo masculino e feminino, pois Butler irá afirmar que o gênero se move além do binarismo naturalizado. Sobre gênero, a autora nos diz que:

Gênero é o mecanismo pelo qual as noções de masculino e feminino são produzidas e naturalizadas, mas gênero pode muito bem ser o aparato através do qual esses termos podem ser desconstruídos e naturalizados. Um discurso restritivo sobre gênero que insista no binarismo homem e mulher como a maneira exclusiva de entender o campo do gênero atua no sentido de efetuar uma operação reguladora de poder, que neutraliza a instância hegemônica e exclui a possibilidade de pensar sua disrupção (BUTLER, 2014, p. 253-254).

Com essa definição, a autora tenta ampliar nossos horizontes a respeito da visão simplificadora que se tem de gênero: restrita, naturalizada e reguladora. Outro ponto interessante da citação é que, ao restringir a definição de gênero em um binarismo estático, mecanismos reguladores e formas de poder atuam mais facilmente, impondo regras, estabelecendo normas e ditando padrões, sobretudo de comportamento.

Há toda uma simbologia que reveste esses conceitos e, na escola, isso é reforçado, na medida em que os agentes que lá estão atuam no sentido de padronizar os comportamentos, a fim de que o poder/autoridade que exercem nesse ambiente seja mais facilmente acatado, aceito, e não questionado.

A luta, nesse contexto e ambiente, passa a ser por uma transgressão do que foi secularmente seguido, sem questionamento. É certo que, em outros momentos históricos, a clientela que chegava à escola era outra: disciplinada, oriunda de famílias abastadas e interessada pelo ensino que iria ter. Hoje, chegam à escola alun@s oriundos de diferentes

segmentos sociais e culturais: a disciplina torna-se um desafio, bem como a participação d@s alun@s nas aulas, sem falar nos diferentes agrupamentos familiares.

Se é certo, por preceitos legais, que não podemos fugir dessa realidade, temos que nos adaptar a ela. Como? Criando normas mais flexíveis, de modo que a bagunça não impere, mas que o ambiente escolar esteja aberto às novas construções sociais, sobretudo às de gênero, que já não podem mais ser encaradas como uma regra, uma lei, um padrão que se institucionaliza e que não comporta mudanças.

O que se quer, dessa forma, não é estabelecer um caráter sistemático de subordinação sexual, de forma que, ao assumir um gênero, não se esteja entrando numa relação heterossexual de subordinação. Reduzir gênero a um monômio sexual é o que não quer, por exemplo, a teoria *queer*, que afirma que gênero é algo internamente instável e que há inúmeras possibilidades para o exercício da sexualidade que não precisam, necessariamente, estarem constringidas por um gênero redutível e heterossexual. Regular o gênero de um indivíduo é limitar as possibilidades de exercício de sua sexualidade, inserindo-o num contexto de heterossexualidade, que se quer hegemônico.

Outros autores, mundo afora, ocuparam-se em pesquisar a questão de gênero e identidade a partir da orientação sexual escolhida por cada cidadão em dado momento de sua existência. Pelúcio, em obra organizada por Miskolci (2014), diz que devemos pensar gênero como algo construído social e culturalmente; que tem marcas históricas e que, portanto, varia. Dentro dessa concepção e levando-a para o cotidiano escolar, de onde emergem uma variedade infinita de atores, temos que migrar de uma concepção singular (heterossexual) e dualista (masculino e feminino) para um olhar plural, tão vasto, amplo e alargado quanto forem nossas concepções de ser humano. Para tanto, é preciso desconstruir, desnaturalizar, apartar ideias preconcebidas. A autora sugere que a questão de gênero seja abordada a partir de uma matriz construcionista, que prevê:

- que os gêneros são produto de relações históricas e sociais;
- que os gêneros são simbolicamente construídos;
- que os gêneros têm dimensões culturais;
- que os gêneros não estão associados, exclusivamente, ao sexo genital (PELÚCIO *apud* MISKOLCI, 2014, p. 99).

Conforme aponta Miskolci (2014), nosso sistema escolar - elitista, masculino e religioso -, só passou a considerar a questão de gênero a partir dos anos 1960. Não que antes as mulheres, por exemplo, não tivessem acesso à escola, pois tinham, mas elas não eram encaradas como um sujeito político. A formação básica da mulher era, na maioria das vezes, o

magistério ou a enfermagem. Assim, uma vez casada, acabava abandonando a profissão e sua formação não se constituía em um processo perseguido durante toda a vida. Simone de Beauvoir, nesse sentido, foi uma precursora do movimento feminista, ao exigir que as mulheres tivessem paridade com os homens em todos os campos da vida social, profissional e acadêmica. Graças a um de seus trabalhos, *O segundo sexo*, publicado na França na segunda metade do século passado, a opressão feminina e a exclusão das mulheres vão se tornar temáticas recorrentes nas diferentes dinâmicas sociais, em diferentes países – sobretudo ocidentais.

Mesmo assim, até a década de 1980, o conceito de gênero não era muito usado; não pelo menos com o sentido plural e social que tem hoje. Só para se ter uma ideia e exemplificar, essa separação entre masculino e feminino, até 2003, quando se deu a reforma do Código Civil Brasileiro, era permitido anular o casamento caso o marido constatasse, na noite de núpcias, que a esposa não era mais virgem. O direito ao voto, um dos principais instrumentos de exercício da cidadania em uma democracia, só foi conseguido pelas brasileiras durante a Era Vargas, ou seja, durante o período que vai de 1930-1945.

Esses exemplos valem a pena no sentido que elucidam como, mesmo dentro de um padrão de gênero aceito socialmente – o feminino - a exclusão, o preconceito e a discriminação imperaram. As conquistas, nesse caso, só vieram à custa e depois de muita luta. Isso vale também para homossexuais, transexuais, bissexuais e qualquer outra categoria que pleiteie igualdade de direito e tratamento. Não deveria ser assim, pois ao mesmo tempo em que o poder público nunca nos questionou se estamos satisfeitos, por exemplo, com a elevada carga tributária a que estamos sujeitos, não deveria haver, sequer, uma representação junto aos órgãos públicos competentes para exigir que um preceito legal aplicável a uma pessoa masculina ou feminina fosse extensivo a quem não se enquadra nesse padrão, pois são cidadãos que, como nós, também pagam impostos.

Em nossa democracia participativa, o protagonismo juvenil tem sido exaltado nas escolas, começamos a punir a corrupção, mas não podemos nos esquecer de que a escola se torna lugar privilegiado no processo de construção dos gêneros. Dessa forma, temos que desinstitucionalizar, por exemplo, nossa visão machista, que ainda teima em argumentar que, nas aulas de Educação Física, cabe aos meninos jogar futebol e às meninas, buscarem uma atividade mais calma e de acordo com seu sexo, ou seja, gênero. Aos homossexuais, nesse contexto, caberia que atividade? É preciso ter claro que, hoje em dia, as possibilidades de viver os gêneros e as sexualidades ampliaram-se. A escola não pode continuar reproduzindo

formas arcaicas de pensamento e práticas incondizentes com as realidades de suas clientelas. Miskolci (2014, p. 106) diz que “temos reproduzido, de forma naturalizada, as relações de gênero pautadas no reforço das desigualdades entre meninos e meninas no espaço escolar”.

O que se tem – ainda - é um longo trabalho de reflexão sobre nossas próprias atitudes no espaço escolar. Parece que somos indiferentes a uma simples lógica: à medida que nos esforçamos para construir padrões pautados na singularidade, estamos criando diferenças, pois nossa sociedade é ambígua demais para ser dividida e enquadrada somente em dois níveis analíticos. Gênero e sexualidade, dentro do que se propõe nesse trabalho, são caracteres que vão se moldando simultaneamente; não podem ser apartados e nem interpretados isoladamente, pois decorrem de ditames sociais.

O problema é que tal missão não ultrapassou os muros da escola, sempre ficando sob a incumbência das famílias a quase definição das questões sexuais com seus entes, antes que estes chegassem (ou mesmo já estando) na escola. Hoje, essa realidade quase que “arrombou” os portões da escola; digo, entrou à força, mesmo sem ser convidada, e lá se instaurou, aguardando resposta para os ditames que se impõe devido à sua permanência em um ambiente, até certo ponto, ambivalente.

Porém, como toda novidade, não existe fórmulas prontas para isso – e nem para qualquer outra questão. Novas questões, provavelmente, emergirão. O que deve ser feito é lidar com as mesmas de forma coletiva, contextualizando-as. Silenciar, nesse caso, é uma opção perigosa, pois os conflitos continuarão a ocorrer, não terão o tratamento esperado por parte da comunidade escolar e crescerão, à margem da escola. Enquanto isso, a escola perde e se furta de uma excelente oportunidade: de assumir o papel de vanguarda e protagonista nessas discussões, agindo de forma consensual. Pelúcio diz que esse silenciamento se deva, talvez, ao fato de que:

Em nossa própria formação não tivemos discussões qualificadas sobre relações de gênero e sexualidade, como se esses temas fossem menores, secundários ou pouco relacionados à vida escolar. Vamos buscando nos qualificar em cursos de formação continuada, em leituras autodidatas ou participando de oficinas e palestras que versam sobre essa temática (PELÚCIO *apud* MISKOLCI, 2014, p. 112).

Algumas iniciativas, mesmo que incipientes, quando emanadas do poder público, antes de chegarem a atingir o público ao qual se destinam, são barradas, quer por pressões de setores religiosos, quer pelo conservadorismo, que teima em fingir que certos assuntos não são da ingerência da escola.... Enfim, o fato é que o “Kit anti-homofobia”, que ainda estava

em elaboração pelo MEC, teve sua finalização e distribuição suspensas por veto da presidenta Dilma Rousseff. A sociedade civil nem chegou a conhecer, na íntegra, esse material, exceto por alguns vídeos que compunham o kit e que “vazaram” para a *internet*, ou por algumas reportagens de emissoras sensacionalistas que realizaram pesquisa tendenciosa com relação à temática em questão no kit. O fato é que, mais uma vez, a sociedade e a escola perderam excelente oportunidade de terem acesso a um material elaborado com fins didáticos e que ainda poderia, respeitando a realidade de cada escola, passar pelo crivo e seleção da equipe escolar, com relação ao que seria trabalhado, como seria trabalhado, em quais anos/faixas etárias a intervenção se faria mais urgente. E o pior: uma vez que a polêmica foi gerada, dificilmente esse governo (ou outro futuro, que seja) voltará a abordar a questão, temeroso que a repercussão venha a causar na sociedade desgaste político e perda de votos.

A tensão entre privado e público, bem como entre o binarismo masculino e feminino se expressa, tal como sabemos, dentro e fora do ambiente escolar, pois os limites são frágeis e a linha de ingerência de um sistema em outro, são tênues. Dessa forma, muitas questões que, até então eram consideradas por nosso senso comum como sendo de foro íntimo, hoje se tornaram públicas. A esse respeito, Miskolci irá afirmar:

Esse “incômodo” com as ferramentas educacionais incapazes de fazer frente à realidade de pessoas fora da norma, essa vontade de acolhê-las, ao invés de julgá-las, frequentemente se expressa em questões como: Como chamo tal pessoa? O que é tal aluno? Ele é travesti? Ele é transexual? E foi um desafio lidar com essas questões, foi muito difícil explicar que era justamente isso que a gente não queria. Evitar esse tipo de abordagem classificatória é uma forma de realmente transformar a experiência educacional (MISKOLCI, 2014, p. 114).

Na escola, quanto menos idade tiverem @s alun@s, maiores serão os problemas: primeiro, teremos os de ordem familiar, pois qualquer coisa que a criança chegue comentando em casa que foi dito na escola e que não tenha agradado aos pais, fará com que estes se dirijam à escola para tomar satisfação; segundo, as crianças, em sua maioria, não têm muito controle e dimensão sobre o que dizem, ou seja, se acharem que um colega se comporta como menino, mesmo sendo menina, deixarão isso evidente; terceiro, caberá ao professor, na dinâmica de sua sala de aula, lidar com tais questões e encontrar as melhores respostas, evitando que atitudes preconceituosas ou atos de discriminação se instaurem, pois uma vez que isso aconteça, se tornará difícil reverter a situação.

Enquanto docentes, temos que ser críticos e questionadores quanto aos conteúdos veiculados pelas diferentes mídias, sobretudo a *internet* e a televisão, pois estas são capazes de criar, no imaginário em formação, conceitos deturpados ou que não condizem com a realidade plural de um ambiente escolar, por exemplo. Os pais devem ter igual atenção, pois se uma temática de gênero surge na família, ela pode ser explorada muito mais a fundo que numa realidade de sala de aula, por exemplo, onde a abordagem tem que ser genérica e pontual, não explorando detalhes que, amiúde, pela falta de domínio e conhecimento sobre o assunto, podem colocar o professor em situação delicada. O certo é que, sobretudo com crianças/alun@s menores, há que ser ter uma sintonia afinada entre família e escola, de modo que a ação de um não seja conflituosa com a de outro, mas que esta se instaure em termos de parceria e complementação, garantindo aos discentes informações confiáveis e aplicáveis em sua prática cotidiana, tanto dentro quanto fora da escola.

Pensar a questão do gênero sob o viés epistemológico é, antes de mais nada, desprover-se de qualquer tipo de preconceito e/ou visão estereotipada; é não ter no masculino um referencial, um padrão a ser seguido; é ter um pensamento plural em oposição à dicotomia masculino x feminino; é estar aberto às múltiplas análises que emergirão, sobretudo as de cunho sociocultural.

Se levarmos a questão para o campo semântico, por exemplo, Louro (2003) nos chama a atenção para o fato da palavra “gênero” não aparecer no *Dicionário Aurélio* (1994) com a significação social que o termo comporta. A referência é somente biológica, redundando no binômio masculino/feminino ao qual esse trabalho tem se referido tantas vezes. Se, no campo da linguagem, temos dificuldade para incorporar um significado mais amplo, que extrapole àquele que nos foi dado pelas ciências naturais, muito mais difícil e complexo será implementá-lo em nossa prática escolar cotidiana.

Tentando clarear nossa visão, Louro assim se expressa:

Para que se compreenda o lugar e as relações entre homens e mulheres numa sociedade, importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que **socialmente** se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual **gênero** será um conceito fundamental (LOURO, 2003, p. 21), grifos do autor.

Definir conceitos, nesse ou em qualquer outro caso, torna-se útil enquanto ferramenta de análise, mas não podemos nos esquecer dos vários vieses que a questão pode assumir. Para efeitos desse trabalho, nos interessa particularmente o significado engendrado no contexto

escolar, e despi-lo de qualquer forma de preconceito, trazendo-o para a prática social, como sugere o excerto acima; porém, sem se desprezar o contexto histórico no qual foi moldado e é aplicado. Enfim, há a necessidade de levar os debates e discussões acerca de gênero para o campo social, pois é exatamente aí que se moldam/forjam as relações, muitas vezes de forma desigual, entre os sujeitos.

Na escola essa questão urge ser contextualizada. Não dá mais para ignorar a presença de diferentes gêneros no cotidiano escolar. Ao mesmo tempo, há que se tomar muito cuidado ao tocar no assunto: os próprios discentes podem se sentir constrangidos, dependendo da abordagem que for dada ao assunto; pode haver interferência de órgãos reguladores externos, como família e Secretarias de Educação; e, é claro, o próprio desentendimento (ou ignorância sobre a temática, devido à falta de formação) que a maioria dos docentes tem sobre o assunto, querendo refutá-lo somente à disciplina de Ciências (no caso do Ensino Fundamental), ou Biologia (no caso do Ensino Médio). Enquanto uma mudança radical de pensamento não se processar de dentro para fora da escola, esta continuará a ser invadida por essa – e outras – temáticas de fora para dentro, sem saber o que fazer.

Mais uma vez, Louro relaciona os conceitos de gênero e identidade e lança-nos o desafio a seguir:

A pretensão é, então, entender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos. E aqui nos vemos frente a outro conceito complexo, que pode ser formulado a partir de diferentes perspectivas: o conceito de identidade. Numa aproximação às formulações mais críticas dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, compreendemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias (LOURO, 2003, p. 24).

O problema da questão está em que o conceito de gênero, quase sempre, está atrelado ao de sexualidade. Daí uma das dificuldades em se tratar da questão dentro da escola. Sabemos que preservativos são distribuídos gratuitamente nos postos de saúde, inclusive a chamada “pílula do dia seguinte”, sem a necessidade de qualquer prescrição médica; assim como sabemos que, hoje em dia, os jovens têm iniciação sexual cada vez mais cedo. No entanto, quando a escola toca nesse ou em outros assuntos, a reação, quase sempre é imediata, pois ainda se vê, em tal prática, uma espécie de incentivo por parte da escola, enquanto instituição. Mas a sexualidade, tal como o conceito de gênero, foi ressignificada, revestindo-se, também ela, de uma conotação social. É preciso ter claro que os sujeitos podem exercer

sua sexualidade de diferentes formas. A escola, além de orientadora, deve se constituir em ambiente acolhedor, e não cerceador das liberdades e preferências de sua clientela.

Como tudo o que ocorre no ambiente escolar, sabemos que essa mudança estrutural demandará tempo, e que não ocorrerá somente e simplesmente por que um grupo – no caso dos travestis e transexuais - já conquistou, por exemplo, o direito (por força de lei) de fazer uso do nome social no ambiente escolar. Porém, o que é inconcebível é continuar ignorando a questão ou pior, tratando de forma diferenciada àquel@s que não seguem ao padrão heteronormativo. Enquanto tivermos um poder central governando, de forma unificada, todo um sistema escolar, as mudanças demorarão a acontecer. É preciso por em prática a autonomia da escola e exercitar a cidadania de forma plena, sem segregar, sem ocultar questões que carecem de respostas. É preciso consultar os diferentes setores e colegiados da escola, buscando opiniões, de forma que, pela via democrática, pequenas mudanças comecem a acontecer, sem que isso denote desrespeito ou insubordinação à ordem hierárquica que rege a escola.

Conceber a questão do gênero dentro de uma lógica dicotômica (masculino/feminino) significa afirmar, mesmo que veladamente, que a lógica de poder que se impõe é: homem dominante X mulher dominada. É um engano supor que a questão de gênero e a diversidade dela decorrente deve-se somente aos que têm orientação sexual discrepante da lógica heteronormativa. Tal como afirma Louro (2003, p. 34), “um conceito só poderá manter sua utilidade teórica na medida em que incorporar questionamentos”. E a relação entre homens e mulheres, ou melhor, entre masculino e feminino – dualidade que esse trabalho explora - hoje é verificada em todos os campos sociais; sobretudo nas relações trabalhistas, onde as mulheres, há décadas, lutam por paridade salarial. Nas instituições de ensino, sobretudo a partir do Ensino Médio, a lógica que se observa é outra: as alunas formam a maioria das turmas se comparadas aos meninos. As explicações para esse fenômeno são múltiplas: as mulheres – supostamente - seriam mais estudiosas que os homens; ou, por outro lado, o menino (adolescente), se vê obrigado a abandonar os estudos e inserir-se no mercado de trabalho, a fim de ajudar na manutenção do lar.

A esse respeito, Teresa de Lauretis nos dá uma definição interessante:

A construção do gênero também se faz por meio de sua desconstrução. Ao aceitarmos que a construção do gênero é histórica, estamos entendendo que as relações entre homens e mulheres estão em constante mudança. As identidades de gênero estão continuamente se transformando. Nesse sentido, até as práticas e teorias feministas – com suas críticas aos discursos sobre

gênero e suas propostas de desconstrução -, estão construindo gênero (LAURETIS, 1994, p. 209).

Assim, de certa forma, a mulher foi representada, sobretudo na literatura, historicamente como um ser submisso, oprimido, calado. Isso começou a mudar a partir de meados do século XX, mas não é por isso que podemos crer que a questão foi resolvida: muitas mulheres ainda continuam sendo tratadas de forma inferior. Tal conduta, além de negar-lhes a condição humana, faz com que elas sejam encaradas como seres subalternos, por quem quer que venha a exercer algum tipo de (pseudo) poder sobre sua existência: pai, marido, filho mais velho. Essa questão tem sua abordagem garantida nesse trabalho para realçar que não são só os homossexuais e transexuais, por exemplo, que sofrem o peso da discriminação e do preconceito; até mesmo a mulher que, ao lado do homem (e não atrás dele) ajudou a construir o mundo em que vivemos, sofre, quase que diariamente, a pecha de ainda ser considerada “sexo frágil”. No caso das mulheres, elas têm demonstrado que não têm nada de inferior e, hoje, atuam nos mais diferentes segmentos junto com os homens. O Brasil, por exemplo, viveu um momento histórico, ao reeleger, para um segundo mandato presidencial, a primeira mulher a assumir esse posto no país: Dilma Vana Rousseff. Também é certo que esse mandato não foi concluído. A partir dessa assertiva, parece ficar claro que os gêneros se constituem, se produzem e se formam a partir das relações de poder.

Também aqui, no caso da educação, cabe mais um exemplo interessante: para qualquer observador atento que se dedique à análise de uma escola, perceberá, de início, que ali as mulheres são a maioria absoluta. Elas exercem todas as funções: gestão, serviços de secretaria e de limpeza, e magistério, pois é na docência que elas se sobrepõem, numericamente, aos homens, em qualquer estabelecimento de ensino. No Ensino Superior, por vezes e dependendo da realidade, encontramos um pouco mais de homens atuando na docência. As explicações aqui vão desde a questão salarial até o fato de a docência não ser reconhecida por muitos (ainda) como uma profissão.

Com o avanço das mídias, sobretudo a *internet*, a questão da diferença vem conquistando, paulatinamente, cada vez mais espaço. Igualdade, por exemplo, só é um conceito plausível de entendimento se tivermos a dimensão do significado de diferença. Não haveria sentido reivindicar igualdade para sujeitos que já se considerassem idênticos. O que temos, hoje, é uma concepção polarizada de gêneros, e estes são tratados quase como se fossem inconciliáveis. Da emergência desse quadro, as diferenças são ressaltadas, ganham importância, tomam conta das discussões. Estaríamos, aqui, diante de uma discussão de cunho

histórico-cultural? Parece que sim, posto que o gênero já é estampado em um indivíduo logo ao nascer, cheio de regras e dicotomias: o menino gosta de azul, joga futebol e não deve chorar à toa; a menina gosta de rosa, brinca de bonecas e emociona-se com facilidade.

Enquanto continuarmos a repetir tais práticas, nunca trabalharemos as questões de identidade e gênero como um constructo social, que emergem das relações, pois desde a Educação Infantil, já estamos “de olho” nas atitudes e comportamentos das crianças, a fim de verificar se estas são condizentes com o que se espera delas, dentro de uma ótica singular e que opõe – quase que como inimigos inconciliáveis - masculino e feminino. E essa conduta parece coadunar-se com a docência do Ensino Fundamental (sobretudo no ciclo que engloba do 1º ao 5º ano), onde a professora (ainda chamada de “tia”, em muitos lugares) está atenta às atitudes que ela considera como sendo de meninos e meninas e que, desta forma, devem ser reproduzidas por seus alunos.

Esse ciclo de vigilância parece perder um pouco a força quando os alunos vão para o ciclo II do Ensino Fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano. Aí, a presença de vários docentes em sala durante um único dia de aula e disciplinas com número reduzido de aulas, por vezes, acaba impedindo um olhar tão detalhado. Mesmo assim, é comum presenciarmos falas preconceituosas e discriminatórias entre os docentes quando um@ alun@ não se encaixa no padrão heteronormativo que dele se espera. A esse adolescente é negada a possibilidade de experimentar a sexualidade em suas múltiplas vertentes, posto que el@ já vem condicionad@ a ser heterossexual desde o berço. É fato que alguns se rebelam, pois estão num momento em que os hormônios estão em ebulição. Nesses casos, às vezes a incompreensão, sobretudo da família e da escola (que deveria ser acolhedora), faz com que esse jovem se retraia e aceite a norma que lhe é imposta.

É preciso, então, tal como nos afirma Sandra Azeredo, não desistir de debater essas e outras questões, pois só assim a sociedade tem chance de experimentar uma mudança que, mesmo lenta, se faça de modo gradual:

Minha intenção ao tentar estabelecer uma conversa entre essas diversas formas de fazer teoria é explicitar minha aposta na ideia de que complexificar a categoria gênero – historicizá-la e politizá-la -, prestando atenção em nossa análise e outras relações de opressão, pode nos abrir caminhos sequer imaginados ainda de uma sociedade mais igualitária. Para tanto, é preciso considerar gênero tanto como uma categoria de análise quanto como uma das formas que relações de opressão assumem numa sociedade capitalista, racista e colonialista (AZEREDO, 1994, p. 206).

Ou seja, ao levar para dentro da escola a discussão sobre gênero e identidade, quer se polemizar, mas não criar conflitos ou destruir a frágil ordem que impera no sistema escolar. O que se quer é abrir espaços para a discussão de um tema pouco explorado e extremamente relevante, de modo a evitar que os atores que lá estão passem por qualquer tipo de constrangimento e/ou sofrimento decorrente de uma orientação sexual não-heteronormativa. Também se deseja quebrar a ordem imposta pela heteronormatividade e trabalhar em prol de uma plurissexualidade. Ao contrário, além do aprendizado eficaz, função primaz da escola, o que se quer é que todos os que lá estão, trabalhando ou estudando, se sintam felizes, em um ambiente que acolhe e não segrega, que compreende e que não discrimina.

Parece que o que se sugere está longe de nossa realidade, sobretudo pelo que nos afirma Louro:

Diferenças, distinções, desigualdades... a escola produz tudo isso. Ela se incumbiu de separar os sujeitos. **A escola** que nos foi legada começou por separar adultos e crianças, católicos e protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente **separou os meninos das meninas**. Concebida inicialmente para acolher alguns, mas não a todos. A escola delimita espaços. Ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. **Informa o “lugar”** dos pequenos e dos grandes, **dos meninos e das meninas** (LOURO, 2003, p. 57-58), grifos do autor.

Todos nós possuímos algumas marcas decorrentes de nosso processo de escolarização, isso é inegável. Todas essas lições que Louro nos cita foram legadas naturalmente pela escola, ou seja, fazem parte dela enquanto instituição. São lições atravessadas pelas diferenças e, como tal, seguem produzindo e reproduzindo desigualdades. Nos corpos dos sujeitos (sobretudo em suas mentes), quase que como *chakras*, as marcas da escolarização foram sendo inscritas. Hoje, mesmo com a amplitude de legislação existente, alguns docentes teimam em negar a seus alunos direitos básicos, como não permanecer em classe porque não trouxe o material para a aula, ficar sem recreio ou intervalo porque não fez o dever de casa, proibir o acesso e a permanência do aluno no ambiente escolar porque ele não está uniformizado. Enfim, mazelas para citar não faltariam. O interessante é refletir como permitimos que elas continuem a existir.

A cidadania que a escola se dispõe a trabalhar é a obediência e o acatamento (irrestrito) a todas as suas regras. Primamos, em todas as instâncias, por formar um cidadão crítico e consciente de seu papel social, mas o nosso olhar ainda se encontra voltado para práticas verticalizadas de dominação e exercício de poder. Temos que abrir nossos olhos e

começarmos a desconfiar de tudo o que foi institucionalizado e transmitido a nós como normal, pois somente dessa maneira poderemos fazer a diferença dentro do ambiente escolar onde atuamos.

Estar aberto para ouvir os questionamentos, sobretudo dos discentes, é indicativo de uma postura de tolerância e simpática à mudança. Dada a nossa experiência e formação, temos que saber filtrar aquilo que é útil e, portanto, aplicável, daquilo que não passa de senso comum. Por exemplo, na concepção de muitos alunos, o bom professor é aquele que não trabalha o seu conteúdo em classe e deixa a turma à vontade. Não podemos seguir essa concepção, pois nossos alunos estão ali sim para aprender e essa é nossa função, enquanto docentes: ensinar. Porém, há que se ter abertura (por exemplo), para ouvir citações de programas televisivos polêmicos durante nossas explicações, às vezes sem nenhum nexo com o que está sendo trabalhado, porque o alunado de hoje não se dá por satisfeito somente em ouvir, ele quer se expressar, falar, contar à turma.

De repente, ao perceber que ele tem voz e vez na sala de aula, *ess@ alun@* pode se sentir mais importante dentro da escola e, dessa forma, atuar como parceiro nas questões mais delicadas de serem trabalhadas, como gênero e identidade. Urge trazer para o seio da comunidade escolar a discussão sobre novas estratégias de trabalho docente, que devem ser capazes de dar conta das questões da atualidade, com as diferentes orientações sexuais dos sujeitos. Se não repensarmos e problematizarmos nossa prática docente, provavelmente continuaremos a reproduzir na escola aquilo que nossos governantes querem e esperam de nós.

Mas a escola é um lugar de disputas, de poderes, de conflitos. É um cenário em que alguns atores estão em constante mudança, mesmo que o espetáculo ainda não tenha terminado. Com essa metáfora, estamos nos referindo às constantes mudanças nos quadros administrativos e docentes, que inviabilizam a formação de uma equipe: coesa, forte, unida. Toda vez que isso acontece, ou seja, que vários elementos novos, sejam quais forem às circunstâncias, têm que serem incluídos no grupo, parece que se quebra toda uma dinâmica de trabalho, por vezes construída arduamente. Alguns docentes optam pelo silenciamento, sobretudo quando são inquiridos sobre a abordagem da temática da sexualidade em suas aulas, pois dizem não se sentirem à vontade para tocar nesse assunto. Louro nos chama a atenção que, quando o docente se omite com relação ao trabalho com a temática da sexualidade, os danos podem ser nefastos, a saber:

Aqui o silenciamento – a ausência da fala – aparece como uma espécie de garantia da “norma”. A negação dos(as) homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às “gozações” e aos “insultos” dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens *gays* e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejado ou ridículos (LOURO, 2003, p. 68).

Em trecho anterior, já falamos da ausência do termo “gênero” no *Dicionário Aurélio* com referência aos seus aspectos históricos, culturais e sociais, entre outros. Outra ambiguidade da linguagem, porém, verifica-se na expressão “homem”, utilizada com frequência nos livros didáticos para se referir a toda espécie humana. Em nossas falas, é claro, deixamos claro que a expressão se refere tanto aos homens quanto às mulheres, mas o problema está na regra, na norma, que não faz questão nenhuma de ocultar tal fato. Muito pelo contrário, continua a reproduzi-lo e, dessa forma, a disseminá-lo, com a maior naturalidade possível. Ainda em termos de linguagem, temos que somente um indivíduo do sexo masculino, em meio a um número infundável de mulheres, irá “masculinizar” a forma de nos referirmos a esse público. É uma regra gramatical que, apesar das constantes reformas sofridas em nossa matriz linguística, parece imutável.

Os livros didáticos também têm se constituído em objeto de investigação por parte dos estudiosos da questão do gênero, bem como das representações que esse tema tem sofrido nesses materiais, que se constituem (ainda) no principal arcabouço teórico-metodológico na maior parte do Brasil. Sendo assim, conhecer o tratamento que é dado à questão de gênero nesse material faz-se extremamente importante, na medida em que é por meio dele que noss@s alun@s, num primeiro momento, formarão suas concepções de cultura, sociedade, enfim, de mundo. Sobre essa questão, Louro nos diz que:

Muitas dessas análises têm apontado para a concepção de dois mundos distintos: um mundo público masculino e um mundo doméstico feminino, ou para a indicação de atividades “características” de homens e atividades de mulheres. Também tem observado a representação da família típica constituída de um pai e uma mãe e, usualmente, dois filhos, um menino e uma menina. A ampla diversidade de arranjos familiares e sociais, a pluralidade de atividades exercidas pelos sujeitos, o cruzamento das fronteiras, as trocas, as solidariedades e os conflitos são comumente ignorados ou negados (LOURO, 2003, p. 70).

A autora mescla, nessa pequena citação, dois assuntos bem controversos: fala das distinções entre atividades exercidas por homens e mulheres, representadas com a maior naturalidade no livro didático e, amiúde, esboça como isso tenta reforçar o papel que cada

qual deve exercer, a partir daí, na sociedade: uns irão atuar somente no mundo masculino e outros, no mundo feminino, como se ambos não se relacionassem, como se não houvesse a todo instante um intercâmbio; enfim, como se fossem, mesmo, dois mundos separados, em planetas diferentes. Para reforçar seu exemplo, a pesquisadora ainda explora a questão familiar, tendo como base o modelo patriarcal e monogâmico, com fins reprodutivos e perpetuadores da descendência. O questionamento premente nessa citação é a multiplicidade de arranjos familiares presentes em nossa sociedade contemporânea. Ignorá-los pode significar, para as crianças sentadas nos bancos escolares, discriminação e preconceito, pois se elas tomam contato com um “modelo” de família que não condiz com aquilo que ela tem em sua casa, pode se sentir diferente, pode ser alvo de gozação, pode ser, mesmo, humilhada, quando um@ homossexual se apresentar na reunião de pais, por exemplo, como sendo seu pai ou sua mãe. Daí a importância de a escola adotar, desde a mais tenra idade, uma postura aberta, acolhedora e plural para com todos, a fim de evitar que, futuramente, ela mesma, enquanto instituição, tenha que entrar em cena para resolver um problema que, se não criado, foi institucionalizado dentro de seus muros.

Ao se analisar a questão da identidade e diversidade de gênero e, sobretudo, qual o tratamento dado a essas questões dentro da escola, o que se tem que ter claro é que nossa sociedade é permeada por diferentes culturas, ou seja, diferentes olhares sobre o mundo. O grande problema reside em que, na escola, todos têm que conviver e, mesmo não concordando com o estilo de vida de um sujeito, temos que ter para com ele cordialidade e respeito.

À primeira vista, isso parece fácil e simples, posto que não temos o direito de intervir na vida de ninguém. Porém, na prática, sabemos que a questão não é tão simples assim, pois vimos de um modelo de colonização e, conseqüentemente, de sociedade, rígido, estático e intolerante. Em nossa marcha civilizatória muito já foi conquistado, e a legislação que embasa esse trabalho reforça esse pressuposto. Porém, o ideal, seria que, essas questões (identidade e diversidade de gênero), que se constituem de foro íntimo, fossem tratadas com a maior naturalidade possível, e não que houvesse a necessidade de se criarem leis para disciplinar o assunto.

Se falar sobre sexo/sexualidade no ambiente escolar ainda representa motivo vexatório ou um tabu para os agentes que atuam nessa realidade, é sinal de que muito ainda precisa ser discutido. Temos um longo trabalho pela frente, fruto da igualmente longa trajetória que temos que percorrer. O que não dá mais é para silenciar, pois toda vez que a questão é negligenciada, ela ressurge com mais força e maior impacto num futuro breve, pois a

sexualidade está na escola, mesmo que de forma velada, uma vez que ela faz parte da constituição dos sujeitos. Enfim, ela não é algo que eu possa ignorar no período em que estou na escola, simplesmente porque não é uma questão escolar.

Louro faz uma proposta:

Se admitimos que todas as formas de sexualidade são construídas, que todas são legítimas, mas também são frágeis, talvez possamos compreender melhor o fato de que diferentes sujeitos, homens e mulheres, vivam de vários modos seus prazeres e desejos. O que temos que ter claro é o seguinte: **gênero** é a **condição social** pela qual somos identificados como homem ou como mulher; **sexualidade** é a **forma cultural** pela qual vivemos nossos prazeres e desejos corporais (LOURO, 2003, p. 80-81), grifos do autor.

A partir daí, não queremos adotar uma postura ingênua no sentido de que, se essas questões – assim como tantas outras - forem levadas para a escola, tudo será resolvido e uma nova sociedade emergirá a partir da escola. Não, tal conduta, além de ingênua, seria demasiado reducionista. Porém, também não podemos minimizar o papel da escola. A escola é um *locus* privilegiado para essa discussão, até porque uma infinidade de pessoas passa por ela todos os dias. Seria, dessa forma, no mínimo interessante, conseguir aglutinar diferentes concepções de mundo e sociedade em prol de uma escola acolhedora e, de fato, inclusiva.

No município-alvo dessa pesquisa, temos uma disciplina para os alunos do 1º ao 5º ano chamada Turismo. Nada mais justo, visto que a cidade tem no turismo religioso sua principal fonte de recursos financeiros. É necessário que, desde pequenos, noss@s alun@s já estejam familiarizados com essa realidade, até porque a maioria dos postos de trabalho gerados pela economia informal é proveniente desse setor. Como a cidade recebe pessoas do Brasil e do mundo inteiro, volta e meia, temos um@ alun@ nov@ em classe, às vezes advindo de outras regiões do Brasil e outras vezes de alguns países sul-americanos. Seria igualmente pertinente que tivéssemos uma disciplina disposta a discutir a questão da sexualidade – e todo o arcabouço que esta comporta: gênero, identidade - do 6º ao 9º ano -, de forma que nossos alunos ampliassem seus horizontes e que a questão pudesse ser discutida de forma a não causar constrangimentos e embates. Porém, sabemos que disso dependeria uma reforma curricular, de modo que essa disciplina pudesse ser incluída na matriz curricular municipal e, exatamente por se tratar de um município de turismo religioso, notadamente católico, íamos ter que garimpar elementos do Poder Legislativo dispostos a esse embate.

Problemas à parte, não queremos mudar toda uma sociedade a partir da escola, mas sim mudar atitudes e comportamentos dentro de uma realidade, de modo que esta possa se

constituir num ambiente saudável e agradável, onde as pessoas se sintam à vontade para manifestarem suas identidades de acordo com suas escolhas, sem serem destratadas por isso. Isso representa uma mudança paradigmática, e não se dará do dia para a noite. Temos um longo caminho a percorrer e, de acordo com Louro:

Portanto, se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também “fabrica” sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades (LOURO, 2003, p. 85-86).

Diante do exposto, fica claro o enorme potencial do sistema escolar e dos agentes que lá atuam no processo de mudança social. Não há, porém, uma fórmula que tenha dado certo e que possamos replicar e colher os resultados. O caminho de mudança de postura no trato para com as questões de identidade e diversidade de gênero na escola é único e, exatamente por ser único, deve ser trilhado por cada grupo de modo singular. O máximo que se pode fazer é aproveitar experiências bem-sucedidas e tentar reaplicá-las. Porém, nem assim, temos a certeza de que os resultados serão favoráveis, pois estaremos lidando com um todo social extremamente complexo e diverso, que não comporta simetrias.

As questões e reflexões delas decorrentes estão aí, a nos mostrar que, desde há muito, precisam ser incorporadas no cotidiano escolar. Temos, de acordo com Louro e pela citação do excerto acima, dois caminhos a seguir: ou nos mostramos indiferentes a tudo isso e continuamos nossas práticas cotidianas ignorando a ingerência de tal questão; ou, literalmente, arregaçamos as mangas e começamos a discutir essas questões dentro da escola, cobrando mudanças de posturas e atitudes de todos, literalmente, todos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esse trabalho pretendeu analisar as concepções e as práticas que envolvem a abordagem das questões de identidade e diversidade de gênero na escola, ou melhor, no cotidiano escolar, levando em conta aspectos problematizadores, como: estereótipos, preconceito, diversidade, igualdade e educação democrática. Acreditamos que esses conceitos podem ser melhor explorados se o professor tiver o seguinte perfil:

Conhecer os problemas e conflitos que afetam o convívio social (saúde, segurança, dependência química, educação para o trânsito, pluralidade cultural, ética, sustentabilidade ambiental, **orientação sexual**, trabalho e consumo) e compreender como eles podem provocar preconceitos, manifestações de violência e impactos sociais, políticos, econômicos, ambientais e educacionais, reconhecendo a si mesmo como protagonista e agente transformador no âmbito de sua atuação profissional (SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação, Resolução nº 52, de 14 de agosto de 2013. v. 123, n. 152, p. 31), grifos do autor.

Também foi realizado um levantamento e, conseqüente, descrição das práticas docentes relacionadas ao trabalho realizado na abordagem das questões de gênero, com posterior mapeamento das práticas que atuam na minimização de atitudes preconceituosas no contexto escolar.

A divulgação dos resultados desse trabalho será realizada ao término do mesmo à comunidade escolar, sobretudo ao público docente, participante dessa pesquisa, desde que autorizado pelos colaboradores (entrevistados).

4.1 Perfil dos Entrevistados

Com relação aos colaboradores que foram entrevistados pelo pesquisador, a maioria tem, em seu currículo, além da graduação que lhes permite o exercício da profissão, especialização em nível *Lato Sensu* e dois deles têm Mestrado na área de educação, além de uma, que também é mestranda. Com exceção do último entrevistado, da área de Exatas, os demais são das áreas de Humanas e Biológicas.

A faixa etária dos entrevistados – situada entre os maiores de 20 anos e os que têm até 60 anos – lhes confere, além da experiência na docência, grande experiência de vida, com vivências variadas, conforme o pesquisador pode perceber durante as entrevistas. Isso, por vezes, trouxe familiaridade com a temática que esse trabalho se dispõe a discutir.

Todos os entrevistados – tal como o pesquisador - atuam no ciclo II do Ensino Fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano. Alguns já atuaram em cargo de gestão e/ou de natureza pedagógica. Outros, demonstraram desejo em atuar no ensino superior, sobretudo os que já têm o título de mestre.

O tempo de atuação no magistério foi outro fator determinante para a escolha dos entrevistados: o pesquisador procurou trabalhar com um professor iniciante (com menos de 10 anos de profissão), alguns que estão na metade da carreira (entre os 10 e 20 anos de profissão) e outros que se encontram em final de carreira (dos 20 ou 30 anos de profissão em diante – ou mais).

A distribuição da organização das faixas de tempo de serviço tem como base os estudos de Huberman (1989 *apud* NÓVOA, 1989). Este autor apresenta as seguintes fases que foram correlacionadas com os dados dessa pesquisa: fase da experimentação e diversificação, fase da estabilização, fase do início da carreira, fase da serenidade/conservantismo e fase do desinvestimento/preparação para a aposentadoria. Sendo assim, os professores entrevistados estão distribuídos de acordo com o tempo que atuam no magistério: entre 1 a 10 anos; entre 10 e 20 anos; entre 20 e 30 anos; com mais 30 anos de magistério.

Com relação ao gênero houve paridade: 3 do sexo masculino e 3 do sexo feminino. Todos os entrevistados assumiram, enquanto orientação sexual, a heterossexualidade, sendo 4 casados e 2 solteiros, sem relacionamento fixo no momento.

As entrevistas foram agendadas previamente com os docentes que se dispuseram a colaborar com essa pesquisa e foi respeitado o horário mais conveniente para os mesmos, de modo que o pesquisador se deslocava para a escola um pouco mais cedo ou permanecia nela após o término das aulas do período da tarde, a fim de colher o material.

Antes do início de todas as entrevistas, os sujeitos colaboradores foram esclarecidos sobre a temática e, após leitura, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual foi de pronto reproduzido (copiado) e lhes foi entregue uma cópia. Eles também foram esclarecidos no sentido de que esse material ficará em posse do pesquisador por um período de 5 (cinco) anos, sendo incinerado posteriormente, bem como sobre a possibilidade de deixar essa pesquisa a qualquer momento – de acordo com suas convicções pessoais - proibindo, inclusive, a publicação de excertos de suas falas que, uma vez transcritas, serão analisadas à luz do referencial teórico que embasa esse trabalho.

Em seguida, o pesquisador explicou como funciona a História Oral, método de pesquisa que subsidia esse trabalho.

Além disso, assegurou o anonimato em todas as fases da pesquisa e deu a garantia de que suas opiniões serão reproduzidas integralmente, de acordo com a conveniência dessa pesquisa, excluindo-se os vícios de linguagem que se manifestarem nas falas, sendo agrupados, posteriormente, em eixos, de acordo com a temática, de modo a facilitar a análise e contribuir para a discussão da temática a que se dispõe sem, contudo, esgotá-la, mas de modo a contribuir para a produção do conhecimento.

A duração dos encontros variou; porém, não tivemos nenhum com menos de trinta minutos, bem como nenhum com mais de uma hora de duração.

Provavelmente pelo vínculo de amizade que os colaboradores têm com o pesquisador - posto que todos trabalham na mesma instituição de ensino - pode-se afirmar que a maioria das entrevistas transcorreu naturalmente: uns um pouco retraídos, de início, mas que foram se soltando conforme as perguntas se seguiam e os mesmos eram questionados a se posicionar diante de situações que permeiam nosso cotidiano de trabalho.

Com relação ao entrevistado F, todo o procedimento acima especificado foi realizado e todas as etapas do trabalho com a metodologia da História Oral foram respeitadas. Porém, quando foi feita a devolutiva de suas respostas, realizada após transcrição do oral para o escrito, o mesmo foi realizando vários cortes em suas respostas, no sentido de que não queria e não autorizava a publicação tal qual estava ali, fruto do que ele tinha dito até que, por fim, proibiu mesmo a publicação total de sua entrevista, alegando que, pensando melhor, o que ele tinha dito feria suas concepções religiosas. Pediu desculpas ao pesquisador, disse que estava arrependido do que tinha dito, bem como de ter participado da pesquisa. É claro que sua decisão foi respeitada e suas falas não constarão da análise que esse trabalho se dispôs a realizar.

No mais, nenhum colaborador fez nenhum corte, proibição ou advertência com relação ao que tinha dito e que lhe fora apresentado na forma escrita. Alguns, pelo contrário, após breve leitura, disseram que deveriam ter explorado melhor uma resposta ou outra. Porém, quando foram questionados no sentido de refazer, preferiram deixar tal como estava, de modo a não mudar uma fala que tinha sido dita de modo espontâneo.

Após tudo isso, o pesquisador partiu para a análise dos dados colhidos.

ENTREVISTADO	IDADE (em anos)	FORMAÇÃO	ATUAÇÃO	TEMPO DE MAGISTÉRIO (em anos)	TEMPO NA ESCOLA (em anos)	DURAÇÃO DA ENTREVISTA	DATA DA GRAVAÇÃO (2016)
A	50 – 60	Letras, Pós <i>Lato Sensu</i> e Mestrado	6º ao 9º ano	16	7	38'12"	13/10
B	20 - 30	Geografia e Pós <i>Lato Sensu</i>	6º ao 9º ano	10	3	25'02"	20/10
C	30 – 40	História, Pós <i>Lato Sensu</i> e Mestrado	6º ao 9º ano	6	4	42'33"	04/11
D	40 - 50	Geografia, Pós <i>Lato Sensu</i> e Mestranda	6º ao 9º ano	30	10	33'23"	02/12
E	50 - 60	Ciências e Pós <i>Lato Sensu</i>	6º ao 9º ano	34	8	48'25"	12/12
F	50 - 60	Matemática e Pós <i>Lato Sensu</i>	6º ao 9º ano	20	7	29'41"	19/12

Fonte: Perfil dos Entrevistados. Quadro elaborado pelo autor, 2017.

Com esse trabalho e as entrevistas dele decorrentes, foi possível perceber que a prática extrapola o esforço científico de análise, e que é demasiado difícil categorizar as falas concedidas por alguns colegas de trabalho dentro do que os pensadores utilizados nesse trabalho pensam; uma vez que os colaboradores trabalham no mesmo local que o pesquisador, ou seja, muitas das falas são recorrentes à realidade também vivenciada pelo pesquisador no seu dia a dia, o que torna ainda mais difícil o exercício analítico, que é o objetivo maior dessa pesquisa, pois acreditamos que, somente dessa forma, ela poderá referenciar trabalhos futuros que também se disponham a refletir sobre temática análoga.

Dessa forma, uma vez que essa etapa inicial de coleta de dados foi concluída, resta, agora, cruzar as informações no intuito de tentar compreender como as relações de gênero e identidade são tratadas pelos docentes no exercício de sua profissão.

4.2 Legislação e Políticas Públicas

Uma das áreas mais polêmicas e conflitantes do Brasil diz respeito à sua ampla gama de leis: há muitas leis, algumas delas são confusas e conflitantes e, a grosso modo, grande parte da população desconhece o que regulamenta seus direitos, bem como o que estabelece seus deveres.

Dito isso, o propósito desse trabalho, ao se enveredar por esse caminho, é demonstrar que existe farta legislação que protege e defende os direitos das pessoas que tem orientação sexual diversa da heteronormatividade. Sobretudo quando o exercício desse direito se dá no âmbito escolar, alvo de análise dessa pesquisa. Quando indagado, inclusive, o docente, se manifesta no sentido de conhecer a legislação:

Na grade da educação, o aluno tem garantido o direito de aprender. E acho que todo professor tem que saber cumprir essa lei. Eu tenho sim conhecimento, pois o aluno que tem alguma dificuldade, algum transtorno, por exemplo, tem direito à cuidadora (Entrevistado D).

O problema está no fato da resposta dada a um questionamento feito sobre gênero se enveredar pelo caminho da deficiência física, quando o professor afirma que o aluno com alguma dificuldade ou transtorno, tem direito a uma cuidadora. Ou seja, conhecer a legislação não basta, é preciso – também e principalmente – conhecer os mecanismos de operacionalizá-la, fazendo-a ser aplicada para os segmentos aos quais se destina.

Assim, no início de novo milênio/século, a Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo aprova o projeto de lei nº 667/2000, de autoria do deputado Renato Simões (PT), que veio a se tornar a Lei nº 10.948/2001, e que dispõe sobre as penalidades aplicáveis à prática de discriminação em razão de orientação sexual. A lei, contudo, não aborda, em nenhum de seus artigos, o que fazer quando essa discriminação ocorrer em ambiente escolar, palco de diferenças e pluralidades.

Em termos nacionais, o primeiro passo se dá no ano de 2006, pois levando em conta o § 8º do art. 226 da Constituição Federal de 1988, o Congresso Nacional aprovou e o então presidente Luís Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 11.340, em 7 de agosto daquele ano, popularmente conhecida como “Lei Maria da Penha”. Com essa lei, temos a criação dos juizados de violência doméstica e familiar contra a mulher e alteração do Código de Processo Penal e Lei de Execução Penal, criando mecanismos, inclusive, para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher.

Esta breve cronologia da legislação referente à questão de gênero que aqui se traça serve para demonstrar que, excertos de fala como os descritos abaixo não se justificam, ou seja, há mais de uma década que essa questão está na pauta das discussões políticas. O docente que ainda não se apropriou desse novo recorte em seu trabalho, deve fazê-lo com a máxima urgência, antes de ser surpreendido por alguma situação inusitada na escola.

Olha, como isso é o que está surgindo agora para gente de uma maneira diferente do que era antes, eu sei pouco sobre identidade de gênero, já li alguma coisa, mas, definitivamente, não peguei nada para estudar a esse respeito (Entrevistado B).

Conforme o novo século avança, a questão da diversidade de gênero ganha, cada vez mais, espaço na mídia e na opinião pública, a ponto de, em 2011, o Conselho de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas, com o objetivo de promover a igualdade, sobretudo no tocante às questões de gênero, sem distinções baseadas na orientação sexual, aprovar a Resolução de nº 17 que, após ampla discussão no plenário da entidade, sendo aprovada por 23 votos favoráveis contra 19 contrários. Aí temos um importante marco mundial dado em busca da equidade no tratamento às pessoas cuja orientação sexual destoa do binômio masculino/feminino.

Porém, o que se percebeu na presente pesquisa – como expresso pelo entrevistado “B” - é o quase total desconhecimento por parte de alguns professores – principais agentes educacionais – no *locus* da escola quando o assunto é legislação de ensino voltada para as questões de identidade e diversidade sexual. É uma lacuna verificada no processo formativo desse profissional que permanece em aberto.

Dessa forma, os discentes ficam à mercê de brincadeiras humilhantes, tratamentos vexatórios, desrespeito. Enfim, para com seu modo de ser e agir; sobretudo se este se mostrar discrepante da maioria de seus colegas, ou seja, se @ alun@ demonstrar orientação homo/bi/transsexual ou outra nomenclatura que possa ser criada até a conclusão desse trabalho para expressar um padrão sexual que não seja nem 100% masculino e nem 100% feminino.

A esse respeito, citamos um excerto de fala da entrevistada:

A única legislação que eu lembro, assim, é a que trata do nome social: o indivíduo que quiser ser reconhecido por um outro nome; no caso, mulher pelo nome de homem e vice-versa. Essa é a única legislação que eu tenho agora em mente (Entrevistada A).

A legislação a qual essa docente se refere é o Decreto nº 55.588, de 17 de março de 2010, que dispõe sobre o tratamento nominal das pessoas transexuais e travestis nos órgãos públicos do Estado de São Paulo. Mas até mesmo essa legislação pode ser considerada um tanto genérica, pois não faz alusão, em específico, aos discentes, podendo ser interpretada como referindo-se, em exclusivo, aos funcionários e/ou cidadãos (maiores de idade, nesse caso) que se utilizam dos serviços públicos oferecidos pelo ente federado em questão.

No ano de 2014, temos a Resolução SE (Secretaria da Educação/São Paulo) nº 45, de 18 de agosto, motivada pela Deliberação nº 125, do Conselho Estadual de Educação que, também ao dispor sobre o tratamento nominal das pessoas transexuais e travestis, no âmbito da Secretaria da Educação, especifica o termo “discentes”, ou seja, deixa claro que o objetivo é resolver o impasse com relação ao alunado, e não somente aos funcionários e outros cidadãos (maiores de idade) que, diariamente, frequentam a escola. Assim, essa resolução resolve que:

Artigo 1º - As escolas públicas da rede estadual de ensino devem assegurar o respeito aos direitos individuais e coletivos dos alunos, impedindo quaisquer atos atentatórios ou discriminatórios contra transexuais e travestis, no âmbito de sua atuação (SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação, Resolução nº 45, de 18 de agosto de 2014. Executivo I, Seção I, p. 15).

Pelo exposto, percebemos que não poderia ser mais possível alegar ignorância em relação às questões de gênero dentro da dinâmica escolar, até porque, para alguns – como é o caso da citação do docente a seguir -, isso é visto como necessário, por se constituir como parte integrante do processo de formação contínua ao qual esse profissional – assim como todos os outros – têm direito:

Realmente eu ainda desconheço; não sabia nem que existiam essas legislações e, confesso que, a partir de agora, vou procurar parar e pensar um pouco mais e pesquisar, porque acho que isso é formação contínua. Acho que isso é indissociável da área da docência (Entrevistado C).

Sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, ou seja, àquelas inerentes a qualquer pessoa nascida no Brasil e em pleno gozo e exercício de sua cidadania, o Parecer nº 8 do Conselho Nacional de Educação, ao estabelecer os princípios para uma educação pautada nos Direitos Humanos, foi o texto-base que motivou a Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012 que, no seu art. 3º, vem nos dizer que:

Artigo 3º - A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios: I – dignidade humana; II – igualdade de direitos; III – reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV – laicidade do Estado; V – democracia na educação; VI – transversalidade, vivência e globalidade; e VII – sustentabilidade socioambiental (BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Executivo I, Seção I, p. 33).

Se essa pluralidade de princípios faz parte de uma educação que preserva e assegura a dignidade da pessoa humana, estabelecendo diretrizes para isso, não pode a escola e seus agentes se omitirem ou alegarem desconhecimento da questão; sobretudo hoje, em plena era digital.

Realmente, parafraseando o entrevistado, há que se considerar o respeito à questão da pluralidade de gênero como algo que deva se constituir em formação, reflexão e atualização constantes por parte dos professores e dos demais agentes envolvidos com a sistemática educacional desse país. Entretanto, por outro lado, o conhecimento da legislação que regulamenta o serviço público por ele prestado deve ser pensado como parte de suas atribuições profissionais.

O Estado de São Paulo se faz pioneiro na questão de gênero, ao instituir, no ano de 2010, o Plano Estadual de Enfrentamento à Homofobia e Promoção da Cidadania LGBT (Lésbicas, *Gays*, Bissexuais e Transgêneros), por meio do Decreto 55.839, de 18 de maio daquele ano. Embora a iniciativa possa ser considerada positiva; porém, não se pode deixar de criticar – até pela natureza científica desse trabalho -, que a implementação do plano ao qual se destina o decreto é um tanto quanto vaga e, até certo ponto, ambígua, posto que as ações que compõem o referido plano serão acompanhadas por uma coordenação e um comitê, sem especificar, de fato, o que cada órgão governamental deverá realizar.

É nesse sentido que temos que estar atentos e acompanhar a implantação de políticas públicas nesse país, a fim de que sua eficácia não seja comprometida, isto é, a fim de que ações de caráter prático possam, de fato, contribuir para a melhoria das condições e qualidade de vida dos cidadãos aos quais se destinam; não se restringindo a um texto de lei cuja equidade possa estar, já em sua gênese, comprometida. Contudo, se ressalta que, se não houvessem políticas públicas – nessa e em tantas outras áreas sensíveis -, mais difícil seria o caminho a ser trilhado pelos sujeitos que delas dependem. O professor, mais uma vez, preocupado com a questão legal, se justifica:

[...] estou sem a lei aqui, mas eu sei a lei, eu sei porque se alguém da administração cobrar, eu preciso estar atuando dentro da lei, independente da orientação sexual. E cobrar conhecimento amparada. Mais uma vez eu digo: o aluno tem o direito de aprender (Entrevistado D).

Podemos perceber uma preocupação maior com a questão da “cobrança”, por parte da administração, do que realmente com o público discente, objeto e alvo de sua ação. Há uma certa confusão, por parte de nosso colaborador, entre o direito de aprender, ao qual todos fazem jus, e que não é alvo de análise desse trabalho, e o acolhimento sem preconceito sob um viés sexista – no caso dessa pesquisa - para poder aprender.

A reflexão que se propõe é a seguinte: de nada adianta termos uma gama de legislação que trata das questões de gênero (dentro e fora da escola, por exemplo), se nós, cidadãos, não acompanharmos a consecução eficiente das ações demandadas a partir dessas leis, se não cobrarmos resultados, se não exigirmos redefinição de metas quando os objetivos a que se destinam não estiverem sendo colimados; enfim, se não nos posicionarmos de maneira crítica e consciente sobre tudo o que acontece a nossa volta.

A escola é *fórum* privilegiado para essas discussões, pois é uma instituição que, junto com a família, trabalha o processo de formação da cidadania. Passa por reformas constantemente, clama por mudanças e, quando tem a oportunidade de discutir temática tão rica e importante – gênero/identidade - não pode se omitir. Ao contrário disso, espera-se que essa instituição assuma a vanguarda nessa discussão, de modo que olhares possam ser ampliados e visões pré-concebidas e estereotipadas possam ser desfeitas.

Porém, não há como negar alguns entraves, como o que se percebe no depoimento a seguir:

Mas já ouvi o pessoal comentando na sala dos professores uma coisa relativa a nome social. O assunto me chamou a atenção e entrei na conversa. Foi quando fiquei sabendo, para meu espanto que, seu eu tiver uma aluna de nome Maria, mas que queira ser chamada de José, ela tem esse direito. Dentro da escola, por mim, pelos colegas, pelos funcionários ela tem o direito de ser chamada pelo nome que escolher. Ah, ainda tem outro absurdo: quando ela se formar e a escola expedir o diploma – ou certificado, sei lá -, o nome que terá que constar é o da Certidão de Nascimento, ou seja, aquele nome pelo qual ela foi chamada na escola durante toda sua vida de estudante, não tem valor naquele momento (Entrevistada E).

A colaboradora, em sua fala, manifesta aceitação em chamar @ alun@ pelo nome como est@ preferir que se refiram à sua pessoa. Contudo, vê embaraço quando a documentação dess@ alun@ não atender à condição de seu gênero, fato que o legislador não

se preocupou em resolver e que coloca um problema de ordem burocrática à dinâmica de funcionamento da escola.

Embora os documentos orientadores de nº 14 e 15 da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB) de 2014 orientem a questão referente a utilização de nome social em ambiente escolar, sabemos que o que disciplina a burocracia, sobretudo quanto à expedição de documentos é a legislação que, nesse caso, mostrou-se inalterada: permite o chamamento público pelo nome que a pessoa escolher; mas a emissão de documentos deve ser feita com base nos dados da Certidão de Nascimento.

Recentemente, a Nota Técnica nº 24/2015, da extinta SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), do MEC (Ministério da Educação e Cultura), motivou a edição da Resolução nº 12/2015, do CNCD/GLBT (Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de *Gays*, *Lésbicas*, *Travestis* e *Transexuais*), estabelecendo que todas as pessoas tenham sua identidade de gênero reconhecida em diferentes espaços sociais - inclusive instituições de ensino -, com orientações quanto ao reconhecimento da identidade de gênero e sua operacionalização.

Pelo exposto, temos convicção de que nossa sociedade, seja em âmbito local, regional ou federal, ainda tem muito que consolidar em torno dos conceitos de orientação sexual, gênero e diversidade. Porém, há que se ter claro que já começamos a trilhar esse caminho, respaldado por legislações específicas que, senão dão conta da temática, pelo menos estabelecem uma trajetória a seguir.

4.3 Estigma e Preconceito

Nesse eixo, nos debruçamos na análise das entrevistas tendo como principal referencial teórico o sociólogo norte-americano Erving Goffman que, na década de 1960, se preocupou em estudar a questão do preconceito e as marcas que essa postura infringe em quem sofre tal ação. Para este autor, isso levaria à criação de um estigma, caracterizado pela situação em que o indivíduo está inabilitado para a aceitação social plena (1988, p. 4).

Neste momento, a fim de evitar dúvidas conceituais relativas à leitura da temática que este trabalho se propôs a discutir, deixamos claro que preconceito, discriminação e *bullying* são conceitos diferentes, mas com sentidos complementares, sobretudo quando analisados num determinado contexto social que, nesse caso, é o de uma escola pública municipal de Ensino Fundamental do ciclo II. Preconceito, então, de

acordo com Munanga e Gomes (2006) é definido como um julgamento negativo – inflexível – feito previamente, sem ponderação ou conhecimento dos fatos, que os componentes de um grupo (ou mesmo um indivíduo) constrói, em relação a outrem. Quando falamos em discriminação, estamos nos referindo à ação de ser preconceituoso e que, comumente, viola os direitos da pessoa humana. Já *bullying*, para Barros (2010, p. 7) é uma situação que se caracteriza por agressões intencionais, verbais ou físicas, feitas de maneira repetitiva, por um ou mais alunos contra um ou mais colegas. Quando inquerido, o professor se recorda de algo a esse respeito:

Anos atrás, já tivemos algumas formações específicas para trabalhar com os alunos: livros que foram indicados, professores até de Língua Portuguesa é que trabalharam mais com esse assunto, sobre a questão do *bullying*, abordando o *bullying* e quanto essa prática, no cotidiano, no ambiente escolar, na comunidade escolar, é extremamente prejudicial. Até porque os dados apontam que, essa ideia do *bullying*, do preconceito, da indiferença... isso acontece muito no ambiente escolar. Muito quando o aluno está ali na fase da passagem de criança para adolescente; e são traumas que a gente escuta em relatos, em notícias que, às vezes, as pessoas guardam – com muita mágoa - para a vida inteira (Entrevistado C).

Quando a questão é deslocada para o campo do gênero – polêmico e controverso -, comumente se procura encaixar um indivíduo dentro de um modelo, de um molde pré-estabelecido (social e historicamente reforçado) e, quando isso não é possível, a pessoa é tratada como se portasse algum desvio.

Os direitos conquistados historicamente e emblemados pela luta de movimentos sociais e populares hoje ganham cada vez mais espaço social. Entretanto cabe, retoricamente, perguntar se, em alguma instituição, pode-se dizer que todas as pessoas têm esses direitos respeitados? Neste trabalho propomos um estudo dentro da instituição escolar que não foge à regra de nossa sociedade. Por isso mesmo, esse trabalho ganha relevância ao evidenciar as falas de professores sobre este assunto.

Sabemos que crianças são desrespeitadas por sua cor de pele, sua crença religiosa, seu linguajar, sua cultura. Não fosse assim, a questão do *bullying* não estaria tão presente no cotidiano escolar.

A imagem a seguir é exemplo interessante para reflexão:



Figura 2 – Ilustração do cartunista Ziraldo para a cartilha do Ministério da Justiça “Os direitos humanos”, 2008.

Nesta imagem, podemos observar uma tentativa de homogeneização, uma vez que todas as crianças têm, à frente de sua face real, uma máscara do personagem Menino Maluquinho. É exatamente isso o que a escola tenta fazer quando relega, para um segundo plano, a questão do gênero e das identidades que dele decorrem: mascara a temática sob um viés biologizante, que divide as pessoas somente em masculino e feminino. Nesse caso, o que fazer com as faces ocultadas pela máscara? Fica no ar a dúvida levantada pelo próprio personagem: “Como é, então? É pra ser igual ou pra ser diferente?” Enquanto a escola não assumir que é exatamente essa diferença que enriquece a convivência que se processa dentro de seus muros, talvez não tenhamos resposta para a inquietação do personagem.

O que esse trabalho pretendeu foi tocar no assunto de apenas uma dessas vertentes: a questão do gênero. A partir daí, explorar a multiplicidade de identidades presentes na escola e como essa diversidade pode contribuir para um saber plural, rico em vivências e exigente no tocante ao respeito.

E, na maioria das vezes – conforme se pode observar pelo excerto da entrevista a seguir -, o professor acaba colocando a questão de gênero dentro da ampla seara do *bullying*, seja porque assim entende que a questão deva ser trabalhada, seja porque não quer envolvimento mais próximo numa questão que julga ser de foro íntimo e pessoal ou, ainda, porque não se sente preparado para isso. Quando se exime ou mascara a situação, o professor contribui para que a mesma seja superficialmente abordada e/ou tratada à distância, o que pode gerar problemas mais sérios, futuramente.

O Projeto de *Bullying* me remete agora ao fato de uma parceria da Prefeitura de [REDACTED] com o Grupo EDP, na qual há alguns anos atrás, eu fiquei com um 2º lugar no concurso de paródias, relacionado ao *bullying*. E isso me

inspira bastante; me inspirou até hoje, de poder trabalhar isso em sala de aula. Então, quando eu percebo em sala de aula alguma situação que possa levar ao *bullying* ou até mesmo à violência – exagerada e verbal -, eu trabalho textos de conscientização, dinâmicas de perfil social, de como o aluno pode se comportar e de como todos somos iguais, dentro da ideia das diferenças, sejam estas culturais, étnicas, sexuais (Entrevistada A).

A partir da fala da professora, é possível entender que o trabalho sobre temas como comportamento, alteridade, diferenças, etnia e sexualidade são necessários na escola. Interessante perceber que o professor não trata de questões de gênero, e sim de sexualidade, que é a forma como o gênero escolhido por cada um vai se manifestar em termos de relações sexuais, num sentido moralizador. Entretanto, a partir de sua abordagem relacionada ao *bullying*, não é difícil concluir que, dentro do ambiente escolar, as diferenças multiplicam-se, fracionam-se em uma análise que se quer mais localizada. A questão de gênero, por exemplo, quando abarcada pelo *bullying*, acaba perdendo a força e a dimensão do direito. Dessa maneira, a oportunidade de ser explorada sob suas múltiplas facetas, tendo como parâmetro para análise as implicações sociais, culturais, religiosas e econômicas, entre outras, acabam se perdendo.

Assim, de acordo com Vencato, temos que:

O sistema de ensino que leva em conta essa lógica tenta pasteurizar as diferenças e padronizar os conteúdos e formas de ensinar. Ele aspira dar uma escolarização única a todas as pessoas, ignorando suas especificidades. O que ocorre, ao cabo, é que justamente ao desconsiderar as diferenças e padronizar pessoas e conteúdos, a escola perpetua as desigualdades existentes na sociedade (VENCATO *apud* MISKOLCI, 2014, p. 39).

A principal aspiração dessa pesquisa é fazer com que a questão do gênero e a formação da identidade assumida em decorrência de uma determinada orientação sexual possam ser amplamente exploradas na escola, sob as mais diferentes abordagens, de modo que, os futuros cidadãos, que hoje estão sentados nos bancos escolares, sejam pessoas mais tolerantes e respeitosas.

Porém, para que isso possa acontecer, todos os profissionais envolvidos com a questão educacional devem ter um olhar amplo e diversificado quanto às questões de gênero e identidade que desembocam, diariamente, na realidade escolar. Tais olhares precisam estar distantes de estereótipos, paradigmas de normalidade ou preconceitos.

Partimos do pressuposto que uma pessoa que se vê ou se sente inferiorizada em um ambiente, tende a não usufruir do mesmo em suas mais diversas potencialidades, pois com o

passar do tempo, se torna introspectiva, fechada, distante dos pares e, com isso, tende a não crescer em todos os aspectos oportunizados por aquele ambiente. Esse ambiente, no caso específico desse trabalho, é a escola. Ou seja, outro pressuposto é o de que, tod@s @s que não se sentirem acolhidos e aceitos pelo ambiente escolar no qual estão inseridos, dificilmente, conseguirão extrair dele todos os recursos ali disponíveis para seu processo de formação. Agora, se o professor, enquanto principal agente educacional no contexto escolar, não se sente à vontade ou (in)formado para o trabalho com as questões de gênero e sexualidade – tal como se percebe na fala a seguir - fica ainda mais complicado para a escola exercer sua necessária ação de acolher bem a todos:

Acho que a própria escola mesmo, através da Coordenação e Direção poderia propiciar essa formação para gente, através das horas de HTPC. Mas... não sei não, talvez por ser uma questão delicada e uma novidade, tudo junto, ninguém queira tocar no assunto. Mas é uma necessidade, pois a cada ano que passa, recebemos mais alunos homossexuais na escola, tanto meninas, como meninos, né? E o pior, tem colega que, como a gente sabe, não toca no assunto porque não tem domínio sobre essa questão (Entrevistado E).

Os termos “delicada” e “novidade” que aparecem na fala do nosso colaborador denunciam que, atualmente, a presença massiva de homossexuais no contexto escolar é algo que causa, no mínimo, uma espécie de estranhamento e constrangimento no público docente; pois hoje o indivíduo já não mais se esconde, não tenta encobrir uma orientação sexual da qual não se envergonha. Aqui, há que se considerar o contexto social e o despreparo do professor, oriundo da lacunas presentes em seu processo formativo. Ou seja, o que antes era velado, encoberto e mascarado, hoje se dá de forma escancarada, espontânea e natural. Sobre isso, Goffman nos traz uma importante reflexão:

O indivíduo que se encobre pode também sofrer a experiência clássica e fundamental de ter que se expor, durante uma interação face a face, traído pela própria fraqueza que ele tenta esconder, pelos outros presentes ou por circunstâncias impessoais (GOFFMAN, 1988, p. 74).

O indivíduo que vive reprimido por não ser aceito no agrupamento em que vive e do qual faz parte, a qualquer momento – sobretudo quando vive sob forte interação, como é o caso da escola -, pode demonstrar aquela orientação sexual que tenta camuflar, ou mesmo, pode deixar transparecer para o grupo com o qual convive seu verdadeiro modo de ser. Aí é que a situação tende a ficar complicada, sobretudo se esse indivíduo não tem como mensurar

o grau de aceitação desse grupo. Se esse grupo tiver um olhar ampliado para as questões de identidade e gênero, bem como para a diversidade que esses temas comportam, de modo a não rechaçar, mas sim, acolher e respeitar, tudo certo. Porém, caso contrário, não sabemos prever as várias violências as quais essa pessoa estará exposta.

Qualquer trabalho, entretanto, pode ser colocado em xeque. Caso essas questões não estejam claras para o pessoal docente – principalmente - que se supõe ser melhor formado e informado que os demais agentes escolares (inspetores de aluno, pessoal da secretaria, cozinha e limpeza, por exemplo, dado o nível de escolaridade exigido para o exercício dessas funções). A questão é complexa e se torna mais controversa com a falta de uma compreensão por parte de toda a escola que, muitas vezes, pode não acolher, mas segregar aqueles que, diariamente, cruzam seus portões. Segregar é separar com o objetivo de isolar, evitar o contato; desligar, desunir, desmembrar.

Eu nunca entrei no assunto assim com os alunos porque, por ser uma escola dentro de uma cidade católica, isso ainda não é tão debatido em casa pelos pais. Alguns pais aceitam, outros não, porque os alunos já me falaram quando a gente entrou nessa coisa do *bullying* no começo do ano, os alunos chegaram a comentar sobre isso (Entrevistada B).

A questão religiosa, no caso dessa entrevistada, acabou falando mais alto; ou seja, com certo receio de entrar numa questão que julga ser de foro familiar e estando a escola em que trabalha num município majoritariamente católico, preferiu não se aprofundar no assunto. Além do que, mais uma vez, percebemos que a questão de gênero e a diversidade dele decorrentes, acabam sendo levadas para o campo do *bullying*.

Outra questão que permeia esse eixo de análise é a seguinte: até que ponto os professores têm formação profissional para tocar nessa questão? No eixo anterior, vimos que a legislação só vem aumentando a partir da primeira década desse novo milênio, tanto em âmbito federal quanto estadual; mas será que os docentes se sentem à vontade para tocar na questão da orientação sexual de seus alunos, quando esta surge na sala de aula, no pátio ou em qualquer outro lugar do ambiente escolar?

Pela fala colhida de um de nossos colaboradores, não fica muito difícil perceber que:

Então, nesses anos agora... nesses dois últimos anos – 2015 e 2016 -, não tenho percebido, pelo menos, não no Fundamental II, uma movimentação, em nível de rede, ou até mesmo da própria escola, na questão da gestão, para trabalhar especificamente com a questão da discriminação tanto do gênero quanto até do ponto de vista étnico (Entrevistado C).

Em outras partes deste texto, já trabalhamos que é inerente à função docente buscar aperfeiçoamento profissional – assim como em qualquer outra profissão - mas não há como desconsiderar a função de formação em serviço, a ser oportunizada pelo poder público e que, nesse caso, se mostra falha na medida em que o professor afirmou que a rede pública municipal de ensino não vem desenvolvendo trabalhos nessa área.

O assunto parece que vai tomando proporções cada vez maiores. O professor não se informa porque fica à espera do poder público, e o poder público, por sua vez, acaba não dando conta de atuar em todos os níveis de formação em que deveria. Nesse caso, quem acaba sendo prejudicado é quem está lá na ponta do processo: @ alun@. Quando se sente discriminado ou maltratado dentro da escola, acaba não tendo a quem recorrer; pois o professor, que poderia ser um orientador em seu processo de formação identitária e cidadã - que não é só manifestada no ato de escolha de seus representantes por meio do voto, mas sim na plenitude de direitos, como a liberdade de escolha por uma orientação sexual mais condizente com seu gênero, por exemplo -, se mostra omissa em tal questão. Na maioria das vezes, o docente não sabe como lidar com a questão por falta de (in)formação, como outrora mencionado.

Enquanto o procedimento for tratado como norma, ou seja, enquanto a criança não trazer noções de respeito e convivência harmônica e solidária de casa, o professor, mais uma vez, terá que se desdobrar e dar conta de (também) mais essa função, a fim de evitar que o aluno sofra, na pele, atitudes de intolerância.

Pela citação a seguir, percebemos o esforço de uma das entrevistadas nesse sentido:

Primeiro, tem criança que, às vezes, brincando com a outra, simplesmente por causa do corpo, acaba soltando “você é gordo”, e isso não pode. Ninguém pediu para ser... ou melhor, para ter o corpo que tem, e isso precisa ser trabalhado. Quando é trabalhado no início, isso gera um adolescente equilibrado, um adulto sensato a, quem sabe, respeitar às diferenças (Entrevistada D).

Mesmo inquerida sobre as temáticas de gênero e identidade, a professora sai pela tangente, ou seja, resolve abordar a questão da obesidade, que também é fator de preconceito e discriminação no cotidiano escolar. Mas a fala foi selecionada justamente por isso: se o professor, quando questionado, busca alternativas para não tocar nas questões de gênero e identidade dele decorrentes, como esperar que essas questões sejam tratadas com o devido aprofundamento e respeito em sala de aula?

Retomando Goffman (1988), a atitude demonstrada pela professora que, provavelmente, também seja a de muitos alunos que tentam mascarar sua real orientação sexual no ambiente escolar é o que este autor chama de encobrimento:

A pessoa que se encobre, sentir-se-á dividida entre duas lealdades: um pouco alienada de seu novo grupo porque provavelmente não se identificará de maneira completa com sua atitude em relação aos membros da categoria a que pertencia; e, talvez, se sentirá desleal e desprezível por não poder responder às observações feitas por membros da categoria dentro da qual ela se encobre contra a categoria a que pertencia – sobretudo quando ela própria considera perigoso não aderir a esse aviltamento (GOFFMAN, 1988, p. 77).

Esse fenômeno é, no mínimo, desaconselhável, como afirma Goffman nesta citação. Na década de 1960, quando o livro teve sua primeira edição publicada, era de um contexto histórico que, naquele momento, torna-se no mínimo compreensível – sobretudo nos Estados Unidos, país de origem do autor, marcado por lutas de igualdade racial -, comportamentos característicos de encobrimento. Porém, pensar que hoje, no limiar de um novo século e novo milênio, as pessoas ainda tenham que mascarar (encobrir) suas orientações sexuais e identidades de gênero, é terrível. Isso nos leva a refletir que, talvez, nossas sociedades pouco tenham se desenvolvido nas questões de aceitação, preconceito e discriminação.

O agravante da situação é que a escola ainda tem um recorte sexista, mesmo tendo como missão ser local de igualdade, inclusão, acesso e permanência, além de difundir saberes historicamente acumulados pela humanidade através do tempo. Ou seja, esta instituição, costumeiramente, distingue as pessoas – sobretudo os alunos, no caso desse trabalho -, baseada em suas orientações sexuais. Enquanto não houver uma maior aceitação, uma mudança de postura em todos os segmentos que atuam no meio educacional, fica difícil falar, por exemplo, em uma escola democrática e formadora de cidadãos críticos e participativos. Ou seja, enquanto o ambiente que deve servir para a edificação cultural do indivíduo, ampliando os seus horizontes de formação e de vivência (a escola), tiver dentro de si pessoas que não acolhem porque não aceitam ou não sabem entender a orientação sexual de um indivíduo, fica difícil falar de uma sociedade plural e diversa.

No caso de orientação sexual, eu só falo sobre (abertamente mesmo) a vida sexual, que é para tomar cuidado e, pelas músicas que eles ouvem, de *funk*, que são letras bastante erotizadas, graves assim para a idade deles, eu penso assim: pesadas, embora eles falem normalmente. Então, sobre isso eu falo, sobre ter relação sexual muito cedo, que é para se guardar, mesmo menino e menina, eu trato os dois iguais. Falo do uso da camisinha, que tem que tomar

cuidado e que é para eles conversarem com os pais, mas não a questão de ser *gay* ou deixar de ser *gay*. Eu não entro nesse assunto (Entrevistada B).

É nesse sentido que pesquisas como esta devem servir para mapear posturas equivocadas e mostrar o que a literatura e a ciência têm a dizer a respeito. Demonstrando que há um outro caminho a seguir, baseado na igualdade social. Com a premissa da equidade social, estamos nos referindo a um agrupamento que trata a todos em condições de igualdade, demolindo barreiras – sobretudo as de não-aceitação oriundas de uma orientação sexual diversa, objeto de estudo deste trabalho -, mas também as de ordem cultural, social e econômica, de modo que práticas como as da exclusão e da desigual oportunidade – baseadas nestes ou em quaisquer outros critérios - possam ser, de pronto, rechaçadas. Acreditamos que, oferecendo a todos, em pé de igualdade, os mesmos direitos, estará se contribuindo para que um grupo social possa viver de modo equilibrado as relações de gênero, sem dominação do mais forte pelo mais fraco, do mais rico pelo mais pobre ou de qualquer outro recorte segregacionista que se possa imaginar.

4.4 Gênero e Diferença

Analisados os eixos sobre Legislação e Políticas Públicas e sobre Estigma e Preconceito, importa, agora, discutir o tema central dessa pesquisa: Gênero e Diferença, a fim de conhecermos as concepções de nossos colaboradores sobre essa temática e confrontá-la com a visão de estudiosos sobre o assunto.

Embora a luta por igualdade de gênero despontasse na década de 1960, a impressão é que esse assunto - ao lado de toda a diversidade que a questão comporta - parece que se tornou mais frequente nas mídias e meios de comunicação de massa somente a partir da virada do novo século e milênio. E, na escola, isso não poderia ser diferente:

Então, em algumas aulas em que eu já trabalhei com Filosofia e Sociologia, cheguei a questionar os alunos: por que um menino não pode brincar com uma boneca ou uma menina brincar de bola? O que define um brinquedo, a sua escolha sexual futuramente? Houve uma discussão e os alunos chegaram à conclusão de que nada vai interferir. É uma rotulação e, se for pensar bem, já remonta há muito tempo; é que a gente acaba sendo repetitivo (Entrevistado A).

Algumas questões que ficavam de fora da dinâmica da sala de aula, hoje já estão presentes, como nos demonstra a fala do colaborador acima. Temos aí, porém, a questão

trabalhada pelas Ciências Humanas (Filosofia e Sociologia, nesse caso). O que se quer, contudo, é que essas discussões encontrem espaço em todos os componentes da matriz curricular, a fim de que, problematizando e refletindo sobre essas questões, as dúvidas possam ser dirimidas.

Não sabemos dizer – e nem é este o objeto de estudo dessa pesquisa - se isso se deve a otimização, em escala mundial, das redes sociais, que maximizaram o acesso à informação em tempo real, ou se devido a uma maior conscientização das pessoas de que não é aceitável, sob nenhuma hipótese, a discriminação e/ou tratamento diferenciado de um ser humano baseado em sua orientação sexual.

Mas a questão que essa pesquisa e essas temáticas nos impõem é a seguinte: por que a escola não trata a todos de forma equivalente? Mesmo se caracterizando, algumas vezes, como lugar por excelência de acolhimento, difusão de saberes historicamente acumulados e palco da diversidade, por conta dos novos segmentos que recebe o tempo todo.

No recorte da fala do entrevistado a seguir, talvez tenhamos uma explicação:

Principalmente o diferente: o diferente incomoda. Então, se a gente age numa sociedade, hoje que, querendo ou não, acaba sendo repetitiva quanto à padrões: menino tem que brincar com a bola; menina, com boneca, desde criança. Chega um momento em que, quando foge dessa normalidade, de um padrão já afirmado pela sociedade há muito tempo, eu acho que isso vai acabar interferindo, isso vai acabar julgando a pessoa (Entrevistado A).

Quer dizer, se há padrões definidos pela sociedade, mas que hoje já não comportam toda a gama de pessoas que frequentam a escola, quem tem que rever suas posições: a escola ou a sociedade? Não é difícil concluir que ambas, pois a escola faz parte da sociedade e suas culturas compartilham premissas. Porém, como bem o sabemos, toda mudança social demanda muito tempo. Nesse caso, o que se propõe é que, a partir da escola, a mudança aconteça e que as gerações futuras, que formarão a sociedade, impulsionadas pelo que aprenderam e vivenciaram na escola, tratem a todos da mesma forma, independentemente da cor da pele, do sotaque linguístico, da religião e da orientação sexual, sobretudo, pois o ser humano nasce, cresce e deveria viver gozando de sua plena liberdade, fruto, aliás, de sua condição humana.

Nesse sentido, um dos mais importantes referenciais teóricos nessa área no Brasil é o estudo realizado em *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista* (2003), por Guacira Lopes Louro que, aliás, é um dos aportes teóricos que subsidiam essa pesquisa. A partir daí, gênero e sexualidade têm sido encarados sob um aspecto cultural,

mostrando que o paradigma da Biologia, em processo de mutação, mas predominante até então, não é a única maneira de estudar a questão. Dentre tantas, escolhamos a citação a seguir para elucidar o pensamento da autora sobre essa temática:

O conceito (gênero) pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico. Pretende-se, dessa forma, recolocar o debate no campo social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos (LOURO, 2003, p. 22).

A partir dessa premissa é que a escola deve encarar e tratar os sujeitos que adentram seus portões. Destaca-se a importância de ter em vista uma perspectiva social na definição da identidade de gênero – volátil e fluida - e não algo estático que, balizado pelo nascimento (masculino ou feminino, e pronto) deva perdurar por toda a vida do indivíduo, sem levar em consideração as múltiplas vivências, práticas e interações, de cunho sociocultural, que essa pessoa estará sujeita ao longo de sua existência.

Nomear toda a diversidade de gênero quando este é encarado sob uma ótica sociocultural é um desafio, uma vez que o padrão masculino e feminino, da forma tradicionalmente utilizada, não suporta ambiguidades. Ou seja, assumir uma nomenclatura baseada na orientação sexual (travesti, transexual, homossexual, entre outros) é, na contemporaneidade, uma atitude digna de louvor e ato de coragem, devido às hostilidades as quais estão sujeitos os indivíduos que fogem do padrão da heteronormatividade.

Em outro excerto de entrevista, temos uma visão mais humanista e voltada para a ótica pela qual este trabalho quis, desde seu início, se enveredar:

Eu acho que, quando o profissional tem uma boa formação, ele procura aceitar a pessoa como ela é. Desde o momento em que há o respeito, a responsabilidade, não tem como você ignorar aquela pessoa: ele é um ser humano. Agora, se no comportamento dele, ele alterar um pouco, tem que procurar uma orientação, a fim de se assumir, se direcionar na vida (Entrevistada D).

O que se pode inferir – tal como nossa colaboradora – que, na maioria dos casos, o que falta para os agentes escolares, quer sejam professores ou funcionários, é uma maior e melhor formação, de modo que, ao não se compactuar com a orientação sexual de alguém, também não a julgue como certa ou errada: basta aceitar e tratar o indivíduo como ser humano, a fim de que o respeito recíproco necessário em qualquer interação (também) de cunho humana, se faça presente na escola.

Uma das maiores (senão a maior) preocupação dos docentes é com a questão curricular. Digo e explico melhor: todo professor tem uma ânsia muito grande de, chegado o final do período letivo poder, finalmente, contemplar que deu conta de todo o conteúdo previsto para sua disciplina para aquele período letivo. Isso, talvez, justifique porque questões tão importantes, que perpassam todas as disciplinas, como a dos temas transversais, ou a de gênero e diversidade, por exemplo, não sejam abordadas com maior frequência durante as aulas. É uma preocupação louvável, pois a escola, como sabemos, tem como uma de suas funções possibilitar o acesso aos saberes historicamente acumulados pela existência humana. Mas, há que se atentar para o que dizem os autores abaixo:

Já no enfoque de experiência de aprendizagem, currículo passa a significar o conjunto de experiências a serem vividas pelo/a estudante sob a orientação da escola. Entendendo que o corpo é o *locus* de produção e expressão da cultura no qual a sexualidade e o gênero são significados, os currículos ganham importância por serem um dos dispositivos que, na escola, atravessam a formação de seus indivíduos (CAETANO; DA SILVA JUNIOR, GOULART, 2016, p. 219).

Mais importante do que cumprir o conteúdo previsto em uma matriz curricular ou mesmo aceitar (ou não) a pessoa como ela é, à escola cabe entender que as questões de gênero e sexualidade não podem mais ficar à margem do conhecimento escolar, pois o corpo do adolescente ou jovem com o qual lidamos em nossa ação pedagógica é, por excelência, um viés pelo qual o saber escolar é produzido e que, dessa forma, deve a ele se adequar; sob pena de se trabalhar, trabalhar e trabalhar e nada acrescentar ao educando.

Creemos, também, que somente tolerar alguém porque esta pessoa tem uma orientação sexual que difere da nossa não é uma atitude desejável de ser desenvolvida no contexto escolar, pois quem tolera, na gênese da palavra, suporta, consente, permite. E a questão vai para muito além de, por exemplo, não criar conflito na escola e criar confronto nas ruas, onde, em tese, a tolerância não é via de regra, não pelo menos no sentido acima mencionado.

É fato que a instituição escolar que aí está, ainda moldada nos padrões do século XIX, não atende plenamente aos interesses de sua clientela, pois a escola de hoje, mais do que ensinar, também educa, socializa, alimenta e cuida - à sua maneira - de todos os que a ela têm acesso. Se, por outro lado, acesso e permanência estão garantidos por força de lei, cabe garantir qualidade naquilo que se desenvolve diariamente na escola, em todos os aspectos supracitados e mais ainda, no da igualdade.

A seguir, um de nossos entrevistados dá um exemplo a respeito do que foi escrito acima:

Pelas notícias que vemos, percebemos que, apesar de estarmos no século XXI, as pessoas parecem ser mais intransigentes com o diferente, ou seja, com aquilo que foge da regra; nesse caso, por aquele que não é nem masculino e nem feminino. Temos pessoas que não aceitam a religião da outra, assim como temos pessoas que não aceitam a cor da pele da outra e, nesse meio, também temos pessoas que não aceitam a orientação sexual que difere da atração do masculino pelo feminino e vice-versa. Não vemos pessoas sendo atacadas em plena Av. Paulista só por estarem de mãos dadas e serem do mesmo sexo? Pois então, na escola isso também acontece (Entrevistado E).

Um de nossos referenciais teóricos afirma que um olhar mais crítico à hegemonia heterossexual fez circular entre nós termos como heterossexismo, heteronormatividade e matriz heterossexual (MISKOLCI, 2014). Aqui, entretanto, e para efeito de analogia ao excerto acima, tomaremos a definição de matriz heterossexual, a saber:

A matriz heterossexual designa a expectativa social de que os sujeitos terão uma coerência linear entre sexo designado ao nascer, gênero, desejo e práticas sexuais. Assim, por exemplo, alguém com vagina teria que - obrigatoriamente - ser feminina, ter desejo por pessoas com pênis/masculino e ser passiva sexualmente (MISKOLCI, 2014, p. 14).

É esse recorte adquirido na convivência social que a escola teima em não aceitar. Ou seja, criada em meio à matriz heterossexual, a escola foi capaz de separar meninos e meninas em salas diferentes, pavilhões diferentes dentro de um mesmo prédio e, até mesmo, em escolas diferentes, reafirmando uma pseudo-superioridade do masculino sobre o feminino que, como sabemos, não existe.

Só há inclusividade com contextos inclusivos. A mudança social para a inclusão exige novos espaços de interação. Para que o avanço teórico não se torne em obstáculo (por insuficiência inclusiva dos contextos) há que fazer um esforço sério para a construção de contextos com características de fato inclusivas. Tais contextos inclusivos não podem, pois, ser construídos a partir da normalidade de um grupo, adaptando-se posteriormente a outro, mas terão que nascer de tal forma que todos aqueles que nele vão interagir e crescer o possam viver de forma igualmente valiosa, mas diferenciada (FRANCO, RIÇO, GALÉSIO, 2002, p.5).

Não dá mais para ignorar a questão da diversidade de gênero e mantê-la de fora das discussões que ocorrem no interior da escola. À escola cabe adequar-se e trazer essa discussão

para a dinâmica da sala de aula, nas diferentes disciplinas que compõem a matriz curricular; ou manter-se isolada – como tem feito até o momento – e pagar o preço de ter que lidar com uma série de conflitos que, comumente, acabam em confronto e, dessa forma, desestabilizam o cotidiano escolar.

Enquanto isso e tendo que se submeter diariamente a esse convívio camuflado das diferenças que, por si só, geram tensões, estão noss@s alun@s. E, o pior, é que isso já vem acontecendo, conforme nos deixa claro o fragmento a seguir:

Acredito que, às vezes, no ambiente de convívio, o aluno possa se sentir incomodado com a opção sexual do colega: seja pela forma como ele está se vestindo ou, de repente, por uma abordagem que, da parte do colega, é uma abordagem sem malícia, sem maiores intenções, mas que, de repente, para aquele colega que está olhando a uma certa proximidade e não sabe muito bem como lidar, ele acaba sendo hostil. Aí, a coletividade começa a classificar, a estabelecer estereótipos, palavras de baixo calão, que nós já conhecemos: fulano é “bichinha”, é “viadinho” e não sei o que... palavras que diminuem as pessoas... ou que fulana é “sapatão”. Aí, são essas questões que acabam se fixando nas pessoas; rotulando e, realmente, devem provocar danos muitos ruins para esse adolescente que ainda está em processo de formação (Entrevistado C).

Nesse, como em tantos outros casos, o importante é buscar apoio, formação e informação. Porém, para que isso aconteça, o professor deve estar disposto a buscar por isso. Se esse cotidiano de agressões é uma constante, não é mais possível e nem tolerável uma atitude de omissão, de modo a esconder, mascarar, camuflar um problema que, se no passado não fazia parte da realidade escolar, agora faz. Há que se ter uma visão mais ampliada de gênero, de modo a dar conta de toda a diversidade que hoje adentra as escolas, tal como nos coloca a pesquisadora:

Gênero opera para assegurar determinadas formas de relações sexuais reprodutivas e para proibir outras formas. O gênero de alguém, nessa perspectiva, é um índice das relações sexuais prescritas e proscritas pelas quais um sujeito é socialmente regulado e produzido (BUTLER, 2014, p. 261).

Como expressei acima, o gênero parece ter sido criado como um sistema de normas e condutas para enquadrar uma determinada pessoa, do tipo: você é masculino ou você é feminino. Quando unidos, os gêneros se prestam a relações sexuais com finalidades reprodutivas. Tudo o que foge a essa norma, deve ser rechaçado, execrado socialmente, conforme nos disse o entrevistado em sua fala, quando cita os termos “viadinho” e “sapatão”

– ambos extremamente pejorativos - mas que (ainda) são utilizados pelos alunos para classificar, ou seja, incluir dentro de uma norma de conduta, colegas que destoam do que eles esperam (socialmente) como comportamentos indicados para menino e menina, isto é, para masculino e feminino.

De novo, temos na fala de um dos entrevistados como exemplo interessante a esse respeito:

O fato de você não concordar com a atitude de uma pessoa, como eu não concordo com quem usa drogas, eu não concordo com a pessoa que mata, eu não concordo com a pessoa que ofende seus pais – até nesse sentido, eu não concordo -, eu não concordo com o divórcio no casamento: eu acho que quando erra, erram os dois, não erra um só, então o casal devia sentar e conversar, antes de pensar no divórcio. Então eu também não concordo com a opção sexual diferente daquela que você está acostumada: homem e mulher (Entrevistado B).

“O fato de não concordar”, seja por parte de um ou mais docentes ou de algum funcionário, de modo geral, não vai fazer com que @ alun@ mude sua orientação sexual. Muito pelo contrário, pode provocar mais e mais distanciamento, na medida em que el@ perceber que o que está fazendo fora da escola tem, lá dentro, caráter repulsivo por parte de algum segmento, sobretudo se isso se der em meio aos docentes que, diretamente, são os que passam a maior parte do tempo com os alunos em nossas escolas.

A respeito do que nos relatou o docente acima, Louro tem um trecho que ilustra bem esse posicionamento:

O conceito [de gênero] passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem (LOURO, 2003, p. 23).

Pensar sobre gênero numa abordagem sociológica pressupõe ter uma representação sobre homem e mulher, ambos diversos, em sua essência. Outras características, além da meramente sexual que, por si só, já é bem abrangente, temos que considerar etnia, religião, classe social. Enfim, é toda uma teia que, ao se desembaraçar, vai tecendo diferentes conjecturas, de modo a explicar porque um determinado grupo pensa desta ou daquela maneira, de acordo com o momento histórico que estiver vivenciando.

Não é mais aceitável que nos fechemos dentro de nossos casulos, vivendo em eterna metamorfose, que indica que há transformação ocorrendo, mas que esta não se materializa no cotidiano escolar ou que não se pode ver refletida na cultura escolar – sobretudo da escola pública - alvo e objeto de pesquisa desse trabalho. Enquanto tivermos tal posicionamento, trataremos a questão de gênero e toda a diversidade que o conceito comporta, de forma insuficiente e incipiente, sem reflexão crítica e sem o necessário enfrentamento da realidade que aí está.

4.5 Identidade e Família

Outro aspecto relevante que deve ser considerado é o da influência familiar no processo de constituição da identidade, pois entendemos que a família é a primeira instituição com a qual o indivíduo toma contato, desde o nascimento até sua entrada na escola o que, a cada dia que passa, vem ocorrendo de forma mais precoce. A esse respeito, temos em Lahire uma importante contribuição:

Sabe-se que os diferentes momentos de socialização na vida de um indivíduo não são equivalentes. A sociologia se esforça, assim, em diferenciar os tempos e os quadros da socialização, separando particularmente o período de socialização dita “primária”, essencialmente familiar, de todos aqueles que vêm em seguida e que nomeamos como “secundários” (escolas, grupos de pares, universos profissionais, instituições políticas, religiosas, culturais, esportivas etc.) (LAHIRE, 2015, p. 1397).

Temos que ter clara a compreensão dos diferentes arranjos familiares da contemporaneidade: até meados do século XX, a família era constituída por um homem (que exercia as funções de pai), uma mulher (que exercia as funções de mãe) e os filhos que, porventura, esse casal viesse a ter. A partir da eclosão do movimento feminista que, conforme mencionado anteriormente, ganha força e forma a partir da década de 1960 e, simultaneamente dos movimentos *hippie* e *rock'n'roll*, os estudos sobre família assumem um novo recorte, englobando diferentes parceiros na constituição desse agrupamento. Mas um de nossos colaboradores também manifesta certa inquietação, sobretudo quanto aos diferentes arranjos familiares contemporâneos:

[...] porque família que a gente entende com pai, mãe e filhos, essa família, ela já está um pouco desorganizada. Se a família é a célula madre da sociedade, ela já está desorganizada. Então, a família, como era antigamente,

ela não está mais exercendo o papel dela de família: a mãe sai para trabalhar fora e, às vezes, o pai não é pai, é padrasto: às vezes, é só companheiro: às vezes, é só namorado. Então a criança, ela acaba não sendo educada como deveria ser (Entrevistado B).

Nesse período histórico – ou até um pouco antes -, muitos países passam a aceitar o divórcio como norma legal para a dissolução do matrimônio e, a (pseudo) indissolubilidade do casamento cai por terra. Desta forma, separações que antes não conseguiam ser oficializadas passam a ser legais, o que firma a possibilidade de que as pessoas possam constituir novas famílias. Setton, nesse aspecto, nos oferece uma reflexão interessante, a respeito de como se dará o processo de socialização do indivíduo na contemporaneidade:

Desde que um indivíduo esteja simultânea e continuamente no seio de uma pluralidade de mundos sociais, não homogêneos e, às vezes, contraditórios, ou no seio de universos sociais relativamente coerentes, mas apresentando em certos aspectos contradições, ele está exposto a um estoque de esquemas de ação não homogêneos, não unificados e, conseqüentemente, a práticas heterogêneas, variando segundo o contexto social que será levado a valorizar (SETTON, 2005, p. 344).

Os filhos da antiga união passam a ter o desafio de aprender a conviver com @s nov@s parceir@s de seus pais, aceitarem e conviverem com novos irmãos, dividirem seu tempo de convivência com os pais, em mais de uma casa. Neste cenário, vemos emergir uma nova composição familiar em nossa sociedade. E, frente a estas mudanças, novas identidades foram se formando. Sobre os diferentes arranjos familiares contemporâneos, Lahire afirma que:

A família é muito frequentemente feita de heranças diferentes, por vezes contrastantes, entre cônjuges que só muito raramente compartilham as mesmas propriedades sociais (origens sociais e culturais, posições sociais, nível de ensino ou tipo de diploma etc.) e isso não deixa de ter conseqüências do ponto de vista da socialização das crianças (LAHIRE, 2015, p. 1399).

Agora, nesse novo século e milênio, temos uniões homoafetivas que, judicialmente, têm conseguido o direito de terem filhos: quer seja via adoção ou via inseminação artificial. Da mesma forma, a questão que esse trabalho nos impõe é a seguinte: diante desse novo arranjo familiar, que identidades estão emergindo e como esses sujeitos têm chegado à escola?

É lógico que não vamos conseguir esgotar aqui as discussões; também não conseguiremos responder de modo definitivo à questão tão emblemática. O que queremos é perceber as visões de alguns professores que colaboraram com essa pesquisa sobre essa questão e analisar como tais posturas interferem no aprendizado que a escola se dispõe a realizar.

Não queremos, de forma alguma, confrontar escola e família, mas mostrar que, atuando conjuntamente - tal como nos é demonstrado pelo excerto a seguir -, podemos conciliar as diferentes identidades e gêneros que chegam à escola todos os dias, minimizando futuros problemas e desencadeando ações pró-igualdade:

Porém, ainda tem a ideia que, se a família é contra a escola de alguma maneira, da atuação dela ou, se a escola também acaba sendo contrária à família, pode ser que haja um problema, sim. Mas, se a escola perceber algo que a família não percebeu, puder conversar, ter uma orientação correta, eu acho que é um caminho: escola e família, a meu ver, eu sempre aprendi e faço questão que família e escola estejam juntas; seja por uma questão disciplinar, ou até mesmo um debate, a fim de entender o porquê de um problema relacionado à diversidade de gênero ou até mesmo a outros, como *bullying* (Entrevistada A).

A fala da professora deixa claro que o caminho para resolver a questão é um diálogo harmonioso entre escola e família, de modo que uma instituição não atue de forma contrária a outra e que as discussões levadas/trazidas de um contexto para o outro possam ocorrer sob o recorte da formação do indivíduo.

Lahire, nesse sentido, vem auxiliar nossa reflexão, pois ele pensa a fabricação social do indivíduo, ao mencionar categorias que deveriam ser consideradas em todo processo com a intenção de evitar interpretações vazias (ou retóricas) acerca da incorporação das maneiras de ser conforme exposto a seguir:

A família nunca fica inerte com relação aos outros quadros socializadores potenciais: ela pode ser mais ou menos controladora em matéria de “convívios” e de saídas (controlando a composição do grupo dos pares com quem se pode conviver e limitando o tempo que se passa fora de qualquer controle familiar), exercer um papel de filtro com relação às mídias e às diversas instâncias culturais extrafamiliares e se encarregar, de modo mais geral, de um trabalho imperceptível, porém permanente, de interpretação e de julgamento sobre todos os domínios da vida social (LAHIRE, 2015, p. 1398).

Mas, se esse trabalho se dispôs a discutir a questão das identidades, de forma plural, mesmo que voltada para o contexto escolar, significa que, mesmo fora dos contextos escolar e familiar, há questões de identidade que carecem de uma maior discussão, tal como nos informa Mercer:

A identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza. Nesse caso, pode se falar em uma “crise de identidade” para o indivíduo (MERCER, 1990, p. 43).

Para quem atua no contexto escolar contemporâneo, desde há muito, ficou evidente que as identidades não são e/ou se constituem atualmente como algo fixo, pré-determinado e passivo de analogias generalizantes.

Porém, para alguns docentes, a escola deve fixar sua missão somente no ato de ensinar, tal como nos comprova o excerto a seguir:

Com certeza, pois a escola ela é ... sua função é preparar o ser humano para enfrentar a sociedade; a função social dela é levar o indivíduo a ler bem, escrever bem, interpretar, enfim, ter todos os tipos de leitura. Eu acredito que a escola, ao trabalhar todo o conhecimento, ela estará preparando um adulto equilibrado, sensato, amoroso, respeitador ... e isso faz parte do processo de formação do conhecimento (Entrevistado D).

Percebemos que a sociedade está se transformando, a dimensão sobre o que é (ou não) conhecimento evoluiu, a própria legislação, em alguns aspectos, evoluiu, mas a mentalidade de algumas pessoas ainda se mantém presa a valores que não comportam toda a gama de pessoas que frequenta a escola atualmente. A esse respeito, Stuart Hall faz uma análise das diferentes dimensões de sujeito através do tempo:

O **sujeito do Iluminismo** estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação. A noção de **sujeito sociológico** refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que esse núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente. O **sujeito pós-moderno** é aquele que não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração do móvel”. É definida historicamente, e não biologicamente (HALL, 1987, p. 10-13, grifos do autor).

Parece conflitante concebermos tantos tipos de sujeitos e termos, no interior da escola, entre seus agentes, formadores de opinião (professores), com uma visão tão estática e pragmática.

E o que fazer quando o viés religioso recorta a questão? Torna-se mais complicado ainda, pois nos deparamos com visões pré-concebidas que, na maioria das vezes, não comportam uma discussão à luz do conhecimento científico. Isso se torna particularmente interessante no caso de um município que tem a maioria de suas atividades orbitando em torno do turismo religioso. Nesses - assim como em outros casos -, o professor reconhece que pode surgir uma confusão na cabeça de seus alunos, sobretudo quando se trata de uma cidade que tem, no turismo religioso (reiteramos), sua principal fonte de renda e, conseqüentemente, de geração de emprego.

Muitos de nossos alunos, inclusive, já trabalham na feira aos finais de semana. Deve haver um choque na cabeça dessas crianças e adolescentes, que devem ouvir em casa que isso (homossexualismo) é coisa do demônio e ter que atender essas pessoas nas barracas em que trabalham. Se bem que o jovem tem a cabeça mais aberta; mas, mesmo assim, acho que deve gerar um pouco de confusão (Entrevistado E).

Temos clara a concepção de que cada indivíduo é único. Aliás, isso já foi comprovado cientificamente através do mapeamento do DNA humano. Mas o que queremos frisar aqui é que essa unicidade também se deve às influências históricas, culturais, sociais, entre outras, as quais o indivíduo se vê submetido de acordo com o meio no qual nasce, cresce e vive. Vivemos em sociedade, somos parte dela, nela agimos e, conseqüentemente, interferimos. A escola, aliás, é exemplo vivo da ampla gama de vivências que trocamos diariamente: diferentes anos/séries/termos, professores de diferentes componentes curriculares e alunos de diferentes idades, diferentes contextos.

A esse respeito, Dubar nos oferece uma reflexão interessante:

A divisão interna à identidade deve, enfim e sobretudo, ser esclarecida pela dualidade de sua própria definição: identidade para si e identidade para o outro são, ao mesmo tempo, inseparáveis e ligadas de maneira problemática. Inseparáveis uma vez que identidade para si é correlata ao Outro e a seu reconhecimento: nunca sei quem sou a não ser no olhar do outro (DUBAR, 2005, p. 135).

Ir para escola, ou seja, participar de um ambiente desconhecido e ter que se adequar a ele representa, para @ alun@, uma espécie de rompimento do cordão umbilical familiar,

metaforicamente falando. Porém, se nesse “novo” ambiente o sujeito for acolhido e inserido democraticamente, sem nenhum tipo de recorte, que não somente o da idade/série (ou ano) que deverá frequentar, seu aprendizado, na maioria das vezes, será um processo natural, ano após ano.

Alguns professores, felizmente, têm uma atitude mais aberta e conciliadora no sentido de acolher a todos os que buscam a instituição escolar de forma igualitária, sem promover distinções que se baseiam em orientação sexual. Mais do que isso, propõe uma rede de ações para conectar escola e família, de modo que, como resultado da sintonia de ambos, o aluno possa crescer como pessoa e aprendiz:

Porque é impossível pensar, nos dias atuais, que haja esse tipo de preconceito ou discriminação racial, ou de injúria, ou de questões vexatórias, porque cada vez mais, as opções das pessoas – do ponto de vista sexual -, não estão, necessariamente, acompanhadas da qualidade, da capacidade que ela tem, do carinho que ela pode expressar dentro de um ambiente. Acho que a escola deveria – até para trabalhar com mais facilidade – promover espaços de convite aos pais. Pode ser durante as reuniões que ocorrem nos bimestres, colocar essa discussão, ouvir os pais, acolher os pais, discutir com a comunidade e depois, acho que é papel, é fundante, é fundamental a escola abordar essas questões (Entrevistado C).

Não existe fórmula pronta para dizer o que é certo ou errado nas relações que se desenvolvem entre escola e família – ou comunidade escolar – em nossos tempos. O que temos são exemplos, recortes de situações que, mesmo exitosas, não podem ser simplesmente replicadas e, dessa forma, se tornarem referencial de sucesso. A reflexão, diagnóstico e adequação de projetos às realidades locais específicas é fundamental. O contexto social, pelo qual esse trabalho tanto prima, há que ser considerado, sempre e indiscutivelmente.

Os modos de vida colocados em ação pela modernidade nos livraram, de uma forma bastante inédita, de todos os tipos tradicionais de ordem social. Tanto em extensão quanto em intensidade, as transformações envolvidas na modernidade são mais profundas do que a maioria das mudanças características dos períodos anteriores. No plano da extensão, elas serviram para estabelecer formas de interconexão social, que cobrem o globo; em termos de intensidade, elas alteraram algumas das características mais íntimas e pessoais de nossa existência cotidiana (GIDDENS, 1990, p. 21).

Diante de todo esse quadro de transformação, a escola não pode (e não deve) continuar presa a valores que não são condizentes com as práticas sociais da contemporaneidade, quer

sejam de inclusão, de tolerância, de diálogo, enfim, de acesso e permanência oportunizados a todos, sem distinção.

O papel das mídias, nesse cenário, cresce a cada dia, sobretudo o da *internet*, como evidenciado no trecho a seguir:

Eu acho que quem está instruindo a criança hoje, infelizmente, é a internet, porque é lá que eles tiram as dúvidas. Raramente trazem para a sala de aula. Só quando a gente dá uma abertura, assim, como eu brinco muito, eu falo bastante com eles, eu tenho aula todos os dias, que me proporciona isso, então eu procuro falar. E também tenho medo de expor a minha opinião, como mãe, eu posso ser mal-entendida, porque eu não sou mãe deles (Entrevistado B).

Sabemos os benefícios e o perigo, em potencial, que a *internet* representa para mentes em formação, no caso de crianças e adolescentes, pois ali há todo tipo de informação. À escola cabe conquistar a confiança desses menores, por meio de seus agentes principais (professores) e instruir a partir de uma ótica multicultural e plural, que prime pelo respeito e inserção solidária, sem discriminação ou preconceito. Moran, nesse sentido, apresenta uma contribuição interessante:

Criam-se todos os dias mais de 140 mil novas páginas de informações e serviços na rede. Há informações demais e conhecimento de menos no uso da *internet* na educação. E há uma certa **confusão entre informação e conhecimento**. Temos muitos dados, muitas informações disponíveis. Na informação, organizamos os dados dentro de uma lógica, de um código, de uma estrutura determinada. Conhecer é integrar a informação em nosso referencial, no nosso paradigma, apropriando-a, tornando-a significativa para nós. O conhecimento não se passa, o conhecimento não se cria, constrói-se (MORAN, 1997, p. -, grifos do autor).

Pelo excerto, podemos inferir que, diante da grande gama de informações produzidas atualmente pela rede mundial de computadores (*internet*), bem como da diferença elucidada pelo autor entre informação e conhecimento, cabe ao professor não mais transmitir informação; sobretudo quando opta por fazer uso de meios digitais no ato de ensinar, mas sim caminhar junto, selecionando, orientando e ajudando seus alunos a transformar informação em conhecimento. Acreditamos que, dessa forma, a escola não permanecerá à margem do processo midiático que permeia nossas vidas e, ao mesmo tempo, pode se tornar palco privilegiado para essa inserção, bem como das discussões decorrentes de tal ação.

4.6 Ambiente Escolar e Disciplina

A vida em sociedade nos infringe o cumprimento de algumas regras. Aliados aos nossos direitos, sempre temos deveres. A escola, por sua vez, é um agrupamento que não pode ficar à margem das regras de convívio social, pois é uma organização social. Nas palavras de Lück:

A escola é uma organização social constituída pela sociedade para cultivar e transmitir valores sociais elevados e contribuir para a formação de seus alunos, mediante experiências de aprendizagem e ambiente educacional condizentes com os fundamentos, princípios e objetivos da educação (LÜCK, 2009, p. 20).

Sendo assim, como organização social, a escola estabelece contato e diálogo – amplo ou não – com a realidade que a circunda. Aliás, todo e qualquer ambiente escolar estabelece suas próprias regras, que se encontram expressas no Regimento Escolar, visando garantir a aprendizagem dos alunos num ambiente em que a disciplina ainda é vista como peça-chave para que isso aconteça.

O diálogo com a comunidade ganha importância ao compreender a escola como local de formação do cidadão, por meio de uma educação sistematizada, organizada, estruturada e construtora de conhecimento, baseada no desenvolvimento de habilidades e competências, necessárias para o exercício consciente e pleno da cidadania. Valores sociais transpassam os muros da escola, de maneira que, mesmo não intencionalmente, a escola dialoga com a comunidade na qual está inserida. Pode-se notar a defesa para o alargamento de tal diálogo na perspectiva de autores como Lück, ao propor uma gestão escolar democrática:

Segundo o princípio da gestão democrática, a realização do processo de gestão inclui também a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, de modo a contribuírem para a efetivação da gestão democrática, que garante qualidade para todos os alunos (LÜCK, 2009, p. 23).

Nessa pesquisa, ao se enveredar por análises relativas ao ambiente escolar e a disciplina, se teve a pretensão de relacioná-las com as temáticas que desencadearam esse trabalho: identidade e diversidade de gênero na escola. A concepção dos docentes acerca do ambiente escolar no qual trabalham e suas diferentes visões de disciplina foram exploradas

como forma de clarear o tratamento dado às questões de gênero e identidade no dia a dia da escola.

Nesse sentido, a narrativa a seguir esclarece como a concepção do docente pode influenciar a convivência de um aluno com orientação sexual diferente do padrão binário estabelecido socialmente - masculino/feminino - dentro de uma instituição de ensino:

Os que têm uma outra orientação sexual não são tolhidos na sua maneira de ser, eu nunca percebi isso, principalmente no ano passado que eu tive um aluno em sala de aula que eu precisava, às vezes, repreendê-lo, porque ele queria contar as noitadas que ele tinha: um aluno de 14 anos. Ele contava para a mãe e contava em sala de aula também (Entrevistado B).

Ao mesmo tempo em que o professor afirma que, na escola em que trabalha, os alunos não são tolhidos na sua maneira de ser, ou seja, de expressar sua sexualidade, conta que, no ano anterior, teve que repreender um aluno que contava suas experiências para os colegas. Além de se abrir para a mãe, de acordo com a assertiva do colaborador, esse aluno também queria externar suas vivências para os pares e, no entanto, foi cerceado. Quando o colaborador menciona que o aluno gostaria de contar aos colegas de turma como eram suas “noitadas”, está se referindo às experiências vividas por ele em suas saídas noturnas. O que fica evidenciado nesta fala é que, muitas vezes, mesmo que a instituição de ensino tenha uma postura aberta e acolhedora, em sala de aula, isso não é regra. E que, mesmo um professor tendo a apropriação das questões que envolvem o preconceito, muitas vezes, não consegue assumir uma posição de mediação quando exposto a uma situação desafiadora.

Assim, pode-se ver a dificuldade em se romper com leituras padronizadas, ou estabelecer exercícios de maior diálogo com os alunos no ambiente escolar. Isso porque sabe-se que esta perspectiva é algo novo. Cabe então perguntar: como a instituição escolar, historicamente, lidou com sujeitos divergentes à norma no tocante à sexualidade? Vejamos a reflexão de Miskolci:

Há um regime histórico e social de (in)divisibilidade da sexualidade, que limita ao segredo as expressões afetivas e sexuais não adequadas à norma heterossexual. Não questionar a falta de exemplos na fala dos professores e nos livros didáticos sobre as novas configurações familiares, por exemplo, as famílias homoparentais, as diversas formas de se relacionar afetiva e sexualmente, significa respaldar a heteronormatividade, ou seja, um regime que considera a heterossexualidade como natural, desejável e modelo que todos devem seguir (MISKOLCI, 2014, p. 91).

O “perigo”, no caso da escola, que é uma instituição de socialização e de tratamento igualitário a todos – ao menos em tese – é se estabelecer modelos, normas de conduta/comportamento e, a partir daí, tentar enquadrar a todos, por meio de regras disciplinares e/ou tratar de forma diferenciada aqueles que fogem do padrão que fora estabelecido há muito tempo e que hoje, justamente pela dinâmica das interações, não dá mais conta da multiplicidade de arranjos que se vislumbra em nossa sociedade. Tanto isso é verdade que, um de nossos colaboradores afirma que a escola ainda não se debruçou sobre a temática do gênero e suas múltiplas implicações:

Mas de forma específica, uma preocupação para essa área, a escola ainda não criou; creio que por uma questão velada ou silenciada, acho que ainda não se deu conta da importância, talvez, do tema; ou porque talvez ainda não tenha ocorrido um caso mais extremado; porque percebo, aqui nos ambientes coletivos da escola – no pátio, na sala de aula -, no convívio da comunidade escolar – todos os alunos -, dizer que é 100% harmonioso, não é. Sempre tem problemas e conflitos entre eles, mas sobre a questão mesmo do gênero – e até do ponto de vista da questão étnica -, não tem, assim, nenhum trabalho voltado para isso (Entrevistado C).

Sendo assim, percebemos a importância e, ao mesmo tempo, a dificuldade de se falar em questões que já estão presentes na sociedade há muito tempo, mas que ainda não conseguiram se tornar temáticas escolares. A partir dos estudos bibliográficos e documentais feitos por esta pesquisa, entendemos que seria esse o primeiro passo para romper, por exemplo, com as barreiras do preconceito e da discriminação e ter uma instituição escolar plural, igualitária e democrática. Ao questionar, dessa maneira, o modelo heteronormativo que se estabeleceu sob uma perspectiva biologizante, a escola poderia ampliar seus horizontes e chegar a um constructo social mais próximo da sociedade que a circunda. A esse respeito, Louro nos fornece uma reflexão interessante:

O argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter o caráter de argumento final, irrecorrível. Seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem ‘científica’, a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual serve para compreender – e justificar – a desigualdade social (LOURO, 2003, p. 24).

Assim, a escola poderia quebrar barreiras na relação dominante x dominado, ricos x pobres, patrões x operários, homossexuais x heterossexuais, dentre outros, e criar uma

sintonia entre o discurso que dela emana e a prática que se estabelece, conforme exemplificado a seguir:

A busca por uma política da diversidade no contexto escolar, em substituição à política da diferença, visa à transformação do espaço escolar de forma democrática e, para tanto, exige um esforço contínuo de questionamentos e reflexões sobre os pressupostos históricos, valores e normas que permeiam cotidianamente os discursos e as práticas escolares (MISKOLCI, 2014, p. 195).

Outras vezes, temos no ambiente escolar uma realidade “mascarada”, uma vez que, na dinâmica das diferentes salas de aula, as realidades são ocultadas, ou seja, o professor aborda e se aprofunda em determinado assunto se sentir que trafega por ele sem problemas, uma vez que o domina. Por outro lado, quando percebe que o menor perigo (sobretudo o disciplinar) põe em risco a sua prática, acaba optando por não tocar no assunto, ou silenciar o aluno “desviante”, como apontou o entrevistado B.

Não é novidade que, abordar as questões de sexualidade em sala de aula causa, no mínimo, certo alvoroço ou em um extremo oposto, certo silenciamento. Por se tratar de tema controverso e pouco debatido, por vezes, muitos alunos querem participar, apresentam muitas opiniões e dúvidas a respeito, ou seja, é complicado não deixar que o assunto inicial se perca em meio a tantas divagações. Assim, e para evitar todo esse alvoroço, por vezes, o professor se cala e não toca no assunto, tal como nos demonstra o excerto da fala docente a seguir, típica da atitude acima mencionada:

Bom, pelo menos na fala é o que todos dizem. Agora, se fazem isso mesmo nas salas por onde passam (**abordar a questão da sexualidade no cotidiano escolar**), é uma dúvida. Digo isso porque, às vezes, a gente entra numa sala depois de uma aula do professor ‘x’ e está tudo tranquilo, sem alvoroço. Já outras vezes, parece que dá vontade de voltar da porta e nem entrar naquela sala, tamanha é a confusão e o alvoroço. Você perde o maior tempo até conseguir fazer com que eles sentem, se acalmem para, finalmente, começar sua aula. Essa questão é meio complexa (Entrevistado E, grifos do autor).

Na esperança de encontrar um ambiente de aprendizagem tranquilo, sob o ponto de vista disciplinar, muitas vezes @ professor@ irá até se queixar de entrar numa sala e ter que organizá-la sob a sua ótica, para a sua aula/disciplina; ao invés de dar apoio para o colega que, apesar do tumulto, abordou um assunto que el@ não teve coragem, formação ou disponibilidade para explorar. Porém, de acordo com Foucault a disciplina, no contexto

escolar, cumpre exatamente esse papel: formar indivíduos adestrados, dóceis e não questionadores:

A disciplina “fabrica” indivíduos: ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se os compararmos aos rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos do Estado (FOUCAULT, 1987, p. 153).

Em alguns casos e de acordo com as experiências profissionais e pessoais de cada indivíduo, é possível encontrar, no meio docente, professores que, apesar de verem com ressalva a questão de gênero no contexto escolar, vislumbram, nessa temática, uma possibilidade de ampliar horizontes e construir uma sociedade menos radical a partir das experiências vividas na escola:

Então, a gente pode acabar descobrindo que até mesmo um aluno com uma diversidade de gênero diferente, tem uma mente mais aberta, mais aceitável às discussões do que um aluno afirmado como sendo... ideia de heterossexual, sabe? Então, às vezes um homossexual pode ter uma cabeça mais desenvolvida sobre algumas questões, alguns questionamentos em sala de aula, fazer um comentário que um heterossexual não vai ter. Então, a vivência também pode ajudar nesse ambiente da escola (Entrevistado A).

Sobre essa questão, uma atitude crítica e, ao mesmo tempo criteriosa, sobretudo por parte do professor, é sempre necessária quando estiver no exercício de sua profissão, pois o ambiente escolar, além de disciplinador, é um instrumento importante de poder, sobretudo por parte dos dirigentes e, em se tratando de escolas sob a tutela do poder público, essa realidade é mais difícil de ser mascarada. E, sobre isso, Louro nos chama a atenção:

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas “críticas”). Temos de estar atentos/as, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui (LOURO, 2003, p. 64).

Muitas vezes, também, o que temos no interior das escolas é uma atitude de omissão; ou seja, abertamente a escola não assume que está preparada para receber somente o que for assumidamente masculino ou feminino; até porque, enquanto instituição, sabe que, por força de lei, deve ser inclusiva e, portanto, estar aberta para todos. Por outro lado, quando se furta de orientar, de conversar e, antes de tudo isso, ouvir um adolescente que quer, antes de mais nada, somente ser ouvido, a escola deixa de formar cidadãos conscientes que, desamparados, acabam optando por uma vida de promiscuidade sexual, uso de drogas e exposição aos mais diferentes tipos de violência, por exemplo. Isso, contudo, não é via de regra. O fragmento a seguir deixa claro essa afirmação: a escola não repudia publicamente; porém, seus agentes, mantêm-se omissos, não dialogam:

Ele não era um aluno agressivo em forma de violência, mas assim pelas palavras, pelas atitudes: de vir de peruca, de uma hora para outra, de não vir, umas roupas extravagantes (risos). Então era algo assim que a gente não está acostumada a ver aqui, mas de maneira nenhuma, em nenhum momento eu vi esse menino ser repreendido por isso. Também não vi ele ser direcionado pela sua opção sexual: alguém sentar e conversar, ou ser encaminhado para um psicólogo infantil para conversar com ele, não vi isso acontecer (Entrevistado B).

A questão ainda é vista sob o prisma de desvio de comportamento, uma vez que a colaboradora sugere o encaminhamento do menor para um psicólogo infantil. Mas será que essa conversa inicial não poderia ser realizada por um professor ou outro profissional qualquer dentro da própria escola, sobretudo ao perceber que o sujeito demonstra uma atitude instável? Não sabemos, mas destacamos que isso é perfeitamente plausível, basta um pouquinho de força de vontade: de chegar, de se aproximar, de ouvir e de, enfim, conversar, “trocar uma ideia”. Mais uma vez, temos em Louro importante referencial sobre isso:

Sem alimentar uma postura reducionista ou ingênua – que supõe ser possível transformar toda a sociedade a partir da escola ou supõe ser possível eliminar as relações de poder em qualquer instância – isso implica adotar uma atitude vigilante e contínua no sentido de procurar desestabilizar as divisões e problematizar a conformidade com o “natural”; isso implica disposição e capacidade para interferir nos jogos de poder (LOURO, 2003, p. 86).

Sabemos que a citação de trechos de entrevistas, referendada pelos estudiosos que estudam a questão, não pode ter a finalidade concluir o estudo do binômio gênero/identidade

na instituição escolar. Mas compõe um quadro que nos mostra o ambiente escolar como extremamente disciplinador e, até certo ponto, conservador, sobretudo no que diz respeito a mudanças de postura e atitudes, bem como sobre a discussão de temáticas que fogem à dimensão curricular a qual se propõe. A visão que queremos para este trabalho é a que nos propõe Louro (2003, p. 90): a escola não pode resolver todas as mazelas da sociedade, mas também não pode se furtar de ser *locus* privilegiado para a discussão de alguns assuntos, sobretudo os oriundos das relações de poder. Ao se enveredar por esse caminho, a escola estará, na nossa concepção, cumprindo um de seus preceitos primordiais: o de contribuir para a edificação de uma sociedade mais justa, democrática e plural.

5 PRÁTICAS DO COTIDIANO ESCOLAR

Devido ao caráter prático do mestrado profissional, nesse capítulo, nos deteremos à reflexão de algumas práticas que, uma vez implantadas no cotidiano escolar, possam contribuir para minimizar a problemática da inserção dos gêneros e as diferentes identidades decorrentes de uma orientação sexual não-heteronormativa.

Dessa forma, sabemos que o problema não será resolvido, mas poderá, a partir de ações coletivas emanadas da prática docente, trazer a público uma discussão que vem sendo negligenciada por alguns profissionais da educação - notadamente professores - no caso dessa pesquisa.

A reflexão a seguir, feita por um de nossos colaboradores, traduz a inquietação presente no público docente e que, muitas vezes, não ganha corpo e coro por falta de uma formação coletiva condizente com a realidade escolar:

Como diria o Cortella, se está “terceirizando a paternidade para a escola”. Essa responsabilidade que acaba sendo também da família. Penso sempre também que a escola é espaço, por excelência, do debate, da discussão, da formação complementar. Acho que o professor, o gestor instrumentalizados, reflexivos, com informações, leituras, debates e discussões, no corpo docente, com a gestão. E, num segundo momento, levando essa temática para a sala de aula, é fundamental; é fundante (Entrevistado C).

A dinâmica da escola inclusiva e que se quer plural e acolhedora - dinâmica esta definida pela LDB 9.394/96 – trouxe, entre outras leis, para dentro dos muros escolares, segmentos antes negligenciados. Dentre estes, camadas sociais menos favorecidas que, de acordo com a Lei 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente), têm que ter um período de seu dia assegurado para a escolarização, independentemente da atividade que exerçam como aprendiz em período contrário. Também temos na Lei 13.146/15 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), assegurando a promoção, em condições de igualdade, o exercício de direitos e liberdades fundamentais para as pessoas com deficiência (aí incluindo a educação), visando à sua inclusão social, bem como o pleno exercício da cidadania democrática de direito. E, por fim, temos o PLC (Projeto de Lei Complementar) 122/06, que se encontra arquivado no Senado, mas que ficou conhecido como “Lei Anti-Homofobia”, por alterar dispositivos da Lei 7.716/89, que define e pune crimes raciais, incluindo aí (também), os crimes decorrentes de orientação sexual. Tudo isso para dizer que, legalmente, ninguém pode ser excluído do direito à educação por um recorte meramente sexual. Isso porque as leis assim o determinam.

Frente a esse cenário de criação de leis e da movimentação social que as acompanha, vemos também existir uma renovação na produção acadêmica, que passou a estudar e propor entendimentos sobre a questão da diversidade de gênero na escola. De modo prático, citamos a atuação do GDE da UFABC:

[...] o projeto Diversidade na Escola conseguiu mostrar para os/as alunos/as uma nova consciência. A grande maioria já aponta para uma visão mais justa de mundo no que diz respeito à convivência na escola. Com relação às questões das mulheres, principalmente com relação à lei, estas entendem a importância de se denunciar os agressores, falam dos seus dilemas, como suas vidas melhoraram a partir do uso da lei, se sentem mais seguras e mostram mais felicidade no cotidiano. Aos poucos estão tornando a escola um lugar muito melhor e da boa convivência (KAMENSKY; MEIHY, 2016, p. 163)

Essa ação exitosa, dentre tantas outras que devem ocorrer Brasil afora, vem de encontro com a culminância da nova LDB, aprovada menos de dez anos após a atual Constituição, apelidada de “cidadã”, devido à grande gama de direitos que confere aos brasileiros. Mas o que isso tem a ver com escola? Muita coisa, a saber o que diz a nossa Carta Magna:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, Art. 205).

Bem, se estamos querendo romper paradigmas de preconceitos e discriminação de toda ordem, se queremos tratamento igualitário para tod@s àquel@s que não se enquadram dentro de um padrão identitário tido como “normal” pela maioria da população, a escola é o *locus* privilegiado para começarmos a discutir essas – e outras – questões que se fizerem necessárias, de modo que uma nova mentalidade possa emergir, senão agora, pelo menos para as próximas gerações.

O que o público docente precisa ter claro é que, ao abordar essas questões nos mais diferentes componentes de uma matriz curricular, não estará fazendo favor algum às minorias para as quais essas ações foram criadas. Ao contrário disso, estará contribuindo para difundir um tema que é superficialmente abordado, tal como nos informa o excerto a seguir, de um dos nossos entrevistados:

Aqui vem gente de todo lugar do Brasil e do mundo. É lógico que, no meio dessas pessoas, há muitos homossexuais. Com isso, a escola tem que dar ao aluno noções de respeito, convivência e cordialidade para com essas pessoas que, ao virem aqui, gastam e deixam seu dinheiro (Entrevistado E).

Esclarecemos que orientação sexual engloba uma polissemia de representações, pois diz respeito à forma como cada sujeito vivencia suas relações sexuais e afetivas. Porém, apesar da dimensão social que os conceitos de gênero e orientação sexual abarcam, ambos foram edificados cientificamente, construídos com base acadêmica, pois formam um campo de pesquisa e produção de conhecimento reconhecidos internacionalmente, sendo apropriado pelo Brasil desde a década de 1970.

As representações de gênero e sexualidade ocorrem em diferentes espaços sociais: família, comunidade, trabalho e, também, na escola. A escola, historicamente, instituiu comportamentos padronizados para meninos e meninas, não aceitando as discrepâncias. O próprio conteúdo curricular, dividido disciplinarmente, baseia-se em conceitos heteronormativos, não reconhecendo a diversidade de desejos e de relações sexuais e afetivas. É todo esse quadro que queremos discutir, senão para implantar mudanças, pelo menos para fomentar subsídios para uma prática mais ética e plural, sobretudo com relação aos gêneros.

5.1 Propostas de Ação

A fim de minimizar o impacto que o trabalho com a questão de gênero traz para o cotidiano escolar, sem a pretensão de resolver o problema, decidimos oferecer algumas propostas de ação que possam ajudar o docente a não camuflar a situação, evitando tocar no assunto, mesmo quando a temática surge em sala de aula, pois como nos diz Julia:

A cultura escolar não pode ser estudada sem o exame preciso das relações conflituosas ou pacíficas que mantém, pois a cultura escolar é descrita como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos (JULIA, 2001, p. 9).

Pelo excerto, temos que a cultura escolar está, toda ela, inebriada de conflitos. Mas como fazer para, em meio a tudo isso, desenvolver um ensino em que a construção do conhecimento se dê de forma igualitária? É nessa perspectiva que essa pesquisa tem se enveredado: respeito, ética, compromisso com a igualdade.

Creemos que o primeiro passo é oportunizar aos professores uma formação adequada no trato para com estas questões, pois só assim esse profissional poderá se sentir seguro quanto às dúvidas e inquietações de seus alun@s. Replicar projetos simplesmente não basta, na medida em que uma ação exitosa em São Paulo (capital), por exemplo, pode não surtir os mesmos efeitos no interior do estado, uma vez que trabalhamos com realidades singulares e complexas. Um de nossos colaboradores, inclusive, se manifesta nesse sentido:

Olha, sinceramente, eu nunca me debrucei sobre essas legislações; realmente desconheço. Acho que até é um ponto – agora com essa pesquisa, com esse diálogo – acho superimportante essa pesquisa que está sendo desenvolvida, porque ela traz... tira um pouco o docente da zona de conforto e faz refletir, buscar, pesquisar essas legislações; não só do ponto de vista legal, de um amparo legal, mas até para poder referendar, aliar uma questão do direito do aluno, do ponto de vista da opção sexual, do ponto de vista do gênero (Entrevistado C).

Mais uma vez, o GDE da UFABC nos traz valiosa contribuição ao descrever o projeto de formação oferecido aos professores da rede pública do município de Santo André/SP. Esse projeto só foi levado em frente porque contou com o apoio dos gestores municipais daquela região. Pela fala de nosso colaborador, percebemos que há interesse do profissional em participar de ações formativas que lhe deem maior subsídio à prática em sala de aula; o problema é que não há iniciativas dessa natureza onde ele trabalha, o que dificulta um pouco mais as coisas, na medida que, aquele que quer se (in)formar, deve buscar fazer isso por conta própria.

Se os momentos de encontro coletivo semanal, por exemplo, fossem utilizados para promover uma formação em serviço, pensamos que essa lacuna formativa poderia ser preenchida. Para isso, também, seria preciso que o coordenador pedagógico, que atua diretamente com os professores, passasse, ele próprio, por um processo formativo que contemplasse as questões de gênero e identidades. E, finalmente, para que tudo isso ocorresse, haveria a necessidade de, tal como em Santo André/SP, os gestores públicos municipais abraçassem a ideia.

Já mencionamos aqui nessa pesquisa que, uma das dificuldades de falar de sexo, orientação sexual, gênero e identidades múltiplas deve-se ao fato de que o município-alvo desse trabalho se insere num contexto de instância turístico-religiosa. Porém, isso não deve ser desculpa para que a questão não seja trabalhada, pois tal como nos afirma Foucault:

Levar “em conta” o sexo, formular sobre ele um discurso que não seja unicamente o da moral, mas da racionalidade, eis uma necessidade suficientemente nova. O essencial não são todos esses escrúpulos, o “moralismo”, mas sim a necessidade reconhecida de que é preciso superá-los. Cumpre falar de sexo como de uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar, mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos. O sexo não se julga, apenas administra-se (FOUCAULT, 1999, p. 27).

Ou seja, se antes a temática sexual não estava inserida na realidade da escola, desde os PCNs, com um volume dedicado aos Temas Transversais, que incluem a sexualidade, esse assunto não pode mais ser deixado de lado. Há que se ter coragem para sair de uma zona de conforto - cômoda e silenciosa - para adentrar numa perspectiva social que se encontra em ebulição, que é barulhenta e que se manifesta com cada vez mais frequência.

Além da devolutiva que será dada aos participantes dessa pesquisa, uma das ambições é desenvolver oficinas com as temáticas discutidas nesse trabalho como forma de empoderar os professores a acolherem as múltiplas identidades discentes, decorrentes de igualmente múltiplas orientações sexuais e, dessa forma, permitir que a escola cumpra sua missão principal: ensinar. E, se isso puder ser feito de modo interdisciplinar, melhor será, tal como nos lembra uma de nossas colaboradoras:

Que todas as disciplinas tinham que trabalhar, de modo interdisciplinar. Teve um ano também que teve um trabalho semelhante voltado para a África. Vocês, de História, tiveram até formação lá na Secretaria, lembra? Agora, com relação a isso que você está estudando (gênero e diversidade), não me lembro de nenhuma formação nesses quase 10 anos que trabalho na rede, considerando o tempo em que fui contratada, inclusive. Mas acho uma questão superimportante (Entrevistado E).

Quer dizer, com relação à África, no caso da citação acima, vemos ações formativas e de caráter interdisciplinar. Porém, como afirma nossa colaboradora, em quase uma década de serviço, nunca participou de nenhuma formação voltada para as questões de gênero e diversidade. Enquanto essa questão formativa relativa ao pessoal docente não for equacionada, quanto mais difícil será mudar posturas e adotar um comportamento mais aberto, ético e plural.

5.2 Contribuições à Prática Educativa

Nesse subtítulo, não temos a pretensão de oferecer respostas prontas aos docentes que têm dificuldade para abordar as questões de gênero e identidades em suas aulas; ao contrário disso, sugerimos alguns encaminhamentos que, a partir de nossa pesquisa, das falas dos nossos entrevistados e dos teóricos que se debruçaram sobre esta questão, podem ser válidos. Porém, não há garantia que a replicação do que segue poderá suprir todas as dúvidas que emergirem, uma vez que a realidade em que cada escola está inserida (insistimos) deve ser considerada, sempre.

O que percebemos, de modo geral, é que a discussão sobre as temáticas que essa pesquisa se dispôs a abordar, no âmbito da escola, quase sempre recai sobre @ professor@ do componente curricular de Ciências, conforme nos revela um de nossos colaboradores:

Olha, acredito que, do ponto de vista (sobretudo) do diálogo, nós temos com os professores aqui da área de Ciências, que são os professores que, ao trabalharem as suas matérias - até cito aqui a professora R. S., que é a docente que, há muito tempo, trabalha aqui nessa instituição, nessa unidade escolar -, ela se sente sempre muito à vontade e sempre procura dirimir as dúvidas, orientar os alunos para a questão da sexualidade, cuidado com o corpo (Entrevistado C).

Com isso, se tem a impressão de que @s professor@s de História, Geografia ou Matemática, por exemplo, nada tem a ver com isso; quando na verdade, como bem sabemos pela prática de sala de aula, essas são questões que perpassam todas os componentes curriculares, dependendo, é claro, de uma maior ou menor abertura pressentida pelos alunos com relação à disponibilidade docente de explorar, debater, conversar. Entretanto, Butler nos diz que é justamente o contrário, a saber:

A complexidade do conceito de gênero exige um conjunto interdisciplinar e pós-disciplinar de discursos, com vistas a resistir à domesticação acadêmica dos estudos sobre o gênero ou dos estudos sobre as mulheres, e de radicalizar a noção de crítica feminista (BUTLER, 2003, p. 12).

Assim, temos que ter claro, enquanto docentes, que a coerência exigida por nossa sociedade do sexo ao nascer (binário e estático), não corresponde mais às expectativas de múltipla expressão desse gênero durante toda a existência de um indivíduo, sobretudo para a clientela discente nascida pós ano 2000, que vive em intensa interação midiática.

Alguns de nossos colaboradores, nesse sentido, já são capazes de perceber que, pegar um aluno e querer rotulá-lo com base no gênero não funciona, pois acaba levando a atitudes de discriminação.

Então, quando a gente pega um aluno apenas como... vai diferenciar ele pelo gênero dele, pela orientação sexual, por aquilo que ele gosta, a gente acaba discriminando. Se a gente olhar todos com um mesmo olhar – a ideia de serem alunos, indivíduos, independente do que for -, eu acho que a escola pode caminhar por um caminho bom (Entrevistado A).

A maior ambição dessa pesquisa é justamente essa: levar o docente a refletir sobre a própria *práxis* e, a partir daí, ter atitudes mais éticas do ponto de vista do acolhimento aos alunos. A percepção que, muitas vezes, falta ao docente é a de que gênero é um constructo social:

Concebida originalmente para questionar a formulação de que a biologia é o destino, a distinção entre sexo e gênero atende à tese de que, por mais que o sexo pareça intratável em termos biológicos, o gênero é culturalmente construído: conseqüentemente, não é nem o resultado do causal do sexo, nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo (BUTLER, 2003, p. 24).

Sabemos que mudanças de postura e mentalidade não se processam rapidamente. No entanto, ao fomentar as discussões e fornecer esclarecimentos sobre as questões de gênero e identidade, esse trabalho teve a intenção de fornecer um caminho a ser trilhado que, longe de estar concluído, apresenta-se cheio de bifurcações e pedras, de modo a evitar uma postura simplista e/ou reducionista; mas, ao mesmo tempo, encorajar os diferentes atores do cotidiano escolar – sobretudo professores – a mudarem de atitude com aquel@s alun@s que fogem do padrão da heteronormatividade.

Macho x fêmea, masculino x feminino, homem x mulher, são apenas alguns exemplos de dualidade que não podem ser negligenciadas pela escola. A relação que se quer exemplificar aqui, contudo, não é a de oposição, mas sim a de busca por uma síntese que acolha de modo igualitário a todos.

O próprio docente parece perceber a necessidade de se ter uma escola mais acolhedora e plural, dada à natureza turística do município-sede dessa pesquisa. Vê, apesar disso, entraves de ordem religiosa e familiar.

Acho que sim e não, mas vou explicar. O problema é que, como você sabe, estamos numa cidade que vive do turismo religioso, que depende dos turistas para viver, que tem sua economia dependente disso. Por outro lado, em algumas ocasiões, como reunião de pais, por exemplo, percebemos pais muito tradicionais, com um certo fanatismo religioso (seja evangélico ou católico), que não combina com a realidade de uma cidade que tem que ser acolhedora (Entrevistado E).

Os vários caminhos aqui oferecidos dão mostra de quão complexa e recente é a discussão de gênero e as múltiplas identidades decorrentes da escolha da vivência de um determinado gênero. É o desejo de exercer uma sexualidade, manifestada em uma dada identidade, que trará configuração ao gênero de uma pessoa. Mas isso também não é algo estático e perene, para toda vida. Muito pelo contrário: uma pessoa pode mudar a identidade com a qual irá expressar seu gênero durante toda a sua vida.

Butler ajuda-nos a entender melhor o que foi escrito acima:

Nós afirmariamos que não há identidade de gênero por trás das expressões do gênero; essa identidade é performativamente constituída, pelas próprias expressões tidas como seus resultados. O gênero mostra ser performativo no interior do discurso herdado, isto é, constituinte da identidade que supostamente é (BUTLER, 2003, p. 48).

Para Butler, o discurso sobre gênero está atrelado a um jogo de poder que se institucionaliza através da linguagem. Foi esse entendimento que nos levou a optar por essa autora, pois, na escola, é a força dos discursos que acaba moldando atitudes preconceituosas e discriminatórias. É através do poder das palavras que conceitos errôneos vão se formando, se solidificando, impedindo, dessa forma, um diálogo baseado no respeito.

Sabemos que o caminho que se vislumbra, com as questões de gênero e identidade trazidas para dentro da escola, é longo e árduo, sobretudo com a recente difusão da ideologia advinda do movimento Escola Sem Partido². Porém, esse assunto não será explorado no contexto dessa pesquisa.

² De acordo com Frigotto (2017), este ideal se firma na criminalização das concepções de conhecimento histórico e de formação humana que interessam à classe trabalhadora e em posicionamentos de intolerância e ódio com os movimentos sociais de mulheres, negros, lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis e transgêneros.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda trajetória que percorremos até aqui só nos deu a dimensão de que há muito o que discutir, analisar e entender quando o assunto identidade e diversidade de gênero é trazido para o contexto escolar.

Por isso, estamos longe de concluir alguma coisa, no sentido de que as análises aqui desenvolvidas sejam definitivas. Ao contrário disso, com essa pesquisa, se espera contribuir para alargar as discussões em torno das temáticas aqui apresentadas e contribuir para embasar estudos futuros que sigam pela mesma linha de pesquisa.

Antes de proceder à análise das entrevistas cedidas pelos docentes, optamos por traçar um perfil desses colaboradores, de modo a facilitar a compreensão do leitor ao ler o excerto de cada uma das falas que, nesse caso, pode se reportar ao quadro traçado pelo pesquisador e tentar compreender a resposta dada pelo colaborador ao verificar o nível de formação, a faixa etária e o tempo de atuação no magistério do mesmo, entre outros.

Assim, ao optarmos pelo eixo de análise Legislação e Políticas Públicas, quisemos demonstrar que as pessoas com orientação sexual divergente do binômio masculino e feminino, já têm, desde há muito tempo, o direito de exercerem sua sexualidade da forma como preferirem. E isso também é válido para o contexto escolar que não pode, de forma alguma, discriminar a partir de uma matriz sexista.

Por outro lado, também pretendemos demonstrar que o conceito de gênero, dentro da concepção da maioria dos autores que subsidiam essa pesquisa, tem um viés social e cultural, do qual encontra-se intimamente relacionado e do qual não pode ser apartado, sob pena de ser compreendido de forma fracionada.

Por esse motivo, a escolha sobre os sujeitos que ajudaram a compor essa pesquisa recaiu sobre professores, pois acreditamos que esses profissionais são os principais agentes educacionais dentro do contexto escolar, embora não sejam os únicos. Sobre eles, porém, atualmente, repousa muito mais do que a missão de transmissão de saberes historicamente acumulados. São, pois, responsáveis pela formação do indivíduo, que deve primar pela ética, criticidade e respeito.

Desconstruir noções arraigadas desde nossa formação inicial até nossa inserção no mercado de trabalho docente, foi um dos objetivos ao se analisar comparativamente a fala dos professores com suas atitudes e, de que maneiras, essas falas e atitudes contribuem para gerar Estigma e Preconceito, nosso segundo eixo de análise. Vimos quão danosa pode ser a omissão

docente, quando opta por não abordar a questão da sexualidade quando esta surge na *praxis* de sala de aula: alunos são tratados de forma vexatória e humilhante, instauram-se atitudes preconceituosas e discriminatórias e o clima, sem uma intervenção consistente e consciente, pode tornar-se tenso.

Mas o trabalho com história oral tem justamente como um de seus objetivos dar voz e vez aos sujeitos que, historicamente, não foram ouvidos. Por isso, ao se analisar como as questões de identidade e gênero são concebidas pelos docentes no cotidiano escolar de uma instituição de ensino pública situada em uma instância turístico-religiosa do interior do estado de São Paulo, pode se perceber o quanto de moralismo, preconceitos e visões que, no mínimo, carecem de formação atualizada, a fim de se (re)contextualizar e, dessa forma, melhor atender aos ditames da educação plural e equânime a que todos têm direito na contemporaneidade, em qualquer parte do Brasil e do mundo.

Ao analisarmos Gênero e Diferença, constatamos como esses conceitos estão intimamente ligados e, ao mesmo tempo, apartados no cotidiano escolar. A concepção histórico-social que predomina na definição de gênero e suas diferentes manifestações ainda não foi incorporada pelo público docente, que ainda vê a questão sexual sob um prisma biologizante, heteronormativo e religioso, ou seja, há somente dois sexos: masculino e feminino, e pronto. Tudo o que destoia ou foge desse padrão deve ser visto com ressalvas pelos agentes escolares que, por uma questão legal, são obrigados a aceitar a todos, mas que não acolhem e não inserem esses indivíduos com o devido respeito.

Quando a tônica das discussões se enveredou por analisar a relação existente entre Identidade e Família, descobrimos que a própria definição de família se encontra em mutação, ou seja, o conceito que definia essa instituição primária de formação social e identitária, hoje já não dá conta de englobar os múltiplos e facetados arranjos familiares. Nesse caso, em particular, o que interessou para essa pesquisa foi analisar como a prole dessas famílias têm sido recebida na escola e, mais ainda, de que forma o professor tem contribuído (ou não) para uma adequada inserção desses menores nos quadros escolares. Nesse eixo, pudemos concluir que falta ao público docente conceber a identidade não mais como algo estático e que, uma vez definido na adolescência, perdurará por toda a vida. Ao contrário disso, os teóricos que embasam esse trabalho deixam claro que, atualmente, as identidades são múltiplas e passíveis de mudança ao longo da vida, de acordo com os diferentes constructos sociais com os quais o indivíduo tiver contato ao longo de toda a sua existência.

E, finalmente, como todas as discussões em torno das quais orbitaram esse trabalho se deram em torno de uma escola, não poderíamos deixar de analisar a relação existente entre Ambiente Escolar e Disciplina. A partir desse eixo, concluímos que a escola, enquanto organização social, tem que ter disciplina, ou seja, ter direitos e deveres pré-estabelecidos. Isso, aliás, faz parte de todo o aparato burocrático que põe a escola em funcionamento diariamente. Porém, essa instituição, ao se constituir em ambiente socializador secundário, não pode ser disciplinadora; enfim, não pode infringir a seus alunos regras morais que tolham a expressão de suas identidades e que, dessa forma, possam contribuir para que preconceitos e discriminações sejam instaurados. Antes de mais nada, cabe ao pessoal docente, enquanto principal agente formador dentro de uma instituição de ensino, primar por atitudes plurais e éticas, sem falsos moralismos, pois a concepção em torno da qual se estrutura uma organização de ensino na contemporaneidade é a de uma gestão democrática, na qual todos os envolvidos com o processo educacional tenham voz e vez.

Mais do que isso, espera-se fomentar discussões em torno das questões que esse trabalho se propôs a levantar, de forma que a clientela discente que diariamente adentra aos portões das escolas mundo afora possa ser tratada de forma igualitária e democrática, independentemente de sua orientação sexual, pois o que está em jogo em uma instituição de ensino é sua capacidade de ensinar e, mais do que isso, fazer com que seus alunos consigam aprender, desenvolvendo habilidades e competências que lhe serão úteis para o resto da vida, e não um recorte sexista, que distancia as pessoas e impede que importantes intercâmbios culturais sejam estabelecidos.

Também incluímos um capítulo que trata sobre práticas no cotidiano escolar, a fim de propor alguns encaminhamentos para a abordagem das questões de diversidade de gênero e identidade no dia a dia da escola, de forma que o professor possa trabalhar essas temáticas de maneira mais segura, estando melhor formado e informado a esse respeito.

Concluímos esse trabalho na perspectiva de que a análise das narrativas dos professores numa abordagem que envolvam as questões de gênero e identidade no cotidiano escolar, descrevendo suas ações, através de suas falas (entrevistas) e à luz do referencial teórico que embasou toda essa pesquisa foi realizado de forma satisfatória, abrindo abordagens para discussões futuras. Após as referidas análises, temos a certeza de que a temática não estará resolvida, mas teremos condições de ampliar nossas considerações e contribuímos, de modo mais efetivo e consubstancial, para a edificação do conhecimento científico, meta mais audaciosa dessa pesquisa.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. P. de. **Gênero, diversidade sexual e currículo:** um estudo de caso de práticas discursivas e de (não) subjetivação no ambiente escolar. 2011. 151 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura) – Campus Universitário de Araguaína, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2011.

AVILA, A. H. **Professores(as), suas significações e posturas no contexto da educação sexual:** das (im)possibilidades do trabalho com a diversidade sexual. 2010. 201 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

AZEREDO, S. “Teorizando sobre gênero e relações raciais.” In: **Estudos Feministas**. Número especial, outubro 1994.

BEAUVOIR, S. **O Segundo sexo** – fatos e mitos; tradução de Sérgio Millet. 4 ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1980a.

_____. **O Segundo Sexo** – a experiência vivida; tradução de Sérgio Millet. 4 ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1980b.

BERNARDI, I. **Projeto de Lei 122/06** – Criminaliza a Homofobia. Arquivado ao final da legislatura, 2014.

BRASIL. Congresso. Senado. Constituição [da] República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. **Diário Oficial [da] União**. Poder Legislativo, Brasília, DF, 05 out. 2010. Legislativo I, Seção I, p. 1, art. 205.

_____. Congresso. Senado. Lei n. 7716. Define os crimes resultantes de raça ou de cor, de 05 de janeiro de 1989. **Diário Oficial [da] União**. Poder Legislativo, Brasília, DF, 06 jan. 1989. Legislativo I, Seção I, p. 369.

_____. Congresso. Senado. Lei n. 8069. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências, de 05 de julho de 1990. **Diário Oficial [da] União**. Poder Legislativo, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Legislativo I, Seção I, p. 13563.

_____. Congresso. Senado. Lei n. 9394 [de] Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] União**. Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Legislativo I, Seção I, p. 27833.

_____. Congresso. Senado. Lei n. 13005. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial [da] União**. Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Legislativo I, Seção I, Edição extra, p. 1.

_____. Congresso. Senado. Lei n. 13146. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), de 06 de julho de 2015. **Diário Oficial [da] União**. Poder Legislativo, Brasília, DF, 07 jul. 2015. Legislativo I, Seção I, p. 2.

_____. **IBGE** (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisas.php>>. Acesso em: 05.jun.2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, 30 mai.2012. Executivo I, Seção I, p. 33.

_____. Ministério da Justiça e Cidadania. **Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República**. Cartilha os Direitos Humanos. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/noticias/2016/outubro/secretaria-especial-de-direitos-humanos-lanca-cartilha-de-emendas-2017>> Acesso em: 05.mar.2017.

_____. Ministério da Justiça e Cidadania. **Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República**. Resolução n. 12, de 16 de janeiro de 2015. CNCD/LGBT. Estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais nos sistemas e instituições de ensino. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/sobre/participacao-social/cncd-lgbt/resolucoes/resolucao-012>> Acesso em: 05.jun.2016.

_____. Ministério da Justiça e Cidadania. **Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres**. Nota Técnica n. 24, de 17 de agosto de 2015. CGDH/DPEDHUC/SECADI/MEC. Define o conceito de gênero no Plano Nacional de Educação. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/assuntos/conselho/nota-tecnica-no-24-conceito-genero-no-pne-mec.pdf>> Acesso em: 05.jun.2016.

_____. Organização das Nações Unidas. Direitos Humanos. **Resolução n. 17**, de 17 de junho de 2011. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/conselho-de-direitos-humanos-adota-resolucao-sobre-orientacao-sexual-e-identidade-de-genero/>> Acesso em: 05.jun.2016.

_____. Palácio do Planalto. Casa Civil. “Lei n. 11.340, de 07 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher.” **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, 08 mai.2006. Executivo I, Seção I, p. 1.

_____. Supremo Tribunal Federal. “ADI n. 4277 MC/DF”. **Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade**. Relator: Min. Ayres Britto. Brasília, 05 de maio de 2011. Disponível em: <
<http://www.stf.jus.br/portal/geral/verPdfPaginado.asp?id=400547&tipo=TP&descricao=ADI%2F4277>>. Acesso em 05 jun. 2016.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, J. “Regulações de Gênero”. In: **Cadernos Pagu**, n. 42, p. 249-274, 2014.

CANDAU, V. M. F. (Org.). **Somos tod@s iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. 1. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2012.

CONCEIÇÃO, A. L. P. da. **Performatividade: as marcas da educação na alma de corpos estranhos**. 2011. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2011.

CAETANO, M. R. V.; DA SILVA JUNIOR, P. M.; GOULART, T. E. S. “Masculinidades hegemônicas e dissidências: tensões curriculares em cotidianos escolares da periferia”. In: **Reflexão e Ação**, v. 24, n. 1, p. 214-232, 2016.

CONSELHO Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2004.

CONSELHO Nacional de Justiça. **Bullying** – Cartilha 2010 – Projeto Justiça nas Escolas. 1. ed. Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2010.

DANILIAUSKAS, M. **Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação: uma análise do Programa Brasil Sem Homofobia**. 2011. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, p. 130-150, 2005.

FERREIRA, M. de M. “Desafios e dilemas da história oral nos anos 90: o caso do Brasil”. In: **História Oral**, São Paulo, n. 1, p. 19-30, 1998.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987, p. 153-218.

_____. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução M^a Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FRANCO, V.; RIÇO, M.; GALÉSIO, M. Inclusão e construção de contextos inclusivos. **Globalização e Diversidade – A escola cultural, uma resposta**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2002.

FRANÇA, E. S. da C. **“Saindo do armário”, Portas se abrem/fecham?** As sexualidades na escola e a formação docente. 2011. 120 f. Dissertação (Mestrado em Crítica Cultural) – Campus II, Alagoinhas, Universidade do Estado da Bahia, Alagoinhas, 2011.

FRIGOTTO, G. (Org.) **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, p. 21-30, 1990.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução: Mathias Lambert. 4. ed. São Paulo: LTC, 1988.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP & A, p. 7-22, 2005.

JESÚS, M. de J. **Campanha pela despatologização da transexualidade no Brasil**: seus discursos e suas dinâmicas. 2013. 103 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

JULIA, D. “A cultura escolar como objeto histórico”. Tradução Gizele de Souza. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

KAMENSKY, A. P. dos S. O. (Org.) [*et al.*]. **Políticas e direitos**: políticas públicas de formação docente em direitos humanos no Brasil (2006-2016). 1. ed. São Paulo: Editora Pontocom, 2016. 208 p.

KAMENSKY, A. P. dos S. O.; MEIHY, J. C. S. B. (Orgs.). **Projetos na educação básica – I**: enfrentamento e experiências. 1.ed. São Paulo: Editora Pontocom, 2016.

LAHIRE, B. "A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização". In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, p. 1393-1404, dec. 2015. ISSN 1678-4634. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/109892/108393>>. Acesso em: 10 julho 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508141651>.

LAURETIS, T. "A tecnologia do gênero". In: Hollanda, H. (org.) **Tendências e impasses: O feminismo como crítica da modernidade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LONGARAY, D. A. **A (re)invenção de si: investigando a constituição de sujeitos gays, travestis e transexuais**. 2014. 227 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências). Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2014.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba, PR: Editora Positivo, p. 15-31, 2009.

MAUÉS, A. M. "Capítulos de uma História: a decisão do STF sobre a união homoafetiva à luz do direito como integridade". In: **Sequência: Estudos Jurídicos e Políticos**, v. 36. 70, p. 135-162, 2015.

MEIHY, J. C. S. B. Definindo História Oral e Memória. **Cadernos (Universidade de São Paulo, Centro de Estudos Rurais e Urbanos)**, v. 5, p. 52-60, 1994.

MEIHY, J. C. S. B; RIBEIRO, S. L. S. **Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias**. São Paulo: Contexto, 2011.

MEIRELES, A. C. **Políticas públicas sobre diversidade sexual e vivências pedagógicas de professoras lésbicas na escola: notas sobre a cidade de Vitória**. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

MERCER, K. "*Welcome to the jungle*". In Rutherford, J. (Org.). **Identity**. Londres: Lawrence and Wishart, p. 43, 1990.

MISKOLCI, R.; LEITE JR., J. (Orgs.). **Diferenças na Educação: outros aprendizados**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2014a.

_____. “Estranhando as ciências sociais: notas introdutórias sobre teoria queer”. In: **Revista Florestan Fernandes. Dossiê Teoria Queer**, v. 1, n. 2, p. 08 – 25, 2014.

MORAN, J. M. “Como usar a Internet na educação”. In: **Ci. Inf.** Brasília, v. 26, n. 2, p. , Maio de 1997. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19651997000200006&lng=pt_BR&nrm=iso>. Acesso em 10 de julho de 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-19651997000200006>.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje**. 2. ed. São Paulo: Global Editora, 2006.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora. Coleção Ciências da Educação. p. 37-51, 1995

PORTELLI, A. *et al.* O que faz a história oral diferente. **Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**. v. 14, p. 25-39, 1997.

REIS, G. L. **O gênero e a docência**: uma análise de questões de gênero na formação de professores do Instituto Euclides Dantas. 2011. 202 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 2. ed. São Paulo, Companhia das Letras, 1995

RIBEIRO, S. L. S. **Tramas e traumas**: identidades em marcha. 2007. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. “História Oral na Escola: instrumentos para o ensino de história”. In: **Oralidades**, v. 2, n. 4, p. 99-109, 2008.

_____. “Narrativas cotidianas: tramas que contam experiências de trauma e superação”. In: **Oralidades**, v. 3, n. 6, p. 33-47, 2009.

_____. “Educação e formação: bandeiras de luta para um movimento social/Education and training: symbols of struggle for social movements”. In: **Trabalho & Educação**. v. 21, n. 3, p. 207-217, 2013.

ROSSI, A. J. **Avanços e limites da política de combate à homofobia: uma análise do processo de implementação das ações para a educação do Programa Brasil Sem Homofobia**. 2010. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SANTOS, B. de S. “Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna”. In: **Estudos avançados**, v. 2, n. 2, p. 46-71, 1988.

SANTOS, R. de C. F. dos. **Violência sexual e a formação de educadores – uma proposta de intervenção**. 2011. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Campus de Presidente Prudente, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.

SANTOS, V. L. dos. **Representações de gênero nas falas das professoras da pré-escola e primeiro ano do ensino fundamental que atuam no município de Corumbá/MS**. 2011. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2011.

SÃO PAULO. **Acervo Artístico-Cultural dos Palácios do Governo do Estado de São Paulo**. Disponível em: <<http://www.acervo.sp.gov.br/acervo.html>>. Acesso em: 05.jun.2016.

_____. (Estado). Secretaria da Casa Civil. Decreto n. 55588, de 17 de março de 2010. Dispõe sobre o tratamento nominal das pessoas transexuais e travestis nos órgãos públicos do Estado de São Paulo e dá providências correlatas. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, Poder Executivo, São Paulo, 18 mar.2010. Executivo I, Seção I, p. 8.

_____. Secretaria da Educação. Conselho Estadual de Educação. Deliberação n. 125, de 30 de abril de 2014. Dispõe sobre a inclusão de nome social nos registros escolares das instituições públicas e privadas no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo e dá outras providências correlatas. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, Poder Executivo, São Paulo, 01 mai.2014. Executivo I, Seção I, p. 34.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. **Documento Orientador n. 14/2014**. Diversidades Sexuais e de Gênero. São Paulo. 2014.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. **Documento Orientador n. 15/2014**. Tratamento Nominal de Discentes Travestis e Transexuais. São Paulo. 2014.

_____. Secretaria da Educação. Resolução SE n. 52, de 14 de agosto de 2013. Dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridos dos Profissionais da Educação da rede estadual de ensino, os referenciais bibliográficos e de legislação, que fundamentam e orientam a organização de exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, Poder Executivo, São Paulo, 15 ago.2013. Executivo I, Seção I, p. 31.

_____. Secretaria da Educação. Resolução SE n. 45, de 18 de agosto de 2014. Dispõe sobre o tratamento nominal de discentes transexuais e travestis, no âmbito da Secretaria da Educação. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, Poder Executivo, São Paulo, 19 ago.2014. Executivo I, Seção I, p. 15.

_____. Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania. Lei n. 10.948, de 05 de novembro de 2001. Dispõe sobre as penalidades a serem aplicadas à prática de discriminação em razão de orientação sexual. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, Poder Executivo, São Paulo, 06 mai.2014. Executivo I, Seção I, p. 2.

_____. Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania. Decreto n. 55839, de 18 de maio de 2010. Institui o Plano Estadual de Enfrentamento à Homofobia e Promoção da Cidadania LGBT e dá providências correlatas. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, Poder Executivo, São Paulo, 19 mai.2010. Executivo I, Seção I, p. 4.

SETTON, M. da G. J. “A particularidade do processo de socialização contemporâneo”. In: **Tempo Social**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 335-350, nov. 2005. ISSN 1809-4554. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12482>>. Acesso em: 10 julho 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20702005000200015>.

SILVA, A. B. B. Bullying, Cartilha 2010 – Projeto Justiça nas escolas. **Brasília, Brasil**, v. 1, 2010.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 73-102.

ANEXO A - OFÍCIO

Taubaté, _____ de _____ de 2016.

Prezado (a) Senhor (a)

Somos presentes a V. S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pelo(a) aluno(a) PEDRO HENRIQUE VIEIRA, do Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica, da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2016, intitulado **“IDENTIDADE DE GÊNERO NA ESCOLA: ESTIGMA E DIVERSIDADE”**. O estudo será realizado com 6 (seis) professores que atuam no Ensino Fundamental (Ciclo II – 6º ao 9º ano) de diferentes componentes curriculares, na(s) cidade(s)-alvo dessa pesquisa, sob a orientação do Prof^ª. Dr(a). SUZANA LOPES SALGADO RIBEIRO.

Para tal, será realizada uma entrevista utilizando-se da metodologia da História Oral Temática com cada docente participante, por meio de um instrumento elaborado para este fim, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passou por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté e foi aprovado sob o CEP/UNITAU nº 1.681.662/2016 (ANEXO D).

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com PEDRO HENRIQUE VIEIRA, telefone (12) 3101-2486, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Edna Maria Querido Oliveira Chamon
Coordenadora do Curso de Pós-graduação

Ilmo (a). Sr (a)



ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: “IDENTIDADE DE GÊNERO NA ESCOLA: ESTIGMA E DIVERSIDADE”

Orientador: Prof^ª. Dr(a). SUZANA LOPES SALGADO RIBEIRO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador(a) responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Informações sobre a pesquisa:

Título do Projeto: “IDENTIDADE DE GÊNERO NA ESCOLA: ESTIGMA E DIVERSIDADE”

Objetivo da pesquisa: Registrar e analisar narrativas de professores sobre concepções e práticas que envolvam a abordagem das questões de identidade e diversidade de gênero presentes no cotidiano escolar, levando em conta aspectos problematizadores, como: estereótipos, preconceito, diversidade, igualdade e educação democrática.

Coleta de dados: a pesquisa terá como instrumento de coleta de dados a realização de uma entrevista utilizando-se da metodologia da História Oral Temática com cada docente participante, por meio de um instrumento elaborado para este fim, junto à população a ser pesquisada, que será aplicada junto a 6 (seis) professores que atuam no Ensino Fundamental (Ciclo II – 6º ao 9º ano), de diferentes componentes curriculares, na(s) cidade(s)-alvo dessa pesquisa.

Destino dos dados coletados: o(a) pesquisador(a) será o responsável pelos dados originais coletados por meio da entrevista utilizando-se da metodologia da História Oral Temática com cada docente participante, por meio de um instrumento elaborado para este fim, junto à população a ser pesquisada, permanecendo de posse dos mesmos por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então os mesmos serão destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde a pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio de entrevista utilizando-se da metodologia da História Oral Temática com cada docente participante e serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica, da Universidade de Taubaté (SP), bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa: o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio de entrevista utilizando-se da metodologia da História Oral Temática com cada docente participante. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem a IDENTIDADE DE GÊNERO NA ESCOLA: ESTIGMA E DIVERSIDADE. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões desenvolvidas.

Garantias e indenizações: fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas.

Esclarecimento de dúvidas: o(a) investigador(a) é mestrando(a) da Turma 2016 do Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica, da Universidade de Taubaté (SP), PEDRO HENRIQUE VIEIRA, residente no seguinte endereço: RUA JOSÉ PINTO FERNANDES, nº 70 – SÃO JOÃO – CACHOEIRA PUALISTA/SP, podendo também ser contatado pelo telefone (12) 3101-2486, inclusive ligações a cobrar. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação do(a) Prof^a. Dr(a). SUZANA LOPES SALGADO RIBEIRO, a qual pode ser contatado pelo telefone (12) 98188-5766 A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté-SP, no telefone: (12) 3625-4217.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados nas dependências da Instituição, onde os participantes que comporão a amostra atuam, em horário condizente com a disponibilidade dos mesmos. Da mesma forma, fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação no mesmo, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pelo pesquisador.

As informações serão analisadas e transcritas pelo(a) pesquisador(a), não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre “IDENTIDADE DE GÊNERO NA ESCOLA: ESTIGMA E DIVERSIDADE”.

DECLARAÇÃO:

Declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto ao pesquisador, quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me claros, quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro, também, que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se decidir em desistir de participar da pesquisa.

Concordo em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

_____, _____ de _____ de 2016.

Assinatura do Participante

Nome do Participante: _____

PEDRO HENRIQUE VIEIRA

Pesquisador(a) Responsável

Declaramos que assistimos à explicação do(a) pesquisador(a) ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

Testemunha

Testemunha

ANEXO D – PROTOCOLO DE INSCRIÇÃO/APROVAÇÃO NA PLATAFORMA BRASIL



UNITAU - UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Identidade e Diversidade de Gênero na Escola

Pesquisador: PEDRO HENRIQUE VIEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 58462116.2.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.681.662

Apresentação do Projeto:

A pesquisa busca analisar narrativas de professores sobre concepções e práticas que envolvam a abordagem das questões de identidade e diversidade de gênero presentes no cotidiano escolar, descrevendo suas atitudes e propondo ações que levem a um acolhimento baseado na igualdade e em uma educação democrática. Trata-se de uma pesquisa qualitativa a ser desenvolvida por meio da técnica de história oral

Objetivo da Pesquisa:

Analisar narrativas de professores sobre concepções e práticas que envolvam a abordagem das questões de identidade e diversidade de gênero presentes no cotidiano escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Adequada avaliação de riscos e benefícios.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto apresentado adequadamente.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos apresentados adequadamente.

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP

Município: TAUBATE

Telefone: (12)3635-1233

Fax: (12)3635-1233

E-mail: cepunitau@unitau.br



UNITAU - UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ



Continuação do Parecer: 1.681.662

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião de 12/08/2016, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_758689.pdf	29/07/2016 20:18:44		Aceito
Outros	TERMO_DE_AUTORIZACAO_DA_INSTIUICAO.pdf	29/07/2016 20:17:36	PEDRO HENRIQUE VIEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PARTE_2.pdf	29/07/2016 20:16:38	PEDRO HENRIQUE VIEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PARTE_1.pdf	29/07/2016 20:15:55	PEDRO HENRIQUE VIEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa.pdf	27/07/2016 20:41:56	PEDRO HENRIQUE VIEIRA	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_DE_COLETA_DE_DADOS_QUALITATIVO.pdf	27/07/2016 20:30:16	PEDRO HENRIQUE VIEIRA	Aceito
Outros	OFICIO.pdf	27/07/2016 20:26:24	PEDRO HENRIQUE VIEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	27/07/2016 20:23:24	PEDRO HENRIQUE VIEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP

Município: TAUBATE

Telefone: (12)3635-1233

Fax: (12)3635-1233

E-mail: cepunitau@unitau.br



UNITAU - UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ



Continuação do Parecer: 1.681.662

TAUBATE, 16 de Agosto de 2016

Assinado por:
Maria Dolores Alves Cocco
(Coordenador)

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP

Município: TAUBATE

Telefone: (12)3635-1233

Fax: (12)3635-1233

E-mail: cepunitau@unitau.br

APÊNDICE I – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS QUALITATIVO

ROTEIRO DE ENTREVISTA – HISTÓRIA ORAL TEMÁTICA

Parte I – Dados Gerais

Profissão/Formação: _____

Grau de instrução: _____

Idade: _____ Sexo: _____ Tempo na Instituição: _____

Área de atuação: _____

Parte II - Roteiro de entrevista

1. Como você define a docência? Por que resolveu ser professor(a)?
2. Como é sua atuação, enquanto docente, com relação aos portadores de deficiência, etnias diferentes e orientações sexuais diversas?
3. Você tem conhecimento de alguma legislação sobre questões de gênero e orientação sexual?
4. Você trabalha as questões de identidade e diversidade de gênero na escola?
 - a. Como? Poderia dar um exemplo?
5. Você, ou a equipe escolar, desenvolvem algum trabalho no sentido de minimizar preconceito, discriminação e *bullying*?
 - a. Qual? Poderia dar um exemplo?
6. Já aconteceu de surgir alguma atitude vexatória direcionada aos discentes com relação à orientação sexual?
 - a. Como você se posiciona?
7. No grupo em que você atua e do qual faz parte, todos agem de que forma?
8. Você considera ser uma preocupação para os professores promover um ambiente escolar saudável e acolhedor no que se refere à orientação sexual?
9. Quais seriam os principais motivos que, de acordo com sua concepção, formação e vivência, levam à hostilidade de quem foge do padrão heteronormativo?
10. Você já interrompeu suas aulas para trabalhar a questão de gênero quando percebeu que algum(a) aluno(a) estava sofrendo tratamento vexatório?
11. Você acha que abordar essas questões na escola representa interferir, de alguma forma, na atuação da família no processo de formação?

12. Durante os momentos de formação, dentro ou fora da escola, as questões de gênero são contempladas?
13. Nas atitudes ou falas de seus colegas, você percebe que há visões estereotipadas e preconceituosas com relação à orientação sexual dos alunos?
14. Há algo mais que gostaria de dizer sobre esta questão?

Se, nas respostas emitidas pelo(a) entrevistado(a) não se constatar nenhuma abordagem relativa a tratamentos distintos baseados na orientação dos sujeitos/educandos com os quais trabalha, será colocada a seguinte situação:

“Se você observar que, durante as suas aulas, um(a) aluno(a) sofre discriminação com relação à sua orientação sexual, ou seja, se for chamado(o), por outro colega, de ‘veado’ ou ‘sapatão’, por exemplo, o que você faria, digo, como agiria diante dessa situação, a fim de garantir a pluralidade sexual no ambiente escolar?”

APÊNDICE II – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Entrevistada A

Parte I – Dados Gerais

Profissão/Formação: Professora – LETRAS (FATEA)

Grau de instrução: Pós *Lato Sensu* – Gêneros Discursivos (UNITAU)

Mestrado – Linguística Aplicada (UNITAU)

Idade: 51 anos

Sexo: Feminino

Orientação Sexual: Heterossexual

Estado Civil: Casada

Tempo de Magistério: 16 anos

Tempo na Instituição: 7 anos

Área de atuação: Línguas Portuguesa e Espanhola

Aspiração Profissional: Docência do Ensino Superior

Parte II - Entrevista

1. Como você define a docência? Por que resolveu ser professor(a)?

A docência para mim é prazer. Sinto prazer em dar aula, sinto prazer em aprender com os alunos, sinto prazer quando eu estou na escola. Adoro trabalhar com adolescentes, porque eles são muito ativos. Aprendo muito: aprendo gírias novas, então eu nunca estou velha (risos) – o que para a linguagem é ótimo -, amo ensinar Língua Portuguesa, amo gramática, amo História, Literatura e tenho prazer de estar dentro de uma biblioteca. Eu acho que eu escolhi ser professora desde quando a minha mãe era servente de escola pública e eu colocava minhas bonecas para eu ensinar “a-e-i-o-u” para elas e minha mãe achava muito bonito aquilo. Então isso era um desejo do meu coração. Mas depois minha mãe morreu, eu me casei, parei de estudar... Mas como um sonho está sempre no coração da gente, voltei a fazer supletivo com 32 anos e não parei mais: do supletivo fui para a graduação e estou estudando e quero estudar mais.

2. Como é sua atuação, enquanto docente, com relação aos portadores de deficiência, etnias diferentes e orientações sexuais diversas?

Aluno para mim é aluno; uma pessoa. Independente da orientação sexual dele, independente da etnia, dos problemas com dificuldades de aprendizagem. Eu já tive

alunos com Síndrome de Down em uma escola particular e naquele tempo eu estava um pouco aborrecida porque eu havia sido enfrentada por um aluno do Ensino Médio, porque eu fui aplicar uma prova como substituta e ele não aceitou. Então eu estava bem aborrecida por tudo o que eu ouvi daquele aluno, pela maneira como ele me tratou e estava até pensando em parar de trabalhar. Aí, eu fui chamada nessa escola – Colégio [REDACTED], em [REDACTED] – e trabalhava com crianças com Síndrome de Down e a minha diretora era uma pedagoga muito eficiente e me ensinou como fazer uma prova, me ensinou a trabalhar com aqueles alunos: eu tinha alunos de escola particular, então eles eram bem acompanhados em casa, sobretudo pelas mães, e eu tinha uma pessoa que me ajudava. Então não foi difícil. Tive um aluno com Síndrome X-Frágil que, a cada 5 minutos ele já não lembrava mais do que ele tinha aprendido. Mas a mãe dele era pedagoga e acabou ensinando aquele aluno a ler e escrever. Ele era alfabetizado. Então eu dei aula no 6º ano. Então eu tenho um olhar diferenciado para essa criança que eu sei que tem uma dificuldade. Eu procuro sempre perguntar se a criança está entendendo, vou até à carteira para não falar diante da classe toda – que é o que acontece com M. L. (aluno citado como exemplo) – e vejo as dificuldades daquele aluno, procuro inseri-lo junto com os outros na hora de fazer um trabalho. Eu sempre peço para os grupos: “Adicionem fulano!”, “Trata fulano assim...” Falo com os alunos em particular, nunca na sala, com os outros, pois tem aluno que aceita bem, tem aluno que não gosta de fazer trabalho com aquele outro aluno e mostro que eles podem aprender também. E isso ficou assim bem visível num jogo que eu fiz no 9º ano. Enquanto as turmas não estavam sabendo responder, a nossa aluna que tem síndrome ali, ela conseguiu responder 3 das perguntas e o grupo dela ganhou. Então isso foi muito bom para a D (cita a aluna com síndrome como exemplo). E se esse aluno gosta de escrever, então eu avalio mais por aquilo que ele escreve, faço trabalhos diferenciados. Se esse aluno gostar de responder, mais por aquilo que ele está respondendo; embora tenha alunos também que não gostam de fazer nada, não porque a sua dificuldade não permita, mas às vezes, porque esse aluno não é interessado. Então isso me chama a atenção também, que é o caso do F (cita o aluno desinteressado como exemplo), que brinca muito em sala de aula e tem muito mais dificuldade do que o M. L., que é um aluno “laudado”. Então eu procuro olhar para o aluno como pessoa: cada um com a sua característica.

3. Você tem conhecimento de alguma legislação sobre questões de gênero e orientação sexual?

Olha, como isso é o que está surgindo agora para gente de uma maneira diferente do que era antes, eu sei pouco sobre identidade de gênero, já li alguma coisa, mas, definitivamente, não peguei nada para estudar a respeito.

4. Você trabalha as questões de identidade e diversidade de gênero na escola?

- a. Como? Poderia dar um exemplo?

Bom, para o 8º ano, não, porque eu acompanho aquilo que o livro traz nessa questão, na pluralidade cultural, na questão do bullying, na questão da diversidade de gênero alguma coisa o livro já está trazendo. Mas quando é questão de bullying eu falo sobre isso: de você aceitar o outro como ele é, ele tem direito as suas escolhas, mas tem direito a regras também. Eu nunca entrei no assunto assim com os alunos porque, por ser uma escola dentro de uma cidade católica, isso ainda não é tão debatido em casa pelos pais. Alguns pais aceitam, outros não, porque os alunos já me falaram quando a gente entrou nessa coisa do bullying no começo do ano, os alunos chegaram a comentar sobre isso. Então é uma coisa que eu já proponho aos alunos: que eu não gosto de piadas em sala de aula, nem com aquele que tem outra orientação sexual, nem com aquele que é mais gordo, nem com aquele que é mais baixo, nem com aquele que fala fino, nem com a menina que tem o cabelo curto ou comprido, então isso já falo para eles. No caso de orientação sexual, eu só falo sobre (abertamente mesmo) sobre a vida sexual, que é para tomar cuidado e, pelas músicas que eles ouvem, de funk, que são letras bastante erotizadas, graves assim para a idade deles, eu penso assim: pesadas, embora eles falem normalmente. Então, sobre isso eu falo, sobre ter relação sexual muito cedo, que é para se guardar, mesmo menino e menina, eu trato os dois iguais. Falo do uso da camisinha, que tem que tomar cuidado e que é para eles conversarem com os pais, mas não a questão de ser gay ou deixar de ser gay. Eu não entro nesse assunto. Já que é uma escolha pessoal, tem família que aceita, tem família que não aceita, eu não falo sobre isso.

5. Você, ou a equipe escolar, desenvolvem algum trabalho no sentido de minimizar preconceito, discriminação e *bullying*?

- a. Qual? Poderia dar um exemplo?

Resposta já abordada na questão anterior.

6. Já aconteceu de surgir alguma atitude vexatória direcionada aos discentes com relação à orientação sexual?

a. Como você se posiciona?

Não, não aconteceu nada em sala de aula desde que eu estou aqui nesta escola e nem em outra qualquer, até porque, desde o início das aulas, desde o 1º dia de aula eu sempre falo isso para eles: de não gostar de piadas, não gosto de palavrão em sala de aula, repreendo isso, embora o palavrão seja algo natural na vida deles, mas eu sempre estou falando que não é para ser falado porque tem horário para tudo, né? Então, algumas brincadeiras de ser gay ou não, ali, até acontecem em sala de aula, mas não com os meninos que têm outra orientação, mas justamente com aqueles que não tem, um brinca com o outro e, mesmo assim, eu já corto para não ter essa vantagem de estar atingindo o outro. É uma coisa assim que eu percebo entre os alunos, principalmente os de 9º ano, isso parece ser uma coisa bem natural na vida deles, porque mesmo os que não são gays – os que são heteros – com 12 ou 13 anos, as meninas agora, pelo o que eu tenho percebido, já começam a beijar meninas para ver se gostam. Então, assim, parece uma coisa tão natural que não vira gozação, entendeu? Não acontece em sala de aula.

7. No grupo em que você atua e do qual faz parte, todos agem de que forma?

Ah, isso é difícil, eu não sei, porque eu posso ouvir uma coisa aqui e a pessoa ser outra dentro da sala de aula. Não, preconceito não. Tem as brincadeiras, assim, com determinados professores, entre determinados professores, mas eu não vejo aquilo como ofensivo, porque todo mundo sai dando risada. Além do mais, por eu ser evangélica, nem todas as brincadeiras são feitas na minha presença (risos). Há um pouco de receio e de respeito: eu consegui isso.

8. Você considera ser uma preocupação para os professores promover um ambiente escolar saudável e acolhedor no que se refere à orientação sexual?

Bom, aqui a escola é um ambiente acolhedor. Entre os professores eu já percebi bastante. Entre os alunos, os que têm algumas dificuldades são bem tolerados aqui e nós não temos aqui alunos extremamente indisciplinados, algo assim que vá contra o

professor, não temos. Os que têm uma outra orientação sexual não são tolhidos na sua maneira de ser, eu nunca percebi isso, principalmente no ano passado que eu tive um aluno em sala de aula que eu precisava, às vezes, repreendê-lo, porque ele queria contar as noitadas que ele tinha: um aluno de 14 anos. Ele contava para a mãe e contava em sala de aula também. Então a mãe acolhia aquele tipo de atitude do menino ainda tão jovem, que eu acho que é jovem para isso: tanto para a vida sexual ativa, hetero quanto homo. Para mim, isso aos 14 anos, é jovem. Então, assim, eu não percebi nada. Às vezes, a gente fica aborrecida com algumas atitudes. Eu vejo alguns professores aborrecidos com atitudes de um outro aluno aqui, que já deu bastante trabalho para gente, mas eu não sou professora dele. Mas ele sai da sala, ele fica lá fora, conversa com os outros, ele espairose e entra para a sala. A diretora já conversou com a família, ele agora frequenta a igreja católica – como coroinha da igreja -, então parece que ele deixou de ser menos agressivo nas suas atitudes. Ele não era um aluno agressivo em forma de violência, mas assim pelas palavras, pelas atitudes: de vir de peruca, de uma hora para outra, de não vir, umas roupas extravagantes (risos). Então era algo assim que a gente não está acostumada a ver aqui, mas de maneira nenhuma, em nenhum momento eu vi esse menino ser repreendido por isso. Também não vi ele ser direcionado pela sua opção sexual: alguém sentar e conversar, ou ser encaminhado para um psicólogo infantil para conversar com ele, não vi isso acontecer.

9. Quais seriam os principais motivos que, de acordo com sua concepção, formação e vivência, levam à hostilidade de quem foge do padrão heteronormativo?

Eu tenho ouvido muito falar sobre homofobia. Então, geralmente as pessoas colocam como se nós, evangélicos, fôssemos homofóbicos. O fato de você não concordar com a atitude de uma pessoa, como eu não concordo com quem usa drogas, eu não concordo com a pessoa que mata, eu não concordo com a pessoa que ofende seus pais – até nesse sentido, eu não concordo -, eu não concordo com o divórcio no casamento: eu acho que quando erra, erram os dois, não erra um só, então o casal devia sentar e, antes de pensar no divórcio, então eu também não concordo com a opção sexual diferente daquela que você está acostumada: homem e mulher. Mas isso não me dá o direito de ofender a pessoa por ser assim, nem por usar isso, nem por fazer aquilo, não dá. Então, assim, diante do que eu tenho lido, geralmente quando há hostilidades.

Às vezes, a gente vê assim, número de assassinatos de homossexuais. Às vezes, acontece ou por grupos que já são, assim, violentos, que são aqueles que não gostam – os carecas -, que batem nos homossexuais, os skinheads. Eles já não gostam mesmo, nem de negros, nem de nordestinos e, no meio, entram os homossexuais. Eu vejo isso. Às vezes, até pelos próprios homossexuais. Até eu li um artigo há algum tempo atrás que falava sobre isso: a maioria dos assassinatos não acontece por pessoas evangélicas, aliás, não acontecem nunca, não teve registrado, até hoje, nenhum assassinato que foi realizado por um católico ou por um protestante, porque o cara era homossexual. Acontece por brigas entre eles ou por grupos, entendeu? Então eu acho que a hostilidade acontece no meio em que você vive, depende das pessoas com quem você vive. A sociedade, é uma sociedade doente. Então essas pessoas, infelizmente, elas procuram aquelas pessoas mais doentes ainda para poder se relacionar, que são aqueles que usam drogas, são aqueles que vivem na marginalidade e muitos homossexuais acabam partindo para isso também: talvez por ficar em esquina fazendo programa, conhecem esse tipo de pessoa. É mais difícil você ver isso num meio social mais bem influenciado. Acontece, mas é com, pelo menos, menos ênfase na mídia. Eu vejo, uma vez ou outra você vê. A maioria das vezes ele não briga. Então aqui na escola, como o meio social da escola é um meio social saudável, nós não estamos numa capital, nós não estamos numa escola de periferia, o nosso público aqui, não é um público miserável, a maioria das pessoas são bem trabalhadoras, haja vista pelo que elas passam ali, na feira. Eu vejo alguns alunos, jovens ainda, mas eles já têm seu próprio dinheiro, eu acho isso muito saudável para eles, valorizam mais as coisas: eles não roubam celular, eles compram o celular. Eles são roubados, às vezes (risos). Então, assim, eu acho que pelo meio social em que você vive e, pensando nisso, eu lembrei desse aluno do ano passado, que ele passou por alguns momentos hostis, mas nas baladas em que ele ia. Então tem algumas baladas que rola drogas, rola sexo, rola bebidas e, algumas vezes, ele foi hostilizado. Aqui, no meio da escola, ele nunca foi. Então é o meio social que faz com que o outro não respeite o seu próximo. Eu creio nisso.

10. Você já interrompeu suas aulas para trabalhar a questão de gênero quando percebeu que algum(a) aluno(a) estava sofrendo tratamento vexatório?

Já, no ano passado com esse aluno, quando ele começou a falar da vida sexual ativa que ele tinha. Aí eu pedi que ele não entrasse em detalhes sobre a vida particular dele e citei alguns exemplos de que nós não devemos entrar em dificuldade. Até disso a gente acabou passando para ditado popular, porque eu falei que “roupa suja se lava em casa”. Eles deram risada, pois não conheciam o ditado e nós acabamos entrando no gênero ditado popular (risos). Foi um “gancho” para trabalhar. Eu falei sobre isso. Há poucos dias atrás, com esse caso das meninas de uma ficar beijando a outra. Foi levantado isso em sala de aula. Foi me perguntado o que é que eu achava disso. Então, eu tive que interromper a aula, que era sobre gramática, mas como eles queriam saber sobre aquilo, sobre a minha opinião. Aí eu pedi a eles quais seriam os prováveis argumentos que eu teria para aceitar ou não um beijo homossexual. Eu aproveitei e, com isso, trabalhei os argumentos de autoridades, de princípios que baseiam a redação de artigo de opinião. Entrei nesse sentido e acabei não mostrando a minha opinião, deixei implícito (risos) o que eu penso, porque a menina estava na sala. Ela que tinha sido beijada, que tinha sido beijada não, ela quem distribuiu os beijos, os beijos dela, e eu acho que eu não tenho nada a ver com a vida dela. Minha fala seria muito importante, porque eu sou uma pessoa de autoridade na sala. Então, isso poderia embasar a minha ideia: “Ah, então a professora acha que é bom, então todo mundo deve beijar” ou então “A professora acha que não é bom, então vamos crucificar quem beijou”. Então eu preferi deixar... deixei que eles dessem os argumentos prováveis sobre mim, falei sobre os argumentos de autoridade, de princípio, que foi o que eles usaram e de exemplificação também, mas não deixei claro se eu daria mesmo, ou se seria mesmo aqueles argumentos que eu poderia ter. A gente até conversou bastante sobre isso, mas não deixei claro, acho que eu não tenho esse direito. Se eu estiver errada, me ajude.

11. Você acha que abordar essas questões na escola representa interferir, de alguma forma, na atuação da família no processo de formação?

Olha, isso aí implica em tanta coisa, porque família que a gente entende com pai, mãe e filhos, essa família, ela já está um pouco desorganizada. Se a família é a célula madre da sociedade, ela já está desorganizada. Então, a família, como era antigamente, ela não está mais exercendo o papel dela de família: a mãe sai para trabalhar fora e, às vezes, o pai não é pai, é padrasto: às vezes, é só companheiro: às

vezes, é só namorado. Então a criança, ela acaba não sendo educada como deveria ser. Se fica com os avós, os avós têm outros pensamentos, de antigamente, e também não sabem lidar com a realidade. Então, também, não tocam nesse assunto. Eu acho que quem está instruindo a criança hoje, infelizmente, é a internet, porque é lá que eles tiram as dúvidas. Raramente trazem para a sala de aula. Só quando a gente dá uma abertura, assim, como eu brinco muito, eu falo bastante com eles, eu tenho aula todos os dias, que me proporciona isso, então eu procuro falar. E também tenho medo de expor a minha opinião, como mãe, porque eu não sou mãe deles, eu posso ser mal-entendida. Eu gostaria de tratá-los como filhos, para eu poder falar “não, meu filho, isso não é hora; não, meu filho, isso não é bom”. Em relação a muitas coisas, não só em relação à opção sexual, a muitas coisas. Então quando um aluno ou outro me procura em particular e me pede opinião como mãe – já aconteceu -, eu digo “se, você fosse meu filho, eu diria isso para você; agora pergunta para sua mãe”. Eu falo isso para eles. Então, eu não tenho essa... eu acho que a escola, ela deveria fazer parte desse papel sim, porque é o único lugar em que o aluno pode encontrar uma resposta razoável. Agora, não deveria isso ser em forma de lei, de jeito nenhum. Não deveria ser instruída aquela criança de 4 /5 anos, como querem alguns, já mostrando que a criança nasce sem gênero, que ela tem que ser instruída a conhecer o gênero dela. Que a criança nasce homem ou nasce mulher, eu penso assim, não só pelo sexo, mas pelos hormônios, por tudo. Então eu acho que a criança deve ser instruída, mas na idade certa, e não como estão querendo fazer com a criança: tão novinha, através de gibis, revistas e também de pessoas despreparadas, porque eu penso na minha opinião antes de dar para aquele aluno e penso no que ele pode fazer. Tem gente que não pensa. Tem gente que fala o que pensa, joga, não há tantos professores preparados. Não que eu seja preparada, por favor. Não que eu seja. Mas eu acho que eu tenho mais consciência do que muitos.

12. Durante os momentos de formação, dentro ou fora da escola, as questões de gênero são contempladas?

Nunca.

13. Nas atitudes ou falas de seus colegas, você percebe que há visões estereotipadas e preconceituosas com relação à orientação sexual dos alunos?

Ah, aí eu vou estar julgando, né? Fazendo um juízo de valor. Há professores sim, que não admitem a opção sexual de determinados alunos. Mas de uma forma... assim, machista. É entre os professores homens, não sei se porquê das mulheres não está tão forte: que nem eu nunca ouvi ninguém falar ... eu vou falar o nome aqui, por que não tem problema, né? Da P (cita o nome da aluna como exemplo), porque a P já veio “homenzinho” para gente (risos). Ela tinha todo o jeito masculinizado. Ela tinha as brincadeiras, a fala. Acho que o pai com a mãe apoiava, não sei. Depois ainda entrou no futebol feminino e isso abriu um campo para ela. A experiência sexual que ela teve foi lá no futebol feminino, porque ela falou, e não falou para mim (risos), mas falou para um outro aluno que veio nervoso contar para mim (risos). E hoje ela tem a namorada dela, dentro da casa dela. Então eu nunca vi ninguém falar nada: “a P é isso ou a P é aquilo”, nunca vi. E, às vezes eu via... talvez pelo jeito exacerbado do A (cita outro aluno como exemplo), eu já ouvia muitas vezes sobre o A, talvez pelo jeito exacerbado. Eu acho que quando chama mais a atenção é quando está muito exacerbado. A gente tem alunos que escondem aquela... não, é que escondem: são gays, mas não são exacerbados. Eu acho que é isso. Aí a gente faz aqueles comentários. Eu também acabo dando risada dos comentários, mas tenho pena deles, entendeu? Tenho pena. Não gostaria... bom, deixa para lá!

14. Há algo mais que gostaria de dizer sobre esta questão?

Bom, eu estou muito agradecida de participar dessa pesquisa. Isso também me fez pensar nas minhas atitudes. Gostaria de ter um feedback, para saber onde eu estou errando. Não gostaria de ter feedback nem do que eu falei, porque o que eu falei, está falado, porque as palavras, quando são jogadas no ventilador, não voltam atrás (risos). Então é o que eu penso mesmo. Fui bastante sincera com você. Mesmo em relação aos nossos amigos, aqui, nas salas de aula, nas HTPCs, quando eu vejo as brincadeiras, tudo. E, embora a gente dê risada, das piadas, mas se isso fosse levado para sua vida pessoal, não seria bom, né? Então, às vezes eu fico pensando. Quando eu saio daqui também eu fico pensando nisso: qual é o meu exemplo como pessoa, como professora, como evangélica? Eu não deveria estar no meio da roda dando risada, porque é um caso sério. Não acho que é doença. Eu acho que isso vem... Eu também acho que isso é fruto do meio que a pessoa vive. Não acho que a pessoa nasça assim. Eu acho que a pessoa é criada assim. Ninguém nasce desvirtuado das

coisas pelas quais foi proposto: ninguém nasce assassino, ninguém nasce bom, ninguém nasce mal, ninguém nasce gay. Eu acho que as pessoas acabam ficando assim com o meio. Sou um pouco de Rousseau, entendeu? Eu acho que eu sou um pouco de Rousseau. Então eu fico pensando no meio em que essas pessoas vivem, que os meus alunos vivem. Isso é até pouco. Isso é pouco em relação àquilo que eles passam em sala de aula para gente, da sua vida particular, porque alguns veem muitas vezes “se confessar” comigo: seus medos, seus pecados (risos). Eu não sei o que eles acham em mim que vem confessar. Então, eu quero agradecer de estar aqui e quero que essa pesquisa vá para frente, que dê bastante certo e que eu possa aprender mais e aprender um pouco da teoria, para poder mudar minhas atitudes em sala de aula e fazer diferença no mundo. Porque é para isso que a gente é professor: a gente educa pessoas que vão fazer diferença no mundo. Eu falo para os alunos: vocês podem ser, um dia, representantes do Brasil aí, como presidente, como senador, representante do povo. Diplomatas, e pensar que um dia eu tive a ver com a formação daquele aluno. Então eu acho que as nossas atitudes têm que ser bem mais pensadas do que são hoje em dia. As nossas formações são poucas. A faculdade não dá toda essa subsistência para você. Então eu agradeço por participar dessa pesquisa. Muito obrigada!

Se, nas respostas emitidas pelo(a) entrevistado(a) não se constatar nenhuma abordagem relativa a tratamentos distintos baseados na orientação dos sujeitos/educandos com os quais trabalha, será colocada a seguinte situação:

“Se você observar que, durante as suas aulas, um(a) aluno(a) sofre discriminação com relação à sua orientação sexual, ou seja, se for chamado(a), por outro colega, de “veado” ou “sapatão”, por exemplo, o que você faria, digo, como agiria diante dessa situação, a fim de garantir a pluralidade sexual no ambiente escolar?”

Então, isso já aconteceu, mas não assim... Eles não chamam o outro, acaba não sendo uma ofensa. Por exemplo, para o A (cita o aluno como exemplo) não era uma ofensa, era um elogio (risos). Para a P (cita a aluna como exemplo) também nunca foi ofensa, ela sempre gostou, dava sinal (ainda) que estava tudo bem. Entre eles, na brincadeira. Agora, há uma coisa que aconteceu na sala com um aluno: o L. F. (cita o aluno como

exemplo) do 9º ano, que eu acho que ele ainda não se decidiu se ele vai ser gay ou não. Ele tem tendências. Eu acho que ele não tem nenhum namorado, não teve nenhuma experiência. Também não sei como é que você decide ser gay ou não (risos), pois não estou dentro deles para saber, mas pelo menos ele não se assumiu, vamos colocar assim: ele não se assumiu gay. Mas, um dia desses, na discussão ali, o L. O. (cita o aluno como exemplo) perdeu a paciência com ele e chamou ele de gay. Ele não gostou. Eu escutei. Eu pedi ao L. O. que... parei a aula, parei o que eu estava passando no quadro, virei, peguei e falei assim: “O que você falou para ele?” “Ah, é isso mesmo que eu falei. A Sra. escutou.” Daí eu falei “Eu sei o que você falou, mas não é para você repetir. Estou fazendo uma chamada na sua consciência. Você não tem liberdade para falar isso para ele. Ele te deu essa liberdade? Ele não gostou. Ele mesmo está dizendo que não gostou.” E pedi a ele que pedisse desculpas para o amigo. Eu quero que você peça desculpas para ele, porque ele não gostou da brincadeira. Se é uma brincadeira. E, assim, você também está dando liberdade para ele brincar com você e chamar você do que quiser. Então ele tem apelido na sala. Aí o pessoal começou a citar o apelido dele e ele ficou nervoso. Eu disse “Está vendo, é um apelido que seus amigos... amigos passaram para você e você passa para os amigos. O L. F. não é seu amigo. Então a gente não brinca com quem a gente não tem amizade”. Foi isso o que eu falei. Mas não entrei na questão se ele é gay, se ele não é gay, porque ele também não se assumiu, então eu não posso dizer. E se ele for gay? Não posso dizer isso; não posso levantar isso. Então eu acho difícil. Agora hoje, a amiga dele, que anda muito com ele, veio e falou para mim assim: “Professora, o que a Sra. faria se tivesse um filho gay?” Daí eu perguntei: “Por que?”, perto do L. F. “Porque meu pai disse que se ele tivesse um filho gay, ele matava”. Daí então eu falei: “O pensamento do seu pai pode não ser igual ao meu. A gente é mãe, a gente tem pensamento de mais carinho, e também você tem que ver como é que você chegou nessa opinião com seu pai”. “Ah, eu estava falando para ele que eu acho isso normal: ser gay. E meu pai disse que eu não posso achar normal, porque isso não é normal.” Então eu falei assim: “É uma opinião do seu pai, agora você tem que ver a sua opinião: se é normal, se não é normal. O que você faria se tivesse um amigo gay?” Aí ela abraçou o L. F. e disse: “Ah, eu ia gostar muito”. E o L. F. ficou quieto. Então eu acho que ele quis ver qual seria a minha reação. Então, mais uma vez eu não expandi o que eu faria se eu tivesse um filho gay, mas vou responder para você: eu ia chorar bastante quando eu

soubesse, ia amar o meu filho do mesmo jeito, mas ia orar muito para ele mudar de ideia (risos).

- *Entrevista colhida no dia 13/10/2016, 5ª feira, na Sala da Coordenação Pedagógica da EMEF [REDACTED], às 12h10'.*
- *Duração – 38'12''*

Entrevistado B

Parte I – Dados Gerais

Profissão/Formação: Professor – GEOGRAFIA (UNISAL)

Grau de instrução: Pós *Lato Sensu* – Gestão Escolar (UNISAL)

Ética, Valores e Cidadania na Escola (USP)

Idade: 28 anos

Sexo: Masculino

Orientação Sexual: Heterossexual

Estado Civil: Solteiro

Tempo de Magistério: 10 anos

Tempo na Instituição: 3 anos

Área de atuação: Geografia, História, Filosofia e Sociologia

Aspiração Profissional: Coordenador Pedagógico e Diretor de Escola

Parte II - Entrevista

1. Como você define a docência? Por que resolveu ser professor(a)?

Essa história de ser professor é meio curiosa, assim, porque inicialmente eu não tinha aspiração de ser professor. Quando eu fiz Técnico em Meio Ambiente, um professor de Geografia – no caso da disciplina de Geociências -, me motivou e eu acabei indo por essa área. Eu podia escolher entre Biologia ou Engenharia Ambiental, mas acabei optando por Geografia e acabei gostando mesmo de ser professor. E acho que o professor é mais do que um criador de pontes, como eu acabei ouvindo e relembando agora aqui, da faculdade. Ele é um formador de indivíduos: críticos e conscientes do seu papel na sociedade.

2. Como é sua atuação, enquanto docente, com relação aos portadores de deficiência, etnias diferentes e orientações sexuais diversas?

Então, eu tento agir o mais normal possível. Essa palavra, “normal”, quero colocar entre aspas aqui, para deixar bem claro. Eu já trabalhei com deficientes auditivos, na

disciplina de Sociologia, que é uma disciplina que é um pouco... bem complicada. Já é um pouquinho complicada para pessoas que acabam escutando; para deficientes auditivos, acaba tendo uma dificuldade maior. Eu tive que aprender a dar aula para eles. E eu vejo que tem que tratar eles como pessoas comuns: tem a sua deficiência. Inclusive esse negócio de gênero, cor também (etnia). Evito até mesmo piadas que se relacionem a isso ou comentários, mas é o tratar com respeito. Eles são indivíduos, seres humanos que estão em crescimento dentro da escola. Então o respeito, acima de tudo, para eles.

3. Você tem conhecimento de alguma legislação sobre questões de gênero e orientação sexual?

A única legislação que eu lembro, assim, é a que trata do nome social: o indivíduo que quiser ser reconhecido por um outro nome, no caso, mulher pelo nome de homem e vice-versa. Essa é a única legislação que eu tenho agora em mente. E também a ideia da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que fala sobre respeito e igualdade, mais nada relacionado a esse tema.

4. Você trabalha as questões de identidade e diversidade de gênero na escola?

- a. Como? Poderia dar um exemplo?

É, esse aí é um tema que a gente tem que trabalhar em sala de aula, que faz parte do crescimento do indivíduo. Eu trabalho mais particularmente, assim, quando um aluno acaba levando para um questionamento sobre isso. Seja a ideia, por exemplo... vou citar um exemplo que eu dei agora, há pouco tempo, numa aula com o 8º ano, falando sobre o Estado Islâmico – que é um grupo terrorista que está agindo na Síria -, e persegue os homossexuais e até pessoas contrárias à ideologia deles: são extremistas. E acabei levando, trazendo esta tônica para a sala de aula, os alunos tiveram uma repercussão até que boa, de um espanto, né? Desse método que o Estado Islâmico usa e questionaram até mesmo o porquê disso. Daí vem toda a ideia de levar em consideração a maneira que se porta, a religião. Então, dentro da temática de Geografia, no 7º ano, quando eu trabalho sobre o que são dados sobre homens e mulheres, uma vez um aluno perguntou para mim: “E os homossexuais, no caso, onde eles entram?” Eu expliquei, detalhei que pelo RG dele ele é uma coisa e que, socialmente, ele é outra e que o que ele gosta não interfere em dados geográficos e os

alunos acabaram entrando por aí. Quando um aluno faz um questionamento maior, que necessite até mesmo de uma explicação ou um debate, eu gasto - ou melhor, eu ganho tempo com os alunos – influenciando-os a um debate maior e direcionando-os a um pensamento mais crítico e, por que não, formar uma opinião concreta com eles.

5. Você, ou a equipe escolar, desenvolvem algum trabalho no sentido de minimizar preconceito, discriminação e *bullying*?

a. Qual? Poderia dar um exemplo?

O Projeto de Bullying me remete agora ao fato de uma parceria da Prefeitura de [REDACTED] com o Grupo EDP, na qual há alguns anos atrás, eu fiquei com um 2º lugar no concurso de paródias, relacionado ao bullying. E isso me inspira bastante; me inspirou até hoje, de poder trabalhar isso em sala de aula. Então, quando eu percebo em sala de aula alguma situação que possa levar ao bullying ou até mesmo à violência – exagerada e verbal -, eu trabalho textos de conscientização, dinâmicas de perfil social, de como o aluno pode se comportar e de como todos somos iguais, dentro da ideia das diferenças. A escola aqui, [REDACTED], também trabalha, tem essa mesma ideia. Os professores trabalham em conjunto, cada um à sua maneira, mas todos têm como foco trabalhar o respeito, porque o respeito com quem é diferente quanto à etnia, gênero... e gera... evita a ideia do bullying ou qualquer tipo de violência dentro da escola e fora da escola também.

6. Já aconteceu de surgir alguma atitude vexatória direcionada aos discentes com relação à orientação sexual?

a. Como você se posiciona?

Olha, não me recordo, nesses anos todos, assim. Uma perguntinha até bem complicada, mas inicialmente, agora, infelizmente, não me recordo de nenhum fato desses.

7. No grupo em que você atua e do qual faz parte, todos agem de que forma?

Sim, a gente tem uma atitude... um pensamento coletivo nas nossas reuniões: a ideia de que precisa esclarecer a situação, chamar pai e mãe, conversar com a Direção, Coordenador Pedagógico. O respeito ao máximo. Entender a situação, o que gerou. Achar culpados aí, também, porque não é apenas um lado que acaba agindo; são os

dois lados também, nada age por conta própria. Acontece, por conta própria. Então, todos os colegas da escola [REDACTED], até agora, eu percebi que têm a mesma atitude: vamos esclarecer e evitar isso. Então, eu acho que estamos no caminho certo. A construção do indivíduo, baseada, mais uma vez e por mais que seja repetitivo, na ideia do respeito.

8. Você considera ser uma preocupação para os professores promover um ambiente escolar saudável e acolhedor no que se refere à orientação sexual?

Então, quando a gente pega um aluno apenas como... vai diferenciar ele pelo gênero dele, pela orientação sexual, por aquilo que ele gosta, a gente acaba discriminando. Se a gente olhar todos com um mesmo olhar – a ideia de serem alunos, indivíduos, independente do que for -, eu acho que a escola pode caminhar por um caminho... bom. Então, a gente pode acabar descobrindo que até mesmo um aluno com uma diversidade de gênero diferente, tem uma mente mais aberta, mais aceitável às discussões do que um aluno afirmado como sendo.... a ideia de heterossexual. Então, às vezes, um homossexual pode ter uma cabeça mais desenvolvida sobre algumas questões, alguns questionamentos em sala de aula, fazer um comentário que um heterossexual não vai ter. Então, a vivência também pode ajudar nesse ambiente da escola.

9. Quais seriam os principais motivos que, de acordo com sua concepção, formação e vivência, levam à hostilidade de quem foge do padrão heteronormativo?

Principalmente o diferente: o diferente incomoda. Então, se a gente age numa sociedade, hoje que, querendo ou não, acaba sendo repetitiva quanto à padrões: menino tem que brincar com a bola; menina, com boneca, desde criança. Chega um momento em que, quando foge dessa normalidade, de um padrão já afirmado pela sociedade há muito tempo, eu acho que isso vai acabar interferindo, isso vai acabar julgando a pessoa. Então, em algumas aulas em que eu já trabalhei com Filosofia e Sociologia, cheguei a questionar os alunos: por que um menino não pode brincar com uma boneca ou a menina brincar de bola? O que define um brinquedo, a sua escolha sexual futuramente? Houve uma discussão e os alunos chegaram à conclusão de que nada vai interferir. É uma rotulação e, se for pensar bem, já remonta há muito tempo e que a gente acaba sendo repetitivo. Então... acabei esquecendo a questão (risos).

Desculpa. Continuando na linha de raciocínio, eu já percebi que, não no Ensino Fundamental, mas no Ensino Médio, onde eu já atuei, já houve essa discriminação. Mais do que a escolha do gênero, foi a situação do próprio aluno: o aluno não tinha um respeito próprio, a ideia de banho, de roupa... a discriminação foi mais do que pela escolha sexual, orientação sexual, mas pela atitude dele, também, em sala de aula. Então, como ocorreu, os alunos ficavam... tiveram um pouco de nojo desse aluno. Infelizmente – ou felizmente para ele, o aluno -, ele pediu a transferência e ocorreu normalmente. É lógico, depois disso, tive que trabalhar em sala de aula um pouco mais a atitude que os alunos tiveram com esse aluno, que eles nem conheciam muito bem o aluno. Mas, depois do fato, eles mudaram o pensamento. Mas acaba sendo hoje, no Ensino Fundamental, um pouco repetitivo essa ideia de que homem tem que ser o azul, a menina tem que ser rosa, boneca e bola. Então, enquanto a sociedade estiver desse jeito, a meu ver, a escola vai encontrar cada vez mais problemas, daqui para a frente, quanto a essa discriminação por gênero.

10. Você já interrompeu suas aulas para trabalhar a questão de gênero quando percebeu que algum(a) aluno(a) estava sofrendo tratamento vexatório?

Por opção de gênero, tirando o fato que eu relatei agorinha pouco, não. Parar a minha aula por uma diversidade, por perceber tipo... preconceituosa, por gênero ou por diversidade de gênero, não. Mas, já parei diversas vezes para mostrar palavras destinadas às pessoas, a maneira como se trata determinado assunto ou como o aluno transmite o que ele vivenciou para a sala de aula: a ideia de que, como se tivesse contando um segredo... já tive que parar várias vezes para mostrar que, coisas que acontecem intimamente, não devem ser expostas. Mas voltada apenas para a questão de gênero, não.

11. Você acha que abordar essas questões na escola representa interferir, de alguma forma, na atuação da família no processo de formação?

A meu ver, não. Porém, ainda tem a ideia que, se a família é contra a escola de alguma maneira, da atuação dela ou, se a escola também acaba sendo contrária à família, pode ser que haja um problema, sim. Mas, se a escola perceber algo que a família não percebeu, puder conversar, ter uma orientação correta, eu acho que é um caminho: escola e família, a meu ver, eu sempre aprendi e faço questão que família e

escola estejam juntas: seja por uma questão disciplinar, ou até mesmo um debate, a fim de entender o porquê de um problema relacionado à diversidade de gênero ou até mesmo a outros, como bullying.

12. Durante os momentos de formação, dentro ou fora da escola, as questões de gênero são contempladas?

Olha, diretamente, assim, não. O que eu me recordo das formações, a gente sempre participou de formações mais... pedagógicas: de como se dá a atuação do professor nas disciplinas, a questão da gestão – como gerenciar melhor a escola, com a participação do professor -, gerenciar melhor a sala de aula – a atitude do professor -, mas um debate maior relacionado à diversidade de gênero, assim, tendo um texto como base e uma discussão, até agora, que eu me recorde, não. A gente trabalhou sobre violência, já. A diversidade de gênero, só quando algum professor acaba levantando esse tema, porque acabou vindo em alguma situação ou o aluno comentou alguma coisa em sala de aula que a gente acaba trazendo para o HTPC e debatendo sobre isso. Mas focado exatamente nisso, não.

13. Nas atitudes ou falas de seus colegas, você percebe que há visões estereotipadas e preconceituosas com relação à orientação sexual dos alunos?

Olha, estereótipos, a sociedade vive rotulada por vários estereótipos, mas os nossos colegas, aqui... não percebi nenhuma atitude, assim, infelizmente há comentários, sempre comentários. Mas dentro da escola, a gente tenta tratar todos com respeito, mas nada de uma atitude assim que a gente possa falar que seja – a meu ver até agora nunca percebi isso -, com estereótipos ou vexatória a algum aluno.

14. Há algo mais que gostaria de dizer sobre esta questão?

Inicialmente agradeço a você, Pedro, a confiança, de ter pedido a mim essa participação na sua pesquisa, no seu crescimento profissional e pessoal. O último comentário que eu tenho a fazer é uma reflexão, na verdade: se há tanto, em novelas, estudo ou debate sobre diversidade de gênero. Hoje é muito comum a gente ver mulheres se relacionando em novelas, homens também, e isso é uma coisa tão comum hoje, por que a sociedade – que não precisa gostar, mas sim, aceitar a situação e trabalhar com respeito -, por que não faz isso? Qual a dificuldade de ter esse

respeito? Eu sei que é um caminho longo a se fazer. Eu sei que eu estou fazendo o caminho certo dentro da sala de aula. Espero que outros colegas fora da minha escola, aqui, estejam também fazendo, porque eu sei que dentro dessa escola estamos num caminho bom, de crescimento, baseado no respeito, na igualdade tentando fazer a ideia de justiça também, porque ser justo é difícil. Então, essa ideia de que precisamos pensar, muito, de maneira diferenciada e perceber que o outro também faz parte de mim, é um caminho bom. Graças a Deus, na sala de aula, eu estou fazendo isso e mostrando que o outro faz parte de mim, seja ele de um gênero diferenciado ou de uma religião diferente da minha. Precisamos do outro para crescer e sermos sociedade e, porque não, tratarmos com respeito para sermos melhor.

Se, nas respostas emitidas pelo(a) entrevistado(a) não se constatar nenhuma abordagem relativa a tratamentos distintos baseados na orientação dos sujeitos/educandos com os quais trabalha, será colocada a seguinte situação:

“Se você observar que, durante as suas aulas, um(a) aluno(a) sofre discriminação com relação à sua orientação sexual, ou seja, se for chamado(a), por outro colega, de “veado” ou “sapatão”, por exemplo, o que você faria, digo, como agiria diante dessa situação, a fim de garantir a pluralidade sexual no ambiente escolar?”

É, essa é uma questão, uma situação extrema, né? Um aluno ou um grupo de alunos acabar comentando isso, bem alto e para todos escutarem. Dentro dessa perspectiva, assim, primeiro eu perceberia se isso não seria apenas uma brincadeira, entre aspas, “uma brincadeira de mal gosto” entre eles mesmos. Se for uma questão só de brincadeira, eu pararia a aula, falaria que isso acaba sendo um pouquinho relacionado à discriminação e tudo o mais. E que é para parar com isso. Traria, depois, um texto melhor, mas eu acho que os nossos alunos aqui têm uma concepção meio que boa, porque nós aconselhamos muito eles na questão de brincadeiras. Agora, se eu perceber que foi mesmo uma questão vexatória, para humilhar o/a aluno/a, tem vários caminhos a seguir: trabalhar em sala de aula, na mesma hora, com ou não a presença da Direção; levar os alunos envolvidos para a Direção, juntamente comigo, para a gente poder resolver isso e chamar os pais, se for o caso. Mas, inicialmente, tentar entender o porquê disso. Muitas

vezes, o que acontece nessas brigas ou atitudes vexatórias, se deve ao fato de - como eu já falei -, da diversidade: como o aluno no caso que, apenas olhou – no caso o aluno... -, vamos trabalhar a questão do homossexual: um menino olhou para o outro; o outro, com uma visão mais estereotipada da vida, pronto: isso já vira um motivo que, se ele está olhando para mim, é porque está querendo alguma coisa, está pedindo alguma coisa, está me cantando, é apaixonado por mim. Então, eu entenderia a situação, exporia toda a situação dentro da sala de aula, ia explicar e tudo o mais e deixa bem claro que, só o fato de olhar, não necessita o gostar. Olhar com respeito, dedicação e tudo mais. Então, há situações e situações. Acredito eu que, uma atitude de mais... como assim? Como posso falar? Mais coerente, seria pegar os alunos envolvidos e conversar de maneira particular, na presença da Direção e da Coordenação. Perceber o porquê da atitude. Se foi um erro dos dois, um pedir desculpa, formal. Se o aluno com gênero diferenciado se sentir humilhado mesmo, atitudes mais severas, dentro do Regimento Escolar. É claro, sempre com pai ou mãe, sendo bem conscientes do que o aluno – ou os alunos -, fizeram em sala de aula. Porque é assim um elo: escola e aluno; escola, aluno e família possa ser mantido e que todos possam garantir uma educação, respeito, igualdade... E transformar depois isso, esse pequeno problema, na sala de aula numa lição: que se um trata desse jeito, porque a mesma pessoa não pode tratar de maneira contrária? E mostrar que existem situações extremas: de violência dentro e fora da escola, com arma branca ou não, arma de fogo. Mostrar a realidade mesmo, como acontece em outras cidades, cidades grandes, ou em outros países também. De como uma palavra mal dita ou mal expressada, ou como uma atitude pode causar transtornos para a família e para a escola também e para a sociedade. Enquanto for um problema “pequeno” – entre aspas -, resolver aqui. Quando ele se transforma em algo grande, as consequências vão para fora do muro, ou seja, uma violência, na rua ou fora dela, que pode causar transtornos para a escola.

- Entrevista colhida no dia 20/10/2016, 5ª feira, na Sala da Coordenação Pedagógica da EMEF [REDACTED], às 12h10’.
- Duração – 25’02’’

Entrevistado C

Parte I – Dados Gerais

Profissão/Formação: Professor – HISTÓRIA (UNISAL)
Grau de instrução: Pós *Lato Sensu* – Ensino de História e Geografia (Claretiano)
História, Sociedade e Cultura (PUC - SP)
Pós *Stricto Sensu* (Mestrado) – História Social (PUC – SP)
Idade: 33 anos Sexo: Masculino
Orientação Sexual: Heterossexual Estado Civil: Casado
Tempo de Magistério: 6 anos Tempo na Instituição: 4 anos
Área de atuação: Docência (História e Filosofia), Vice-Direção e Coordenação Pedagógica
Aspiração Profissional: Docência – Ensino Superior

Parte II - Entrevista

1. Como você define a docência? Por que resolveu ser professor(a)?

Esse fato é um fato bastante curioso. Às vezes, a gente acaba não parando para fazer uma reflexão. Até conversando com amigos, eles me diziam que, desde o tempo do Ensino Médio, eu sempre me aproximei dos professores, sempre tive muita amizade, intimidade, sempre dialoguei, conversei. Acho que, desse contato com eles, brotou essa vontade – meio que sem querer – de ser docente. Escolhi a área da docência porque acredito que tenho algumas características – desde o tempo de estudante. A questão da oratória, a questão da fala, o gosto pelas Ciências Humanas, não necessariamente História, mas também pela História. Acho uma área incrível, me completo como pessoa através dessa atividade profissional. Penso que é uma área de atuação e um ramo profissional fundamental para o país e acho que todo país passa pela questão do docente. Sou muito feliz por ser docente. Me sinto realizado atualmente - pelo menos até agora – na área da docência.

2. Como é sua atuação, enquanto docente, com relação aos portadores de deficiência, etnias diferentes e orientações sexuais diversas?

Pois bem, acho que essa questão... primeiro falando sobre os portadores de necessidades especiais: é sempre um olhar realmente de inclusão; um olhar de cuidado. Acho que, para além da questão profissional, de ser docente, já tem essa

questão humana... a gente sempre tem essa preocupação. Eu sempre fiz esse exercício: de me colocar no lugar do outro. Eu vejo com muito cuidado essa questão de ser da responsabilidade do docente incluir esse portador de necessidade especial – possível deficiente. Acho também que, como docente, a nossa ação em sala de aula, dados os desafios dessa inclusão - às vezes, feita no atropelo -, a dificuldade, realmente, de incluir o aluno, fazer com que ele faça parte do coletivo, d'ele ser respeitado nas suas dificuldades e fazer com que os outros alunos também o percebam enquanto pessoa, como fazendo parte dessa comunidade (sala de aula). Acho também que aí cabe um pouco de responsabilidade ao Poder Público, pois ainda falta muito apoio para que essa inclusão chegue realmente de forma melhor e mais qualitativa na sala de aula. Com relação às etnias e da própria questão de gênero, pela área de formação e por atuar na área de História, pelos estudos feitos academicamente... por esse curto espaço de tempo, de 5 - 6 anos na docência, pelo convívio, acho que, a cada ano que passa, você vai se preparando, vai tendo mais habilidade, mais noção de como trabalhar com essas áreas. Essa questão de gênero tem sido muito tocada, muito comentada hoje em dia. São, realmente, os desafios que surgem na sociedade: essa questão não só da orientação sexual, mas também da escolha sexual. Do ponto de vista... como professor, sempre procuro tratar a todos os alunos e alunas respeitando a sua capacidade, as suas diferenças. Do ponto de vista, também, da etnia e da orientação sexual, da escolha sexual – a questão do gênero -, por trabalhar na área, a gente acaba passando, de forma transversal, dentro dessa questão da interdisciplinaridade, a gente acaba, durante as aulas, aproveitando os espaços que surgem de debate – até nas aulas de Filosofia -, para poder colocar essa questão junto com os alunos em pauta, e procurar tirar esse véu dos olhos do preconceito. E acho que não só os docentes, mas acho que falta mais discussão sobre as questões étnicas e, sobretudo, de gênero, com os alunos, para que essa indiferença, esse preconceito, essa violência, essa agressividade possa, inclusive, diminuir na sociedade. Acho que, como docente e até como pessoa, respeito as diferenças, as escolhas, a opção. Enquanto docente, estou preocupado em acolher, em dar o conteúdo da melhor forma possível e fazer com que ele realmente aprenda; não só o conhecimento dos vários conteúdos de História, mas também os valores.

3. Você tem conhecimento de alguma legislação sobre questões de gênero e orientação sexual?

Olha, sinceramente, eu nunca me debrucei sobre essas legislações; realmente desconheço. Acho que até é um ponto – agora com essa pesquisa, com esse diálogo – acho superimportante essa pesquisa que está sendo desenvolvida, porque ela traz... tira um pouco o docente da zona de conforto e faz refletir, buscar, pesquisar essas legislações; não só do ponto de vista legal, de um amparo legal, mas até para poder referendar, aliar uma questão do direito do aluno, do ponto de vista da opção sexual, do ponto de vista do gênero. Realmente eu ainda desconheço; não sabia nem que existia essas legislações e, confesso que, a partir de agora, vou procurar parar e pensar um pouco mais e pesquisar, porque acho que isso é formação contínua. Acho que isso é indissociável da área da docência.

4. Você trabalha as questões de identidade e diversidade de gênero na escola?

- a. Como? Poderia dar um exemplo?

Sim, acho que todas as vezes... é aquilo que eu disse, pela disciplina de História, isso facilita bastante, sobretudo quando você está trabalhando no 7º ano, Brasil Colônia, e você está trabalhando lá, por exemplo, a questão dos indígenas e o trabalho, por exemplo que, os homens tinham na sociedade indígena e as mulheres, as diferenças de papel que ambos tinham naquela sociedade, naquele modo de vida indígena – nativo ainda -, no contexto de antes e depois das Grandes Navegações. É claro que quando você está trabalhando um tema mais contemporâneo do Brasil, ou seja, o contexto da Ditadura, ou através de um documentário em cima de uma dúvida, de uma pergunta de algum aluno, ou até de alguma colocação, de uma brincadeira que a gente fala muito, que é a questão do bullying. Às vezes, não só pela questão sexual, do gênero do aluno, mas também da questão da característica étnica, às vezes, por uma piada ou uma colocação vexatória ou de mal gosto, sempre há um espaço, nas aulas, para interpelar o aluno sobre o porquê daquela colocação, ou aproveitar aquele espaço e, ao invés só de puni-lo, só de discipliná-lo, fazer daquele momento que, a priori, pode parecer constrangedor ou não tão agradável, um ambiente de discussão e de interação para poder diminuir esse preconceito.

5. Você, ou a equipe escolar, desenvolvem algum trabalho no sentido de minimizar preconceito, discriminação e *bullying*?

a. Qual? Poderia dar um exemplo?

Então, nesses anos agora... nesses dois últimos anos – 2015 e 2016 -, não tenho percebido, pelo menos, não no Fundamental II, uma movimentação, em nível de rede, ou até mesmo da própria escola, na questão da gestão, para trabalhar especificamente com a questão da discriminação tanto do gênero quanto até do ponto de vista étnico. Anos atrás, já tivemos algumas formações específicas para trabalhar com os alunos: livros que foram indicados, professores até de Língua Portuguesa é que trabalharam mais com esse assunto, sobre a questão do bullying, abordando o bullying e quanto essa prática, no cotidiano, no ambiente escolar, na comunidade escolar, é extremamente prejudicial. Até porque os dados apontam que, essa ideia do bullying, do preconceito, da indiferença... isso acontece muito no ambiente escolar. Muito quando o aluno está ali na fase da passagem de criança para adolescente; e são traumas que a gente escuta em relatos, em notícias que, às vezes, as pessoas guardam – com muita mágoa -, para a vida inteira. Já teve, também, além desse livro, dessa ideia que a rede propôs, em conjunto, de discutir a questão do bullying teve, no ano de 2012 ou de 2013, alguns livros que vieram no intuito de trabalhar um pouco a questão da África na sala de aula, algumas personalidades de relevo, tanto nas artes, na literatura, do ponto de vista cultural; até para poder atingir o aluno e fazer com que ele olhasse um pouco para o passado, para suas raízes, para a ideia do continente africano. Mas isso foram ações paliativas: foram momentos que existiram no passado, mas hoje, está deixado de lado, não se tem nenhuma movimentação da gestão e até mesmo por parte minha – enquanto docente -, especificamente sobre isso, não tem nenhum projeto em curso; a não ser, realmente, os momentos em sala de aula.

6. Já aconteceu de surgir alguma atitude vexatória direcionada aos discentes com relação à orientação sexual?

a. Como você se posiciona?

Que eu me lembre, nesse tempo todo de sala de aula... e a gente pode até relativizar, às vezes, o termo “vexatória”, que é a ideia da gente se colocar no lugar do outro e tentar fazer o exercício de... o quanto às vezes, uma piada ou uma palavra de mal gosto... o quanto ela pode ter atingido essa pessoa. Mas já aconteceram casos

esporádicos, mas aconteceram. Em todos os anos em que leciono, aquele aluno que, tem uma atitude que leva – naquele senso comum -, de achar que aquele aluno é homossexual ou até mesmo que a menina também é homossexual. Já aconteceram algumas piadas, alguma brincadeira que ferisse esse lado. Algumas vezes, realmente, os alunos não gostaram. Quando isso aconteceu, a primeira situação é chamar os alunos: já aconteceu de eu chamar os dois alunos, até porque o outro lado – o ofendido – reclama, fica, às vezes, agressivo e de tentar dialogar e encaminhar para a Direção para uma sanção disciplinar. Acho que além da discussão, que é feita em sala, a questão da educação, que cada um recebe em casa, dos valores que recebem em casa. Acho que a escola, embora não seja um ambiente para punir, para ter sanções disciplinares, eu acho que, além do diálogo – eu tenho essa parte do diálogo -, mas não abro mão de dar advertência e de solicitar à Direção que, quem cometeu esse ato, seja punido sim, até para que isso sirva de exemplo, de lição para ele e para os demais da sala: que é importante respeitar o colega, independente da característica dele, da sua opção sexual.

7. No grupo em que você atua e do qual faz parte, todos agem de que forma?

Pois é, eu acho que essa pergunta é, também, bastante instigante, porque cai naquilo que eu estava falando anteriormente: muitos espaços de planejamento, replanejamento, horários de trabalho coletivo (HTPCs), busca-se comentar várias questões – a questão da indisciplina, do aprendizado – e uma gama de assuntos referentes à escola, ao ambiente escolar. Eu nunca vi, nem ouvi nenhuma formação específica para o docente aqui da rede municipal de [REDACTED] tratando sobre essas questões, do ponto de vista da etnia e também da questão de gênero, da opção sexual do aluno. Acho que se essas formações ocorressem de forma mais rotineira, fecunda, se elas acontecessem sempre e fossem direcionadas – não só para a legislação, mas também para a questão comportamental -, acho que sexólogos, psicólogos também da área da educação, poderiam dar grandes contribuições e, de repente, criar instrumentos... instrumentalizar o professor, levá-lo a refletir sobre esse tema que, repito, é um tema de pesquisa muito feliz pela escolha, porque é um tema muito atual. Penso que, com essa geração que vem agora – geração Y -, acho que essa geração e as gerações que virão, até pela grande quantidade de informação, o acesso fácil à tecnologia, até mesmo a conteúdos que, por hora, talvez eles não estejam preparados

emocionalmente, psicologicamente e com um ponto de vista crítico, sobre sexualidade, acho que isso vai ser um assunto muito recorrente. Acho que nós teremos – para um futuro muito próximo -, e já existe aqui na nossa escola e na rede alunos que, a princípio (a priori) têm um comportamento que já começa a querer uma outra opção sexual, que é essa questão de gênero. Então, acredito que ninguém pensa igual, age igual. Acho que para cada acontecimento, para cada momento, acho que cada professor interage de uma forma diferente, ou até mesmo, se debruça sobre esse assunto. Por ser da área de História e um pouco da área de Filosofia, a gente acaba tendo – creio eu – um pouco mais de facilidade de querer encadear essas discussões e quebrar alguns tabus, sem muito medo ou preconceito.

8. Você considera ser uma preocupação para os professores promover um ambiente escolar saudável e acolhedor no que se refere à orientação sexual?

Olha, acredito que, do ponto de vista (sobretudo) do diálogo, nós temos com os professores aqui da área de Ciências, que são os professores que, ao trabalharem as suas matérias - até cito aqui a professora R. S., que é a docente que, há muito tempo, trabalha aqui nessa instituição, nessa unidade escolar -, ela se sente sempre muito à vontade e sempre procura dirimir as dúvidas, orientar os alunos para a questão da sexualidade, cuidado com o corpo. Isso também cai um pouco na questão das drogas. Mas de forma específica, uma preocupação para essa área, a escola ainda não criou; creio que por uma questão velada ou silenciada, acho que ainda não se deu conta da importância, talvez, do tema; ou porque talvez ainda não tenha ocorrido um caso mais extremado; porque percebo, aqui nos ambientes coletivos da escola – no pátio, na sala de aula -, no convívio da comunidade escolar – todos os alunos -, dizer que é 100% assim, harmonioso, não é. Sempre tem problemas e conflitos entre eles, mas sobre a questão mesmo do gênero – e até do ponto de vista da questão étnica -, não tem, assim, nenhum trabalho voltado para isso, porque acho que ainda não se sentiu a necessidade disso. Até por conta dos registros não serem mais graves sobre esse assunto.

9. Quais seriam os principais motivos que, de acordo com sua concepção, formação e vivência, levam à hostilidade de quem foge do padrão heteronormativo?

Acho que isso... esse preconceito vem muito – na minha opinião -, do desconhecimento, de parar, do ponto de vista humano (da humanização), de aceitar que, o seu colega/a sua colega, ambos têm direito a essas opções. Acredito que muito dessa falta de informação, ou desse olhar – de repente -, para poder incluir esses alunos que fogem desse padrão heteronormativo. Acredito que isso aconteça muito nesse período do Fundamental II, no qual nós trabalhamos: esses conflitos começam a surgir do 6º ao 9º ano. Acho que isso também tem a ver, um pouco, com a formação religiosa (às vezes) do aluno: alguns alunos que tem o pai e a mãe com uma formação, digamos, mais conservadora, do ponto de vista da religião e que fundamentam sua opinião, ou do ponto de vista da religião, ou do ponto de vista familiar (às vezes, também, bastante conservador) e ainda bem estanque das questões. Homem, homem: menino, nasceu, tem que brincar com carrinho, tem que jogar futebol; menina, nasceu, tem que gostar de boneca, tem que gostar de cor-de-rosa... acho que são padrões que a sociedade já, de muito, vem introjetando. Acredito que você tenha também um alargamento dessas questões até por conta da mídia, às vezes, munida de notícias, informações, de grupos que, às vezes, são excludentes, sexistas, homofóbicos, preconceituosos... acho que cai em modismos e a rede social, digo, a tecnologia, acaba colaborando para que esse aluno tenha esse comportamento também. Acredito que, às vezes, no ambiente de convívio, o aluno possa se sentir incomodado com a opção sexual do colega: seja pela forma como ele está se vestindo ou, de repente, por uma abordagem que, da parte do colega, é uma abordagem sem malícia, sem maiores intenções, mas que, de repente, para aquele colega que está olhando a uma certa proximidade e não sabe muito bem como lidar, ele acaba sendo hostil. Aí, a coletividade começa a classificar, a estabelecer estereótipos, palavras de baixo calão, que nós já conhecemos: fulano é “bichinha”, é “viadinho” e não sei o que... palavras que diminuem as pessoas... ou que fulana é “sapatão”. Aí, são essas questões que acabam se fixando nas pessoas; rotulando e, realmente, devem provocar danos muitos ruins para esse adolescente que ainda está em processo de formação.

10. Você já interrompeu suas aulas para trabalhar a questão de gênero quando percebeu que algum(a) aluno(a) estava sofrendo tratamento vexatório?

É... tentando puxar pela memória, acho que sim. Sempre quando surge um comentário e você está dando uma aula sobre Roma, por exemplo, tem sempre um aluno que

comenta. Mas eu nunca parei; interrompi a minha aula para poder aproveitar aquele espaço específico, ali, porque teve algo vexatório assim, digamos, muito grave. Quando eu percebo que surge a questão na aula, sobretudo do ponto de vista até étnico mesmo – isso acontece – com maior facilidade: às vezes, até porque tem aluno que tem uma característica de afro descendência, afro-brasileira, então, toda vez que estou lidando com o tema, sobretudo da escravidão no Brasil, é sempre comum uma piada ou outra, um olhar de um aluno em direção ao outro. Aí, a gente tenta, nesse momento, com muito cuidado, tocar nas questões e também trabalhar o outro lado: o da cultura, da importância da presença africana na formação social e cultural do Brasil. Mas acho que nunca foi necessário, pela ocorrência de um caso muito grave, de ter que parar a aula para trabalhar especificamente isso. A gente meio que passa por essas áreas: étnica, gênero... opção sexual, no decorrer das aulas. É muito comum também, quando se trabalha com o nazismo – que é um movimento de exceção por natureza -, de preconceitos, de xenofobia, de tudo de vexatório. Acontece de um aluno já ter ouvido falar e perguntar se o Hitler, por exemplo, era realmente homossexual ou se sofreu algum abuso. A gente aproveita aquele espaço para poder discutir e levantar essas questões. Mas nunca foi necessária uma intervenção muito pontual para poder discutir essa questão.

11. Você acha que abordar essas questões na escola representa interferir, de alguma forma, na atuação da família no processo de formação?

Essa também é uma excelente pergunta e penso que vai gerar muitas visões diferentes e, por vezes, contraditórias, porque isso está muito ligado à questão da família. Temos, hoje, famílias que não são classificadas como as famílias de antigamente: onde tinha o pai, a mãe e os filhos. O casamento, a instituição, os paradigmas. Hoje, nas famílias, já é muito comum ter irmãos de pais ou de mães diferentes. Está acontecendo. Já tem casos, às vezes, de homossexualismo do irmão mais velho da família. Acho que essas questões acabam mudando esse contexto de família que nós temos. Muitos dos alunos, às vezes – não nessa escola, em específico -, mas se você parar para pensar em nível de rede, há outras realidades, outras escolas em que há uma ausência muito grande da figura da família. Como diria o Cortella, se está “terceirizando a paternidade para a escola”. Essa responsabilidade que acaba sendo também da família. Penso sempre também que a escola é espaço, por excelência, do

debate, da discussão, da formação complementar. Acho que o professor, o gestor instrumentalizados, reflexivos, com informações, leituras, debates e discussões, no corpo docente, com a gestão. E, num segundo momento, levando essa temática para a sala de aula, é fundamental; é fundante. Porque é impossível pensar nos dias atuais que haja esse tipo de preconceito ou discriminação racial, ou de injúria, ou de questões vexatórias, porque cada vez mais, as opções das pessoas – do ponto de vista sexual -, não estão, necessariamente, acompanhadas da qualidade, da capacidade que ela tem, do carinho que ela pode expressar dentro de um ambiente. Acho que a escola deveria – até para trabalhar com mais facilidade – promover espaços de convite aos pais. Pode ser durante as reuniões que ocorrem nos bimestres, colocar essa discussão, ouvir os pais, acolher os pais, discutir com a comunidade e depois, acho que é papel, é fundante, é fundamental a escola abordar essas questões. Se nós queremos que a sociedade, daqui há alguns anos, seja uma sociedade que aceite mais as diferenças, seja mais tolerante, isso precisa começar e, o quanto antes isso tiver início, começar no ambiente escolar, isso vai extrapolar os muros da escola e vai ajudar. Acho que não é uma visão idílica, ingênua e nem utópica. Acredito que essas coisas vão reverberar para longe... além-muros da escola e, com certeza, vão ajudar na formação da sociedade.

12. Durante os momentos de formação, dentro ou fora da escola, as questões de gênero são contempladas?

Nesses 5 anos em que eu leciono aqui, que nós trabalhamos, nunca teve um encontro direcionado para essa questão da opção sexual ou do gênero. Nunca houve, nunca existiu. Sempre projetos de outras áreas e nunca tocando, especificamente, sobre isso. E acho que não é nem só sobre a questão da opção sexual ou a questão do gênero. Acredito, também, que falte um olhar sobre a questão do comportamento do adolescente. Acho que falta um olhar para convidar especialistas com essa temática do jovem, do adolescente e da criança, até por uma questão de interpretação do seu mundo, dos conflitos e acho que isso é fundamental, e nós ainda não tivemos esse tipo de formação e de encontro, que é muito importante.

13. Nas atitudes ou falas de seus colegas, você percebe que há visões estereotipadas e preconceituosas com relação à orientação sexual dos alunos?

Olha, acho que de forma assim... explícita, direta, do ponto de vista (até) de um possível preconceito ou de forma vexatória ou para diminuir, penso que isso não exista. Mas, não descarto a possibilidade disso ocorrer, às vezes, de forma velada, num comentário ou outro. Eu cito um episódio que ocorreu e acho que isso é uma questão que passa pela questão da opção sexual e de gênero, quando um aluno do 6º ano do ano passado, quando nós trabalhávamos com ele. Eu já estava pegando uma parte final da Coordenação, no 2º semestre, não trabalhei com ele em sala de aula, mas sei que levantou, suscitou muitas discussões em reuniões, em horários de trabalho coletivos e, até mesmo com a gestão, por conta do comportamento do aluno, pelo uso... pelo possível uso de maquiagem, de creme de assepsia, deste aluno, no ambiente da sala de aula: estar mais preocupado com a ideia da estética ou, de repente, de chamar a atenção dos colegas, do que realmente de prestar atenção, que é o que o professor gosta na sala. Tivemos uma discussão, um embate. Na ocasião, a mãe deste aluno não aceitava – ou não queria enxergar – ou acreditava que para os padrões normativos sexuais, o filho dela era hetero; não estava desenvolvendo, talvez, ali, um comportamento... um início de uma sexualidade diferente: de uma homossexualidade. O pai, quando esteve aqui, culpou a mãe, porque o pai trabalhava muito fora (profissional liberal), ausente. Culpava a mãe de sempre estar criando espaços mais femininos, por assim dizer, para o aluno. Então, o pai foi categórico. Parece que perturbou seu sentido, a questão da masculinidade do filho, e o pai, de pronto, culpou a mãe por esse processo. A mãe, reticente em talvez aceitar ou por falta de informações e acompanhamento, de repente, de psicólogo, ou de um analista sexual, não sabia lidar com o aluno. E penso, também, que o aluno, nessa fase... e acho até que do ponto de vista das pesquisas científicas, a questão hormonal, das suas referências, acho que o aluno, talvez, possa estar, sim, caminhando para uma mudança da sua opção sexual. Mas, às vezes, também pode ser uma confusão ou um momento de transição. E acho que, talvez, pela falta de informação dos professores, por falta de capacitações, entre outras coisas, e aí até por uma questão de rendimento acadêmico, esse aluno acabou sendo retido e saiu da escola: foi transferido para outra escola. São questões que surgem, ocorrem, recorrentes; mas, assim, do ponto de vista dos docentes, dos colegas, acho que foi mais a falta, às vezes, de um instrumento para entender aquele espaço. É claro que alguns colegas até se detiveram muito em falar da questão da assepsia e do creme. Alguns até imitavam os trejeitos que ele

fazia. Acho que isso não contribui, não colabora. Não vejo como algo, assim, preconceituoso. Nunca diretamente. Mas não descarto a possibilidade disso estar ocorrendo de forma velada, pois isso é muito pessoal de cada um.

14. Há algo mais que gostaria de dizer sobre esta questão?

Primeiro, agradecer pelo convite, por achar que eu poderia, de alguma forma, contribuir, colaborar com a sua pesquisa. Parabenizo você por essa temática, por desenvolver essa pesquisa, sobre a questão da identidade de gênero, sobre a opção sexual. Volto a repetir: isso é um tema de suma importância para a sociedade e, principalmente, para o ambiente escolar. Felicito você, porque sei da sua capacidade enquanto pesquisador sério que você é, comprometido, docente imbuído dessas questões, assim como professor de História que é. Desejo a você muita sorte, muito sucesso na sua caminhada de pesquisa, na hora da escrita do trabalho, da dissertação. Cumprimento pela coragem da abordagem desse tema, porque pode ser visto (ainda) como um tabu, pelo desconhecimento nesse ambiente escolar e, de forma muito superficial, tocado pela sociedade, principalmente pela mídia. Acho que a instituição, a universidade, a UNITAU ao abrir a oportunidade dessa linha de pesquisa e a sua orientadora, estão atuando junto com você, são coparticipes, coautores deste trabalho, desta reflexão, que também é o papel da academia, da universidade: de dialogar sempre com a sociedade e a escola. É um papel importante dessa sociedade. Só agradecer e dizer que, quando for necessário, precisar de qualquer outro tipo de esclarecimento, qualquer colaboração, fico muito lisonjeado e sempre pronto para poder colaborar. Mais uma vez, meus parabéns pela pesquisa e, principalmente, por abordar esse tema que, volto a dizer, é fundamental para diminuir os preconceitos, importantíssimo para a formação contínua dos docentes!

Se, nas respostas emitidas pelo(a) entrevistado(a) não se constatar nenhuma abordagem relativa a tratamentos distintos baseados na orientação dos sujeitos/educandos com os quais trabalha, será colocada a seguinte situação:

“Se você observar que, durante as suas aulas, um(a) aluno(a) sofre discriminação com relação à sua orientação sexual, ou seja, se for chamado(a), por outro colega, de “veado”

ou “sapatão”, por exemplo, o que você faria, digo, como agiria diante dessa situação, a fim de garantir a pluralidade sexual no ambiente escolar?”

Essa é uma questão muito pontual, interessante, central; que é passiva, é recorrente de ocorrer nas aulas. Acho que, nessa situação simulada e até muito parecida com outras que nós já vivemos em sala de aula é o que eu disse: eu não admito esse tipo de tratamento. Acho que tem o ser humano, a pessoa, independente das suas escolhas, da sua postura. Como você mesmo bem colocou: se não está perturbando o ambiente escolar, se é uma opção dela, isso é de foro muito íntimo, diz respeito a ela, ajo com... repreendo o aluno que fez essa colocação vexatória – seja para o menino ou para a menina -, chamo a atenção, converso, chamo as partes envolvidas para dialogar, cobro postura da Direção com relação até mesmo a uma punição disciplinar. Claro que, primeiro a gente orienta, dialoga, conversa, busca fazer com que esse aluno enxergue a realidade do colega, que não é maior, menor, melhor ou pior; é apenas diferente da opção e que, independentemente disso, isso deve ser respeitado. O aluno precisa, no ambiente da sala de aula, respeitar o colega, respeitando no ambiente da sala de aula, dentro da escola, assim ele vai, creio eu, respeitar fora também. Por isso, acredito que, quanto mais projetos ou quanto mais nós, docentes, criarmos espaços de reflexão, de discussão desses temas, a fim de diminuir preconceitos, opiniões e imagens estereotipadas, penso que vamos dar uma contribuição para diminuir esses casos e, até nesse exemplo, impedir que essa prática se torne algo comum e acabe chegando aí fora. Acho que são essas as questões.

- *Entrevista colhida no dia 04/11/2016, 6ª feira, na Sala da Coordenação Pedagógica da EMEF [REDACTED], às 15h45’.*
- *Duração – 42’33’’*

Entrevistada D

Parte I – Dados Gerais

Profissão/Formação: Professora – GEOGRAFIA e HISTÓRIA (UNISAL)

Grau de instrução: Pós *Lato Sensu* – Psicopedagogia Clínica e Institucional (Faculdade Pe. João Bagozzi)

Orientação, Administração e Supervisão Escolar (UNIASELVI)
Metodologia do Ensino Superior (UNIASELVI)

Pós *Stricto Sensu* (Mestranda) – Ciências da Educação (UNITAU)

Idade: 49 anos

Sexo: Feminino

Orientação Sexual: Heterossexual

Estado Civil: Solteira

Tempo de Magistério: 30 anos

Tempo na Instituição: 4 anos

Área de atuação: Docência (História e Geografia) e Ciclo I (Alfabetização)

Aspiração Profissional: Docência – Ensino Superior

Parte II - Entrevista

1. Como você define a docência? Por que resolveu ser professor(a)?

Ser professora é compartilhar conhecimento; é uma troca. Eu decidi porque na minha família, já vem, assim, de vários professores. Eu achava isso muito bonito, pois eu sou a última – a caçula -, e as minhas irmãs sempre ali: planejando as aulas, trabalhando com as crianças e as crianças aprendendo. Eu achava isso tudo muito interessante. Daí eu pensava... pois minha mãe queria muito que eu fosse advogada, mas eu nunca comentava. No momento – no dia – fui fazer vestibular para Direito e acabei fazendo para Geografia. Fui lá, minha mãe deu o dinheiro e eu não paguei para fazer Direito, e sim na área da Educação, onde acabei fazendo Geografia. Daí em diante, eu fazia Geografia junto com o curso de Magistério: eu acabei estudando as duas coisas ao mesmo tempo e, na época, passei em 1º lugar nos concursos do Estado de São Paulo e na Prefeitura de [REDACTED]. Fui para experimentar. Gostei e estou aqui até hoje... Eu gosto do que eu faço, procuro estudar, ter conhecimento, muita leitura – sobretudo para alfabetizar. Ser alfabetizadora requer muito conhecimento: não é só chegar e conhecer algumas letras; é ter muita leitura: dos doutores, dos livros, para que tudo haja em prol da prosperidade na formação da criança.

2. Como é sua atuação, enquanto docente, com relação aos portadores de deficiência, etnias diferentes e orientações sexuais diversas?

Diante da minha formação, experiência e conhecimento, trato-os todos iguais, pois todos têm o direito de aprender. Diante da dificuldade de aprendizagem ou de acordo com os laudos, eu vou procurar planejar as minhas aulas contemplando as dificuldades dos alunos. Tudo tem que ser muito bem planejado, de acordo com o trabalho que está sendo realizado. Nada pode acontecer sem ser planejado. Criança que consegue aprender com facilidade ou outros, que requerem um tempo a mais, bem

como atividades diferenciadas dentro de um mesmo conteúdo; porém, com atividades diferentes.

3. Você tem conhecimento de alguma legislação sobre questões de gênero e orientação sexual?

Tenho. Na grade da educação, o aluno tem garantido o direito de aprender. E acho que todo professor tem que saber cumprir essa lei. Eu tenho sim conhecimento, pois o aluno que tem alguma dificuldade, algum transtorno, por exemplo, tem direito à cuidadora, que a lei de... ai, estou sem a lei aqui, mas eu sei a lei, eu sei porque se alguém da administração cobrar, eu preciso estar atuando dentro da lei, independente da orientação sexual. E cobrar conhecimento amparada. Mais uma vez eu digo: o aluno tem o direito de aprender.

4. Você trabalha as questões de identidade e diversidade de gênero na escola?

- a. Como? Poderia dar um exemplo?

Sim, trabalho. Trabalho por exemplo, os Temas Transversais, que abrangem todos os componentes curriculares. Quando você fala em saúde, você vai trabalhar higiene, você trabalha o corpo todo. Não tem como, diante de uma criança que faz uma pergunta, você não responder na altura. Mas tudo dentro do conhecimento, da formação, de acordo com os livros PNLD (Plano Nacional do Livro Didático), com o seu Plano de Ensino, de acordo com os cursos de formação que o Estado ou a Prefeitura oferecem ou até mesmo o MEC, pois atualmente a gente está fazendo o PACTO (Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Então é tudo com orientação.

5. Você, ou a equipe escolar, desenvolvem algum trabalho no sentido de minimizar preconceito, discriminação e *bullying*?

- a. Qual? Poderia dar um exemplo?

*Sim, trabalhamos sim. A Coordenadora, no início do ano, dentro do nosso Plano de Ensino, ela pede para citar que, um dos itens a serem trabalhados – dentro de História, Geografia, Língua Portuguesa e Matemática – você deve trabalhar pelo menos uma atividade mostrando o *bullying*, ressaltando que isso não pode acontecer e que todos precisam ser respeitados. Nesse sentido, a criança que não respeitar, será*

convidada a conversar, a fim de mostrar a ela que esse procedimento precisa ser cumprido e tem que ser cumprido perante a lei. Primeiro, tem criança que, às vezes, brincando com a outra, simplesmente por causa do corpo, acaba soltando “você é gordo”, e isso não pode. Ninguém pediu para ser... ou melhor, para ter o que tem, e isso precisa ser trabalhado. Quando é trabalhado no início, isso gera um adolescente equilibrado, um adulto sensato, que sabe respeitar as diferenças.

6. Já aconteceu de surgir alguma atitude vexatória direcionada aos discentes com relação à orientação sexual?

a. Como você se posiciona?

Olha, até o momento, em todos esses anos, nunca aconteceu nada. Não sei se é maneira como eu planejo as minhas aulas que contribui para isso. Tudo quando é bem planejado, é trabalhado com muita ponderação, quando você é sensato... nada de transtorno irá ocorrer. Eu, até o presente momento, não tenho nada a dizer a respeito. Nem no 3º ano do Ensino Médio e nem na Alfabetização. Eu procuro planejar bem os temas que vou trabalhar, falo com clareza e peço aos alunos que procurem interpretar bem tudo e, caso tenham dúvida, que fale agora, e não saia comentando algo que não entendeu.

7. No grupo em que você atua e do qual faz parte, todos agem de que forma?

Olha, você fez uma pergunta difícil... No momento, assim... eu tenho a minha formação. Enfim, eu procuro pessoas que possam me agregar algo. Eu tenho muito contato com os professores, doutores, cientistas da USP, mas eu não me envolvo muito, só assim nos horários de trabalho coletivo (HTPCs), quando a Coordenadora faz alguma pergunta direcionada a mim, eu respondo. Mas eu acredito que a Coordenadora procura trabalhar com todos. Eu tenho certeza que a minha equipe deve trabalhar assim também. Mas eu procuro assim... desenvolver meu trabalho, correr atrás das minhas dificuldades... sabe? É uma pergunta difícil esta que você me fez... Mas, olhando na formação da equipe, eu acredito que tudo caminha bem nessa escola.

8. Você considera ser uma preocupação para os professores promover um ambiente escolar saudável e acolhedor no que se refere à orientação sexual?

Olha, quando você fala assim nas orientações, eu acredito que, quando o professor tem uma boa formação, ou seja, ele planeja bem, a aula dele corre bem. Eu acredito, eu tenho certeza que a equipe – como já disse -, é bem formada e informada, sobretudo em leitura, porque não adianta você planejar se você não tem o hábito de ler. Volto a dizer: eu acredito que nessa escola tudo caminha bem.

9. Quais seriam os principais motivos que, de acordo com sua concepção, formação e vivência, levam à hostilidade de quem foge do padrão heteronormativo?

Eu acho que, quando o profissional tem uma boa formação, ele procura aceitar a pessoa como ela é. Desde o momento em que há o respeito, a responsabilidade, não tem como você ignorar aquela pessoa: ele é um ser humano. Agora, se no comportamento dele, ele alterar um pouco, tem que procurar um especialista. Mas no momento, se ele está ali, estudando, fazendo suas atividades, não tenho nada contra. Eu acho que é a opção de vida dele. Ele tem que corresponder, atender as normas da instituição. Desde que ele responda, ou melhor, corresponda, eu não vejo nada errado, pois é a opção de vida dele. Eu penso assim: no Ensino Médio. Agora, a criança, atualmente, é muito difícil você observar que tem... só se a criança for reprovada muitos anos, daí tem que averiguar, né? Mas isso daí, com certeza, a gente passa para a Coordenadora e ela já toma providências nesse sentido, com relação ao que deve ser feito. No momento, comigo, eu procuro fazer o melhor.

10. Você já interrompeu suas aulas para trabalhar a questão de gênero quando percebeu que algum(a) aluno(a) estava sofrendo tratamento vexatório?

É... criança... tem hora que eles parecem que tem umas brincadeiras meio sem graça, né? E isso não combina com alguns momentos. Eu sempre falo isso para eles: isso aí não combina. Eles não pensam nas palavras. Sim, já aconteceu, principalmente quando eles estão em grupo: não conseguem aprender. Daí eles falam, por exemplo “você não consegue aprender, é burro”, e isso não pode, né? Outra coisa, o outro, às vezes, faz uma gracinha, um gesto, é malcriado, então sim, eu parei minha aula e fui procurar o porquê de estar acontecendo isso, sendo que essa atitude não fazia parte do conteúdo - naquele momento -, e o que levou o aluno a ter essa atitude. Então a gente para, conversa, vamos refletir juntos, vamos mudar e encontrar formas diferentes de conviver melhor.

11. Você acha que abordar essas questões na escola representa interferir, de alguma forma, na atuação da família no processo de formação?

Com certeza, pois a escola ela é ... a função social é preparar o ser humano para enfrentar a sociedade, a função social dela é levar o indivíduo a ler bem, escrever bem, interpretar, enfim, ter todos os tipos de leitura. Eu acredito que a escola, ao trabalhar todo o conhecimento, ela estará preparando um adulto equilibrado, sensato, amoroso, respeitador ... e isso faz parte do processo de formação do conhecimento.

12. Durante os momentos de formação, dentro ou fora da escola, as questões de gênero são contempladas?

Sim, quando abordam os PCNs, dentro dos Temas Transversais. Sempre nós temos formadoras que vêm abordar a questão de como estamos trabalhando essa questão nas suas aulas, ou seja, sempre nós temos essa formação. E isso é bom para o professor fazer uma boa reflexão sobre o conhecimento, do conteúdo que ele está trabalhando.

13. Nas atitudes ou falas de seus colegas, você percebe que há visões estereotipadas e preconceituosas com relação à orientação sexual dos alunos?

Aí meu Deus, eu não tenho muito contato! Então, todos os meus amigos, os meus colegas de trabalho, eles têm uma boa formação e, pelo que eu observo, eles têm duas horas-aula por semana, pela formação da minha Coordenadora, da vice-diretora, eles procuram corresponder e atender a todos na comunidade escolar.

14. Há algo mais que gostaria de dizer sobre esta questão?

Olha, eu agradeço ao professor Pedro pela confiança. Esse tema da dissertação dele é excelente; é um tema que vai acrescentar muito na vida dele. O Pedro já está se planejando para trabalhar na universidade, ser um bom professor. E o orientador, por estar apoiando, olha... nota 10, viu? (risos) Com certeza, ele vai cobrar muitas leituras do Pedro, pois esse tema faz a diferença no profissional; ele só acrescenta, pois traz um olhar diferenciado perante o tema que você está trabalhando. Parabéns, professor! E até breve...

Se, nas respostas emitidas pelo(a) entrevistado(a) não se constatar nenhuma abordagem relativa a tratamentos distintos baseados na orientação dos sujeitos/educandos com os quais trabalha, será colocada a seguinte situação:

“Se você observar que, durante as suas aulas, um(a) aluno(a) sofre discriminação com relação à sua orientação sexual, ou seja, se for chamado(a), por outro colega, de “veado” ou “sapatão”, por exemplo, o que você faria, digo, como agiria diante dessa situação, a fim de garantir a pluralidade sexual no ambiente escolar?”

É, em primeiro lugar, se ele falar em público, eu vou falar para ele ter respeito com o amigo. Logo em seguida, vou ter uma conversa em particular com ele e com o colega para quem ele dirigiu a ofensa, enfim, vou ter uma conversa com os dois e dizer que é preciso ter respeito e responsabilidade com as palavras. Vou procurar também e sempre, no momento da minha leitura deleite, trazer leituras que possam dar uma contribuição na formação dessa criança. Porque tem criança que fala o que vem na boca e a gente não sabe se veio lá de casa ou de onde veio. Temos que trabalhar com essas crianças, frisando que essas palavras, que essa falta de respeito não pode acontecer na sala de aula. Se acontecer, vou trabalhar, vou comunicar a Coordenadora, vou comunicar, talvez, a gente não sabe... junto com a Coordenadora, a gente vai fazer uma avaliação, se isso acontece sempre ou se, de repente, foi sem querer. Se for com frequência, encaminhar para um especialista, convidando o pai e a mãe para trabalhar com essa pessoa, com essa criança ou com esse adulto, ou com esse adolescente. Eu acho que nada a gente pode deixar passar na escola. A escola é o momento da gente fazer leitura, interpretação, correções das suas atitudes e da sua formação. A escola foi feita para ajudar o ser humano, acrescentar na vida dele.

- *Entrevista colhida no dia 02/12/2016, 6^a feira, em uma das salas de aula da EMEF [REDACTED], às 11h30'.*
- *Duração – 33'23''*

Entrevistada E

Parte I – Dados Gerais

Profissão/Formação: Professora – CIÊNCIAS e PEDAGOGIA (UNISAL)
Grau de instrução: Pós *Lato Sensu* – Ensino de Ciências (Faculdade Claretiano)
Idade: 54 anos Sexo: Feminino
Orientação Sexual: Heterossexual Estado Civil: Casada
Tempo de Magistério: 34 anos Tempo na Instituição: 8 anos
Área de atuação: Docência (Ciências e Biologia), Ensinos Fundamental e Médio
Aspiração Profissional: Mestrado e Docência – Ensino Superior

Parte II - Roteiro de entrevista

1. Como você define a docência? Por que resolveu ser professor(a)?
A DOCÊNCIA – com letra maiúscula, tá? – é uma área de atuação maravilhosa. Não sei se me vejo fazendo outra coisa... Por que resolvi ser professora? Desde criança sempre gostei de brincar de escolinha: ensinava meus primos, meus irmãos e, quando não tinha ninguém para ensinar, ensinava minhas bonecas. Eu acho, sim, que é uma questão de vocação. É lógico que, conforme fui crescendo e amadurecendo, perdi a ingenuidade de achar que bastava querer: era preciso muito mais. Vi que precisava de muito estudo, dedicação e formação. Com isso, fui trilhando meus caminhos de estudante. Em meio a isso, segui fazendo outras coisas: como sou a filha mais velha, ajudei muito minha mãe a cuidar de meus irmãos. Porém, me lembro de nunca ter perdido o foco: eu sabia o que eu queria e sempre fui uma aluna muito dedicada. Hoje, quando me comparo aos meus alunos, percebo que uma coisa que me ajudou muito foi sempre ser muito curiosa e gostar de leitura: lia tudo o que caía em minhas mãos, desde o jornal que vinha embrulhado a carne do açougue até panfletos e folhetos que encontrava jogado nas ruas. Como meus pais não tiveram muito estudo, não posso dizer que fui criada em um ambiente letrado, ou seja, na minha casa sempre teve muita música, fosse na vitrola do meu pai ou nos assobios de minha mãe, enquanto estendia a roupa lavada no varal, para secar. Porém, não fui criada em meio a livros. Quando o professor indicava ou quando eu queria ler os romances, na adolescência, tomava os livros emprestados na biblioteca.

2. Como é sua atuação, enquanto docente, com relação aos portadores de deficiência, etnias diferentes e orientações sexuais diversas?

Quando saiu a lei - a qual não me recordo agora -, que dizia que os portadores de necessidades especiais tinham que estudar junto com os demais alunos, me lembro que achei aquilo um absurdo, pois eu não tinha formação para lidar com esse tipo de gente. Porém, na educação, não há muito o que discutir: as leis vêm de cima para baixo e não cabe a quem está na sala de aula discutir. Como no Estado de São Paulo eu trabalhava em uma escola muito grande, me lembro que, no ano seguinte, já tinha deficiente em algumas salas e, o pior, iam ser meus alunos. Com relação a negros (que é o que temos mais por aqui), nunca tive preconceito; sempre tratei a todos da mesma forma, independentemente da cor da pele. Essa questão sexual só se tornou mais presente de uns anos para cá. Antes, você olhava num grupo de alunos e, por experiência, até conseguia identificar aquele que era desmunhecado ou mais metida a “hominho”, mas eles ficavam na deles; não se manifestavam. Já hoje, andam de mãos dadas, se vestem como tal e, se não ficar de olho, beijam na boca dentro da escola e tudo o mais.

3. Você tem conhecimento de alguma legislação sobre questões de gênero e orientação sexual?

Sim, nunca procurei ler nada respeito, até porque acumulo cargo, como você, e é uma correria danada. Mas já ouvi o pessoal comentando na sala dos professores uma coisa relativa a nome social. O assunto me chamou a atenção e entrei na conversa. Foi quando fiquei sabendo, para meu espanto que, seu eu tiver uma aluna de nome Maria, mas que queira ser chamada de José, ela tem esse direito. Dentro da escola, por mim, pelos colegas, pelos funcionários ela tem o direito de ser chamada pelo nome que escolher. Ah, ainda tem outro absurdo: quando ela for se formar e a escola expedir o diploma – ou certificado, sei lá -, o nome que terá que constar é o da Certidão de Nascimento, ou seja, aquele nome pelo qual ela foi chamada na escola durante toda sua vida de estudante, não tem valor naquele momento. Veja o embaraço: quem estiver lá na frente, como cerimonialista, terá que chamar essa pessoa pelo nome de Maria quando, na verdade, ninguém a conhece por esse nome. Será como se um E. T. estivesse aterrissando no nosso meio, bem naquele momento. Como a maioria das leis nesse país, é mais um absurdo!

4. Você trabalha as questões de identidade e diversidade de gênero na escola?

a. Como? Poderia dar um exemplo?

Sim, claro, como professora de Ciências (aqui) e de Biologia no Ensino Médio, não posso me furtar de trabalhar com esses assuntos. Aliás, esses temas já estão previstos nos conteúdos dessas disciplinas. A gente só tem que tomar cuidado, muito cuidado! Às vezes, a conversa sobre esses assuntos toma um direcionamento que foge ao nosso controle. As perguntas vão surgindo com tamanha intensidade que fica um silêncio absoluto na sala: todos te olhando com aquela carinha “E agora, o que será que ela vai responder sobre isso?” Mesmo a gente sendo experiente, dá um friozinho na barriga, um certo medo de falar demais ou de dizer algo que não agrada a alguém. Hoje, na sala de aula, a gente meio que pisa em ovos: não sabe se, um simples celular sobre a mesa, está te filmando ou te gravando. E mais, não sabe até que ponto aquilo pode ser usado, tanto a seu favor, como contra você. Com relação a exemplos.... ah, sei lá, acho complicado. Mas sempre procuro valorizar atitudes de respeito, que não ofendam a ninguém, de modo que eu também não seja ofendida, é claro.

5. Você, ou a equipe escolar, desenvolvem algum trabalho no sentido de minimizar preconceito, discriminação e *bullying*?

a. Qual? Poderia dar um exemplo?

*Sim, acho que foi ano passado que recebemos aquela cartilha falando sobre *bullying*, lembra? Que todas as disciplinas tinham que trabalhar, de modo interdisciplinar. Teve um ano também que teve um trabalho semelhante voltado para a África. Vocês, de História, tiveram até formação lá na Secretaria, lembra? Agora, com relação a isso que você está estudando (gênero e diversidade), não me lembro de nenhuma formação nesses quase 10 anos que trabalho na rede, considerando o tempo em que fui contratada, inclusive. Mas acho uma questão superimportante. Acho que se a gente for esperar ações por parte da Secretaria, fica difícil, sobretudo agora, com troca de prefeito e secretariado. Acho que a própria escola mesmo, através da Coordenação e Direção poderia propiciar essa formação para gente, através das horas de HTPC. Mas não sei não, talvez por ser uma questão delicada e uma novidade, tudo junto, ninguém queira tocar no assunto. Mas é uma necessidade, pois a cada ano que passa, recebemos mais alunos homossexuais na escola, tanto meninas,*

como meninos, né? E o pior, tem colega que, como a gente sabe, não toca no assunto porque não tem domínio sobre essa questão.

6. Já aconteceu de surgir alguma atitude vexatória direcionada aos discentes com relação à orientação sexual?

a. Como você se posiciona?

Olha, hoje eles (os alunos) têm tanta liberdade entre si, que você acaba não sabendo até onde vai a brincadeira e quando eles estão falando sério. Quando eu comecei, não tinha nada disso: todo mundo se chamava pelo nome, e pronto. Já hoje, que até nome diferente daquele que consta na Certidão de Nascimento eles podem usar, tudo é motivo, né? Mas é claro, nesses últimos anos, já aconteceu sim. De repente, você escreve alguma coisa no quadro e tem um colega em pé, na frente. Daí, o outro grita lá de trás 'Sai da frente, veado!' Eu me viro e dou uma bronca. Mas depois, quando termino e me sento um pouquinho fico pensando: 'Será que aquele aluno é gay mesmo ou o outro falou aquilo só de brincadeira?' A dúvida morre comigo, pois também fico com medo de voltar ao assunto e criar uma polêmica maior ainda, tanto no sentido de cutucar a sexualidade do outro – que não é da minha conta -, até revelar uma coisa para turma que, até aquele momento, permanece oculta. É muito complicado. Fácil era antigamente: quando a gente entrava, dava a nossa aula e ia embora; não tinha que ficar mediando essas questões de foro íntimo, até porque elas não surgiam na sala de aula. Agora hoje, fica difícil, pois além de ensinar, a gente tem que estar, o tempo todo, intervindo nessas situações.

7. No grupo em que você atua e do qual faz parte, todos agem de que forma?

Isso não sei te dizer. É complicado você dizer como é a aula de um colega. Na maioria das vezes, a impressão que temos é aquela que colhemos junto aos próprios alunos, quando entramos na sala depois de um colega ter saído. Sempre quando surge uma polêmica, aqueles alunos mais falantes comentam com a gente, como que querendo uma opinião nossa. Eu fico na minha, primeiro porque não sei o que, de fato, aconteceu; e outra, não vou fazer comentários que possam complicar um colega, sem saber, como disse, o que, de fato, ocorreu. Sempre fica a dúvida: o que será que aconteceu para levar o professor a agir dessa forma? Às vezes, quando ouço um comentário na sala dos professores, na hora do intervalo, me manifesto, e digo o que

ouvi sobre o assunto. Mas quando isso não acontece, tenho certa vergonha de tocar no assunto com o colega e ele achar que eu estou me intrometendo na aula dele. Na escola de hoje em dia, mais heterogêneo do que o grupo de alunos, é o grupo de professores. Você parece que está pisando em ovos, o tempo todo.

8. Você considera ser uma preocupação para os professores promover um ambiente escolar saudável e acolhedor no que se refere à orientação sexual?

Bom, pelo menos na fala é o que todos dizem. Agora, se fazem isso mesmo nas salas por onde passam, é uma dúvida. Digo isso porque, às vezes, a gente entra numa sala depois de uma aula do professor 'x' e está tudo tranquilo, sem alvoroço. Já outras vezes, parece que dá vontade de voltar da porta e nem entrar naquela sala, tamanha é a confusão e o alvoroço. Você perde o maior tempo até conseguir fazer com que eles sentem, se acalmem para, finalmente, começar sua aula. Essa questão é meio complexa, pois acho muito difícil um colega assumir que não gosta de dar aula em tal sala porque lá tem um aluno/a homossexual. Ele pode até ter esse pensamento, mas acho muito difícil ele tornar isso público, pois todos sabemos que a escola de hoje tem que estar aberta a todos.

9. Quais seriam os principais motivos que, de acordo com sua concepção, formação e vivência, levam à hostilidade de quem foge do padrão heteronormativo?

Eu acho que é o preconceito. Quando o professor fica contando piadinhas sobre homossexual e todos riem, isso contribui para disseminar o preconceito no meio do grupo. Pelas notícias que vemos, percebemos que, apesar de estarmos no século XXI, as pessoas parecem ser mais intransigentes com o diferente, ou seja, com aquilo que foge da regra; nesse caso, por aquele/a que não é nem masculino e nem feminino. Temos pessoas que não aceitam a religião da outra, assim como temos pessoas que não aceitam a cor da pele da outra e, nesse meio, também temos pessoas que não aceitam a opção sexual que difere da atração do masculino pelo feminino e vice-versa. Não vemos pessoas sendo atacadas em plena Av. Paulista só por estarem de mãos dadas e serem do mesmo sexo? Da mesma forma, volta e meia nos deparamos com notícias de que um grupo de carecas fortões e tatuados, muitas vezes até encapuzados - os skinheads -, atacaram pessoas que, na visão deles seriam homossexuais, só por uma roupa que estão usando, ou por um corte de cabelo

diferente, enfim, estamos cercados de extremismo, fanatismo e consumismo. Essa é uma das faces horrendas que este novo século nos trouxe. Ao invés de as pessoas aprenderem com os erros do passado, não; elas parecem que se tornaram ainda mais intolerantes e intransigentes com aquilo que destoia de sua maneira de pensar e enxergar o mundo. E isso é muito triste, sobretudo para nós que temos filhos, pois cremos que um mundo melhor há de vir.

10. Você já interrompeu suas aulas para trabalhar a questão de gênero quando percebeu que algum(a) aluno(a) estava sofrendo tratamento vexatório?

Claro, sempre que percebo que alguma criança ou adolescente, enfim, algum aluno está sendo ofendido e humilhado por outro, seja qual for o motivo, paro o que estiver fazendo e dou uma bronca. É claro que, depois de acalmar os ânimos, a gente parte para a discussão, para a explicação, a fim de tentar descobrir o que levou àquela hostilidade. Às vezes, funciona: o aluno consegue perceber que foi agressivo e desrespeitoso sem necessidade e se desculpa. Outras vezes, infelizmente, parece que o aluno vem de um meio onde ele já é tão hostilizado que ele não sabe se portar de outra forma, e o pior, estranha quando é questionado sobre seu comportamento inadequado, pois para ele, vindo de onde vem, aquilo é perfeitamente normal e aceitável, ou seja, não soa como ofensa. Como você pode ver, hoje é muito complicado lidar com tudo isso, pois o aluno já sabe, por exemplo, que ele é amparado por lei, por ser, como ele diz 'de menor'. Mas o nó da questão está no fato que na escola ele não pode fazer o que quer: ali é um ambiente onde ele tem que respeitar e seguir as regras, ou sofrerá as punições cabíveis. Mas penso que não adianta só chamar a atenção e punir. Tem que haver uma conversa franca e direta. Não adianta só dar advertência para o aluno, pedir que ele se retire da sala ou que seus pais compareçam à escola. Se ele não for informado sobre o porquê daquela atitude por parte do professor, diante de sua conduta inadequada, pode estar se perdendo tempo, ou seja, sua conduta vai permanecer incoerente com as regras e normas da escola.

11. Você acha que abordar essas questões na escola representa interferir, de alguma forma, na atuação da família no processo de formação?

Acho que sim e não, mas vou explicar. O problema é que, como você sabe, estamos numa cidade que vive do turismo religioso, que depende dos turistas para viver, que tem sua economia dependente disso. Aqui vem gente de todo lugar do Brasil e do mundo. É lógico que, no meio dessas pessoas, há muitos homossexuais. Com isso, a escola tem que dar ao aluno noções de respeito, convivência e cordialidade para com essas pessoas que, ao virem aqui, gastam e deixam seu dinheiro. Por outro lado, em algumas ocasiões, como reunião de pais, por exemplo, percebemos pais muito tradicionais, com um certo fanatismo religioso (seja evangélico ou católico), que não combina com a realidade de uma cidade que tem que ser acolhedora. Muitos de nossos alunos, inclusive, já trabalham na feira aos finais de semana. Deve haver um choque na cabeça dessas crianças e adolescentes, que devem ouvir em casa que isso (homossexualismo) é coisa do demônio e ter que atender essas pessoas nas barracas em que trabalham. Se bem que o jovem tem a cabeça mais aberta, mas, mesmo assim, acho que deve gerar um pouco de confusão.

12. Durante os momentos de formação, dentro ou fora da escola, as questões de gênero são contempladas?

Não, nunca vi esses assuntos serem tratados nas nossas reuniões semanais de HTPC e nem por parte da Secretaria de Educação, quando nos convoca para alguma capacitação. Mas gostei da dica: ano que vem, na primeira formação que tivermos lá na Secretaria, vou sugerir que essa temática entre na pauta, pois só agora, conversando com você, é que pude perceber como é importante para escola trabalhar esses assuntos, como um todo, e não deixar isso só nas costas do professor de Ciências, como acontece... (risos).

13. Nas atitudes ou falas de seus colegas, você percebe que há visões estereotipadas e preconceituosas com relação à orientação sexual dos alunos?

Não – acho até que falei isso em outra questão – mas fico chateada quando ouço piadinhas envolvendo gays, por exemplo, e que todos dão risada. Lá no fundo, não deixo de pensar: será que esse professor tivesse um filho homossexual ia fazer essas piadinhas? É claro que não, né? Nunca vi aqui, entre nossos colegas, ninguém dizer abertamente que não gosta de homossexuais, mas também nunca ouvi dizer que não gosta de negros, ou de evangélicos, ou de católicos... Enfim, o que quero te dizer é

que o preconceito e a discriminação são coisas muito íntimas de cada um, que ninguém sai por aí divulgando. Então não posso, ou melhor, não tenho como dizer se meus colegas têm essas atitudes ou se, mais grave ainda, se manifestam isso durante suas aulas, em falas ou comportamentos.

14. Há algo mais que gostaria de dizer sobre esta questão?

Então, eu gostaria de agradecer a você por ter me escolhido para participar de sua pesquisa. Que Deus te abençoe e que dê tudo certo na sua caminhada. Você foi muito feliz na escolha do tema, pois é uma questão que a gente sabe que existe, mas que é pouco comentada dentro da escola. Acho que o seu trabalho, depois de concluído, caso seja divulgado, poderá contribuir justamente para isso: levar a uma reflexão, por parte dos professores, sobre o olhar que eles têm sobre as questões de identidade e gênero demonstradas por nossos alunos aqui, dentro da escola. Digo isso porque já conversei com várias mães e ouvi delas o seguinte ‘Nossa, em casa ele não é assim!’ Ou seja, pode ser que a mãe esteja falando a verdade (que o filho em casa é uma coisa e aqui é outra), como pode ser que ela esteja se fazendo de desentendida, a fim de sair pela tangente, ou seja, ela sabe o filho que tem, mas não quer assumir na frente da gente. Mas em todo caso, mais uma vez, obrigado por me ouvir e achar que eu posso contribuir, de alguma forma, com o seu trabalho.

Se, nas respostas emitidas pelo(a) entrevistado(a) não se constatar nenhuma abordagem relativa a tratamentos distintos baseados na orientação dos sujeitos/educandos com os quais trabalha, será colocada a seguinte situação:

“Se você observar que, durante as suas aulas, um(a) aluno(a) sofre discriminação com relação à sua orientação sexual, ou seja, se for chamado(a), por outro colega, de “veado” ou “sapatão”, por exemplo, o que você faria, digo, como agiria diante dessa situação, a fim de garantir a pluralidade sexual no ambiente escolar?”

É como eu te disse: paro o que estiver fazendo, dou uma bronca e depois toco no assunto de forma explicativa, a fim de sondar o que pode ter acontecido para chegar nessa situação. Há alunos que não ligam.... Você deve se lembrar bem do A (cita o nome do aluno), que era nosso aluno e, já tendo assumido para si e para a família a sua

homossexualidade, não ligava com o tratamento que os colegas lhe dispensavam. As meninas, inclusive, só o chamavam de 'bicha'. Interessante – e eu acho que até cheguei a comentar isso um dia, na sala dos professores, e você devia estar presente – que, dos meninos, ou seja, de seus colegas de sala do sexo masculino, nunca ouvi nenhuma referência a ele que não fosse pelo seu nome, e nada mais. Alguns meninos não tinham muito contato com ele. Também, a turma era grande. Mas não creio que, se fosse preciso, devido a uma atividade em grupo, por exemplo, que os meninos iriam deixá-lo de lado.

- *Entrevista colhida no dia 12/12/2016, 2^a feira, na sala da Coordenação Pedagógica da EMEF [REDACTED], às 15h50'.*
- *Duração – 48'25''*

APÊNDICE III – MEMORIAL REFLEXIVO

Memorial: Eu, mestrando!

Pedro Henrique Vieira – Mestrando em Educação/MPE-UNITAU/2016

Resumo:

Este memorial faz parte do projeto de pesquisa do Mestrado em Educação que curso atualmente na UNITAU, assim como irá compor (futuramente), minha dissertação. Traz o perfil de minha vida: desde o nascimento até o presente momento, com ênfase no processo de escolarização que, conseqüentemente, me levou para o magistério. Nesse ínterim, narro algumas dificuldades e as expectativas que essa nova etapa no meu processo de formação traz para minha vida.

Palavras-chave: Processo de constituição, formação profissional e vida acadêmica.

Memorial: I, master!

ABSTRACT:

This memorial is part of the research project of the Master of Education currently underway in UNITAU, and will compose (later), my dissertation. Brings the profile of my life: from birth to the present, with emphasis on the learning process that consequently led me to teaching. Meanwhile, narrate some difficulties and expectations that this new stage in my training process brings to my life.

Key words: *Constitution process, vocational training and academic life.*

Eu, no mundo!

Cheguei ao mundo quando o Brasil vivia o tenso e conturbado período da Ditadura Militar, mais precisamente em 1977. Minha mãe conta que nossa vida era muito simples, pois ela era dona de casa e meu pai trabalhava em uma firma que realizava serviços de manutenção e conservação na “Dutra” (Rodovia Presidente Eurico Gaspar Dutra). Filho único, nunca me faltou nada, pois meus pais sempre foram muito esforçados. Nasci e vivo, até hoje, na pequenina e pacata cidade de Cachoeira Paulista, interior do estado de São Paulo. Engatinhei, andei e falei dentro dos prazos esperados para uma criança normal, ou seja, que não possui nenhuma deficiência. Minha mãe conta que sempre fui uma criança muito ativa e, por isso, arteira. Tive sérias infecções de garganta e alguns médicos quiseram retirar minhas amígdalas, mas minha mãe, sempre com medo, nunca permitiu que o procedimento cirúrgico se efetivasse. Além disso, devido a outros problemas comuns em crianças (infecções intestinais e pulmonares), acabei sendo hospitalizado algumas vezes, mas superei. Prova disso é que estou aqui hoje, digitando essas palavras.

Finalmente, chego à idade escolar e...

Se fosse nos dias de hoje, com todo o conhecimento de que dispomos sobre a infância e demais fases da vida, provavelmente eu seria diagnosticado como uma criança hiperativa, pois de acordo com os relatos de meus pais, eu era extremamente agitado, levado, bagunceiro, brigão e outros adjetivos que me fogem agora.

Porém, o pediatra que me acompanhava disse aos meus pais que era para esperar eu entrar na escola. Caso eu não me adaptasse, eles deveriam procurar um neurologista infantil.

Quando eu deveria ingressar na então pré-escola, com seis anos de idade, veio a grande expectativa. E agora, será que ele vai se adaptar? Não, eu não me adaptei. Diz minha mãe – e pelo pouco que eu me lembro -, que ela me levou arrastado e aos prantos por três dias, mas era só ela virar as costas e eu desatava a chorar. Até que, ao final do terceiro dia, a professora disse para minha mãe que, para ficar daquele jeito, não adiantava ela me levar mais, pois enquanto as outras crianças choravam no início da aula (o que é normal, na Educação Infantil), eu passava o dia todo aos berros, de modo que, às vezes, ela tinha que me tirar da sala, a fim de evitar que outros alunos começassem a chorar novamente. Como

naquela época a escolaridade obrigatória era dos sete aos quatorze anos, meus pais, depois de muito relutarem, permitiram que eu ficasse mais um ano em casa.

Seguindo às orientações do pediatra, me levaram a um neurologista infantil, e o mesmo solicitou que fosse realizado um Raio-X do meu cérebro. Porém, foram três tentativas frustradas: na primeira vez eu estava um pouco febril, devido a uma infecção de garganta que se iniciava e não foi possível realizar o exame; depois, tive uma alergia, pois usei uma pomada que demonstrou minha intolerância por penicilina – a irritação cutânea foi tamanha que até o meu couro cabeludo acabou empolado, impossibilitando, mais uma vez, a realização do procedimento - e, por fim, na terceira (e última tentativa), o equipamento estava com defeito. Dessa forma, a ideia de verificar se eu tinha algum problema cerebral foi, por hora, abortada.

Comecei a frequentar o catecismo, aos sábados, e lá eu me dava muito bem. Não sei se era porque o período de tempo que lá permanecia era pouco ou se as atividades eram demasiado livres, não tendo o rigor de horário de uma escola normal. Meus pais ficaram entusiasmados, pois viam aí um prenúncio de que, no ano seguinte, eu finalmente iria para a escola e lá iria permanecer, sem maiores transtornos.

Como bem o sabemos, um ano é um período que passa relativamente rápido e, findo esse tempo, era chegada a hora de eu entrar (de novo) na escola. Não havia escola próxima ao local que eu morava na época. Sendo assim, meu sacrifício seria também, por tabela, o de minha mãe, que teria que me levar e me buscar.

Foi um dia muito tenso na minha vida o primeiro dia de aula. Lembro-me que tive dores de barriga, transpirava muito e aquela vontade de chorar me perseguiu durante todo o período. Na hora do recreio, não quis brincar e nem tomar merenda. Foi um alívio quando o sinal tocou e, finalmente, fizemos a fila para ir embora. Minha mãe, mais ansiosa do que eu, já foi me enchendo de perguntas: como tinha sido o dia? O que eu tinha aprendido? Se tinha feito muitos amiguinhos? Como era a professora? Enfim, expectativas de mãe.

Em breve, ou melhor, no dia seguinte, viriam as primeiras dificuldades: como não tinha feito a pré-escola, minha mão era “dura” para uma atividade motora fina como a escrita. Eu estudava na 1ª série tida como “fraca”, ou seja, a “B”, do período da tarde. Naquela época, vigorava o Ciclo Básico, aquela modalidade em que o aluno não ficava retido no ciclo, então eu iria ser aprovado, mesmo com dificuldades, para a 2ª série. Só que eu e nem meus pais sabíamos disso.

Mesmo com pouca instrução escolar, meu pai corrigia minhas tarefas diariamente e, quando detectava algum erro, pedia que eu refizesse. Às vezes eu aceitava e refazia. Outras, lembro-me que o choro tomava conta da casa. Sem nunca perder a paciência, meu pai me acalmava e retomávamos.

As reuniões de pais eram bimestrais, tal como hoje, e minha mãe não faltava a nenhuma. No final do 2º bimestre, quando viriam as tão esperadas férias, minha mãe foi à reunião e veio a novidade: “Sua professora disse que, depois das férias, é melhor você passar para o período da manhã, ou seja, para a 1ª série ‘forte’, pois o seu desempenho está muito bom e você estará perdendo tempo, permanecendo à tarde, na 1ª série ‘fraca’”.

Minha mãe disse à professora que era complicado eu estudar de manhã, pois morávamos longe, eu teria que sair muito cedo de casa e, devido as minhas frequentes infecções de garganta, o médico tinha recomendado que eu não tomasse friagem. A professora disse que isso não seria problema, que era para minha mãe pegar uma declaração com o médico e entregar na escola, para que eu pudesse entrar às oito horas, enquanto o restante da turma entrava às sete.

Feito isso, eu passei a frequentar as aulas no período da manhã. Mesmo chegando uma hora após o início das aulas, eu sempre dava conta dos deveres em sala. Tenho que, literalmente, “tirar o chapéu” para a Tia [REDACTED] (como eu meus colegas, carinhosamente, nos referíamos à professora), pois mesmo sem ter feito a pré-escola, saí da 1ª série alfabetizado e dominando as operações de adição e subtração simples.

Estudei nessa escola por somente mais um ano, ou seja, até concluir a 2ª série do CB (Ciclo Básico), pois como não tínhamos casa própria, minha família vivia se mudando.

Em seguida, fui estudar em um colégio que era um misto de internato para meninas e colégio público para a comunidade, da extinta Fundação Pioneiras Sociais. O colégio era muito rígido e bem-conceituado. Embora não pagássemos mensalidade, era exigido e obrigatório o uso de uniforme, bem como a compra de material escolar e livros utilizados durante o ano, tanto didáticos quanto paradidáticos.

Essa escola tinha um sistema de recompensa/merecimento que, hoje, seria considerado abominável, pelo menos sob o ponto de vista pedagógico: recompensava-se com uma medalha de “ouro” os alunos que tivessem todas as médias bimestrais “A”; com uma medalha de “prata”, todos os que tivessem a maioria das médias “B” e com uma medalha de “bronze”, os alunos com médias “B” e “C”, sem nenhuma média “D”. As medalhas eram distribuídas ao final de cada bimestre e os alunos eram obrigados a usá-las diariamente, até o próximo

bimestre, quando as mesmas eram devolvidas. Eu sempre me esforçava muito para conseguir as melhores notas e, pelo menos por um bimestre, “ostentar” aquela medalhinha dourada no peito. E dava certo, pois sempre que minha mãe comparecia às reuniões, voltava toda alegre, dizendo que eu era um dos melhores alunos da classe, de acordo com a professora.

Nessa escola permaneci durante dois anos, pois depois de concluída a 4ª série, no ano seguinte, as mensalidades teriam que ser pagas e, como nessa época, meus pais se empenhavam na construção de nossa casa própria, fui estudar em uma escola pública próxima a minha casa. Por sorte, minha prima já estudava nessa escola e minha socialização nesse “novo” ambiente se deu de forma mais calma e tranquila. Lá estudei também por mais dois anos, ou seja, durante a 5ª e 6ª séries. Depois disso, nossa casa (própria), com muito esforço e sacrifício, já estava em condições de morar, embora as obras não estivessem totalmente concluídas.

Mais uma vez, tive que me transferir para outra escola. A título de “incentivo”, um professor de Matemática tinha deixado escapar que a escola onde eu iria estudar não era nada boa, pois havia muitas brigas entre os alunos. Bem, diante disso, lá fui eu “com o pé atrás”, é claro. Estava prestes a fazer quatorze anos e, nessa idade, já não era cabível e nem aceitável manhas como as que ocorreram na época da pré-escola. Por sorte, uma outra prima também estudava nessa escola e lá fui eu, em companhia dela, mais uma vez, para uma nova aventura escolar. Iria estudar no período vespertino, ou seja, das 16h30’ às 21h. A turma era pequena – menos de vinte alunos, para ser mais exato. Em pouco tempo, felizmente, pude perceber que a visão daquele professor de Matemática estava, no mínimo, equivocada. Estudei lá por mais dois anos, isto é, até concluir o Ensino Fundamental e nunca me envolvi em nenhuma briga. Os professores eram ótimos, sobretudo o de História, que era uma espécie de “paizão” para a turma. Foi meu primeiro referencial na escolha da futura profissão. Logo fiz amizade e começamos a trabalhar em prol da formatura, que só ocorreria para dali há dois anos. Tínhamos apoio da Direção e dos professores. Desenvolvíamos várias ações: chá beneficente, rifa, barraquinha em festas, “trotos”. Porém, a “baladinha” era, de todas elas a que a turma mais se empenhava, pois trazia mais recursos financeiros e era uma excelente oportunidade para extravasar nossos hormônios, em estado de ebulição. Conseguimos fazer uma linda formatura, pois o pessoal era muito unido e sempre tínhamos nossos pais por trás, para nos apoiarem. Tivemos coquetel e ainda conseguimos passar um final de semana num hotel fazenda em Queluz/SP: tudo pago com o nosso esforço e dois anos de trabalho.

E agora? Ensino Médio é claro. Naquela época, porém, não havia essa modalidade de ensino nas escolas de bairro. Somente uma escola estadual no centro da cidade oferecia cursos de Magistério, Química e Inciso. Outra opção seria prestar vestibulinho na ETE (Escola Técnica Estadual, mantida pela Fundação “Paula Souza”), para os cursos de Contabilidade ou Processamento de Dados. Eu e mais alguns colegas optamos por tentar Contabilidade na ETE, que era muitíssimo concorrido naquela época. Felizmente, todos foram aprovados. Quando estava no 2º ano, por insistência de minha mãe, fui fazer Magistério. Entrei no 2º ano de manhã, fazia adaptação curricular no 1º ano à tarde e cursava, concomitante, o 2º ano de Contabilidade na ETE à noite. Depois disso, no ano seguinte, comecei a fazer estágio de ambos os cursos. Terminei a ETE e junto com o último ano de Magistério, ingressei no 1º ano de História, nas Faculdades Integradas de Cruzeiro/SP, mas retomo essa parte mais à frente.

Tanto no curso de Contabilidade quanto no de Magistério, sempre trabalhamos em prol de nossas formaturas. E com nossos esforços, sempre colhemos os frutos: em Contabilidade, o grupo que trabalhou, alugou uma casa e passamos uma semana em Caraguatatuba/SP. Foi muito bom. No Magistério, como a turma era maior e formada, em sua maioria, por meninas, fomos passar um final de semana em um hotel fazenda em Bananal/SP. No Magistério, conheci a mulher da minha vida, só que, como ainda não sabia disso, ela, de início, era uma grande amiga, ao lado de tantas outras. Ela, por sua vez, mais tarde me confidenciou que, desde a primeira vez que me viu, já se apaixonou. Mas essa é uma história que ela irá explorar no seu memorial, caso queira, é claro.

Ingressei na faculdade e me apaixonei pelo curso, mas, como sempre, vieram os problemas. Meu pai não tinha como me custear e eu não tinha emprego fixo. Nesse caso, como honrar o pagamento das mensalidades? Nessa época, conversando com colegas de outros anos, descobri que a Prefeitura Municipal de [REDACTED]/SP (onde eu morava), oferecia bolsa de estudos para alunos carentes, desde que preenchidos uma série de requisitos. Fiz todo o processo e fui contemplado. Por dois anos, fiquei tranquilo. Meu pai me ajudava com a passagem e eu, já no 2º semestre do curso, comecei a dar aulas eventuais; ganhava muito pouco, mas já dava para o lanche e as inúmeras cópias de apostilas e livros. Com a balbúrdia das eleições municipais, o prefeito eleito naquela época cortou o benefício da bolsa de estudos. Eu estava na metade do curso. E agora? Um dia, conversando com a professora de História do Brasil, meio desanimado e a ponto de trancar matrícula, fui orientado a procurar a agência local da Caixa Econômica Federal e me cadastrar para o CREDUC (Crédito

Educativo). Lá fui eu, de novo, correr atrás do meu sonho. Mais uma vez, me submeti a todos os procedimentos e fui um dos contemplados pelo sistema.

No período dessa faculdade, como as aulas eventuais eram poucas, fui trabalhar numa cooperativa de consumo de um grande órgão federal. Ganhava dois salários mínimos, não tinha carteira assinada, não recebia horas-extras, férias ou décimo terceiro, mas a necessidade me obrigava. Só não trabalhava aos finais de semana porque a instituição não funcionava nesse período. Aprendi muito lá, apesar de toda a exploração a qual era submetido.

Meu sonho era voltar para a educação, pois não queria passar o resto dos meus dias naquela situação. Fiz um concurso público para a Prefeitura Municipal de Canas/SP e ingressei como Professor Substituto de Educação Infantil. Entusiasmado, voltei para a faculdade, só que dessa vez para cursar Pedagogia. Em Canas, apesar da remuneração exígua, pois na época o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental) não era direcionado à Educação Infantil, fiz excelentes amigos nos três anos em que lá trabalhei, alguns dos quais conservo até hoje.

A faculdade de Pedagogia me trouxe outras paixões: Direção de Escola e Supervisão de Ensino. Lá, um professor me disse que o colégio da faculdade em que eu estudava estava precisando de um professor de História e perguntou se eu não me interessava. Disse-lhe que “sim” e ele me orientou a levar meu currículo, o quanto antes, pessoalmente, no colégio. A partir de então, nunca mais deixei de ter dois empregos. Fui admitido no colégio. Lá, lecionava História no período da manhã e cursava Pedagogia à noite. À tarde, era professor substituto (efetivo) em Canas/SP.

Não demorou para eu me desanimar com o salário de Canas/SP. Comecei a sondar novas possibilidades dentro da Educação, é claro. Aos vinte anos, comecei a namorar minha atual esposa e, de certo modo, ela acompanhou toda a minha trajetória, me incentivando, me apoiando, me aconselhando. Prestei concurso para Professor de Educação Básica I (PEB I) na Prefeitura Municipal de Lorena/SP e fui aprovado. Terminei a Pedagogia. O colégio particular em que eu lecionava fechou e fui demitido. Exonerei o cargo que tinha em Canas/SP e assumi em Lorena/SP. Lá permaneci por sete anos, sempre trabalhando com turmas de 3^a e 4^a séries, como professor polivalente. O aprendizado também foi grande, mas as inúmeras festas e datas comemorativas começaram a me cansar... Concomitante a isso, continuava a dar aulas eventuais na rede pública estadual de SP.

Fiz concurso para Professor de Educação Básica II (PEB II), da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e fui aprovado. Ingressei em 2005 e lá estou até hoje. Além de

professor, já desempenhei a função de Professor Coordenador Pedagógico do Ensino Médio e, atualmente, atuo como vice-diretor de escola (gerenciando o Programa Escola da Família, aos finais de semana). Durante esse período, nessa mesma Secretaria, fiz vários concursos: Secretário de Escola, Diretor de Escola e Supervisor de Ensino. Fui aprovado, mas como não alcancei a classificação necessária e, assim, acabei não sendo chamado, exceto para Secretário de Escola, mas não quis assumir.

Como já dito, o trabalho como PEB I, em Lorena/SP, começava a me saturar. Foi então que uma colega que reside em [REDACTED]/SP comentou que tinha aberto concurso para professor na prefeitura de lá, para História, inclusive. Eram somente duas vagas, mas com o incentivo de todos, resolvi arriscar. E não é que deu certo! Já estou há oito anos trabalhando em [REDACTED]/SP, como professor de História do 6º ao 9º ano. Adoro a escola, meus colegas são ótimos e, até os alunos, são afetuosos e brincalhões. Ter que pegar estrada, diariamente, para trabalhar, é cansativo, mas é uma realidade.

Levando um pouco para o lado pessoal, aos 27 anos me casei com aquela amiga do Magistério, que me conquistou e já estamos juntos há 13 anos. Aos 30 anos, tive a maior alegria de minha vida até o presente momento: tornei-me PAI. Nosso filho nasceu prematuro, com 36 semanas, de parto cesariana, mas tudo correu bem, ele deixou a maternidade junto com a mãe, dois dias depois. Quando tinha oito meses, desenvolveu uma forte infecção intestinal e, realizados os exames, constatou-se intolerância à lactose. Foi um período muito difícil, pois quase o perdemos. Eu sou filho único, minha esposa só tem uma irmã. Por isso, desde o início, sempre planejamos ter, pelo menos, dois filhos. Porém, diante desse episódio, abortamos a ideia e eu fiz vasectomia. Sabemos que o procedimento não é 100% seguro, mas não temos planos de ter mais filhos. No final, depois de seis meses tomando uma fórmula para substituir o leite que tinha um cheiro e um sabor horrorosos, nosso filho se recuperou. Hoje, com dez anos, é razão de nossas vidas.

E o Mestrado, como fica?

Bem, desde que terminei a Pedagogia, o “sonho” de fazer um Mestrado me acompanha. Porém, como moro distante dos grandes centros: SP, RJ ou, quiçá, São José dos Campos, fui adiando.

Enquanto ainda trabalhava em Lorena/SP, a prefeitura celebrou um convênio com uma instituição de ensino e, os professores que realizassem o curso de pós-graduação, em nível de

especialização (*lato sensu*), teriam um desconto no pagamento das mensalidades. Lá fui eu, pois a mensalidade era acessível e o curso seria semipresencial e aos sábados. Confesso que achei que fosse ser mais fácil, mas não foi. Líamos muito, realizávamos trabalhos em grupos e assistíamos aula o dia todo. Por sorte, vários colegas da rede municipal também abraçaram a oportunidade e o fardo, dessa forma, se tornava aparentemente mais leve para todos.

Quando fui para [REDACTED]/SP, vários colegas também manifestaram interesse em fazer o curso de Mestrado. Uma, inclusive, tinha feito em Ciências Ambientais, na UNITAU e era nossa grande incentivadora. Porém, nossas disciplinas divergiam, pois havia colegas de Geografia, Língua Portuguesa, Matemática, Inglês além de mim, de História. Como conciliar todas as áreas em uma única instituição, com aulas num mesmo dia, a fim de que pudéssemos, ao menos, dividir os gastos com transporte? Impossível. Foi então que sugeri que fizéssemos um Mestrado na área de Educação (interdisciplinar), pois além de ser mais abrangente, poderia atender à necessidade de todas as disciplinas.

Eles concordaram. Começamos a pesquisar em várias instituições de ensino, via *internet*, o problema é que os cursos não conseguiam atender as nossas diferentes demandas de trabalho: sempre que os dias estavam de acordo para uns, outros não podiam. Um colega, percebendo o nosso impasse, no ano seguinte deu o pontapé inicial e foi fazer o seu Mestrado na PUC/SP. Não sei quanto aos colegas, mas eu comecei a pensar que, enquanto grupo, a possibilidade de fazermos um curso juntos, se distanciava, pois o próprio grupo começava a cingir-se.

Meu filho ainda está no 4º ano, mas eu já tinha para comigo que, se eu esperasse muito para fazer o Mestrado, isso poderia coincidir, por exemplo, com o período em que ele estaria no Ensino Médio ou fazendo um cursinho pré-vestibular. Nesse caso, é claro, a prioridade recairá sobre ele e talvez eu nunca viesse a fazer o Mestrado.

Essas questões começaram a me incomodar bastante e, no final do ano de 2015, comecei a sondar cursos de Mestrado em Educação aqui na região do Vale do Paraíba, interior de SP. Além dos cursos, tinha que estar atento para o horário das aulas e/ou orientações, pois ambos teriam que se encaixar em meu apertado horário de trabalho.

Foi então que, uma amiga, egressa do Mestrado em Linguística Aplicada da UNITAU, me falou sobre o Mestrado em Desenvolvimento Humano, que funcionava tanto durante a semana quanto aos sábados. Pesquisando, encontrei o Mestrado Profissional em Educação e pensei: “Pronto, problema resolvido!”

Fiz a inscrição, comecei a ler a bibliografia para o processo seletivo e me dediquei somente a isso durante as férias escolares de janeiro de 2016. Mais uma vez, deu certo. Fui aprovado tanto na seletiva quanto na entrevista e, há mais de um ano e meio, estou colocando meu sonho em prática. Fiz novas amizades, tanto do meu curso quanto de outros e, por conta disso, temos conseguido dividir as despesas de transporte.

Estou numa fase, atualmente, difícil: elaborar meu projeto de pesquisa, submetê-lo constantemente ao aval de minha orientadora e, lutar contra o tempo para dar conta dos ditames de sala de aula e, simultaneamente, concluir o tal projeto até julho, quando devo submetê-lo para a apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) e postá-lo na Plataforma Brasil, contando com parecer favorável, a fim de que possa, finalmente, dar início ao meu trabalho de pesquisa. Ah, no meio de tudo isso, ainda tenho que passar pelo Seminário I. A cada aula que assisto, a cada atividade que concluo, a cada parecer/correção emitido por minha orientadora, vou me lapidando – ora animado, ora desanimado -, mas sem desistir, pois é a concretização de um sonho que há muito vem sendo adiado. Os caminhos que ainda terei que trilhar, bem como os frutos que irei colher, deixo por conta do tempo. No momento, quero me dedicar ao meu projeto de pesquisa, que culminará com a dissertação que defenderei e que espero, possa contribuir de alguma forma, para o meu aprendizado e para o engrandecimento científico.

Agora, depois de tudo isso, a dissertação está aí, a me desafiar. Já passei pelo Seminário II e Qualificação. Também agora, um misto de ansiedade e dúvida rondam meus pensamentos: quero que chegue logo o dia da Defesa e, ao mesmo tempo, vem aquela dúvida “Será que o trabalho está legal?” Bem, são dúvidas para as quais não tenho respostas. Só o tempo, senhor de si mesmo, é que poderá me satisfazer.

Enquanto isso, sigo lendo, relendo e lendo novamente; não só o meu trabalho, mas textos e artigos que, sugeridos no momento de Qualificação, podem contribuir para lapidar ainda mais essa pesquisa que, desde o Seminário II, não é mais um projeto, ou seja, partiu para o caráter prático de edificação do conhecimento científico.

Esse período em que estive no Mestrado, foi um período muito gostoso, intenso e repleto de realizações e algumas dificuldades, é claro. Muito esforço e fé me acompanharam durante mais essa trajetória. O que posso deixar como aprendizado de vida é que uma pessoa nunca deve deixar de lado seus sonhos, pois se acreditar, perseguir e não cruzar os braços, por maiores que sejam os obstáculos, ele irá se concretizar. Ao menos comigo, desde há muito tempo na vida, sempre foi assim!