



SHIRLEI ALEXANDRA FETTER

**A “IDEOLOGIA” DO AZUL E DO ROSA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE
SEXUALIDADE E GÊNERO NO IMAGINÁRIO DOCENTE NA REDE PÚBLICA DE
ENSINO EM PAROBÉ/RS**

CANOAS, 2022

SHIRLEI ALEXANDRA FETTER

**A “IDEOLOGIA” DO AZUL E DO ROSA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE
SEXUALIDADE E GÊNERO NO IMAGINÁRIO DOCENTE NA REDE PÚBLICA DE
ENSINO EM PAROBÉ/RS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdU da Universidade La Salle/UNILASALLE, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientação: Profa. Dra. Denise Regina Quaresma da Silva

CANOAS, 2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F419i Feter, Shirlei Alexandra.

A “ideologia” do azul e do rosa [manuscrito]: um estudo de caso sobre sexualidade e gênero no imaginário docente na rede pública de ensino em Parobé/RS / Ana Beatriz Getelina Sousa – 2022.

222 f.; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2022.

“Orientação: Profa. Dra. Denise Regina Quaresma da Silva”.

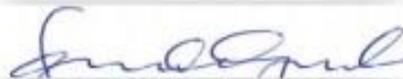
1. Educação. 2. Imaginário. 3. Identidade. 4. Sexualidade. 5. Gênero. I. Silva, Denise Regina Quaresma. II. Título.

CDU: 37

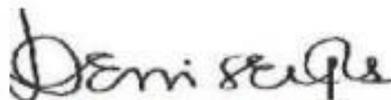
SHIRLEI ALEXANDRA FETTER

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do título de doutora, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle.

BANCA EXAMINADORA



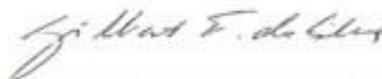
Prof. Dr. Daniel Luciano Gevehr
FACCAT - Faculdades Integradas de Taquara

P/ 

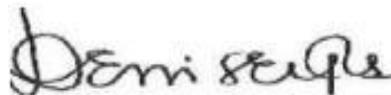
Prof. Dr. Maria Elly Herz Genro
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS



Profa. Dra. Dirleia Fanfa Sarmento
Universidade La Salle, Canoas/RS



Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva
Universidade La Salle, Canoas/RS



Prof. Dr. Denise Regina Quaresma da Silva
Orientadora e Presidenta da Banca - Universidade La Salle

Área de concentração: Educação

Curso: Doutorado em Educação

Canoas, 19 de dezembro de 2022.

A todas(os) profissionais da Educação que lutam pela equidade, por uma Educação humanista, sem preconceitos. Às(aos) que foram excluídas(os), de alguma forma, da Educação Básica e do Ensino Superior. Às vítimas da violência de gênero, física ou psicológica, exercida contra sua pessoa ou grupo de pessoas referente à identidade de seu sexo ou gênero que impactou no seu bem-estar social.

AGRADECIMENTOS

Dar início ao registro de agradecimentos em uma tese de doutorado é um momento quase indescritível, pois é resultado de um período de intenso envolvimento, pessoal e profissional, durante uma formação tão desejada durante uma vida. Meu olhar e dedicação para a Educação sempre refletiu um lugar de esperanças, sonhos, lutas, humanização, desafios, mudanças e acolhimento dos pares.

A primeira sensação é a de que nomear pessoas nessa etapa seria quase insuficiente para representar o quanto foram marcantes no período que antecede o processo, a sua realização e a finalização de um ciclo. Começo, mencionando a presença de duas mulheres em minha vida: a minha mãe e minha amiga de todas as etapas, Raquel, presente em minha trajetória. Vocês representam, para mim, garra, força, inteligência, dedicação, fé e gratidão. Não menos importante, meu pai, meus irmãos, cunhadas, sobrinho e sobrinhas, João, Sophia e Maria Júlia, por vezes, minha inspiração de vida, com seus sorrisos e gestos do amor mais sincero que existe, o amor de tia e sobrinho(as). Amo-os eternamente.

Em especial, à Lisandra, um daqueles presentes que a vida proporciona. Mais que colegas, uma amiga. Obrigada pelo companheirismo, pelo apoio incondicional, incentivo e por compartilhar seus ensinamentos e os valores mais preciosos de um ser humano: a humildade, o amor e o respeito ao próximo.

Aos amigos e amigas que me acompanharam nessa fase. Particularmente, à Deia e à Kah, obrigada por lerem e relerem meus textos, compreenderem e auxiliarem em minhas dúvidas e tensões. Vocês se tornaram tão próximas como irmãs. Aos demais, obrigada pela paciência, luz, energias e olhares necessários para que essa etapa fosse concluída.

Agradeço à minha orientadora, a Professora Dra. Denise Regina Quaresma da Silva, por dispor de seus conhecimentos na orientação da pesquisa e proporcionar um crescimento acadêmico na minha formação enquanto discente da Universidade La Salle. Esse momento de formação ampliou meus olhares e forças para lutar por uma Educação de equidade e respeito para todas as pessoas. Registro aqui minha gratidão pelo que você compartilhou no processo de minha trajetória.

Agradeço, imensamente, a oportunidade concedida pelas diretoras e coordenadoras pedagógicas das escolas participantes, Christiane Isabel Araújo da Silva, Rita de Cássia Boeira Garcia, Rosane Ew Alves, Graciela Fátima Schneider Feijó, Renata Machado e Souza, Cassiane Leonor Sartori, Maria Cleni Sarmiento e Elaine Möller, pela receptividade, acolhimento e parceria durante essa jornada.

Aos docentes da Universidade La Salle, pela participação e colaboração, porque sem o conhecimento de cada disciplina não seria possível a realização deste trabalho.

Enfim, à Universidade La Salle, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

É fundamental que a escola possa ajudar na formação da identidade e possibilitar um desenvolvimento mais harmonioso, porque todo mundo sabe que a sexualidade é fator essencial na questão da identidade: o “ser menino” ou o “ser menina”, o que é ser homem ou mulher, os comportamentos e ações de cada gênero. Essas são as primeiras questões que aparecem para as crianças na escola e têm a ver com essa identidade básica com a formação de sua personalidade. É importante trabalhar com um conceito amplo de relações de gênero, que mostre que há infinitas formas de ser homem e de ser mulher e de expressar isso. (EGYPTO. 2003, p.1)

RESUMO

Esta tese investiga o imaginário docente frente à Identidade Sexual e de Gênero, nas instituições de ensino da rede municipal de ensino fundamental em Parobé, Rio Grande do Sul, Brasil. Seguidamente, a tese é desenvolvida sobre a apresentação do tema identidade sexual e de gênero o qual sustenta a necessidade de repensar e conceber a instituição de ensino, enquanto espaço possível à equidade, sem que silencie os diferentes. O presente estudo foi desenvolvido na linha de pesquisa: Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas, do Programa de Pós-graduação da Universidade La Salle/UNILASALLE. O referencial metodológico está ancorado em uma abordagem qualitativa, seguindo o viés descritivo, e contou com o aporte de estudo de caso. O campo desse estudo integrou, por adesão voluntária, dez docentes de quatro escolas públicas municipais de ensino fundamental de Parobé, Rio Grande do Sul, Brasil. Os instrumentos facilitadores, que contribuíram à pesquisa, foram a aplicação de questionários, observações, diário de campo, entrevistas semiestruturadas e imagens. A coleta de informações iniciou pela revisão bibliográfica e contatos diretos com as instituições de ensino, como procedimentos para obtenção dos dados. Ao encontro do estudo qualitativo, as técnicas utilizadas para a entrevista semiestruturada constituíram-se na proposta do grupo focal, que possibilitou o processo participativo das pessoas investigadas, como também viabilizou um maior aprofundamento e conexão com a experiência subjetiva da comunidade investigativa. Partindo dessa perspectiva, os dados constituídos foram explorados à luz da análise de conteúdo de Bardin (2011), envolvendo pessoas à coleta de dados. Assim, suscitou os pontos positivos e negativos aqui destacados: 1) Pontos positivos - possibilitou uma investigação na qual informações subjetivas são indispensáveis, permitindo aos integrantes responderem questões de um roteiro semiestruturado, cuja solicitação de informações deixou o(a) ser entrevistado(a) mais à vontade para expor suas opiniões e/ou respostas; foi realizado entre diferentes grupos de pessoas; permitiu a interação entre entrevistador e entrevistado; efetuou registro de informações adicionais que podem ser importantes para a Pesquisa; 2) Pontos negativos – por se constituir em um estudo a partir das falas dos(as) participantes, muitos deles sentem-se receosos e demonstram um sentimento de desconforto para contribuir com a pesquisa. Para se obter os resultados, as categorias foram pré-estabelecidas, através de imagens e vídeo, e estão, assim, apresentadas: a) a imaginação e a cultura docente, fazendo referências à identidade profissional e aos conceitos enunciados em suas vozes; b) a abordagem às características da identidade sexual e de gênero; c) a identidade dos(as) estudantes que frequentam a escola contemporânea; d) a formação continuada de docentes, sob a perspectiva da identidade sexual

e de gênero na Educação Básica, bem como o envolvimento da Gestão pedagógica institucional em relação a ela. Os apanhados apontaram a falta de clareza conceitual sobre a temática, seguida do preconceito velado e a carência de formação sobre a temática, na rede municipal de ensino. As considerações, sob a minha ótica, contemplam as percepções que indicam a falta de uma necessária formação continuada, com especialistas na área que atentem para a real necessidade da escola, isto é, para além do modismo acadêmico. As vivências estão norteadas pelas inquietações diárias; as observações vislumbraram os lugares desses gêneros e corpos, possíveis e impossíveis, no espaço escolar. Diante disso, obtive como finalidade acrescentar as subjetivações que despontam nas diversas pedagogias do gênero, presentes na escola. Às contribuições futuras, elenca a importância de formalizar a formação de professores(as) que trabalham na rede de educação básica do município de Parobé/RS, de modo a problematizar os conceitos que deflagram em apagamentos e ocultamentos identitários dos estudantes.

Palavras-chave: Educação. Imaginário. Identidade. Sexualidade. Gênero.

ABSTRACT

This thesis investigates the teaching imagination in the face of Sexual and Gender Identity, in teaching institutions of the municipal elementary school in Parobé, Rio Grande do Sul, Brazil. Then, the thesis is developed about the presentation of the theme sexual and gender identity, which supports the need to rethink and conceive the educational institution, as a possible space for equity, without silencing the different ones. The present study was developed in the line of research: Training of Teachers, Educational Theories and Practices, of the Postgraduate Program at La Salle University/UNILASALLE. The methodological referential is anchored in a qualitative approach, following the descriptive bias, and was supported by a case study. The field of this study included, through voluntary adhesion, ten teachers from four municipal public elementary schools in Parobé, Rio Grande do Sul, Brazil. The facilitating instruments that contributed to the research were the application of questionnaires, observations, field diary, semi-structured interviews and images. The collection of information began with a bibliographic review and direct contact with educational institutions, as procedures for obtaining data. Facing qualitative study, the techniques used for the semi-structured interview constituted in the proposal of the focus group, which enabled the participatory process of the people investigated, as also made possible a greater deepening and connection with the subjective experience of the investigative community. From this perspective, the constituted data were explored in the light of Bardin's (2011) content analysis, involving people in data collection. Thus, it raised the positive and negative points highlighted here: 1) Positive points - it enabled an investigation in which subjective information is indispensable, allowing the members to answer questions from a semi-structured script, whose request for information allowed the interviewee more comfortable to express his opinions and/or answers; it was carried out among different groups of people; allowed interaction between interviewer and interviewee; made recorded of additional information that may be important to the Research; 2) Negative points – as it is a study based on the speeches of the participants, many of them feel afraid and show a feeling of discomfort to contribute to the research. To obtain the results, the categories were pre-established, through images and video, and they are thus presented: a) the imagination and teaching culture, making references to professional identity and the concepts enunciated in their voices; b) the approach to the characteristics of sexual and gender identity; c) the identity of the students who attend the contemporary school; d) the continuing education of teachers, from the perspective of sexual and gender identity in Basic Education, as well as the involvement of institutional pedagogical management in relation to it. The surveys pointed out the lack of conceptual

clarity on the theme, followed by the veiled prejudice and the lack of training on the theme, in the municipal education network. The considerations, from my point of view, contemplate the perceptions that indicate the lack of a necessary continuing education, with specialists in the area who pay attention to the real need of the school, that is, beyond the academic fad. The experiences are guided by daily concerns; the observations glimpsed the places of these genres and bodies, possible and impossible, in school space. In view of this, I got as a purpose to add the subjectivations that emerge in the various pedagogies of the genre, present in school. To future contributions, it lists the importance of formalizing the training of teachers who work in the basic education network of the Parobé (RS) city, in order to problematize the concepts that deflagrate in students' identity erasures and concealments.

Keywords: Education. Imaginary. Identity. Sexuality. Genre.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Estrutura da tese.....	26
Quadro 1 - Formação dos(as) participantes.....	35
Gráfico 1 - Tempo de atuação na área de formação.....	35
Gráfico 2 - Tempo de atuação no município de Parobé.....	35
Gráfico 3 - Tempo de atuação na escola.....	36
Gráfico 4 - Vínculo com a rede municipal de Parobé.....	36
Figura 2 - Tempo de atuação da gestão pedagógica.....	37
Tabela 1 - Dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.....	50
Figura 3 - Mapa das Regiões do Estado Rio Grande do Sul.....	55
Quadro 2 - Apresentação do componente curricular.....	57
Gráfico 5 - Quantidade de Universidades que abordam disciplinas em relação a temática.....	57
Gráfico 6 - Análise em percentual das disciplinas.....	58
Gráfico 7 - Envolvimento docente nas formações da rede.....	173
Quadro 3 - Participações realizadas e interesses futuros.....	174
Gráfico 8 - Formação dos(as) participantes sobre a temática.....	175
Gráfico 9 - Intencionalidade no estudo.....	176

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Igreja de Santa Cristina do Pinhal.....	45
Imagem 2 - Antiga estação de trem.....	46
Imagem 3 - Museu municipal.....	46
Imagem 4 - Escola A, Artuino Arsand.....	51
Imagem 5 - Escola B, Moisés de Souza Pires Mosmann.....	52
Imagem 6 - Escola C, Romilda Sibel Renck.....	53
Imagem 7 - Escola D, Padre Afonso Kist.....	54
Imagem 8 - Menino com as unhas pintadas.....	94
Imagem 9 - Menino brincando com uma boneca.....	101
Imagem 10 - Menina brincando com carrinhos automotivos.....	111
Imagem 11 - Criança diante de livro, com símbolos masculino e feminino.....	118
Imagem 12 - Pessoa frente ao banheiro, masculino e feminino.....	126
Imagem 13 - Pessoa do gênero masculino, vestido com saia, salto e camisa.....	132
Imagem 14 - Pessoa do gênero masculino, cabelos longos, maquiada, blusa justa e colar.....	141
Imagem 15 - Pessoa do gênero feminino usando vestimenta masculina.....	145
Imagem 16 - Pessoa do gênero feminino exercendo profissão masculina.....	148
Imagem 17 - Duas pessoas do gênero masculino abraçadas a uma criança.....	152
Imagem 18 - Duas pessoas do gênero feminino se beijando.....	155
Imagem 19 - Figura de um espaço semelhante à sala de aula.....	157
Imagem 20 - Pessoa do gênero masculino usando vestido.....	188
Imagem 21 - Expressão manifestada no ambiente escolar.....	189
Imagem 22 - Expressão manifestada, seguida de posicionamento político.....	189

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNEC	Escola Técnica Dr. Edmundo Saft
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ESP	Escola Sem Partido
FACCAT	Faculdades Integradas de Taquara
FEE	Fundação de Economia e Estatística
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis, <i>Queer</i> , Intersexuais, Assexual e Abrangência dos Demais
OMS	Organização Mundial de Saúde
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RMPA	Região Metropolitana de Porto Alegre
SECTEL	Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo, Esporte e Lazer
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNILASALLE	Universidade La Salle
UNIRITTER	Centro Universitário Ritter dos Reis
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

VFRGS

Viação Férrea do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 DELINEAÇÃO INICIAL DO ESTUDO.....	18
2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	32
2.1 Características metodológicas da pesquisa	32
2.2 Participantes da pesquisa.....	33
2.3 Técnicas para a realização da coleta de dados da pesquisa	37
2.4 Particularidades positivas e os riscos da pesquisa.....	39
2.5 Aspectos formais aos participantes da pesquisa	40
2.6 Procedimentos para a análise de dados	41
3 DIÁLOGOS TEÓRICOS COM O CENÁRIO DA PESQUISA	44
3.1 Diálogos e conexões entre as pessoas, a pesquisa e os lugares	44
3.2 Aspectos históricos e culturais de Parobé	44
3.3 Educação em Parobé	49
3.4 A formação de professores(as) no contexto da pesquisa	54
4 AS TESSITURAS DE CONHECIMENTO	60
4.1 Contextos teóricos e características da identidade sexual e de gênero	60
4.2 Identidades: quem é o(a) estudante que frequenta a escola contemporânea.....	64
4.3 A imaginação e a cultura docente: uma reflexão sobre a identidade profissional e os conceitos enunciados em suas vozes	69
4.3.1 <i>Imaginários: Qual a forma de pensar/atuar como docente frente às temáticas emergentes em sala de aula?.....</i>	<i>76</i>
4.4 <i>Formação continuada de docentes na perspectiva da identidade sexual e de gênero da educação básica</i>	<i>77</i>
4.5 Moralidade e conservadorismo na educação brasileira: as implicações do movimento Escola Sem Partido.....	81
4.5.1 <i>Um caminho para compreender o conservadorismo na educação</i>	<i>89</i>
5 TEMPO DE ALARDEAR AS PALAVRA SOBRE A IDENTIDADE SEXUAL E DE GÊNERO.....	93
5.1 Um tremendo alvoroço: unhas pintadas, carrinhos, bonecas, papai e mamãe.....	93
5.2 Rótulos é para supermercados, pessoas são seres humanos: identidades, cores, vestimentas e convivência social.....	118
5.3 Já chegou quase transformado(a), eu nem peguei essa sutileza toda: a percepção binária do espaço escolar, familiar e social	161

5.4 Precisamos saber mais sobre esse tema para melhor entender nossos(as) estudantes: formação continuada de docentes	172
<i>5.4.1 Gestão pedagógica institucional à identidade sexual e de gênero</i>	<i>177</i>
6 PERCEPÇÕES, VIVÊNCIAS E PROJEÇÕES FUTURAS SOBRE A TEMÁTICA	182
REFERÊNCIAS	196
APÊNDICE A - Questionário de identificação profissional para docentes	207
APÊNDICE B - Questionário de identificação profissional para gestão pedagógica	208
APÊNDICE C – Carta de apresentação/convite emitida pela SECTEL	209
APÊNDICE D – Questões investigativas	213
APÊNDICE E – Parecer emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa	214
APÊNDICE F - Consentimento Livre e Esclarecido.....	219

1 DELINEAÇÃO INICIAL DO ESTUDO

Autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 1996, p. 107).

Apresento, nesta primeira parte do estudo, o resultado do percurso da pesquisa, além disso, há um recorte como representação histórica/acadêmica sobre a pesquisadora; discorro sobre a contextualização do tema, os objetivos, a escolha metodológica e a organização estrutural desta tese. Busquei arquitetar, brevemente, uma perspectiva para situar o(a) leitor(a) sobre o contexto da minha vida profissional e acadêmica, pois as pessoas são como os textos, são vivos e sempre podem melhorar em uma contínua transformação.

A educação é um ato de transformação com base na competência, com vistas ao conhecimento progressivo e inacabado. Nesse sentido, estas palavras memorativas têm por objetivo apresentar minha trajetória de formação acadêmica e identidade profissional.

Com 23 anos de idade, em 2000, retomei meus estudos e ingressei na Escola Técnica Dr. Edmundo Saft (CNEC), onde concluí o ensino fundamental e o médio. Trabalhava durante o dia e estudava à noite; no primeiro ano, foi uma opção estar na rede privada, mas, ao pedir a transferência para a escola pública, no ano seguinte, veio uma proposta para que eu continuasse na escola, sendo que ela passou a oferecer custo benéfico; assim, concluí o ensino médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no ano de 2003.

Passado um ano e meio, em busca dos meus objetivos, em junho de 2005, prestei vestibular para o curso de Pedagogia, pelas Faculdades Integradas de Taquara/RS (FACCAT); no início do II semestre letivo de 2005, iniciaram as aulas. Entretanto, cursava somente as disciplinas do sábado, com horários especiais de 50% de desconto, pois o investimento era significativo. Passado o primeiro ano de estudos e com grandes economias financeiras, incluindo uma disciplina a mais no semestre, passei a cursar os intensivos que também ofereciam o desconto de horário especial.

Entre os anos de 2009 e 2010, fui convidada por uma equipe de professoras do curso de Pedagogia da faculdade, para fazer parte de um grupo de pesquisa, sendo bolsista e auxiliando nos trabalhos, o que me proporcionou o benefício de cursar uma disciplina noturna que foi de grande valia, pois, através dessa oportunidade, consegui alavancar meus estudos e compreender o quão importante era estar inserida no meio acadêmico.

Desse modo, pude me aprofundar nos estudos. Nesse mesmo período, a coordenação do curso de Pedagogia desafiou-me para ser a representante dos alunos frente à Comissão

Própria de Avaliação (CPA), que tem por objetivo sanar os anseios dos alunos e professores de maneira geral, ou seja, seria o elo entre os representantes da Instituição e seus alunos.

Minha caminhada acadêmica é marcada por um envolvimento na pesquisa e no compromisso com a educação, no sentido de formação integral do ser humano, atuando como agente de transformação social em sala de aula e em outros contextos, inserida no grupo de pesquisa e participando ativamente dos trabalhos desenvolvidos a respeito dos “Impactos na mudança sobre os nove anos do Ensino Fundamental: escolas do Vale do Paranhana”.

Dessa forma, durante todos os trabalhos de pesquisa que venho desenvolvendo, instiga-me a ideia de que o caminho para qualificar a vida humana passa necessariamente pela educação. Freire (2003, p. 87) corrobora ao afirmar: "Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

Sou graduada em Pedagogia pela FACCAT, desde 2012 e cursei especialização em Gestão Escolar com ênfase em Orientação e Supervisão, nessa mesma instituição, entre 2013 – 2014; ainda, em 2014, dei início a uma segunda especialização, em Mídias na Educação, pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) no polo educacional de Sapiranga/RS. Desde 2013, atuo como professora, em regime efetivo de vinte horas semanais, nos anos iniciais no município de Parobé/RS.

Entre agosto de 2014 a abril de 2015, atuei como Orientadora Pedagógica nos cursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), oferecidos pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), campus de Rolante/RS, unidade Remota Parobé/RS, com vínculo de doze horas semanais.

Acreditando na necessidade de discutir e aprofundar meus estudos sobre a importância da educação na formação cidadã, social e política, bem como na preparação para o mundo do trabalho, decidi aprofundar os estudos, vinculando-me ao Mestrado em Desenvolvimento Regional, pesquisando sobre: “educação e desenvolvimento regional: um estudo sobre a formação de professores na região metropolitana de Porto Alegre/RS”.

Em vinte de março de 2018, defendi a dissertação de mestrado e obtive o título de mestra; anterior a esse fato, aconteceu percurso acadêmico no qual realizei, durante um semestre, o estágio de docência, na disciplina de Fundamentos e Metodologia da Geografia, no curso de Pedagogia.

Tão logo concluída a defesa, dei início ao processo seletivo de Doutorado. Os meus interesses levaram-me à escolha do Programa de Pós-Graduação da Universidade La Salle/Canoas RS (UNILASALLE), já que, enquanto professora, procuro romper os paradigmas da educação tradicional, em busca de novos significados à carreira docente, identificando-os com a proposta da linha de pesquisa sobre a “Formação de Professores,

Teorias e Práticas Educativas” que se justificam, também, pela necessidade de formar profissionais qualificados que promovam a excelência do ensino.

Em razão de trabalhar a formação integral do(a) estudante, na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), Getúlio Dornelles Vargas, em Parobé/RS, no desenvolvimento do meu ofício, como coordenadora pedagógica da pré-escola e anos iniciais, busco enfatizar um trabalho em que os espaços de aprendizagem possam contemplar o protagonismo do(a) estudante, bem como auxiliar no seu pertencimento em relação à escola, ultrapassando os limites da sala de aula.

Destaco que busco colaborar para que os(as) estudantes se tornem protagonistas da sua própria história. Para isso, realizei formações com o objetivo de contemplar a Base Comum Curricular (BNCC) e a educação integral-direitos constitucional, considerando que a educação integral, além de ser um direito garantido pela constituição, não diz respeito apenas às habilidades cognitivas da criança, mas também ao seu meio, aos sentimentos, à educação emocional, moral e ética (BRASIL, 2017).

Busco, junto ao trabalho pedagógico docente, potencializar os aspectos positivos e as capacidades dos estudantes. Dentro do conceito de educação integral, é necessário “sentir” a criança como um ser individual, com capacidades específicas, de forma a atender as necessidades dos(as) estudantes nesse espaço no qual a educação, o ensino e a aprendizagem se conjugam em um item inseparável.

Para superar a fragmentação disciplinar, que era comum na instituição de ensino, busquei propor o método interdisciplinar como uma forma de interação entre disciplinas, conhecimentos e professores(as), com vistas à formação global e integral dos(as) estudantes. Observo que o trabalho interdisciplinar tem garantido interação entre discentes e docentes. Nesse aspecto, a interdisciplinaridade tem despertado possibilidades diferentes de perceber o mesmo fato.

Não deixo de considerar que é imprescindível trabalhar com situações e/ou problemas do dia a dia que despertem a curiosidade e a descoberta do mundo e das relações. Ao encontro, destaco a elaboração de projetos que partem da contextualização, ou seja, de um assunto de interesse na rotina dos estudantes, dando ênfase à pesquisa em sala de aula e no contexto comunitário, fomentando a busca da curiosidade. Acredito que é na experiência vivida que acontece a transformação e o conhecimento.

A constituição da identidade profissional está relacionada ao tempo, assim, concebe a conjuntura e, ao mesmo tempo, as práticas, em uma circunstância de reflexão-ação-reflexão das interações, dos contextos e das ações. O tempo realiza e mostra que “a prática pedagógica,

além de acrescentar conhecimentos e propiciar a convivência, ela, também, assegura a postura diante do outro e da vida”. (PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 379).

Nesta narrativa sobre a constituição de minha identidade profissional docente, apresento-a como reflexão, porque é através dela que construo minha identidade, percebo-me, vejo-me e quero ser vista. Ou seja, a identidade profissional docente é a forma como defino a mim e aos(as) outros(as). É uma construção de “mim mesma”: uma profissional que vem evoluindo ao longo da carreira docente.

Considero, também, que inclui no meu compromisso pessoal, nos contextos políticos e sociais, a minha disposição para aprender e para ensinar as crenças, os valores, assim como as experiências passadas.

Minha identidade profissional docente constitui-se no diálogo entre a personalidade pessoal e as experiências profissionais. Ela elabora-se, constantemente, nessa relação dialógica; quanto a isso, posso afirmar que ser docente é: assumir-se como profissional, ser o fruto do saber próprio.

Durante o processo de doutoramento em Educação e enquanto educadora, valorizo a importância de professores(as) preparados(as) para abordar as questões sobre identidade sexual e de gênero que contemplem esse assunto, desde a formação de professores(as) à sua ação metodológica diária.

Destaco, também, a complexidade do percurso de uma pesquisa ao encontro da escrita de uma tese, para o processo de conhecimento é um dos mais desafiadores. O conhecimento, caracterizado como científico, é consequência das indagações e inquietações de um(a) pesquisador(a) que procura apropriar-se de algum tema. Assim, a atividade de escrita aqui lança a interlocução com os autores e outros pesquisadores da área na busca por respostas. Contudo, essa tese está ancorada em estudos dialógicos entre contextos históricos de debates político-econômicos; não obstante a esses, estudos de Sexualidade e Gênero, que viabilizaram pesquisas mais recentes, as quais se denominam de desconstrução das ideologias sobre a sexualidade e gênero.

O estudo propõe-se a desconstruir tais ideologias, interrogando os processos sociais, culturais, econômicos e políticos, historicamente inflexíveis, que permitiram a presença das diferenças. Como exemplo dessa desconstrução, tem-se o caso das lésbicas, gays, bissexuais, que fogem ao padrão normativo da heteronormatividade.

Essas relações foram historicamente construídas e precisam ser repensadas, problematizadas e desconstruídas, porque (re)produzem tratamento desigual entre as pessoas. Identidade sexual e de gênero, conseqüentemente, não é uma “ideologia”, mas, um fator sociocultural de produção de desigualdades. Um dos grandes desafios da Educação Básica é

manter a presença dos(as) estudantes, despertar o seu interesse de forma que se assegure muito além de sua presença. A escola, dita democrática, não pode ser a reprodutora do preconceito enraizado; o respeito à pluralidade humana, às diversidades é a sua função na contemporaneidade.

Tomo como presunção, que através das concepções apresentadas pela BNCC, a educação contemporânea assuma a responsabilidade de integrar-se à leitura do global, no sentido de promover a educação integral, isto é, a percepção do estudante em sua integralidade (BRASIL, 2017). Outro fator que se apresenta é o desafio de um tema atual que necessita de ampla discussão, desde a formação docente até a prática pedagógica realizada em ambientes de aprendizagem.

Após as reflexões sobre o paradigma educacional emergente e suas implicações para o componente curricular – nomenclatura vigente à BNCC – e a atuação docente, denomino o espaço institucional de ensino e aprendizagem como pretensão para a promoção da diversidade, no tocante à sexualidade, uma vez que ela contribui para a constituição da identidade dos(as) estudantes imersos em um dado contexto sociocultural e histórico.

Nessa perspectiva, o currículo deve ser visto não apenas como a expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produtor de identidades e subjetividades sociais. O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou a exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade. (SILVA, 2011, p. 10).

Faz-se necessário valorizar as diversidades, no contexto escolar, a fim de promover a equidade. Nessa perspectiva, o componente curricular deve apresentar-se não apenas como expressão, representação ou o reflexo de “interesses sociais”, mas como produtor de identidades e subjetividades determinadas. Ele não somente representa, ele faz, transforma. Muito embora o tema não seja assumido como parte do componente curricular oficial, mas é o “componente curricular oculto¹”, pois a escola está inflada pelas “pedagogias de gênero” e, nas suas ações, diariamente ensina o que é ser menino e o que é ser menina.

A importância deste trabalho advém da necessidade de repensar e conceber a escola enquanto espaço possível à equidade, para não “silenciar” os diferentes. Acrescenta-se a necessidade de repensar o paradigma educacional vigente nas formações iniciais e continuadas de professores(as), de modo a lhes oportunizar o conhecimento sobre as questões sexuais/identitárias dos estudantes.

¹Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães e Erasmo Miessa Ruiz (2011) afirmam que o currículo oculto não se encontra no âmbito do visível, isto é, dos conteúdos e atividades programados, mas sim que se imiscui no cotidiano escolar por intermédio da vigilância de comportamentos, das rotinas e dos gestos.

Em síntese, a temática considera que a sociedade contemporânea constitui-se, historicamente, por exclusão social, sendo assim, pensar esse processo dentro da instituição de ensino impele-nos, também, a pensar na composição da sociedade. Desta maneira, busca-se trazer à discussão as questões sobre a identidade sexual e de gênero nos espaços de aprendizagem na educação básica. Ainda, incluo, como pretensão, considerar o espaço educativo da instituição escolar e as intenções pedagógicas docentes como agente de discussão e mudança sobre as concepções sociais, típicas de uma sociedade com características excludentes.

Esta tese está constituída sobre a identidade sexual e de gênero na educação e nas mediações de ensino. Seu recorte apresenta, como campo de estudo, uma cidade no sul do Brasil. Portanto, a proposta de pesquisa do doutorado surgiu na etapa final da elaboração da dissertação de mestrado.

Na presença da conjectura atual, frente a fatos inconclusos ou inferências, e com intenção de aprofundar a questão, meus estudos têm se voltado às questões sobre a Identidade sexual e de gênero existente na contemporaneidade. Recorro a Quaresma da Silva (2016, p. 80) para sustentar que a instituição de ensino: “é atravessada por marcadores e atribuições de gênero e é impossível pensar em uma instituição sem considerar as construções sociais e culturais”. Assim, busco a compreensão desse fenômeno em específico e, também, interpretações sobre as concepções hegemônicas que fazem parte do atual contexto social.

Ciente de que no interior desse desafio encontram-se as diferenças, tenho como intenção colocá-las no centro da produção acadêmica mais recente. É nesse aspecto que me condiciono, enquanto estudante/pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, [UNILASALLE] a falar de Identidade sexual e de gênero, o que se caracteriza todo o tempo nas escolas, para assim propiciar uma discussão aberta sobre a sexualidade. Em vista disso, no espaço escolar não se problematiza a sexualidade e o gênero, isto é, “os corpos dos alunos falam sua sexualidade”, porém a escola emudece para o fato (QUARESMA DA SILVA 2007, p. 114).

Os estudos que desenvolvi, até iniciar o processo de doutoramento, e os interesses sobre o tema levaram-me à escolha do Programa de Pós-Graduação da Universidade La Salle, já que, enquanto professora, busco romper os paradigmas da educação tradicional. A presente pesquisa está inserida na linha de pesquisa “Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas”, que se justifica, também, pela necessidade de formar profissionais qualificados que permitem a excelência do ensino e do seu fazer educativo, de aprofundar concepções teóricas que orientam as ações práticas e o desenvolvimento humano.

Nesse sentido, desenvolvo uma análise crítica sobre a atuação dos(as) professores(as), problematizando a sua didática pedagógica na Educação Básica, em específico, no ensino fundamental da rede municipal de Parobé/RS. Busco, com esta proposta de estudo, interpretar e examinar o imaginário docente e as práticas pedagógicas discursivas escolares, a fim de repensar a didática dos(as) professores(as) do Ensino Fundamental, através de grupos dialógicos que contemplam a temática acerca das identidades sexuais e de gênero e isso, consequentemente, permite a reflexão sobre a formação [teórico/metodológica] sobre o tema (QUARESMA DA SILVA 2016).

Esta proposta considera a disposição para (re)construir modos de pensar a identidade sexual e de gênero e visa à conscientização contra qualquer forma de discriminação e exclusão. Com efeito, a pesquisa parte de uma reflexão que articula os desafios contemporâneos nos processos pedagógicos, ou seja, aborda a temática, enfatizando a sua complexidade, traduzida e manifestada em diferentes aspectos que, necessariamente, implicam a necessidade de debates nas escolas e instituições de ensino superior.

Com isso, o estudo contribui para a promoção da equidade, à medida que se propõe o respeito às diferenças. Por isso, durante o processo de doutoramento em Educação e, enquanto educadora, valorizo a importância de professores(as) preparados para abordar as questões sobre Identidade Sexual e de gênero, que ele seja contemplado, desde a formação de professores(as) à sua ação metodológica diária.

Parte-se do pressuposto de que a escola, enquanto espaço social, proporciona a convivência com a diversidade. Estima-se esse espaço como de excelência para a discussão de questões referentes à identidade sexual e de gênero. Quanto ao respeito à diversidade, contemplada nos documentos legais que regulamentam a Educação Básica, muitas vezes, omite-se a discussão sobre a identidade sexual, oportunizando, assim, que o preconceito seja naturalizado nas instituições de ensino, inferindo questões históricas que estabeleceram a escola como produtora e reprodutora das diferenças. Necessitamos obter entendimento intelectual para enfrentar e intervir sobre as diferentes formas de discriminação e exclusão sociais, permitindo que docentes compreendam a dimensão de que sua ação pedagógica remete para além da transmissão de conteúdos curriculares.

O tema deste estudo propôs-se a discutir a problemática que envolve, acertadamente, a questão identidades e subjetividades no contexto escolar, argumentado por Silva (2002, p. 94) que “não existe identidade sexual que não seja já, de alguma forma, discursiva e socialmente construída”. Tal reflexão leva à disciplinarização dos corpos. Em outras palavras, a relação entre a teoria *queer* problematiza e reafirma a negação à identidade.

Santos (2001) reforça, no campo da sociologia da educação, o pensamento em relação às diferenças: “o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza e o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”. (SANTOS, 2001, p. 28). Toda essa questão assinala desafios, como, por exemplo, a necessidade de romper com a ideia de que a diferença é um problema, uma vez que, no imaginário presente na cultura docente, a homogeneização seria um fator de facilitação do trabalho pedagógico. A partir dessa leitura, é possível repensar as ações pedagógicas da instituição de ensino e buscar, através de práxis, mudar esses artifícios que favorecem a um número inferior da população.

Em conformidade, os questionamentos da pesquisa proposta, para elaboração desta tese, problematizam e, como efeito, apresentam indagações que movem à reflexão sobre os seguintes questionamentos: “Os desafios contemporâneos despertam questões com as quais o paradigma, ora dominante e hegemônico, leva em consideração a pertença do tema identidade sexual e de gênero nas mediações de ensino, durante a prática diária de professores(as) no Ensino Fundamental”? “Como a gestão pedagógica institucional percebe a identidade de gênero que o(a) estudante tem de si mesmo?” “Ações desenvolvidas por docentes contemplam o respeito ao próximo, ou seja, a equidade está presente nas instituições escolares”?

Torna-se impossível, assim, desvincular as discussões de gênero das instituições escolares, pois elas atravessam a escola e são atravessados por ela. Por isso, a formação de professores(as), segundo o pensamento de Nóvoa (2014), é um exercício permanente. Conseqüentemente, problematizam-se as experiências construídas pelos(as) discentes acerca da temática sexualidade e gênero, objetivando a abordagem pedagógica.

Nesse contexto, a presente tese tem como objetivo geral:

Analisar o imaginário docente frente à Identidade Sexual e de Gênero, nas instituições de ensino da rede municipal de ensino fundamental, em Parobé, Rio Grande do Sul, Brasil.

Por sua vez, os objetivos específicos concentram-se em:

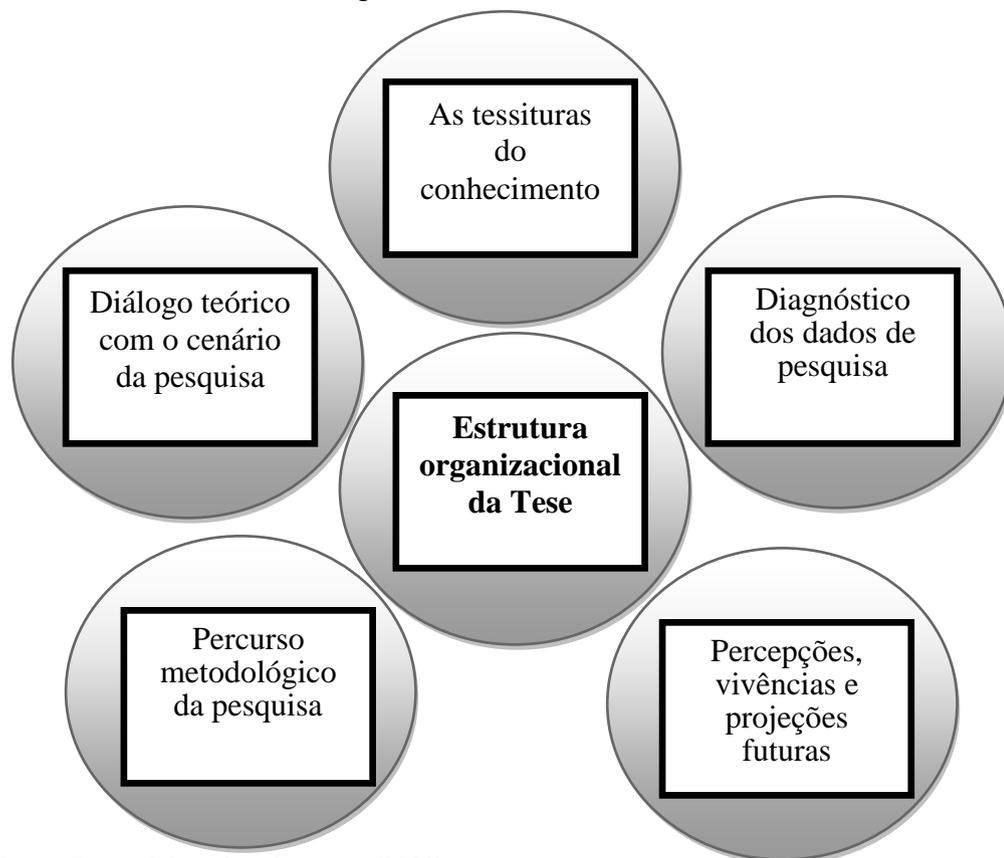
- Problematizar os entendimentos dos(as) docentes da rede municipal de ensino fundamental de Parobé, Rio Grande do Sul, Brasil, sobre o tema sexualidade e gênero;
- Investigar as práticas pedagógicas de Educação Sexual no cotidiano das aulas da rede municipal de ensino fundamental de Parobé, Rio Grande do Sul, Brasil;
- Questionar se há formação continuada sobre a temática gênero e sexualidade, para os(as) profissionais da educação da rede municipal de ensino fundamental de Parobé, Rio Grande do Sul, Brasil.

Seguidamente, a tese apresentada e desenvolvida sobre a apresentação do tema identidade sexual e de gênero sustenta-se na necessidade de representar e conceber a

instituição de ensino, enquanto espaço possível à equidade, sem que ela silencie aos diferentes.

Acrescenta-se a necessidade de repensar o paradigma educacional vigente nas formações iniciais e continuadas de professores(as), de modo a lhes oportunizar o conhecimento sobre as questões sexuais/identitárias dos estudantes. Durante a escrita, também se aborda o comprometimento em apresentar a formação de professores(as) como sentido dialógico entre autores que sustentam o conhecimento teórico, através da discussão dos principais conceitos que subsidiaram, os quais serão, posteriormente, apresentados de forma sistematizada, conforme a estrutura organizacional na figura 1, abaixo, que caracteriza a elaboração dos procedimentos da pesquisa:

Figura 1 – Estrutura da Tese



Fonte: figura elaborada pela autora (2022).

O segundo capítulo coloca em exposição o “percurso metodológico da pesquisa” que situa leitores sobre a trajetória, esclarecendo o processo vivenciado pela metodologia da pesquisa-qualitativa. Coloca em evidência a abordagem, a natureza, o objetivo e o campo de pesquisa, caracterizando o processo de desenvolvimento e coleta de dados que possibilitaram, através da análise dos dados, consolidar este trabalho. Fundamentados pelos estudos de Yin (2001), Stake (2011), Malhotra (2006), Gatti (2005), Quaresma da Silva (2013), Bardin

(2011), Barros e Lehfeld (2013) e Gamboa (2015), busquei por termos referenciais para sustentar a prática metodológica da pesquisa.

O terceiro capítulo traz o diálogo teórico com o cenário da pesquisa. Ele está representado pelo município brasileiro, Parobé, no estado do Rio Grande do Sul, situado na Região Metropolitana de Porto Alegre. Ao aprofundar os aspectos históricos desse município, foi possível identificar que ele nasceu da iniciativa de alguns fazendeiros que lotearam suas áreas de terras e começaram a formar um pequeno povoado. Sua primeira fonte econômica veio das atafonas que, a partir do cultivo da mandioca, produzia farinha de reconhecido valor no Brasil e no exterior, sendo transportada aos destinos pelos trilhos de trem. Também se constatou que os primeiros imigrantes marcaram sua chegada no fim do século XVIII, sendo imigrantes alemães.

Quanto à educação, primeiramente está apresentado um recorte, caracterizando as universidades, dentro da RMPA, que oferecem em seus cursos de licenciaturas alguma disciplina que, durante a formação acadêmica, aborda as questões de identidade sexual e de gênero. Já o município, não apresenta percentual significativo no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Sua rede de ensino é composta por dezessete escolas de Ensino Fundamental; entre elas, quatro fizeram parte desta pesquisa. As instituições participantes identificam-se através da imagem e caracterizam-se pela quantidade de funcionários, espaços, estudantes e turmas, bem como o seu IDEB e as características sociais da comunidade escolar.

O quarto capítulo apresenta as tessituras do conhecimento que embasam este estudo, por meio das âncoras sobre os contextos teóricos e características da identidade sexual e de gênero. Discorre-se sobre os conceitos de sexualidade e gênero na sociedade brasileira, de modo mais específico, os conceitos contemporâneos que envolvem a diversidade. Ao fazer essa análise, busca-se apresentar a concepção contemporânea de educação e a sua relação com o meio social. Quando mencionado sobre a identidade dos(as) estudantes na escola contemporânea, toma-se o conceito de identidade em definição aos aspectos sociais e culturais. Nessa perspectiva, destaca-se o comprometimento da ação docente em questionar os pressupostos que dão sustentação ao conceito a fim de desconstruir padrões e rótulos e conduzir o processo, livre de preconceitos e estereótipos, em diferentes espaços sociais, entre eles a escola.

Em sequência, é delineada a imaginação docente, sua identidade profissional e os conceitos frente às temáticas emergentes em sala de aula. Expressa-se, sobre o tema em estudo, as considerações sobre o imaginário social e os saberes constituídos em conhecimentos que o(a) docente adquire na sua vivência sociocultural e acadêmica, sobre os quais se constitui a identidade profissional. Apresenta-se, também, o esclarecimento de que a

escola pode tanto dar continuidade a preconceitos e estereótipos, como favorecer a criação de espaços em que se discutam as diferenças, na busca de assertivas e alternativas para que as diversidades sejam problematizadas a partir dos temas que emergem.

Em face da realidade, descreve-se os procedimentos formativos dos cursos de licenciaturas e as especificidades escolares educacionais sobre a temática. Mas, também é frequente que a escola, na direção de princípios, de acolhimento da diferença, de tolerância e aceitação da diversidade, envolve as questões de diversidade sexual e de gênero. Desse modo, entendimentos e conceituações são explorados por Nunes (2015) como um conjunto de considerações intelectuais, devendo ser considerados como princípios.

Em virtude dos fatos mencionados, prima-se pela formação de professores que busquem o envolvimento de profissionais competentes e comprometidos com as realidades. Dessa forma, há necessidades de formar pessoas capazes de iniciativas transformadoras. Essa necessidade e essa determinação serão fundamentais para olhar com empenho os movimentos dominadores que emergem (SANTOS, 2011).

Conseqüentemente, são abordadas questões que dizem respeito à moralidade e ao conservadorismo na educação brasileira, sob a ótica do movimento Escola Sem Partido (ESP). Em uma breve análise, destaca-se as ações apoiadas ou realizadas pelo movimento, evidenciando seus interesses à doutrinação ideológica política e de gênero, constituídas por intencionalidades identificadas com uma orientação de valores conservadores sobre a educação.

Mas a efetiva popularização do termo ocorreu durante o ano de 2014, acrescida aos debates sobre o novo Plano Nacional de Educação (PNE). Durante esse processo, o fantasma da “ideologia de gênero” disseminou-se, alardeado pelo movimento neoliberalista “Escola Sem Partido” como um aspecto que estaria presente nas escolas e que deveria ser prontamente extirpado (MIGUEL, 2016).

O quinto capítulo está pontuado através do diagnóstico dos dados de pesquisa com as categorias preestabelecidas sobre a imaginação e a cultura docente, sinalizando a reflexão sobre a identidade profissional e os conceitos enunciados em suas vozes. Busca-se contextualizar discursos e práticas produzidas sobre a temática da pesquisa. Também, evidencia-se que as práticas têm sido referência nesse contexto e que as contribuições procedem para que se possa compreendê-las em relação à realidade da educação básica.

Revela-se que a nossa formação, enquanto cidadãos, é influenciada por uma série de juízos que a sociedade determina. Sutilmente, reproduzimos preconceitos sem perceber, e é discretamente que se constituem por ideias precipitadas que validam a violência sobre as pessoas. Inclui-se que as subjetividades estão sendo reconhecidas como não heteronormativas,

validando, cotidianamente, juízos equivocados. Relata-se a visão construída socialmente e legitimada pelos discursos e práticas que discriminam simbolicamente pessoas que não representam a masculinidade e a feminilidade padrão.

Em outras palavras, as atribuições definidas ferem diretamente a individualidade de cada um(a), seja de forma tênue, seja de forma dolorosa. Contextos teóricos e características da identidade sexual e de gênero agregam-se à pesquisa; quando a sexualidade não pode ser definida por gênero ou sexo, ela é entendida como um meio para o autoconhecimento, sendo assim, discorre-se que ela é capaz de proporcionar novas experiências de diferenciados modos. Recorre-se a Louro (2003), para evidenciar a sexualidade em forma de processos, tanto plurais como culturais, sendo construída ao longo das vidas, pois o que se é hoje, pode não ser amanhã. Destarte, a cultura heterossexista foi difundida e dada como certa que até passa despercebida, passando à normatização e padronização desses processos certificados por inúmeros relatos ligados ao estudo.

Aborda-se sobre a identidade do(a) estudante que frequenta a escola contemporânea. Uma das questões que emergiu é o preconceito que pelo convívio social e dentro da escola diz respeito aos movimentos que geram várias formas e violências nas relações interpessoais, os quais, por sua vez, reforçam as exclusões e inclusões em determinados grupos, espaços e situações. Assim, definem-se os julgamentos, associados à forma que expõem as sexualidades. Descreve-se o olhar nublado pelas perspectivas formuladas e disseminadas no senso comum, pensadas a partir dos códigos socialmente aceitos (ou não), produzidos pela cultura e pelo contexto histórico em que se está inserido.

Visando apoiar-se em argumentações de exemplo concreto, ganha destaque a visualização que associa o uso das cores azul e rosa às noções de masculino e feminino. É pertinente destacar que os apontamentos estão diretamente estabelecidos de forma relacional e lógica que apostam na estratégia da neutralidade e da classificação binária. Acrescenta-se que a sexualidade expressa uma forma de existência. Assim, foram apontadas as subjetividades, e se deve ter em mente que a interpretação desse “quadro” (tanto individual quanto coletiva) está relacionada com a forma de identificação no campo dos gêneros.

Ainda, busca-se o entendimento sobre a formação continuada de docentes na perspectiva da identidade sexual e de gênero dentro do contexto educacional/regional. São discutidas as formas de preconceitos que fazem parte do ambiente escolar, o(a) educador(a) e o desprendimento aos preconceitos advindos do acolhimento das diferenças. São apresentadas, também, questões referentes à mediação da gestão pedagógica que se constituem em relações de equidade e respeito às diferenças.

Quando se aborda a gestão pedagógica institucional relacionada à identidade sexual e de gênero, articula-se a educação com a formação continuada, ou, ainda, a escola com a comunidade educativa. Em relação a isso, a sociedade contemporânea demanda de profissionais qualificados; por esse motivo há urgência em envolver os diferentes fundamentos de ensino na formação do indivíduo. Destaca-se que, diante da priorização de uma formação ética, desenvolvimento intelectual e pensamento crítico, a educação formal exige mudanças no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

No entanto, evidencia-se que a formação de professores carece de tendências que abrangem conhecimento, reflexão e dinâmica de trabalho, quando se refere à formação pedagógica para o fazer educativo e o desenvolvimento das concepções, representações e consciências. Afirma Nóvoa (1992) que é preciso uma formação profissional com atuação e percepção das suas representações, contudo, há necessidade de discussões entre professores para que ocorram mudanças e experiências e, assim, a busca por compreensão.

O processo da presente tese, realizada por meio da pesquisa qualitativa, busca na sexta e última etapa, destacar algumas questões. Enquanto educadora/formadora, desde o início, apresentei, como ênfase, o interesse sobre o tema pelas minhas vivências. Aderi por revisar estudos de Freire (1996) o qual embasou coerentemente minha pedagogia, o que me conduziu a rever conceitos e não simplesmente repeti-los, porque o meu próprio pensamento transformou-se, as minhas ideias e proposições desenvolveram-se, no decorrer dos anos, e tudo isso me conduziu a novas reflexões, sob novos ângulos.

É imprescindível deixar de considerar que essa tese, temporalmente, dentro do período de quatro anos (2019 a 2022), em me dediquei aos estudos e a pesquisa sobre esta temática, enquanto, vivenciei um período político desafiador à educação brasileira. Além das consecutivas trocas no cargo de Ministro da Educação, universidades federais foram vitimadas por significativas reduções em repasses financeiros o que, sem sombra de dúvidas, acarretou em inúmeros percalços aos gestores das instituições. A falta de gestão educacional durante o governo de Jair Bolsonaro contribuiu para que a educação brasileira atingisse os piores índices dos últimos anos. A perseguição aos estudos sobre gênero, no Brasil, foi algo corriqueiro durante o governo da extrema-direita”.

Nesse sentido, o que se priorizou foi a desvalorização do Magistério Público e a estrutura educacional como um todo. Em Freire (2001), busquei (ou “busco” mesmo) as reflexões necessárias para que provocações a partir de uma visão crítica fossem possíveis. Enquanto professora, me posicionei de um lugar não só de reivindicações, mas de um lugar de fala, de luta e resistência. É preciso mantermos a esperança por uma educação digna,

constituída pelo diálogo entre seres humanos, pois a desumanização nega aos injustiçados a inclusão (FREIRE, 2001).

Por isso, tenho consciência de que todo conhecimento é inacabado, no sentido de que é um processo que se desenvolve continuamente, incorporando novos princípios e jamais deixando de questionar, principalmente a si mesmo (FREIRE, 1996). Dessa forma, este estudo contribui para deixar este processo inconcluso; assim, descrevo as percepções sobre esta experiência de pesquisa, as vivências no dia a dia enquanto professora, e as projeções futuras que se alinham às percepções e às vivências.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa, quando realizada em sua inteireza, tem dessas coisas; tem desejo/medo de se deparar com o novo; tem objetividade/subjetividade; os olhares do eu, do outro e dos parceiros teóricos; tem ação/espera; razão/emoção; homogeneidade e heterogeneidade, tem beleza, tem arte e a nossa cara. É o espelho que reflete a imagem do pesquisador. Isso indica que a pesquisa pode ser exercida por todos que quiserem habitá-la, experienciá-la, pois a marca de cada sujeito e de cada temática não somem diante do todo maior; pelo contrário, a unicidade dessa marca abrilhanta e auxilia na composição da totalidade. (FAZENDA, 2004, p. 4).

O estudo metodológico desta pesquisa científica caracterizou-se pela finalidade de perceber e analisar as características dos métodos, para isso foram avaliadas suas capacidades, potencialidades, limitações ou distorções; assim, a realização deste estudo ocorreu por meio de investigação, questionamento, problematização e crítica. Como apoio, baseou-se na metodologia científica como uma forma para conduzir e identificar a pesquisa, também caracterizada como um conjunto de regras que serviu de base aos procedimentos e à elaboração de instrumentos que unem teoria e prática com eficácia.

2.1 Características metodológicas da pesquisa

Incorporou-se nesta pesquisa a metodologia qualitativa descritiva, com o objetivo de produzir conhecimentos em solução ao problema específico. A abordagem metodológica buscou esclarecimento ao tema – que se remete ao estudo a respeito do imaginário docente, ao encontro da identidade sexual e de gênero nas instituições de ensino da rede municipal de ensino fundamental, em Parobé, Rio Grande do Sul, Brasil.

Considerado como estudo de caso, foi apresentado, enquanto proposta, um diagnóstico detalhado sobre um determinado problema, ressaltando os indícios de como resolvê-lo, que é utilizado para investigar casos individuais ou múltiplos; dessa forma, sabe-se que a “[...] pesquisa de estudo de caso pode incluir tanto estudos de caso único, quanto de casos múltiplos”. (YIN, 2001, p. 22).

A escolha pela perspectiva qualitativa surgiu pela investigação de interesse, abrangente sobre o entendimento da ocorrência dos fatos que a pesquisa objetivou, e, para isso, expressou-se essencial a consolidação no âmbito em que o procedimento aconteceu. A investigação qualitativa também considerou uma forma de conduzir a pesquisa, ou um conjunto de regras, para ser baseada nos procedimentos e na elaboração de instrumentos que tornaram concretos os conceitos teóricos na execução deste trabalho de campo (STAKE,

2011). A essência qualitativa aconteceu através do contato entre a pesquisadora e o ambiente de investigação, (cenário da pesquisa) por um período de estudos prolongado.

Do ponto de vista dos objetivos, foi realizado um estudo de caso que contou com a elaboração de seminários dialógicos, isto é, grupos focais junto a professores e professoras – caracterizado como recurso para compreender o processo de constituição das percepções, atitudes e representações imaginárias do grupo docente.

Em termos, a metodologia qualitativa foi levada em consideração pelo potencial que apresenta para analisar as narrativas dos grupos. Consequentemente, foi realizada uma análise crítica sobre as questões que envolvem o imaginário docente acerca da identidade sexual e de gênero, na educação básica de Parobé, Rio Grande do Sul, Brasil, embasadas em aspectos teóricos que sustentam práticas capazes de desvelar e mapear conflitos, violências e desigualdades.

2.2 Participantes da pesquisa

Os(As) envolvidos(as) na pesquisa pertencem ao grupo docente que compõe as escolas públicas de Ensino Fundamental da rede municipal de Parobé, Rio Grande do Sul, Brasil, que participaram do estudo, sendo eles(as), contratados(as) ou nomeados(as) no departamento de Recursos Humanos da Prefeitura Municipal de Parobé; bem como a gestão pedagógica das escolas. Para definir a amostra (não probabilística), foi necessário elencar critérios que levaram em conta as particularidades correspondentes das instituições e dos(as) integrantes.

Das dezessete instituições de Ensino Fundamental que compõem a rede municipal de Parobé/RS, foram escolhidas quatro. Essa escolha ocorreu pela característica de grupos focais que constantemente são utilizados para pequenas amostras (MALHOTRA, 2006). O parâmetro estabelecido na seleção das instituições considerou a localização e as características da comunidade e os(as) estudantes de cada entidade de ensino.

A localização geográfica de cada instituição está caracterizada pela distinção no território municipal. Assim, a instituição A apresenta proximidades com o centro da cidade. As características dessa comunidade demonstram realização participativa nos recursos educativos locais, para apoiar a escola a conhecer melhor o território e utilizar seus ativos no processo de educação dos estudantes. Seguidamente, a instituição B localiza-se geograficamente nas proximidades da divisa municipal com o município de Igrejinha, a comunidade está caracterizada como baixa renda e apresenta dificuldades sociais, por vezes buscando assistencialismo à sobrevivência na escola. Instituição C se localiza nas proximidades de divisão territorial com Taquara, sua comunidade é composta por integrantes sociais com

características que não se enquadram ao perfil baixa renda, possuem habitação própria e recursos para auxílio ao sustento não são solicitados à escola. Localizada no interior do município, a instituição D é caracterizada por uma comunidade escolar de baixa renda e o sustento, em sua maioria, buscado na informalidade.

Os motivos e critérios de escolha dos(as) professores(as) basearam-se na disponibilidade de participação na pesquisa que ocorreu por meio de seminários dialógicos (grupos focais) – gravados –, realizados nas instituições de ensino pela plataforma de vídeo, sendo de responsabilidade da pesquisadora, armazená-los e por eles zelar, a fim de assegurar o sigilo e a ética, durante a análise e divulgação da pesquisa, ou seja, o que foi relevante e associado com a temática em conferência via *Google Meet*.

Em onze de março de dois mil e vinte, o diretor geral, Tedros Adhanom, da Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou como pandemia a contaminação da Covid-19 (doença causada pelo novo coronavírus), dando início ao monitoramento, às iniciativas e protocolos já anunciados; em curto período, o governador do estado, Eduardo Leite, cancelou, por duas semanas, as aulas nas redes municipais, estaduais, privadas e universidades, sendo publicado, logo depois, o decreto que suspendeu as aulas por tempo indeterminado, passando o trabalho pedagógico à modalidade remota.

Como pesquisadora, no período de pandemia, segui os protocolos de distanciamento social e passei a coletar os dados por meio das interações e exposições grupais, através de encontros virtuais, que foram organizados pelas equipes gestoras de cada instituição, após interação e apresentação da pesquisadora com a carta expedida pela Secretaria de Educação, Cultura, Turismo, Esporte e Lazer (SECTEL). Tal procedimento será detalhado no próximo subcapítulo.

Na sequência, é caracterizado o perfil profissional dos(as) participantes, por meio de questionário estruturado (conforme apêndice A), individual, aplicado via e-mail e enviado pela pesquisadora. Somando um total de dez pessoas, consequentemente, são apresentadas as informações coletadas que caracterizam o perfil participante.

Para melhor entendimento, a formação dos(as) participantes é apresentada em formato de quadro:

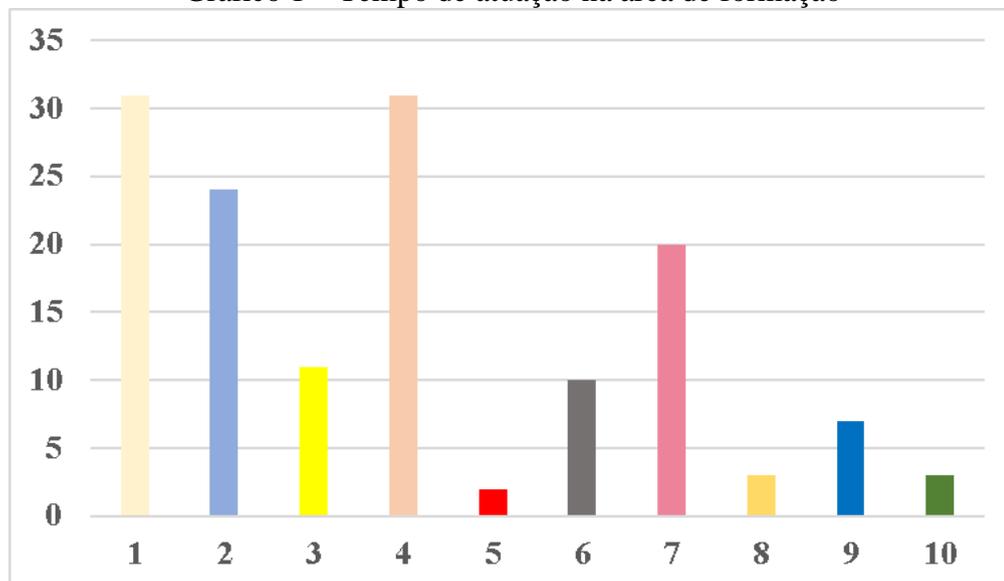
Quadro 1 – Formação dos(as) participantes

Formação em:	Quantidade de participantes
Pedagogia	4
Educação Física	2
História	1
Biologia	1
Matemática	1
Letras	1

Fonte: quadro elaborado pela autora (2022).

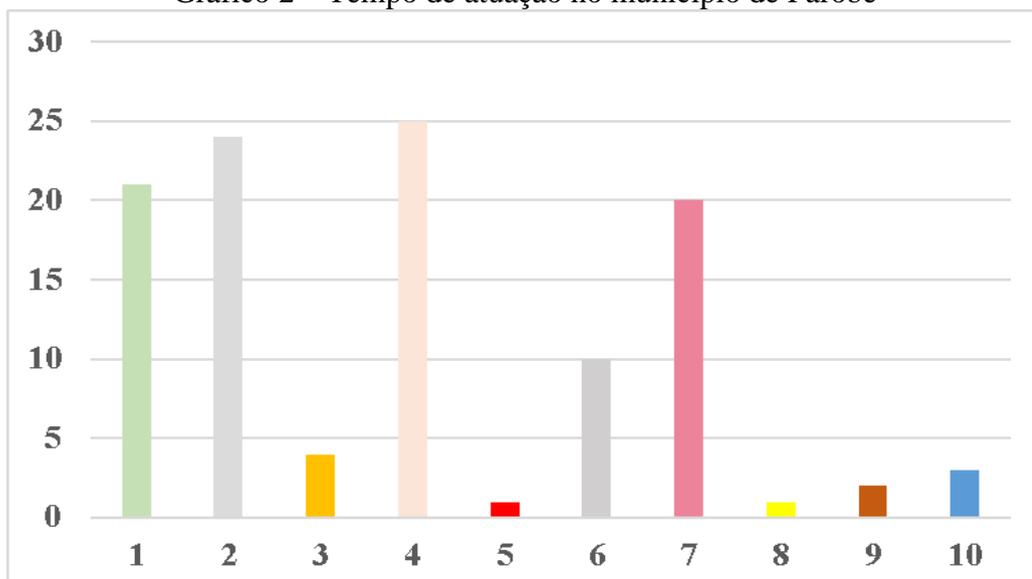
Dando continuidade, os gráficos abaixo expõem o tempo de atividade docente na área de formação, no município de Parobé, e o tempo de atuação na escola:

Gráfico 1 – Tempo de atuação na área de formação



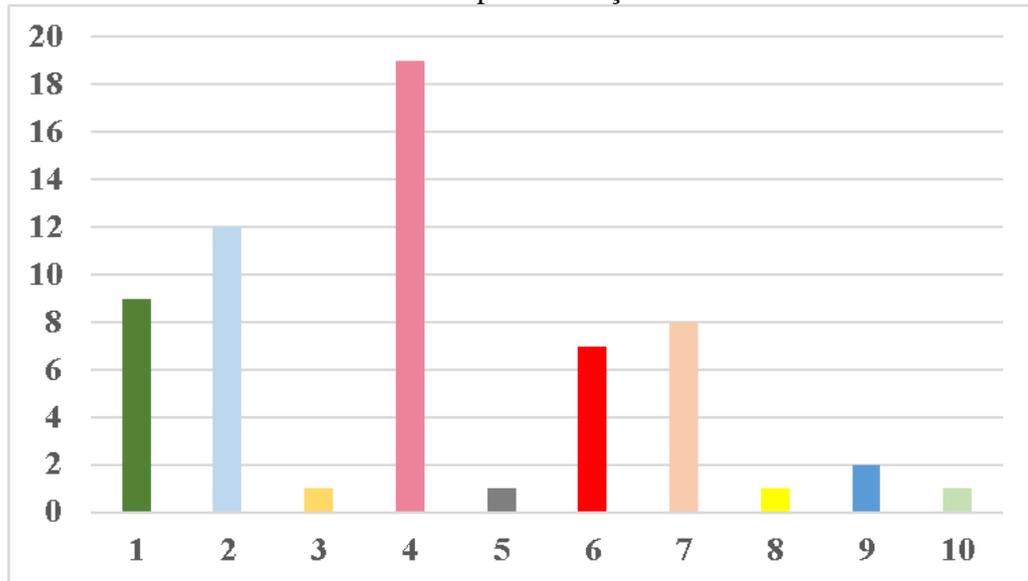
Fonte: gráfico elaborado pela autora (2022).

Gráfico 2 – Tempo de atuação no município de Parobé



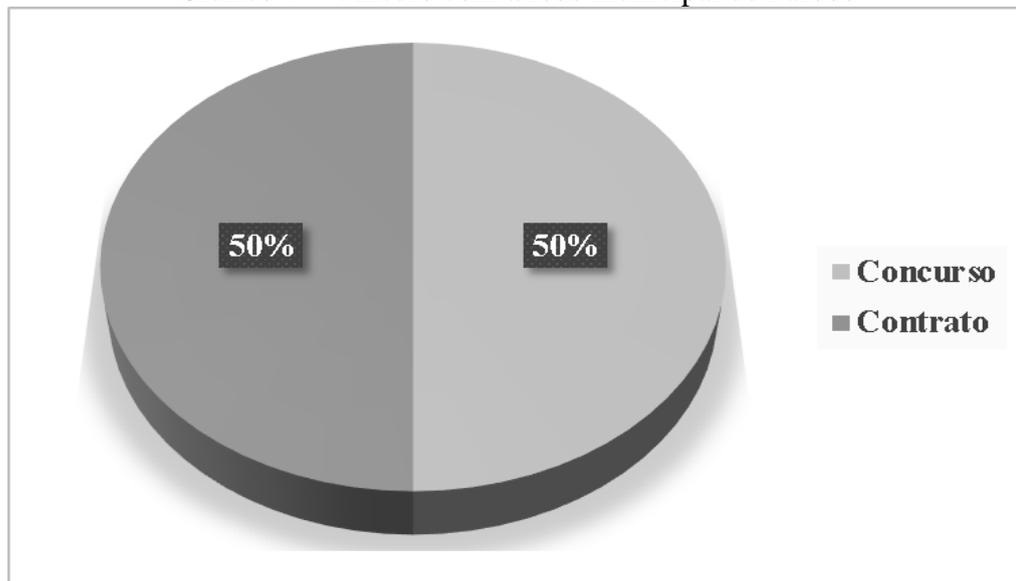
Fonte: gráfico elaborado pela autora (2022).

Gráfico 3 – Tempo de atuação na escola



Fonte: gráfico elaborado pela autora (2022).

Gráfico 4 – Vínculo com a rede municipal de Parobé



Fonte: gráfico elaborado pela autora (2022).

Não menos importante, após a apresentação do perfil, destaco que, como critério de exclusão, os(as) docentes que atuam com pré-escola foram excluídos(as), pois o público atendido por eles não estava incluso na pesquisa, já que, de acordo com o que estabelece a BNCC, crianças com até cinco anos e onze meses são consideradas “crianças pequenas” em etapa de pré-escola (Educação Infantil).

Através do questionário estruturado de identificação – conforme o Apêndice B –, encontram-se as peculiaridades do perfil gestor de cada instituição; também está destacado o respectivo tempo de atuação dos(as) profissionais, mas não foi necessário identificar o local

de atuação. Para melhor entendimento, as características estão apresentadas na seguinte conformidade: Gestão pedagógica das instituições A, B, C e D.

Figura 2 – Tempo de atuação da gestão pedagógica



Fonte: figura elaborada pela autora (2022).

A identificação também buscou pela formação e pelo vínculo profissional, considerando a gestão pedagógica de cada instituição e apresentando formação base em Pedagogia; assim, soube-se que a gestão pedagógica das instituições conta com o vínculo efetivo de nomeação em concurso.

2.3 Técnicas para a realização da coleta de dados da pesquisa

Para o bom desenvolvimento da tese e para esclarecer a concepção sobre o imaginário docente em relação à identidade sexual e de gênero – com vista à abordagem pedagógica –, após a realização do grupo focal, denominado como seminário dialógico aos(as) entrevistados(as), dei sequência à técnica do grupo focal, sob as orientações de Gatti (2005, p. 7), como sendo “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um item, que é objeto da pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. O grupo focal privilegia o entrelaçamento teórico com o campo empírico nas abordagens qualitativas, conforme a mesma autora, assim, pensado e organizado de acordo com o problema proposto, é coerente com os objetivos da pesquisa.

O primeiro passo na direção da coleta de dados ocorreu em contato com a SECTEL, quando apresentei as intenções da pesquisa (objetivo, metodologia, e as possíveis instituições a comporem a comunidade investigativa). Conhecendo e apoiando o desenvolvimento da pesquisa, as responsáveis pela pasta providenciaram, formalmente, a “carta de apresentação, o

convite” (Apêndice C) dirigida(o) às equipes gestoras das quatro instituições que integram o campo de pesquisa.

No seguimento, o contato estendeu-se às equipes gestoras. Nesse primeiro encontro, optei em fazer uma visita presencial, visto que os(as) gestores(as) estavam com carga horária 100% presencial. Nessa oportunidade, apresentei-me na condição de estudante/pesquisadora, trazendo à tona a temática de investigação, o motivo da escolha em convidar o grupo docente de determinada instituição e a proposta de organização. Porém, essa última constituiu-se em convite voluntário à participação, ficando acertado que a equipe gestora escolhesse a data conveniente ao seu calendário e estendesse o convite aos(às) docentes.

Após o primeiro contato, fui comunicada sobre a data agendada. Com a organização do percurso já concluída, bastou criar a sala virtual e enviar o link à equipe gestora de cada instituição. As imagens (apresentadas na sequência) acompanhadas de um vídeo (também apresentado à comunidade investigativa junto a alguns questionamentos) fizeram parte de categorias preestabelecidas para coletar os dados e dar início à análise.

A proposta de apresentação da temática ficou sistematizada pela abordagem provocativa, através de grupos de no mínimo seis e no máximo dez participantes, totalizando quarenta pessoas, entre as quatro instituições. Entretanto, o tema não foi socializado com a comunidade investigativa; ele ficou para ser apresentado durante o encontro, também foi esclarecido o modo de sistematização, pensando no bem-estar e seguindo os protocolos; assim, aconteceram os encontros virtuais via *Meet*, que contaram com imagens provocativas ao encontro da pesquisa e com o uso de técnicas de interesse que dialogam com a pesquisa qualitativa. O tempo estimado de duração foi de uma hora, ultrapassando, no máximo, quinze minutos do tempo previsto.

Apliquei, como instrumento, a proposta de coleta de dados semiestruturada (com categoria preestabelecida), a qual foi gravada pela plataforma de videoconferência. De acordo com Quaresma da Silva, a entrevista semiestruturada compõe-se:

como instrumento la entrevista semiestructurada, sin ignorar que la misma constituye una herramienta productora de subjetividades, pues quien ocupa el lugar de entrevistadora/or habla desde un lugar de saber/poder, produciendo efectos sobre las personas entrevistadas. (QUARESMAS DA SILVA, 2013, p. 63).

A pesquisa de campo foi constituída por dois estilos: a abordagem, através das imagens e vídeo e as chamadas questões investigativas (Apêndice D), elaboradas pela pesquisadora. Com o objetivo de contemplar o tema, as perguntas direcionaram-se ao imaginário docente, à identidade sexual e de gênero, bem como a sua abordagem pedagógica, e, conseqüentemente, às questões derivadas que surgiram. Dessa forma, a pesquisadora

(moderadora ou facilitadora) desenvolveu a ação de condução do grupo focal, a partir das respostas dadas pelas pessoas envolvidas, o que destacou a abertura para o diálogo profundo sobre a temática em questão.

Os instrumentos de coleta de dados foram aplicados em maior proporção, no decorrer do ano letivo de 2021 e no início de 2022. Os resultados que emergiram da análise do estudo foram fundamentados pelas técnicas de análise de conteúdos de Bardin (2011) para a qual, a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam aos discursos diversificados e que enriquecem a pesquisa exploratória.

As categorias foram preestabelecidas pelas imagens, gerando informações obtidas através da análise e captura das ideias principais. Portanto, as informações coletadas estão caracterizadas com base no envolvimento dos(as) participantes, durante o processo investigativo, e assim, sucessivamente, subcategorizadas, descritas e interpretadas.

A fim de contribuir com a pesquisa, tanto o projeto, como a tese contou com a participação de colaboradores(as) externos(as) (pessoas convidadas(os) para auxiliar), que representaram escolhas realizadas pela pesquisadora e orientadora, para cooperar com a qualidade do estudo. Foi possível contar com aporte de leituras para o esclarecimento e compreensão das propostas e argumentos em defesa dessa tese, a fim de elaborar um parecer sobre as possibilidades de aprofundamento. Também contou com apoio técnico para a formatação e revisão das normas estabelecidas pela universidade. Após a qualificação, em banca e aprovação, a intenção de pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) para registrar a validação e receber o parecer, conforme Apêndice E, visto que a pesquisa tratou de relações humanas com a participação voluntária.

Considerado viável para o incremento e, para aprofundar a pesquisa, o uso do diário de campo fez-se presente na rotina como instrumento para a coleta de dados – usado em atividades de pesquisa para fins de registros dos detalhes. Acrescentando para o andamento e análise do estudo, o diário de campo representou os registros das atividades (em particular/detalhes), ordenados sequencialmente, de acordo com o andamento da pesquisa; ou seja, esses registros significaram a inclusão pela mesma ordem gerada. Quanto a isso, as informações coletadas foram avaliadas com o propósito de inserir os registros, após a coleta.

2.4 Particularidades positivas e os riscos da pesquisa

Partindo da perspectiva qualitativa que envolveu a participação de pessoas como integrantes à coleta de dados, conseqüentemente, os aspectos positivos e os riscos podem ser destacados, a saber:

a) **Pontos positivos:** possibilitou uma investigação na qual informações subjetivas fizeram-se indispensáveis, permitindo à comunidade investigativa dialogar sobre as questões provocativas, semiestruturadas e pré-categorizadas por dois estilos: as questões investigativas (através das imagens) e as questões derivadas que surgiram durante as exposições dos conceitos, por meio do diálogo.

b) **Riscos:** eles existiram, por ser uma pesquisa de estudo e reflexão sobre falas de participantes que poderiam vir a se constranger ao expressarem a opinião sobre o tema. Para reduzi-los, a pesquisadora responsabilizou-se pela minimização dos riscos, através das considerações éticas com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCL) (disponibilizado em apêndice F), evitando o possível constrangimento dos(as) participantes ao se exporem; tais como: desconforto; estresse; quebra de sigilo; dano; cansaço; e quebra de anonimato.

Depois de concluída a coleta de dados, a pesquisadora realizou o seu *download* para um dispositivo eletrônico local, eliminando os registros na plataforma virtual, posto que a preocupação específica com o sigilo das informações fornecidas pelo(as) entrevistado(as) e as informações identitárias – relacionadas sob aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido –, consistia em outra questão significativa de cuidados.

As vantagens e desvantagens mantiveram-se ligadas à qualidade dos dados obtidos, às possibilidades da sua obtenção e sua coleta e análise.

2.5 Aspectos formais aos participantes da pesquisa

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme a resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, é um documento que informa e esclarece aos(as) participante da pesquisa a maneira como foram abordados(as), para que tomem ciência em concordar ou não, de forma justa, ética e sem constrangimentos; bem como em relação à exposição sobre a sua contribuição para a coleta de dados, pertinentes ao desenvolvimento e ao andamento da pesquisa em questão.

Essas instruções são consideradas como uma proteção legal e moral do(a) pesquisador(a) e do(a) participante, visto que ambos estarão assumindo responsabilidades éticas. O termo, contido como anexo A, comporta, de forma clara, o procedimento pelo qual são resumidas as informações mais importantes de formalidade da pesquisa.

No momento do encontro virtual, foi apresentado o TCLE aos(às) participantes e, após lido e tomado consentimento por todos(as), uma vez que contou com a gravação e a descrição, também ficou condicionada a aceitação ou não deles(as) em participar. Assim, os(as)

candidatos(as) puderam optar por não fazer parte da pesquisa, bem como abandoná-la após tomar conhecimento sobre o tema. Na sequência, essas informações constam no termo².

2.6 Procedimentos para a análise de dados

Com base nas técnicas de Bardin (2011), a pesquisa qualitativa exploratória, centrada no estudo de caso, utiliza-se dos depoimentos de sistematizações posteriores a eles que foram processados para facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência a que aspira a análise dos conteúdos. Para Barros e Lehfeld (2013), realizar uma análise significa buscar o sentido mais explicativo para os resultados da pesquisa. Fundamentada por Bardin (2011), a análise do conteúdo envolveu um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam aos discursos diversificados e enriqueceram a proposta exploratória, identificando as mensagens por trás do significado das palavras transmitidas.

Primou-se pelo objetivo exploratório sobre as mensagens exibidas nos diálogos ocorridos no grupo focal; a partir disso, foi realizado o cruzamento dos relatos apresentados pelos(as) professores(as) sobre as questões de identidade sexual e de gênero na educação, através das mediações de ensino desses(as) profissionais; na sequência, os resultados dessas ações foram entrelaçados aos conceitos teóricos estudados, para interpretar, compreender e elaborar os apontamentos através do processo de codificação dos dados.

Complementa Gamboa (2015) que classificar e ordenar seguem certas relações quando se quer pôr em evidência o diálogo como objetivo da pesquisa realizada. Uma boa análise de conteúdo não deve limitar-se unicamente à descrição, é importante ir além e atingir uma compreensão mais aprofundada do conteúdo das mensagens, através da interpretação. Então, agrupar expressões-chave (semelhantes ou complementares) e extrair os conceitos, nesse aspecto, propõe-se as etapas de uma análise. A saber:

a) Categorização:

²Título da pesquisa;

- Deve identificar a Instituição na qual a pesquisa se realiza;
- Deve informar os objetivos da pesquisa;
- Deve conter uma breve passagem pela metodologia da pesquisa de forma clara e concisa, sobretudo, ressaltando a forma de participação do sujeito;
- Deve informar que a participação é voluntária e não agrega valores monetários;
- Deve informar que o participante pode se retirar da pesquisa a qualquer momento e sem qualquer tipo de prejuízo a sua pessoa e que sua identidade será preservada;
- Deve conter claramente os riscos e benefícios (ressalta-se que não há pesquisas envolvendo seres humanos com idades abaixo de 18 anos);
- Deve apresentar a identificação do pesquisador (com endereço institucional, telefone convencional);
- Deve ter campo para consentimento pós-informação, substituindo o campo para assinatura, o participante declara, durante a gravação, estar ciente e de acordo com a pesquisa ou não;
- Deve mencionar que o TCLE é emitido em duas vias, uma ao participante e outra arquivada pelo/a pesquisador/a.

A categorização, para Bardin (2011), consiste no procedimento de agrupar dados, levando em consideração a parte comum existente entre eles; classificando-os por semelhança ou analogia, seguindo os critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo. Os critérios deste estudo tiveram ênfase nas palavras e seus sentidos, relacionados em parâmetros expressivos, originando as subcategorias temáticas.

b) Descrição:

O momento da descrição, sem dúvida, expressou extrema importância durante o processo de análise do conteúdo empírico desta tese, pois consistiu em evidenciar os significados captados e intuídos nas mensagens analisadas. Depois de definidas as subcategorias, e identificado o material constituinte de cada uma delas, procedeu-se a divulgação dos resultados, apresentando a descrição como o primeiro momento dessa comunicação.

Bardin (2011) diz que, para tratarmos de uma pesquisa com abordagem qualitativa, a descrição é caracterizada em outra ordem. Logo, para cada uma das subcategorias, foi produzido um texto síntese no qual expressou-se o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise – incluídas em cada uma delas. É nesse momento que estão expressas, com intensidade, as “citações diretas” dos dados originais dos(as) entrevistados(as). Todavia, ainda não é o momento interpretativo, posto que, de modo geral, a organização da descrição esteve determinada pelo sistema de categorias – construídas ao longo da análise.

Para Bardin (2011), uma relação de pesquisa em que se apresentam as descrições dos resultados da análise de conteúdo é, certamente, um dos capítulos mais importantes de relatórios como este. Entretanto, isso não é suficiente, pois requer que se chegue à interpretação.

c) Interpretação:

Na fase de compreensão dos dados, acontece a precisa retomada ao referencial teórico, ou seja, busca-se o embasamento para relacionar às análises, associando-as à interpretação. Desse modo, neste estudo, conforme pontuado por Bardin (2011), as interpretações buscaram inferências dos significados implícitos das palavras e, seguidamente, apresentaram, em profundidade, o discurso dos enunciados.

Acertadamente, o termo interpretação esteve associado à pesquisa qualitativa realizada durante a elaboração da tese: durante o movimento interpretativo, através da exploração dos significados expressos nas subcategorias da análise; em um constante movimento circular em que a cada retomada do ciclo, houve preocupação em atingir maior profundidade na análise.

Bardin (2011) sustenta que a análise de conteúdo é uma leitura profunda que objetiva a descoberta das relações existentes entre o assunto do discurso e os aspectos exteriores, permitindo a compreensão, a utilização e a aplicação de uma determinada temática, para, assim, ter uma pesquisa de qualidade, disseminar informação e conhecimento como tarefa fundamental; ou seja, nunca apenas os transmitindo, e sim os reconstruindo. Por isso a aprendizagem é sempre um fenômeno reconstrutivo e político.

3 DIÁLOGOS TEÓRICOS COM O CENÁRIO DA PESQUISA

Estamos cada vez mais conscientes de que a sexualidade é tanto um produto da linguagem e da cultura quanto da natureza. Contudo, nós nos esforçamos constantemente para fixá-la e estabilizá-la, para dizer quem somos, ao contar a respeito de nosso sexo. (LOURO, 2003, p. 50).

3.1 Diálogos e conexões entre as pessoas, a pesquisa e os lugares

O estudo teve, como cenário de investigação, a cidade de Parobé, localizada na Região do Vale do Paranhana, no Estado do Rio Grande do Sul, também pertencente à Região Metropolitana de Porto Alegre (RMPA). O “lócus”, onde foi estudado o fato, considerou o aspecto social, econômico e cultural do lugar.

A Região do Vale do Paranhana é composta pelas cidades de Igrejinha, Parobé, Riozinho, Rolante, Taquara e Três Coroas. O Vale do Paranhana tem uma localização vantajosa, uma vez que faz divisa com as regiões do Vale dos Sinos, da Serra Gaúcha, do Litoral Norte e da Grande Porto Alegre.

Visando ao maior conhecimento, a investigação propôs apresentar o conjunto de circunstâncias da pesquisa. Para complementar, as informações exibidas, a seguir, foram obtidas por meio de dados da Fundação de Economia e Estatística (FEE) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Em junção, elas dialogam com o estudo teórico desta pesquisa.

3.2 Aspectos históricos e culturais de Parobé

Emancipada de Taquara, Parobé fica a 79 quilômetros da capital do estado, Porto Alegre, e possui uma localização privilegiada por ligar importantes regiões do estado, citadas anteriormente. Faz divisão territorial com os municípios de Taquara, Igrejinha e Nova Hartz

Pelo que afirma Peixoto (1990), por volta de 1846, o atual município era chamado de Grande Fazenda, formado por pequenas propriedades colonizadas por famílias alemãs que chegaram à localidade de Santa Cristina do Pinhal. Em decorrência do aumento da população, foram construídas casas e pontos comerciais e, em seguida, a primeira capela; sendo fundada, aproximadamente, no ano de 1857, a Igreja Matriz.

Imagem 1 – Igreja de Santa Cristina do Pinhal



Fonte: imagem coletada pela autora (2022).

A igreja é atualmente a mais antiga edificação religiosa da região, e foi escolhida uma das Sete Maravilhas do Vale Paranhana, por essa razão, é um dos pontos turísticos regionais. Está situada à Praça da Matriz, 15 – Santa Cristina do Pinhal – Parobé-RS. Nesse período inicial da localidade, a população concentrava-se às margens do Rio dos Sinos, e seu sustento baseava-se na agricultura e pecuária. Essa localização tornou-se um ponto fluvial com grande significado para o desenvolvimento da região. Em consequência do seu crescimento populacional, Santa Cristina do Pinhal foi transformada em município, no qual se estendiam as terras que hoje pertencem a Parobé, Taquara e Nova Hartz (PEIXOTO, 1990).

Nesse período, a economia estava baseada na produção de farinha de mandioca, atividade realizada nas atafonas³ em grande quantidade. Essa operação era exercida por pequenos produtores de farinha (ainda há uma unidade em funcionamento), no município de Parobé. Produtos como aguardente, tijolos, telhas e madeiras extraídas da mata também eram comercializados, proporcionando ao município um crescimento significativo, uma vez que, com a grande comercialização dos produtos, a localidade passou a contar com uma pequena estação da antiga Viação Férrea do Rio Grande do Sul (VFRGS).

O município recebeu o nome de Parobé em homenagem a João José Pereira Parobé, secretário de Obras do Estado e engenheiro responsável pela construção de uma estrada de ferro, que por lá passava (PEIXOTO, 1990).

³Atafona é constituída por estrutura de madeira, com prensa e moedor, utilizados para produzir farinha de mandioca, ela é movida por motor de tobata (pequeno trator utilizado por agricultores).

Imagem 2 – Antiga estação de trem



Fonte: imagem coletada pela autora no acervo municipal (2022).

Atualmente, a antiga estação férrea reconstituída abriga o Museu Municipal de Parobé, conforme imagem 3, que se encontra aberto ao público para visitação e pesquisa. Ele concentra um vasto acervo que conta com inúmeras evidências sobre o processo de imigração e desenvolvimento econômico e social, caracterizando a história do município.

Ressalto que a pesquisa também apresenta o processo que envolve observações e consequentemente narrativas de fatos vivenciados, assim, justifico: “que cada imagem busca contar uma história a partir de seu contexto e de representações sobre a história da imigração alemã na região”. (GEVEHR, 2015, p. 1).

Imagem 3 – Museu municipal



Fonte: imagem coletada pela autora (2022).

No período de 1906, foi criado o Registro Civil que afirmava que Parobé era distrito de Taquara. Foi nesse período que surgiram as Igrejas Evangélica e Católica, existentes na área central, e foram criados os clubes esportivos, assim como a Sociedade Recreativa e Cultural de Parobé.

Durante as décadas de 40 e 50, surgem as primeiras fábricas de calçados no local (PEIXOTO, 1990). Já nos anos 70, o início das exportações provoca a reestruturação das pequenas fábricas, transformando-as em médias e grandes empresas modernas. Parobé já se constituía em um bairro de Taquara, e seu crescimento industrial permitiu o próprio desenvolvimento, culminando, nesse período, com a migração de uma grande quantidade de pessoas, advindas de outros municípios, em busca de trabalho (PEIXOTO, 1990).

A consequência imediata foi o rápido crescimento da população e da arrecadação de impostos, resultando na emancipação político-administrativa de Taquara (1982). Devido à acentuação de inúmeros problemas (consequência da expansão), criou-se uma comissão de emancipação, tornando Parobé um município, com o consentimento de 91% da população existente naquela época. O município, situado entre os vales dos rios Paranhana e dos Sinos, é integrante da Região Metropolitana.

Parobé conheceu, assim, seu segundo momento de crescimento populacional acelerado, transformando o povoado em vila. Em 1981, formaram a Comissão de Emancipação de Parobé. No dia 16 de Dezembro de 1981, o governador Amaral de Souza autorizou a consulta plebiscitária. No dia 1º de Maio de 1982, o então governador do estado, José Augusto Amaral de Souza, assinou a autorização para a criação do município de Parobé.

Durante os três primeiros anos de emancipação (1982-1985), o município apresentou aumento de cerca de 60% na sua população, marcada pela migração de trabalhadores oriundos de áreas rurais que buscavam emprego na indústria calçadista dos Vales dos Sinos e Paranhana. Parobé foi um dos maiores produtores de tênis do país, chegou a produzir, diariamente, cerca de cinquenta mil pares de calçados de marcas com renome internacional.

A expansão do setor calçadista e as oportunidades de trabalho favoreceram as possibilidades de uma nova vida, o que motivou famílias a deixarem as atividades rurais e suas cidades natais para migrarem⁴ a Parobé em busca de melhores condições de vida. Com o aumento da população, impulsionada pelas oportunidades de emprego, Parobé apresenta uma considerável diversidade cultural. Para Bauer (2016, p. 7), “o conceito de diversidade cultural caracteriza-se pelas experiências de sua própria história e das “marcas” da sua identidade cultural que precisam ser cuidadas com sensibilidade”.

⁴ Movimento realizado de um determinado local para outro, ou seja, é um fenômeno reflexo, uma manifestação de processos e transformações sociais e econômicas mais profundas, que lhe são subjacentes.

As transformações introduzidas pela industrialização do setor coureiro-calçadista, conforme mencionado no item anterior, alteraram o conjunto de normas sociais, manifestações culturais e religiosas que caracterizam a cultura local, bem como o modo de vida colonial existente na região. Em face da industrialização e da ampliação do mercado de trabalho, assistiu-se a uma monetarização da economia local, cuja alavanca principal foi a contratação de jovens operários pelas fábricas de calçados. Com isso, lentamente um novo conjunto de valores passou a se estabelecer e a substituir os padrões culturais da sociabilidade até então.

Mesmo diante de significativas mudanças, os padrões sociais e culturais da sociedade colonial e pré-industrial da região permanecem arraigados. Vários aspectos de sua sociabilidade, como o parentesco, a etnia, o ascetismo religioso e as festas lúdicas, como o Kerb, foram preservadas e revitalizadas, permanecendo ativos até os dias atuais, muito embora sob outras características e feições.

É importante destacar que as interpretações sobre o conceito cultural foram abertas ao híbrido que se opõe às forças de totalização e isolamento completo, dentro dos discursos de autenticidade, raça, classe, gênero ou essências. É preciso ter consciência de que as culturas não são identidades fechadas – que ficam estagnadas através dos tempos – são lugares de sentido e de controle que se alteram e se ampliam por conta de novas interações/relações.

As questões multiculturais, que se apresentam na sociedade e adquirem extensão, abrangem conjuntura marcada por rivalidades, incertezas e conflitos, tanto no âmbito internacional, como nacional, regional e local. Conseqüentemente, essas indecisões permeiam a política, a economia, a arte, a religião, a tecnologia e a educação. Se de um lado as tensões e os conflitos multiplicam-se, por outro, as desigualdades sociais e as relações desarmônicas são realidades que não podem ser fragmentadas das inquietudes multiculturais.

É importante ressaltar as considerações de Canclini (2013) de que não é possível hibridizar qualquer contexto, estrutura ou objeto cultural. A percepção de cultura, apresentada neste contexto de pesquisa, é a cultura contemporânea que se caracteriza pela “mistura” dos migrantes que se estabeleceram no município. Atualmente, várias etnias multiplicam seus costumes e tradições representando os mais longínquos lugares, não só do RS, como de outros estados e países.

As certezas vão facultando lugar à desconstrução, pluralização e ressignificação, reinventando identidades, subjetividades, saberes, valores, convicções e horizontes de sentido. Somos convidados a assumir o múltiplo, o plural, o diferente, o híbrido. Não se trata de ampliar a dimensão cultural, desvinculando-a das questões de caráter problemático da desigualdade e tampouco considerá-la um mero produto dessa realidade. Trazendo os

conceitos de multiculturalismo, interculturalismo e hibridismo cultural, aproximamo-nos de Canclini (2013), ao entender que o processo de hibridização é como uma multicultura capaz de proporcionar o respeito, a valorização e a tolerância entre as diversidades culturais que se entrecruzam.

Em resumo, os processos de desterritorialização são responsáveis pela expansão dos gêneros culturais que possibilitam a entrada e a saída da modernidade e refletem o contexto de hibridismo cultural, ou seja, a quebra de divisões e o enaltecimento de narrativas heterogêneas. Isso nos parece significativo, sobretudo pelo fato de que as culturas contemporâneas se encontram mescladas e dialogam entre si. Embora esse fator seja influenciado pela intensificação do processo de globalização que proporcionou o encurtamento das distâncias e a sua propagação, o fato é que essa homogeneização é possibilitada, principalmente porque entendemos que o hibridismo não possui, necessariamente, uma perspectiva ou um desdobramento de superação e libertação, ou seja, um desdobramento com garantia de final feliz; ele significa, entretanto, a existência de espaços onde as diversidades culturais podem tomar posições mais favoráveis nas reformas curriculares.

Destaco o entendimento sobre as diferenças como uma visão que procura estreitar os laços de cooperação, uma vez que muitos dos conflitos e preconceitos vêm da falta de informação sobre o outro, e isso denominamos conhecer a diversidade.

Enquanto entendimento dos aspectos culturais na contemporaneidade e dos processos políticos/sociais que se constituem, a compreensão sobre o conceito de hibridismo abre perspectivas de análise sobre a complexidade desses processos. O sentido amplo do conhecimento sobre os elementos de argumentos e resistências pode direcionar, senão a mudança social, pelo menos a reflexão crítica das relações que engendram a injustiça, a desigualdade, a dominação racial, a diversidade de gênero, a cultura, a economia e a política na sociedade atual. Essa leitura crítica é fundamental para novas perspectivas de análise, de conhecimentos e de ideias que podem situar-se, assim como novos sentidos e significados apontados através da educação.

3.3 Educação em Parobé

Parobé, no último censo (2010), apresentou 51.502 pessoas, com estimativa de 59.419 para 2021. A taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade (2010) indicou 96,6 % com o IDEB dos Anos iniciais do ensino fundamental na Rede pública (2021), com um índice de

desenvolvimento de 5,9 e 5,1 nos anos finais. Em comparação ao IDEB dos municípios do Vale do Paranhana, Parobé apresenta o IDEB abaixo da meta estadual.

Tabela 1 – Dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Município	IDBE A. I.	IDBE A. F.
Igrejinha	6,6	5,9
Parobé	5,9	5,1
Riozinho	6,4	5,4
Rolante	6,6	5,4
Taquara	6,1	5,4
Três Coroas	6,7	5,8

Fonte IBGE Cidades 2021.

Em comparação aos demais municípios do Vale do Paranhana, a cidade de Parobé apresenta dados em relação aos outros quatro, que ficam abaixo nos A. I, ficando apenas Três Coroas em índice mais elevado. Já nos A. F, as cidades com maiores índices são Três Coroas e Riozinho, ficando Parobé com o menor índice.

A rede municipal de educação de Parobé conta com vinte e oito escolas: dezessete instituições de ensino fundamental; nove, de educação infantil; uma, de educação especial e uma, enquanto núcleo de educação de jovens e adultos. Nas escolas de E. F. da rede municipal, soma-se um total de seiscentos e treze profissionais que exercem a docência no E. F., entre eles, estão quatrocentos e trinta e três em exercício efetivo e cento e oitenta contratados. Das dezessete escolas de ensino fundamental que compõem a rede, apenas quatro participaram da pesquisa.

Em relação às escolas participantes, não há necessidade de manter o anonimato, apenas serão caracterizadas como escola A, B, C e D por motivos de identificação dos participantes do grupo focal.

Imagem 4 – Escola A - Artuino Arsand



Fonte: imagem coletada pela autora (2022).

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Artuino Arsand dispõe de estrutura física e pedagógica necessária para a comodidade e o desenvolvimento pedagógico dos seus estudantes, como, por exemplo: internet banda larga, refeitório, biblioteca, quadra esportiva coberta, sala com computadores, sala de Atendimento Educacional especializado (AEE), pátio coberto, pátio descoberto, sala de professores(as), equipe diretiva e alimentação.

Localizada à rua Santa Cristina, 228, bairro Guarani, Parobé – Rio Grande Do Sul. A escola conta com a colaboração de vinte e nove funcionários, apresenta dez espaços de aprendizagem, tem onze turmas, totalizando, aproximadamente duzentos e noventa estudantes, nos dois turnos. A sua identidade social é de predomínio da classe de baixa renda. No último IDEB (2021), conforme consulta realizada no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), não apresentou índice de desenvolvimento nos anos iniciais, bem como nos anos finais, não há índice de desenvolvimento atualizado.

O grupo participante, por adesão voluntária, somou quatro pessoas, porém, a partir do momento em que foi identificada a temática, uma pessoa retirou-se, pois não quis participar do grupo.

A pesquisa em andamento sobre gênero e sexualidades na Educação integrou a segunda instituição de ensino que aparece na sequência.

Imagem 5 – Escola B - Moisés de Souza Pires Mosmann



Fonte: imagem coletada pela autora (2022).

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Moisés De Souza Pires Mosmann localiza-se na rua Roma 175, bairro Emancipação, Parobé – Rio Grande Do Sul. Ela oferece ensino infantil e fundamental, para isso, conta com uma estrutura necessária/básica para o desenvolvimento educacional dos discentes matriculados, como internet, biblioteca com computadores disponíveis, pátio coberto e descoberto, sala de AEE, sala de planejamento/de professores(as) e espaço alimentício.

Sua estrutura pedagógica conta com dezoito profissionais que atuam no educandário, entre eles(as) estão os(as) que atendem na limpeza, na preparação dos alimentos, na Secretaria e nos cinco espaços de aprendizagem. Ao total, a instituição tem dez turmas, somando aproximadamente duzentos e vinte estudantes. As características sociais estão associadas à autossustentabilidade, famílias que não buscam na escola o assistencialismo; seu desenvolvimento no IDEB apresenta um índice de 6,5 nos anos iniciais, porém, nos anos finais, continua a não apresentar dados, uma vez que é necessário um percentual mínimo de participantes para contabilizar a “nota”.

Totalizando três pessoas que aceitaram participar desta pesquisa, foi possível caracterizar, nesse grupo, as considerações de um(a) participante com conhecimento em relação às questões de gênero; ao acessar a primeira imagem, sua compreensão correspondeu ao assunto da pesquisa.

Entrelaçando as instituições dentro do cenário de pesquisa, a imagem abaixo apresenta a terceira escola participante.

Imagem 6 – Escola C - Romilda Sibel Renck



Fonte: imagem coletada pela autora (2022).

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Romilda Sibel Renck oferece aos(as) estudantes uma estrutura necessária para contemplar o desenvolvimento educacional dos(as) envolvidos(as), como, por exemplo: internet, parque infantil, refeitório, biblioteca, quadra esportiva coberta, pátio coberto e descoberto, sala de professores(as), direção, AEE e alimentação. Suas dependências estão situadas à rua Oscar Martins Rangel, 25 – Planalto, Parobé – Rio Grande Do Sul.

As condições pedagógicas desse espaço contam com aproximadamente trezentos e cinquenta estudantes, divididos entre vinte e uma turmas, em onze espaços específicos de atendimento docente; trinta e sete funcionários(as), nos mais diferentes setores da instituição. Apresenta características de autossustentabilidade, em uma comunidade escolar que não busca na escola uma forma assistencial de encontrar doações. Seu desenvolvimento no IDEB de 2021, nos anos iniciais não apresenta percentual; já nos anos finais, o índice está classificado em 5,2.

Para complementar, a próxima escola, quarta e última apresentada, pertence ao distrito de Santa Cristina do Pinhal.

Imagem 7 – Escola D - Padre Afonso Kist



Fonte: imagem coletada pela autora (2022).

Pertencente à zona rural do município de Parobé, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Afonso Kist oferece aos(as) estudantes estrutura educacional que contempla: internet, parque infantil, refeitório, biblioteca, quadra esportiva coberta, laboratório de ciência, laboratório de informática, pátio descoberto, área verde, sala de professores(as), AEE e alimentação.

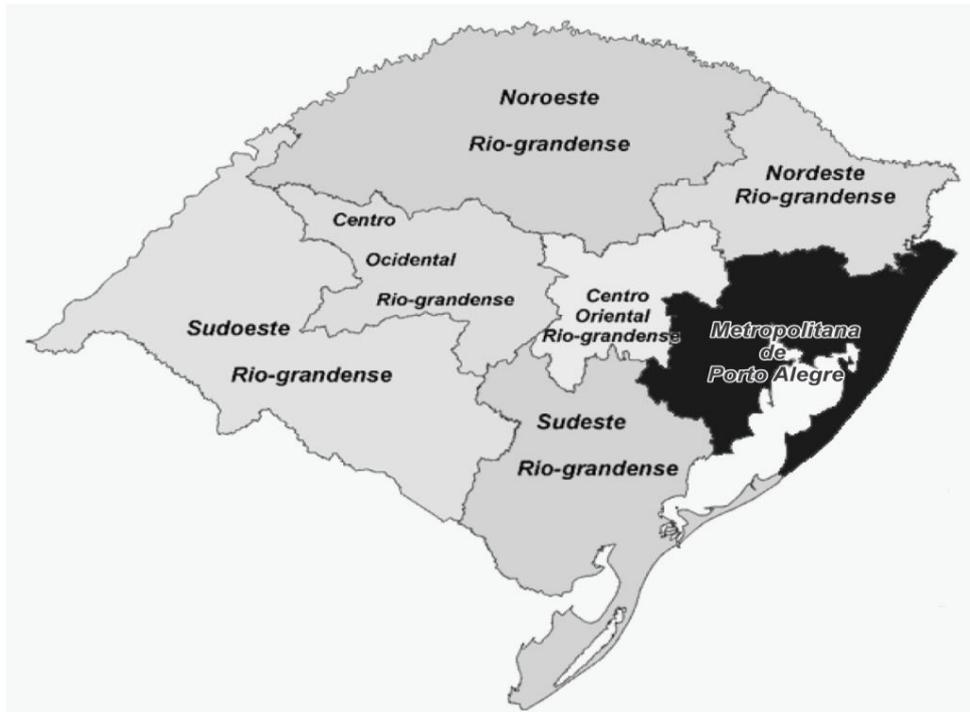
Situada à Avenida Gaspar Silveira Martins, 3015, em Santa Cristina, Parobé – Rio Grande Do Sul, a escola conta com vinte e quatro pessoas que pertencem ao quadro de funcionários; possui dez espaços de aprendizagem, contemplando aproximadamente duzentos e quarenta estudantes, divididos entre onze turmas. A comunidade escolar apresenta características heterogêneas, com atividades exercidas em diversos ramos; as famílias mantêm a valorização e o respeito à escola. Em sua avaliação no IDEB de 2021, a instituição não apresenta índice de desenvolvimento, tanto nos anos iniciais, como nos anos finais.

3.4 A formação de professores(as) no contexto da pesquisa

Buscando problematizar o processo que envolve a formação de professores(as) em nível superior, pretende-se discutir as proposições pedagógicas apresentadas no currículo. Para tanto, o estudo realizado aprofunda-se em relação aos cursos de licenciatura em Pedagogia de nove instituições de ensino superior, situadas na Região Metropolitana de Porto Alegre (RMPA), RS. A partir de um recorte espacial, que tem a RMPA, e temporal, que tem a

formação de professores(as) dos cursos de licenciatura em Pedagogia, o que se procura aferir são as principais características inerentes à formação docente, tendo em vista a relação entre pedagogo(a) e a temática identidade sexual e de gênero.

Figura 3 – Mapa das Regiões do Estado Rio Grande do Sul



Fonte Atlas Socioeconômico.

Buscou-se a continuidade da pesquisa sobre o fenômeno estudado, demonstrando a realidade dos cursos de licenciatura em Pedagogia, a partir da análise dos componentes curriculares e das vivências sobre a identidade sexual e de gênero, em nove Instituições de Ensino Superior (IES) da RMPA, sendo elas: (I) as Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT); (II) a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); (III) Universidade Feevale (FEEVALE); (IV) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS); (V) Universidade Luterana do Brasil (ULBRA); (VI) a Universidade La Salle (UNILASALLE); (VII) Centro Universitário (UNIRITTER); (VIII) Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS); (IX) e Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Câmpus de Porto Alegre.

O curso de Pedagogia foi escolhido por dois aspectos considerados durante o percurso acadêmico, primeiro por ter como objetivo principal a docência como base da identidade profissional. Com tal característica, o segundo tem por finalidade justificar a sua existência, é o fato desse campo ocupar-se do estudo sistemático, desenvolvendo práticas educativas realizadas em sociedade como processos fundamentais à condição humana.

Corroborando com essa ideia, Libâneo (2005) afirma que a Pedagogia serve para investigar a natureza, as finalidades e os processos necessários às práticas educativas, com o objetivo de propor a realização desses processos nos vários contextos em que essas atividades ocorrem. De forma específica, o(a) licenciado(a) em Pedagogia atua em espaços escolares e não escolares do Ensino Básico, com sólida formação nas diferentes áreas do conhecimento, possibilitando o desempenho das funções inerentes ao magistério, à pesquisa e à gestão comprometida com uma sociedade responsável, fraterna e democrática (GEVEHR; FETTER, 2018).

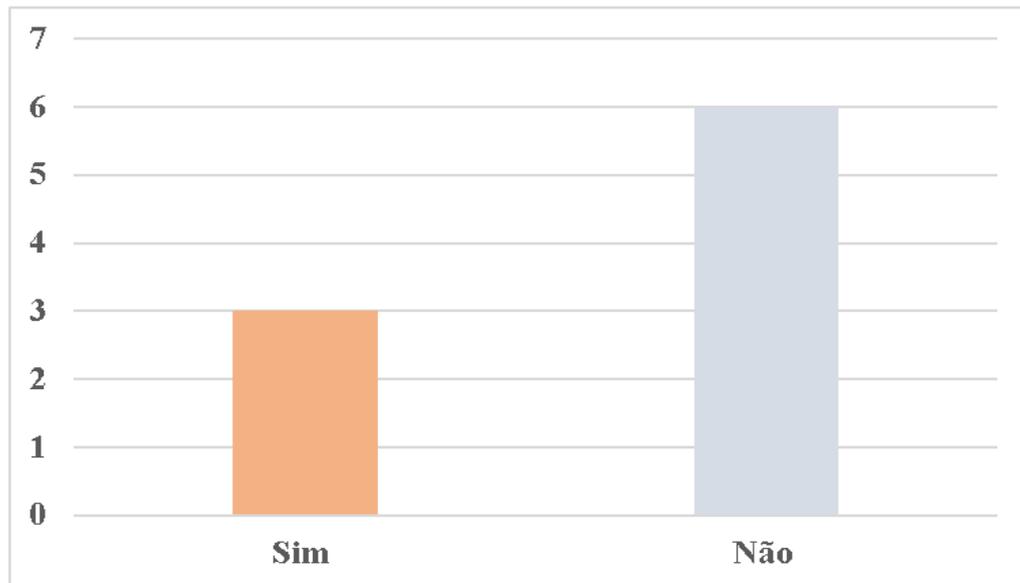
A relação entre a Pedagogia e a temática do estudo tem se caracterizado por meio de diferentes noções abordadas historicamente. As concepções tradicionais de Pedagogia, representadas no século XIX, encontravam-se inspiradas na didática tradicional. Dentro dessa problemática, a formação dos(as) professores(as) busca contribuir com a educação não mais de igualdade, mas de equidade, principalmente num momento de mudanças e incertezas condizentes com a sociedade contemporânea (PEREIRA, 2012).

Após a apresentação do percurso trilhado e do aprofundamento teórico sobre a formação docente, com vistas à identidade sexual e de gênero, apresenta-se o debate entre a informação coletada e a teoria em destaque neste estudo.

No intuito de sustentar a investigação proposta, foi realizada uma análise na qual a pesquisa elaborou levantamentos sobre os currículos dos cursos de licenciaturas. A primeira análise do estudo concentra-se na quantidade de universidades e na exploração dos componentes curriculares quanto à identidade sexual e de gênero na formação do(a) licenciado(a) em Pedagogia, destacando os seguintes dados:

O gráfico 5 apresenta a quantidade de instituições, apontando o número daquelas que abordam a identidade sexual e de gênero.

Gráfico 5 – Quantidade de Universidades que abordam disciplinas em relação a temática



Fonte: gráfico elaborado pela autora (2022).

A busca por disciplinas, nos planos componentes curriculares, teve como propósito identificar o foco em identidade sexual e de gênero. Com isso, os dados evidenciaram que apenas três das nove universidades apresentam, nos seus respectivos cursos de Pedagogia, disciplinas envolvendo a temática. Acrescenta-se a essas razões aquilo que enfatizam Gatti, Barreto e André (2011, p. 101), com base em dados sobre o curso de licenciatura investigado: “estamos longe de uma qualificação real das(os) professoras(es) da Educação Básica; e os documentos oficiais e as normatizações existentes não estão sendo suficientes para garantir minimamente a qualificação das(os) professoras(es)”, no que se refere à formação que abranja a identidade sexual e de gênero.

Na segunda inserção, foi possível selecionar as disciplinas e apresentá-las juntamente com a relação estabelecida, considerando a possibilidade de contemplar a identidade sexual e de gênero na escola de educação básica.

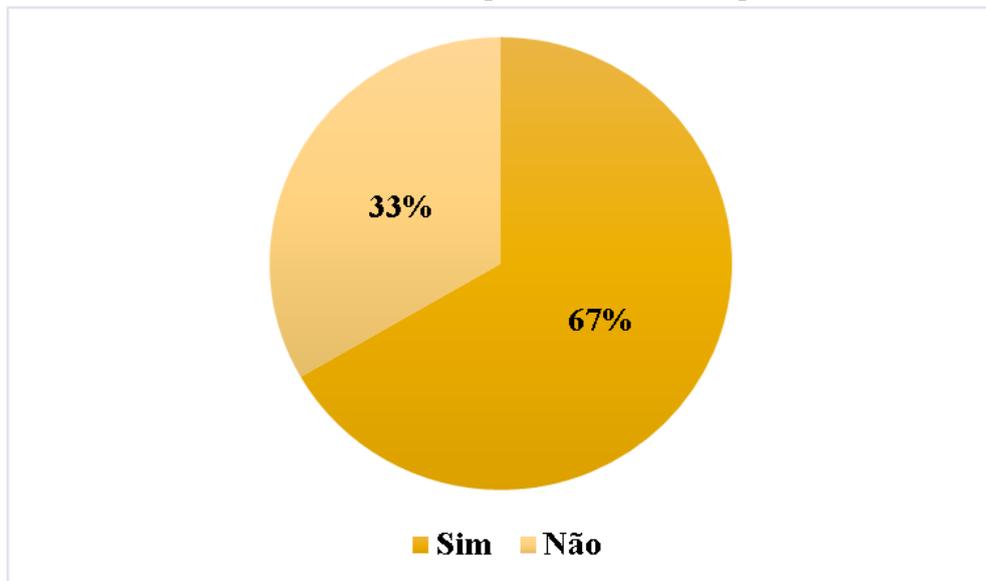
Quadro 2 – Apresentação do componente curricular

Universidade	Disciplina ofertada	Características
UNIRITTER	Educação e sexualidade	Componente obrigatório com quatro créditos e 60 horas aula.
UFRGS	Gênero e sexualidade na educação	Componente obrigatório com dois créditos e 30 horas aula.
FACCAT	Educação e Multiculturalidade	Componente obrigatório com quatro créditos e 60 horas aula.

Fonte: quadro elaborado pela autora (2022).

Dando continuidade, o gráfico, na sequência, apresenta a relação de disciplinas em porcentagem para análise e discussão de dados.

Gráfico 6 – análise em percentual das disciplinas



Fonte: gráfico elaborado pela autora (2022).

Destaca-se que, na organização curricular dos cursos de Pedagogia, a carência é uma reação à fragmentação disciplinar. Nesse sentido, a inserção da temática, como a identidade sexual e de gênero nas disciplinas, pode ser apresentada como indicativo de que a docência do ensino superior vem negligenciando as práticas pedagógicas à incorporação de temas emergentes e contemporâneos.

Os pontos identificados nesses documentos possibilitam visualizar a abertura para questões de identidade sexual e de gênero na formação inicial docente em Pedagogia e na atuação de futuras(os) profissionais da educação básica. Silva (2000, p. 94) aponta que “não existe identidade sexual que não seja já, de alguma forma, discursiva e socialmente construída”, ou seja, é pela formação docente que iniciar-se-ão reflexões sobre práticas discursivas que, de fato, incorporem uma perspectiva de equidade sexual e de gênero no ambiente escolar.

Com esse intuito, a proposta pedagógica da universidade alicerça-se sobre a base da ação reflexiva e dialógica, articulando-se como possibilidade de transformação da pessoa e da sociedade. Portanto, a “educação que, desvestida da roupagem preconceituosa, seja uma força humanizadora de mudança e libertação”. (FREIRE, 2007. p.44).

Tendo em vista os aspectos observados, torna-se evidente que os caminhos epistêmicos e metodológicos, percorridos durante o estudo, apontam para a presença de disciplinas voltadas à identidade sexual e de gênero nos cursos de licenciatura, e que as atividades diversificadas buscam caminhos que levam à complexidade de pensamento e ao ensino superior, em uma constante reformulação de paradigmas. Porém, constata-se a necessidade, no caso das universidades estudadas, de reformularem seus componentes

curriculares para que a interdisciplinaridade aconteça, proporcionando, assim, diálogos entre o ensinar e o aprender, a fim de desenvolver a consciência sobre os princípios pedagógicos.

Durante a abordagem ao tema identidade sexual e de gênero, observou-se que durante a formação docente, nos cursos de Pedagogia, há defasagem em relação à oferta de disciplinas ao encontro da temática. Considerando que esse tema emerge em sala de aula, espera-se que o(a) docente esteja preparado(a) para uma abordagem inicial.

Nesse cenário, necessitamos de uma perspectiva educacional inclusiva, que contribua – na condição de provocação ao aprimoramento de nosso sistema de ensino – bem como na superação de contradições que persistem nos processos formativos na docência, existentes em instituições de ensino superior. Esse princípio, evidentemente, também é válido para a vida além dos muros da universidade, caminho que deve ser seguido, buscando-se, nesse processo, novas vivências em um mundo em constante movimento.

Ao inferir as questões pedagógicas de identidade sexual e de gênero, ressalta-se que, ao ser abordada, a escola deve respeitar as diferenças, com autonomia didática e pedagógica. Nesse sentido, conclui-se que a formação docente a respeito da identidade sexual e de gênero, enquanto valores emancipatórios, colabora para o respeito às identidades, promovendo, assim, um conjunto de práticas e ações para uma sociedade justa, que supere a opressão sexual e a desigualdade de sexo gênero. A partir das exposições, realizadas após a análise, observa-se que a existência das disciplinas nos componentes curriculares dos cursos de Pedagogia das universidades investigadas aponta a necessidade de abordagem do tema.

No âmbito da inserção das disciplinas, encontra-se os efeitos na estrutura curricular dos cursos, necessitando de mais espaços; logo, para que o diálogo sobre a identidade sexual e de gênero aconteça, é necessário analisar as trajetórias para a inclusão de disciplinas com ênfase ao assunto nos cursos de Pedagogia.

Precisa-se pensar a relação da universidade com a educação básica, posto que esse processo é entendido como desafio que se refere à formação e atuação. Logo, a educação básica deve ser compreendida como um processo baseado na pluralidade, equidade e liberdade de pensamento, bem como recusa ao discurso de ódio – de qualquer natureza e respeito à diversidade –, instaurado na sociedade contemporânea.

4 AS TESSITURAS DE CONHECIMENTO

Não amamos ou nos apaixonamos porque nos encontramos (obrigatoriamente) em nossos opostos. Nos apaixonamos e aprendemos a AMAR ALGUÉM. Alguém que nos faça rir, alguém que nos faça corar, é alguém que aparece no sonho e quando a gente acorda é ainda melhor! Nos apaixonamos e aprendemos a amar – ou ao menos deveríamos! - alguém que mereça o nosso amor e com quem sejamos realmente felizes. Seja menino ou menina. O coração é quem dá o match. (RAMOS; SCHIMENECK, 2020, p. 55).

4.1 Contextos teóricos e características da identidade sexual e de gênero

Considera-se que o Brasil é uma sociedade com diversidade de valores culturais, tradições, línguas e religiosidades que constituem identidades sociais. Expressivas são as mudanças no que se refere às relações de gênero e sexualidade socioculturais e históricas que ocorreram desde as décadas de 1960 e 1970. Assim, iniciou a atuação dos movimentos feminista, gay e lésbico que se propuseram de forma mais aberta. Porém, a sociedade brasileira permaneceu, ao longo de muito tempo, imóvel perante a esta demanda social tão importante quanto à diversidade (CROCHIK, 2006).

Ao discorrer sobre a sociedade brasileira, especificamente sobre a diversidade, sobretudo com aqueles que irrompem com os conceitos contemporâneos de sexo-gênero e a comunidade definida como: “lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis, *queer*, intersexuais, assexuais e símbolo + que diz respeito à inclusão de outras orientações sexuais, identidades e expressões de gênero” (LGBTQIA+). Essas pessoas sofrem a negação de acréscimo e o reconhecimento à diversidade sexual, assim como a naturalização do binarismo, como mecanismos sociais relacionados ao hétero/homossexual para a organização da vida social contemporânea (MISKOLCI, 2012).

Ao fazer uma análise da sociedade, busca-se apresentar que a concepção contemporânea de educação está diretamente relacionada ao meio social. Todo ser humano recebe as influências do seu meio, do qual fazem parte as concepções, valores e juízos. A partir desses princípios, cada um elabora suas concepções específicas. No mesmo sentido: “é na escola que se pode aprender que todos os seres humanos são dignos de igual respeito e consideração” (BRASIL, 2020, p. 31).

No Brasil, a hegemonia religiosa cristã fundamenta a heteronormalidade, reprimindo a diversidade sexual. Recentemente, discussões acerca da diversidade sexual e de gênero, apresentadas pelo Supremo Tribunal Federal – STF – apontam que certas pessoas eram estigmatizadas pelo preconceito e a integridade daquelas pessoas estava sujeita a abusos, podendo enfraquecer seu senso de autoestima e de pertencimento à comunidade, levando

muitas dessas pessoas a reprimirem sua identidade e terem vidas marcadas pelo medo e invisibilidade (BRASIL, 2020). Vale ressaltar que a homofobia nasce do preconceito e, dessa forma, a heterossexualidade é concebida como o natural e, com isso, elimina o reconhecimento ao LGBTQIA+, fazendo com que a diversidade sexual seja um tema excluído não só do componente curricular, mas também do gerenciamento pedagógico.

Considerando essa premissa, Miskolci (2012) teoriza os desafios de uma educação voltada ao reconhecimento e à diferença da diversidade sexual em sua pluralidade. Segundo o autor, a dificuldade vem ao encontro dos educadores, uma vez que partem do pressuposto de que o “ato de educar” é neutro. De encontro, Freire (1996) resalta que educar é um ato político e a educação não é neutra. Omitir a dimensão pedagógica da prática docente é o mesmo que institucionalizar o preconceito.

Não raro, toma-se conhecimento que a instituição escolar é, também, influenciada pelos mais diversos valores sociais e, por vezes, institucionaliza o discurso normativo dentro da sala de aula. Assim, o silenciamento escolar, por meio de práticas, contribui para o preconceito. Por outro lado, a escola é o espaço em que as diferenças e pluralidades de pensamentos podem dialogar e discutir as questões de gênero e sexualidade. Em virtude disso, as escolas devem estimular os valores do pluralismo, da tolerância, da compreensão e empatia, contribuindo para que atos de violência e discriminação sejam superados (BRASIL, 2020).

Levando-se em consideração os aspectos já mencionados, apresenta-se a identidade de gênero como conceito que define o modo como o ser se identifica (LOURO, 2009). Sua identidade consiste em seu gênero, o qual representa como a pessoa se reconhece: masculino ou feminino, um e outro ou inexistente. O que delibera a identidade de gênero, de acordo com os conceitos de Louro (2009), é o modo pelo qual a pessoa se compreende, assim como a disposição que ela apresenta em ser verificada pelas outras pessoas.

Para o campo da psicologia, a forma da identidade de gênero pode ser classificada em diversas frequências, entre masculinidade e feminilidade, as quais podem variar no decorrer da vida. Ao contrário, erroneamente, do que se pensava no passado, a identidade de gênero não é um desajuste mental. Entretanto, qualquer afirmação de patologização, ou seja, a afirmação de ser uma “doença” do transgênero pode representar a violação dos direitos humanos do indivíduo (CROCHIK, 2006).

Apresenta-se a existência de três principais características de identidade de gênero. De acordo com Benedetti (2005), elas são as transgêneros, cisgêneros e os não-binários. O transgênero é o indivíduo que se identifica com um gênero diferente do biológico, isto é, aquele que lhe foi atribuído ao nascimento. Por exemplo, uma pessoa transgênica nasce com

características masculinas, mas se sente, identifica-se como gênero feminino; ou possui características físicas femininas, mas se identifica como um homem. Em sucessão, o cisgênero caracteriza-se pelo próprio gênero de nascença. Por exemplo, uma pessoa que possui o gênero biológico masculino e que se identifica, socialmente e psicologicamente, como um homem. Por sua vez, o não-binário caracteriza-se pela mistura entre masculino e feminino, ou a total indiferença entre ambos. As pessoas não-binárias sobrepujam as funções sociais que são atribuídas aos gêneros, estabelecendo a terceira identidade, que se distancia do padrão “homem e mulher”.

Sobre os discursos em torno do conceito de gênero, as representações sociais apresentam características subjetivas. Consequentemente, entende-se que, sobre o gênero, os discursos históricos e culturais instituem representações sociais aceitáveis ou não sobre o que inferimos e entendemos como homem e mulher (NUNES; SILVA, 2000).

Por esse motivo: “Já não mais entendido como um produto de antigas relações culturais e psíquicas, o gênero é um modo contemporâneo de organizar normas passadas e futuras, um modo de nos situarmos e através dessas normas, um estilo ativo de viver nosso corpo no mundo”. (BUTLER, 2003, p. 142).

É importante acrescentar que com esse diálogo apresentado, tanto o gênero como o sexo apresentam-se como questões culturais, ainda que se tenha estabelecido pensamentos sobre o corpo, o sexo e a sexualidade como interpretação múltipla (BUTLER, 2003).

Em virtude de que foram mencionadas as dimensões intrínsecas ao gênero, a sexualidade está inserida na condição humana, na existência prática e concreta, é a manifestação inerente a todos e a cada ser humano em particular (NUNES; SILVA, 2000). No sentido de explicitar a tríade sexo-gênero-sexualidade, além de ser inerente ao contexto familiar, ela também pertencente ao campo político e social, pois é “[...] ‘aprendida’, ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos”. (LOURO, 2003, p. 11).

Pode-se mencionar que os conceitos de gênero e identidades de gênero são mecanismos socioculturais propagados por percursos à disposição nas diversas esferas de atividade humana. Acredita-se que para falar sobre gênero, faz-se necessário fazer uma descrição sobre o tema, a partir da contextualização (MEYER, 2003).

Segundo Meyer (2003), a identidade de gênero é a manifestação da personalidade humana, ou seja, o gênero está constantemente atravessado pelo período histórico em que se vive. Para melhor entendimento, Louro (2008) corrobora, quando recapitula que o sexo é constituído por características biológicas, todavia, os gêneros femininos e masculinos são construídos culturalmente e se diferenciam, de acordo com os comportamentos da sociedade.

Em diálogo com o conceito de gênero, adentra-se na sexualidade. Esse termo engloba fatores que apresentam dificuldades de se encaixar em absoluta e única definição. A sexualidade, enquanto termo, remete-nos a um meio em que tudo é proporcional, subjetivo e, por vezes, paradoxal. Complementa-se como o lineamento mais intrínseco do ser humano, o qual se manifesta de forma singular em cada pessoa, de acordo com as suas particularidades e as experimentações vivenciadas. Essas ações estão diretamente relacionadas aos fatores genéticos e culturais, ao conhecimento e ao poder (LOURO, 2015).

Convém lembrar a concepção sobre sexualidade que é o encontro de prazer e sensações proporcionadas pelo contato ou toque; atração por pessoas de sexo oposto ou do mesmo sexo. Porém, “é a recusa dos valores morais violentos que instituem e fazem valer a linha da abjeção, essa fronteira rígida entre os que são socialmente aceitos e os que são relegados à humilhação e ao desprezo coletivo”. (MISKOLCI, 2012, p. 25).

Consequentemente, a abordagem da teoria *queer* é desenvolvida a fim de apresentar os fatores que resistem às imposições culturais dominantes. A resistência para aquilo que é coagido pela sociedade, de modo geral, é apontada como indícios de desvio, de estranheza e anormalidade. Nessa assertiva, Louro (2015), considera o fator que identifica os movimentos LGBTQIA+, que tem por finalidade representar a sua tradução literal, que significa o “estranho”, o “diferente”, com vistas a transgredir o padrão social de heteronormatividade. Esse termo é mais utilizado por pessoas jovens, cuja orientação sexual não é exclusivamente heterossexual (REIS, 2018).

Assim sendo, a teoria *queer* problematiza a lógica binária e seus efeitos:

Especificamente em relação à homossexualidade, a pedagogia *queer* não quer simplesmente estimular uma atitude de respeito ou tolerância à identidade homossexual. Ela tampouco quer estimular uma abordagem terapêutica, na qual a ênfase estaria no tratamento individual do preconceito e da discriminação. A abordagem baseada nas noções de tolerância do respeito deixa intocadas as categorias pelas quais a homossexualidade tem sido definida, histórica e socialmente, como forma anormal de sexualidade, as categorias do heterossexual tolerante e do homossexual tolerado. Da mesma forma, a abordagem terapêutica transfere para o nível individual e psicológico uma questão que pertence ao nível institucional, social, cultural, histórico. (SILVA, 2002, p. 108).

Um de seus objetivos é contrapor as diferenças culturais. Ao dialogar com o conceito de gênero, prioriza e contesta os comportamentos de uma sociedade instaurados às representações e perpassados por intencionalidades femininas e masculinas e, simultaneamente, com sentido diferenciado a essas representações.

Deste modo, a comunidade LGBTQIA+ sofre por preconceitos e discriminações provenientes das características históricas/culturais. Nesse sentido, as questões de gênero

podem ser interpretadas como uma celebração do preconceito, da discriminação e do sentimento de intolerância que a comunidade LGBTQIA+ tem enfrentado.

4.2 Identidades: quem é o(a) estudante que frequenta a escola contemporânea

Para este estudo, tomamos o conceito de identidade como a definição do(da) estudante enquanto ser social. A identidade do ser/eu é uma desconstrução da relação necessária e fundante entre sexo e gênero. Butler (2003) apresenta para reedificar uma identidade, através da qual correspondem modalidades identitárias para além da lógica binária ou heteronormativo. Reis (2018, p. 25) sustenta que a “Identidade de gênero é a percepção que uma pessoa tem de si como sendo do gênero masculino, feminino ou de alguma combinação dos dois, independente de sexo biológico”.

Pensando nessa perspectiva, não se deixa de enaltecer o comprometimento docente em desconstruir padrões e rótulos sobre a afirmação da identidade dos(as) estudantes, para a liberdade de expressão, livres de preconceitos e estereótipos, em diferentes espaços sociais, entre eles a escola (BARROSOA; BELLI, 2016).

Maciel (2014) explica que a tentativa de excluir as sexualidades do espaço escolar é fruto do mito de que os estudantes tornam-se gays e lésbicas. Essa demanda de ausência de visibilidade social, atrelada ao marco heteronormativo/heterossexualidade, são apresentados com o silenciamento docente e do didático “ideal” representado. A heteronormatividade atua não apenas sobre heterossexuais, como biológicos masculino e feminino, isto é, “apresenta-se como um lugar de prestígio, uma posição de poder não nomeada, um lugar confortável de onde se pretende ver os que serão considerados outros, diferenças, exceções”. (OLIVEIRA; DINIZ, 2014).

Assim, a expressiva identificação de masculino e feminino está vinculada aos atributos culturais e nas relações sociais construídas, que os definem pela feminilidade e pela masculinidade.

A heterossexualidade consiste na manifestação do desejo afetivo e sexual por outra pessoa do gênero oposto, nomeado pelas normas de gênero como a identidade sexual hegemonicamente correta, possível e viável, porque subsidiada na relação vulva/mulher/feminino e pênis/homem/masculino. A manifestação do desejo afetivo e sexual por pessoas do mesmo gênero ou pelos dois gêneros corresponde, respectivamente, à homossexualidade e à bissexualidade. Por outro viés, mas não deslocado da identidade sexual, a identidade de gênero se define como a forma pela qual a pessoa se localiza e se identifica como homem ou mulher. Isso implica, aqui, em outras possibilidades além daquela imposta pelo dimorfismo das normas de gênero, quais sejam, ser uma mulher travesti, mulher ou homem transexual, mulher ou homem intersexual, entre outros. (FRANCO, 2018, p. 471).

As considerações apresentadas pela autora definem as identidades sexuais e de gênero, ambas partilham ocasiões favoráveis de se constituírem nas dimensões sociais e culturais. Para Butler (2003), os comportamentos assumidos estão vinculados aos papéis que essas pessoas assumem nos diferentes grupos. Corroborando, Junqueira (2009) descreve que sexualidade e gênero possuem significados dessemelhantes. Sexualidade corresponde à identidade biológica das pessoas, enquanto gênero é apresentado como algo inacabado, que estaria ligado à constituição social das pessoas.

Compreende-se que ainda ocorram discursos sobre os quais sexo seja sinônimo de gênero, porém os estudos do campo de gênero têm tratado de ambos como elementos desiguais, visto que “a afirmação da identidade implica a negação do seu oposto, que é constituído como sua diferença”. (LOURO, 2015, p. 40). Ao considerar as identidades sexuais e de gênero, evidenciadas e interpretadas pela diversidade, Butler (2003) diz que a identidade não tem fim e se (re)constrói constantemente. Em argumentação, quanto ao gênero, menciona-se o envolvimento cultural, logo, é algo inconclusivo, desenvolvido pelas afinidades sociais.

Por outra forma: “A identidade de gênero é o senso de saber a que sexo pertence, ou seja, a consciência de que "eu sou um homem", ou "eu sou uma mulher". A identidade de gênero é a experiência privada do papel de gênero e o papel de gênero é a expressão pública da identidade de gênero”. (PREU; BRITO, 2019, p. 138).

Para essa reflexão dialogar com a escola e as exclusões que nela ocorrem acerca dessa temática, assume-se, conforme Silva (2002), uma compreensão sobre o componente curricular, o oculto. Acrescenta-se que em sala de aula, há significados invisíveis que podem ser ou não emancipadores, afastando-se do discurso normativo/dominante. Aos docentes, compete o diálogo e a promoção de debates que assegurem a expressão das identidades, como sexualidade e de gênero. Entretanto, Junqueira (2009) ressalta que os(as) docentes conduzem suas aulas como se todos fossem heterossexuais. Diante disso, de forma geral, contemplar nos cursos de formação continuada dos(as) profissionais da educação, as temáticas de gênero e sexualidade, consolida as ações práticas dentro das instituições escolares.

O papel da escola, no que se refere à diversidade sexual, é reforçado através do silêncio, fortalecendo os mecanismos dominantes da heteronormatividade. Além disso, acrescenta-se a negação na abordagem comum da homossexualidade e as diversas expressões realizadas pela escola, que transparecem pelos limites de tolerância, de respeito com os pares, omitindo as diversas subjetividades dos seres que constituem suas próprias singularidades.

O respeito, o reconhecimento de singularidades de indivíduos e grupos e a valorização da pluralidade cultural não só podem humanizar a construção do conhecimento, como também podem se revelar fatores indispensáveis para se desenvolverem a criatividade e o pensamento crítico e consciente. O respeito à diversidade é elemento imprescindível para se garantir a formação para cidadania e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem – convém repetir, em favor de cada pessoa. (JUNQUEIRA, 2009, p. 388).

Além dessas diferenciações, nota-se que o argumento aponta a sociedade como responsável por reproduzir valores culturais que se agregam à sexualidade biológica como a “normal”. Ao considerar essa premissa, percebe-se os desafios de se construir uma educação que reconheça as diferenças, isto é, a diversidade sexual e a identidade de gênero em sua pluralidade.

Outro desafio apontado refere-se aos discursos predominantemente religiosos e repressivos que emergem do monogâmico como o idealizado e aceito. Segundo Chauí (1985, p. 9): “A repressão sexual pode ser considerada como um conjunto de interdições, permissões, normas, valores, regras estabelecidas histórica e culturalmente para controlar o exercício da sexualidade”. Consequentemente, trabalhar com base nas demandas das diversidades sexuais e das identidades de gênero, protagonizadas pelo ambiente escolar, é o que propõe a gerir o pedagógico. Ou seja, suporte pedagógico,

[...] pensar eticamente sobre que discursos da diferença estão nas salas de aula, na pedagogia e como a educação pode pensar sobre isso. Um outro é pensar as estruturas da contradição/desaprovação/negação dentro da educação ou a rejeição – quer seja curricular, social ou pedagógica – para empenhar uma percepção traumática que produz o sujeito da diferença como uma quebra/ruptura/um rompimento com o exterior do estado normal. (BRITZMAN, 2000 p. 92).

Vale ainda considerar as diferenças inerentes ao processo educativo e ressaltar que a escola se omite em perceber e identificar as distinções, mostrando-se “indiferente ao diferente”. Ainda se complementa que professores(as) costumam dirigir-se aos(as) estudantes como se ali não houvesse um gay, uma lésbica, um(a) bissexual, desconsiderando a identidade sexual.

As questões referentes à sexualidade não se limitam ao individual. Pelo contrário, buscam compreender as atitudes e valores coletivos, considerando a necessidade de contextualizar os aspectos culturais. Por meio das relações é que se definem – por exemplo – as relações de gênero, ou seja, essas descrições definidas de sexualidade como antagônicas, em que a divisão da humanidade deixa categorizados dois grupos, que apresentam oposições simples, mas em que masculino e feminino são apenas diferentes (SAFFIOTI, 2004).

Considerável à postura de educadores(as), são necessárias reflexões que busquem os valores democráticos em relação às questões de diversidade, identidade sexual e de gênero.

Por meio do trabalho pedagógico, podem se transmitir a valorização da equidade entre as múltiplas relações e a dignidade de cada um, individualmente. Compreende-se que, na sociedade, não existem índices para medir a homofobia e que “na verdade há um desejo em eliminar e excluir aqueles que contaminam o espaço escolar. Há um processo de expulsão e não de evasão”. (BENTO, 2008, p. 129).

Dar significância às relações de diferenças no espaço escolar requer atenção à identidade e à maneira de como conduzir o processo. Construções diferenciadas, como diversidade/identidade sexual e de gênero, apresentam questões contextualmente existenciais, resultando na desigualdade e nas diferenças exploradas pela opressão do igualitarismo, apontado pelas formas “democráticas” de relacionamentos em sociedade. Ou melhor, “não se trata de identificar o estranho como o diferente, mas de pensar que estranho é ser igual”. (BENTO, 2008, p. 131-132).

Um olhar a partir da perspectiva de gênero apresenta-nos as representações sociais que ainda predominam na contemporaneidade; o uso dessa concepção consentiu no abandono da explicação entre as diferenças existentes, os comportamentos e lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade. Tal demonstração revela que muitos discursos docentes e/ou institucionais estão recheados de moralidade e de diálogo sobre as diferenças. Por isso, as dificuldades em abordar esse assunto no cotidiano escolar encontram-se alicerçadas em barreiras constituídas na exposição de ideias preponderantes – contribuindo – para a perpetuação de práticas e significações estereotipadas e excludentes (MADUREIRA, 2007).

As recomendações apresentadas à docência, enquanto saberes necessários que contemplem a prática, enfatizam a democracia, a autonomia da escolha do “ser” do educando(a), assim como o inacabamento de ambos, docente e discente. Freire (1996) destaca que – enquanto docentes – necessitamos ter consciência do inacabamento subjetivo diante da ética e respeitar a autonomia do educando; ele complementa que o respeito à dignidade acentua-se na emergência das temáticas de Identidade de gênero e sexualidade.

Em decorrência das provocações apresentadas pelos autores supracitados, não nos omitimos pelas questões enfrentadas pela escola, pois consentimos que ela é o espaço para estimular a reflexão, o aprendizado e o comportamento compatível com a diversidade. Por isso, a integralidade da diversidade/identidade sexual e de gênero na escola, enquanto um projeto pedagógico, construído em pares entre as diferentes áreas de conhecimento, identifica a escola como acolhedora das diferenças.

Diante da pluralidade contemporânea, toma-se como exemplo as relações de gênero, sobre as quais Corrêa (2003) pontua que - na atualidade perante a diversidade sexual – docentes e discentes ainda não dispõem de atividades que superem as práticas

preconceituosas. Segundo essa autora, para além das dificuldades de aceitação e convivência com a pluralidade sexual, permeiam as questões em que “a sexualidade como um todo é exorcizada da vida escolar”. (CORRÊA, 2003, p. 133).

A instituição de ensino precisa mudar – não apenas no discurso, mas acima de tudo na prática, por sua vez, uma escola justa, de coesão social, que desenvolve os valores da democracia, da tolerância e da liberdade. Entretanto, ela foi projetada, inicialmente, para amparar um público específico e vagarosamente se reconfigurou para acolher aqueles aos quais havia negado. Com a integração, os novos perfis de estudantes estão exigindo transformações nas estruturas pedagógicas, nelas se incluem a ação docente e o espaço físico. Diante da configuração atual, a escola corrobora com as diferenças entre seus participantes. Logo, a natureza humana é reforçada diante da postura ética, é transgredida pelas discriminações, inclusive, pelo discurso fatalista sobre os conteúdos de identidade de gênero e sexualidade.

Para Butler (2003), as representações sobre a identidade sexual e de gênero são um ponto que está centralizado entre as relações culturais históricas. Diante disso, ela ressalta a importância de contextualizar os discentes sobre os aspectos históricos – que apresentam uma percepção sobre a diversidade de gênero na escola – para que não subjetivem as identificações com configurações de masculino e feminino – características que identificam o sexo biológico. E, assim, enquanto professores(as), é preciso abordar a problemática sobre a transgeneridade e a transfobia, as quais aderem ao entendimento de diversidade de gênero.

Na nossa cultura, em relação ao parâmetro que rege as identidades de gênero, o conceito comum de transgeneridade é o de uma condição possível de indivíduos assumirem uma identidade de gênero, masculina ou feminina, diferente daquela que concorda com suas características biológicas, identidade essa designada por ocasião do seu nascimento. Em outros termos, acontece a transgeneridade quando a identidade de gênero, que as pessoas sentem ter, discorda do que aparenta sua conformação biológica, como meninos ou meninas, realizada no momento do seu nascimento, parâmetro de atribuição de gênero, masculino ou feminino. (MODESTO, 2013, p. 49).

O termo “transfobia”, por sua vez, é utilizado para nomear o preconceito, a discriminação, o medo e/ou o ódio sofrido por pessoas transgêneros. Entende-se como transgênero, o indivíduo que de alguma forma não se identifica com o seu sexo biológico de nascimento; identifica-se com ambos os sexos ou com nenhum deles (JESUS, 2013).

Frente a tais situações, de preconceito e discriminações, são necessárias relações do trabalho pedagógico que contemplem as designações de gênero cada ser e o compreendam pela sua liberdade de ser, estar, pertencer e conviver em condições de equidade. Por conseguinte, a postura do profissional da educação precisa estar de acordo com valores sociais

democráticos que garantam a equidade entre as relações de gênero e a dignidade humana de cada um.

4.3 A imaginação e a cultura docente: uma reflexão sobre a identidade profissional e os conceitos enunciados em suas vozes

Ao discorrer sobre o tema em estudo, é importante tecer algumas considerações sobre o imaginário social e os saberes constituídos em conhecimentos que o(a) professor(a) adquire na sua vivência sociocultural e acadêmica, sobre os quais se possibilita o processo de constituição da sua identidade profissional. Os estudos que envolvem o imaginário social docente partem dos pressupostos de que a constituição da identidade docente contempla o desenvolvimento humano pessoal e profissional. Em sentido teórico, os fundamentos estão baseados em: Castoriadis, 1982; Müller, 2005; Durand, 1989; Barbier, 1994; Baczko, 1984; Rey, 2003. As teorias que fundamentam a discussão sobre os sentidos atribuídos à identidade profissional docente externam o diálogo entre: Gonçalves, 2000; Freire, 1996; Bergamaschi e Almeida, 2013.

Tardif (2011) enfatiza que a identidade profissional está relacionada à constituição docente. Por isso, a urgência de descrever os conceitos de imaginário ao construir a identidade profissional docente. Portanto, realiza-se uma análise sobre a constituição do imaginário e a identidade profissional docente, a partir do processo dialógico sobre a identidade profissional,

Diante disso, profere-se as considerações a respeito do tema deste estudo, entretanto, tal discussão não se estanca ao finalizar esta análise, pelo contrário, há discussões plausíveis sobre o imaginário que podem contribuir, além do processo formativo, para a construção da identidade profissional docente, a partir de temáticas que emergem do cotidiano escolar.

É necessária uma definição teórica que requer do pesquisador uma investigação minuciosa para adentrar conceitos específicos, como o caso deste estudo. Para tratar sobre o conceito de imaginário, recorreu-se a Castoriadis (1982) que enfatiza a subjetividade como relação ao simbólico e o utiliza para significar as manifestações inerentes a cada pessoa.

Corroborando, Vygotski (1998) afirma que o sistema simbólico é representado pela linguagem dos seres humanos. Consequentemente, Castoriadis (1982, p. 409) afirma que: “as significações imaginárias sociais nos colocam diante de um modo de ser primário, originário, irreduzível [...]” e que é de responsabilidade incidir a partir dele mesmo, não o subjugar a esquemas evidentes e antecipadamente expostos.

Destarte, o imaginário constitui-se apoiado ao simbolismo já existente. Por isso, o imaginário e o simbolismo expressam relação de dependência. Para Castoriadis (1982 p. 141),

o simbólico é “a maneira de ser sob a qual se constitui a instituição”. O autor também salienta que as condições sociais-históricas apresentadas pertencem ao simbólico.

As circunstâncias sócio-históricas são traduzidas por atos reais, individuais ou coletivos; trabalho, consumo, natalidade e os inumeráveis produtos materiais que pertencem à sobrevivência da sociedade, não são símbolos, porém, são impossíveis fora de uma rede simbólica. O simbólico, segundo Castoriadis (1982), além de ser encontrado inicialmente na linguagem, é encontrado também nas circunstâncias sócio-históricas que constituem uma rede simbólica, melhor, ligam os símbolos e os significados, fazendo-os valer naquele contexto.

Barbier (1984) afirma que o conceito de imaginário tem significados diferentes para cada pessoa. Para alguns, pode significar uma produção de fantasias, de imagens deslumbrantes que transportam a pessoa para longe da sua realidade cotidiana, como uma força que estabelece a construção da identidade do sujeito. No entanto, designa a inserção da atividade imaginativa individual em um fenômeno coletivo. Ou seja, “os imaginários são referências específicas no vasto sistema simbólico que produz toda coletividade e através do qual ela se percebe, divide-se e elabora suas finalidades”. (BACZKO, 1984, p. 27).

Segundo Castoriadis (1982, p.144), “um símbolo não se impõe como necessidade natural”, porém, priva-se da referência do real. Consequentemente, o simbolismo nega sua neutralidade e, assim, constitui-se a linguagem que tem por finalidade atribuir os sentidos. Segundo o autor, a constituição social está diretamente ligada com a liberdade, ou seja, participando ativamente das relações sócio-históricas entre significantes e significados, os quais não são previstos. Castoriadis (1982) apresenta o termo imaginário da seguinte forma:

[...] falamos de imaginário quando queremos falar de alguma coisa inventada – quer se trate de uma invenção, (uma história imaginada em todas as suas partes) ou de um deslizamento, de um deslocamento de sentido, onde símbolos já disponíveis são investidos de outras significações que não suas significações normais ou canônicas. (p. 154).

As relações entre o simbólico e o imaginário, nas palavras desse autor, estabelecem a obviedade dos fatos para sair do abstrato, “o imaginário deve utilizar o simbólico, não somente para expressar o que é óbvio, mas para representar um conceito porque há problemas reais que os homens não conseguem resolver”. (CASTORIADIS, 1982, p.162). Ainda, é preciso discorrer que o imaginário docente é organizado de acordo com os seus contextos que se alicerçam em verdades constituídas, as quais podem interferir em suas atividades pedagógicas. Vale ressaltar que é importante valorizar a subjetividade dos(as) docentes, para que eles(as) possam atribuir significados à prática que é atravessada, segundo Castoriadis (1982), pelos desejos, angústias, medos, anseios, enfim, é marcada pela identidade docente.

Quanto a isso, também leva-se em consideração que o imaginário docente é organizado de acordo com os seus contextos, os quais se alicerçam em verdades constituídas. Ainda, considera-se que o ethnos germânico, predominante na região, com suas crenças e conceitos representativos da razão, da rigidez exacerbada em relação a moral e a família, colaboram decisivamente para o imaginário social correspondente aqui nesta tese. Segundo Rey (2003), o conceito de imaginário é entendido como a construção subjetiva dentro de uma perspectiva dialética complexa⁵. Castoriadis (1982) alimentou seus conceitos na perspectiva de duas fontes teóricas, Marx e Freud. Apesar das críticas, o autor aborda a subjetividade como questão essencial para as relações sociais, contudo, o seu conceito central é o imaginário, o qual conseqüentemente se apresenta como condição subjetiva.

Durand (1989, p. 23) faz a seguinte observação: “o imaginário é a contínua troca que existe entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social”. O imaginário social é constituído por representações que um grupo expressa, ou a sociedade constitui a si mesma. Por isso, a classe social expressa suas concepções e justifica seus objetivos, de modo que afirme seu passado e imagine seu futuro.

Apointa-se a necessidade de estudar o imaginário social ao olhar a educação integral, ou seja, de ver e valorizar o(a) docente enquanto ser histórico, cultural, com objetivos, mediador e construtor, tanto de sua aprendizagem no social como a do estudante. Assim, o(a) docente é constituído por seus mitos e crenças, verdades, saberes construídos em seu processo de formação e a reflexão ressignificava. Diante do estudo, o imaginário social apresenta possibilidade de um novo olhar, isto é, tem o potencial de ressignificar as aprendizagens e os significados subjetivos de cada um, pois a identidade profissional docente está em permanente construção juntamente com o processo de aprendizagem.

A práxis docente é interposta pela representação simbólica, já os significados estão na ênfase aos diferentes temas e situações abordados. Elas são enfrentadas de acordo com a

⁵O pensamento complexo e a tradição dialética, principalmente em sua formulação pedagógica freireana, enfatizam a educação enquanto processo permanente, cotidiano e coletivo pelo qual agimos e refletimos transformando a realidade de vida. Está focada na pedagogia do conflito, no princípio da incerteza, como forma de se estabelecer movimentos emancipatórios e políticos de transformação social. A visão holística está centrada no indivíduo, no alcançar a condição de ser humano integral e harmônico, o que reforça os pressupostos de existência de finalidades previamente estabelecidas na natureza e de relações ideais que fundamentam a pedagogia do consenso. Focaliza o ato educativo enquanto estímulo ao potencial transcendental que há em cada um de nós, com uma tendência a se aceitar a ordem social estabelecida como condição dada. O importante para essa vertente não é pensar processos educativos que associam mudança pessoal à mudança societária como polos indissociáveis na requalificação de nossa inserção na natureza e na dialetização entre subjetividade-objetividade; mas sim pensar a transcendência integradora, a transformação da pessoa pela ampliação da consciência, como caminho único para se obter a união com a natureza, subordinando a racionalidade à subjetividade. Em síntese, em termos das implicações sociopolíticas e de concepção do sujeito em sociedade e na natureza, entendemos que a complexidade se presta mais a uma educação emancipadora porque favorece a reflexão do cotidiano, o questionamento e a transformação social, enquanto a holística, ao propor o consenso de uma pedagogia que visa à harmonia e à unidade, acaba por estimular a domesticação e a acomodação. (LOUREIRO, 2005, p. 1482).

subjetividade de cada um(a) e construídas nos contextos sociais em que estamos inseridos. Castoriadis (1982) define como práxis aquilo que chamamos de uma atividade consciente. Para isso, ela se fundamenta no saber fragmentado, porque da práxis surgem constantemente saberes que exigem novas conexões.

Os estudos realizados sobre o Imaginário Social, embasados em Castoriadis (1982), definem a dimensão de como está e o que é a realidade, porém, acrescentam a possibilidade do novo. Dessa forma, a reflexão, aqui realizada, sobre o imaginário docente nos conduz à percepção de observar e extrair como os(as) docentes veem a identidade sexual e de gênero dos estudantes. O imaginário, assim, institui-se e representa uma possibilidade de ressignificar uma realidade que está posta [daquilo que está constituído, ou seja, a identidade do estudante] e uma que está sendo construída [nesse caso, a identidade profissional docente].

Nesse sentido, Castoriadis (1982) afirma que as significações precisam ser pensadas, não como um argumento irreal de um contexto real, mas como um sistema hierárquico de “conceitos”; como posição inicial do contexto histórico e do imaginário social, os quais se manifestam, cada vez, na sociedade. O autor diz que é preciso “[...] pensar um modo de ser à parte deste mundo – destes mundos – de significações em sua especificidade e sua originalidade, sem transformá-los em sujeitos de uma outra ordem”. (CASTORIADIS, 1982, p. 413).

O(A) docente constrói sua formação e identidade pautadas no âmbito de pensar a própria atuação. Diferentemente de uma concepção em que o(a) docente se identificava unicamente pela sua área de atuação (biólogos, engenheiros, odontólogos, médicos, administradores, etc.). O lugar em que é construída a sua identificação, a partir do conhecimento especializado, justifica-se pela sua formação para a prática profissional que está direcionada ao domínio científico. Assim sendo, diante do desafio imaginário, docentes acabam reagindo ao contexto social do(a) estudante como algo que não lhes compete diretamente.

Dessa forma, esquece-se que alguns dos principais atos docentes é considerar a educação integral: o diálogo, a aproximação e as trocas. Conforme Nóvoa (2014, p. 16), é um processo em que o(a) professor(a) “[...] se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional”. Por isso, as vivências realizadas durante a carreira docente circulam pelas concepções imaginárias, assim divergem acerca de sensibilidade e capacidade de transformar a forma de perceber o significado dos temas que emergem ao nosso redor.

A problematização do contexto educacional acontece por meio de sentidos e significados, através do imaginário docente e de todos os agentes que fazem da educação um espaço vivo e repleto de sentidos. Ao referenciar no texto a necessidade de ressignificar a

mediação pedagógica pensada para o(a) docente formador(a), que ainda detém o imaginário alicerçado na investigação de que as necessidades formativas produzidas pela docência concretizam sua identidade à moldura tradicional.

O imaginário, na concepção anteriormente abordada por Castoriadis (1982), assume uma dimensão da ordem instituída daquilo que criamos e inventamos como pessoas, como profissionais e como sociedade, bem como aquilo que está por ser criado, inventado, como um movimento instituinte. Ao elevar o pensamento à lente do imaginário, percebe-se que o processo da construção da identidade profissional emerge da relação que o docente estabelece com sua profissão, seus pares e, ao mesmo tempo, da construção simbólica, pessoal e interpessoal (GONÇALVES, 2000).

Nóvoa (2014, p. 17) destaca que o processo identitário docente está na “maneira como cada um de nós ensina, está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa”. Nesse caso, os conhecimentos teóricos que o(a) professor(a) adquire na sua formação proporcionam situações em que ele(a) reflete sobre sua própria ação, sua história de vida, suas memórias e outras representações contidas no seu imaginário, também por que ele ensina do modo como ensina. O mesmo autor admite que “a reflexão é uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo”. (NÓVOA, 2014, p. 17).

Esta etapa do estudo apresenta a constituição do imaginário e sua relação com a identidade docente; de acordo com autores estudados, o sistema de significações constituídas por uma sociedade através das dimensões simbólicas constitui o imaginário. Diante dessa relação, o imaginário apropria-se do simbólico para se expressar e apresentar as crenças, os mitos e as concepções culturais implícitas, existentes no interior de cada pessoa.

A constituição do imaginário e da identidade profissional docente é uma temática amplamente discutida, sob diferentes posicionamentos teóricos. Os diálogos sobre esses temas são apresentados na sequência, como inspirações sobre a relevância da constituição do professorar, é o que Freire (1996) destaca, o comprometimento pedagógico é constituído pelo imaginário social.

Diante do fato mencionado, estudos sobre o imaginário possibilitam a forma de pensar a constituição da identidade docente. Isso parte da ideia de que o docente constrói e (re) constrói a sua prática, e que ela tem a capacidade para transformar, criar e construir. Dessa forma, pensar a profissão docente, a partir do imaginário, é pensar em significações, crenças, valores, ser e estar, ao mesmo tempo em que o imaginário vem sendo uma fonte propulsora na produção de sentidos.

A legitimidade e o valor intrínseco representam seus conhecimentos e suas competências. As representações imaginárias, construídas pela identidade, ultrapassam o espaço institucional e acompanham os(as) docentes em sua vida pessoal e profissional. Logo, o processo de formação deve contribuir para criar hábitos de reflexão e de autorreflexão, essenciais em uma profissão que não se limita, unicamente, em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, mas que se define, a partir de referências pessoais, culturais e imaginárias.

No entanto, as tendências teóricas abrangem conhecimento, reflexão e dinâmica de trabalho, quando se referem ao imaginário docente e à constituição de sua identidade profissional, para o fazer educativo e o desenvolvimento das concepções, representações e consciências. Afirma Nóvoa (2014) que é preciso uma formação profissional com atuação e percepção das suas representações. Contudo, construir significados destaca a urgência de transformação que envolve várias perspectivas sobre as convivências, com diferentes permutas entre os componentes curriculares, pedagógicos e entre o ensinar e o aprender.

Para Freire (1996), há uma dimensão humana, ética e estética que não pode ficar à margem da profissionalização docente, por isso, a identidade profissional é construída na relação com outros(as) profissionais, isto é, outras pessoas, outras metodologias pedagógicas. Para Fossatti (2013, p. 179), “antes de formar o educador ou o educando, se está formando a pessoa do educador ou do educando. Assim, o educador ou o educando sempre vêm associados com seu ser pessoa”.

As reflexões apresentam a dimensão subjetiva docente, constitutiva de suas ações e relações pedagógicas (BERGAMASCHI; ALMEIDA, 2013). A concepção das ações e relações pedagógicas, evoluídas no âmbito das investigações sobre a subjetividade docente, objetivam ir além da compreensão sobre a identidade profissional. Ser docente é assumir-se como profissional, é o fruto do saber próprio.

Diante da subjetividade, o imaginário docente e os aspectos gerais da condição humana, emerge a necessidade de se pensar, de forma diferenciada, a identidade; para tanto, é preciso que a subjetividade seja colocada no centro das discussões. No entanto, é preciso: “olhar esse(a) docente, considerando a sua subjetividade, ou seja, o seu imaginário instituído que é constituído a partir das relações que são ou que foram estabelecidas ao longo de seu percurso de formação”. (MÜLLER, 2005, p. 74).

Ao discutir sobre as relações sociais, o imaginário cultural é historicamente construído; fundamenta Müller (2017) que o sistema de significados é constituído pela sociedade. Ao refletir sobre a identidade docente e sobre o imaginário social que estão permeados por significados subjetivos nos diferentes espaços da sociedade, isto é, posicionamentos atravessados por assinalamento identitário. Nessa perspectiva, apresenta-se a

compreensão sobre o imaginário social das(os) docentes que conduz o(a) leitor(a) a conhecer os entendimentos acerca da constituição da identidade profissional docente.

A identidade é definida como códigos sociais comportamentalistas, exigidos pela sociedade. Em diálogo, o imaginário assume uma realidade específica. A relação dos saberes imaginários e representações sociais apresentam-se, assim, de forma interacional com cada realidade vivenciada.

Na perspectiva contemporânea, a formação da identidade docente vem sendo entendida como uma ação de conhecimento técnico. No entanto, a busca pela crítica e pela reflexão é uma reconstrução permanente que aponta novos caminhos para o desenvolvimento da educação, permeados pela inovação e pela capacidade de conhecer e reconhecer. (CONTRERAS, 2002).

A constituição da identidade do(a) professor(a) principia, desde a fase inaugural de sua formação, pela análise e o convívio com seus pares; da mesma forma, ao iniciar a formação inicial com os(as) professores(as) e analisar suas práticas formativas, considera-se que as práticas pedagógicas deveriam privilegiar a organização de experiências. Ressalta Giroux (1995, p. 101), que “através das quais os estudantes pudessem vislumbrar o caráter socialmente construído de seus conhecimentos e experiências, num mundo extremamente cambiante de representações e valores”. Assim, o imaginário está relacionado à subjetividade e se expressa na relação docente-discente, desenhando e redesenhando novas produções subjetivas nas ações e relações pedagógicas. Com isso, o docente representa o momento presente, resultado da confluência das configurações subjetivas constituídas em sua história, produzidas no confronto entre a subjetividade social e a subjetividade individual.

Os sentidos produzidos nas experiências vividas, ao longo da trajetória docente, contribuem à identidade profissional, porém, ela constitui a base simbólico-emocional que promove a integração do imaginário com as ações realizadas.

Essas reflexões envolvem o imaginário individual e social que pode estar presente no fazer pedagógico dos profissionais de educação, caracterizando modos de ação específicos de sua identidade profissional docente. Por fim, a reflexão sobre a constituição da identidade docente está caracterizada pelo imaginário, por ideias, concepções, representações de pensamentos abstratos, e também se contempla no real e efetivo que, por vezes, apresenta raízes culturais através das histórias pessoais e sociais, anteriores ao contexto.

4.3.1 Imaginários: Qual a forma de pensar/atuar como docente frente às temáticas emergentes em sala de aula?

Como já descrito ao longo deste estudo, pode-se dizer que esta produção é uma reflexão sobre a incorporação do debate sobre as diferenças no cotidiano escolar, na educação básica e nos componentes curriculares de formação de docentes. Assim, pretende-se colaborar com propostas de intervenção sobre as expressivas e dinâmicas diferenças a respeito da identidade sexual e de gênero que se produzem e reproduzem dentro das escolas (FERREIRA, 2011), seguindo o raciocínio de que as diferenças contribuem para as opressões, uma vez que reforçam a posição de favorecimento ao padrão normativo, cultural hegemônico, em que o “diferente” é posicionado como o inferior. Diante disso, a contraposição ao público LGBTQIA+ nas escolas não deve ficar condicionada “às decisões do campo consensual ou às legislações que intencionam silenciar as diferenças e a pluralidade dos modos de vida presentes no universo escolar”. (GROFF; MAHEIRELE; MENDES, 2015, p. 1140).

Enquanto profissional da educação, ao(a) docente cabe promover reflexões e discutir estratégias para que as instituições escolares, na sua representatividade, exerçam, a partir dos componentes curriculares, de materiais didáticos e práticas pedagógicas, reflexões que envolvam a questão das diferenças.

Promover discussões, a fim de ampliar olhares sobre as diferenças, problematiza o entendimento e a compreensão de que construímos uma cultura pautada na discriminação e na intolerância às diferenças (CANDAU, 2012). A identidade é marcada por diferenças que são constituídas no seio da cultura, que atribuem sentido, de acordo com a cor da pele, o sexo e a posição de gênero assumida. Nesse contexto, apresenta-se o esclarecimento de que a escola pode tanto dar continuidade a preconceitos e estereótipos, como favorecer a criação de espaços em que se discutam as diferenças e o respeito às diversidades.

Diferenças e distinções sobre as desigualdades são apresentadas tanto na escola como nas memórias apresentadas por familiares que consideram a homossexualidade como ato depreciativo de vivências humanas. Não é tarefa contemporânea, mas a escola, já desde seu início, exerce com naturalidade a função distintiva. Em conformidade, as evidências mostram que “a escola se nega a perceber e a reconhecer as diferenças entre alunos, mostrando-se ‘indiferente ao diferente’, em relação aos estudantes homossexuais, bissexuais ou transgêneros”. (BONNEWITZ, 2003, p. 119).

Em complementação, Bento (2011) sustenta que a escola é uma das instituições que demonstra incapacidade de aceitar as diferenças. É na escola, portanto, que as diferenças estão sendo produzidas e reproduzidas. Da mesma forma, observa-se que a constituição de

diferenças nesse espaço de ensino e aprendizagem está atravessada por todas as práticas, “que tão ou mais importante do que é dito, é o que não é dito, aquilo que é silenciado. O silêncio, no caso das diferenças de gênero e sexo, além de reproduzir a discriminação, parece ser a garantia de uma ordem”. (LOURO, 2008, p. 67).

Considerando a escola como espaço público, marcado pela convivência entre as diferenças, mais do que identificar e nomear a norma, ela pode levar à obviedade que intercala as diferenças e a forma de olhar. Lopes (2013) inscreve que as diretrizes, ao redimensionar as definições e padronizações da sexualidade, criam o diálogo transversal sobre as diversas possibilidades de se adentrar e dar sentido ao assunto. Com isso, novos conceitos estão sendo abordados, na busca de assertivas e alternativas para que as diferenças sejam problematizadas em diversos ambientes sociais, sobretudo na escola.

4.4 Formação continuada de docentes na perspectiva da identidade sexual e de gênero da educação básica

Grupos sociais, motivados por profundo preconceito, vêm estimulando o desprezo, promovendo o repúdio e disseminando o ódio contra a comunidade LGBTQIA+, recusando-se a admitir, até mesmo, as questões de identidade sexual e de gênero como aspectos inerentes à condição humana. Baseando-se em reprodutores e seus instrumentos de negação, dominação e exclusão da lógica de pensamento heterossexual, “como se a homossexualidade fosse “contagiosa”, cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade”. (LOURO, 2003, p. 29).

Nesse sentido, é considerável ressaltar que a homofobia parte do preconceito em relação à diversidade sexual, visto que as vítimas pertencem a “diferentes” grupos. Como afirma Louro (2001, p. 29)

[...] a escola torna-se, no que se refere à sexualidade, um local de ocultamento. Mais do que isso, a escola cria uma homofobia compartilhada com a família e com outros espaços sociais, expressando uma certa ojeriza às sexualidades que não se enquadram na heterossexualidade normativa, como se a homossexualidade fosse “contagiosa”.

Ao discutir as formas de preconceitos que fazem parte do ambiente escolar, o(a) educador(a) encontra a forma de desprendimento dos preconceitos advindos de uma lógica de acolhimento das diferenças. Omitir-se diante desses temas, mesmo que dividam opiniões, é

dar oportunidade ao preconceito dentro da própria escola. Por isso, as instituições escolares necessitam trazer para debates as demandas LGBTQIA+.

Com a integração dos novos perfis de estudantes, estão emergindo transformações nas estruturas pedagógicas, incluindo desde a ação docente ao espaço físico. Louro (2003) indica que a escola constitui-se como um espaço de (re)produção de sujeitos padronizados, sendo necessário o investimento e a ressignificação da relação teoria e prática. Em síntese, a missão da escola é educar. Por essa razão, pensar e organizar essa missão exige abordagem ao contexto temporal e sociocultural.

Para isso Batista (2008, p. 45) afirma que:

Investiga-se e avalia-se a si própria. Sabe onde está e para onde quer ir. Com vias a tal objetivo elaborar o Projeto de Escola que é um documento que define a política educacional da escola. A escola deverá estabelecer um currículo adequado aos alunos e ao contexto em que se insere, tendo princípios diferentes dos tradicionais.

Constatar que nos componentes curriculares devem estar presentes as questões de identidade sexual e de gênero significa que a escola está à frente de todos os assuntos que dizem respeito à identidade sexual e de gênero. Quanto a isso, as questões referentes à diversidade encontram-se presentes nos mais diversificados assuntos e nas diferentes áreas de conhecimento. Mediar e gerir a gestão pedagógica é construir relações de equidade e respeito às diferenças.

Frente a tais situações, apresentam-se, como necessárias, relações do trabalho pedagógico que contemplem as subjetividades de cada discente e o compreendam pela sua liberdade de ser e estar, permanecer e conviver em condições de equidade. Por conseguinte, a postura do profissional da educação precisa estar de acordo com valores sociais democráticos que garantam a equidade entre as relações de gênero e a dignidade humana de cada ser.

Considerando esse contexto:

A educação pode adquirir um papel instrumental de mudança desta realidade de inaccessibilidade a direitos sociais e garantias fundamentais que caracterizam a subcidadania. Assim sendo, reconhece-se aqui a sua importância enquanto ciência deslegitimadora dos pré-conceitos e prática emancipadora e libertária dos indivíduos, seguindo-se o ideal freiriano. (NUNES, 2015, p. 204).

As discussões, se mediadas pelas orientações docentes, garantem o respeito e a participação conjunta com a finalidade de desconstruir os preconceitos e a discriminação. Ao observar as discussões sobre a identidade sexual e de gênero, retoma-se a pedagogia do oprimido na reflexão-ação-reflexão docente em que Freire, (1996, p. 60) aborda as questões: “saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática

em tudo coerente com este saber”. Diante dessa prática o(a) docente está atento(a) aos movimentos da contemporaneidade, também com olhar às subjetividades individuais e coletivas que necessitam estar em par com o respeito e a autonomia de ser.

Para Butler (2003), as representações contextuais sobre a diversidade sexual são um ponto que está centralizado entre as relações culturais históricas. Contextualizar aos(as) estudantes os aspectos históricos implica na desconstrução do cumprimento das normas e das conservações culturais que mantêm as violências e injustiças desenvolvidas aos ditos “anormais”.

Conceitos de Louro (2008) evidenciam a instituição de ensino como produtora das desigualdades, incumbida de classificar os integrantes discentes; dessa forma a instituição de ensino ordena e hierarquiza de acordo com a heteronormatividade que é vista como “a ordem sexual, fundada no modelo heterossexual, familiar e reprodutivo. Ela se impõe por meio de violências simbólicas e físicas dirigidas principalmente a quem rompe normas de gênero”. (MISKOLCI, 2012, p. 46-47).

Romper a lógica conservadora e machista, enraizada na sociedade, é o princípio para que a escola desconstrua as ações conservadoras. Para Freire (1996), a autonomia é uma perspectiva pedagógica para desconstruir o transgressor da natureza humana. Diante da configuração atual, a escola corrobora com as diferenças entre seus(suas) participantes. Logo, a natureza humana é reforçada diante da postura ética, está transgredida pelas discriminações, inclusive, pelo discurso fatalista sobre os conteúdos de gênero e sexualidade.

Ao(a) docente, cabe gerir a prática e acolher as singularidades, interpretar as subjetividades, proporcionando-lhes autonomia para que se desconstrua os “padrões” e ultrapasse as condutas culturais, consideradas corretas pela sociedade.

Para alcançar uma educação que vise à emancipação, será necessário o diálogo. Estabelecer o horizonte de uma sociedade que contemple todas as subjetividades e rechace toda e qualquer forma de discriminação e violência LGBTQIA+ nas escolas, os(as) docentes, enquanto gestores pedagógicos da sala de aula, precisam ser eficientes na resolução de tais problemas.

Frente a essa dimensão, é relevante pontuar algumas reflexões sobre a formação continuada. Sobre isso, rumos foram traçados a partir da Conferência Mundial sobre Educação, em 1994. Conseqüentemente, isso norteou a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, no que se refere à formação docente para atuar na educação básica, prevendo a “associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” e o “aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”. (BRASIL, 1996, p. 13).

Após a promulgação da LDBEN, a configuração da formação de professores(as) no Brasil acrescentou a expansão também no ensino superior. No âmbito da formação continuada, Junior, Fernandes e Faustino (2016) caracterizam a criação dos Institutos Superiores de Educação, cursos de formação na modalidade normal e superior de licenciaturas e cursos a distância. Essas reflexões impulsionam a investigar as representações nas formações continuadas dos(as) professores(as) sobre identidade sexual e de gênero.

Ao elaborar métodos adequados à formação continuada, é preciso compreender as práticas dos(as) professores e professoras. Em síntese, para promover as competências dos(as) estudantes, para resolverem conflitos sobre a identidade sexual e de gênero, é necessário pensar a formação continuada dos(as) profissionais da educação. Para a instituição de ensino, permitir que a diferença emergja: “é, portanto, aquela que desconstrói as fixações e permite que a cultura apareça como prática de dar sentido ao mundo”. (MACEDO, 2010, p. 35).

É preciso alternativas que tratem a questão de sexualidade e gênero como fonte, a partir dos componentes curriculares, tais como procedimentos e valores. Segundo Duque (2014), os repertórios presentes no espaço escolar dão sentidos à cultura e aos estudantes, por isso, em determinados casos, são as alternativas pertinentes à diversidade. Ao que sustenta Nóvoa (1992), a profissão docente exige dos cursos de formação a compreensão dessa realidade.

Nesse sentido, partindo dessa constatação, do papel das formações continuadas docentes no trato com as questões do cotidiano escolar para além do técnico e pedagógico, é que intentamos analisar como a formação continuada contribui para a discussão das questões de identidade de gênero na escola, como caminho para compreensão e quebra de estereótipos, saindo de conceitos cristalizados e ranços que fantasmagorizam nossas instituições de ensino. (RODRIGUES; RANGEL; SOUSA, 2019, P. 269).

Na maior parte dos casos, fica explícito que o tema sexualidade e gênero na escola é apontado como tabu. Arelada ao discurso, a visibilidade nas instituições acadêmicas está marcada pelo histórico e sociocultural. Diante disso, tornam-se necessárias propostas e discussões do tema, para que os cursos superiores, principalmente as licenciaturas, incluam em seus componentes curriculares essas questões. Em situações adversas, ao tratarem o tema, impulsionam o debate sobre a sexualidade e o gênero através da necessidade de formação continuada para profissionais da educação. (SOARES; MONTEIRO, 2019).

Pela observação dos aspectos analisados, a formação continuada dos(as) profissionais da área da educação, em temas que abordam a identidade sexual e de gênero, torna-se necessária, para que estudantes possam se sentir acolhidos. O preconceito, a incompreensão e o desrespeito às diferenças resultam em consequências negativas para o processo de ensino e

de aprendizagem. Nessa linha de pensamento, a falta de solidariedade pode surtir efeitos como a evasão, etc. (JUNQUEIRA, 2009, p. 27)

Em uma revisão sistemática sobre como as práticas educacionais têm se posicionado diante da identidade sexual e de gênero que adentram as salas de aula, foi possível identificar um crescimento significativo dos estudos nesse campo, apresentando um avanço constante no número de publicações entre 2010 e 2019.

Desta forma, pode-se concluir que o processo de formação docente encontra-se defasado, no tocante às questões relacionadas à identidade sexual e de gênero, o que ocasiona uma série de lacunas prejudiciais ao trabalho pedagógico docente.

Podemos inferir que identidade sexual e de gênero são temas relevantes que estão associados às vivências dos(as) estudantes em espaços escolares, mas as relações se caracterizam como desiguais por meio de expressões opressoras, não visibilizando os(as) alunos(as) que fogem à norma heteronormativa como pertencentes ao espaço escolar. O combate à discriminação e a outras formas de violência, em função de identidade sexual e/ou de gênero, faz parte do trabalho docente, além de ser uma obrigação moral. Está previsto em diversos instrumentos jurídicos e normativos⁶ que embasam o exercício da profissão e o ideal de educação que contribui para uma sociedade justa.

De modo geral, fica claro que a diversidade sexual na escola é tida como tabu. A homossexualidade é palco de discriminação e preconceito, os cursos de formação não transmitem segurança e não sanam as dificuldades dos docentes em tratar do tema. Os próprios preconceitos dos docentes tornam-se barreiras para o desenvolvimento de uma educação para a sexualidade.

4.5 Moralidade e conservadorismo na educação brasileira: as implicações do movimento Escola Sem Partido

A educação vem sendo alvo de inúmeras críticas e ataques, acusando, permanentemente, o formato de atuação dos profissionais dessa área. Como argumentos que justificam esses ataques, seus agentes utilizam-se do desemprego de jovens no Brasil, atribuído aos baixos resultados em estatísticas que medem o conhecimento em matemática e português por parte dos estudantes, apontando, com isso, a importância dada a essas disciplinas e suas funções, bastante objetivas para o trabalho (KATZ; MUTZ, 2017).

⁶ Diversidade / Supremo Tribunal Federal. – Brasília: STF, Secretaria de Documentação, 2020. 188 p. Manual de Comunicação LGBTQIA+

Contraditoriamente, o movimento intitulado Escola Sem Partido (ESP), que se diz apartidário, é constituído – dos fundadores aos adeptos – por ideais políticos, capitalistas, conservadores e antiesquerda; cuja bandeira e pautas foram transformadas em projetos políticos, apoiados por vereadores, deputados e demais políticos que se denominam antiesquerda (KATZ; MUTZ, 2017).

Assim, promove-se o desmanche da escola por considerá-la um empecilho. Observa-se que o discurso que fundamenta os ideais apartidários do movimento ESP encontram-se no campo do senso comum e com uma linguagem simples e sem fundamentação, instrui pais e responsáveis a denunciarem toda e qualquer fala que trate de assunto não neutro na escola como, por exemplo, a realidade dos(as) estudantes, uma vez que ao mencioná-la, conseqüentemente questões como política, entre outras, serão abordadas, podendo induzir os(as) estudantes a ideologias diferentes dos pais, os quais passam a ser os únicos responsáveis por educar seus filhos dentro de seus valores (SILVA, 2018).

De acordo com Silva (2018), isso se justifica em monitorar, fiscalizar e denunciar professores(as) que ousaram tratar da realidade escolar; desqualificando, portanto, o trabalho dos(as) profissionais da educação que passam a servir como instrutores(as) de mão de obra disciplinada e contida.

Nessa assertiva, reforça-se a ideia de jamais educar, mas instruir, sendo que esse movimento apresenta-se articulado com ideais partidários e voltados para o capitalismo, atendendo a demanda junto aos órgãos legislativos municipais, estaduais e federais para silenciar a educação, reduzindo-a ao papel de formadora de mão de obra, pura e simplesmente, passando a programa de ação de educação no e para o capitalismo, como instrução educacional. (FRIGOTTO, 2017).

Esse movimento teve início em 2004, após a indignação de um pai, cuja filha era estudante do ensino fundamental e relatou que o professor de História havia comparado um dos líderes da revolução cubana a um santo da religião católica. Incomodado com o ocorrido, reuniu-se com outros responsáveis, igualmente preocupados com a doutrinação esquerdista, uma vez que, segundo o entendimento dos fundadores e seguidores do movimento ESP, a luta por direitos, melhores condições de trabalho, igualdade de gênero, autonomia, respeito às diversidades são do interesse apenas de pessoas militantes de partidos esquerdistas.

Havendo, então, uma ambigüidade nos discursos direcionados à escola, grupos, como a escola sem partido, aproveitam-se para atacar a educação, com a intenção de torná-la instrumento de disseminação dos ideais políticos, religiosos, fundamentalistas com os quais têm estreitas relações.

Katz e Mutz (2017) apresentam a intencionalidade por trás do discurso em que são usados fatos e críticas, ainda em desenvolvimento, em relação à educação, no sentido de que ela precisa, sim, ser repensada, mas também usando essa fala para propor mudanças que desqualificam o resultado da luta pela educação, feita até o momento, que é o desenvolvimento do pensamento crítico, a emancipação, a coletividade.

Para Freire (1996), a instituição escolar foi constituída na história da humanidade enquanto espaço de socialização do conhecimento formal. O processo de educação vai além do formal, ela possibilita novas formas de pensamento e de comportamento: através das artes e das ciências, o ser humano transforma sua vida e a de seus descendentes. A escola é, assim, um espaço de ampliação da experiência humana, devendo, para tanto, não se limitar às experiências pedagógicas imobilizadoras, mas buscar metodologias que disseminem e dialoguem com o conhecimento contemporâneo.

Os autores Katz e Mutz debatem a importância da análise do discurso, pois:

É importante olhar não apenas para o enunciado, mas para o contexto e o que leva ou levou a ter aquele entendimento, ou dentro daquilo que está anunciado, quais entendimentos podem vir a ser tidos ou melhor desenvolvidos, uma vez que é preciso abrir ‘notar como operam e que estratégias utilizam para governar os sujeitos de seu tempo. (KATZ; MUTZ, 2017, p. 197).

Entre as críticas do movimento escola sem partido está o fato de que, conforme o entendimento, as escolas, na atualidade, diante de um “assédio de grupos e correntes políticas ideológicas com pretensões claramente hegemônicas, escolas se transformam, em meras caixas de ressonância das doutrinas desses grupos e dessas correntes”. (KATZ; MUTZ, 2017, p.198).

Freire (1996) afirma que a educação no Brasil tem por fetiche social, reproduzindo a desigualdade, a marginalização e a miséria. Baseado nessas reflexões e na discussão em relação às identidades de gênero, McLaren (2000) defende que a questão trata sobre a ênfase reflexiva a respeito do processo – pelo qual se constitui e se afirma a preponderância de alguns grupos humanos sobre os outros. Nesse sentido, ambos os autores buscam o questionamento sobre as relações sociais.

Contudo, ao trazer tal afirmativa, fica claro que o movimento não conhece a realidade do ensino no Brasil, uma vez que ao defender a hegemonia, parece ignorar o que todos que atuam nas escolas sabem: as dificuldades do Estado em instituir políticas públicas eficientes e estruturais; a diversidade regional, cultural, social e econômica; a construção do projeto político-pedagógico (documento construído coletivamente pelas escolas, levando em conta a

realidade de cada uma delas). Ou seja, a hegemonia dentro desse contexto educativo nacional torna-se impraticável.

Diante dessa desinformação, a escola sem partido, com seu discurso raso, apoia-se no senso comum, generalizando uma ideia fundamentada em um interesse maior: moldar os sujeitos. A esse respeito os autores apontam:

Falar em hegemonia de uma outra determinada corrente pedagógica ou política nas escolas parece um tanto problemático, daí a importância de fazer lá em termos pouco aprofundados, com muitas generalizações e apelo as vivências escolares daqueles sujeitos a serem governadas – essas experiências atuam no sentido de fazer com que os indivíduos rememorem em casos particulares em que teriam sido ‘doutrinados’, para então tentar comprovar a tese do monopólio ideológico nas escolas. (KATZ; MUTZ, 2017, p.198).

Com isso, percebe-se que o movimento escola sem partido coloca-se como defensor da liberdade, contudo, faz uso da coerção e da justiça, intitulado-se como libertador de um processo coercitivo na educação; isto é, “o movimento escola sem partido quer se identificar como defensor da liberdade, mas, para isso, ele deve justificar a existência de algo que impeça o livre aprendizado dos alunos para oposição” (KATZ; MUTZ, 2017, p. 198).

Freire (1996) trata de esclarecer que há necessidade de conscientizar o docente sobre o seu papel problematizador da realidade do educando. Lembra, ainda, da importância da educação não ser um instrumento disciplinador de condutas através da repreensão. Identificar, na sociedade, sua descrição histórica, é um salto importante em busca de disposição crítica, é transformar-se – diante da realidade preconceituosa por meio do trabalho educativo. Quando o tratamento ao assunto dá início às considerações e às relações de gênero, percebem-se as características culturais (AUAD, 2006).

Além disso, Katz e Mutz (2017) alertam para o fato de que a palavra neutralidade, no ponto de vista do escola sem partido, tem um sentido diferente daquilo que tem sido praticado pelos pensadores do contexto escolar, uma vez que, na tradição pedagógica "de esquerda" existe uma crítica contra a ideia de neutralidade, ao defender um posicionamento aberto em relação à ideologia, pois entende que ao deixar claro seu posicionamento, ficam também claras as práticas pedagógicas de cada um; contudo o escola sem partido persegue o ideal de imparcialidade impraticável, ao passo que o próprio movimento demonstra e deixa claro suas intenções ideológicas-político-partidárias.

Em relação ao papel do(a) professor(a), enquanto mediador(a) e facilitador(a) dos conhecimentos, sabe-se que ele(a) não é mais o(a) detentor(a) da autoridade em sala de aula, contudo o movimento escola sem partido parece ignorar esse fato, pois entende que os(as) professores(as) são capazes de” fazer a cabeça” dos(as) estudantes de acordo com seu desejo,

com sua ideologia partidária, pois, para o movimento, todos os(a) docentes são militantes de esquerda:

[...] por iniciativa de algum projeto maquiavélico, estariam doutrinando crianças e jovens largamente; a prova seria que segundo pesquisa realizada pelo Instituto censo [...], a imensa maioria dos professores (78%) acredita que a principal missão da escola é despertar a consciência crítica dos alunos). (KATZ; MUTZ, 2017, p. 200).

Para Freire (2003), o homem é um ser social e por isso, a consciência e transformação do meio deve acontecer em sociedade, em virtude disso, as questões que se referem à sexualidade não se limitam ao individual. Pelo contrário, a missão da escola é buscar atitudes e valores coletivos, considerando a necessidade de contextualizar os aspectos culturais.

O diálogo entre os autores esclarece que a “crítica” entendida pelo movimento escola sem partido seria direcionada: à direita, à política, ao capitalismo, à burguesia, a grupos religiosos conservadores, à família e à propriedade privada. Logo, a ambiguidade no discurso do movimento escola sem partido e projetos de leis, dentro desse ideal defendido pelo movimento, parece defender o pluralismo, desde que isso ocorra de forma controlada e assegurada pela lei.

Dessa maneira, os professores e as escolas seriam a liberdade de postular a diversidade, mas os limites disso estariam nas leis contra a doutrinação e, fundamentalmente, nos princípios estabelecidos pelas famílias dos alunos. Nada mais ambivalente: para ser plural, a escola barra por força da Lei/precisa cercar com limites Claros o trabalho do professor, prescrevendo modos de ser sujeito de forma atender determinadas expectativas do que se supõe ser um ‘bom professor’. Leia ‘um bom professor para o regime capitalista avançado’, como conhecemos na contemporaneidade. (KATZ; MUTZ, 2017, p. 200-201).

Nessa assertiva, esses últimos autores alertam para as contradições formuladas, uma vez que os discursos que circulam em torno da educação estão carregados de intenções, mas nem sempre coerentes. Nesse sentido, Freire (1996) questiona a função de educador autoritário e conservador que não permite a participação e integração dos educandos, suas curiosidades, insubmissões e as vivências adquiridas no decorrer da vida e do seu meio social.

Júnior *et al.* (2018) explana as reflexões e a elaboração do Projeto de Lei nº 867/2015, sobre a proposta de inclusão do projeto “ESP” à LDB 9394/96, sob a perspectiva da teoria de Paulo Freire. Segundo os autores, conforme registro histórico, o Brasil tem como característica, desde o tempo em que foi colônia de Portugal, explorar as camadas mais pobres; os reflexos dessa “cultura” estão na defesa e aprovação de projetos educacionais que constantemente se impõem, ou tentam se impor, através das elites conservadoras, cartilhas

que seguem o mesmo objetivo dos colonizadores portugueses: massificação e alienação (BRASIL, 1996; 2015).

Seguindo a linha conservadora, semelhante aos projetos de nossos colonizadores, surge o Projeto de Lei nº 867/2015, com o objetivo de incluir entre as diretrizes e bases da educação nacional o programa ESP (BRASIL, 2015). Na intenção de apontar características da educação bancária, os autores promoveram o confronto entre o texto do projeto ESP. A educação bancária, de acordo com Freire (2003), reflete sobre a estrutura da sociedade opressora e se caracteriza pela sua antidualogicidade.

O Projeto de Lei nº 867/2015, sob a alegação de defender a neutralidade no ensino:

[...] é constituído por nove artigos 17 incisos e cinco parágrafos. Os artigos tratam do que dispõe o projeto de lei dos princípios da Educação Nacional segundo os idealizadores do projeto, sobre a proibição da prática de doutrinação política e ideológica, sobre a função do professor, direitos educação direitos dos educandos no ato da matrícula escolar, limites éticos e jurídicos da atividade docente, criação de canal de comunicação nas secretarias de educação para reclamações, sobre a aplicação do que se encontra disposto na lei e sobre sua data de publicação. (JÚNIOR et al., 2018, p.3).

A educação bancária, segundo Freire (2003), representa a estrutura da sociedade pelo viés opressor, uma vez que ela entende os sujeitos como seres ajustáveis e em processo de adaptação; conseqüentemente, anula a capacidade de criação, a criticidade e a autonomia. Para o autor, as escolas que atuam dentro dessa concepção (educação bancária) são “um instrumento alienador e de ação desumanizadora”. (JUNIOR *et al.*, 2018, p. 4).

Junior *et al.* (2018) enfatiza que a educação bancária:

Aplica-se, então, como uma violência em condições que os seres humanos são considerados, portanto, uma ação impeditiva da sua vocação ontológica. Ela também não é uma ação que se realiza apenas nos Espaços escolares, pois não é uma ação isolada, é parte integrante de uma estrutura social, articuladas com todo um conjunto de ações político-sociais de caráter assistencialista, paternalista e massificante (p.4).

Em oposição à educação bancária, Freire (2003) defende o desenvolvimento de uma educação que promova o desenvolvimento crítico e reflexivo, ou seja, uma educação emancipadora, na qual professores(as) sejam mediadores(as) desse processo. Na contramão dos estudos e apontamentos apresentados, está o Projeto de Lei (PL), nº 867/2015, que defende transformar o(a) professor(a) em um(a) mero(a) reproduzidor(a) de conhecimentos, colocando, ainda, o(a) profissional da educação diante de uma situação vexatória de fiscalização e cerceamento, conforme prática do período militar no Brasil, indo de encontro, inclusive, ao que está assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei

9394/96 que assegura ao(a) professor(a) o direito de ensinar e ao(a) estudante o direito de aprender.

Assim, o movimento ESP tem por objetivo censurar o processo de ensino e aprendizagem, impondo “regras valorativas de considerações na ação pedagógica” enfatiza Junior *et al.* (2018, p. 5), uma vez que a neutralidade apresentada por esse movimento é contraditória, impossibilitando, dessa forma, a liberdade de aprender e ensinar que, enquanto processo, será determinado pelos pais.

Logo:

O PL 867/2015 afirma a vulnerabilidade do educando sem que se tenha sido feita antes quaisquer justificativas que embasam essa ideia levam em consideração os seus idealizadores que o conhecimento é construído em sala de aula a pena e que a prática educativa em um único modelo expositivo e bancário, seria necessária para fazê-lo. Isso nos evidencia que esta PL não foi idealizada por especialistas em educação. (JÚNIOR *et al.*, 2018, p. 5).

Com isso, observa-se que não há, de fato, um comprometimento com a educação enquanto formadora de sujeitos conscientes, uma vez que o Projeto de Lei nº 867/2015 impede, através de suas regras incoerentes, embasado por conceitos preconceituosos e simplistas, que na escola se discuta pontos de vista diferentes, ignorando que ela é um espaço de pluralidade (BRASIL, 2015); esse projeto almeja a alienação, na intenção de massificar o alheamento, engessando, através da censura, o pensamento crítico; propagando, como definitiva, a educação bancária.

Em seu artigo 4º, o Projeto de Lei nº 867/2015 criminaliza o exercício do(da) professor(a) ao submeter à avaliação dos pais, na forma da lei, seus métodos de ensino; desqualificando, com isso, o(a) profissional da Educação (BRASIL, 2015). A esse respeito, lança-se os seguintes questionamentos:

Se os pais defendem o criacionismo o professor seria criminalizado se ensinasse aos docentes sobre o Darwinismo, e vice-versa? Até que ponto pode-se deixar nas mãos de pessoas sem o preparo específico o trabalho de decidir o que e como ensinar? Em seu combate às ideologias diferentes já se mostra não neutro, é, portanto, no mínimo controverso em suas ideias. (JÚNIOR *et al.*, 2018, p. 6).

Diante de tais observações, “o professor carece do exercício da reflexão o PL 867/2015 atua contra isso” (JÚNIOR *et al.*, 2018, p.7). Essa afirmativa está embasada pela pesquisa acerca das reflexões e estudos de Freire (1997), para o qual a reflexão é uma ação contínua entre pensar e realizar/, realizar e pensar, sendo essa prática fomentada pela curiosidade que, ao ser constantemente exercitada, transforma-se em reflexão crítica.

O ser humano é um sujeito inacabado, ou seja, em constante processo de formação/transformação; diante disso, lança-se a seguinte observação, ao passo que “se torna cada vez mais necessária a figura de professores reflexivos” (JÚNIOR, *et al.*, 2018, p.7), o movimento ESP, através do Projeto de Lei 867/2015, busca barrar esse processo. Logo, Junior *et al.* afirmam que: “é mais uma tentativa de manutenção de um modelo de educação bancária” (2018, p. 7).

A partir desse entendimento ideológico-partidário, apoiado por fundamentalistas religiosos, o ESP passa a atuar em duas frentes: “tentar proibir tanto a produção de uma juventude ‘de esquerda’ quanto de ‘homossexuais’ por meio do que denominaram de ditadura-gayzista”. (SANTOS; VEIGA, 2020, p. 300).

Para isso, são analisadas as discussões de gênero, as quais se destacam, pelo movimento ESP, como uma doutrinação. Santos e Veiga (2020) apresentam, também, apontamentos sobre o termo ideologia de gênero, como se não fizesse parte “da existência de uma natureza dada, cuja origem é uma lei natural e imutável, que foi criada por Deus e atestada cientificamente pela biologia”. (p. 301). Segundo as autoras, com esse discurso, promove-se o pânico moral, que se desdobra e ataca a docência, transformando as práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva, o pânico moral estaria personificado a um episódio ou pessoa que passaria a configurar um perigo eminente a sociedade, passando a ser representado de forma estereotipada pelas massas (mídia). Com isso:

O que se coloca em jogo é como tais narrativas produzem um regime de verdade sobre corpos, gênero e desejos ligados aos perigos que isso representa para a sociedade brasileira e de que forma tal regime tem constituído a prática docente; tais regimes de verdades se constituíram, por meio de uma especificidade e, são propagados através de saberes produzidos, em meio a relações de poder. (SANTOS; VEIGA, 2020, p. 300-301).

Desta forma, por meio de articulações de saberes em relação ao corpo, ao gênero, à sexualidade e à educação são produzidas as subjetividades das supostas ideologias de gênero. Conforme destacado, não existe verdade sem poder ou fora dele, a verdade é produzida através de coerções e cada sociedade tem suas verdades ou discursos que ela escolhe como verdadeiros.

4.5.1 Um caminho para compreender o conservadorismo na educação

Grupos conservadores não se limitam aos aspectos educacionais, estabelecem relações e elaboram uma coligação. Assim, as propostas conservadoras, inferiores desfavorecem as possibilidades (APPLE, 1993).

Acrescenta-se que é um processo de desumanização direcionado que elimina as possibilidades de debates sobre a identidade sexual e de gênero no sistema de ensino, para estimular o respeito e o reconhecimento às diferenças humanas. Essa ação, que está conectada e indeterminada, obstrui o futuro, uma vez que ele é visto como um “desdobramento natural do processo histórico contra o qual nenhuma ação é desejável”. (SILVA, 2018, p. 19). Nesse mesmo sentido, Cerri (2010) acrescenta que o futuro requer atenção ao diverso, ao presente tal como é o futuro.

Para Savater (1997), a barbárie consiste em admitir que a defesa da opinião sustenta e caracteriza a desigualdade. Assim, afirma Silva (2018, p. 19) que “a barbárie está em a escola renunciar a sua tarefa de formar cidadãos para o mundo, em toda sua complexidade e pluralidade”.

Com base nas definições apresentadas, entende-se que a escola vem exercendo o seu papel de “maquinaria para disciplinar o sujeito” Katz e Mutz (2017, p. 195). Em uma sociedade pautada, na atualidade, pelo controle e autogoverno, esses seriam, então, os dois polos que convergem para a certeza de uma suposta “crise” na educação. Logo a palavra crise é mencionada por todos aqueles que anseiam por uma reforma na sociedade.

Observou-se que o discurso apartidário do ESP tem relações estreitas com institutos empresariais, organizações norte-americanas, partidos políticos, instituições religiosas e dialoga com ideias de grupos norte-americanos que oferecem ensino domiciliar, ministrado pelos responsáveis; tendo seus métodos de ações como a orientação de que professores(as) que tratam da perspectiva de gênero, do multiculturalismo e do racismo sejam denunciados, sob a alegação de estarem difundindo ideologias inapropriadas. Com isso, constata-se que o movimento que se diz sem partido e contra todo e qualquer tipo de ideologia está diretamente vinculado, política e ideologicamente, aos setores mais conservadores do país.

As características e as formas de atuação do ESP, dissecando a principal plataforma do movimento: um sítio virtual na rede mundial de computadores que veicula ideias, oferece materiais para leitura, e recebe e apresenta as denúncias de 'práticas de doutrinação' - estimulando o denunciamento e a desconfiança constante, inclusive [...] a maior preocupação dos textos e do projeto político elaborado e sustentado pelo movimento – projeto que também está presente no sítio virtual para os políticos eleitos que quiserem apresentá-lo aos legisladores – é a possibilidade de que haja, nas escolas alguma crítica ao capitalismo, aos valores hegemônicos e à educação conservadora. (JÚNIOR *et al.* 2018, p. 101).

Com isso, a escola fica impedida de exercer a sua função; deixa de ser um espaço voltado aos saberes coletivos por meio da informação, do conhecimento e da Cultura; passa, então, a ser prestadora de serviços, atendendo as necessidades de seus “clientes”, de acordo com a expectativa moral, religiosa e sexual que contemplam a demanda de mercado.

Outra crítica que se aponta é o papel que a escola vem desempenhando, uma vez que ela foi pensada enquanto uma das instituições necessárias ao disciplinamento e à formação de classes trabalhadoras, com a função principal de disciplinar e formar trabalhadores (as) sob a perspectiva capitalista. O que se pode justificar, na medida em que a escola passa a configurar um modelo de educação que ascende a classe operária, passa, imediatamente, para status de inimiga do desenvolvimento econômico do país, e a função normalizadora passa a ser vista como empreendedora.

Assim, o movimento escola sem partido torna-se a voz, sob o manto da neutralidade empreendedora, de setores conservadores, empenhados na manutenção das hierarquias e dos sistemas de valores ditados pelo capitalismo, pregando, coercitivamente, o ajuste da sociedade ao modelo hegemônico. Ao passo que:

Espaços formais de educação são confundidos com espaços informais, e pessoas não especializadas em discussões pedagógicas questionam a autonomia escolar e o exercício da docência – ferindo por sua vez os princípios legais da liberdade de ensino, do pluralismo de ideias e da tolerância. (JÚNIOR *et al.* 2018, p.102)

Além disso, também apresenta quais bandeiras são levantadas para convencer as pessoas; noções de valores, como família, infância e tradição são empregados ao senso comum para justificar a desigualdade social, a aniquilação de direitos e a própria manutenção dos privilégios de algumas esferas. Contudo, o estudo não se aprofunda nas ideias que sustentam esse movimento que atribui à esquerda a ideia de negação a tudo que corresponde/considera tradicional/normalmente: como a família constituída pelo relacionamento heterossexual e as religiões cristãs.

Dando seguimento à categoria de análise, compreende-se que a escola, em vista da tecnologia e de todas as mudanças que têm ocorrido na atualidade, não tem dado conta do seu papel que é o de disciplinar, enquanto que o saber, através da experiência, teria uma função secundária. Entretanto, em virtude do acesso à informação, a escola começa a abrir-se como um espaço de discussão dos saberes, indo de encontro com o que se espera dela, enquanto lugar de disciplinamento dos sujeitos.

Após levantamento bibliográfico realizado, os textos selecionados ressaltam que há uma crítica implícita dentro do que se profere sobre a escola: refere-se ao fato de a educação

não atender aos projetos da pedagogia histórico-crítica freireana, ou seja, a escola não está promovendo a igualdade social. E nesse contexto desenvolver-se a ambivalência discursiva, conforme o entendimento dos autores:

Essa escola, ressaltamos, corresponde a certos tipos de discursos que barram longe de olhar para a escola em função do que ela pode ou é dentro de seus limites/na prática querem mesmo é delimitar o futuro da instituição. São, portanto, vontades de poder sobre as instituições de ensino, as identidades docentes e os currículos. No entanto, poderíamos nos perguntar: porque dá tanta atenção a uma instituição quase obsoleta. (KATZ; MUTZ, 2017, p. 193).

Diante disso, entende-se que a escola, enquanto instituição, ainda é fundamental na disciplinarização dos corpos, na contemporaneidade; por esse viés, verifica-se que a escola tem fundamental papel na construção da subjetividade dos sujeitos. Subjetividade que também é trabalhada pelas mídias, na formação de sujeitos consumidores com mais possibilidades de obter sucesso profissional; a diferença aqui é que a escola pode ser regulada bem como seus(suas) docentes, através do currículo e sua forma de aplicação; ou seja, a estrutura da escola pode ser modelada (SILVA, 2018).

Logo, a escola é vista como palco e meio de luta, em que, ao mesmo tempo que é instrumento disciplinador da sociedade, é também meio que disponibiliza as discussões, possibilitando autonomia e criticidade; justificando, assim, o interesse de movimentos como o movimento escola sem partido a tomar medidas que inibam e controlem a sociedade, através de uma educação coercitiva. Contudo, sabe-se que: “a escola é um espaço democrático de debates e que os estudantes são seres autônomos, capazes de participar de seu processo de educação e da sociedade mais ampla, ao contrário do que apregoam os militantes do ESP” (FRIGOTTO, 2017, p. 99).

Retrata, também, a situação da educação na atualidade, em que “a escola, instituição essencial para análise e a crítica às diferentes formas de opressão social e de violência simbólica deve estar aberta para o debate e para as diferentes concepções de mundo” (SANTOS; VEIGA, 2020, p. 303) e representa, através de vários olhares, uma forma de enfrentamento e defesa da educação, para que os(as) professores(as) possam entender o contexto que os(as) transforma em “inimigos da família e das crianças”.

Esses discursos, fomentados pelo movimento ESP, reproduzem-se na intenção de servir como um dispositivo de controle de corpos e práticas e, com isso, produzir uma verdade em relação ao corpo, ao gênero, à sexualidade. Essa situação está presente nas condutas que se manifestam através de práticas sociais, e dialogando com o movimento ESP estão instituições religiosas e forças político-partidárias.

O poder sobre o corpo docente, no sentido de gênero enquanto instituição, manifesta-se através da mídia e da disseminação do discurso. Foi possível constatar que os argumentos apresentados pelo movimento ESP descaracterizam a subjetividade docente e autorizam que estudantes de ensino fundamental e médio, donas de casa, pais, mães e responsáveis pelas crianças e adolescentes, seguimentos religiosos, mídia televisiva – digital e redes sociais - ganhem dimensões, a ponto de construírem verdades que colocam em xeque, ou seja, questionam a subjetividade docente, através de efeitos de dominação.

Com isso, alerta-se sobre a disseminação de “verdades” a respeito da educação, que se disseminam sem se preocupar com uma reflexão teórico-epistemológica; são propagadas e tidas como verídicas, devido a repetições exaustivas por diferentes meios e instituições, caindo no senso comum.

Em contrapartida, caracteriza-se esse movimento de retrocesso de luta para que se mantenha o poder de controle sobre os corpos; acaba, também, por produzir, através da subversão, resistência desses mesmos corpos, os quais tenta controlar, ao passo que os assuntos tabus passam a ser potencializados nas discussões, reforça-se o conceito do cuidado de si.

Apointa-se a necessidade de promover um debate sobre a posição social da escola pública, no atual contexto da educação, tendo em vista que os ataques aos(as) profissionais da educação são oriundos do movimento escola sem partido. Além de tudo, foi explanada e centralizada a discussão sobre a função exercida pela instituição de ensino: de um lado, representados pelo movimento escola sem partido, há os grupos religiosos, políticos radicais de direita, fundamentalistas, neoliberalistas; de outro lado, intelectuais/estudiosos, embasados pela pedagogia de Paulo Freire, que são grupos engajados em uma educação emancipadora.

Portanto, deixa-se como ponto reflexivo que pensar na subjetivação, enquanto constituição do imaginário docente, torna-se necessário, uma vez que é o que nos sensibiliza e também nos move e nos faz avançar em relação aos saberes e as verdades.

5 TEMPO DE ALARDEAR AS PALAVRA SOBRE A IDENTIDADE SEXUAL E DE GÊNERO

Pode ser chocante e desconfortável, mas é a verdade. Cada dia é mais urgente abandonar a minha vaidade e meu orgulho, reconhecer que preconceitos estruturais que carrego prejudicam vidas, contaminam a sociedade e destroem a dignidade de pessoas que sequer conheço. (RAMOS; SCHIMENECK, 2020, p. 28).

Faz-se necessário esclarecer, sob o enfoque da pesquisa qualitativa, que na sequência estão descritos os resultados sobre os questionamentos referentes à identidade sexual e de gênero. Nesse percurso, apresento os relatos ocorridos durante os diálogos docentes, através dos grupos focais. Esse processo possibilita apresentar a aproximação do discurso, na perspectiva de Bardin (2011), entre o imaginário docente, a interpretação dos significados e a teoria que sustenta esse estudo. Para melhor entendimento, as categorias foram preestabelecidas, por meio de imagens e vídeo, e estão assim apresentadas: a) a imaginação e a cultura docente, fazendo referências à identidade profissional e aos conceitos enunciados em suas vozes; b) abordagem às características da identidade sexual e de gênero; c) a identidade dos(as) estudantes que frequentam a escola contemporânea; d) a formação continuada de docentes, sob a perspectiva da identidade sexual e de gênero na educação básica, bem como o envolvimento da Gestão Pedagógica Institucional.

5.1 Um tremendo alvoroço: unhas pintadas, carrinhos, bonecas, papai e mamãe

As “vozes imaginárias”, que emergiram após a apresentação das imagens, trazem os sentidos expressos nas palavras durante a interação da comunidade investigativa; elas estão caracterizadas por grupos (um, dois, três e quatro), sem prevalecer a identidade de quem fez uso da palavra para expressar o seu imaginário, diante das imagens provocativas que lhes foram apresentadas. Ainda, ressalto que no decorrer da interlocução entre a comunidade investigativa, as referências verbais sobre as imagens de análise iniciam a partir do número um, porém, de acordo com a estrutura desta tese, estão sequencialmente representadas na forma crescente.

Imagem 8 – Menino com as unhas pintadas



Fonte: <https://www.mdig.com.br/index.php?itemid=40112>

Para o grupo um⁷: a imagem causou um certo impacto, além disso, não contou com a participação de todas(os); a(o) primeira(o) a falar mostrou-se bastante aberta(o) e preocupada(o) com a relação de sexo e gênero na escola; imediatamente manifestou angústia em como *“preparar a turma para receber o estudante de maneira acolhedora e respeitosa”*. Na sequência, outra(o) professor(a) compartilhou da mesma preocupação e se mostrou igualmente aberta(o) para lidar com essa questão; segundo essa(e) professor(a), *“Crianças que se manifestam de maneira tida como não convencional precisam ter o apoio da equipe escolar, o olhar atento do(a) professor e o preparo da turma para que ela tenha seu processo respeitado”*.

Nessa colocação, fica evidente que o comportamento infantil tende a seguir o padrão normativo, “aquilo que evocamos como um dado natural, o corpo-sexuado, é resultado das normas de gênero” (BENTO, 2011, p. 551). Todavia, quando o comportamento não se relaciona com a prática exercida pelo padrão escolar, compete à escola proporcionar o apoio necessário.

Já a terceira pessoa, ao se manifestar, pareceu um pouco desconcertada(o):

⁷As características de identificação a esse grupo se apresentam pelo envolvimento de atividades pedagógicas, realizadas na Escola de Ensino Fundamental Artuino Arsand (já apresentada anteriormente); participaram desse grupo dialógico, de início, quatro participantes. Na medida em que o diálogo transcorreu e os objetivos das imagens foram se evidenciando, um/a participante retirou-se, negando a sua contribuição à pesquisa. No entanto, essa atitude não influenciou o desenvolvimento das questões e a colocação de cada envolvido durante o processo de coleta de dados.

“É a diversidade, e ela precisa ser trabalhada, pois pode ter sido uma brincadeira, mas ainda assim é importante eles aprenderem a não levar para o lado do preconceito, por isso deve ser trabalhado na escola, para evitar que ela ocorra, principalmente em um grande grupo como o de alunos”.

Perante a colocação, faz-se necessário valorizar a pluralidade para evitar que as crianças desenvolvam preconceitos. Isso acontece quando não existe espaço para que o outro se expresse. Conforme tenho observado, a diversidade cultural deve ser aprendida e valorizada desde a infância, para que as crianças se desenvolvam sem preconceitos, o que é importante para a vida em sociedade. Como enfatiza Seffner (2011), a sexualidade que desconsidera o paradigma heterossexual hegemônico, apresenta-se entre os motivos mais resistentes para desconstruir o preconceito.

E, ao ser questionado(a) se estaria preparado(a) para trabalhar tal questão, respondeu:

Depende muito da visão dos professores, tem que ver como cada um aceita, para não rotular, pois às vezes o próprio olhar do professor já rotula e acaba levando os alunos a identificar da mesma forma. Nós, professores, precisamos ter uma mente bem aberta, equilibrar bem o olhar para trabalhar com os alunos

Em sua fala, ele(a) inicialmente se refere aos(as) professores(as) (distanciando-se da situação), apontando que o olhar deles pode induzir o restante da turma; essa última fala denota um constrangimento e dificuldade para lidar com a situação e, ao mesmo tempo, representa uma justificativa “*não sou o(a) único(a) que não está preparado(a)*”⁸. Além disso, a escola tem papel importante na promoção e valorização da diversidade. Em concordância à sustentação de Seffner (2011, p. 562), demanda-se à “escola uma adequada condução das questões de gênero e sexualidade, mas em outros fóruns (família, religião, televisão, partidos políticos, poder judiciário etc.) esses temas são tratados segundo outros critérios, o que por vezes coloca professores em uma difícil situação”. Em continuidade, Quaresma Da Silva (2016) pontua que a instituição de ensino tem como sua principal função o compromisso social, como representação aos estudantes, enquanto espaço consagrado para os saberes, composta por pessoas que amparam seus questionamentos.

O(a) quarto(a) professor(a) absteve-se de expor sua percepção acerca da imagem, bem como da fala das colegas⁹.

⁸Ressalto que por uma definição estética as falas dos/as participantes destacam-se por duas formas de apresentação, uma por ser mais extensa, optei em colocar dentro de um quadro, o que na minha percepção parece visivelmente mais agradável, também acrescento que procurou-se manter a originalidade das palavras durante a transcrição das falas. A segunda, por serem referências breves, coloco-as dentro do diálogo da escrita que faz a triangulação entre entrevistas, pesquisadora e referências teóricas.

⁹Trato dessa questão aqui com mais complexidade, entendo que não posso trazer apontamentos taxativos, pois, existem várias possibilidades e o julgamento moral não me influencia a este estudo.

No grupo dois¹⁰, a imagem gerou as seguintes percepções:

“Mas na minha época de infância, se isso ocorresse, provavelmente o menino apanhava; se o meu irmão fizesse isso na infância dele, provavelmente ele apanharia. Hoje em dia, isso não ocorre, não sei né, na minha realidade, onde eu convivo, isso não ocorreria”.

O primeiro ponto que destaco, a partir da colocação, é a interatividade, pois a criança ou o jovem, atualmente, vivem em um mundo heterogêneo, que se mantém em contato com várias e diferentes realidades e que contribuem para a formação de sua identidade pessoal e social. Deprendemos que, pelo discurso, os jovens e as crianças aprendem quais comportamentos devem enaltecer, quais são as atitudes e os gestos apropriados para cada sexo e gênero, ou seja, “ao representar determinadas identidades e excluir outras, o discurso busca, de maneira intencional, constituir e fixar os sujeitos sociais em identidades específicas de gênero e de sexualidade” (LOURO 2002, p. 46).

Portanto, de modo contínuo, encontra como necessidade a discussão sobre as relações no ambiente escolar, e em que medida as ações pedagógicas são pertinentes e mediam a integração entre a escola, a família e a sociedade para desconstruir os estereótipos preestabelecidos.

Eu já discordo, já acho que, com toda a certeza, essa criança sofre preconceitos, provavelmente tem relutância dentro da família, em aceitar a diversidade; provavelmente tem relutância dentro da escola, por parte dos colegas principalmente, mas também por parte dos(as) professores e professoras, que a gente sabe que nem todos(as) os(as) professores e professoras estão preparados(a) para conviver com o diferente, principalmente quando é criança dessa idade assim, porque daí surpreende mais ainda, quando se é adolescente se tem outra visão, mas quando é criança choca um pouco mais as pessoas.

Toma-se, como entendimento o conceito de gênero enquanto categoria relacional que se reelabora historicamente. Perante essa perspectiva, as relações entre os gêneros pertencentes à sociedade abordam os direitos civis e sociais, destacando o preconceito e a discriminação social sobre as concepções de gênero e os diferentes discursos que incidem sobre as pessoas (FLEURI, 2003).

Reforço, o quanto à diversidade de gênero é presenciada ou vivenciaram em situações de preconceito na instituição de ensino, entre os(as) estudantes e docentes. Pensar em uma forma sobre a abordagem do tema preconceito é fundamental, quando a intenção é desfazer

¹⁰As peculiaridades do grupo dois, representantes da escola Moisés de Sousa Pires Mosmann, estão explícitas nas suas colocações, um grupo que se mostrou interessado em contribuir, pois, de início, uma das participantes, interpretou as imagens propostas e se declarou lésbica. No decorrer das interações, foi possível observar que a sua identidade de gênero não interferiu nas mensagens, nem tampouco causou constrangimento ao grupo de participantes, pelo contrário, deu para notar uma instigação em falar sobre o assunto. Essa participante colocou-se como exemplo, por inúmeras vezes, e ainda trouxe situações vivenciadas em seu cotidiano.

uma mistificação de estereótipo, ou seja, a prática institucional educativa, as famílias e as ações docentes não podem negar a diversidade e a convivência entre as diferenças.

É necessário ir além dos estereótipos constituídos pela sociedade, desconstruir o preconceito camuflado existente, desconstituir a normatividade que condena os gêneros, que enaltece a cultura da desvalorização do ser humano. De acordo com Butler (2003), o que fica claro é uma espécie de indiferença por certos estereótipos marcados pelo gênero. Por conseguinte, a escola é uma das principais instituições de urgências necessárias para que tal discussão tome a iniciativa.

[...] no meu tempo, tanto na família quando entre amigos, havia o preconceito, ainda mais com crianças, e [...] enquanto escola, com certeza os coleguinhas iriam dizer “o profe, olha ali, ele pintou as unhas e passou batom”; esse aluno iria sim sofrer um preconceito, por chegar na escola com as unhas pintadas e de batom.

Sobre essa colocação, inicialmente a explanação denota que o preconceito já está superado, pois é possível perceber que o fato é interpretado como uma brincadeira, portanto, é prática realizada dentro do ambiente escolar. Não obstante, as colocações estão em concordância com as construções teóricas contra-hegemônicas que são elaboradas, de acordo com o caráter “natural que tradicionalmente foram atribuídos ao feminino ou ao masculino, apontando que existe um processo de construção de sujeitos de gênero, o qual nos possibilita falar de diversidades de gênero”. (QUARESMA DA SILVA, 2016, p. 85).

“Como as colgas já falaram, é uma imagem que remete a uma diversidade de gênero, que vai além da questão morfológica”.

Neste recorte de fala, observa-se que a discussão já iniciou com a ciência de que se tratava de uma abordagem de gênero, e o grupo mostrou-se disposto a se expressar acerca da pauta. Na primeira participante, fica nítida a preocupação em deixar claro que ela expõe um parecer a partir daquilo que vivencia *“hoje em dia isso não ocorre, não sei né, na minha realidade, onde eu convivo, isso não ocorreria”*, porém, diante do que ela relatou em relação ao modo como foi sua criação *“se o meu irmão fizesse isso na infância dele, provavelmente ele apanharia”*, é interessante pensar se ela convive ou já conviveu com pessoas que não se identificam com o próprio gênero.

Relativizando que uma criança com a unha pintada não diz muito sobre a criança.

A ideia de que meninos não devem pintar as unhas é uma questão cultural, pois uma criança com a unha pintada não diz muito sobre a criança.

Não é um indicativo suficientemente forte para indicar a não identificação de gênero. Dessa forma, é possível considerar o que exalta (LOURO, 2003, p. 8): “[...] aparentemente se deduz uma identidade de gênero, sexual ou étnica de marcas biológicas; o processo é, no

entanto, muito mais complexo e essa dedução pode ser (e muitas vezes é) equivocada”. Do mesmo modo, a fala na sequência denota um convívio mais próximo em relação ao modo que as pessoas que não atendem as designações de gênero impostas são tratadas pela sociedade:

Essa criança sofre preconceitos, provavelmente tem relutância dentro da família, em aceitar a diversidade; provavelmente tem relutância dentro da escola, por parte dos colegas principalmente, mas também por parte dos professores e professoras, que a gente sabe que nem todos os professores e professoras estão preparados(as) para conviver com o diferente.

Um(a) dos(as) participantes a falar mostrou-se ciente das duas realidades, pois entende que ocorreram mudanças, contudo, elas ainda não alcançaram um nível de respeito e compreensão por parte da sociedade, da família e da escola. Também, evidenciou-se o quanto a imagem refere-se a uma “não identificação” com o gênero imposto. Entretanto, isso remete à percepção de quem coloca os gêneros em caixinhas, mesmo que esteja lutando contra o preconceito. Presumir, por uma foto descontextualizada, que a criança sofre tanto preconceito assim, diz muito sobre a visão de gênero e sexualidade. Para Quaresma da Silva (2016), o silenciamento docente sobre os comportamentos desrespeitosos e intolerantes favorecem a violência e a discriminação diante daqueles que possuem aparência diferente ou que expressam sua sexualidade e seus desejos sem ajustar-se a determinados grupos padronizados.

Em relação ao grupo três¹¹, percebeu-se uma certa naturalidade em relação à temática, ainda que ela não tenha sido revelada em um primeiro momento. Nesse grupo, a reação dos(as) participantes às imagens foi mais aberta. Contudo, no decorrer das respostas, surgiram palavras como “*são coisas que a gente costuma ver, é normal, não vejo isso como anormal*”. Também foi levantada a questão sobre a maturidade da criança, afinal a curiosidade em conhecer-se e conhecer o corpo do(a) outro(a), principalmente quando são muito pequenos(as), faz com que certas ações não sejam relacionadas à sexualidade, logo, “normal”. Reitera Bento (2011, p. 552), que: “Passamos a interiorizar essas verdades como se fossem uma pele, algo que está conosco desde sempre, o que nos faz esquecer os inúmeros, cotidianos, reiterados “ensinamentos”: a sexualidade normal e natural é a heterossexualidade”.

Em relação a isso, reforço o significado social atribuído aos corpos-sexuados, que identificam a heterossexualidade como a única possibilidade humana de viver a sexualidade, e que há uma interpretação do ato heteronormativo como predominante.

¹¹A percepção sobre esse grupo, com sua identidade ao espaço de aprendizagem Romilda Sibel Renck, destaca-se, inicialmente, por uma naturalidade em relação à temática, porém, no decorrer das falas, as colocações demonstram conflitos verbais, originados por preconceito em relação à identidade sexual e de gênero.

Quanto ao grupo quatro¹², ele expôs uma perspectiva distinta, pois é importante observar que as(os) participantes são de uma comunidade caracterizada como zona rural, além disso, as(os) docentes representam um retrato social, visto de perto e com lentes que aproximam e possibilitam interpretar uma análise mais detalhada do todo. Há de se considerar o fato de que, por maiores que tenham sido as transformações pelas quais o lócus da pesquisa passou, a etnia germânica destaca-se em relação às demais culturas (GEVEHR; FETTER, 2018).

O impacto causado pela imagem ficou evidenciado em decorrência do tempo que as(os) docentes levaram para se manifestar; com um certo receio, um(a) deles(as) tomou a iniciativa:

Acredito que tenho aquela presença em uma turma minha, numa aula de educação física, um menino com as unhas pintadas de cor-de-rosa, a primeira questão seria segurar os demais alunos, porque acho que é impactante; pra mim não iria ser tanto, mas sim, no lugar onde eu estou, com os alunos que eu atendo, naquela comunidade, um aluno, menino, com as unhas pintadas de rosa, eu acho que seria um alvoroço, teria que se arrumar um jeito para se contornar essa história. Eu, particularmente, não acharia uma coisa muito estranha, não daria tanta bola. Eu, mas os(as) da escola, eu acredito que sim.

A fala da docente já inicia delineando o modo de ser e agir da comunidade; a preocupação em “*segurar os demais alunos*”, “*arrumar um jeito para se contornar essa história*” expõe a fragilidade do espaço escolar para lidar com questões de gênero e sexualidade. Nos estudos de Bento (2011, p. 555), “a escola, que se apresenta como uma instituição incapaz de lidar com a diferença e a pluralidade, funciona como uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade”. De acordo com o(a) professor(a), na comunidade onde está situada a escola: “*Eles têm essa cultura enraizada do que seria de menina e o que seria menino; eles têm essas definições de gêneros predeterminados desde muito cedo*”.

É uma prática preestabelecida e dominante que apresenta visões distorcidas sobre as designações. Portanto, assim, as crianças vão assumindo papéis com características específicas sobre o que é de menino e o que é de menina. Sobre esse apontamento sobre as definições de gênero, ressalto o pensamento ideológico do governo, com a reportagem veiculada pela Gaúcha ZH¹³ [...] em que a ministra da Mulher, da Família e dos Direitos

¹² Em relação à participação desse grupo, representantes da instituição de ensino Padre Afonso Kist, destaco que no decorrer das falas, apresenta-se notória a identidade sexual e de gênero de uma das participantes, entre linhas ela destaca ser lésbica, mas não assumidamente, faz ênfase em algumas colocações de fatos já vivenciados, isso, ocasionalmente causou um certo desconforto entre as/os demais participantes; por vezes, as vozes calaram-se e as manifestações não foram expostas, evidenciando que não se tinha nada a contribuir.

¹³ Reportagem da Gaúcha ZH. Disponível em:

Humanos, a pastora evangélica Damares Alves, disse ser “uma nova era no Brasil: menino veste azul e menina veste rosa”. Portanto, é evidente que o discurso da ministra apresenta traços de uma ideologia não condizente à identidade de gênero, a partir das relações histórico-culturais, enaltecendo a heteronormatividade e o binarismo que ditam os papéis masculinos e femininos dentro do espaço social (SILVA; SILVA; SOUZA, 2021).

Em relação à reação dos(as) estudantes, o(a) segundo(a) docente apresenta uma fala semelhante: “*Olhando do ponto de vista, também vejo um tremendo alvoroço, algo bem complicado de se contornar*”.

Diante dessa fala, percebe-se a inquietação à cultura da violência. Para essa discussão, faz-se necessário direcionar o olhar às inúmeras violências que ocorrem no cotidiano da escola, nesse caso, as psicológicas. Para Borrillo (2009), atitudes de hostilidade e aversão aos homossexuais têm gerado ações de violência física e psicológica. O autor também afirma que a homofobia atribui ao lugar de marginalidade silenciosa, no qual identidades de gênero e sexuais, que fogem à norma heterossexual, são coibidas de serem vividas socialmente. Sem embargo, as relações são constituídas por um fenômeno complexo e variado, assim, quando questionado(a) se a situação seria complicada de contornar, especificamente dentro da comunidade em questão ou num contexto geral, a resposta foi: “*Eu acho que dependendo da comunidade que vai se encontrar, seria, digamos, geral, isso varia muito de lugares e pessoas que frequentam!*”

Nesse testemunho, observa-se que, de modo geral, ocorreria de forma hostil, que essa atitude tem relação com o “lugar” e as pessoas; o que leva a entender que tanto a hostilidade quanto o acolhimento são características intrínsecas, conseqüentemente, dos lugares por elas frequentados; logo, trata-se de uma questão cultural.

Imagem 9 – Menino brincando com uma boneca



Fonte: <https://observatoriog.bol.uol.com.br/noticias/marca-de-brinquedos-inova-e-mostra-meninos-brincando-de-boneca-em-comercial>

As(os) participantes do grupo um expuseram suas contribuições de forma livre e espontânea, ao comentar sobre um menino brincando (imagem acima) com boneca e uma menina brincando com carrinho (imagem apresentada na sequência). A fala fluiu no sentido de tarefas como cuidar dos filhos e dirigir carros são importantes tanto para meninos quanto para meninas, uma vez que no futuro serão pais, mães, responsáveis pela manutenção da casa e precisam dirigir para melhor se locomoverem. Seguem as interações para melhor compreensão:

Eu penso que todos, tanto meninas quanto meninos, precisam aprender a lidar com as situações de cuidados de filhos e filhas, indiferente da forma como brincar. [...] meninos fazem o serviço de casa, ajudam suas mães – lavam louça, arrumam a casa -, isso é uma coisa que não cria preconceito algum, pois representa um querer cuidar, de aprender a cuidar.

Primeiramente, é notório que a fala acaba por compreender as brincadeiras como uma preparação para a vida adulta, e não como uma atividade lúdica que não necessariamente tenha relação direta com atividades que a criança exercerá na maturidade. “Meninos fazem o serviço de casa, ajudam suas mães”: a tarefa de ‘cuidar da casa’ segue sendo tarefa feminina e o menino AJUDA a mãe; ele não faz uma tarefa que também convém a ele, posto que reside no mesmo ambiente, ele ajuda a figura feminina que seria a responsável por essas tarefas. “Isso é uma coisa que não cria preconceito algum” e a palavra “cuidar” continua em destaque: o fato de o entrevistado(a) citar que isso não causa preconceito já o demonstra, porque sentiu necessidade de reafirmar algo que a imagem, em si, não traz por escrito. A fala,

nesse sentido, já demonstra que a primeira impressão sobre a imagem conduz ao fato de existir preconceitos quanto a meninos brincarem de boneca.

Butler (2004), sustenta que as brincadeiras, ou seja, a boneca com que a criança brinca não representa o que você quer ser, mas talvez você queira ser seu amigo, seu rival, seu amante. Talvez você queira tudo isso ao mesmo tempo. Durante as brincadeiras nos deparamos com as normas estabelecidas pela sociedade, podemos explorá-las e até mesmo destruí-las, porém fixar as normas de gênero seria assim designar as possibilidades das crianças¹⁴.

Eu também penso assim, que uma gravura que mostra uma tranquilidade, como a colega disse, é um momento de brincar, de cuidar, de amar; e isso é muito importante, eu sempre penso que essa é uma nova geração, mais cuidadora, pois sabemos que temos esses momentos, pois que não sabe cuidar, nos deparamos com um marido ou um pai que não sabe cuidar, pegar uma criança e tampouco fazem questão disso; então, eu olho essa imagem e penso que isso é muito importante, porque é um momento de saber e aprender as tarefas de casa e o cuidado, tudo isso fará diferença para o futuro.

É possível perceber que essa fala está relacionada à figura da boneca que representaria a maternidade, conotando diretamente ao cuidado do lar e aos afazeres domésticos. Assim sendo, constata-se uma aproximação, quase sem fronteiras, entre o ser mãe e ser responsável, também, pelas tarefas do lar, cabendo ao homem a função de provedor material (BENTO, 2015). A maternidade e o cuidado do lar apareceram relacionados apenas à imagem que apresenta um ‘menino’ e uma boneca. Porque a imagem de um menino brincando com uma boneca conduz à interpretação de que a maternidade e o cuidado do lar são atividades caracterizadas como femininas.

Realmente, hoje a gente procura, dentro de sala de aula, colocar que aquele tempo que se separava – meninos brincam de carrinhos e meninas de bonecas -, cai por terra, pois os meninos na atualidade, precisam aprender que é importante cuidar de um lar, até para eles - quando forem adultos e tiverem o seu espaço -, saberem se organizar, não ficar dependendo de mãe ou de alguém para fazer isso, pois fará bem a eles mesmos. Então, eu vejo como as colegas colocam: uma forma de organização, de busca, de crescimento pessoal.

Novamente os cuidados do lar são referenciados, relacionando-se à figura femininas; esse “até para eles” diferencia-os dentro do “cuidar do lar”. Também é perceptível a colocação da figura feminina como a pessoa responsável pelas tarefas domésticas, sendo possível interpretar que é dever da esposa as tarefas anteriormente exercidas pela mãe. Digo, a

¹⁴ “Takes on that the doll you play with is the one you want to be, but maybe you want to be his friend, his rival, his lover. Maybe you want it all in one time”.

figura feminina está diretamente relacionada ao exercício das tarefas atreladas à sociedade machista. Para Bento (2015, p. 99), o fato dos homens “provarem sua masculinidade perante outros homens é uma consequência do machismo. No entender do homem, a posição que a mulher ocupa na sociedade, é a de provedora moral, encarregada da educação dos filhos e das tarefas domésticas”.

Diante do questionamento da pesquisadora sobre qual seria o sentido da expressão “crescimento pessoal”, a resposta foi: *“Social e principalmente pessoal, porque é uma questão de eles poderem dizer: ‘eu sei fazer, não dependo de outras pessoas’”*.

Essa colocação menciona a figura feminina na condição de dependência; ao exercer as tarefas, há relação direta entre maternidade e cuidados do lar.

Perante o contexto social, são desenvolvidos conceitos culturais sobre a infância; para Silva, Silva e Souza (2021, p. 119), “o brincar e conseqüentemente sobre as manifestações direcionadas aos papéis de gênero, por meio do sexo biológico, evidenciando uma visão binária de homem e mulher”. Assim, define-se quem brinca de carrinho e quem brinca de boneca. Acrescentam Gevehr, Fetter e Karpinski (2017) que o brincar é próprio do desenvolvimento infantil, e é através das brincadeiras que a criança traduz ou expressa o que vive e sente. Também enfatizam que a brincadeira deve ser considerada como primordial para o desenvolvimento infantil. Ela é uma das formas de a criança manifestar seus medos, problemas e angústias. Ainda enfatizam que esse papel é fundamental para se estabelecer uma relação de um adulto confiante em suas atitudes, ou seja, um adulto capaz de estar suficientemente maduro frente à realidade da vida adulta. Este é um caminho possível para uma educação transformadora e humanizadora, em tempos de certos recrudescimentos – de diferentes ordens a valores –, presentes na dicotomia de uma sociedade, marcada pela força de incertezas. (GEVEHR; FETTER; KARPINSKI, 2017).

Sobre a mesma imagem, o grupo dois discutiu acerca do contexto familiar, e a(o) primeira(o) a falar expôs a seguinte percepção:

[...] essa imagem me remete à sociedade patriarcal, ao machismo, tarefas e atividades julgadas como femininas versus tarefas e atividades julgadas como masculinas. É tudo dentro dessa ideia binária mesmo, das funções que homens exercem dentro da sociedade, das funções que as mulheres exercem dentro da sociedade; culturalmente você é criado para seguir essas regras, esses padrões impostos pela sociedade patriarcal. Então, são raras as famílias que tentam desconstruir essa ideia padronizada sobre quais são as funções masculinas e femininas na sociedade.

Nessa colocação, fica evidente a necessidade de se desconstruir a ideia de construção do que é feminino e do que é masculino, também se faz a interpretação de que as meninas exercem atividades que reforçam a ideia da maternidade, cuidado com o lar e família. E os

meninos continuam representando o poder de liderança e inteligência. Ao passo que a(o) segunda(o) pontuou que:

Eu concordo [...] sobre o papel da mulher do contexto familiar e o papel do homem, mas, aquilo que eu disse anteriormente, eu acho que na minha época, na minha infância, o papel do pai era trazer o sustento para casa e o papel da mãe era cuidar dos filhos; hoje as famílias mudaram muito, então, não há uma mudança tão radical na vida familiar, mas está havendo uma mudança, os papéis estão começando a... na verdade, o pai e a mãe tentando fazer o mesmo papel, que é educar, trabalhar. Na minha realidade seria isso que penso, mas eu concordo que ainda tem a casinha, a mãe tem que fazer isso, o pai tem que fazer aquilo... Ainda tem, embora já tenha mudado muito.

Essas duas falas apontam não apenas diferentes perspectivas, mas também distintos lugares de fala – a(o) primeira(o) expõe um olhar crítico e militante, enquanto a(o) segunda(o), embora reconheça que há mudanças, não as compreende, em sua plenitude, e o quanto o contexto familiar, normativo, contribui. Assim, para Butler (2003), a história das sociedades é fortemente marcada pela presença de uma estrutura familiar baseada no patriarcado com a crença da autoridade masculina, imposta pelo padrão social.

Por outro lado, as(os) outras(os) participantes trazem uma visão um pouco mais mediadora:

[...], ainda tem crianças que dizem ‘ai, mas ele tem que brincar com carrinho, não com a boneca’, eu sempre falo – quando estou em sala de aula -, ‘não, hoje pode brincar de boneca também, não é só de carrinho, os meninos e as meninas também podem brincar’; só que essa fala vem de casa e é reproduzida na escola.

A interpretação dessa colocação leva à reflexão o avanço sobre as questões do brincar com determinados brinquedos ditos como masculinos ou femininos, segundo a concepção de Bento (2015), os padrões de comportamento masculino e femininos estão relacionados com a ideologia hierárquica, porém a ludicidade, nesse caso, é deixada de lado e passa a ocupar-se como segundo eixo, representando o aspecto de gênero e passando a desconsiderar a natureza interativa do brincar.

“Eu acredito que tudo leva um tempo; as mudanças que ocorreram ao longo do tempo não foram de uma hora para a outra, então, tudo é gradual, vai ocorrendo aos poucos”.

Pode-se acrescentar que a(o) participante deixa explícito que mudanças estão surgindo, com o passar dos anos, porém, há resistências aos fatores de transformação, principalmente culturais, o principal embate atribuído por Butler (2004), é a distinção sexo/gênero: sexo é natural e gênero é construído. Diante da constatação de que ocorreram mudanças ao longo dos anos, as(os) participantes foram questionadas(os) a quais mudanças se referem. Segundo um(a) representante do grupo: *“A imagem está mostrando, por exemplo, o papel que o*

homem e a mulher desempenham e que hoje tem uma diferenciação, mas ainda a sociedade é tradicional e conservadora”.

Além disso, também foi compartilhada uma observação feita por um(a) das(os) professoras(es) sobre uma imagem que apresentava uma situação protagonizada (a sociedade patriarcal) por um grupo de crianças na escola, em que meninos e meninas brincavam de fazer o almoço. Segundo o(a) docente:

Eu estava observando uma professora que levou as crianças para o pátio onde tinha pia, fogão; havia mais meninos, então, observando a brincadeira: um lavava a pia, o outro arrumava a mesa e as meninas sentadinhas, eles que estavam lidando; então perguntamos o que eles iriam fazer, um disse que faria o almoço, outro que iria lavar a louça; então eu perguntei para as meninas e elas responderam que estavam sentadas esperando eles trazerem o almoço.

Sobre o questionamento feito acerca das crianças que brincavam, ele apresenta a percepção de que desde pequenas são influenciadas a aceitar a heterossexualidade como via única. Dessa maneira, considera-se que a colocação docente prima pela separação das brincadeiras de meninos e meninas. Com isso, as crianças são influenciadas pelos padrões familiares e as relações de gênero se estabelecem além da sociedade, adentrando nos espaços educativos. Não existe, pois, sexualidade antes ou depois. Butler (2003), diz que as relações de gênero e de identidade de gênero têm sido, cada vez mais, questionadas. Interpretado por Louro (2003), como um momento crítico na reformulação das relações de gênero, porque surge a diferença absoluta de homens e mulheres.

Outras(os) professoras(es) do grupo fizeram as seguintes colocações:

Ainda se tem ideia de que o pai ajuda a mãe e não que ele cumpre a sua responsabilidade enquanto pai, assim como a mãe cumpre a dela, ambos são pais da criança, assim como moram dentro do ambiente familiar, trabalham fora e devem dividir as tarefas dentro de casa por exemplo. Mas já mudou bastante, claro.

Mesmo afirmando que as relações se modificaram, nessa fala são evidenciadas, claramente, as consequências da insistência ao sentido patriarcal, clássico e, acima de tudo, uma reação à importância do sentimento da família.

“Sim, mas a família mudou, mudou a realidade da sociedade. Eu acredito que houve uma mudança, não é a mudança necessária ainda, mas ocorreu uma mudança”.

Feitas as colocações, é evidente que perdura a ideia de que o papel do homem é uma diretriz de comportamento/provedor, aquele que suprirá as necessidades básicas da família, portanto a sociedade moderna traz consigo transformações, e elas estão influenciando as relações familiares. Entretanto, as características familiares mudam ao longo dos ciclos de

vida, e o que é mais importante, é que, por razões históricas e culturais, diferentes formas de composição familiar têm se desenvolvido, diferentes daquela que era, num dado momento, a "norma" (LOURO, 2003).

“Isso, estamos falando de famílias heteronormativas – papai e mamãe -, tem várias outras formas e modelos familiares”.

Essas observações são interessantes, pois apontam a coexistência de distintos contextos, dentro e fora da escola; as crianças, durante o brincar, refletiam o que vivenciavam nos espaços familiares, seja dividindo ou assumindo as tarefas, sem considerar a questão de gênero; ou, do mesmo modo, manifestando estranhamento quando, por exemplo, meninos brincam com boneca); os(as) professores(as), assim como as crianças e seus(suas) responsáveis, vêm de contextos familiares e sociais diferentes, essas vivências divergem dentro do espaço escolar. A questão, nesse sentido, é perceber quando, no espaço escolar, ocorre a mediação respeitosa e polivalente.

Se for levado em conta o lugar social que a criança ocupa em nossa sociedade contemporânea, observa-se que restam a ela pouquíssimos espaços onde possam exercer algum poder decisório sobre o mundo ao seu redor. Sobre esse contexto, Odicino (2015, p. 15) ressalta que:

O caráter normativo dos gêneros que permeiam as construções sobre o feminino e masculino em suas relações sociais e, portanto, nas brincadeiras. Estas aparecem de forma naturalizada, ancoradas em princípios que exaltam as diferenças calcadas sobre sua suposta natureza sexual. Emergem em suas práticas as diferenças de agenciamentos socialmente demandados de cada um(a) deles(as), dentro de uma ordem heteronormativa.

Assim, Louro (2003, p. 8) preconiza que: “[...] aparentemente se deduz uma identidade de gênero, sexual de marcas biológicas; o processo é, no entanto, muito mais complexo e essa dedução pode ser equivocada”. Nesse mesmo sentido foi que os “estudos sobre sexualidade e gênero tornaram-se particularmente úteis, pois oferecem um meio para se distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens”. (SCOTT, 1995, p. 75).

Em relação às imagens (menino brincando de boneca e menina brincando de carrinho), nos seus diálogos, o grupo três trouxe para a discussão o fato de que as brincadeiras com boneca e carrinho estão relacionadas à preparação para a vida adulta (cuidado com os(as) filhos(as), com a casa e o desenvolvimento da habilidade de dirigir).

Para uma criança dessa idade, brincar de boneca, já tem o convívio escolar, ela já tem o conflito com os colegas. Então, teria que ver essa situação. Mas eu não vejo nada de anormal, para mim é bem tranquilo nessa questão; mas ele ali, brincando

de boneca, então teria que ver como ele se vê na questão da escola; aí sim, eu vejo que já pega um pouco a questão da sexualidade.

A fala também pressupõe que ter um convívio escolar (primeira frase) já delimita atividades e brincadeiras que são características da feminilidade ou masculinidade. Quando o entrevistado(a) diz que chama a atenção a idade da criança que, por ter convívio escolar, teria certos comportamentos predeterminados, isso demonstra que a escola molda os sujeitos de acordo com papéis sociais definidos para os gêneros.

Ressaltando esse fato, conduz à interpretação de que há interferências com o convívio. Falar que *“já tem o conflito com os colegas”* demonstra, de certo modo, moldados aos papéis sociais femininos e ou masculinos e suas características. Estes diferentes papéis nas colocações de Butler (2003), são construídos desde a infância e baseiam-se em normas padronizadas, que no caso masculino remetem a comportamentos ousados. Entre estas práticas encontram-se também as atividades lúdicas infantis, em especial aos que possuem uma conotação sexual perceptível.

Também, a questão da escola remete ao fato de que nela há padrões de comportamentos determinados para meninos e para meninas. Com isso, parece-me haver alusão ao fato de que mesmo com o conflito que a criança, pela idade, pelo convívio escolar e pelos colegas, tiver, se seu comportamento continuar a se repetir, isso relaciona-se à sexualidade. No entanto, esse comportamento tem relação direta com o fato de considerar a brincadeira feminina, ou seja, como se as brincadeiras de outro gênero fossem influenciar na orientação sexual do indivíduo.

Considerando o fato de o(a) docente, ora se referir ao fato como normal, ora como anormal, foi direcionado a ele(a) o seguinte questionamento: o que você interpreta como normal ou anormal na imagem?

Diante disso, ele(a) respondeu: *“Pra mim está tudo normal, eu vejo tudo normal. Eu falei que eu não considero anormal”*. Sua resposta assegura não considerar anormal, mas questiona a questão da escola e dos conflitos com colegas e afirma, ao fim da fala anterior, que a brincadeira poderia ter relação direta com a sexualidade da criança no futuro. Entretanto, não caracteriza o que entende por normal e anormal, bem como deixa implícito o questionamento sobre normalidade. Qual normalidade? O que é normal ou anormal? O fato de não conseguir responder essa questão demonstra que há padrões estabelecidos como normais que passam até mesmo despercebidos e se tornam difíceis de explicar, apenas são introjetados, culturalmente, e não são questionados pela sociedade.

O padrão de comportamento dos homens, conforme explica Bento (2015), é norteado pelo modelo patriarcal, que é sinônimo de ausência de subjetividade. Este modelo representa

um tipo de subjetividade para denominar vivências pertencentes ao padrão comportamental masculino.

Ainda, sobre a mesma imagem, outro(a) docente fez a seguinte colocação:

O que me chamou a atenção também foi a idade; é que hoje em dia, isso está tão entre nós, hoje. Eu, nasci numa época em que, aquela coisa – menina usa rosa e menino azul -, e hoje não é mais assim. Me chamou a atenção a idade do menino, o tamanho dele, porque, quando criança, ela explora vários tipos de brinquedos. Eu joguei bola e tinha autorama quando era pequena e brincava de boneca também. Mas, acho que o pior ainda é na escola, é a questão que falou sobre a ideia dele e ela ainda está brincando de boneca, sobre como ele resolve isso na escola; mas também tem a questão: será que os colegas sabem, na escola, que ele brinca de boneca?

Percebe-se aqui a mesma questão anterior: a relação criada entre a escola e os padrões de comportamento. Ainda, demonstra a existência, dentro das escolas, de comportamento e modelos de ser ‘menino’ ou ‘menina’ que geram conflitos quando saem do que é predeterminado. Faz menção como se fosse algo a ser escondido, ou que sendo escondido, evitaria possíveis e prováveis conflitos com os colegas. É perceptível, no decorrer das falas, o quanto se enaltece ‘os colegas’ sempre no gênero masculino, ou por ser uma construção cultural que usa o masculino para se referir a todos ou porque os conflitos partiriam dos colegas do sexo masculino.

Ao lembrar a afirmação de Scott (1995, p. 86): “[...] o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”, se conclui que, identificar os códigos do feminino e do masculino descrevem as diferenças. Para Louro (2009), as questões de gênero vão dando abertura para o entendimento de que o corpo e a sexualidade são uma questão historicamente engajado à construção social, cultural, político e marcado por signos e códigos do tempo presente.

Diante dessa fala, a(o) docente manifestou:

É isso pode, quer dizer, eu já vi que tem muita gente que é reprimida hoje em dia, por causa disso: gosta de brincar, o que é algo normal, pois é brinquedo - querendo ou não -, se tu brincas de boneco de super-herói, por que não pode brincar de boneca no formato feminino? É a mesma coisa – um boneco é um brinquedo, só que um, tu vestes com roupa feminina e o outro, tu vestes com roupa de super-herói, qual a diferença, são bonecos?

Novamente a questão da normalidade que não é questionada em nossa sociedade, apenas existe como código moral e social e é utilizada para determinar algo como dentro ou fora do padrão imposto. Uma veste roupa feminina e outra roupa de super-herói. A roupa de super-herói é, nas entrelinhas, caracterizada como masculina, e a outra, como feminina. Super-heróis são figuras fortes e poderosas e por isso estão relacionadas ao masculino; a

boneca é frágil e exige cuidado, cuida-se dela como de um bebê, é considerada feminina. A definição de boneca e boneco, nesse sentido, conota a posição do feminino como dócil, que precisa de alguém que a proteja e o super-herói masculino, como alguém que protege e enfrenta as mais difíceis situações para salvar a humanidade e a mocinha.

Deixa-se evidente que a sexualidade, a adolescência, a identidade e o gênero são uma construção social, uma vez que a própria sociedade impõe, consciente e inconscientemente, regras, valores e condutas que se constituem como o “padrão de normalidade” aceito por ela. Segundo a autora, “a escola precisa se equilibrar sobre um fio muito tênue: de um lado está a sexualidade considerada “normal” (heterossexual), demonstrando como a escola pratica a pedagogia da sexualidade, o disciplinamento dos corpos” (LOURO, 2003, p. 17).

Em relação às mesmas imagens, as(os) docentes do grupo focal quatro afirmaram que, a partir do seu ponto vista, estão relacionadas ao processo de preparação para a vida adulta, isto é, quando os(as) jovens se tornarem pais/mães, precisarão dirigir. Conforme as(os) participantes:

[...] eu acho que essa ênfase que eles criam de que... dessa maneira, de que menino tem que brincar de carrinho e menina tem que brincar de boneca, não tem um porquê, pois no momento que vira pai na vida adulta, você vai ter filho e não vai poder cuidar do filho porque é pai? Essa é uma forma de machismo.

A relação estabelecida entre ser pai, ter filho, e o brincar com a boneca direciona à relação estrita com a maternidade. Na área profissional, por exemplo, seria considerada profissão feminina por ter relação com a maternidade e o cuidar feminino, ou professor de maternal ou anos iniciais. Relacionam-se ao fato de ser pai e cuidar do filho, remetendo a dois sentidos: cuidar do filho para ajudar a mãe que seria a responsável por essa tarefa. E o fato de não aparecer nada relacionado a profissões remete, porque o que não é dito também diz muita coisa, à ideia de que homens não trabalham com profissões que exijam delicadeza. Sustenta Quaresma da Silva (2016, p. 84), que “tradicionalmente, para a mulher, tem-se reservado o espaço privado e as qualidades competentes para essa posição como serem meigas, delicadas, dependentes, carinhosas e cuidadoras, deixando em um plano secundário suas potencialidades e possibilidades”.

É um brincar bem comum que já vem deixando de ser rotulado como uma brincadeira de menina, já começou a se aceitar os meninos brincarem com bonecas pela questão da paternidade [...] já não tem mais tanto aquela influência adulta de que o brincar de boneca e casinha sejam coisas de meninas. [...] que bom que hoje as meninas também brincam com carrinhos e que elas têm esse interesse; a gente já tem mulheres trabalhando como mecânicas - eu nasci em 1990 e na minha infância isso era impensável -; eu tinha muita vontade de brincar de carrinho, mas não podia.

Chamou a atenção, na fala docente, o fato de que a brincadeira com boneca é naturalizada somente para as meninas, além de ser “*uma forma de machismo*”, também enfatizou que: “*Essa ênfase que eles criam de que... dessa maneira, de que menino tem que brincar de carrinho e menina tem que brincar com boneca, não tem um porquê*”.

Há nessa fala a percepção de que a construção do que é próprio do feminino e do masculino é uma construção machista e com viés cultural que produz na entrevistada a impressão de não haver um porquê para isso acontecer. É observado o machismo, mas passa despercebida a construção social que desencadeou o posicionamento masculino como forma de dominar e subjugar as mulheres. Vale lembrar as palavras de Seffner e Picchetti (2016), que as “situações de desigualdade ou injustiça, como ocorre em ambientes de racismo institucionalizado, machismo predominante, heterossexualidade compulsória, privilégios apenas para aqueles que são de certa etnia ou classe social”.

O que leva-se em consideração, é a reprodução de um discurso sexista de que existem brincadeiras designadas aos gêneros. Na sequência, apresento mais detalhada essa relação, ao encontro da próxima fala. Quanto a isso, em sequência, é acrescentado pelo (a) outro(a) docente, quando ele(a) diz: “*Já não têm mais aquela influência adulta de que o brincar de boneca e casinha sejam coisas de meninas*”.

A(o) entrevistada(o) acredita que atualmente já não exista mais tanta influência adulta no brincar, contradizendo a fala anterior em que afirma não haver mais tanta influência dessa criação na forma de comportamento infantil entre o brincar e o objeto que é utilizado para o ato da brincadeira.

Também é importante observar que essa mudança de pensamento – sobre as brincadeiras com boneca, com carrinho e de casinha – parte do entendimento de que o brincar é pedagógico. Portanto, consiste em um processo de ensino-aprendizagem e, dentro da estrutura educativa-social, tem função de preparar para o exercício da cidadania, ou – a depender da visão/intenção política/social/mercadológica –, à preparação de funcionalidades da vida adulta.

O brincar é uma experiência que vai além, envolve o corpo, os objetos, um tempo e um espaço. É como a vida, tem início, meio e fim, tem intencionalidades. É somente no brincar que a criança demonstra sua personalidade integral; brincar serve de incentivo à curiosidade e ao conhecimento das crianças. Assim, o movimento da brincadeira apresenta-se como estratégia metodológica no processo de ensino e aprendizagem. Um aprendizado além do conteúdo escolar, mas para a vida da criança (GEVEHR; FETTER; KARPINSKI, 2017).

Louro (2003) apresenta questões que dialogam com o brincar, nas quais evidencia-se que se aprende desde cedo “o que é ser um menino” e “o que é ser uma menina”. Do menino exige-se o padrão de ser macho, viril, e, da menina, ser educada, amável. Ambos são educados para compreender que somente a heterossexualidade enquadra-se nos padrões de “normalidade”, enquanto que o homossexualismo foge aos padrões e é reprimido, silenciado, estigmatizado e, frequentemente, maltratado.

Isto é, a escola e a família têm grande influência sobre esses processos de socialização, assim como as demais manifestações de poder (grupos dominantes) dentro da sociedade e da cultura. Tudo isso acaba produzindo formas muito distintas de viver a sexualidade, que vão do tradicionalismo ao liberalismo (LOURO, 2003).

Imagem 10 – Menina brincando com carrinhos automotivos



Fonte: <https://utinuti.wordpress.com/2012/10/12/dia-das-criancas>

Em relação à menina brincar de carrinho, as(os) envolvidas(os) do grupo um trouxeram experiências da e na infância, em que as brincadeiras eram separadas em relação ao gênero, logo, carrinho e jogo de bola não eram brincadeiras bem vistas quando praticadas por meninas.

Quando eu era menina, eu amava carrinhos, e isso nunca me influenciou a nada, muito pelo contrário, eu acho que é algo normal; para mim é normal uma menina brincar de carrinho, eu até incentivo. Parece uma coisa tão separada, mas não é, faz parte da nossa, aprendemos a dirigir, precisamos desse espaço, desse momento de aprender a brincar de boneca e de carrinho, precisamos viver isso, independentemente de ser homem ou mulher.

Ao expressar “Eu amava carrinhos e isto nunca me influenciou a nada”, novamente há uma relação direta entre os objetos utilizados para brincar e a sexualidade na vida adulta. Se a menina brincar com objetos e brincadeiras masculinas poderá ser futuramente uma pessoa trans ou lésbica. Uma fala que tenta não ser preconceituosa, mas é carregada de preconceito, pois relaciona o brincar com determinados objetos à orientação sexual que assumirá na vida adulta. “*Muito pelo contrário, eu acho que é normal*”. Melhor, além de não ter ‘influenciado’, é considerado algo normal. Mais uma vez, a questão da normalidade estimula o questionamento sobre o que a caracteriza e quem a define, sobre o que é normal ou anormal, no entanto, argumenta Louro (2007, p. 216), que “nos campos do gênero e da sexualidade em que os processos de constituição de uma prática sexual como normal (e, então, como a prática a ser compulsoriamente adotada por todos) e de outras práticas como desviantes ou anormais”.

E até mesmo, nessa questão da menina com o carrinho, em questão de saber dirigir, ou seja, não ficar dependo de outras pessoas para se locomover, além de ser um direito que temos enquanto mulheres, também pode envolver a escolha de uma profissão, como mecânica por exemplo, há tantas mulheres hoje em dia que são caminhoneiras, e antes, quando uma mulher dirigia, era um carro pequeno, ou uma moto. Hoje tem a diversidade aí para provar que fazemos a diferença e está aí mais uma proposta agora em relação às meninas também poderem brincar de carrinho.

Aqui, reaparece a relação do brincar com as designações de gênero, ou seja, o feminino no brincar de boneca, aparece em relação ao brincar de carrinho, relacionando que a mulher também pode saber dirigir sem precisar depender de outra. Entretanto, é destacada, com pouca ênfase, a possibilidade de o brincar levar a alguma profissão, o que de certo modo demonstra – não na fala em si, mas na sociedade – o machismo, porque até se permite pensar em mulheres praticando profissões ditas masculinas. De modo resumido, o que se defende na teoria de Furlani (2007), é que os seres humanos obedeceriam a instintos naturais, como se possuíssem uma unidade essencial que os classificaria em machos e fêmeas. Porém, no caso anterior, não houve relação entre o brincar com boneca à profissão; exatamente, sobre essa questão é que se observa como o pensamento machista está impregnado, involuntário ou mesmo imperceptível nas falas ou no que foi silenciado.

É um momento de vivenciar coisas novas e se identificar com aquilo que mais gosta, é a oportunidade de se identificar e não ser polido ou proibido, como ocorria antes e ainda ocorre em algum momento. Eu sempre joguei futebol, desde pequena, e não me fez diferença alguma. Eu acho que é isto: poder conhecer aquilo que a gente gosta de fazer, pois desde pequeno que aprendemos.

As expressões “não me influenciaram em nada” e “não fez diferença alguma” partem tanto de um preconceito velado, quanto de uma visão do que uma sociedade sexista espera que aconteça quando uma criança brinca com objetos que seriam do gênero oposto. O sentido dessa fala demonstra uma visão preconcebida sobre as características da sociedade sexista, machista etc.: *“Eu sempre joguei futebol... e não me fez diferença alguma”*. Buscando a sustentação nos conceitos de Butler (2003), é evidente que os sujeitos que não se conformam às regras e normas de gênero estipuladas cultural e socialmente, são vistos muitas vezes como incoerentes. A autora define como gênero “descontínuo”, isto é, não necessariamente encaixa-se no binarismo de gênero.

Mais uma vez a brincadeira ou o objeto do brincar aparece relacionado à sexualidade. Nota-se que nessa fala, assim como na participação anterior, há um discurso sexista que reafirma as brincadeiras como predefinidas para cada gênero. Elas brincaram de coisas que eram consideradas masculinas, ênfase no que diferencia o que é próprio do feminino e do masculino, bem como ênfase no fato de que isso não influenciou ou fez diferença na orientação sexual delas. Aparentemente, parecem querer deixar bem explícito que, apesar de terem ‘transgredido’ a regra do brincar feminino ou masculino, ele não afeta a sexualidade, independente de qual seja a identidade.

Talvez seja possível, sob a percepção de Louro (2003), traçar sustentação para as respostas. Mais especificamente, remete à compreensão de que a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política. Ela é “aprendida”, ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida de muitos modos. Nos estudos apresentados por Bento (2017, p. 206), “um menino que gosta de brincar de bonecas ou uma menina que tem preferências pelos jogos ditos masculinos, por exemplo”, meninos que procuram brincar com as meninas em brincadeiras de casinha, ou de escolinha, são “diagnosticados” como propício ao homossexualismo. Mas qual o problema de um menino ou uma menina brincar com brinquedos que têm nome? Contudo, há uma produção da heterossexualidade acompanhada pela rejeição à homossexualidade.

Sobre a abordagem do grupo dois, em relação à imagem anterior que apresenta uma menina brincando com carrinho, as exposições caracterizam-se da seguinte forma: *“Com essas imagens dá para pensar tanta coisa. ...se observar, o mercado de trabalho relacionado a essa ideia dos padrões que antes eram comumente relacionados ao feminino e que hoje vem ampliando um pouco e agregando mais os homens também”*.

Interpreto que atualmente as transformações vêm acontecendo; nessa realidade contemporânea, as mulheres ganham espaço no mercado de trabalho, muito embora, se comparados ao dos homens, os salários são inferiores para a mesma função exercida.

Mas, é que foi falado sobre os chefes, quantos desses profissionais surgiram por conta dessa mudança na sociedade; não é o ideal, mas a sociedade está se modificando, e graças a pessoas como eu, como nós que estamos aqui pensando sobre essa realidade e a importância dessas mudanças - de não existir um papel único para cada indivíduo -, que as pessoas tenham o direito de escolhas em relação aquilo que elas gostariam ou não de ser ou fazer.

Evidentemente, nessa fala se enaltece o cenário social que sempre esteve marcado pela divisão sexual do trabalho: aos homens, cabiam as atividades econômicas que geram emprego, ocupação e renda; as mulheres estavam destinadas às atividades voltadas para o cuidado familiar. Ainda, considero que o gênero também é fator de divisão em relação ao trabalho assalariado, pois as desigualdades decorrentes do sexo são latentes e produzem, atualmente, distinções no mundo do trabalho. Acrescenta-se as palavras de Junqueira (2017), que estão fundamentadas nos discursos essencialistas e em binarismos. Consequentemente, o autor salienta que homens e mulheres apresentam comportamentos destoantes da natureza, ao negar “o instinto natural” em adequar-se ao trabalho para sustentar a família.

Essa imagem se reflete no que eu vi hoje de manhã na escola, e é bem legal porque não é função só da mulher e da menina, mas do grupo; e no caso dessa cena, estavam os meninos ajudando nas tarefas da casa – um estava varrendo e outro passando pano. Tudo era no faz de conta, mas não houve briga, ficaram um tempão brincando no mundo deles; achei isso muito legal.

A partir dessa circunstância, a construção social e a reiteração do discurso dos diferentes papéis de gênero demonstram a condição de subordinação ocupada pela mulher na sociedade. Haja vista que a estrutura social foi se formando a partir de categorizações de gênero que suprimiram as possibilidades de desenvolvimento de habilidades exercidas pelas mulheres, de maneira que apenas lhes era permitido exercitar as tarefas inerentes ao ambiente doméstico. Scott (1995) acrescenta que é importante desmistificar o papel do homem e da mulher que consistem em construções sociais e, por isso, são históricas. As diferenças biológicas não são necessariamente determinadas pelo trabalho, ou seja, colocando em questão a identidade.

Em diálogo, surge o questionamento de que se em algum momento a professora que acompanhava essa turma interferiu na brincadeira das crianças ou as deixou livre? Segundo a(o) docente:

Não, em momento algum ela interferiu. Apenas observamos a brincadeira e comentamos que os meninos organizaram as prateleiras com os pratos, talheres, a mesa com toalha e um arranjo de flor; e como havia mais meninos do que meninas nessa turminha, notamos que eles estavam mais organizados do que as duas meninas, mas a gente ficou do lado apenas observando enquanto eles mesmos se organizavam, um perguntava para o outro o que iria fazer: um lavaria a louça, outro faria o almoço... Então perguntamos para as meninas o que elas iriam fazer, foi quando nos disseram que estavam aguardando terminarem o almoço.

Aqui é destacado um exemplo habitual que demonstra como os papéis assumidos pelas pessoas do sexo feminino e masculino são construídos culturalmente, criando expectativas restritas ao desenvolvimento do gênero “apropriado” ao sexo biológico, pois os brinquedos e as brincadeiras infantis apresentam, com frequência, determinadas regras, como as de menino ou as de menina, contribuindo para a ideia de que há uma dominação entre os sexos, ou seja, a dominação e a opressão da mulher estão estritamente ligadas e também imbricadas na origem da propriedade privada sob a forma em que a conhecemos atualmente, legitimam a força, a masculinidade como a autoridade e o poder dominante (SCOTT, 1995).

Eles estavam mais organizados que as meninas -, isso também é uma ideia dessa colocação do que é feminino e masculino: a ideia de que as meninas são organizadas, sensíveis, delicadas (senta como menina, menina não faz isso); então acaba-se tendo esta expectativa: as meninas organizadas e os meninos descolados.

A expressão sugere que meninos desenvolvem melhores habilidades de organização; já às meninas compete "dar o exemplo". Ao referir que infelizmente não estavam demonstrando o comportamento adequado, naquele exato momento, reforça que atualmente vivemos em uma sociedade que impõe regras de gênero e sexualidade. Neste sentido, a temática de gênero e sexualidade é considerada por Silva e Araujo (2021) polêmica, pois na sociedade contemporânea, ainda prevalecem valores socioculturais e morais que preconizam única e exclusivamente a união entre pessoas de sexo oposto, discriminando aqueles que não se encaixam à cultura marcadamente heteronormativa, patriarcal e centrada na superioridade masculina.

Ainda, complementa um(a) participante que: “*Eu escutei muito isso quando era criança, minha mãe disse (isso é de menina, isso é de menino), eu não podia jogar futebol porque era coisa de menino*”.

O preconceito sobre esse esporte é uma temática recorrente na sociedade e abrange desde preconceitos em relação ao gênero que, por sua vez, questionam a sexualidade da pessoa que participa, principalmente, quando o gênero feminino demonstra interesse por esse esporte. Compreensível na fala do(a) participante, pois ainda que se refira a sua infância, é preconceito praticado na sociedade contemporânea.

Certamente as respostas sobre essas questões envolveram inúmeros fatores. Geração, raça, nacionalidade, religião, classe, etnia são algumas das marcas que contribuiriam para as respostas. De modo especial, “as profundas transformações que, nas últimas décadas, vêm afetando múltiplas dimensões da vida de mulheres e de homens e alterando concepções, às práticas e as identidades sexuais teriam de ser levadas em consideração” (LOURO, 2003, p. 11). Novas identidades sociais tornaram-se visíveis, provocando, em seu processo de afirmação e diferenciação, novas divisões sociais e uma delas apresenta-se no emprego. Atualmente há uma maior integração das mulheres no mundo do trabalho assalariado, o que tem mudado, inevitavelmente, o equilíbrio entre homens e mulheres, mesmo que algumas desigualdades tenham sobrevivido e permaneçam profundamente encravadas (LOURO, 2003).

Na sequência de acompanhamento e descrição das imagens, apresento o grupo três. Esse, mais sucinto e objetivo em suas colocações sobre o que se propõe a presente discussão. Assim, a(o) primeira(o) a se manifestar pontuou: *“A minha filha adorava brincar com carrinho, não vejo problema nenhum, se não a mulher nem poderia dirigir – se não pode brincar de carrinho, não pode dirigir. Não faz sentido; brinquedo é brinquedo. Uma criança do gênero feminino brincar de carrinho é normal”*.

A persistência de preconceito é percebida na expressão docente que, por vezes, dificulta-as. Porém, as atividades, conforme a criança as vivencia, são subjetivas e apropriadas diante das situações. Também os comportamentos culturais interferem; o homem é educado desde criança para pegar em máquinas, ser o dominador do contexto em que a mulher vive, ou seja, a mulher é educada para cuidar da casa e dos filhos. Como por exemplo, “objetos, brincadeiras, bem como comportamentos e características pela clivagem de sexo significa reproduzir um padrão de tipos comportamentais que criam uma sociedade desigual, excludente e opressora”. (LOPES, 2017, p. 6).

Outro(a) participante comentou: *“Eu me vi brincando com os bonecos e meus carrinhos. Eu adorava fazer batida, fuçar nos capôs... É a mesma questão da boneca: o menino não pode brincar com boneca e a menina não pode brincar com carrinho”*.

De acordo com as colocações, as brincadeiras destacam-se como referências sexualmente estereotipadas, com a existência de marginalização no brincar infantil. Embora a brincadeira seja uma atividade universal entre as crianças, cada cultura possui uma forma peculiar de expressão específica.

Acerca das conjecturas sociais, os conceitos culturais sobre as brincadeiras na infância estão direcionados à sexualidade e gênero, os quais se complementam com a visão binária de

homem e mulher. Assim, caracterizando quem brinca de carrinho e quem brinca de boneca. Sobre essa perspectiva, Silva, Silva e Souza (2021, p. 117):

No contexto histórico e político em que nos situamos, observam-se definições de papéis sociais e comportamentais que são constituídos desde a infância, sob a visão heteronormativa e machista que geram marcas e enraizamentos nos sujeitos que os reproduzem ou que rompem com a visão heteronormativa do ser homem e do ser mulher.

Em vista disso, necessitamos debater, questionar e desconsiderar os conceitos sociais impregnados como verdades absolutas, posto que as crianças, jovens e adultos, dentro de espaços e tempos, são relutâncias das experiências constituídas por meio do contexto em que se está inserido. (SILVA; SILVA; SOUZA, 2021).

Sobre o que tem se proposto, o grupo quatro apresenta as ideias expostas da seguinte forma: *“Essa imagem seria a mesma coisa que na imagem anterior, só muda na questão da figura feminina para a masculina, mas a situação é a mesma”*.

Nessa colocação, fica evidente a expressão como uma neutralidade em se expor ao tema identidade sexual e de gênero. Mesmo considerando que a escola faz parte da sociedade em que vivemos, é uma instituição em que persistem preconceitos e discriminações. Enquanto docente, falar sobre gênero e sexualidade é parte da construção do respeito à diferença, com práticas pautadas pelo respeito à diversidade. Nesse sentido, Lopes (2017), pensa uma prática a respeito de gênero e sexualidade que oriente valores emancipatórios para estarem colaborando à construção de identidade, através de ações de uma sociedade futura, que supere a opressão sexual e a desigualdade de gênero.

Dando sequência às falas, expõe-se a seguinte percepção:

Penso a mesma coisa; que bom que hoje as meninas também brincam com carrinhos e que elas têm esse interesse; a gente já tem mulheres trabalhando como mecânicas – eu nasci em 1990 e na minha infância isso era impensável –; eu tinha muita vontade de brincar de carrinho, mas não podia. Então, eu incentivo a brincadeira de boneca, carrinho ou de bola tanto para meninos quanto para meninas.

Diante disso, pode-se dizer que, ao mesmo tempo em que a brincadeira se constitui como uma característica universal, ela possui aspectos específicos que irão depender de diversos fatores. Para tanto, faz-se necessário conscientizar-se sobre ludicidade; ela é vivenciada na infância, através de múltiplas experiências, ou seja, brincar faz parte da aprendizagem que deve ser, além de prazerosa, um ato de aprendizagem. Contudo, Pereira e Cristina (2015), a partir de seus estudos afirmam que as instituições de ensino, ao invés de elucidarem as diversidades como algo positivo na sociedade atual, acabam por

institucionalizar o gênero de acordo como cada um se identifica. Passando a reforçar as identidades masculinas/femininas, por exemplo, definindo as cores, como o rosa para menina e o azul para menino, assim como brincar de bonecas ser brincadeira de menina e carrinhos de menino.

Saliento que trabalhar com esse tema é necessário e imprescindível, para que o(a) docente tenha uma concepção mais aprofundada sobre a diversidade e ajude a desconstituir os preconceitos. Ao contrário, como tem se apresentado, a diversidade é sempre crescente na complexidade social, fornecendo a base de sustentação para diversos grupos e movimentos ligados a valores mais absolutistas. Uma posição mais pluralista, porém, demonstraria estar mais de acordo com a complexidade existente na história da sexualidade. Parece também provável que, nos próximos anos, os desafios de se abordar a diversidade sexual, nas instituições de ensino, ao invés de diminuir, irão aumentar (LOURO, 2003).

5.2 Rótulos é para supermercados, pessoas são seres humanos: identidades, cores, vestimentas e convivência social

Imagem 11 – criança diante de livro com símbolos masculino e feminino



Fonte: <https://polibiobraga.blogspot.com/2020/02/governo-do-rs-contrata-unesco-para.html>

Em relação a essa imagem, as manifestações do grupo um remetem ao momento de aprendizagem, de autoconhecimento; esses processos devem ser respeitados para que não se transformem em dificuldades na socialização, na aprendizagem, enfim, na vida social. Segundo o grupo: “*É o momento da criança aprender, de se conhecer e, ao mesmo tempo, é*

quando podamos as arestas das crianças, deixando-as com bastante dificuldades que se manifestam na vida adulta”.

A percepção de que a escola acaba sendo utilizada como um aparelho social a mais na formação, muitas vezes, inculcando características tidas como femininas e ou masculinas, bem como ‘condenando’ aquilo que não pertence ao seu gênero ‘biológico’. Nota-se que há a noção por parte do professor ou professora entrevistado(a) de que a escola auxilia a sociedade nessa função. Pensando a escola como um agente educacional, influenciada por diversos valores sócio/cultural, que por vezes reproduz a heteronormalidade e reafirma a heterossexualidade como a sexualidade unicamente “certa” e aceita. “Daí a necessidade de se discutir, problematizar e questionar os discursos sobre as sexualidades e os gêneros na escola porque esse é um campo político”. (LOURO, 2008, p. 84).

A próxima colocação destaca que:

A criança manifesta de diversas formas que se apresentam através da agressividade, na aprendizagem... independente de como, acabam ocorrendo; muitas vezes não sabemos o porquê, mas quando vamos investigar acabamos descobrindo que foram crianças podadas, cercadas, de repente rotuladas.

A(o) entrevistada(o) relaciona a questão de cercear e/ou podar a liberdade da criança, impondo-lhe padrões predeterminados a uma forma de reação violenta e agressiva. Há novamente a percepção de que a escola auxilia na padronização de comportamentos e características e que isso, muitas vezes, acaba por levar o estudante ou a estudante a manifestações agressivas como forma de revolta ou autodefesa. Demonstra, também, ter a percepção de que a escola rotula as individualidades. Ao contrário do que é idealizado pela sociedade, “a escola reproduz e reforça os padrões de exclusão que estão postos e naturalizados. Ela reforça as diferenças de renda, cor e gênero e educa para a reprodução dos padrões hegemônicos”. (SILVA, 2008, p. 6).

Diante de tais colocações, foi direcionado à (ao) docente o seguinte questionamento: A quais tipos de sintomas você se refere? Ela(e) respondeu: “*Os sintomas que quero dizer são da própria agressividade, em que a criança agride a ela mesma ou aos colegas*”.

As condutas agressivas, provocadas pela solidão, rejeição, agressividade, por exemplo, geram manifestações dos/as estudantes em suas relações interpessoais. Primeiramente Ferrari (2003) sustenta que as questões apresentadas possibilitam colocar as situações de violência e agressividade entre os discursos e debates, conseqüentemente, oportuniza a pensar e questionar princípios, o que é fundamental para desconstruir as “certezas”.

Pensar, desenvolver e refletir as práticas educativas, que dizem respeito às homossexualidades expressa pelos(as) estudantes, nos espaços educativos, se constrói,

desconstrói e reconstrói, demonstrando que a educação escolar se constitui no desafio diário, que é enfrentar a realidade. Portanto, discutir a construção das identidades na escola é colocar em evidência essa rede de significados e de verdades que se constituiu culturalmente (FERRARI, 2003).

A imagem desperta o grupo dois para um diálogo acerca da relação das cores rosa e azul e sua associação ao masculino e feminino; de acordo com um(a) dos(as) participantes: *“Essa imagem me lembra gênero binário, símbolo do masculino e símbolo do feminino”*. Além disso, ao mencionar a questão das cores rosa e azul, surgiram as seguintes manifestações: *“É uma criança, um adolescente, um pré-adolescente lendo sobre a temática porque está pensando a qual gênero eu pertencço, afinal não gênero biológico, mas qual a minha identidade de gênero”*.

Frente a essa colocação, a interpretação sobre a imagem reforça o tema de que a sexualidade e as diferentes formas de vivência das relações afetivas são aspectos da vida humana, mesmo que, em alguns casos, despertam a curiosidade e geram polêmica em alguns grupos sociais. Para entender, relacionar e identificar, é preciso, primeiramente, conhecer os conceitos sobre a sexualidade e o gênero, sobre isso Butler (2003), sustenta que gênero e sexualidade são conceitos consolidados pelo sexo.

“Uma reflexão sobre identidade – qual gênero que realmente eu pertencço -, talvez seja isso que o personagem da imagem está pensando”

Constata-se que, apesar dos padrões heteronormativos, existem pessoas que não se identificam com o seu gênero, assim expresso pelo(a) docente. Compreende-se pelas colocações de Lopes (2017), até então, são vistas como diferentes, estranhas e inferiores aos padrões heteronormativos. Porém, independentemente da identidade sexual ou de gênero, deve prevalecer o respeito ao ser humano, pela maneira como ele ou ela se identifica. Em diálogo sobre essa percepção, acrescenta:

Em contrapartida, eu não consigo identificar a qual gênero binário essa pessoa que está fazendo a leitura pertence, não gênero biológico, mas, qual a minha identidade de gênero? [...] analisando melhor, realmente, deixa em dúvida se é menino ou menina. Então, num primeiro momento era menina, mas depois, analisando o todo da imagem, observo que ela tem um livro e também noto as cores, logo ela está estudando essa questão.

Considero que a conduta ética é importante à prática da docência, o respeito com a identidade sexual e de gênero dos estudantes é desconstruído quando o(a) profissional demonstra preconceito, e/ou seja, opressivo em suas colocações a respeito desse tema. Considerando a colocação anterior, no que diz respeito a como a pessoa interpreta, percebe-se um sentimento com sentido profundo de negação sobre a possível identidade entre o ser

masculino e feminino. Essa “negação dos(as) homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los [...], fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos”. (LOURO, 2008, p. 68).

Seguindo as falas, vêm à tona argumentos, tais como: *“Eu acho que na infância, quando mães e pais vestem as crianças com essas cores, estas acabam entendendo, construindo essa relação de masculino e feminino com as cores específicas desses gêneros”*.

Nesse diálogo, entende-se que embora haja lugares de fala distintos, – um que se atém de forma combativa à questão de gênero e outro que demonstra forte empenho em explicar/justificar as atitudes “de antigamente” –, há uma abertura para o diálogo, isto é, uma tentativa de alinhamento e de troca que se apresenta durante as falas.

Contudo, Louro (2003) enfatiza que as identidades rotuladas em nossa sociedade são vistas de uma forma errônea e conduzem os homens e as mulheres à invisibilidade social, já que, para ascender socialmente, os seres humanos precisam ocupar um lugar de poder social. Assim, as pessoas que não se estabelecem com o rótulo “padrão” são excluídas e vistas com identidades que fogem do padrão. A discriminação, considerada por Ferrari (2003), revela e se articula com o preconceito e com o estereótipo quando o assunto é a construção das identidades.

Já em relação a mesma imagem, o grupo três pontua a questão da identificação de gênero: *“É o conflito, é isso que interpreto nessa imagem, é outra situação, ele já está encontrando, está em conflito com os pensamentos dele; não vejo nada de brincadeira. Será que as brincadeiras levaram a isso”*.

A(o) entrevistada(o) percebe a imagem como uma manifestação de um momento em que a criança está conhecendo as características de cada gênero (impostas) e se relacionando com elas. Mas, coloca em evidência a palavra ‘conflito’, que se destaca; por isso, entende que há um conflito dentro do pensamento da criança, sobre a sua identidade, de acordo com os padrões determinados para feminino e masculino. É justamente através dos discursos produzidos que realimentamos as diferenças de identidades sexuais e de gênero, que “geram conflitos e desestabilizam os paradigmas tradicionais cristalizados, pois são os próprios valores da civilização ocidental, que estão em risco quando o estilo de vida dos homossexuais, por exemplo, se torna matéria curricular”. (SILVA, 2002, p. 92). Assim, o conflito conduz à exposição da criança à diversidade.

“Aqui eu acho que está começando a despertar, a vim questionamentos na cabeça das crianças sobre o que ela é e o que ela quer”.

É possível entender que a imagem apresenta uma criança que pode estar lendo sobre tantas coisas, não sabemos. O conflito, o despertar, o se descobrir são inferidos pelos(as) professores(as).

Aqui, entende-se que a criança, quando começa a pensar sobre questões de gênero entra em estado de incertezas, porque, socialmente e culturalmente, foi criada e convive com pessoas que acreditam que o gênero não corresponde ao biológico. Assim, os gestos e ações cotidianas expressam a mensagem de que “o espaço educacional não os acolhe e isso impregna não ser anormal. Por sua vez, os educadores que possuem autoridade e poderiam mediar os conflitos que emergem, não estão preparados e também possuem valores culturais interiorizadas que são acionadas”. (SILVA, 2008, p. 6).

“Vai chegar num ponto que a criança vai fazer esse questionamento, e hoje em dia a gente vê na escola que eles estão se descobrindo muito assim, e muito mais do que antigamente; na minha época, há uns anos atrás”.

Hoje, em outro século, é o que remete a fala sobre esse tema, como se as ações culturalmente preconceituosas já estivessem sido superadas. Intuo essa colocação, uma vez que a leitura sobre a imagem não se agrega a um ponto de interrogação. Quem entende que a criança está questionando ou confusa são os interlocutores desta pesquisa, admitindo como uma prática comum, conforme Louro (2008), são as identidades escolarizadas que determinam as marcas, confirmam e produzem as diferenças e as hierarquias. Portanto, o que fica claro é o temor da homossexualidade como se ela fosse ser ensinada às crianças na escola. No entanto, o que se ensina é a heterossexualidade como norma de padrão social.

“Hoje eles experimentam, ficam com meninos e meninas, eles experimentam, muito mais do que na nossa época, na nossa época: meu Deus”!

A questão apresentada demonstra que atualmente há menos receio por parte dos meninos e meninas de experimentarem novas experiências sexuais e afetivas, pois, em tempos passados, isto era mais difícil e mais conflituoso. Também aponta que atualmente as percepções dos meninos e meninas sobre viver sua sexualidade de forma livre e se permitir provar e viver novas experiências é mais ampla, audaciosa e menos impregnada de contradições e preconceitos. Como bem retoma Moraes (2017), a instituição de ensino é um local propício às diversidades, mas também é um dos ambientes com maior predisposto para a intolerância, visto que o combate a estas práticas é considerado, historicamente, como um dos seus principais valores a serem conservados.

“Talvez não seja nenhum conflito. Se eles falam, eles vão lá e experimentam se é o que eles querem, eles vão lá e fazem o que eles querem. Não é mais conflito, seria conflito se eles deixassem de ser reprimidos. Alguns não reprimem nada, vão lá e fazem”.

Na mesma linha da(o) participante anterior, percebe-se que, apesar de a sociedade e a cultura terem padrões estabelecidos, eles estão se desconstituindo através das atitudes dos mais jovens que não permitem mais frustrações de seus desejos e sentidos. Atualmente se permite viver fora das ‘caixinhas’ sociais que determinam os comportamentos. Isto é, o papel de gênero conceituou-se, ao longo dos tempos, como um conjunto organizado de expectativas, comportamentos e atividades que são considerados apropriados e esperados pelos outros.

Para se compreender os motivos que fazem da escola um espaço destinado, fundamentalmente, a reproduzir os valores hegemônicos, de acordo com Bento (2011), é necessário, ampliar o olhar para a própria forma como a sociedade produz as verdades sobre o que deve ser reproduzido; quais os comportamentos de gênero sancionados; por que outros são silenciados e invisibilizados; qual a sexualidade construída como “normal” e como gênero e sexualidade articulam-se na reprodução social.

Essas questões não podem ser respondidas exclusivamente nos limites da escola. Há um projeto social, “uma engenharia de produção de corpos normais, que extrapola os muros da escola, mas que encontrará nesse espaço um terreno fértil de disseminação” (BENTO, 2011, p. 554). Quando se compreende as profundezas das identidades de gênero, marcadas por profundas violências, passa-se a entender a homofobia enquanto uma prática e um valor que atravessa e organiza as relações sociais, acentuada em distribuir poder e regular comportamentos, inclusive no espaço escolar.

As(os) docentes do grupo quatro, ao se depararem com as imagens representando signos relacionados à identificação de gênero, novamente dispuseram de significativo tempo para exporem o seu imaginário. Para essa imagem, o silêncio pairou, até que a primeira pessoa se manifestasse:

Minha opinião e meu entendimento: fisiologicamente nascem como um gênero e escolher ou não ser dele, ter essa percepção, é uma outra questão. Eu vejo muito essa questão de gênero que vem aparecendo – nas nomenclaturas indefinidas, e essa leva toda de questões que vêm surgindo, e aparece que estamos sendo obrigadas a engolir ou aceitar algo (não aceitar no sentido de deixar de respeitar, pois acho que temos que ter respeito), mas que não nos sentimos seguros, e sem saber como tratar as pessoas; então, penso que fisiologicamente nascemos com um gênero definido e trocá-lo ou não aceita-lo, ou ser um gênero indefinido, são questões que teremos que aprender a digerir aos poucos, mas nos afazeres cotidianos, não precisamos ter uma identidade de gênero que te defina ou não.

A colocação, acima, remete ao gênero indefinido e às questões de insegurança geradas pelo desconhecido. É possível fazer a leitura de que as pessoas estão em caixinhas e se identificam com as caixinhas, caso contrário, entram no território desconhecido em que se

torna desafiador o despreparo para lidar com a diversidade e, principalmente, com o desconhecido.

Para Calixto e França (2016 p. 1), “[...] ser humano recebe do grupo social ao qual faz parte suas concepções, valores e juízos, todos já preestabelecidos e a partir deles constrói seu ponto de vista”. Desta maneira, os autores evidenciam que estes preconceitos e discursos intolerantes não são inerentes ao ser humano. São construções sociais.

As falas “estamos sendo obrigados(as) a engolir ou aceitar algo”, “não nos sentimos seguros” acabam por remeter à ideia de contradição; a ser obrigado(a) acrescentar a ideia de que não concorda, mas é obrigado a aceitar, a “engolir” determinada situação. Sente-se desconfortável com a nomenclatura indefinida ou neutra, porém, ao mesmo tempo, afirma que não é preciso uma identidade de gênero definida.

“É... mais ou menos assim, eles vêm com um turbilhão de coisas e querem enfiar goela abaixo nas pessoas; respeitar é uma coisa, mas tu não pode obrigar as pessoas a querer que você faça da mesma maneira ou entenda por exemplo, pois o respeito é uma coisa mútua e enfiar goela abaixo é algo complicado.

Fala carregada de preconceito e de incompreensão sobre o engolir/aceitar/“respeitar” que me conduz a interpretar que, se eu estou respeitando/engolindo/aceitando, não preciso conhecer mais sobre o tema, nem refletir sobre minha postura em relação a ele. É uma ideia de respeito que se opõe à ideia da educação para a diversidade. Sente-se revoltada(o) por ter que aceitar a diversidade. O preconceito está diretamente estabelecido, pois o próprio discurso de não aceitar as diferenças e fazer alusão ao enfiar goela abaixo, como que obrigando a aceitar, reflete essa situação. O respeito, por completo, não é o mesmo, pois se sente obrigado(a) a fazer isso, mesmo discordando.

Embora com um discurso receoso, o grupo deixa claro o seu ponto de vista em relação à temática, os participantes compreendem que o gênero fisiológico não necessariamente corresponde ao gênero de identificação das pessoas e salientam que: *“Trocá-lo ou não aceitá-lo, ou ser um gênero indefinido, são questões que teremos que aprender a digerir aos poucos”*.

Diante dessa colocação, percebe-se que a orientação ou o gênero alheio não têm que ser digeridos. Essa fala demonstra como é difícil para a(o) entrevistada(o) aceitar essas diferenças, tanto que é necessário tempo para conseguir começar a aceitar.

Também se abordou a questão da linguagem neutra, fazendo uma crítica a esse respeito: *“Parece que estamos sendo obrigados a engolir ou aceitar algo (não no sentido de deixar de respeitar), mas de começar a colocar umas nomenclaturas de gênero indefinido em espaços/situações em que não nos sentimos seguros, e sem saber como tratar as pessoas”*.

Seguindo o mesmo sentido, ter que (ser obrigado) a aceitar, a engolir, sendo algo que não concorda, mas que por imposição terá que acatar.

Assim, foram apresentadas duas percepções diretamente imbricadas – a identidade de gênero e o gênero fisiológico; e a linguagem neutra como forma de não exclusão –, que permeiam o imaginário social, seja como resistência, reconhecimento ou imposição. Conforme as palavras de Castoriadis (1982, p. 131), é “a união e a tensão da sociedade instituinte e da sociedade instituída, da história feita e da história se fazendo”.

Percebe-se que a imposição de uma fala neutra gera insegurança no modo de falar com e sobre as pessoas, além de atropelar um processo de difícil digestão; ademais, em palavras é expressado que: *“nos afazeres cotidianos não precisamos ter uma identidade de gênero que o(a) defina”*.

É interessante o posicionamento, visto que demonstra empatia e conhecimento sobre o tema; contudo, ainda que a escolha de palavras seja um ponto sensível, inconscientemente se faz uma escolha que leva o(a) interlocutor(a) a importantes reflexões; pois, ao dizer que: *“são questões que teremos que aprender a digerir aos poucos”*, ele(ela) inclui-se no grupo; isso significa que, assim como os(as) demais, também se percebe com dificuldades para aceitar que as pessoas não são, ou pelo menos não deveriam ser, obrigadas(os) a representarem papéis em favor de uma “ordem social”. Em suas palavras de Silva e Cabral (2017, p. 658), destaca que “as relações, nitidamente, estão além das violências, trata-se aqui de todo o contexto de desigualdades travadas que refletem em dificuldades atuais ou mesmo, na falta do atendimento das demandas”.

Fica visível, no modo de se expressar, o desconforto da(o) docente acerca da temática; ela(e) deixa claro que concorda, mais ou menos, com o que foi dito pela(o) colega.

Observa-se que diferentemente da(o) colega anterior (que se insere no grupo dos que precisam digerir algo que lhes é difícil), ela(e) não se inclui no discurso, pois se refere às pessoas tu e você, que se veem em uma situação de coerção a respeito de algo incompreensível. Outra intrigante e inconsciente escolha de palavras diz respeito aos trechos em que são mencionados o respeito mútuo e a ação de “enfiar goela abaixo”, pois fica clara a intenção de reforçar a importância de se respeitar e aceitar o modo de pensar e agir do outro.

Logo, erroneamente, os gêneros são comumente associados ao sexo biológico das pessoas, mas algumas não se enquadram nisso e Butler (2003) denomina de inteligibilidade de gênero, que é a relação linear entre sexo biológico, identidade de gênero e desejo sexual. A autora ainda chama a atenção para o fato reprodutivo heterossexual de diferenciação entre os seres, conseqüentemente, dos diferentes papéis incorporados nas relações. Portanto, nós somos pertencentes a um contexto social e somos “treinados” para perceber e decodificar,

classificando de acordo com a expressão corporal. Desse modo, Louro (2003) ressalta que as redes de poder hierárquico que circulam em uma sociedade são os principais motivos dessa classificação, trazendo consigo as diferenças, preconceitos, temores, desconfortos e desigualdades, que estão interligados com o lugar que cada um(a) ocupa dentro da sociedade.

Qualquer divergência em um dos pontos dessa matriz de inteligibilidade enseja, no mínimo, um desconforto. Assim, as(os) participantes que não concordam com a ordem de sexo, gênero e desejo imposta pela heteronormatividade escapam às regras e definições, já previamente estruturadas, e são deslocados para a normatividade dita como natural. Assim, tais seres são excluídos e restringidos socialmente, por serem vistos como uma ameaça à perpetuação do referido ideal (LOURO 2003).

Imagem 12 – pessoa frente ao banheiro masculino e feminino



Fonte: <https://polibiobraga.blogspot.com/2020/02/governo-do-rs-contrata-unesco-para.html>

Considerar as diferenças é um passo ao encontro do consenso, é ter a liberdade de utilizar um banheiro, sem constrangimento e julgamentos. Nas colocações do grupo sobre essa imagem, fica esclarecido que: *“é o momento em que a pessoa tem que se decidir, escolher. É a isto que a imagem me remete: ao momento de escolha, de decisão”*.

A fala ainda está ligada ao gênero masculino e feminino, não compreendeu que as pessoas podem transitar pelos gêneros com que se identificam e, que não é preciso escolher, deveria apenas sentir a liberdade de usar qualquer um dos banheiros sem constrangimento e julgamentos, afinal é apenas um ambiente como qualquer outro. Isso, por sua vez, alimenta uma crise sobre “o sentido da sexualidade em nossa cultura, sobre o lugar que damos ao sexo

em nossas vidas e em nossos relacionamentos, sobre a identidade e o prazer, a obrigação e a responsabilidade, e sobre a liberdade de escolha”. (LOURO, 2003, p. 54).

Eu penso que esse papel faz parte da escola, quando percebemos, ou mesmo de algum familiar (o que é geralmente mais difícil). Enfim, é um momento em que a gente precisa ajudar ou encaminhar para uma ajuda profissional – não para podar, mas sim para ajudar a pessoa a encontrar o seu caminho.

Destaca-se que a escola tenha um papel fundamental frente às questões de gênero e sexualidade, como promotora de autoestima, buscando meios para as crianças se sentirem protegidas e livres para serem o que quiserem. Que cresçam com a identidade de respeito às diferenças. As palavras de Louro (2003) ressaltam que somos compostos por uma sociedade múltipla e imbuída de pluralidades, logo, existe a necessidade de se reconhecer e se afirmar como pertencente a um grupo social.

Consequentemente é reforçado, na sequência, pelo grupo dois, quando a imagem é apresentada e a ordem de fala se altera entre as(os) participantes, surgindo entre eles(as) o comentário: *“Eu acho que essa imagem remete a questão de vestuário – masculino/feminino -, além, claro, da identificação dos banheiros”*.

A interpretação é de que colocam “gênero” em roupas, que meninos vestem isso e meninas vestem aquilo, sabemos que essa desconstrução vem acontecendo, mas ainda em pequenos passos, com pequenos avanços. Talvez a juventude de hoje consiga ultrapassar essa barreira.

E, ao responder por que a personagem encontrava-se parada diante das duas portas, ele(a) manifestou: *“Eu não sei como se sente uma pessoa que é homossexual quando se depara, em qual banheiro ela deve entrar, eu acho que é uma questão bem confusa”*.

É possível inferir pela expressão que a pessoa homossexual não fique confusa, apenas faz/repete o mesmo comportamento que lhe foi imposto desde sempre: usar o banheiro que a sociedade estipulou que ela devesse usar. Penso que essa questão está mais ligada à frustração de uma construção que, desde cedo, vai “podando” e fazendo que o verdadeiro eu seja reprimido. Percebo que a questão apresenta-se confusa porque há desconhecimento sobre o tema, ainda acrescenta Louro (2003), que esta instabilidade é a possibilidade de desconstruir o processo repetitivo. Ou seja, esse é o controle que desfaz os próprios efeitos pelos quais o “sexo” é estabilizado às normas.

Diante dessa fala, uma das interlocuções esclarece:

Na verdade os homo vão no banheiro igual a qualquer hétero, porque, por exemplo, eu sou lésbica, mas eu não sou trans, então eu vou no banheiro feminino, porque apesar de eu ser casada com uma mulher, eu também sou mulher. Tenho cabelo

curto e me visto de uma forma “que não é característica do feminino”, mas me entendo e vejo – a minha identidade é feminina -, apesar de eu não ter padrões de comportamentos femininos”. Então, quando a imagem, delimitar a mulher pelas imagens... eu, por exemplo, sou mulher e não uso vestido e conheço muitas mulheres que não usam vestidos, conheço homens que usam vestido; quando a pessoa que está de costas, ela pode ser trans, mulher, travesti; pode estrar em dúvida sobre qual banheiro usar por causa da questão de “sim, eu sou trans ou travesti e vou entrar em um banheiro masculino e vai que tenha um homen preconceituoso...”, pois o Brasil é campeão em casos de agressões contra travestis e transexuais. Estão, talvez, a dúvida possa estar relacionada com a identidade de gênero, mas também possa estar relacionada com a violência que a comunidade LGBTQIA+ sofre.

A fala conduz para o entendimento de uma pessoa que não saberia conversar sobre o assunto, mas tenta explicar um comportamento atual que não pratica, que desperta um sentimento, ou mesmo, um questionamento sobre uma sociedade que tem alguns comportamentos predefinidos quanto ao gênero e que se estendem até a forma de projetar a arquitetura do aspecto cultural que separa os banheiros por gênero.

Nessa fala, muito além do esclarecimento, é possível observar que, assim como a(o) interlocutor(a) que se sente angustiada(o) para explicar/justificar o modo de agir “*de antigamente*”, a(o) participante lésbica vê-se igualmente em uma posição de ter que explicar um modo de ser e agir “atual”.

Diante dessa percepção, o retrato da transição entre “o velho” e “o novo” expõe como era naturalmente imposto um único jeito de ser e agir no mundo, mas que agora se depara com “uma imposição” de mudança que se manifesta e exige retratação, isto é, colocar-se diante do “velho” como um espelho que o força a ver aquilo que sempre negou: o(a) outro(a) “diferente de mim” também é gente e teve/tem essa condição negada. Isso demonstra e reforça “a heteronormatividade, em que é naturalizada e proporciona a exclusão das demais formas de gênero e sexualidade”. (BELTRÃO; BARROS, 2015, p. 240).

Na sequência, a fala representa esse olhar de transição (do antigo ao atual) e reforça essa percepção:

Eu pensei nisso que foi falado, sobre a dúvida em relação ao que está atrás daquela porta. Aquele personagem que eu não posso identificar ou dizer se é do gênero feminino, masculino, se é trans. Em relação a fazer uma escolha, eu não posso dizer quem é este personagem porque não estou vendo o todo, mas acredito que ele deve estar com dúvida em quem vai estar atrás da porta. [...] Então é um direito de escolha, eu acho que existe um caminho muito grande para a sociedade respeitar o direito de todos e todas, não importa a crença o gênero... é um direito que as pessoas têm e não é respeitado, ainda.

A pessoa ao falar sobre o preconceito que ronda a sociedade com aquilo que não é visto como “normal”, também o sente, ou melhor, percebe-se a apresentação desse mesmo preconceito no início da fala, pois não é preciso ver o rosto ou saber como o outro está vestido

para que seja respeitado, independentemente de qualquer coisa, todos merecem respeito. Por isso, a necessidade de “compreender e refletir sobre as formas de construção das identidades, das diferenças, preconceitos e como esses elementos estão presentes nas relações”. (SALLES; SILVA, 2008, p. 164).

A partir dessas manifestações, ocorreu um desabafo entre as(os) participantes, um entendimento de que ambas(os), ainda que em realidades opostas, esperam/desejam o mesmo.

E na verdade, eu aprendi várias coisas ultimamente; por exemplo, eu aprendi com o Stuart Hall¹⁵ que nada é tão fixo que não possa fluir; então, nenhuma identidade é tão fixa que não possa ser alterada; e também aprendi, por exemplo, com a Rudith que, talvez, gênero nem exista – por que a gente coloca rótulo em tudo? –, rótulo é para produto de supermercado, as pessoas são seres humanos, homo sapiens, não precisam ficar se colocando uma faixinha (gay, lésbica, hétero, trans...)”.

A colocação dessa(e) profissional da educação, mostra nitidamente que um primeiro passo em ler e aprender coisas novas sobre o assunto foi dado. Esse tipo de fomentação precisa acontecer em ambientes como o da escola; é preciso ler, conversar e conhecer mais sobre o assunto. Infelizmente, famílias já rotulam e é na escola que eles se consolidam, pois, Cordeiro e Buendgens (2012), afirmam que fomos cegados pelas práticas sociais preconceituosas, começando pelo convívio na família.

“Eu acredito nisso, são pessoas que têm direitos iguais, o direito de ser o que quer ser – eu quero ser, me vestir dessa forma, pintar meu cabelo, deixa-lo curto, poder ter barba -, que quero poder ser eu, não importa o rotulo, o importante é que eu consiga ser feliz”.

É uma fala bem recorrente essa de que todos têm os direitos iguais, que podem se vestir como quiserem, mas, assim que fecha a porta da sala, meninos fazem duplas com meninos e meninas com meninas; meninos fazem isso e meninas fazem aquilo. O importante é ser feliz, mas que seja fora da minha sala de aula, tenho a acrescentar que, é preciso mais, é preciso pesquisa e leitura, é preciso se apropriar do assunto. Dessa forma, “a tarefa (im)posta à escola de formar “todos os sujeitos” traz para dentro de seus muros e para todos aqueles que ali convivem o desafio de lidar com a diversidade”. (CORDEIRO; BUENDGENS, 2012, p. 46).

A partir desse “entendimento”, as manifestações estreitaram o diálogo, ele passou a ser mais uma troca de percepções, como se observa na sequência:

“Eu penso a respeito dessa imagem a relação com o brincar, vejo pela minha filha – tem boneca, mas nunca deu importância para isso –, são outros brinquedos: jogos, brinquedos de encaixe... Tem as bonecas, mas ela nem brinca. Comprei uma

¹⁵ Stuart Hall foi um teórico cultural e sociólogo britânico-jamaicano que viveu e atuou no Reino Unido a partir de 1951.

cozinha para ela... Claro, se tiver outra criança, até ela vai, mas se estiver sozinha, já é mais difícil dela brincar de boneca; ela brinca mais com pecinha de encaixe, quebra-cabeça; mas com boneca ela não dá muita bola. Até porque onde ela fica, a professora tem um menino, então, ela brinca mais com ele – que é menino –, então ele tem carrinho e outros brinquedos com os quais ela brinca mais. Às vezes ela vem me mostra “olha, mãe, hoje eu aprendi uma coisa nova”, e quando eu vou ver ela já está dando uma pirueta que ela aprendeu com ele; eu pergunto “quem te ensinou” E, ela responde “ah, mãe, foi com o fulaninho”, e eu digo “ai, que legal”, pois eu não vou dizer para ela “não, isso é coisa de menino”, nunca falei isso. Sempre a elogio pelo que aprendeu, pois é uma novidade para ela, não fico limitando e assim ela me conta o que aprendeu durante o dia

As colocações apresentadas opõem-se à realidade, pois nem todos os pais e mães agem dessa forma, ou ainda, compreende-se que nem todos os professores e professoras pensam e comportam-se assim, deixando as crianças livres para descobrir e se aventurar com tantas possibilidades possíveis. Segundo Moreira (2005, p. 152), “para a maioria dos profissionais da educação escolar, a homossexualidade é vista como um grande problema”, pois quando se trata de um comportamento que está associado ao desvio da norma socialmente aceita, os preconceitos, a vigilância e a hostilidade atingem aos estudantes.

“Eu acho que essa imagem remete à questão de vestuário – masculino/feminino –, além, claro, da identificação dos banheiros. Talvez tenha essa questão de identidade de gênero, diferente da sua morfologia”.

Logo, vem a provocação e o refrão de uma música “*eu nasci assim, vou ser sempre assim*”, o que permite interpretar como uma colocação fria e sem nenhuma perspectiva de mudança, remete à triste realidade das crianças que não têm abertura para conversarem e se sentirem acolhidas por um profissional da educação.

Ressalto, sob a perspectiva de Louro (2003), que historicamente a norma estabelecida dentro da nossa sociedade é de um “homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão e essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada. Serão os “outros” sujeitos sociais que se tornarão “marcados”, que se definirão e serão denominados a partir dessa referência. Desta forma, a mulher é representada como “o segundo sexo” e gays e lésbicas são descritos como desviantes da norma heterossexual. Com isso, a autora também afirma a divisão pela qual nossa sociedade é marcada, essa classificação estabelece rótulos aos indivíduos, criando, então, a discriminação de uma forma sutil e violenta (LOURO 2003).

Sobre a mesma imagem, o grupo três entende que a sociedade produz as relações de gênero:

Quando a gente nasce o médico olha e diz “é menina” ou é “menino”, mas na verdade, as vezes a pessoa não se sente menino ou menina e inclusive na hora de usar o banheiro ela tem dúvidas (e aí, que banheiro usar?), eu tive um aluno que sempre pedia para ir ao banheiro após todos irem: descia primeiro as meninas, depois os meninos e ele podia sempre para ficar por último; hoje inclusive, ele usa

nome feminino, trabalha... Mas ele pedia sempre para ir depois que todos já tivessem saído; por mim não tinha problema nenhum, até não sei como é que os colegas reagiram dentro do banheiro com ele, em relação a isso. Mas eu acho que vai muito do que a pessoa sente, se ela não se sente menina, não se sente mulher, é óbvio que ela vai ficar constrangida em usar um banheiro feminino ou o contrário. E, tem países, inclusive, que o banheiro é unissex, tu entras em qualquer um dos dois e está tudo certo.

Fica o questionamento sobre o quanto ainda se precisa caminhar e ter subsídios para aproveitar situações como essa para ensinar e aprender com os demais (a diversidade) sobre o assunto. A discussão aqui apresentada abre caminhos para se desenvolver um trabalho pedagógico para, assim, conhecer junto com os colegas tudo o que esse assunto tem a oferecer.

Mas eu vejo que essa questão do escolher não é nem da sexualidade, é questão do gênero; do não se identificar com o seu gênero, esse já é um outro ponto: tem gente que se identifica mulher e gosta de mulher, tem gente que se identifica homem e gosta de homem; então é outro assunto e para mim, no meu ponto de vista, são situações distintas – questões de sexualidade e questões de gênero –, de como tu te identifica.

Podemos entender que a violência contra outras pessoas devido à identidade sexual e de gênero pode ser psicológica. Esses comportamentos são causados por hábitos e preconceitos culturais, religiosos ou políticos. Esse ato é um conceito que engloba múltiplas formas que prejudicam o ser humano, incluindo neste termo a homofobia. A homofobia pode ser definida como "uma repulsa incontrolável, aversão, medo, ódio e preconceito que algumas pessoas têm em relação a gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros (também conhecidos como grupos LGBTQIA+). Esse conceito é de suma importância para pensar e refletir sobre essas violências e o que elas causam em nosso país e no nosso cotidiano (FACCHINI; FRANÇA, 2013).

Seguindo, a imagem apresenta a temática, e durante a exposição do grupo quatro, novamente houve um significativo tempo de silêncio, principalmente em relação à pessoa a se expressar, denotando que se tratava de um assunto delicado. Sobre essa questão foram feitas as seguintes observações:

Deve ser uma pessoa fisiologicamente do gênero feminino, mas que não se sente à vontade nesse gênero e talvez esteja confusa pensando para onde ir, que porta escolher, e está tudo certo; no meu pensamento as pessoas vão se perguntar em algum momento da sua vida sobre a identidade de gênero, e será que existe identidade de gênero ou foi algo que nos ensinaram a vida inteira?

Em boa parte das colocações, é demonstrado o momento/entendimento da vida sobre a identidade de gênero; acredito que não seja uma pergunta a ser respondida ou que precise de

uma resposta. Penso que seja uma pessoa com um olhar diferenciado e, com incentivo e estudo, conseguiria mediar momentos de aprendizagens com as crianças.

Diante dessa imagem, o(a) segundo(a) participante manifestou: *“Eu nem sei o que dizer, vejo pelo ponto de que parece uma mulher e a indecisão de para onde ela vai”*. Nesse ponto, começa a ficar mais visível a dimensão da abertura para tratar, ou não, do assunto. Embora, com dificuldade, consegue-se observar uma resistência maior ou, ainda, a incapacidade de absorver e aceitar. Ou seja, o processo binário pressupõe, por exemplo, que as pessoas que nascem com um pênis devem se identificar como homens e usar banheiros masculinos. Do outro lado, as que nascem com vagina são do gênero feminino e usam banheiros correspondentes.

A ideia de gênero binário está internalizada na sociedade, pois já se tornou "natural" entender as pessoas como homens ou mulheres. Porém, essa é também uma construção social acerca dos gêneros, segundo Bento (2017, p. 291), “isso sugere que pensemos em continuidades, e não em termos binários, representados por dois conjuntos díspares de valores e crenças”. Ou seja, gênero é um daqueles marcadores da diferença que produzem opressão. Veja, não estou falando em acabar com a ideia de gênero, mas eu não tenho obrigação a um estereótipo de gênero (BENTO, 2017).

Imagem 13 – Pessoa do gênero masculino vestido com saia, salto e camisa



Fonte: <https://www.awakenmend.xyz/ProductDetail.aspx?iid=302797094&pr=43.99>

A imagem acima foi observada pelo grupo um como demonstração de coragem, uma vez que a pessoa estaria exposta ao julgamento dos outros; também observaram que se tratava de uma pessoa que estava de bem consigo mesma, visto que, não poder ser e agir de acordo com o que se identifica implica em muito sofrimento. Assim, seguem as colocações:

Primeiro achei a imagem linda, porque não é qualquer pessoa que conseguiria fazer o que ele está fazendo, em público, pois sabemos que diante disso apareceria o preconceito (pessoas rindo, debochando...). Neste caso, acredito que foi feito um trabalho por meio do qual ele conseguiu se identificar e sendo assim ele não tem vergonha de nada pois já se auto afirmou enquanto pessoa

Nessa colocação, observa-se a preocupação com o impacto das opiniões alheias na sua vida pessoal e acredita que, para que diferenças sejam aceitas, é necessário algum trabalho externo, tanto para as pessoas que precisam ‘se reconhecer e não se envergonhar’, quanto para a sociedade entender essas diferenças. Isso implica nas desigualdades, e ordenam hierarquias, que circulam numa sociedade (LOURO, 2003).

“É uma imagem de coragem, pelo fato de ele se expor ao público, pois, com certeza, algum preconceito ele irá sofrer. Mas se ele teve a coragem de se expor é porque certamente se aceita como é porque já se identificou”.

As palavras são entendidas de forma a tratar a sexualidade como algo para que se necessita de ‘coragem’; transparece apenas o profundo preconceito enraizado na nossa sociedade e que fica escondido atrás de discursos formatados com palavras cujos significados não se encaixam no contexto. A sexualidade faz parte de quem somos e enfrentar preconceitos para se viver não deveria ser encarado como coragem. Ainda, torna-se fundamental para proposição de alternativas mais inclusivas e democráticas de convivência “compreender e refletir sobre as constituições das identidades, das diferenças e preconceitos e como esses elementos estão presentes nas relações cotidianas”. (SALLES; SILVA, 2008, p. 164).

“É a identificação mesmo da pessoa, eu acho que é preciso ter coragem, penso que é importante a pessoa ter coragem de se expor, de se mostrar”.

Nessa observação, evidencia-se que a sexualidade humana é constituída por diversos fatores relacionados às questões psicológicas, sociais e culturais, sendo interpretada pela manifestação de uma pessoa frente a outra, de maneira involuntária ao seu desejo.

Bento (2017) ressalta que não existe um processo específico para a constituição das identidades de gênero; ele só existe na prática, na experiência, e sua realização acontece mediante interpretações sobre o masculino e feminino, em um jogo, muitas vezes, contraditório e escorregadio, estabelecido pelas normas de gênero. As considerações de Louro (2003) sustentam que a sexualidade, assim como o gênero, é uma construção social, o que não

significa dizer que seja uma escolha, e as relações que se estabelecem dependem inteiramente da cultura e do contexto histórico.

As percepções do grupo dois, a respeito da mesma imagem, caracterizam-se da seguinte maneira: *“Essa imagem me lembra gênero binário, símbolo do masculino e símbolo do feminino”*. Toma-se como conhecimento o simbolismo sobre masculino e feminino que mascara o machismo quanto ao preconceito, porque o ‘ser’ é maior que simbolismos: o que usamos – roupas, cores, acessórios – são particularidades de “quem” somos e não necessariamente uma caracterização de masculino e feminino. *“Tem as cores também; a cor rosa, e a azul”*. Essa caracterização está associada ao controle, e aparências que se evidenciam pelas cores, acrescenta a observação. Sobre as cores também se percebe que:

E, eu queria falar sobre a cor rosa e a cor azul, houve uma desconstrução, acredito, da nossa época em relação a uma época anterior a respeito da cor rosa e o azul, porque hoje a gente vê muitos homens usando rosa e antigamente não se via homem usando essa cor; e mesmo hoje, existem homens que não usam essa cor: pode ser a camisa mais linda, cara e de marca; eles não usariam de modo algum, por conta da cor rosa. Mas, houve uma mudança.

A interpretação sobre essa fala, afirma que na configuração da sociedade em que vivemos, os conceitos são enraizados a favor do institucionalismo patriarcal e, a partir disso, define-se a construção do conceito que faz as pessoas identificarem cores, objetos, caracterização pessoal ou trejeitos pessoais com o gênero masculino ou feminino. Então, justificando-se o preconceito, sobre as palavras de Cordeiro e Buendgens (2012, p. 47), “é categoria do pensamento e do comportamento cotidiano. Contudo, a autora afirma que não é por fazer parte da vida cotidiana que os preconceitos devem ser naturalizados e aceitos”.

Sobre a mesma imagem, uma das colocações dos(as) participantes afirma que:

“A heterossexualidade frágil, esse comportamento. Cara que não se garante na heterossexualidade acha que se botar uma camisa rosa acha que vai aflorar”.

O posicionamento declara um discurso machista exteriorizado como se fosse o aflorar, veladamente, considera a mulher a parte a ser desconsiderada da heterossexualidade por usar a cor rosa. Tal alegação fortalece a próxima colocação, destacando que: *“Talvez, pode ser; mas tem homem que não usa realmente”*. A partir dessa colocação, os(as) participantes são questionados se acreditam que a mulher é mais acessível e, por isso não demonstra resistência em usar o azul, diferentemente do homem em relação à cor rosa.

De acordo com um(a) dos(as) participantes:

“Não, eu acredito que assim como tem homens que se recusam a usar rosa, da mesma forma há mulheres que não usam o azul por achar que esta é uma cor mais masculina”.

Naturaliza-se uma opinião que desconsidera equidade, como se mulheres tivessem que gostar de rosa e homens de azul. Além disso, foi desconsiderado que gostos pessoais não nos tornam pessoas femininas ou masculinas. Ao discutir identidade sexual e de gênero, dentro da realidade, atitudes, vestimenta e modos de homem ou de mulher, é apontado como “[...] instrumento ou meio com o qual um conjunto de significados culturais é [...] externamente relacionado”. (BUTLER, 2003, p. 27).

Na sequência, a participação manifesta o pensamento de que:

“Na infância, quando mães e pais vestem as crianças com essas cores, elas acabam entendendo, construindo essa relação de masculino e feminino com as cores específicas desses gêneros”.

Esse pensamento explicita que esse grupo, assim como ‘os pais da infância’ desconhecem a estrutura patriarcal instituída na nossa sociedade que estabelece, de forma sutilmente violenta, que cores, assim como comportamentos, responsabilidades e lugares de fala e atuação são específicos para homens e mulheres, porque representam o dever ou não de obediência, ou a rebeldia ou não por questionar esses pilares societários. Dentro dessa linha de pensamento, “ninguém nasce mulher: torna-se mulher”. (BEAUVOIR, 1967, p. 9). Geralmente, aponta Scott (1995), que mulheres e homens são alojados por um conjunto próprio de características que acabam por definir, produzir e reproduzir padrões idealizados e ideológicos do que se sabe ser feminino e masculino e do que é ser homem e mulher.

Esse ponto de vista se intensifica mediante as contribuições que seguem:

“Sim, até mesmo nas lojas quando tu vai comprar roupa, por exemplo, eu tenho um bebê, e não existe roupa rosa para menino nas lojas”. Ademais, “se tu for comprar uma escova de dentes eles perguntam para menino ou para menina”.

Essas situações tornaram-se a concentração de extremos opostos, masculino/feminino, como alicerce da nossa sociedade. Essa opinião desconsiderou ou desconhece isso, provavelmente esqueceu que nos acostumamos com essa convenção social. Prossegue Scott (1995), que também a importância de se tomar o conhecimento de que gênero é uma construção social, intrínsecos às sociedades e culturas, porém não necessariamente sejam considerados como verdade absoluta e imutável.

Sucessivamente, o diálogo continua entre o grupo de participantes:

“Eu acredito nisso, são pessoas que têm direitos iguais, o direito de ser o que quer ser – eu quero ser, me vestir dessa forma, pintar meu cabelo, deixa-lo curto, poder ter barba –, eu quero poder ser eu, não importa o rótulo, o importante é que eu consiga ser feliz”.

A percepção, nessa colocação, é que há uma distinção entre o ‘ser’ e o ‘rótulo’. É possível perceber palavras cujo significado não se encaixam no contexto, porque gênero e sexualidade sequer devem ser considerados quando se fala em ‘direito’ pessoal ou coletivo: os direitos deveriam estar garantidos independentemente do gênero ou sexualidade.

Esse cara sou eu ao contrário: é um homem que se veste com roupas femininas e eu sou uma mulher que se veste com roupas mais masculinas. Não dá para dizer muita coisa sobre ele, porque ele pode, inclusive, ser hétero, o fato de ele usar uma roupa feminina não altera a questão de orientação sexual, talvez ele seja hétero, nada impede que ele seja; não tem como saber, somente pelo fato de ele se vestir dessa forma

Essa opinião deixa claro que a identidade de gênero se expressa no indivíduo a partir da convicção que ele tem quanto ao pertencimento à sua identidade sexual. Tal convicção não é inerente, mas adquirida, no sentido de ser homem ou mulher. Esse é um discurso transcrito por Louro (2003), de silenciamento que ocorre de forma constante em nossa sociedade e se prolifera principalmente na instituição escolar.

“Eu percebo que ele está feliz, e eu acho que é isso que é importante, a sociedade pensar que é importante as pessoas serem aquilo que elas querem ser, vestir... E eu adorei a roupa, porque, tirando a saia, o resto eu usaria”.

Esse pensamento enfatiza o medo de ‘ser o que se é ou gostaria de ser’, ser algo diferente do que a sociedade aprova ou espera, é desafiador. Demonstra que a aceitação dos outros, infelizmente, ainda é mais importante do que o encontro pessoal, evidenciando a violenta intolerância que pode vir a enfrentar apenas por fazer escolhas distintas da maioria. Essa forma de violência, conforme Beltrão e Barros (2015), não é menos grave ou danosa que a violência física, pois ela consiste em não reconhecer, nega valores ao modo de agir, e na injúria, em que interação e autonomia social são impossibilitadas.

“Hoje, as vestes que ele está ainda são taxadas como femininas; e com certeza se ele saísse assim na rua ele iria sofrer preconceito, as pessoas iriam olhar para ele diferente”.

Novamente a colocação apresenta referências de uma construção social imposta por uma série de fatores e outros tantos interesses. No decorrer da vida, a existência, as identidades estão diretamente condicionadas à maneira de se vestir, o que para muita gente é negado, proibido, violentado e marginalizado por esse tipo de pensamento. Isso tudo é consequência de fatores predominantes, como a colonização, opressão, jogo de poder e, principalmente a construção cultural. Portanto, para Butler (2003, p.29), dentro de uma teoria social do gênero, “ele é uma relação que se constitui entre sujeitos socialmente construídos, em contextos especificáveis”.

E supondo que ele fosse hétero, as mulheres – porque nós, mulheres, também vivemos dentro dessa sociedade, que culturalmente nos ensina esse padrão machista –, então, provavelmente as mulheres hétero olhariam para ele e não se sentiriam atraídas; ou iriam pensar nossa, como é que eu vou estar com um homem que se veste dessa forma.

A colocação traz à superfície alicerces profundos implantados nos conceitos de ‘macho’ e ‘fêmea’, com comportamentos específicos e esperados, que jamais podem ultrapassar o que é considerado padrão, ou seja, as particularidades pessoais que podem desestruturar os ‘valores’ da sociedade constituída. Os estereótipos construídos estão baseados em que os homens são racionais e as mulheres são emocionais, porém, há necessidade do entendimento de que somos todos(as) seres emocionais e sociais. Salles e Silva (2008, p. 155-156), muitas vezes, é na adolescência que “são reduzidos a estereótipos que são construídos em relações que podem promover conflitos”.

“Mas isso também muda em relação ao grupo social, como o Fiuk¹⁶, dentro do grupo social em que ele está inserido, isso não ocorreria. Então, eu acho que a sociedade também tem divisões ainda, de grupos, em que, dependendo do grupo que ele estivesse, isso não ocorreria”.

Esta afirmação trouxe à baila um detalhe que ainda não havia surgido: as classes sociais, referidas sutilmente como “divisões de grupos”. A ‘sociedade’ tem maior tolerância ao diferente se este diferente for branco e mais abastado. Tolerância, nas questões de sexualidade e gênero, não pode ser interpretada como imunidade, mas como uma maior disposição para ‘fingir que não viu’ e ignorar.

Acredito que os estereótipos sempre têm uma conexão com a realidade que se propõem a revelar. No entanto, concordo com Bento (2017, p. 239), quando ressalta “a força que os estereótipos têm na seleção que nossa memória de fatos envolvendo outras culturas e o que o nosso olhar é conduzido a enxergar”. Com isso, acrescento que os estereótipos não são totalmente desconectados da realidade. O problema está sob uma pequena parte de contexto produzido como a verdade total, única, de uma naturalização das múltiplas, conflitantes e hierarquizadas diferenças que habitam o mesmo espaço imaginário. (BENTO, 2017).

Sobre o entendimento do grupo três, foram sinceros em apontar que ao ver, na imagem, uma pessoa vestida de forma incomum para o seu gênero, iriam olhar instintivamente, visto que isso chamaria a atenção, pois não é comum no cotidiano, e é interessante a forma como um(a) dos(as) participantes apresentou a sua justificativa:

¹⁶Filipe Kartalian Ayrosa Galvão, conhecido pelo nome artístico Fiuk, é um cantor, ator, músico, compositor, empresário e modelo.

Se eu ver uma pessoa assim na rua, eu vou olhar, óbvio, porque foge do comum e tudo que foge do comum a gente olha; se tem uma pessoa vestida de dinossauro no centro de Taquara, eu vou olhar; se tem um homem vestido de saia e sapato alto na rua, eu vou olhar. É normal? No nosso dia a dia não é normal. É errado? Não, não é errado. O que acontece é que a gente não vive numa sociedade assim. Então, cabe à sociedade, normalizar isso; logo, se a pessoa quer se vestir assim, que se vista; quer se vestir de dinossauro para trabalhar, que se vista. Então, eu não vejo problema nenhum que a pessoa se vista assim; mas, olhando para essa imagem, eu não vejo nada fora do comum, só que não é algo que se vê no dia a dia

Sobre chamar a atenção e olhar, também se deturpam significados: o que é normal e/ou comum? Torna-se ‘normal’ todas as barbáries da sociedade, ‘não se olha’, mas se for um homem de saia...ou um dinossauro – que não se vê todo dia – daí chama a atenção. Porque choca e não faz parte; embora não pareça, a desigualdade social está principalmente nas pequenas situações do dia a dia das pessoas, e até mesmo no desmembramento de tarefas masculinas e femininas.

O que a gente não está acostumada a ver, que foge do nosso dia a dia, chama a atenção, sim. É como tu falou, se passar alguém na rua vestida de dinossauro, a gente vai olhar, porque chama a atenção, claro que chama a atenção. A gente não costuma ver isso todo o dia. Não é da nossa realidade, agora, ou melhor, no nosso dia a dia.

Nessa colocação, observo o quanto o conceito de igualdade de gênero refere-se às diferenças entre homens e mulheres, e a proporção que o gênero tem como base para as representações de crenças, conceitos preestabelecidos, valores em torno do sexo biológico, ou seja, é a forma como a sociedade compreende o sexo masculino do sexo feminino.

“Vou olhar? Claro que vou olhar. Vou normalizar? Claro que vou normalizar. Todo mundo acaba normalizando, o problema é se a pessoa olhar e não aceitar (ponto), aí cabe o problema que não está na roupa, mas na pessoa”.

As discussões ainda caracterizam o conceito de desigualdade de gênero e o preconceito aqui apontado; apresentam alguns aspectos da questão, mas necessariamente não a esgotam. Todas essas transformações afetam, sem dúvida, as formas de se viver e de se construir identidades de gênero e sexuais. “Na verdade, tais transformações constituem novas formas de existência para todos”. (LOURO, 2003, p5). Indagações sobre transformações e preconceitos continuam a existir na sociedade, ou seja, as indagações sobre os preconceitos continuam a existir na sociedade, pois ele é o principal problema sobre o qual a discussão se debruça; necessita ser tratado, já que, na sociedade contemporânea, o preconceito sobre a identidade sexual e de gênero prevalece com muita intensidade.

Sim, mas acredito que isso seria meio que uma exceção à regra, meio que a ciência se faz sobre a regra e não sobre a exceção. Não sei, mas penso que a maioria das

peças teriam preconceito; talvez não explícito, mas o preconceito velado – que é quando tu nem percebe, mas quando vê tu já fez um comentário depreciativo a respeito daquilo, ou teve uma reação frente àquela visão, que não é proposital –, muitas vezes o preconceito velado até passa despercebido pela pessoa que o pratica, porque ele é inconsciente, na maioria das vezes; é igual a quando você está andando em Porto Alegre e estão vindo dois craquentos e você está de bolsa, imediatamente você a segura com mais força, pois é cultural criar certos tipos de reações em relação a certos tipos estereotipados de pessoas

As comparações anteriormente citadas, ao mesmo tempo em que apresentam uma justificativa para o estranhamento, expõem o quanto isso choca, visto que a comparação é feita com uma espécie distante, extinta e aterrorizante, com a qual os seres humanos não teriam chances de sobrevivência. É o fazer, ou não, parte da programação a expressão “dois craquentos” causam medo, mesmo ‘normalizado’ na sociedade porque essa é a função deles no cotidiano. Sobre as colocações desse grupo, cada pessoa aprende aquilo que a sua cultura considera como importante no processo da vida em sociedade, e é a partir dessa bagagem que certas características são constituídas. Assim, estão envolvidas a expressão ‘como o dinossauro, homem de saia’ que são consideradas despóticas, algo destrutivo à sociedade e se firmam pela construção de diferentes matizes ao longo da história.

Evidenciado o preconceito intrínseco, apresento as palavras de Salles e Silva (2008, p. 155-156) que apontam: “A sociedade categoriza pessoas em função, dentre outros aspectos, do que considera comum e natural para um grupo social. As concepções que construímos sobre um grupo de pessoas são transformadas em expectativas e normas de comportamentos”. Nessa perspectiva, é possível entender que as manifestações sobre preconceito são individuais, porém, a sua constituição ocorre por meio das relações que se estabelecem ao longo da vida, as quais são permeadas por determinada história sociocultural.

Para o grupo quatro, a imagem seguiu causando embaraço entre as(os) interlocutoras(es), sendo que verbalizaram o seu imaginário acerca do que lhes era apresentado, porém aparece a limitação em concordar – em parte – ou se abster de falar. Desse modo, manifestaram-se, como segue:

“Tudo que a gente olha, talvez, no primeiro olhar, chame a atenção de alguma maneira. Não é comum vermos pessoas do gênero masculino usando roupas femininas”.

O detalhe está em a qual enfoque será dada importância, e, em como pensar em todas as outras variáveis desprezadas. É compreensível na colocação que simbolicamente existe uma regra e/ou padrão que a sociedade construiu, ao longo da história, para caracterizar a identidade feminina da masculina; a exemplo desse padrão, destaca-se a questão de a mulher usar vestimenta rosa e o homem, vestimenta azul, o fato apontado por Bento (2017), é que a

homossexualidade não é vista como algo normal, ou seja, foge às regras pré-estabelecidas como certas pela sociedade.

Assim, é afirmado, na sequência, pela próxima manifestação no grupo: “*Exatamente*”. Em continuidade, acrescenta-se que:

“*Então, relacionamos o salto ou determinado tipo de roupa como feminina; então é curioso, o diferente, pode nem ser uma questão de preconceito, mas sim algo que não é comum, ou seja, não estamos acostumados*”.

No decorrer do estudo, é possível observar que os termos preconceito e discriminação estão socialmente ligados. O preconceito é o prejulgamento; já a discriminação é o ato de diferenciar, de tratamento ao diferente. Ainda, discriminação é a ausência de igualdade ou a manifestação das preferências, causando divisões sociais entre os indivíduos.

Diante disso, complementa-se: “*Chama a atenção, é algo que não estamos acostumados a ver*”. Confrontando as colocações, ambas demonstram estarem embasadas em uma moral tradicional e religiosa; fica claro que não aceitam o fato de que o comportamento heteronormativo não é o único, que são possíveis e existentes outras formas de manifestações sobre a sexualidade.

Uma das questões de convívio social dentro da escola diz respeito aos movimentos de inclusão/exclusão que geram várias formas de preconceitos e violências nas relações interpessoais, entre determinados grupos, espaços e situações. Pois, como apontam Salles e Silva (2008, p. 155-156), muitas vezes, é ali que os estudantes: “são reduzidos a estereótipos que são construídos em relação a eles e que podem promover conflitos entre estes e o mundo adulto”.

Considerando que os preconceitos são construções sociais, isto é, carregam uma história, e são forjados tanto de forma individual quanto coletiva no cotidiano:

Nas escolas, os adolescentes e jovens interagem com outros adolescentes e jovens, que são diferentes deles ou de seu grupo de referência em função, entre outros aspectos, da cor, da sexualidade, da nacionalidade, do corpo, da classe socioeconômica. No espaço escolar, essa interação com o diferente, quando não é problematizada, se dá por meio de relações interpessoais pautadas por conflitos, confrontos e violência. (SALLES; SILVA, 2008, p. 150).

Entende-se como fundamental que a escola proporcione espaços que ampliem a discussão sobre preconceito, discriminações embasadas pela moralidade tradicional e religiosa, que o pensamento heteronormativo se desconstrua em seus diferentes tipos, origens e consequências, tendo em vista que os preconceitos são expressados de diferentes formas e nas mais variadas situações, no ambiente escolar, inclusive, dentro da sala de aula.

Imagem 14 – Pessoa do gênero masculino, cabelos longos, maquiada, blusa justa e colar



Fonte: <https://www.awakenmend.xyz/ProductDetail.aspx?iid=302797094&pr=43.99>

Para o grupo um, a imagem acima representa:

Para mim é a maneira como ele se veste, se vê e se gosta, se ama, é o que vejo nessa imagem, porque provavelmente também teve aceitação. Pelos olhos, parece ser uma pessoa feliz, que não esteja fechada ou que não tenha conseguido se mostrar; parece estar bem feliz com ele mesmo

Fez uma leitura superficial sobre a imagem e sua caracterização, não pensou mais aprofundadamente ou sobre o tema identidade sexual.

Acho que essa pessoa se identifica com aquilo que ela é, e isto é bem importante, quando a pessoa se identifica e assume o que é, porque isso faz bem; uma pessoa que se esconde por trás de uma imagem que não apresenta, deve sofrer muito, isso deve ser muito doloroso

Nessa colocação percebe-se uma posição empática, que consegue ver o quanto é desafiador não estar se “omitindo ou se escondendo” atrás de outra imagem. Apenas uma colocação “... e assume o que é ...”, não é preciso assumir nada, é preciso aprender e ensinar a respeitar todos, independentemente de qualquer situação. Também é acrescentado que: “é uma pessoa que se encontrou e está feliz como é, e está tudo certo”.

Deduz-se que seja uma pessoa que poderá dar um auxílio aos alunos que precisam de uma conversa aberta, sem julgamento, apoiando e autoafirmando. Desse modo, entende-se que a constituição do ser se complementa por meio de múltiplas influências, sendo elas a família, a escola, os amigos, a mídia, os espaços frequentados, entre outras, e é com base nessas influências que sua identidade se constitui. No entanto, os estereótipos e estigmas

caracterizam essa como uma etapa marcada por tormentos e conturbações vinculadas à emergência da sexualidade (SALLES; SILVA, 2008).

Pode-se afirmar, então, que a visão estereotipada que se tem das identidades é vinculada aos estabelecidos padrões atitudinais e heteronormativos que colocam o(a) estudante em estereótipos. Bento (2017) explica que não existe um processo específico para a constituição das identidades. Porém nossas subjetividades são organizadas pela constituição de nossas identidades sexuais e de gênero, não têm nada de natural, neural e hormonal.

Como se trata de uma sequência de imagens, o grupo dois, neste caso, fez a relação entre as duas. Diante do fato, deu-se sequência ao terceiro grupo que se manifesta da seguinte forma: *“A mesma questão. Exatamente. Não é nada que a gente veja no dia a dia, mas... depende: a gente normaliza ou não. Para mim é normal”*.

Este é o problema, aponta-se o que não deveríamos esperar, a normalização de ninguém, deveríamos aprender desde cedo, em casa e na escola, que pessoas são diferentes, mas que todas merecem respeito. A instituição de ensino é, pela sua constituição, o lócus da diversidade, por isso, é responsável pela socialização de valores pertinentes ao reconhecimento e respeito às diferenças, no entanto, ela também reproduz juízos, crenças, estereótipos e significados que estabelecem e refletem padrões instituídos como normalidade (SALLES; SILVA, 2008). Como diz Silva (2002), são os subordinados que recusam o direito à normalidade e à predominância das identidades tidas como "normais".

A forma como o grupo quatro aborda o diálogo não foge dos demais, assim sendo, (os)(as) participantes tecem os seguintes comentários: *“Da mesma forma que a imagem anterior, não é algo comum, um homem com roupas entendidas como femininas. Não é algo comum, causa estranhamento. Sim, é fora do cotidiano”*.

Resumidamente, as imagens apresentavam figuras do gênero masculino com trajes entendidos, culturalmente, como femininos, o que gerou certo desconforto, posto que, conforme dito, não é algo comum. Embora os apontamentos trataram apenas de estranhamento, expressaram através de seus silêncios e respostas curtas que se trata de algo um pouco mais complexo, mais profundo.

Evidencia-se que não se pode julgar essas opiniões, afinal, todos têm o direito de aprender, mas devem estar abertos para aprender. O novo desacomoda mesmo, e somente desacomodando é que se aprende. Minhas reflexões vêm ao encontro do quanto se precisa apresentar e discutir em nossas escolas para que todos e todas sejam respeitados(as), para que as roupas não sejam julgadas como femininas e masculinas (ou qualquer outro gênero). Essa desconstrução é necessária, acredito que a passos lentos, a escola tenha professores com a

mente “aberta” e dispostos(as) a aprender e construir novos significados junto com estudantes, sobre a identidade sexual e de gênero.

Nas afirmações de Seffner (2011, p. 565), a escola é

[...] um espaço público, portanto deve acolher a diversidade, mas isso não impede que tenha regramentos claros em relação a roupas e comportamentos, visando demarcar suas funções. Ocorre que na hora de definir o regramento, muitas vezes a escola se vê presa no centro de um conjunto de pressões de grupos que não percebem ser ela um espaço público, querem a escola como simples aliada de princípios morais ou projetos políticos muito particulares, querem colonizar o espaço público com vieses privados, o que é especialmente válido para as confissões religiosas.

Diante das colocações acima, entende-se que o processo de exclusão das pessoas começa muito cedo e a escola contribui para isso. Quando as famílias “descobrem” que o filho ou a filha está se rebelando contra a “natureza” e que deseja usar roupas e ter brinquedos que não são apropriados para seu gênero, que não seguem os “princípios religiosos”, que não estão de acordo com a normas sociais, o caminho encontrado para “consertá-lo” é a violência (BENTO, 2017).

Imagem 15 – pessoa do gênero feminino usando vestimenta masculina



Fonte: <https://www.awakenmend.xyz/ProductDetail.aspx?iid=302797094&pr=43.99>

Nessa imagem, observa-se uma jovem, vestida com roupa social, calça, camisa, suspensório, gravata, sapato estilo mocassim e boina, sentada com as pernas abertas em uma poltrona. Quanto a ela, as manifestações do grupo um apresentaram o entendimento da necessidade de posicionamento para agir e vestir-se da maneira como a pessoa quer e enfrentar os preconceitos: *“Eu penso que ela também está bem, pois sente-se assim, sendo ela mesma, indiferente de sua sexualidade. O que existe é ela, sua maneira de vestir e agir, sendo capaz de enfrentar as situações que contrariem essa vontade, pois parece segura”*.

Considerando sobre a colocação de identidade sexual e de gênero, é perceptível o que pensam sobre ela: que a pessoa da imagem está sendo ela mesma, mesmo consciente das situações a serem enfrentadas e não importa a opinião dos outros. Ainda, percebe-se o julgamento sobre a maneira de vestir-se, expondo e ridicularizando, como se a vestimenta não encaixasse no que é considerado bonito ou, ao menos, aceitável. As características físicas dos corpos não correspondem exatamente representação do gênero que está instituído socialmente, e a fluidez dos corpos constituem também os processos representacionais. Ser homem ou mulher não é uma representação social (SILVA, 2009).

“Muitas seguranças, muito poder na verdade, a pessoa confia naquilo que ela é e no modo como está vestida, isso demonstra muita segurança”.

Consequentemente, pode-se acrescentar que na fala da(o) entrevistada(o) sustenta-se que a pessoa pode se vestir do jeito que quiser. Importar-se com o que as pessoas pensam sobre o que gosta e usa trará problemas. Vive-se democraticamente, e na sociedade na qual se convive, sempre haverá opiniões favoráveis e contrárias. Não é possível agradar a todos e nem se deve tentar.

E até mesmo, nessa questão da menina com o carrinho, em questão de saber dirigir, ou seja, não ficar dependendo de outras pessoas para se locomover, além de ser um direito que temos enquanto mulheres, também pode envolver a escolha de uma profissão, como mecânica por exemplo, implica saber sobre a mecânica do carro, poder dizer com orgulho “eu sei mexer no motor de um carro”; há tantas mulheres que são caminhoneiras, e antes, quando uma mulher dirigia, era um carro pequeno, ou uma moto. Hoje tem a diversidade aí para provar que fazemos a diferença e está aí mais uma proposta agora em relação às meninas também poderem brincar de carrinho.

Sobre essa colocação, interpreta-se o quanto as mulheres ocupam novos espaços e o quanto há de esforços. No entanto, embora a realidade seja favorável quando comparada há décadas passadas, as mulheres ainda enfrentam muitos desafios. Por intermédio da análise das falas, é possível perceber os significados atribuídos às situações de preconceito, julgamento e menosprezo.

Salientam Cordeiro e Buendgens (2012, p. 49):

Quando relacionado a um julgamento prévio, o preconceito se qualifica muito mais como um “juízo provisório”, que se caracteriza por sua possibilidade de ser refutado no momento em que uma situação coloca à prova aquele pré-conceito. Já quando relacionado a uma atitude de menosprezar evidencia-se o enrijecimento das relações, envolvendo inclusive uma valoração, colocando aquele que manifesta o preconceito em uma posição superior àquele que sofre o preconceito. Essa inflexibilidade nas relações é que se torna preocupante quando pensamos na convivência com as diferenças dentro da escola.

Como já foi destacado, o preconceito é o conforto da razão, pois ela não enfrenta os conflitos, não é impulsionada a rever julgamentos e posturas já realizadas, não é, portanto, checada a partir das evidências da realidade, ou seja, o corpo é percebido e julgado sobre o que somos ou o que podemos nos tornar (LOURO, 2003).

Contudo, diante da imagem de uma mulher mecânica, o grupo dois salienta o seu ponto de vista, sua manifestação partindo das colocações: “*Gente, eu nunca vi uma mulher mecânica, alguém aí conhece*”? Percebe-se a falta de informação e conhecimento, pois, de todas as condições que promovem a exclusão social no mundo, há uma que é mais decisiva e muito mais difícil de ser superada, ser mulher. Esse simples fato, de conhecer alguma mulher que exerce a profissão de mecânica, em pleno século XXI, causa espanto em mulheres maduras que tiveram acesso à educação, têm trajetórias profissionais diferenciadas e bem sucedidas.

Não, mas agora eu vou contar uma coisa, esses dias a gente estava na sala dos professores(as) e a colega estava falando que ela não sabe, quando ela se aposentar, se ela fará mestrado ou curso de jardinagem, e eu disse que se eu não fosse professora eu gostaria de ser mecânica

Essa manifestação também apresenta algumas das limitações de gênero com as quais as mulheres não só se deparam, mas deixam de realizar seus sonhos. Da mesma forma, buscam pela inserção profissional adequada à comodidade e ao desenvolvimento de suas carreiras, sacrificam os desejos, não agregam e nem exploram as diversas profissões, a fim de ocupar diversos lugares, empregos, cargos, deixando de superar as diferenças, destacando a diversidade e o empoderamento.

Tomo como referência as palavras de Viezzer (1996), quando expõe que umas das mais evidentes desigualdades, existentes na sociedade, refere-se à dessemelhança entre os gêneros. Essa disparidade entre as características masculinas e femininas exerce influência sobre aspectos econômicos e culturais. As circunstâncias vividas levaram ao desenvolvimento de competências primorosas. Assim: “As mulheres estão certas em organizar-se e dizer o que tem que ser mudado em relação às opressões que hoje sofrem. (VIEZZER, 1996, p. 596). Por

essa razão referenciada, as mulheres tornaram-se capazes de atender demandas diversas, sem deixar as adversidades atrapalharem.

Outro ponto interessante, destacado pelo grupo três, é a discussão levantada em relação à imagem em que pessoas do gênero feminino são retratadas com roupas comuns ao gênero masculino, sendo que uma delas insinua representar uma mecânica. Diante dessas imagens, são feitos os seguintes apontamentos:

Uma aluna do nono ano falou que está trabalhando numa mecânica com o tio, mas que a mãe e pai não queriam que ela aprendesse mecânica por conta de ser um trabalho masculino, que só tem homens; e eu vejo que principalmente entre nós, pessoas dos 40 aos 60 anos, como é difícil não ter esse preconceito velado, é difícil essa mudança, se desvincular de coisas que foram aprendidas na infância

A inserção, em grande escala, das mulheres no campo de trabalho traz duas linhas de questionamentos básicos. O preconceito com atividades estereotipadas como masculinas, e o preconceito que surge quando não há posicionamento e senso crítico/reflexivo diante das questões culturais; assim, a visão preconcebida da realidade é resultado justamente da incapacidade de reconhecer que a realidade da sociedade contemporânea caracteriza-se de outra maneira. Presumi (SILVA, 2009, p. 105), que culturalmente a realidade social “está profundamente relacionada com outros valores, como interesses de classe, padrões estéticos, morais, valores religiosos e preconceitos raciais dos sujeitos”.

A mulher vestida desse jeito é vista de uma forma, já o homem – do outro jeito – é vista de uma maneira completamente diferente. Mas isso aí é do contexto da sociedade. Querendo ou não, é social; ambos estão vestidos da maneira do gênero oposto, só que um é normalizado até certo ponto e o outro não é. É uma foto vestida de homem, mas sexualizada.

A fala que destaca a vestimenta e a sexualidade para a sociedade que normatiza a diferença, já tem outro olhar. Todavia, esses estereótipos manifestam-se como instrumentos do preconceito. A estética feminina e masculina, apoiadas ao binarismo, reproduzem e descontrolam a quebra de tabus, em reconhecimento e respeito à diversidade, sendo que a cobertura têxtil de um corpo, não necessariamente seja correspondente ao sexo das pessoas.

“É, normalizado porque... é que aqui, essa foto, essa imagem em si, ela parece, muito mais do que as outras, ela parece uma postagem”.

Esse discurso é relativamente uma autodefinição que parte de um reconhecimento intersubjetivo, binário e conservador das relações sociais, nunca se pode ser realmente o que se é em essência, porque as atividades estão normatizadas para manter a estrutura social. A

relação estabelecida encontra-se através da performatividade das travestis, entendida enquanto reiteração de um conjunto de normas que são anteriores aos sujeitos (BUTLER, 2003).

Nesse grupo, houve troca, uma conversa propriamente dita, pois apresentaram seu imaginário, ora concordando, ora acrescentando, ora apontando para outra direção, em ritmo de diálogo, apresentando pelo viés masculino e complementando pelo viés feminino a percepção sobre a sexualização feminina e a sexualidade masculina. Foi apontado por eles(as) que sair vestido(a) com roupas distintas, como masculinas ou femininas, é visto com certa normalidade, se a pessoa que as veste for do gênero feminino; contudo, se essa pessoa for do gênero masculino, chamaria muito mais atenção e conseqüente reprovação.

Desse modo, fica evidenciado que a forma de vestir e agir é muito mais percebida e criticada quando diz respeito aos homens e meninos, ao passo que, quando se trata das mulheres e das meninas, é tida como diferente ou excêntrica. Se a naturalização e o regramento da vestimenta por gênero acontecem na escola, ela se dispõe e parece como “local do atraso”, confirmando opinião decorrente de que tudo muda, menos os rituais da instituição de ensino (SEFFNER, 2011).

Com isso, Cordeiro e Buendgens (2012, p. 52-53) argumentam que:

As diferenças fazem parte da natureza humana, mas a forma como lidamos com elas é socialmente construída. Nesse sentido, cabe à escola, em sua função social de democratização do conhecimento acumulado historicamente, que realize atividades com enfoque nas diferenças humanas, nas quais se dê voz aos estudantes, pois falar da experiência é a melhor forma de romper com ideias preconceituosas e desnaturalizar conceitos, sentimentos e ações. Possibilitar (re)significações sobre os conhecimentos construídos pode representar uma possibilidade de ampliar a forma de olhar, entender e abordar o diferente diferença.

Contudo, as diferenças existem, no entanto, em relação a elas na sociedade são construídos estigmas, preconceitos e estereótipos, os quais provocam discrepâncias nas ações e sentimentos. Essa postura se reitera, quando apresentada a imagem ao grupo quatro: “*Como diria minha avó ‘fecha as pernas e senta direito, porque menina não senta assim’. Fomos tachados, ensinados a vida inteira que meninos deveriam ser de um jeito e meninas de outro, o jeito A é de um gênero e o jeito B é de outro*”.

Nessa apresentação, evidencia-se que na infância falavam que tanto menina, quanto menino tinham seus jeitos de vestir, jeito de brincar, jeito de sentar e, muitas vezes, jeito de falar. A construção das identidades realiza-se na articulação entre as experiências, propondo identidades representadas como personagens e desempenhadas em papéis socioculturais.

De acordo com Louro (2003), não se pretende atribuir à escola, nem o poder nem a responsabilidade de explicar as identidades sociais, muito menos de determiná-las de forma

definitiva. Sobre isso, a autora defende que é preciso reconhecer, contudo, que suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido e constituem parte significativa das histórias pessoais, pois “todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, frequentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas” (p. 16). Apesar disso, na escola, pela sua afirmação ou pelo seu silenciamento, é exercida uma pedagogia que valida a sexualidade, legitimando as identidades hétero, reprimindo e marginalizando outras.

Imagem 16 - pessoa do gênero feminino exercendo profissão masculina



Fonte: <https://www.awakenmend.xyz/ProductDetail.aspx?iid=302797094&pr=43.99>

A imagem foi relacionada à escolha de uma profissão tida como masculina, no caso, mecânica. É importante salientar que entre as(os) participantes, ao se manifestarem sobre as mulheres atuarem na profissão que escolherem, os dizeres se apoiam: *“Acho que é a mesma situação da imagem anterior, demonstra segurança daquilo que faz, mostrando exatamente o que é”*.

No entendimento, sobre a situação apresentada pela fala docente, as configurações identitárias e os processos discriminatórios sobrepõem-se à socialização. Pressupõem-se que o desenvolvimento de uma carreira profissional permite às mulheres a expressão identitária que, muitas vezes, não é integrada à identidade rigidamente imposta pelo modelo padronizado de comportamento exigido às mulheres.

“Provavelmente, por ser mecânica, geralmente tem a questão "aí, eu não vou mandar porque é uma mulher que vai fazer”, então, existe ainda o preconceito, mas é isto que tem se mostrado: a segurança, o bom trabalho, as conquistas”.

No entendimento sobre a colocação, o preconceito vai existir, mas destaca que a força feminina tem se mostrado em constante evolução. É destacado que as mulheres vêm ganhando e conquistando espaços, possivelmente, há também uma nova mentalidade feminina, aquela que procura por estabilidade financeira antes mesmo de constituir uma família.

De modo especial, Louro (2003) diz que as transformações ocorridas, nas últimas décadas, afetaram profundamente a vida de mulheres e de homens e têm alterado as concepções sobre as identidades sexuais. No entanto, segue a autora, afirmando que em nossa cultura, muitas identidades femininas e masculinas “se constituem, ainda que nem sempre de forma evidente e consciente, há um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser ou "jeitos de viver" sua sexualidade e seu gênero” (p. 17). Diante disso, enfoca que o preconceito está naturalizado nos mais diversos setores da sociedade.

Durante o diálogo, o olhar dos(as) interlocutor(as) do grupo dois parece lentamente se dissipar e algo se amplia: *“a exceção não é regra; o preconceito existe independente de grupo social”*. Essa conversa foi retomada em relação às imagens anteriores, quando, ao analisarem o que estava sendo apresentado, os(as) participantes resgatam a questão do preconceito velado: *“Isso me remeteu ao que o(a) colega disse sobre o preconceito velado. Como é difícil não ter esse preconceito velado, é difícil essa mudança, se desvincular de coisas que foram aprendidas na infância”*.

As considerações apontam que o preconceito velado é pior do que o explícito. Destaca-se que o explícito é conhecido e pode ser corrigido, porém, o velado, esse representa a ignorância que prepondera desde a infância, e a sociedade vivencia essa tendência. É o que evidencia uma das falas desse grupo: *“Exato, preconceito velado, é a construção de estereótipos”*. Assim, falar de preconceito na infância é uma iniciativa para se transformar e superá-lo.

Reforça-se a presença de estereótipos durante as falas, pois equivalem a uma espécie de rótulo que é utilizado para qualificar de maneira inconveniente o preconceito, produzido por influências negativas e direcionado às pessoas pertencentes ao grupo com características sociais distorcidas. Assim se apresentam,

[...] nas palavras de duplo sentido, na criação de referenciais para dar conta de uma realidade que não é a mais condizente com o seu papel na sociedade, também na criação de estereótipos que moldam formas singulares de preconceito e discriminação através de personagens da vida cotidiana, tais como *a doméstica, a dona de casa, a professorinha, a mãe e a garota de programa estilo exportação*, entre tantos outros tipos, cuja imagem se transformou em um objeto tão vendável quanto qualquer outro produto de consumo. (SILVA, 2010, p. 560).

Para Chauí (1996/1997), o estereótipo refere-se, por um lado, a um “conjunto de crenças, valores, saberes, atitudes que julgamos naturais, transmitidos de geração em geração sem questionamentos, e nos dá a possibilidade de avaliar e julgar positiva ou negativamente coisas e seres humanos” (p. 116). Por outro lado, a autora salienta que o senso comum é a crença jamais questionada no mundo, porém existente e solidifica as concepções acerca do mundo, das pessoas e das ideias construídas histórica e socialmente ao longo do tempo (SILVA, 2010).

Sobre a mesma imagem, o grupo três, com suas características mais objetivas e dinâmicas, coloca suas percepções curtas e diretas da seguinte forma: *“A mesma coisa. Eu vejo uma modelo. Não vejo uma mulher em trabalho de homem”*. Na mesma linha de diálogo, o comentário seguinte afirma que: *“E a gente está, agora, entrando numa questão de que a mulher sempre parece a modelo e o cara, parece que choca mais”*.

Percebe-se que a interpretação demonstra certo preconceito sobre a questão da vestimenta, pessoas de gêneros feminino e masculino, vestidas com roupas que caracterizam o sexo oposto são tidas como “aparições” que demonstram estranhezas nas relações. Portanto, é perceptível que é algo que se apresenta como curiosidade, mas é um preconceito velado, como se a identidade fosse roubada, descaracterizada do padrão.

Para constar, vem ao encontro a seguinte afirmação: *“Sim, mas é que a mulher não está em posição de trabalho, ela está em pose de foto, por isso que a gente olha e pensa que é modelo”*.

Propositalmente, coloca-se a expressão de ser uma modelo, porém, sendo ou não, observa-se, pela sua fala, a negação de que mulheres exercem profissões que entendem serem adequadas a sua rotina. Também, é importante deixar claro que a pessoa não é aquilo que veste, não importa, ela poder exercer a profissão que quiser com roupas masculinas ou femininas. O simples fato de usar determinada roupa, ou exercer determinada profissão, não caracteriza o seu gênero sexual. Essa questão depende de como a própria pessoa se identifica. Perceptível é preconceito quanto a isso, que se caracteriza com a seguinte colocação: *“Ela está fazendo pose de mecânica. A minha mãe tem uma mecânica que é mulher”*. Isso é validado através da seguinte expressão: *“Se a gente olhar para a mãe, não tem graxa na mão. É modelo. Se tu pegar a foto da mecânica da tua mãe, talvez a foto seja diferente”*.

Consequentemente o preconceito velado toma espaço no diálogo, não há necessidade de tachar as pessoas, se a mão apresenta ou não vestígios da profissão, como a expressão “cheia de graxa”, independente da profissão, a pessoa não precisa ter vestígios de graxa na mão para dizer que é mecânica. Ou seja, a questão é reducionista demais, a ponto de dizer que alguém é isso ou aquilo apenas pela roupa, ou por não apresentar elementos que correspondam à profissão.

Louro (2003, p. 9) apresenta em seu discurso que:

Nossos sentidos são treinados para perceber e decodificar essas marcas e aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas com que se expressam.

Desse modo, Chauí (1996/1997) define o preconceito como uma ideia que se manifesta anteriormente à formação de um conceito. O preconceito é a ideia antecipada, preconcebida ao trabalho de conceitualização realizado pelo sentimento.

Seguindo as colocações, o grupo quatro aponta as seguintes percepções sobre a imagem: *“Eu não vejo nada demais, é uma pessoa trabalhando, uma mulher trabalhadora num serviço comum, um trabalho tachado com masculino, mas não influencia em nada”*.

Nessa colocação, evidencia-se que nem sempre a escolha de uma roupa define a identidade de uma pessoa. A forma de vestir é e sempre foi cultural. Depende de como as pessoas se organizam socialmente; dentro dessa organização encontra-se o trabalho, as profissões, assim como afirma o(a) participante: *“para mim também, é uma pessoa trabalhando”* e se reconhece profissionalmente, ignorando os padrões sociais que diferenciam o masculino do feminino dentre as profissões. Assim, os motivos da escolha podem ser claros para a pessoa ou não. Para esse grupo, a imagem remeteu ao exercício de uma profissão, para as(os) docentes não há problema em uma mulher exercer uma função dita masculina, nesse caso a roupa não influencia em nada, não soa incomum, é, portanto, tranquilamente aceitável.

No entender de Silva (2010), não é comum encontrar, nos dias atuais, preocupações por parte da sociedade com a constituição de identidades masculinas e femininas e com a problemática do sexo e do gênero, principalmente nas instituições de ensino. O autor também acrescenta que é interessante indagar as possibilidades de como essas identidades podem se situar e protagonizar, no mundo contemporâneo, sem grandes conflitos por pertencer a essa ou àquela identidade de gênero (SILVA, 2010).

Imagem 17 - Duas pessoas do gênero masculino abraçadas a uma criança



Fonte: <https://www.awakenmend.xyz/ProductDetail.aspx?iid=302797094&pr=43.99>

Em relação a essa imagem que apresenta um(a) casal homoafetivo, as manifestações encantaram o grupo um, posto que na imagem analisada é retratada uma família, ainda que não dentro dos padrões tidos como convencionais, porém demonstra que há amor e carinho entre pais e filhos. Sobre isso, a primeira pessoa a se pronunciar destaca que: *“Pra mim é uma família, mostrando que a família não tem que ser sempre formada por um pai e uma mãe; ela representa aquilo que não é o padrão, como as pessoas acham que tem que ser, na imagem mostra dois pais e uma criança”*.

De forma geral, é importante destacar que os olhares preconceituosos existirão, pois o entendimento é de que o padrão normal descumpriu o que deveria ser o único. Esse princípio determina uma atitude inconsciente, não intencional, que marginaliza e exclui qualquer pessoa que fuja das padronizações.

Em sua consideração, a(o) segunda(o) manifestante aponta que: *“Acho que é uma imagem de um momento de amor e felicidade, é o que transcende nessa família”*. A partir da colocação, entende-se que a composição familiar existente na sociedade contemporânea necessita que os preconceitos sobre o gênero e a sexualidade não se sobreponham ao afeto, à solidariedade, ao respeito, à diversidade e ao outro. Ressaltando o preconceito social existente, a seguinte colocação expressa que:

Sabemos que em muitos espaços e locais onde esses pais forem com o filho eles receberão muitos olhares e comentários. Sabemos também que há bastantes famílias assim hoje em dia; mas eles sabem o que querem e demonstram na imagem que estão tranquilos e felizes, pois se aceitaram, indiferente do que vier, eles estão ali,

juntos, e realmente o amor, não interessa de onde vem de dois pais, duas mães, um pai e uma mãe.

Novamente, no relato, o respeito à diversidade não é homogêneo nem hegemônico, coabita em posicionamentos conservadores, patriarcais e heteronormativos sociais que impõem como naturalizada a configuração familiar heterossexual e reprodutiva. Essa postura social demonstra que a diversidade requer, ainda, olhares vigilantes e visibilidade sobre as resistências inferidas pela herança patriarcal. Solidifica Louro (2003, p. 73):

A sexualidade não deve ser pensada como um tipo de dado natural que o poder tenta manter sob controle, ou como um obscuro domínio que o conhecimento tenta gradualmente descobrir. Ela é o nome que pode ser dado a um construto histórico: não uma realidade furtiva que é difícil de apreender, mas uma enorme superfície em forma de rede na qual as estimulações dos corpos, a intensificação dos prazeres.

Diante disso, acrescento que o reforço de controles e resistências vincula uns aos outros, de acordo com estratégias de saber e poder, em que as subvalorização das dissidências não heterossexuais seriam interpeladas pelos padrões heterossexista (LOURO, 2003).

Nos comentários do grupo dois, acerca da mesma imagem, novamente o olhar crítico entre o que é considerável na sociedade atual e o não tolerável, assim, foi exposto: *“Ah, eu romantizo essas coisas; eu já vejo uma família linda, vejo amor, revolução... Porque, olha, na sociedade que a gente vive, o beijo gay e o beijo lésbico representam a revolução; é ir contra tudo que é padronizado e imposto para a gente pela sociedade”*.

A argumentação segue os mesmos princípios do que já se abordou, porém vale a ressalva de que o beijo, aqui citado, vem ao encontro da invisibilidade sobre a diversidade e um preconceito ainda presente. Diante do que foi colocado pelo(a) participante, percebe-se que existem mitos a respeito da homossexualidade e, conseqüentemente, com as famílias homoafetivas. Contudo, a identificação do que seria características de família dentro de determinado paradigma é um conceito em mutação constante. Na sequência, o entendimento parte da mesma colocação de que: *“Hoje em dia já se aceita, mas, a uns dez anos atrás, as famílias – as mulheres, os homens que se uniram – sofreram muito preconceito”*.

O entendimento aqui nos conduz à mudança dos costumes e valores sociais; os relacionamentos homoafetivos estão conquistando espaço no meio social, pois se sabe que há aceitação mais frequente da manifestação desses relacionamentos. Pessoas que se relacionam com outras do mesmo sexo não são pessoas doentes ou que se desvirtuaram; são pessoas que vivem de modo diferente do que foi convencionado como normal e aceitável. É por isso que a falta de reconhecimento, tanto na questão racial quanto na dimensão das homossexualidades,

se dá por mecanismos de apagamento das diferenças, e não pelo reconhecimento da diferença (BENTO, 2011).

Sobre as abordagens investigativas, em relação à imagem anterior, o grupo três, novamente em suas breves colocações, aponta que: *“Não vejo problema”*. Confirmando a próxima participação em que: *“Essa questão aqui a gente está mais acostumado(a) ver do que, daqui a pouco, um homem de salto alto e saia; isso é comum, já está mais em nós, na nossa sociedade”*.

Salienta-se que a sociedade está acostumada, normalizou os fatos. Infelizmente, apesar de todos os engajamentos e conquistas das relações homoafetivas, ainda existem ações discriminatórias e preconceituosas em relação à diversidade que a discriminam, ocultando as identidades sexuais e de gênero. Em continuidade, segue-se afirmando: *“Sim, é bem comum. Isso aqui já está mais... como a gente já vê mais, a gente não se choca, talvez, a gente já acha comum, se estiver caminhando na rua, já nem olha, nem percebe, ou demoraria para perceber”*.

Contudo, nessa fala novamente pode-se observar um discurso negacionista, uma vez que se trata de negar o fato. Nessa percepção, também se agrega a postura vinculada à experiência de sensações e de crença, bem como pelo desconforto de acreditar e aceitar a realidade. Nesse sentido, a matriz das relações de gênero é anterior à emergência do humano; Louro (2003, p. 116) apresenta como *“uma apropriação intencional, e não é, certamente, uma questão de se vestir uma máscara; trata-se da matriz através da sua condição cultural possibilitadora”*. Com isso, fica esclarecido que os comportamentos sexuais não são o resultado de uma simples evolução, como se tivessem sido causados pelo fenômeno, eles têm sido constituídos no interior das relações.

Contudo, essa imagem representa contextos *“pouco comuns”*, e a reação do grupo quatro pareceu, no mínimo, provocativa, ao se referir à família: *“Eis a família tradicional brasileira? Pra mim é uma família, com a figura de dois pais, mas uma família”*. Entende-se na expressão que a família tradicional, composta por um homem, uma mulher e seus respectivos filhos, passou a diversificar-se em sua configuração. Atualmente, não é possível traçar um perfil único das famílias, tanto no que se refere à sua configuração quanto na sua estrutura. É pensando nisso que Bento (2011) afirma que a escola tem como compromisso o dever de abordar o tema, não confundindo as relações homoafetivas com a noção de pecado, própria de confissões religiosas, mas incompatível com as políticas públicas educacionais. As palavras de Louro (2003) consolidam que não há preocupação com a questão do que causa a heterossexualidade ou a homossexualidade das pessoas, mas, ao invés disso, com problemas considerados culturais, porque marginalizam o diferente, quando não o discriminam.

A sequência do diálogo prossegue, porém a segunda manifestação, após ser interpelada, preferiu abster-se. A postagem anterior sobre a imagem do casal homoafetivo com uma criança, em uma cena familiar comum, pareceu não ser algo que pudesse ser comentado pelo(a) interlocutor(a) dos dois, posto que sua fala foi: “*Não tenho nada para opinar*”. O não ter sobre o que opinar, dentro do contexto apresentado, aponta para algo que não está aberto à discussão; logo, uma decisão já foi tomada, não há mais nada a ser dito.

Imagem 18 – Duas pessoas do gênero feminino se beijando



Fonte: <https://www.awakenmend.xyz/ProductDetail.aspx?iid=302797094&pr=43.99>

As manifestações referentes a essa imagem tiveram uma certa hesitação por parte do grupo um, ao exporem suas percepções: “*Vejo como uma decisão, uma opção de escolha de parceria, penso que é bem normal, para mim seria bem normal, nada contrário*”.

No entendimento, a colocação a ser interpretada remete à visibilidade que apresenta a diversidade como característica. Na compreensão do(a) participante há uma desconstrução de preconceitos atribuídos pela sociedade. No entanto, um dos problemas encontrados é o preconceito. Seguindo a mesma linha de raciocínio, o diálogo desse grupo concretiza-se com a seguinte manifestação:

Também vejo como decisão, e às vezes as escolhas são difíceis, as caminhadas são difíceis, ainda é, principalmente se você está em um grupo maior e as pessoas veem, mas se você estiver confiante do que quer é preciso que isso seja respeitado; precisamos trabalhar isso em todos os espaços de modo a trazer a naturalidade, principalmente nas escolas

Ao encontro do que se tem discutido, nessa fala acrescenta-se a necessidade de abordar o assunto nas instituições de ensino. Um fator essencial para que as questões de gênero e sexualidade sejam pensadas, refletidas e problematizadas no ambiente escolar, pois a função da escola também é formar o estudante, desenvolvendo a sua integralidade, preparando-o para a vida em suas múltiplas faces. Ainda, podemos compreender as atitudes em relação ao corpo e à sexualidade, explorando as condições historicamente variáveis que dão origem à importância atribuída à sexualidade, compreendendo as várias relações de poder que modelam o que vem a ser visto como um comportamento aceitável ou inaceitável (LOURO, 2003).

Como em outras imagens, o grupo dois expressou-se de forma interdisciplinar, fez um diálogo entre uma imagem e outra, enaltecendo reflexões para a compreensão da identidade sexual e de gênero e a respeito das configurações familiares e diversidade nas escolas. Louro (2003) chama a atenção para o fato de que as relações constituem-se pela profunda influência exercida da vida sexual sobre o sentimento, o pensamento e a ação do homem nas suas relações sociais com os outros.

Por sua vez, os participantes do grupo três, objetivando a resposta direta e fechada, não abrindo espaço para uma relação de aprofundamento, destacam que: *“Isso é super comum, em banheiro de escola então, de vez enquanto a gente entra e pega umas assim... eu que trabalho com jogos, que vou para torneio com a gurizada. Na rua...”*.

A percepção agrega, quando afirma que relacionamentos homoafetivos estão presentes nos espaços educativos, ou seja, a sexualidade manifesta-se diariamente em momentos expositivos, em outros, nem tanto. Na oportunidade seguinte, a manifestação foi: *“Não vejo problema. Eu não me choco com isso”*. Enaltecendo a questão através do fato de que: *“É como na foto anterior, já está mais na nossa realidade, no nosso dia a dia”*. Por isso, faz-se necessário falar desse assunto com naturalidade, apesar de se saber dos limites e das possibilidades que se encontram no âmbito escolar. Como um efeito necessário, promove-se o diálogo sobre sexualidade, superando os limites e a “perversidade sexual” (LOURO, 2003).

No entanto, a única expressão que o grupo quatro acrescentou foi que: *“não há problema algum, é uma forma de amor, de relacionamento como qualquer outra”*. Em consideração a essa colocação, fica expressa a concepção do quanto precisa ser considerada a dignidade da pessoa humana nos relacionamentos homoafetivos, visto que o simples fato de considerar normal e comparar como qualquer outro, caracteriza a negação, a falta de entendimento e empatia quanto ao preconceito existente.

Por sua vez, Louro (2003) sustenta que o sentido da sexualidade em nossa cultura é sobre o lugar que damos ao sexo em nossas vidas e em nossos relacionamentos, sobre a

identidade e o prazer, a obrigação e a responsabilidade, e sobre a liberdade de escolha que temos enquanto pessoas.

Imagem 19 – Figura de um espaço semelhante a sala de aula



Fonte: <http://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/14071-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-n%C3%A3o-sexista>

A figura acima caracteriza um espaço semelhante a uma sala de aula, com divisão de bonecos (rosa de um lado e azuis de outro) de frente para um quadro-verde onde se encontra, de costas para o quadro e de frente para esse público, a figura de um boneco amarelo, representando a posição docente.

Quanto à essa imagem, o grupo um demonstrou estranhamento; para os(as) participantes, a divisão entre gêneros está ultrapassada e não é comum, pelo menos na escola em que atuam, ressaltam as duas pessoas que se manifestaram afirmando que: “*é uma situação que hoje não existe mais*”.

“Sim, eu diria meninas de um lado e meninos de outro, isso já não tem, nem é o ideal, pois são pessoas, crianças, indivíduos, indiferente da sexualidade; essa imagem representa uma visão tão grotesca, na escola já não existe, pelo menos não vejo”.

Sobre essas colocações, há um equívoco marcante que demonstra, ao afirmarem “hoje não existe mais” que a percepção apenas é a parte flagrante da situação, uma divisão literal entre grupos de meninas e de meninos. Não conseguem conceber as entrelinhas dessa divisão que, sim, existe. Observam apenas de forma superficial as divisões de gênero, sem perceber que ela é mais profunda e está em cada detalhe do que é “programado” para os meninos e para

as meninas. Não há uma divisão de fato, literal, como havia no *Apartheid*¹⁷, por exemplo, mas segue existindo uma divisão “invisível” de comportamentos e de ações para serem exercidas pelas meninas e as que são para os meninos.

Essa constatação reforça a importância de se trabalhar as questões de gênero e sexualidade nas escolas, não só com discentes, mas também com docentes, pois a não compreensão a respeito dessa temática fomenta o preconceito (velado e escancarado), uma vez que as coisas não ditas, negadas e silenciadas tendem a crescer e a eclodir. A instituição de ensino torna-se um espaço privilegiado para isso, já que a ação pedagógica se constrói pelas relações. Além disso, ou talvez por isso, ela também é um local de construção, confronto e de interação das identidades. Associando esses aspectos, tudo parece indicar que se deva investir mais nas perguntas do que nas respostas, nas dúvidas do que nas certezas, nas desconstruções do que na naturalização (FERRARI, 2003).

O grupo dois posicionou-se sobre a imagem, como segue:

Essa imagem parece a sala de aula do oitavo ano, senta as meninas de um lado e os meninos do outro; no sétimo também; eles fazem uma separação por gênero, eu nunca tinha parado para pensar sobre essa separação que eles mesmos fazem, mas, agora, acabo me dando conta de que é realmente isso o que ocorre. [...] Nas escolas maiores, por exemplo, que tem duas quadras, a gente coloca os meninos para jogar bola e as meninas para jogar vôlei. Na verdade, há várias atividades que fazemos dividindo-os por gênero. Até as crianças pequenas, a gente faz a fila das meninas e a fila dos meninos. Tudo a gente divide – e digo a gente no sentido de sociedade e cultura –, sempre dividimos

É possível constatar que nessa colocação, o(a) participante inclui-se e percebe o quanto as ações pedagógicas, através da prática docente, praticam a divisão de gênero. A Pedagogia da Sexualidade, assim denominada por Louro (2003), tem como intuito educar os corpos para então manter o controle. Expectativas diferenciadas são colocadas, durante a fala, em relação a ser menino e menina. E nisso, algumas especificidades próprias dessa fase do desenvolvimento humano se perdem, chegando a caracterizar-se como processo pedagógico naturalizado que torna invisível a criança, porque dá lugar a um ser de comportamento padronizado. Assim destaca o relato: “*essa separação se dá em outras ações que a gente faz na escola e não se dá conta*”.

“E se tem uma criança com dúvida em relação à questão de gênero, não entra em nenhuma fila. Realmente, quando fazemos a fila, essa ideia não respeita a diversidade”.

¹⁷ São as segregações ou discriminações raciais ocorridas na África do Sul de 1948 a 1994, representando a transformação do racismo em lei que privilegiou a elite branca do país e excluiu os negros dos espaços públicos, da educação e postos de trabalho.

As crianças nascem determinadas a produzirem comportamentos hegemônicos, ao impedir a manifestação dos “inadequados” no espaço escolar - “*essa imagem nos leva à escola, a essa questão da fila*” - a escola está absolutamente empenhada em garantir que comportamentos e ações correspondem às formas hegemônicas de masculinidade e feminilidade (LOURO, 2003).

“Não é a questão de não entrar em fila alguma, mas o que estamos fazendo com essa criança – estamos dizendo a ela que está errada, que não é certo. Estamos padronizando. Sim, estamos colocando um rótulo e dizendo a ela em qual fila deve entrar”.

Quanto às falas acima, percebe-se que esse grupo tem uma observação mais ampla da questão de gênero, pois já consegue questionar situações cotidianas da escola, percebendo que os próprios estudantes realizam uma divisão de acordo com os gêneros. Antes, essa divisão passava imperceptível, mas, ao se depararem com a imagem, os docentes perceberam a sua existência tanto na forma literal como figurada. As falas também demonstram que os docentes desse grupo questionam sobre o que estão fazendo com as crianças, ao manterem padrões de comportamento estipulados para cada gênero; questionam, também, as divisões que promovem, como filas de meninos e de meninas.

Considero que as falas desse grupo demonstraram que tratar do tema é importante, pois conseguiram perceber situações que antes não compreendiam, relacionadas ao gênero e à sexualidade. Essas falas também mostram que existem, nas escolas, divisão e diferenciação, como nos casos citados, por exemplo, a divisão de quadras de esportes. Diferentemente do grupo anterior que não visualizou além da imagem tal qual se encontrava exposta, esse grupo conseguiu ampliar a análise da imagem e aprofundar o olhar sobre questões cotidianas que estejam relacionadas diretamente com uma divisão literal de espaços.

Assim, acrescenta Louro (2008) que a escola delimita espaço; servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um(a) pode (ou não pode) fazer, a instituição de ensino separa e institui, informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas.

Em relação à imagem, o grupo três, ambos(as) demonstraram estranhamento, pois, segundo eles(as), trata-se de algo ultrapassado, a ser evitado, inclusive em situações de organização de fila na escola.

“Isso quase que é uma sala de aula do passado, meninos numa sala, meninas na outra, não mistura, não pode se juntar”.

A hierarquização preconceituosa é clara quanto à fala do(a) participante, isso se traduz como se, atualmente, não existisse a divisão de gênero em espaços educativos. Porém, a instituição de ensino divide, isola, fragmenta, diferencia as discussões de gênero, sendo o oposto disso, amplamente discutido em sociedade. No entanto, percebe-se que na prática há

uma resistência das instituições escolares quanto ao avanço dessa desconstrução de relações entre os diferentes, visto que a discussão atinge conceitos e preconceitos nos envolvidos, principalmente, nos profissionais da educação.

“Eu fiquei olhando a imagem e nem percebi... A mesma coisa, separado, bem arcaico, antigo e tradicional. Anos 20, isso nem existe mais, eu acho”.

Surpreendente notar na fala expressiva, acima, que o (a) docente mantenha determinados comportamentos ainda aceitos. É preciso deixar de naturalizar esse tipo de episódio. A expressão usada, “eu acho”, remete à negação em abordar o assunto, em se envolver com a realidade e admitir que o preconceito perpassa a instituição escolar e está presente na ação e no envolvimento docente. Além do ambiente, é preciso dispor de profissionais que se aliem à prática de valores, igualdade e respeito entre pessoas de sexos diferentes.

Contudo, a escola tem apresentado atitudes de regulação em diversos aspectos, como na reprodução da heteronormatividade. Nesse sentido, corpos que fogem do padrão esperado são excluídos, julgados e violentados, são vistos como “mal educados”. Por ser um ambiente reforçador desse modelo, a discriminação perpassa por esses espaços. O corpo carrega marcas que significam e são significadas culturalmente, precisando ser valorizadas em suas singularidades e desconsiderada a naturalidade (FACCHINI; FRANÇA, 2013).

Em observações realizadas em relação à imagem, o grupo quatro não observou nada que chamasse a atenção ou causasse algum estranhamento.

“Pra mim é uma imagem tão normal, não sei o que dizer sobre ela, talvez eu não tenha entendido”.

A não percepção de nada que chamasse a atenção ou que causasse estranhamento demonstra que esses(as) docentes estão tão acostumados(as) com a realidade de divisão de gênero que sequer a perceberam, visivelmente entendido quando a manifestação foi: *“Não tenho nada para falar sobre a imagem”.* O fato de julgarem as ações da imagem normais chama a atenção para a normalização dessa divisão. Para eles(as), está tudo certo e é aceitável que haja essa divisão; isso demonstra que provavelmente eles(as) também atuem, enquanto docentes, dessa forma.

Haja vista, as marcas da escolarização que se instauram, nos corpos dos sujeitos; por vezes, isso se faz, ainda, de formas tão densas e particulares que permitem identificar traços, pequenos indícios, um jeito de andar ou falar, ou seja, os corpos falam, com segurança, de acordo com Louro (2008), que determinada jovem foi normalista, que um rapaz cursou o colégio militar ou que um outro estudou num seminário. No entanto, atualmente, outras regras, teorias e conselhos (científicos, ergométricos, psicológicos) são produzidos em

adequação às novas condições, aos novos instrumentos e às práticas educativas. Sob novas formas, a escola continua imprimindo sua "marca individualizadora" sobre os sujeitos, através de ações e mecanismos, distinguem-se os corpos e as mentes.

5.3 Já chegou quase transformado(a), eu nem peguei essa sutileza toda: a percepção binária do espaço escolar, familiar e social

Dentro dessa categoria preestabelecida, ficou para análise o detalhamento do vídeo, no qual é apresentado, em aproximadamente quatro minutos, o clipe de uma canção que remete, pela sua narrativa, ao tema deste estudo.

A narrativa exibida no clipe ocorre com foco na ação de um menino que se apresenta no ambiente escolar com seu “Vestido *Nuevo*”; em virtude de uma percepção binária, com sentido diferente dos atribuídos ao das crianças, o garoto vivencia, sobretudo, o preconceito do próprio pai que não aceita a identidade sexual do filho. Desse modo, o clipe da banda francesa “*HollySiz, The Light*” convoca a abrir os olhos para o sofrimento, o preconceito social e familiar e o despreparo da instituição de ensino, já que uma criança usa determinada vestimenta no modelo de vestido.

A música, cuja tradução manifesta “A Luz”, demonstra que se pode perceber os estigmas e estereótipos relativos a questões sexuais e identitárias, bem como concordar e aceitar a nós mesmos. O título, em diálogo com a tradução, conduz à sintonia de que as pessoas têm luz e isso precisa ser reconhecido/respeitado. Ao final, o clipe emana muita emoção e instiga à reflexão, todavia demonstra que é possível aceitar e, acima de tudo, respeitar as pessoas.

Por sua vez, as cenas exibem uma sequência de ações que retratam uma família formada por um casal hétero, pais de uma criança do gênero masculino que se veste (identifica) com roupas e brinquedos ditos femininos (vestido, bonecas); o pai mostra-se relutante, contudo, a mãe demonstra respeito pelo modo de ser e agir da criança. Porém, nos espaços públicos (trajeto feito até a escola e o próprio espaço de ensino e aprendizagem), a criança recebe olhares de estranhamento, deboche, chacota e reprovação. O pai fica tremendamente irritado com toda a situação. Na escola, igualmente, ocorre um mal-estar, e os pais são chamados para tratarem da situação. O menino é proibido de se trajar daquela forma, o que leva a criança a um quadro de tristeza profunda, ocasionando discussões entre o casal. Por fim, o pai vai até a escola, vestido com roupas tidas como femininas, levando para o filho um vestido, para que – juntos –, enfrentem os olhares da multidão.

Trata-se de um tema emergente, que deve ser discutido com as crianças/estudantes. A escola, em virtude das opressões, tem negligenciado e, não raro, sido conivente com o desrespeito e brutalidade vivenciados por crianças e adolescentes que não se “encaixam” no padrão social. Pois, “não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis”. (FREIRE, 1992, p. 78). Os temas podem ser delicados para serem abordados na escola, contudo, não devem ser ocultados.

Críticas à instituição escolar apontam que a educação tem se voltado para a vigilância e adestramento de corpos e mentes presentes na instituição de ensino; nessa perspectiva, os espaços de ensino e aprendizagem funcionam como reprodutores do modo de ser e agir na sociedade padronizada, moldando estudantes a partir de um modelo normativo, por meio do qual se aprende a obedecer sem questionar. Assim:

O conhecimento tradicionalmente valorizado no currículo é o que possibilita moldar pessoas para o mercado de trabalho. Criamos máquinas! E para que esse maquinário funcione, é necessário que instituições como a escola garantam a reprodução de conceitos que promovam cada vez mais o capitalismo e sustentem uma hegemonia de saber e poder. Desse modo o currículo passa a ser o instrumento pelo qual a escola produz subjetividades, nesse caso, das classes dominantes. (REZENDE; AMIM, 2021, p. 10).

Para garantir essa “ordem”, a escola, na função de espaço instrumentador, planeja e aplica saberes embasados e estruturantes, reforçando e validando modelos binários de masculinidade, feminilidade e sexualidade; tendo em vista que as práticas pedagógicas são conduzidas por um senso comum, que concebe a diversidade como parte destoante do todo, entendendo o(a) diferente como “defeituoso(a)”, “improdutivo(a)”, portanto, não inserido no que se entende por “socialmente aceitável e compreensível”.¹⁸

Britzman (2000) e Louro (2008), com o objetivo de desconstruir esse modelo de currículo escolar – hegemônico, estruturado de forma binária em relação ao gênero e à sexualidade –, propõem um novo olhar ao fazer pedagógico, por meio do qual, questiona-se: “Por que a heterossexualidade é a única sexualidade pensável? Por que não toleramos meninos afeminados? Por que o feminino incomoda?” (REZENDE; AMIM, 2021, p. 13).

¹⁸ Na contramão desta distopia, movimentos de resistência social, de acordo com Butler (2003), a teoria *queer*, têm avançado na luta pelo espaço, voz e vez na sociedade, questionando e chamando ao debate sobre a constituição de identidades formadas dentro de um molde preconcebido de moralidade e normalidade. Afirma a autora que, além disso, a teoria *queer* argumenta que não apenas nossa identidade de gênero é socialmente construída, mas também as sexualidades, uma vez que, problematiza a identidade sexual considerada normal, a heterossexualidade, tendo em vista que essa identidade, como referência, implica atribuir à homossexualidade um viés de anomalia.

A problematização de tais questões visa ampliar o debate e, sobretudo, a consciência de que vivemos em uma sociedade fechada para a existência de pessoas cuja identidade ou modo de ser e agir contradiz o modelo preestabelecido; tal sociedade, ao negar a essas pessoas o direito de ser, acaba por condená-las ao sofrimento, à exclusão e à violência.

Diante disso, a própria escola, do mesmo modo que atua como reprodutora de uma visão equivocada sobre gênero e sexualidade, tem o poder de promover mudanças profundamente significativas acerca da identidade humana; para tanto, a práxis escolar deve estar alinhada ao objetivo de formar pessoas capazes de questionar as construções sociais. Ou seja, “a sexualidade é uma questão essencial do conhecimento, poder e identidade. O conhecimento incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e os adolescentes tornaram-se como seres sociais”. (REZENDE; AMIM, 2021, p.15).

Diante das reflexões sobre conceitos teóricos e nas considerações trazidas ao diálogo, podemos observar que:

As questões de preconceito, a gente tem, a gente passa por isso; mas, às vezes a gente percebe que existe na família e às vezes com alguns profissionais que estão ali – algumas pessoas que estão no corredor ou na escola – então você percebe. Aí, tem que fazer o trabalho que tu estás ali para fazer; [...] eu achei muito bonito o que o pai fez, ele tentou, pois também tem as dores e aceitação dele, é aquela coisa do luto, tu tens que fazer o luto para poder aceitar. A mesma coisa quando a criança nasce com alguma deficiência e você precisa fazer o luto. E..., bonito da parte dele, mesmo que tenha sofrido ele conseguiu perceber. Isso eu também vejo com os profissionais que trabalham com as crianças, às vezes eles também custam um pouquinho, outros já conseguem logo; [...], por isso que eu vejo a importância de estar trabalhando engajado, e todo mundo saber como é que são os processos de cada um; o que que tu faz ali para poder ajudar essa criança, que é o foco naquele momento, ela tá sofrendo, ela precisa; e ajudar a família também, porque ela precisa de ajuda; ali no vídeo eu percebo que eles conseguiram por eles mesmos, então esse sofrimento é muito grande e eles precisam de ajuda

Ressalta-se, que esse processo desconstitua a imposição de forma autoritária a violências, pois elas podem se tornar complicadoras no processo de (re)construção da identidade subjetiva. Diante dessa fala, é relevante salientar que ambas, tanto a identidade de gênero como a sexual são conceitos que estão sendo construídos socialmente.

O trabalho pedagógico, no âmbito da orientação sexual e da identidade de gênero, é essencial para fomentar a dignidade e humanidade de cada pessoa e não, constituir motivo de discriminação ou abuso. (SOUZA; FIALHO, 2020, p. 23).

Em conformidade, transformar a escola propagadora de liberdade, autonomia e, sobretudo, respeito ao ser humano; somente assim, poder-se-á constituir uma sociedade capaz de conviver em harmonia com as diferenças: sem discriminar, rejeitar e punir.

É um momento muito difícil para cada família nessa situação de aceitar ou de identificar. Então, eu acho que é bem importante o papel da escola como mediadora; quando identifica, poder ajudar, acho que é esse o papel da escola, indiferente da pessoa que vai estar à frente dessa situação

Práticas equitativas “diminuem preconceitos, baixa autoestima e potencialmente podem proporcionar um ambiente escolar mais sadio para os(as) estudantes”. (SEFFNER, 2011, p. 571). É função da escola, muito mais do que propriamente ensinar conteúdos classificados por áreas de conhecimento, acolher e respeitar todos e todas, tendo em vista que seu espaço é propício ao ensino e à aprendizagem que se consolidam por meio da socialização e do preparo para a vida em sociedade; a escola deve, portanto, “assegurar que todos os seres humanos sejam livres e iguais em dignidade e direitos, posto que todos os direitos humanos são universais, independentes, indivisíveis e inter-relacionados”. (SOUZA; FIALHO, 2020, p. 23).

Logo, considerar somente o sexo para definir identidades é subestimar que as sociedades são constituídas de costumes, tradições que retratam a construção social, cultural. Desta forma, inserir essas questões no contexto educacional é o início de um processo de “formar consciência”, ou seja, acrescentar reflexões e questionamentos que fortaleçam e promovam o respeito às diferenças. Embora, como já mencionado, a sociedade contemporânea, historicamente constituída, tem como característica fortalecer e naturalizar o preconceito sobre a sexualidade e gênero.

Quanto às reflexões, percepções e vivências das(os) participantes, a partir das concepções apresentadas no vídeo, manifestaram que não vivenciaram situações semelhantes e que tampouco têm preparação; para eles(as), isso se deve ao medo da reação das famílias.

Esse é o retrato da sociedade brasileira, tal qual, e só esse vídeo dava uma tese; porque cada movimento feito nesse vídeo traz algumas situações e alguns conceitos que a gente poderia ficar horas falando. E outra coisa, assim, no momento em que tu escuta que uma professora que se veste como homem – e eu não me visto como homem, para começo de conversa, eu me visto com roupas confortáveis, porque tecido não tem gênero, é só um tecido, o corte e a costura do tecido também – não poderia ser professora... imagina uma criança que transgrida esse padrão imposto!

Em processo de escuta e diálogo, a pesquisadora/moderadora questiona: “na escola, tem-se percebido a falta de preparo para lidar com situações em que crianças e/ou adolescentes se mostrem desconfortáveis/acuados(as) pelos(as) colegas e professores(as) devido ao seu modo de agir e/ou vestir?”

Sabe que ali na escola o número de alunos não é tão grande assim, mas a maioria ali segue o padrão heteronormativo de comportamento em vestimenta, mas, não sei,

em outras escolas pode ser, mas ali eu não lembro de nenhuma cena que eu tenha vivenciado e que fuja do padrão heteronormativo

Nesse contexto, os moldes preestabelecidos sustentam a construção de uma sociedade baseada nas relações heterossexuais como normativas, isto é, como aceitáveis e ideais. Isso significa que o conceito de igualdade nos conduz a um processo de uniformização, homogeneização e padronização, pois está direcionado à afirmação de uma cultura.

Eu nunca vi mudança no padrão de vestimenta no aluno, ou de comportamento, mas de adolescente, eu percebo assim – que da infância até o sexto ano, existem turmas que são mais crianças e outras que já estão na pré-adolescência –, essa mudança de criança para pré-adolescente, isso sim, mas em termos de padrão, não.

Assim, afirma-se que “*pode ser que tenha, mas se escondam por causa das reações como as do vídeo*”. Ao se expressarem, a mensagem sobre gênero e sexualidade na infância, pode evidenciar a dificuldade em “quebrar os tabus” preconceituosos, expostos na sociedade. Não obstante, a sociedade contemporânea caracteriza-se por “padrões”, com isso a percepção ainda é de conservadorismo em espaços educativos. Um dos grandes desafios da escola, na sociedade contemporânea, é ser vista como um espaço de diálogo entre as diferenças, onde os estudantes vivenciem a cultura e o respeito. Nesse sentido, o preconceito se refere “às percepções mentais negativas, aliado às representações sociais que envolvem concepções preestabelecidas e normativas”. (SOUZA *et al*, 2016. p. 114).

Atenta-se ao seguinte depoimento:

Eu lembrei de um fato, na escola nós tínhamos uma aluna que era (não sei como se diz, mas quando ela nasceu ela podia ser os dois gêneros), e ela ia para Porto Alegre, era bem tranquila a convivência dela com os outros colegas e ela era menina, ela se vestia como menina. Mas não presenciei meninas ou meninos se vestindo diferente, vestem-se como adolescentes

Pensar e desenvolver reflexões para educação, após o discurso, é perceber como o cotidiano escolar é construído, desconstruído e reconstruído, demonstrando que o desafio diário está em enfrentar a relação entre estudantes, realidade e cultura. É notória a necessidade em demonstrar e incorporar as compreensões sobre a sexualidade e gênero na educação. Entretanto, há prevalência da ideologia dominante do ser masculino e feminino, decorrentes de diversos espaços sociais, sobre os quais a escola e a família contribuem para o amoldamento de todos aqueles que se encaixam no padrão heteronormativo (BRASIL, 2020).

Eventualmente, identifica-se que a relação entre o tema e a educação carece de iniciativas de formação, mesmo que, em apanhado geral, sexualidade e gênero habitem o discurso educacional, mas as práticas pedagógicas requerem ações menos conflituosas.

Poderia convidar pessoas especializadas, assim como metodologias ativas trazem uma pessoa que é especializada, poderiam trabalhar gênero e trazer uma pessoa especializada nessa temática. Eu acho que o que se tem é um receio de como os pais reagiriam quando os filhos chegassem em casa dizendo que trabalharam isso na escola. Agora, se a escola não é o lugar de se trabalhar essa temática e se a própria escola não respeita a diversidade, está tudo errado.

Nesse sentido, Britzman (2000) e Louro (2008) apontam uma escola questionadora, na qual se acrescenta um currículo dinâmico, para que os(as) estudantes sejam instigados(as) a problematizar o sistema hegemônico. Pensar uma formação atuante que problematiza, proporcione reflexões, que possibilite a problematização do(s) gênero(s) e da(s) sexualidade(s), argumenta em partes, ao diálogo que afirma: “*em que lugar e de que forma esse tema vai ser abordado*”. As colocações levam à compreensão e à necessidade de buscar formação; os relatos dizem muito sobre as dificuldades em abordar esses temas que invadem os espaços de aprendizagem nos últimos anos.

Mas é bem nessa direção que as garotas comentaram, não se vê formações sobre essa temática, há tantas outras, mas não a esse respeito; e até pelo preconceito dos pais, porque ainda existe muito preconceito; se a escola, imagino eu, saia com um tema desses, os pais vão cair em cima da escola. Não lembro se faz muito tempo ou não, teve um município que promoveu uma ação relacionada ao gênero e deu um bafafá muito grande, porque os pais foram para cima das escolas, porque “onde já se viu estarem trabalhando isso na escola.

Nas falas, fica explícito o quão delicado é o assunto dentro do espaço escolar, e essa “sensibilidade” parece ganhar força e forma para além dos muros da escola. Se por um lado, observa-se a angústia vivenciada pelos (as) estudantes e professores (as) que ‘sentem na pele’ essa reação da sociedade; por outro, há, nesse mesmo espaço, uma fala que ainda que sem intenção, tenta minimizar o problema, abafando o pedido de socorro: é melhor não falar, ao menos abertamente, sobre as agressões, o mal-estar e os constrangimentos.

Essa atitude de negação não impede as manifestações de angústia, raiva e dor daqueles (as) cujas ações destoam daquilo que, desde antigamente, a sociedade heteronormativa identifica e atesta como “normal e aceitável”. Porém, os discursos descrevem a homossexualidade como situação desviante da heteronormatividade, ou seja, padrões disciplinadores, “normalizastes” em relação a corpo, gênero, sexualidade e tudo que lhes diz respeito (BELTÃO; BARROS, 2015).

A discussão apresentada na sequência evidencia a defesa de que a instituição escolar tem função de trabalhar as questões de sexualidade e gênero. Por outro lado, defende-se que somente a família pode educar sobre esse assunto, sendo ela representada e defendida pelo segmento religioso. Assim, segue-se acreditando que os espaços educativos carecem de debates relacionados à diversidade. “É na escola onde predomina a pluralidade de gêneros e

identidades sexuais, porém, cerceadas pelos muros e amarras, que limita e oprime o direito de ser e expressar” (SOUZA *et al*, 2016. P. 112). Não obstante, a defesa é de que a instituição de ensino respeite a diversidade e a identidade de cada estudante.

Eu já vivenciei, na escola, há uns 10 anos, e inclusive em casa ele apanhava, chegava meio roxinho na escola, até que conseguimos saber o que estava acontecendo, então ele contou que apanhava do pai. Depois eu saí da escola e retornei mais tarde, não sei como ficou a situação; eu sei que hoje ele se identifica como ela e se veste como ela.

Essa colocação direciona à reflexão de vivências e delimita a identidade, o que gerou conflitos a partir das diferenças. Ainda, percebe-se que a questão da identidade, da diferença e do outro é uma das questões mais centrais da fala. Basicamente, estas linhas afirmam a dificuldade nos âmbitos culturais para a consolidação da diversidade de identidades.

É complicado para gente no início, a questão de banheiros, até pra gente é complicado saber como lidar, porque é uma criança de 10/11 anos, a questão de usar o banheiro separado... Agora é uma mulher, anda de vestido na rua...; e a questão de colegas também, a questão de chamada – falar o nome na chamada também é complicado –, é diferente, tu olhar para a pessoa e ver que o físico é feminino, mas o nome é masculino. É bem complicado, é difícil.

A observação segue sobre as diferentes culturas que nos conduzem às diferenças entre elas; também é apontado que as características humanas, ou seja, de gênero, como não sendo naturais, e com dificuldades em ser naturalizadas. Com isso, interpreta-se as evidências de processos sociais e disputas históricas com características dominantes, assim, produzindo sentidos e significados.

Esse meu aluno, essa minha aluna – na verdade –, ela começou bem sutil, começou a vir uma semana com gloss, dali umas duas semanas era gloss e rímel, daí começou a vir com pulseiras, então uma vez, na educação física, eu disse “oh Fulano, deixa as tuas pulseiras na sala”, e ele se inquietou “ah, por quê?”, e eu respondi “não, é porque tu pode estragar as tuas pulseiras, pode se machucar, ou machucar algum coleguinha; até porque as meninas eu também estou mandando tirar as pulseiras, os brincos... Tu sabe, eu mando toda semana deixar essas coisas na sala de aula”, “ah tá, é verdade professora”. Mas começou assim, bem sutil, hoje ele se identifica como menina e se veste como menina, mulher – no caso –, pois já está bem maior, bem grande.

Esses sentidos, atribuídos pela fala docente, estão contidos em referências e nexos sobre a constituição das identidades. Pessoas, de acordo com suas identidades culturais, tomam como propriedade real das ações, representações e costumes de qualquer grupo histórico. São responsáveis pelos elementos culturais, isto é, identidades e a cultura a qual elas pertencem, retroalimentando-se, sendo fluidas e em processo. Nota-se ainda que é uma fala

carregada de preconceitos por conta de barreiras socioculturais, por isso fica evidente a dificuldade de aceitação.

“Eu, quando chegou para ser meu aluno (agora aluna), foi só aluno, não chegou a ter a transformação completa. Já chegou quase transformado, eu não peguei essa sutileza toda. Foi uma transformação total. Eu já peguei na forma radical, foi mais direto, assim, não foi sutil”.

Pela fala, percebe-se que o preconceito docente continua a prevalecer. Percebe-se a ausência de comportamentos que se interessam em respeitar a diversidade, que apenas tenta exercer o direito à personalidade. Como se pode perceber, parte da fala docente enfatiza como se a questão fosse incabível para a sociedade, porém a pessoa é como se enxerga, com o direito a exercer a cidadania e a sua sexualidade da forma que considera conveniente à sua identidade. Por isso, as colocações extrapolam, quando faz a crítica sobre a forma de vestir-se, aos pertences e ao uso do banheiro que a pessoa transexual decide usar.

Eu, foi aos pouquinhos, foi gradual. Mas a questão dele ter chegado de gloss na escola, eu nem tinha me dado conta, foi uma outra colega que deu aula antes, ela disse “[...], tu viu que o Fulano tá de gloss”, e eu respondi “bah, nem tinha visto”! Daí que eu fui prestar atenção; e o rímel também, eu não tinha me dado conta. A gente vê que ele se identifica como menina, ele só brinca com elas e a maneira toda dele gesticular, dele brincar era toda mais delicada, então, rímel gloss... Só que eu acho que ele não saía de casa com isso tudo porque... ele deixava para se arrumar quando estava perto da escola

Destaca-se, que o tema gênero e sexualidade é abordado pelo viés biológico, tratando apenas de assuntos voltados à saúde sexual e reprodutiva; por conseguinte, a temática educação sexual, gênero e sexualidade sofre um apagamento, tendo em vista que professores (as) não são, ou não se sentem, devidamente preparados(as) para abordar tal assunto no interesse de “identificar e questionar estereótipos sexuais, visando a uma compreensão significativa”. (SILVA; ARAÚJO, 2021, p.4).

As autoras, citadas no parágrafo anterior, afirmam a importância de se compreender e distinguir sexualidade e gênero, ao passo que a primeira diz respeito às escolhas e desejos – representados de distintas formas na sociedade, enquanto modo de se portar/apresentar, conforme a época, os costumes e a cultura –, o segundo representa o sexo biológico – atrelado às características físicas masculinas e femininas. Logo, os gêneros se caracterizam por construir conceitos através das quais as interações com os meios sociais se configuram pelos aspectos culturais o ser homem e o ser mulher.

Na intenção de esclarecer essa distinção, por meio do diálogo, foi criado um documento pelo Ministério da Educação (MEC), os PCNs – Parâmetros Curriculares

Nacionais; nele fica legitimada a educação sexual (como um tema transversal), na educação básica do Brasil. Os PCNs têm como objetivo estabelecer discussões e reflexões dos profissionais da educação, pais e responsáveis, para que assim, seja possível estruturar uma ação pedagógica dentro das escolas, relativa às questões da sexualidade (BRASIL, 2000).

Por mim já. A questão das reações pelo... pela opção ou questão de gênero, de tu ser ou não e pela – não orientação, mas o gostar afetivamente –, eu já presenciei. Antes eu sofri, digamos que na pele mesmo, passei por isso enquanto estudante e, até o ano retrasado, eu tive um episódio com uma questão de uma aluna que estava passando pela transformação de gênero e eu via o quanto ainda, mesmo nós estando em 2019, com todas as informações que essa geração tem, de tudo o que eles veem, de como a questão de aceitar e respeitar a decisão do outro ainda é difícil; como se tem uma, como é que eu posso colocar, uma imagem... não é o certo ou errado, mas com todas as informações que essa geração tem, de como ainda se tem uma imagem enraizada do que tem que ser e do que não tem que ser; como a pessoa que resolve enfrentar ou ser feliz da maneira que ela acha que tem que ser, no caso do que a gente viu no vídeo – o menino usando vestido porque ele provavelmente se sentia bem assim; do quanto ele sofreu –, eu vejo o quanto uma pessoa sofre quando ela resolve, digamos que, largar o que todo mundo disse pra ela que é certo e fazer o que ela acha que é.

Louro (2015) afirma que somos constituídos de muitas identidades e essas múltiplas identidades sociais, por algum momento, podem ser extremamente atraentes. Mas também podem parecer descartáveis, sendo então rejeitadas e abandonadas, assim como são modificadas através do caráter histórico e cultural.

Não raro, os debates e as ações que dizem respeito à problemática de identidade sexual e de gênero na escola, infelizmente, são poucos. O tema está presente e emerge nos diálogos de estudantes e na delimitação dos ambientes físicos de instituições de ensino. Na contemporaneidade, sexualidade e gênero são um assunto, mesmo que, por vezes, impedido de discussões, por julgamentos preconceituosos, que persiste e faz parte das relações sociais. Em vista disso, a educação tem por finalidade flexibilizar o processo de superação sobre a incompreensão do preconceito e da intolerância que ainda acompanham a sociedade contemporânea. (BRASIL, 2020).

Contudo, para a nitidez e objetividade desse debate, a compreensão e abertura por parte dos(as) professores(as) é primordial, tendo em vista que preconceito e discriminação precisam ser fortemente combatidos e não disseminados ou naturalizados nos espaços pedagógicos, representados pela escola – instituição que, se por um lado é tida como local de acolhimento e convivência com as diversidades, por outro, é também onde a separação de corpos, gêneros, classe social e cor ocorrem desde a sua constituição:

[...] a escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos e protestantes. Ela também se fez diferente

para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas. (GOMES, 2013, p. 57).

Assim, a desigualdade existe independente da biologia, pois ela está culturalmente enraizada e é manifestada através do modo de conceber o masculino e o feminino e, conseqüentemente, estranhar e desprezar quem destoia desse molde. Contudo, ainda que silenciadas, as angústias em torno da temática – gênero, sexualidade e educação – emergem independente da vontade de quem as renega.

Na década de 60, no Brasil, durante o período que antecedeu a ditadura militar, a educação sexual foi abordada de forma sistemática ao discurso pedagógico, contudo, após o golpe civil/militar em 1965, professores foram proibidos de abordar temáticas relacionadas à sexualidade e contracepção nas escolas; ainda assim houve um movimento de resistência para que a educação sexual permanecesse nas escolas, porém, ‘como a ditadura impôs um regime de controle e moralização dos costumes, especialmente decorrente da aliança entre os militares e o majoritário grupo conservador da Igreja Católica, a educação sexual foi definitivamente banida de qualquer discussão pedagógica por parte do estado e toda e qualquer iniciativa escolar foi suprimida com rigor. (CÉSAR, 2009, p. 5).

Apesar desse retrocesso, existiram alguns movimentos de resistência nas décadas seguintes: em um primeiro momento, a temática foi defendida por movimentos feministas que foram silenciados, tendo em vista que esses movimentos estavam relacionados a um projeto de redemocratização do país; a educação sexual passou então a se fortalecer dentro do campo da saúde, no início dos anos 80, focada na prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e em informações sobre reprodução, fisiologia humana e procedimentos contraceptivos; na década de 90, com o avanço da epidemia de HIV, a educação sexual passou a ser entendida como meio para informar a população sobre o sexo seguro, doenças sexualmente transmissíveis e gravidez na adolescência, visto que o crescente índice de contaminação, bem como de gravidez de jovens em fase escolar, passaram a ser vistos como um problema pedagógico. Por isso a educação sexual foi incluída nos parâmetros curriculares nacionais, na segunda metade da década de 90, juntamente a um conjunto de reformas educacionais.

No decorrer dos anos, com o retorno do regime democrático, voltou-se a discutir, mais amplamente, sexualidade e gênero. O tabu, lançado sobre questões pertinentes à sexualidade, foi, majoritariamente, fomentado tanto pela ciência – através da medicina – quanto pela religião – através da igreja –; desse modo, essas instituições, “historicamente definiram conceitos e práticas ideológicas reguladoras para a sexualidade, seja por meio de conflitos, oposições ou reforço de opiniões e crenças difundidas popularmente”. (FÉLIX; PALAFOX, 2009, p. 3). Diante disso, a consistência das práticas e representações a ele associados, aos

discursos apresentados e sustentados em critérios de verdade moral ou científica, tornaram-se alvo e desprezíveis à própria humanidade.

Como consequência, erotização e sexualidade são assuntos velados, restritos a situações e condições específicas como casamento e procriação. Ademais, os impulsos sexuais – em virtude da cultura predominantemente patriarcal – são aceitáveis e justificáveis, quando praticados por homens, porém, quando são iniciativas das mulheres, tornam-se condenáveis e inadmissíveis; tal “costume social” acaba por “fechar os olhos” para a violência (seja ela simbólica ou física).

Sob esse ponto de vista, busca-se desconstruir a ideia de normalidade e anormalidade no que se refere à sexualidade, visto que o discurso dominante – pautado no modelo familiar heterossexual – esteve em voga até então na sociedade, sendo a instituição escolar o ambiente de propagação desse molde tradicionalmente aceito, ou seja, dentro dos padrões ditos normais. Nesse contexto, docentes acabam por reproduzir e reforçar, através de sua ação pedagógica, práticas favoráveis aos discursos dominantes sobre sexualidade e gênero na escola. Ademais:

Tal como o livro didático, as revistas, obras literárias e periódicos, que possuem ampla circulação entre os professores, também se inserem neste contexto. Quando analisados sobre tais preceitos, verifica-se que diante dos avanços na formulação das políticas públicas nacionais e na seleção dos materiais didáticos, a defesa dos direitos e necessidades das minorias permanecem permeadas por práticas excludentes que resistem na sociedade, refletindo-se no cotidiano das escolas (FÉLIX; PALAFOX, 2009, p. 9).

Atentos a isso, Souza e Fialho (2020) reforçam a importância das políticas públicas educacionais para as questões de gênero e sexualidade na escola. De acordo com o apanhado desses autores, jovens sofrem, cotidianamente, discriminação na escola, seja do corpo discente ou docente, bem como de demais frequentadores(as) do espaço educacional. Isso significa que a instituição escolar ainda não é um espaço acolhedor e aberto à diversidade, conforme estipulam documentos orientadores como a própria BNCC.

Souza e Fialho (2020) salientam ainda que esses(as) jovens, não raro, encontram obstáculos para se matricularem na rede pública, participarem de atividades pedagógicas e terem suas identidades minimamente respeitadas; tais situações vivenciadas pela juventude LGBTQIA+ vão de encontro com o que está posto na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), segundo a qual para que um todo reconhecido tenha uma sexualidade saudável assegurada, os direitos sexuais devem ser reconhecidos, promovidos, respeitados e defendidos de todas as maneiras.

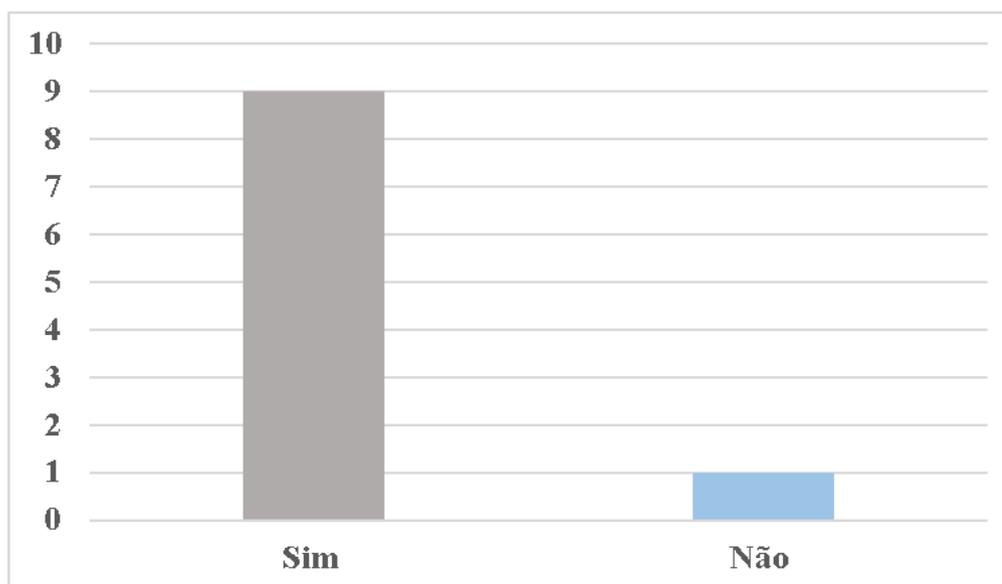
5.4 Precisamos saber mais sobre esse tema para melhor entender nossos(as) estudantes: formação continuada de docentes

Discorre-se sobre formação continuada, enquanto processo que transpassa diferentes maneiras e direções. A questão da formação, para o entendimento do movimento dialógico sobre a produção de conhecimento e a sua estrutura bem como a relação prática, é o mesmo que propor a arriscar-se à mudança. As reflexões apresentadas por Costa (2015) afirmam que, na formação dos professores, há a necessidade de incluir outros rumos: flexibilizar, produzir e socializar, ainda que coletivamente, tentar aprofundar a crítica e transformar em proposição de projetos temas emergentes que ajudem a descentralizar essa educação que trata apenas dos receituários curriculares.

As discussões acerca da formação docente necessitam de esforço de desenvolvimento para atividades extracurriculares. Tais reflexões envolvem valores, atitudes, independência, responsabilidade, flexibilidade e autocrítica, questões que se reincorporaram aos conteúdos relacionados à execução metodológica, no viés de uma práxis à diversidade. Assim, observa-se relações sobre a percepção e o preparo profissional e sua integração aos contextos educativos, universidade, escola e ação docente, e, por sua vez, a formação continuada que carece de conformidade de sua prática. O essencial na formação dos professores vai além de um modelo estrutural de apropriação de conteúdo específicos.

A educação para a formação de profissionais da educação, seu desempenho e o modo de mediar o conhecimento é de fundamental importância para o surgimento de novos rumos na e para a prática pedagógica; do mesmo modo que o estudo do professor no seu cotidiano, como ser histórico e socialmente contextualizado, pode auxiliar na definição e na intervenção da realidade. Diante das colocações, apresenta-se a participação docente nas formações oferecidas pela rede de ensino.

Gráfico 7 – Envolvimento docente nas formações da rede



Fonte: gráfico elaborado pela autora (2022).

Na formação continuada, na qual a prática pedagógica se amplia, busca-se o entendimento do processo relativo à natureza do trabalho docente. Portanto, é significativo o envolvimento da comunidade investigativa nas formações que são oferecidas pela rede aos(as) docentes. Na perspectiva contemporânea, a formação de professores vem sendo entendida como uma ação de conhecimento técnico. No entanto, a busca pela crítica e pela reflexão é uma necessidade permanente que se apresenta frente à temática deste estudo, apontando novos caminhos para o desenvolvimento da equidade, à conjunção adequada entre a educação, o conhecimento e o respeito ao diferente.

O trabalho docente está relacionado aos aspectos culturais docentes. Sua definição caracteriza-se por um conjunto de fatores, como crenças, valores, hábitos, ideologias, modo de agir e pensar, sentir, atuar e se relacionar. De maneira explicativa, a cultura docente acentua-se pelos métodos didáticos utilizados na ação docente como parte completa do segmento educativo, os quais os discentes são orientados a praticar em ambientes sociáveis. Desta forma, desenvolver métodos é de grande relevância no processo, uma vez que auxilia o desenvolvimento de habilidades cognoscitivas (GESSER; RANGHETTI, 2011).

É importante salientar que necessitamos de atividades desenvolvidas no cotidiano dos espaços de aprendizagem, oportunizando reflexões e concepções sobre a exclusão social. Identificar na sociedade sua descrição histórica é um salto importante em busca de disposição à crítica, é transformar – diante da realidade preconceituosa – o trabalho educativo. Mas não há uma relação estabelecida entre o que o estudo se propõe e em que os(as) profissionais da educação têm demonstrado interesse. Na sequência, é possível observar o quão distanciado é a realidade do que se participa daquilo que se tem interesse em relação à temática do assunto.

Quadro 3 – Participações realizadas e interesses futuros

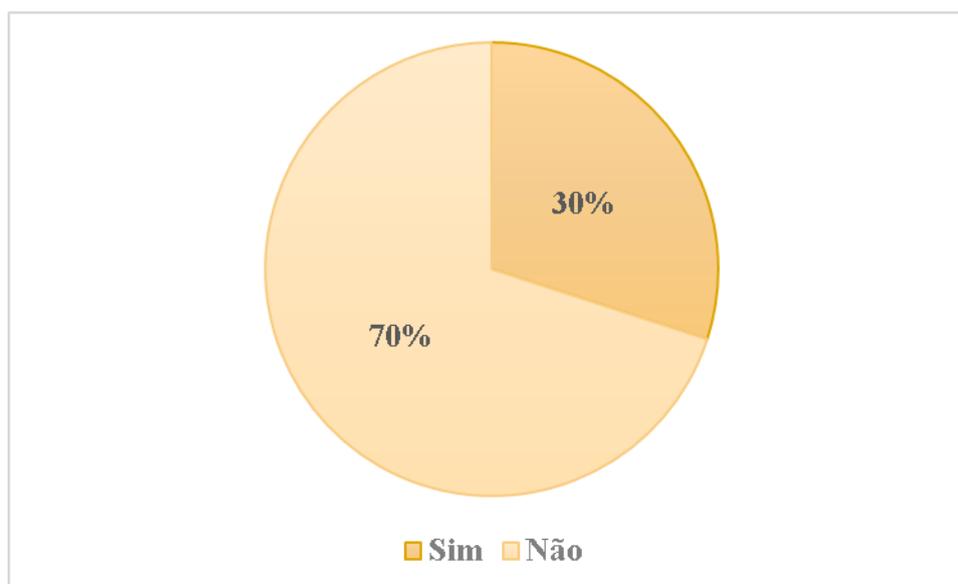
Qual a área de conhecimento do último curso que participou?	Qual tem interesse em participar?
Pesquisa científica.	Em momento nenhum, pois estou aguardando aposentadoria.
Neurociência: Contribuindo para a Formação Global do Professor. Pós Deficiência Intelectual	Neuropsicologia.
Interdisciplinaridade	Para além do interesse, percebo a necessidade de se trabalhar nas formações docentes as questões de gênero e sexualidade. Pois vemos uma defasagem muito grande por parte das equipes docentes de conhecimento sobre o tema.
Letramento digital	Diversidade cultural
Ferramentas digitais	Metodologias de Ensino
Semana das Aprendizagens	TEA (Transtorno do Espectro Autista)
Semana das Aprendizagens	Nenhum
Educação física e a BNCC	De palestras que tratem um pouco mais sobre questões que de fato vivenciamos na escola, como contato com drogas, questão de gênero, sexualidade aflorada precocemente.
Não recorde	Tecnologias
Gestão e empreendedorismo (SEBRAE)	Nenhum específico no momento.

Fonte: quadro elaborado pela autora (2022).

No decorrer dos tempos, a formação dos profissionais da educação tem sido uma atividade com problemas específicos, na qual o exercício pedagógico tem se apresentado como uma preocupação seguidamente existente. Em decorrência do exposto, existe uma forma de analisar e configurar o papel docente nas dimensões de teoria e prática; essa última definida como ações pedagógicas que dizem respeito à atuação, formação e desenvolvimento do ser como caráter mediador nas dinâmicas que se desenvolvem com o grupo sociocultural (GOULART, 2004).

Evidencia-se que este estudo é marcado pela busca de sentidos, nos quais o interesse é pelo rompimento do preconceito constituído na instituição de ensino. De maneira lamentável, o que se tem presenciado é uma ausência de significados ao que se propõe o estudo de formação docente à diversidade sexual e de gênero. Em consequência, considera-se a perspectiva de Seffner (2011) de que a instituição de ensino necessita constituir-se com princípios de acolhimento das diferenças. A inserção de novo perfil estudantil na escola tem apresentado a necessidade de docentes preparados para desmistificar o preconceito contra a diversidade sexual e de gênero não somente entre os estudantes, mas entre a relação docente e discente.

Gráfico 8 – Formação dos(as) participantes sobre a temática



Fonte: gráfico elaborado pela autora (2022).

Leva-se em consideração a formação específica sobre a temática, uma vez que o trabalho pedagógico desenvolvido está relacionado aos aspectos culturais docentes. Sua definição caracteriza-se por um conjunto de fatores, tais como crenças, valores, hábitos, ideologias, modo de agir e pensar, sentir, atuar e se relacionar. De maneira explicativa, a cultura docente fundamenta-se em métodos didáticos utilizados em sua ação, como parte do segmento educativo, aos quais os discentes são dispostos para viver em ambientes sociáveis. Acrescenta um(a) participante, “quanto mais nos aperfeiçoamos, nosso trabalho fica melhor desenvolvido”.

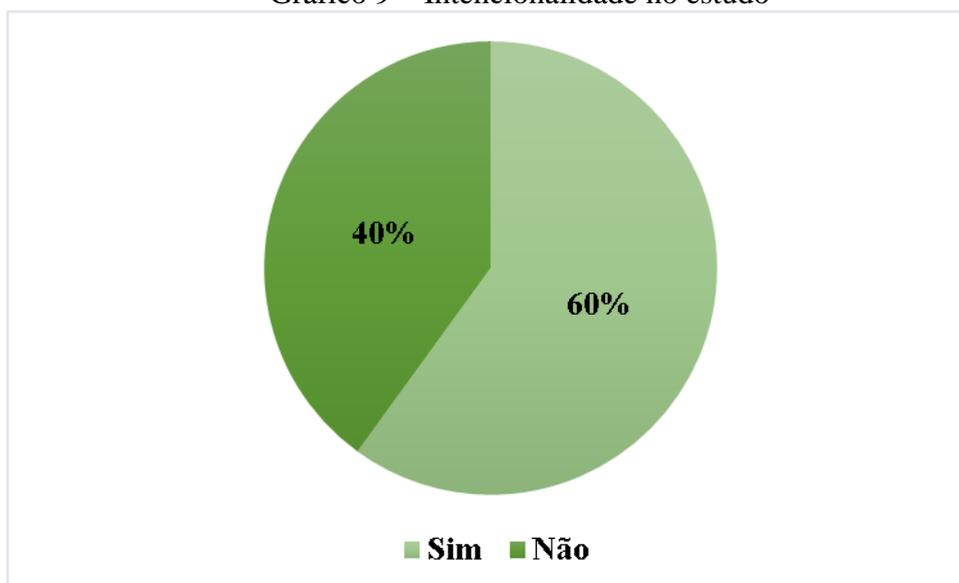
Essa exploração sobre o que é pertencer a um ou outro sexo – em relação ao tratamento diferenciado para meninos e meninas – encontra-se, inclusive, nas expressões e padrões socialmente estabelecidos de feminino e masculino. Esses modelos são de origens sociais e culturais identificadas a partir das diferenças biológicas dos sexos e reproduzidas através da educação, o que na atualidade recebe a denominação de relações de gênero. Afirma um(a) participante da pesquisa que “*é um assunto presente em nossa realidade escolar e devemos nos preparar para tratar com ele*”.

Diante desse panorama, é relevante a evidência de que “não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas”. (LOURO, 2008, p. 21). As questões referentes à sexualidade não se limitam ao individual. Ao contrário, buscam compreender as atitudes e valores coletivos, considerando a necessidade de contextualizar os aspectos culturais.

Por meio das relações é que se definem – por exemplo – as relações de gênero, ou seja, entre o que homens e mulheres podem e devem fazer por ser masculinos e femininos. Saffioti

(2004) considera essas descrições definidas de sexualidade como antagônicas, em que a divisão da humanidade deixa categorizados dois grupos que apresentam oposições simples, mas em que masculino e feminino são apenas diferentes.

Gráfico 9 – Intencionalidade no estudo



Fonte: gráfico elaborado pela autora (2022).

É considerável o interesse de educadores, os quais pertenceram à comunidade investigativa, que ressaltam, em maior porcentagem, serem necessárias reflexões que busquem os valores democráticos em relação às questões de gênero. Por meio do trabalho pedagógico, podem ser transmitidas a valorização da equidade e a dignidade de cada um individualmente. Compreende-se que, na sociedade, não existem índices para medir a homofobia, e que “na verdade há um desejo em eliminar e excluir aqueles que contaminam o espaço escolar. Há um processo de expulsão e não de evasão”. (BENTO, 2008, p. 129).

Em contrapartida, as práticas desenvolvidas por educadores estão – de certa forma – descontextualizadas por políticas educacionais que não se dobram de forma inclusiva à identidade sexual e de gênero, mas estão voltadas à reprodução das orientações explícitas nas normatizações oficiais.

Por vezes influenciados pela convivência familiar e pelos meios de comunicação, os mecanismos de produção, considerados por Fernandes (2008) como reprodução das ideologias vigentes que diferem os espaços de socialização. No entanto, mesmo que com receios e certo rigor normativo imposto, a formação de professores necessita prezar pelo envolvimento de profissionais competentes e comprometidos, o que possibilita uma formação equitativa e humanística que leva o (a) estudante a respeitar as identidades sexuais e de gênero; “*precisamos saber mais sobre este tema para entender melhor os nossos alunos*” é

uma das colocações de quem tem interesse em aprofundar-se em relação à temática. Não se pode deixar de enaltecer que sobre esse assunto estão relacionados uma pluralidade de fenômenos e uma multiplicidade de significados, os quais já não podem mais ser apreendidos da formação docente.

Assim, sobre a necessidade de mudanças no ensino tradicional, apontando para a valorização da relação de gênero, percebem-se as características culturais consideradas “naturalmente” femininas ou masculinas correspondentes às relações de poder. (AUAD, 2006, p.19). Em virtude dos fatos mencionados, assegura-se a importância dos processos formativos, assim sustentado que “sempre precisamos nos atualizar das situações do cotidiano”, não só na escola, mas com especial atenção à preparação como docente, quando o tratamento do assunto der início às considerações e às relações.

5.4.1 Gestão pedagógica institucional à identidade sexual e de gênero

Em sequência, o estudo desta tese questiona sobre a gestão educacional na atual realidade escolar do contexto de pesquisa. Considera-se, aqui, as evidências e a discussão sobre essa temática mais profundamente nas questões envolvendo a identidade sexual e de gênero dos estudantes. A gestão educacional envolve todos os processos de uma instituição escolar, porém, o percurso, em específico neste estudo, apresenta as evidências da gestão pedagógica, não menos importante, cabendo aos gestores otimizar as atividades pedagógicas com eficiência.

Neste sentido, acrescenta-se a abrangência do sistema educativo, que não é um mero transmissor de conteúdo, mas um formador de cidadãos para o convívio social, político, econômico, entre outros. Com relação à temática da tese, apresentou-se para a equipe gestora de cada uma das instituições participantes o questionamento sobre o entendimento pedagógico com relação às manifestações sexuais e de gênero, considerando se estão associadas ou não, ao viés cultural. Em sua reflexão, gestores da instituição (A), trouxeram o “*entendimento de que não é algo cultural e sim algo bem particular de cada indivíduo*”. Sustentam os(as) envolvidos(as) nas questões de gerenciamento pedagógico da instituição (B):

“Que muitas vezes o entorno, círculos de convivência social e também mídias podem acabar estimulando e despertando algumas questões sobre o tema nos adolescentes, pois muitos neste período ainda estão em conflitos de descobertas e sentimentos”.

Em torno dessa reflexão, os(as) gestores(as) da instituição (C), acreditam que não há associação aos aspectos culturais, mas que *é uma escolha pessoal de cada um(a). Uma forma de ser*”. Ainda sobre isso, o grupo de gestores(as) (D), pensam que *“vai além da cultura, pois*

se fosse cultural famílias tradicionais não teriam filhos homossexuais. Acreditamos que não é questão de escolha e cultura e sim da natureza de cada um”.

Logo, é perceptível que os fatos mencionados não se caracterizam como objeto de estudo, são traduzidos pela forma existencial, visto que são fatos inconscientes propriamente ditos. Corroboro as palavras de Paro (2007, p. 16) “que a escola deve pautar-se pela realização de objetivos numa dupla dimensão, individual e social”.

Os(as) gestores(as) também devem pensar sobre as temáticas emergentes, trabalhando para agregar a realidade ao estudante, de acordo com a sua comunidade escolar. De certo modo, buscou-se compreender como a gestão pedagógica de cada instituição entende as questões de sexualidade e gênero na escola e se, na percepção, são assuntos corriqueiros na prática de sala de aula. No ponto de vista de gestores(as) da instituição participante (A), que dizem “*existe, respeitamos, orientamos, porém na nossa comunidade escolar não é algo corriqueiro*”. Quanto ao grupo de gestores (B), salientam que:

Temos o entendimento de que devemos tratar do tema com naturalidade e respeito a cada indivíduo, mas não são assuntos abordados frequentemente em sala de aula. Os adolescentes por vezes acabam trazendo falas sobre o assunto, ou vivências próprias, mas ocorre mais em momentos de conversas/diálogos entre eles mesmos

Quanto à consideração do grupo de gestores (as) (C), sobre esse assunto:

A equipe tenta agir com a situação de forma natural. Respeitando a escolha individual de cada um. Em sala de aula não são assuntos abordados corriqueiramente, sendo trabalhados quando se faz necessário, pois percebemos que os alunos tratam essas questões de forma muito natural.

Na sequência, acrescenta o grupo (D):

“Enquanto gestão pedagógica, procuramos não dar ênfase a este assunto, mas sempre tratamos com naturalidade visando não despertar preconceito ou ideias maldosas, não podemos considerar corriqueiros pois, percebe-se em uma minoria de pessoas na escola”.

Atitudes coerentes agregam ao ensino, para isso a gestão pedagógica tem como compromisso os aspectos cotidianos da vida em sociedade. Concepções errôneas e preconceituosas continuam a ser disseminadas pela sociedade e a escola também contribui para esse aspecto, pois a educação segue o viés da padronização. Nesse sentido, as amplitudes das relações tornam-se evidentes, e o silenciamento dessa instituição fortalece a falta de informação sobre as concepções de gênero, sexo, gerando uma aproximação de um senso comum que subjuga essas categorias de forma unívoca, com comportamentos masculino e o

feminino. De acordo com essa posição, buscou-se entender se os(as) docentes se dão conta de trabalhar essa questão e desmistificar o preconceito e as diferenças na perspectiva da equidade. Na convicção do grupo gestor (A), *“sim e trabalham com naturalidade”*.

Em sentido contrário, a gestão pedagógica do grupo (B) observa:

Para muitos profissionais da escola, este ainda é um assunto muito delicado e de difícil diálogo, pois a falta de conhecimento ou de segurança para falar sobre, pode gerar uma interpretação equivocada por parte dos alunos e famílias, não os deixando confortáveis para abordar o tema em sala de aula.

Na continuidade, o grupo (C) refere que alguns abordam, sim, outros, não. *Para alguns ainda é complicado falar do assunto”*.

A coordenação pedagógica do grupo (D) enfatizou que *“acreditamos que os docentes não tenham dificuldade de trabalhar com este tema pois atualmente é muito mais comum do que se pensa na sociedade, logo a escola segue as normas sociais”*.

Sobre essa naturalização, Dinis (2008, p. 485) explicita:

Mas um dos riscos desta naturalização das orientações sexuais é que a relação com a diferença fique apenas no plano das políticas de tolerância, um respeito aos direitos do outro desde que o outro permaneça no seu eterno lugar de si mesmo, mantendo seguros os territórios delimitados de formas padronizadas de viver as condutas sexuais. Ou, então, apenas afrouxando os limites da tolerância para a inclusão de alguns dos(as) desviantes mais bem comportados(as) e que possam ser mais facilmente incluídos(as).

Dessa forma, um novo exercício pedagógico é um convite, na medida do possível, para discutir a relação com o componente curricular, ou área de conhecimento, aproveitando para associar as ideias à realidade sociocultural dos estudantes, ou seja, à educação integral. Como sustenta Freire (2003, p. 32) *“por que não estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a sua experiência de vida que eles apresentam como indivíduos”*. Um dos primeiros passos para se alcançar mudanças, acerca do gênero e da sexualidade, mesmo que de forma esporádica, é que o (a) educador (a) seja capaz de reconhecer a importância da sua ação para que não se produza o caminho restrito da sexualidade.

Pensando assim, isso exige da equipe de gestão pedagógica, como já indicado anteriormente, entendimento e preparo contínuo para esses requisitos. Os cargos de trabalho que são ocupados tornam-se recursos não só para democratizar a educação, mas para desenvolver autonomia intelectual e de trajetória de vida dos estudantes (MARTINS, 2002). Nessa perspectiva, o desafio da gestão pedagógica é reverter o modelo tradicional e possibilitar relações formativas, acessíveis, tanto interna quanto externamente à escola. Em

questionamento se a gestão pedagógica da instituição, ou a rede municipal, oferecem ao grupo formação sobre a temática, obteve-se do grupo (A) a resposta que: *“Não, nunca realizamos formação com todos os educadores, o que fizemos foram conversas individuais de acordo com as necessidades de cada. A rede municipal também não oferece formações sobre o tema”*.

O grupo (B), por sua vez, afirma que *“até o momento não foi ofertado”*. O grupo gestor (C) também sinaliza que *“não”*. Na sequência, o grupo gestor quatro aponta: *“Atualmente ainda não foi necessário, pois acreditamos que professores e alunos são esclarecidos o suficiente para aceitar a diversidade sexual das pessoas”*.

Na visão de Silva (2017, p. 178), *“a gestão deve envolver todos os segmentos interessados na construção de propostas coletivas de práticas educacionais efetivas de um conjunto de ações”*.

Pode-se evidenciar, inclusive, que a discussão sobre a gestão nas instituições de ensino contemporâneas faz parte de aspirações de grupos com perspectivas político-pedagógicas distintas, com diferenças, voltadas para o envolvimento da sociedade nas propostas e decisões da escola. Também, à gestão pedagógica institucional compete proporcionar as condições adequadas à permanência de discentes pertencentes aos mais diferentes grupos e segmentos da sociedade, evidenciar o respeito às diferenças e promover iniciativas para enfrentar as violências e segregações decorrentes dos conflitos sociais em torno dessa diversidade.

Contudo, exercitar o olhar reflexivo corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino, como um todo, e de coordenação das escolas, em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas. Nessa perspectiva, *“a gestão é, atualmente, vista como o caminho a seguir pelos gestores/professores para fazer a escola funcionar de forma a atender às expectativas da formação adequada dos alunos-cidadãos”*. (FERNANDES; PEREIRA, 2016, p. 452). Não raro, identifica-se a existência de dificuldades por parte da gestão pedagógica em compreender as questões que envolvem gênero e sexualidade e a falta de uma política de formação continuada sobre a temática.

Considero vital a necessidade de implementar políticas educacionais e projetos nas escolas, compromissadas com os princípios da diversidade para mobilizar toda comunidade; também, com métodos que organizem e criem condições para o ambiente educacional com lastro efetivo e concreto de reconhecimento desse público, colocando-se em antagonismo aos atuais valores que são impostos, construindo novos valores que conduzirão a práticas emancipatórias. Na atual sociedade, a instituição de ensino torna-se imprescindível para estabelecer o consenso das massas com a construção de valores que são internalizados nos sujeitos.

Por isso, sigo enfatizando a concepção de Louro (2003) de que as identidades de gênero e sexuais são uma invenção social. Com isso, pode-se entender que a sociedade tem um papel regulador sobre os corpos, definindo o que é considerado como “normal”. Analisando o papel da escola na construção das sexualidades e identidades de gênero, as afirmações da autora discorrem que é possível concluir que o processo de escolarização disciplina os corpos para seguir a norma, por exemplo, nos meninos é incentivada a prática de esportes. Para se construir um ambiente escolar que rompa com essas características, é importante que educadores não ignorem identidades e conhecimentos que fujam da normatividade, auxiliando na afirmação e não no silenciamento e, sobretudo, reconhecendo a diversidade e a pluralidade entre sujeitos. (LOURO, 2003).

6 PERCEPÇÕES, VIVÊNCIAS E PROJEÇÕES FUTURAS SOBRE A TEMÁTICA

Essa tese é fruto de uma pesquisa realizada em torno do imaginário docente frente à Identidade Sexual e de Gênero, nas instituições de ensino da rede municipal de ensino fundamental de Parobé, Rio Grande do Sul, Brasil. É possível perceber que existe uma articulação entre constituição de identidades e educação, o que possibilita ampliar a percepção sobre a educação, em um processo que vai além da escola, envolvendo uma multiplicidade de relações de forças que se estabelecem nos convívios sociais, enfim, em diferentes espaços nos quais os indivíduos são transformados e aprendem a se reconhecer como detentores de determinadas identidades.

Desse modo, problematizou-se os entendimentos dos(as) docentes da rede municipal de ensino fundamental de Parobé, Rio Grande do Sul, Brasil, sobre o tema sexualidade e gênero. Os desdobramentos desses conceitos conduziram-me às reflexões que dizem respeito aos processos socioculturais mais amplos.

Aponto que a concepção de educação, trabalhada nessa tese, trata a educação como uma ação cultural, portanto, como algo intrínseco, absolutamente necessária à formação humana; todas as pessoas são seres culturais, capazes de aprender com as relações construídas na sociedade. É importante considerar que a educação formal é aquilo que se entende como escola, instituição educacional, pois é nela que se desenvolvem as questões fundamentais, como currículo, prática de ensino, portanto, o campo de atuação pedagógica é o campo da educação formal.

Nesse sentido, foi importante investigar e reconhecer o que está posto como natural no cotidiano das aulas. A naturalização, normatização e padronização desses processos são certificadas por inúmeros relatos, nesse estudo, através de colocações sobre os padrões comportamentais. Verificações sobre comportamentos heterossexistas afirmam que os(as) profissionais da educação diluem o imaginário à atribuição de que os homens “afeminados” estariam ligados a padrões de promiscuidade e vulgaridade.

Em síntese, com o trabalho pedagógico, desenvolvemos as nossas atividades profissionais a partir das teorias, dos conceitos e das categorias, isto é, uma discussão sobre as epistemologias. Dessa forma, chegamos à teoria do conhecimento e as respondemos, a partir da metodologia, ou seja, o caminho utilizado. É significativo tomar como percepção o trabalho prático, utilizando, de início, a problematização da realidade e refletirmos sobre ela para o exercício profissional, isto é fundamental para o trabalho pedagógico da Práxis.

Também é importante designar que os conceitos e categorias são provenientes das teorias, das formas sistematizadas de perceber e compreender o mundo, e todas as concepções

estão teoricamente relacionados a conjuntos de conhecimentos “socializados e registrados”. Como elaborado, conhecimento e informação possuem uma função de fundamentação teórica e de operacionalização dos procedimentos a fim de distinguir dados, informação e conhecimento.

Conseqüentemente, a pesquisa acentua-se com os questionamentos sobre a formação continuada em relação à temática gênero e sexualidade. Embora a formação continuada seja uma temática ampla, na qual a diversidade de temas e assuntos são tratados sob determinados aspectos, poucas são as contribuições formativas para a construção das identidades sexuais e de gêneros. Destaco a necessidade de considerar, efetivamente, o potencial das ações dos(as) profissionais da educação e das potencialidades da escola pública, enquanto espaço possível à equidade.

Como se verificou, a formação continuada, além da contribuição para o corpo docente, impacta na aprendizagem dos(as) alunos(as). Assim, as análises possibilitaram confirmar a tese sustentada na necessidade de repensar e conceber a instituição de ensino, enquanto espaço possível à equidade, sem que ela silencie os(as) diferentes. Portanto, a escola pode se tornar o lócus privilegiado de formação, possibilitando aos(as) professores(as) a compreensão de que os momentos de formação continuada, dentro do espaço escolar, podem se constituir em uma experiência formadora; que o exercício do pensar, coletivamente, no e sobre o fazer docente, tem potencial significativo para melhorar a prática em prol de um ensino voltado à equidade, sem marginalizar os(as) diferentes.

Para além do interesse pessoal pela temática, considerando como um aspecto significativo é que percebo a necessidade de se tratar o tema nas formações docentes das escolas. É perceptível e notória a falta de conhecimento sobre o tema por parte das equipes docentes. Os(As) professores e professoras não possuem domínio e apropriação sobre o assunto, apresentam dificuldades para lidar com o tema de forma prática quando o percebem em sala de aula; não têm domínio sequer da nomenclatura para se dirigir às pessoas LGBTQIA+; etc.

Os dados apontaram que docentes seguem educando para o binarismo de gênero, ou seja, permanecem ensinando aos(às) estudantes atitudes, comportamentos e padrões estereotipados do que é ser “menino” ou “menina”; quais brinquedos e quais cores pertencem a cada um desses gêneros; quais as funções de cada um(a) na sociedade; quais as profissões que se enquadram em cada gênero; quais os comportamentos esperados por cada um e cada uma na organização social: qual roupa cabe a cada gênero, e assim por diante.

Desperta-me a atenção sobre a escola, pois ela faz parte de uma sociedade composta pela diversidade e, desse modo, reflete as condutas sociais e culturais. Porém, sob o

entendimento desse estudo, por mais que tenhamos hoje debates acerca do tema de gênero e sexualidade, não percebo isso refletido nos discursos pedagógicos aqui enaltecidos. Por isso, destaco como necessidade a formação sobre a temática. Para que essa questão não deixe de ser mais um fator de exclusão, precisamos da educação como um elo na corrente da desconstrução dos preconceitos e da discriminação, pois somente com a apropriação e o conhecimento sobre o assunto avançaremos.

Considerando a necessidade da formação docente, o que se tem apontado pelos discursos teóricos é que as manifestações sobre sexualidade e gênero são uma construção histórica e sociocultural, e o comportamento é consequência das relações definidas de poder nas quais os moldes hegemônicos estão fundamentados na preponderância de uma cultura a outra. Diante dos desafios apontados nos grupos, é perceptível que não haja relevância na prática pedagógica sobre a temática, aqui, em estudo.

Isso significa que o paradigma hegemônico apresenta uma estrutura ideológica, composta por discursos predominantes sobre acontecimentos e experiências, a fim de reorganizar conceitos e pensamentos com a predominância de uma sociedade pautada na heterossexualidade, como uma lente, sobre a qual se dispõe uma visão específica e conservadora sobre fatos. Destarte, é apresentada, na divisão de cores de meninos e de meninas, uma construção social sobre o simbolismo de gênero. Isto é, uma regra e/ou padrão que a sociedade construiu para separar a imagem feminina, destacada pelo uso da cor rosa, e a masculina, tendo como padrão, o uso da cor azul.

Uma das questões evidentes é a percepção que a gestão pedagógica, institucional tem a respeito da identidade sexual e de gênero dos(as) estudantes. Também, é fato mencionado o preconceito, os estereótipos e, ainda, aponta que há necessidade de agir com naturalidade diante dos fatos. Nessa linha reflexiva, é relevante identificar a responsabilidade da equipe gestora em proporcionar formação continuada aos docentes, para garantir, assim, atualização e constante aprimoramento das atividades práticas. Por esse motivo, os assuntos não são abordados com frequência, posto que acontecem pelas vivências próprias de conversas/diálogos entre os(as) estudantes.

Dessa forma, prevalece a ênfase à exclusão, principalmente quando as tramas do cotidiano envolvem os movimentos e as discriminações que ocultam as raízes preconceituosas, que foram tecidas nessa pesquisa. Isso foi identificado diante de situações preconceituosas expressas nas falas e, de forma geral, em relação ao tema. Assim, o desejo de pertencimento e acolhimento faz com que, na perspectiva da inclusão, o silêncio e a invisibilidade sejam as respostas possíveis ao heteroterrorismo.

Em tempo, sobre as ações desenvolvidas por docentes, ao encontro do respeito e da equidade nas instituições escolares, é possível considerar a predominância da ideia heterossexista, com caráter estruturado, dentro dessa sociedade historicamente patriarcal, imbricada ao processo sociocultural que implica na normatização e naturalização do heterossexismo/normativo, difundidas e dadas como certas, assim, passando despercebidas.

Ao constatar a naturalização padronizada, dentro da própria instituição escolar, fica perceptível que esse processo de exclusão e de marginalização das diferenças está diretamente relacionado às ações atribuídas à prática docente. Também acrescento ao processo, o poder e controle discriminado pelo estigma sexual, causado pelos padrões heterossexistas através das atividades lúdicas no ambiente escolar.

Desse modo, a internalização e reprodução desses estigmas, pelas instituições de ensino, configuram-se como um processo internalizado, pois o que tem prevalecido nas escolas, até mesmo entre os professores e as professoras, é a diferenciação entre as tarefas consideradas femininas e masculinas. Porém, frequentemente, as virtudes, os pensamentos e os sentimentos que, na realidade, não existem, são exigidos dentro de certos parâmetros de conduta moral que extrapolam a relação pedagógica entre a teoria e a prática.

A identidade sexual e de gênero, na sociedade contemporânea, está apoiada pela ideologia de associação ao uso das cores azul e rosa para as noções de masculino e feminino. Visto pela práxis, essa tese considera o marco heterossexual fundamentado pelas representações de feminilidades e masculinidades. Em outras palavras, a heterossexualidade compulsória, pautada na ideia de naturezas biológicas, repulsada pela “ideologia de gênero”, apresenta e envolve a regulação e o controle de comportamentos, tidos como adequados para homens e mulheres. Essa lógica produz corpos, como femininos e masculinos, em outros termos, como produção cultural.

Os aspectos apresentados, através dos imaginários, envolvem as sustentações para contribuir com a heteronormatividade como regime dominante nas práticas docentes. Logo, os atravessamentos acentuam-se na centralização masculino e feminino. Para além das preponderâncias de gênero, as práticas estão envolvidas na constituição de atividades pedagógicas que sustentam “meninos masculinos” e “meninas femininas”, assim, dominando o caráter reducionista.

De feição excepcional, refletir sobre uma tese vai muito além do fato de estabelecer um parecer, pois é durante a pesquisa que se aprofunda, intensifica-se a busca e se toma consciência do inacabado. Como pesquisadora, nesses últimos quatro anos, dediquei-me a realizar não unicamente a pesquisa, mas a me envolver como educadora e defensora de que a identidade sexual ou de gênero não é um problema: o problema está no preconceito.

Não deixo de enaltecer as expressões malevolentes aqui enaltecidas durante as exposições dos(das) participantes. São expressões “vou ter que engolir”, “dinossauros andando no centro” e “craquentos” percebe-se que ficou em evidência a falta de humanização. Nessas expressões as identidades sexuais e de gêneros foram ridicularizadas, desacreditadas e, talvez, até julgadas injustamente pelos(as) participantes. Diante de tais colocações, não por acaso, ainda são muitos os desconhecimentos sobre essa pauta no Brasil e docentes parecem temer tais discussões e menções a tais assuntos. Não raro, comentários homofóbicos são práticas comuns realizadas no contexto da educação básica.

Ainda que já tenhamos indícios para frear os retrocessos, teremos muita luta para o avanço na garantia de direitos. O que destaque é que atualmente estamos enfrentando os resultados das resistências, influenciadas pelo último governo brasileiro, pois como pesquisadora enfrentei a censura na educação, além de perceber estratégias ultraconservadoras. Busco junto à educação superar os legados das resistências por vidas dignas em tempos de violência extrema. Acredito na força dessa temática e esforços coletivos são fundamentais para superar os discursos de ódio, a desumanização e a ideologia inimiga que permeia a realidade brasileira.

Portanto, o que se encerra é um percurso acadêmico em que apresento uma contribuição relevante, com ineditismo e complexidade. Para retorno à comunidade docente, envolvida nessa tese, acrescentei minhas vivências, enquanto docente e atuante na gestão pedagógica, sobre a pesquisa desse tema. Assim, extrapolou-se a superficialidade e adentrou-se às peculiaridades presentes nas manifestações cotidianas dos(as) estudantes.

Isso significa, no entanto, que, por tratar-se de uma pesquisa qualitativa, o sentido é oferecer contribuições relevantes a suas respectivas intencionalidades. Assim, busco atribuir significado aos sentimentos dos(as) estudantes e percebo que no contexto escolar são vivenciadas situações de preconceito. Por isso, proponho, na maioria dos casos, mobilizar-me a dar oportunidade aos(às) estudantes através de ações de aproximação e diálogo. Desse modo, quando me disponibilizei a problematizar as identidades sexuais e de gêneros no ambiente escolar, estava ciente de que esses conceitos exigem reflexões a respeito de processos sociais mais amplos. Portanto, considero os processos educativos institucionais inconscientes e repletos de aspectos detentores das identidades.

Nesse sentido, reconheço o que está evidenciado como natural no cotidiano. Logo, ao enredar as percepções dos dados da presente tese com as vivências, é perceptível a existência de uma articulação entre construção de identidades e educação, considerando as relações de forças que se estabelecem no convívio social, enfim, em diferentes espaços em que se reconhece como detentores de determinadas identidades.

Para melhor entendimento, apresento o processo perceptivo como uma ferramenta fundamental para agregar as imagens que se apresentam na sequência. Foi no retorno à escola, com atividades presenciais, após o período de isolamento, que as manifestações estudantis começaram a caracterizar-se no ambiente escolar, pois, as mesmas aguçam a interpretação dos sinais interiores e exteriores. Consequentemente as manifestações, dediquei-me as reflexões críticas interpretando nas pessoas a necessidade sobre a qualidade de vida e da sua identidade humana.

Passei a coletar e registrar imagens sobre tais representações, foi que, surpreendentemente, como um dia normal de rotinas escolares, me deparei com um estudante que usava como vestimenta o vestido de sua mãe. Ao questioná-lo sobre qual a motivação em se vestir daquela forma, obtive a resposta de que havia, dentro de uma proposta de participarem da aula fantasiados, o supracitado relatou que vestiu-se como mãe. Então, busquei juntamente o que seria vir vestido de mãe. Na sequência, me direcionou a palavra salientando ser aquela a única possibilidade de fantasia, isto que em sua residência, não havia qualquer tipo de fantasias.

Seguidamente, coloquei a ele que admirei a sua coragem em se vestir da seguinte forma, como já notado, o grupo de colegas da mesma turma, assim como os demais dentro da escola, estavam com expressões verbais e não verbais voltadas ao preconceito. Após, reuni o grupo e coloquei minha percepção e declarei meu apoio, porque enquanto estudante da temática, observei a eles/elas que estavam contribuindo com este estudo.

Ações desenvolvidas no espaço escolar, por estudantes, têm se configurado como uma das exigências demandadas às instituições de ensino. Desse modo, preconizo as necessidades explicitadas pelas formas de expressões e relações, assim, é o momento de apresentar tais manifestações e de reconhecemos a responsabilidade, a fim de tomarmos a dimensão discursiva do processo de subjetivação, implícito nas ações dos(as) estudantes.

Imagem 20 - Pessoa do gênero masculino usando vestido



Fonte: imagem coletada pela autora (2021).

A voz, que ali se fez, é entendida como um comportamento que se desvia da norma socialmente definida. Essas proposições são os contornos delineados pelas instâncias sociais que se encontram espalhadas e constituídas, muitas vezes, como imbatíveis “pedagogias de gênero”, aquelas responsáveis por nos dizer como vestir e andar. É possível considerar que o sofrimento associa-se a piadas, humilhações, agressões físicas e psicológicas, exclusão. Enquanto docente, os questionamentos conduzem ao entendimento do motivo para agirmos dessa maneira e constituirmos uma sociedade que se choca e entra em pânico ao visualizar um menino vestido de menina.

Norteadas pelas inquietações diárias, produzidas por um conjunto de fatores e, principalmente, no espaço em que se encontram os debates sobre gênero e educação, as observações vislumbraram os lugares desses gêneros e corpos, possíveis e impossíveis, no espaço escolar. Diante do cenário, acrescentei as subjetivações que despontam nas diversas pedagogias do gênero presentes na escola. Assim, busquei pelas interlocuções entre o cotidiano das (in)diferenças com a possibilidade de uma prática pedagógica e um espaço que embasem a perspectiva plural e também promovam possibilidades para que as identidades sejam vividas e respeitadas.

Paralelamente, os registros parecem também apontar para o sentido de que nas escolas, efetivamente, existem ações que buscam a visibilidade das temáticas. Episódios registrados, como na sequência, demonstram a necessidade de promover atividades que enalteçam as diferenças, uma vez que as manifestações apresentaram destaque, mesmo que

silenciosamente, em mural disposto no toailete (espaço institucional destinado ao uso específico das meninas).

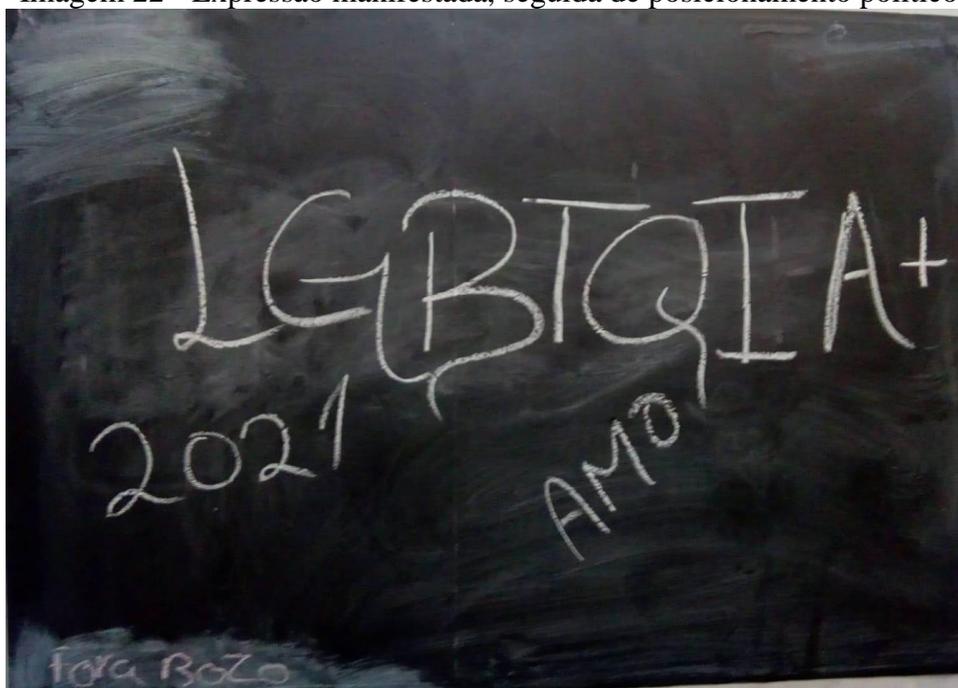
Imagem 21 – Expressão manifestada no ambiente escolar



Fonte: imagem coletada pela autora (2021).

Nessa manifestação está visivelmente esclarecida a bandeira do movimento que amplia as vozes silenciadas dos grupos vulneráveis, vitimizados pela violência, dando condições ao protagonismo das causas omissas pela escola que reproduz atos de preconceito. Em sequência, a próxima imagem.

Imagem 22 - Expressão manifestada, seguida de posicionamento político



Fonte: imagem coletada pela autora (2021).

Ainda, segundo o manifesto, essa imagem faz relação com a atual conjuntura política que estamos vivenciando. Atualmente, o Brasil apresenta um cenário homofônico, isso porque não conta com um sistema oficial de denúncia. A política administrativa atua à margem da centralização do poder, caracterizada pela expressão irrelevante da diversidade, baseada em discurso de ódio, associando valores à defesa da família tradicional e à heterossexualidade pela visão de mundo religiosa.

Dito isso, é também importante destacar que a comunidade estudantil tem consciência a respeito das manifestações políticas contemporâneas que violam a dignidade humana de qualquer pessoa, conforme está manifestado na expressão que fica à esquerda da imagem, na parte inferior, e contemplada pelas manifestações sobre as diferentes questões e complexidades humanas, como a diversidade, e o mais importante de tudo, a dignidade em si.

Tenho a convicção de que, no ambiente escolar, é preciso que essas vivências, envolvendo a sexualidade, sejam, além de percebidas, compreendidas, para que não sofram a discriminação por falta de entendimento ou desrespeito às escolhas particulares de cada um. Por experiências vivenciadas enquanto gestora pedagógica, ao proporcionar atividades práticas em formação ao grupo docente, surpreendeu-me ouvir que umas das atividades propostas, realizar chutes na bola, não teria sido executada com êxito pelo fato de ser uma colega quem a realizava. Foi então que, no momento, expandiu-se o diálogo, trazendo em reflexão conjunta de que o futebol é um esporte e não tem gênero, ou seja, a participação das mulheres no futebol é cercada por preconceitos socioculturais.

Outra questão recorrente, no cotidiano escolar, é o preconceito sobre a menstruação. Evidentemente, há casos em que as meninas, por estarem em período menstrual, não participam de atividades, enfatizando o preconceito de colegas, por saberem que elas se encontram nesse período. Ao abordar e mediar o assunto, destaco a importância de a menstruação ser uma função biológica e não “coisa de mulher”; e que é possível falar de menstruação sem divisão de gênero. Acrescento que, por uma questão cultural, são alimentados os preconceitos de sujeira, nojo, os quais constituíram nas pessoas a vergonha sobre um acontecimento natural, que não deveria infligir a necessidade de escondê-lo.

Enquanto docentes, necessitamos ecoar nossas vozes aos(as) silenciados(as). Em meu lugar de fala, minha tarefa para construir essa educação, em que é necessário deslocar o conhecimento, é apontar que a escola não é o lugar onde só se produz conhecimentos, mas que, para ela, faz-se necessário trazer as vozes que foram silenciadas. Embora seja difícil trabalhar as questões LGBTQIA+ na sala de aula, o que é causado pela resistência educacional, constituída pelo preconceito estruturado, é importante, para essa pesquisa, que possamos compartilhar tais experiências. Diante dessa colocação, devemos lutar com

intensidade para que as(os) estudantes sintam-se representados(as). É preciso escutar as vozes silenciadas como instrumentos de ação, autoestima e empatia para/com as dores do outro.

Corpos que denunciam o atual momento são marcados pela fluidez e englobam os processos de masculinidades e feminilidades como, por exemplo, processos históricos, sociais, culturais, entre outros. Problematizei o caráter natural atribuído ao corpo, ao gênero e à sexualidade, para o posicionamento crítico em relação a muitos dos discursos que foram pautados quanto às identidades. As ações discursivas, na atual sociedade, excluem, os corpos, as atitudes, caracterizando-os ou os considerando desviantes, deslocados da percepção de que a maneira correta de viver a sexualidade é a heterossexual.

As normas estabelecidas aos corpos são disciplinadoras, nas quais o corpo é moldado de acordo com o que se pede no meio social. Novamente, reporto-me à instituição escolar, enquanto disciplinadora, onde as pessoas, jovens que a frequentam, vivem sob o controle de normas instituídas, cuja finalidade é a produção de corpos/produto bem-sucedido, dócil e “útil” ao seu contexto social. Nada é natural, tudo é regulado, o controle social é, portanto, uma forma de controle sobre a individualidade, sendo as ações julgadas como certas ou erradas.

Diante do meu lugar de luta, com a intencionalidade de uma prática disruptiva, busco, ao encontro das experiências, a superação do preconceito e iniquidade. O meu lugar de fala traz, na sua essência, as lutas desenvolvidas pela lucidez dos fatos, logo, engajar-me como protagonista associada ao cenário não me permite acatar o silenciamento das vozes, na realidade, é justamente nesse ponto que percebo a necessidade de avançar.

É preciso contemplar a realidade e as vivências dos(as) estudantes, sentida e vivenciada por eles(as), sem isso não há o notório saber. Nesse aspecto, é necessário que haja diálogo e pluralidade das identidades na dimensão educacional, com potencialidades de trazer reflexões. Ao contrapor-se à ideia do movimento ESP, a instituição de ensino mostra-se como um local fundamental à abertura de discussões e acolhe a exuberância cultural e a pluralidade intrínseca dos(as) estudantes que lutam pelo reconhecimento das identidades.

Para que se interrompa a reprodução das normas sociais, através da incorporação de atividades – dado em seu caráter teórico e superficial, em que suas estratégias predominantes são em formato de palestras que não atendem às necessidades dos contextos educacionais –, proponho a elaboração de formação docente, na perspectiva da identidade sexual e de gênero, partindo da escola como o local privilegiado dessa proposta. Ademais, levo em conta as necessidades dos(as) docentes e a realidade na qual está inserida a instituição escolar, na medida em que propicia coletividade e a prática docente como objeto constante de reflexão.

Sobretudo, evidencio que, a partir dos problemas/potencialidades docentes, é possível dar aos(as) professores(as) a condição de autores(as) de suas práticas, em que o engajamento e o empoderamento sejam determinantes na ressignificação do seu fazer docente, permeados(as) pela reflexão constante de suas práticas, associadas à teoria, assumindo um papel significativo. Configuro como exigência da sociedade contemporânea conduzir as questões sobre as identidades sexuais e de gênero no campo educacional. Entretanto, saliento os fatores históricos que essa pesquisa constatou à margem dos conteúdos trabalhados pelas instituições de ensino. Acentuo a necessidade de repensar e organizar ações presentes nesse espaço, pois necessitamos desassossegarmos as situações de opressão, negação e o silenciamento dos(as) diferentes.

Diante dos meus princípios profissionais, acredito que a escola para todos(as) distancia-se da percepção de que todos(as) são diferentes e buscam por novas narrativas e configurações para esse contexto de convivência. Acrescento o envolvimento pedagógico como busca pela superação ao preconceito. A partir do momento em que a equipe de diretores(as), coordenadores(as) e professores(as) entende que a limitação do(a) estudante não está no atributo corporal, mas nas barreiras que são encontradas no contexto social, a resposta reside na relação dos nossos objetivos como educadores(as).

Assim, proponho uma educação escolar que (re)conheça a emergência do debate acerca das temáticas de gênero e sexualidade; isso consiste em uma proposta de educar para um processo de humanização e de respeito mútuo entre os(as) indivíduos. Tomo, como base, uma prática educativa contínua, que viabilize a escuta atenta, objetivando construir vínculos de confiança e respeito, dadas as identidades e experiências que advêm de diversos espaços socioculturais.

Acredito que a dimensão sobre a identidade sexual e de gênero deve ocupar um lugar significativo no processo de formação de professores(as). A fim de possibilitar a criação de propostas de intervenções pedagógicas para o fortalecimento e o comprometimento com as ações equitativas, é que tomo a liberdade de pensar, propositar e mediar discussões sobre a identidade sexual e de gênero dos(as) estudantes, não só no processo de formação continuada dos(as) professores(as), mas aliados à prática que reflita sobre a importância de repensar e conceber a instituição de ensino, enquanto espaço possível à equidade, sem que ela silencie os “diferentes”.

Partindo dessa premissa, a discussão sobre as relações de gênero e sexualidade fazem parte da educação que apresenta como valor a diversidade humana em todos os seus aspectos. Assim, objetivando o espaço escolar não como reprodutor de ideologias, mas como espaço contemporâneo em que as diferenças dialogam, ele não pode se omitir. A formação

continuada dos(as) professores(as) deve ser pensada a partir da perspectiva da educação com práticas comprometidas com a transformação e empoderamento daqueles(as) que foram silenciados(as) historicamente.

Acrescento a necessidade de repensar e reaprender através das dificuldades reconhecidas pelos docentes e as práticas preconceituosas. Instrumento de reflexão para os(as) docentes são necessários, acerca dos desafios e da intolerância que compõe a sociedade contemporânea, principalmente no que diz respeito à diversidade humana, pois acredita-se que a reflexão sobre a mesma é o ponto de partida e a caminhada rumo a transformações conceituais e práticas pedagógicas, a fim de oportunizar uma escola que acolha e respeite as diferenças, levando-os à prática da ação-reflexão-ação.

Acredito, portanto, ser necessário oferecer novas epistemologias como subsídios para auxiliar na condução de práticas pedagógicas inclusiva para (re)significar o pensar e o agir docente. Esta epistemologia confere uma mudança de paradigma. Percebo, portanto que atualmente não tem sido fácil, mas para que haja realmente a construção de um país democrático, pois o contexto educacional carece de uma escola preparada para proporcionar um ensino de qualidade, respeitando a identidade sexual e de gênero da comunidade estudantil. É interessante reconhecer que existe uma epistemologia da sexualidade não necessariamente consensual, formas de pensar e de compreender as relações que envolvem a sexualidade humana. Faz-se necessário que todos(as) tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada, ao iniciar pela escola que, continua desenvolvendo práticas preconceituosa.

O percurso a se percorrer sobre a temática de gênero e da sexualidade estará voltado para os(as) educadores(as), como subsídio para tratar essas questões tal qual um caminho profícuo. Os discursos estigmatizados e disciplinadores, em que a dimensão da identidade, do gênero e da sexualidade, quando tratados, perpassam o discurso de controle. Contudo, pretendo desmistificar a resistência dos moldes tradicionais, bem como organizar oficinas temáticas sobre o preconceito, com as questões de gênero e sexualidade sob viés equitativo.

Dessa forma, optei por debates e trocas para superar a apresentação meramente expositiva/ilustrativa, por meio de discussões a partir das próprias experiências. Torna-se imprescindível perceber que o espaço profissional que ocupamos necessita de socialização e qualificação, uma vez que os conflitos, a discriminação e os preconceitos serão problematizados em busca da superação. Espero, assim, contribuir para as práticas docentes e proporcionar alternativas a uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesta oportunidade, a ideia é articular e oferecer materiais que favoreçam a comunicação; também, promover uma reflexão sobre o que é ser um homem ou uma mulher

na atualidade; quais são as desigualdades que disparam essas relações; desta forma, além de adequadas aos(as) docentes, elas podem ser utilizadas com estudantes na sala de aula. A proposta busca uma intervenção pedagógica, a fim de aprofundar a compreensão sobre o tema, através da coletividade.

Mexer, remexer, revirar, derrubar os muros. Vira uma bagunça. Incomoda. Até agora fomos protelando a reforma. A educação necessita abrir espaço para aprender coisas novas, jogar fora o velho para dar espaço ao novo. Nessa mexida, as velharias já não condizem mais e não fazem mais sentidos. É preciso contornar os desconfortos mais agudos. Na nossa zona de conforto conhecida, nos aninhamos em segurança, ao passo que mudar nos pede que abramos os armários e gavetas da nossa alma, da nossa história, da nossa experiência. De tudo o que acreditamos e que nos trouxe até aqui.

Viver a educação é buscar dentro de nós. Há uma capacidade imensa de nos reconstruirmos. De reinventar espaços e práticas. De abrir as janelas onde só havia muros. De redecorar nossa profissão para que inunde o novo de força com a capacidade de mais uma vez enxergar o belo em si, nos outros, no mundo.

Considero a necessidade de aprender a aprender, tomo como premissa básica a ideia de que o conhecimento é um elemento construído, ou seja, depende de uma ação ativa de quem está aprendendo, logo, uma interação. É o processo pelo qual as competências, habilidades, conhecimentos, comportamentos ou valores são adquiridos ou modificados, com o resultado de estudo e as experiências de formação.

Quanto à organização da proposta, iniciarei procurando enriquecer as reflexões conduzidas à práxis dos(as) participantes. É importante, nessa atividade, considerar as informações apresentadas pelos(as) participantes; assim sendo, pensar cuidadosamente sobre a metodologia mais adequada para tecer os conhecimentos, a fim de fazer as intervenções necessárias, auxiliando novos entendimentos e construções.

Não menos importante, proponho abordar as representações identitárias de sexualidade e gênero e sugerir cuidados e respeito entre as infinitas possibilidades, para abandonar a intencionalidades singulares, únicas e padronizadas. Tudo isso, teoricamente embasado em pensamentos produzidos por estudos que propõem pensar as identidades por suas ambiguidades e multiplicidades, para, assim, construir novos enfoques relacionados à cultura, ao conhecimento, ao poder e à educação. Caminho esse para assumir a luta contra as desigualdades.

Considero que a importância desse estudo consiste em formalizar a formação de professores(as) que trabalham na educação básica, pois se percebe a necessidade de problematização de conceitos que deflagram em apagamentos e ocultamentos identitários.

Faz-se necessário superar as teorizações generalistas, propondo iniciativas que privilegiam vivências sobre as construções identitárias dos(as) estudantes.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael Winter. **The politics of official knowledge:** does a national curriculum make sense? Teachers College Records, v. 95, n. 2, Winter 1993.
- AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos:** relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006.
- BACZKO, Bronislaw. **Los Imaginarios Sociales:** memórias y esperanzas colectivas. Buenos Aires: Nueva Visión, 1984.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** 70. ed. São Paulo: Edições, 2011.
- BARBIER, René. **Sobre o imaginário.** Trad. Márcia Lippincott da Costa e Vera de Paula. Em Aberto, Brasília, (61): 15-23, jan./mar. 1984.
- BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFLD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de Pesquisa:** Propostas metodológicas. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- BARROSOA, Tânia Silva Neumann; BELLI, Jurema Iara Reis. Questões de Gênero e Sexualidade em Xeque e Famílias em Choque. O que a Escola tem a ver com isso? **Rev. Ens. Educ. Cienc. Human.,** Londrina, v.17, n.1, p.97-103, 2016.
- BATISTA, Claudia Aparecida. **Educação e Sexualidade:** um diálogo com educadores. São Paulo: Ícone, 2008.
- BAUER, Thomas. Cultura da diversidade: uma orientação teórica para a prática cultural de cooperação social. **Galaxia** (São Paulo, online), ISSN 1982-2553, n. 33, set.-dez., 2016, p. 05-19.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo II:** a experiência de vida. Tradução Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.
- BELTRÃO, Márcio Evaristo; BARROS, Solange Maria de. Homofobia E A Prática Opressora Naturalizada: Uma Análise Crítica Do Discurso. **Revista Línguas & Letras – Unioeste –** v. 16, n. 34 – 2015.
- BENEDETTI, Marcos Renato. **Toda feita:** o corpo e o gênero das travestis. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.
- BENTO, Berenice Alves de Melo. **O que é transexualidade.** São Paulo: Brasiliense, 2008.
- BENTO, Berenice Alves de Melo . Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Rev. Estud. Fem.** [online]. 2011, vol.19, n.2, pp.549-559.
- BENTO, Berenice Alves de Melo. **Transviad@s gênero, sexualidade e direitos humanos.** SALVADOR: EDUFBA, 2017.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ALMEIDA, Doris Bittencourt. Memoriais escolares e processos de iniciação à docência. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v. 29, n. 02, p. 15-41, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação para Todos: a Conferência de Nova Delhi**. Brasília: MEC, 1994.

BRASIL. **LDB – Leis de Diretrizes e Bases Educação Nacional**. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual** / Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n.º 867/2015**. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=286B1B87D7AF413244ADA930E17D364D.proposicoesWeb1?codteor=1317168&filename=Avulso+-PL+867/2015

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016**. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal (STF). **Diversidade / Supremo Tribunal Federal**. – Brasília: STF, Secretaria de Documentação, 2020. 188 p.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal (STF). **Diversidade / Supremo Tribunal Federal**. – Brasília: STF, Secretaria de Documentação, 2020. 188 p.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Tradução Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2003.

BORRILLO, Daniel. A homofobia. In: LIONÇO, T.; DINIZ, D. (Org.). **Homofobia e educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres: Ed. UNB, 2009.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. **Undoing Gender**. New York: Routledge, 2004.

CALIXTO, Thiago Guilherme; FRANÇA, Marlene Helena de Oliveira. LGBTfobia no ambiente escolar: desafios da prática docente. In: **Congresso Nacional De Educação**, 3., 2016, Natal: Editora Realize, 2016.

CANCLINI, Nestor García. **Culturas Híbridas**. São Paulo: Edusp, 2013.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, set. 2012.

CASTORIADIS, Cornélius. **A Instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CERRI, L. F. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. **Revista de História Regional**, v. 15, n. 2, p. 264-278, Inverno, 2010.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 37-51, 2009. Editora UFPR 37-51.

CHAUÍ, Marilena. **Repressão sexual**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CHAUÍ, Marilena. Senso comum e transparência. In J. Lerner (Org.), **O preconceito**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado. 1996/1997, p. 115-132.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; BUENDGENS, Jully Fortunato. Preconceitos na escola: sentidos e significados atribuídos pelos adolescentes no ensino médio. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 1, Jan/Jun 2012.

CORRÊA, Lisete Bertotto. **A exclusão branda do homossexual no ambiente escolar**. 2003. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

COSTA, Eduardo Antônio de Pontes. A pesquisa como construção coletiva: olhares em trilhas para pensar a formação continuada de professores. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 19, n. 3, p. 325-344, 2015.

CROCHIK, José Leon. **Preconceito, indivíduo e cultura**. 3. ed. São PAULO: Casa do psicólogo, 2006.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Rio de Janeiro: UNIC, 2009 [1948]. Disponível em: <https://desinstitute.org.br/noticias/declaracao-universal-dos-direitos-humanos-como-surgiu-e-o-que-defende/?gclid=CjwKCAjw64eJBhAGEiwABr9o2LVGRtHk7pE3QvAiVaLyg_g3PADWqcpqg4wydJ2MoyO0VlakF8ArCBoCVNcQAvD_BwE> Acesso em: 5 ago. 2021.

DINIS, Nilson Fernando. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 477-492, maio/ago. 2008.

DUQUE, Tiago. “Professora, vem ver! O Paulo vai ter neném!”: gênero, sexualidade e formação de professores/as. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 3, p. 653-664, set./dez. 2014.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. Lisboa: Presença, 1989.

EGYPTO, Antônio Carlos. (Org.) **Orientação sexual na escola: um projeto apaixonante**. São Paulo: editora Cortez, 2003.

FACCHINI, Regina; FRANÇA, Isadora Lins. Convenções de gênero, sexualidade e violência: pesquisa com participantes de eventos do Orgulho LGBT de São Paulo – 2009. **Latitude**, v. 7, n 1, p. 13-32, 2013.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

FEE. **FEE Dados**. Disponível em: <https://dados.fee.tche.br/>. Acesso em: 24 jan. 2022.

FÉLIX, Robson Gonçalves; PALAFOX, Gabriel Humberto Muñoz. Relações de gênero na escola: só não vê quem não quer. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.º 50/3 – 10 de septiembre de 2009.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. In: **Estudos em Avaliação Educacional**. Fundação Carlos Chagas, v. 19, n. 41, set/dez. 2008.

FERNANDES, Sergio Brasil; PEREIRA, Sueli Menezes. Gestão escolar democrática: Desafios e perspectivas, **Santa Maria**. V. 41, n. 2, p. 451-474, mai/ago. 2016.

FERRARI, Anderson. “Esses alunos desumanos”: a construção das identidades homossexuais na escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 1, n. 28, p. 87-111, jan/jul. 2003.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Debatendo gênero e sexualidades no cotidiano da escola. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas n. 39: p. 301 - 305, maio/agosto 2011.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Rev.Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2003.

FOSSATTI, Paulo. **Perfil docente e produção de sentido**. Canoas: Ed. Unilasalle, 2013.

FRANCO, Neil. Transfobia e cotidiano escolar: impactos na relação docente/discente. **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v. 27, n. 65/1, p. 469-486, maio/ago. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “Sem” Partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FURLANI, Jimena. **Mitos e tabus da sexualidade humana**: subsídios ao trabalho em educação sexual. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisas em educação métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: ARGOS, 2015.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GATTI, Bernadete. Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Políticas Docentes no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2011.

GESSER, Veronica; RANGHETTI, Diva Spezia. O currículo no ensino superior: princípios epistemológicos para um design contemporâneo. **E-curriculum**, São Paulo, v.7 n.2, p. 1-23 ago. 2011.

GEVEHR, Daniel Luciano. **Narrativas visuais da imigração alemã: os museus de imigração como espaços de (re)produção de memória e de identidade étnica**, 2015. Disponível em: http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1434372705_ARQUIVO_ARTIGOANPUH2015.pdf.

GEVEHR, Daniel Luciano; FETTER, Shirlei Alexandra; KARPINSKI, Raquel. Entre A Escola E A Infância: Os Impasses Entre A Obrigatoriedade E O Espaço Do Brincar. **Revista UNIABEU**, V.10, Número 26, agosto-dezembro de 2017.

GEVEHR, Daniel Luciano; FETTER, Shirlei Alexandra. Pertencimento e tradição: a identidade germânica de Rio da Ilha frente a multiculturalidade. **Ágora**. Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 01, p. 35-47, jan./jun. 2018.

GIROUX, Henry A. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu. da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GOMES, Andreia Regina de Carvalho. Gênero e sexualidade na escola. **IX Congresso Nacional de Educação EDUCERE 2013**. II seminário internacional de preservações sociais, subjetividade e educação – SIRSSE. IV seminário internacional sobre profissionalização docente – SIPD/cátedra Unesco. Pontifícia Universidade Católica do Paraná Curitiba, de 23 a 26 de setembro de 2013.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. *In* NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2a ed. Portugal: Porto Editora, 2000.

GOULART, Audemaro Taranto. A importância da pesquisa e da extensão na formação do estudante universitário e no desenvolvimento de sua visão crítica. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 60-73, 2004.

GROFF, Apolina Regina; MAHEIRIE, Kátia; MENDES, Patrícia de Oliveira e Silva Pereira. A educação sexual e a formação de professores/as um convite ao dissenso. **Rev. Iberoam Estudos Educativo**, v.10, n.2, p.1431-1444, 2016.

IBGE, **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados.html>. Acesso em: 24 jan. 22.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Transfobia e crimes de ódio: Assassinatos de pessoas transgênero como genocídio**. 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/281321251_Transfobia_e_crimes_de_odio_Assassinatos_de_pessoas_transgenero_como_genocidio. Acesso em: 19 set. 2021.

JUNIOR, Jonas; FERNANDES, Mônica; FAUSTINO, Sandra. ENTRE OS DITOS E OS INTERDITOS. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. 1, jan./abr. 2016.

JÚNIOR, Luciano Bezerra De Vasconcelos et al. "O projeto "escola sem partido" como proposta de oficialização da educação bancária: reflexões à luz da teoria freireana". **Anais V CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/48257>>. Acesso em: 21 jul. 2020

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas Escolas: um problema de todos, In: **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Coleção Educação para todos. 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/imagens/0018/001871/187191por.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2020.

JUNQUEIRA, Rogério Dinis. "Ideologia de gênero": a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma "ameaça à família natural"? In: RIBEIRO, Paula Regina Costa Ribeiro, MAGALHÃES, Joanalira Corpes (Org.). **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017. p. 25-52.

KATZ, Elvis Patrick; MUTZ, Andressa Silva da Costa. **ETD Educação Temática Digital**. Escola sem partido, produção de sentidos e disputa em torno do papel da escola pública no Brasil. Campinas. SP v.19, p 184-205 Jan/Mar 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LOPES, Luiz Paulo Moita. Sexualidade em sala de aula: discurso, desejo e teoria *queer*. In: **Multiculturalismo, Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis: Vozes. 2013. p. 125 – 148.

LOPES, Beliza Stasinski. O ENSINO DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES **Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress** (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1473-1494, Set/Dez. 2005.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria *Queer*: uma política pós-identitária para a educação. **Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero: questões para a educação. In: BRUSCHINI, C.; UNBEHAUM, S. G. (Org). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2002, p. 225-242.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogia da sexualidade**. 2a ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. n. 46. p. 201-218. dez. 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

- LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre homofobia nas escolas**. Brasília, DF: MEC; UNESCO, 2009. p. 85-93.
- LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria *queer***. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- MACEDO, Elizabeth. A Cultura e a escola. In: MISKOLCI, Richard. (Org.). **Marcas da diferença no ensino escolar**. São Carlos, EdUFScar, 2010. p. 12-38.
- MACIEL, Patrícia Daniela. **Lésbicas e professoras: modos de viver o gênero na docência**. 2014. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.
- MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral. **Gênero, sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática**. 2007. 428 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; RUIZ, Erasmo Miessa. Estigma e currículo oculto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 125-142, Mai/Ago. 2011. Edição Especial.
- MALHOTRA, Naresh. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 4.ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.
- MARTINS, Ângela Maria. **Autonomia da escola: a (ex)ensão do tema nas políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário: Pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e prática. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MIGUEL, Luís Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: Escola sem partido e as leis da mordaga no parlamento brasileiro. **Direito & Práxis**, vol. 7, n. 15, Rio de Janeiro, p. 590-621, 2016.
- MISKOLCI, Richard. Teoria Queer: Um aprendizado pelas diferenças 2012. **Série Cadernos da Diversidade: V. 6**. Belo Horizonte: Autêntica.
- MODESTO, Edith. **Transgeneridade: um complexo desafio**. Viatlântica, São Paulo, n. 24, 49-65, DEZ, 2013.
- MORAES, Silvia Piedade de. Práticas escolares: homofobia e resistência - a construção de um campo crítico de conhecimento. **Revista Educação**, São Paulo, v.12, n.1, 2017.
- MOREIRA, Maria de Fátima Salum. Preconceito, Sexualidade e Práticas educativas. In CONCEIÇÃO, Renan Martins Libório da. & SILVA, Denis João. (Org.), **Valores, Preconceitos e Práticas Educativas**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2005.

MÜLLER, Márcia Beatriz Cerutti. **O imaginário docente na perspectiva da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior:** um percurso de significados e ressignificações. Dissertação (mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, Porto Alegre, 2005.

MÜLLER, Márcia Beatriz Cerutti. **Surdez, gênero e sexualidade: um estudo sobre o imaginário social em uma escola de ensino fundamental bilíngue no sul do Brasil.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, 2017.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vidas de professores.** 4. ed. Porto: Porto, 2014.

NUNES, Lauro Victor. Por uma Educação que Reconheça a Diferença LGBT. **Psicologia política.** vol. 15. nº 32. pp. 203-210. jan./abr. 2015.

NUNES, César; SILVA, Edna. **A educação sexual da criança:** subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. Campinas: Autores Associados, 2000.

ODININO, Juliane Di Paula Queiroz. Brincadeiras de Menino ou de Menina? Implicações Sociais Sobre o Brincar no Contexto da Mídia, do Gênero e da Infância. **Momento**, v. 24 n. 2, p. 9-24, jul./dez. 2015.

OLIVEIRA, Rosana Medeiros de; DINIZ, Debora. Materiais Didáticos Escolares e Injustiça Epistêmica: sobre o marco heteronormativo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 241-256, jan./mar. 2014.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino.** São Paulo: Ática, 2007.

PEIXOTO, Angelita Vargas. **Parobé seu povo, sua história.** Porto Alegre: Posenato Arte & Cultura, 1990.

PEREIRA, Antônio. A pedagogia organizacional e a formação do/a pedagogo/a: reflexões conceituais e epistemológicas. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Universidade Regional de Blumenau, Santa Catarina, v. 7, nº 3, p. 963-984, set./dez., 2012.

PEREIRA, Cláudia; CRISTINA, Maria. LGBTfobia na escola: o beijo entre garotas lésbicas, homossexuais ou bissexuais. **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

PRADA, Luís Eduardo Alvarado; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010

PREU, Roberto de Oliveira; BRITO, Carolina Franco. Patologização da transexualidade: uma leitura crítica das transformações ocorridas nas três últimas versões do DSM. **GÊNERO**, Niterói, v.19, n.2, p. 134-154, 2019.

QUARESMA da Silva, Denise Regina. A sexualidade e a educação sexual nas escolas através dos tempos. *In. Formação de professores: a articulação entre os diferentes saberes*, (Org.). Denise Arina Francisco Valduga e Mireila de Souza Menezes, 107-126. Novo Hamburgo: Feevale, 2007

QUARESMA da Silva, Denise Regina. Educación (des)encantada: pedagogías de género en las prácticas de educación sexual de instituciones escolares de Brasil. **Revista Científica** de Vol. XVII N° 1 – Otoño, 2013.

QUARESMA da Silva, Denise Regina. Exclusão de adolescentes grávidas em escolas do sul do Brasil: uma análise sobre a educação sexual e suas implicações. **Revista Estudos Sociais**. N. 57, jul. Set. p. 78-88, 2016.

RAMOS, Cláudia; SCHIMENECK, Antônio. **Porque eu não consigo gostar dela/dele?** Rio de Janeiro: Oficina Raquel. 2020.

REIS, Toni, org. **Manual de Comunicação LGBTI+**. 2ª edição. Curitiba: Aliança Nacional LGBTI / GayLatino, 2018.

REY, Fernando Gonzalez. **Sujeito e Subjetividade**. Trad. Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

REZENDE, Graziela P; AMIM, Valéria. Escola Questionadora: Por um currículo que problematize as supostas estruturas binárias de gênero e textualidade. **Revista eletrônica Pindorama**. 2021, fev.

RIO GRANDE DO SUL. **Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul**. 2017. Disponível em: <https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/inicial>. Acesso em: 10/

RODRIGUES, Adenir Carvalho; RANGEL, Mary; SOUSA, Nilcelio Sacramento de. Formação docente e as discussões de gênero: (in)visibilidades e silêncio na formação. **Revista Práxis**, Novo Hamburgo, a. 16, n. 2, mai./ago. 2019.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

SALLES, Leila Maria Ferreira; SILVA, Joyce Mary Adam de Paula e. Diferenças, preconceitos e violência no âmbito escolar: algumas reflexões. **Cadernos de Educação**, v. 1 n. 30, p. 149-166, 2008.

SANTOS, Boaventura Souza. **Para uma concepção multicultural de direitos humanos**. Contexto Internacional. Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 7-34, jan./jun. 2001.

SANTOS, Boaventura Souza. **A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos; VEIGA, Karina. Os efeitos do poder usado pelo projeto escola sem partido na docência. **Caderno Gênero Tecnologia**. Curitiba, v.13, nº 42, p. 297-312 Jul./dez. 2020.

SAVATER, Fernando. **El valor de educar**. Barcelona: Ariel, 1997.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2: 561-588, maio-agosto/2011.

SEFFNER, Fernando; PICCHETTI, Yara de Paula. A quem tudo quer saber, nada se lhe diz: uma educação sem gênero e sem sexualidade é desejável? **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 61-81, Jan./Abr. 2016.

SILVA, Marília M.C da Silva. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Marília M.C da Silva. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2011.

SILVA, Adriana Escobar da. Gestão Democrática Escolar: Desafios da Ação Democrática. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, Ano 2, v. 16. p. 177- 187, março de 2017.

SILVA, Andrea Alice Rodrigues; CABRAL, Leticia Da Silva. Gênero E Relações Sociais: Reflexões Sobre A Violência Na Sociedade Contemporânea, *In Gênero e sexualidade: interfaces e discursos*. ROSA, Katemari Diogo da; CAETANO, Marcio; CASTRO, Paula Almeida de. (Org.). Campina Grande: Realize Editora, 2017.

SILVA, Denise Regina Quaresma da. SILVA, Karina Dias da. SOUZA, Marcos Rogério dos Santos. Palácio do Planalto e Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos: Sexualidade e Gênero **Ver. C& Trópico**, v. 45, n. 1, p. 115 – 123, 2021.

SILVA, Joseli Maria. A cidade dos corpos transgressores da heteronormatividade. **X Coloquio Internacional de Geocrítica**. Diez Años De Cambios En El Mundo, En La Geografía Y En Las Ciencias Sociales, 1999-2008 Barcelona, 26 - 30 de mayo de 2008.

SILVA, Joseli Maria. **Joseli Maria (Org) Geografias subversivas: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades**. -- Ponta Grossa, PR: TODAPALAVRA, 2009.

SILVA, Marília M.C da Silva. Escola “Sem” Partido: a esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. **Perspectiva Sociológica**, n. 21, set. 2018, p. 97-104.

SILVA, Sérgio Gomes da. **Preconceito e discriminação: as bases da violência contra a mulher**. PSICOLOGIA CIÊNCIA E PROFISSÃO, 2010, v. 30 n. 3, 556-571.

SILVA, Sulene Rosa da. ARAÚJO, Eleno Marques de. A importância da abordagem de gênero e sexualidade no contexto escolar. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.5, p. 51945-51961 may. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teorias do currículo: uma introdução crítica**. Porto: Porto Editora Ltda, 2000.

SOARES, Zilene Pereira; MONTEIRO, Simone Souza. Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios, **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 73, p. 287-305, jan./fev. 2019.

SOUZA, Eliane de Jesus. *et al.* Diversidade sexual e homofobia na escola: (des)conhecimento e vivências de docentes. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 41, p. 111-138, maio/ago. 2016.

SOUZA, Homero Henrique de; FIALHO, Lia Machado Fiuza. A importância das políticas públicas educacionais para as questões de gênero e sexualidade na escola. **Inovação & tecnologia**. Nº 3. 2020. 19-32.

STAKE, Robert E. **Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

VIEZZER, Moema. **Paulo Freire e as Relações Sociais de Gênero**. In: GADOTTI, Moacir. *et al.* (Org.). Paulo Freire: Uma bibliografia. São Paulo: Cortez Editora & Instituto Paulo Freire, 1996.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A - Questionário de identificação profissional para docentes

Formação em:

Tempo de atuação docente:

Tempo de atuação no município de Parobé:

Tempo de atuação nessa escola:

Qual o vínculo com a rede?

Concursado Contratado Permuta

APÊNDICE B - Questionário de identificação profissional para gestão pedagógica

Formação em:

Tempo de atuação docente:

Tempo de atuação no município de Parobé:

Tempo de atuação nessa escola:

Tempo de atuação na gestão:

Qual o vínculo com a rede?

() Concursado () Contratado () Permuta

Você possui alguma formação profissional relacionada à identidade sexual e de gênero? Se sim, qual?

APÊNDICE C – Carta de apresentação/convite emitida pela SECTEL



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE PAROBÉ
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA, TURISMO, ESPORTE E LAZER,
 Av. João Mosmann Filho, 303, Centro, Parobé CEP: 95630-000 Telefone: (51)
 3543-4660
 Email: educacao@parobe.rs.gov.br e pedagogico@parobe.rs.gov.br

Parobé, 30 de abril de 2021.

À EMEF Romilda Sibel Renck

ENCAMINHAMENTO DE PESQUISADORA Nº 01/2021

Encaminhamos a pesquisadora, Shirlei Alexandra Fetter, doutoranda do PPG em Educação, que pretende desenvolver nesta escola sua pesquisa sobre **A Ideologia do Azul e do Rosa: Um Estudo de Caso Sobre Sexualidade e Gênero na Percepção dos Educadores na Rede Pública de Ensino em Parobé/RS**, para elaboração de sua tese, sob orientação da professora doutora Denise Regina Quaresma da Silva.

Segue lista das escolas convidadas: EMEF Artuino Arsand; EMEF Romilda Sibel Renck; EMEF Moises de Souza Pires Mosmann; EMEF Padre Afonso Kist.

Sabrina Dinorá Santos do Amaral
 Secretária Municipal de Educação, Cultura, Turismo, Esporte e Lazer
 Departamento de Gestão da Educação Básica

Secretaria Municipal de
 Educação, Cultura, Esporte e Lazer
 Rua João Mosmann Filho, 303 - Centro
 Parobé - RS CEP 95630-000



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE PAROBÉ
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA, TURISMO, ESPORTE E LAZER.
 Av. João Mosmann Filho, 303, Centro, Parobé CEP: 95630-000 Telefone: (51)
 3543-8850
 E-mail: educacao@parobe.rs.gov.br e pedagogia@parobe.rs.gov.br

Parobé, 30 de abril de 2021.

À EMEF Artuino Arsand

ENCAMINHAMENTO DE PESQUISADORA Nº 01/2021

Encaminhamos a pesquisadora, Shirlei Alexandra Fetter, doutoranda do PPG em Educação, que pretende desenvolver nesta escola sua pesquisa sobre **A Ideologia do Azul e do Rosa: Um Estudo de Caso Sobre Sexualidade e Gênero na Percepção dos Educadores na Rede Pública de Ensino em Parobé/RS**, para elaboração de sua tese, sob orientação da professora doutora Denise Regina Quaresma da Silva.

Segue lista das escolas convidadas: EMEF Artuino Arsand; EMEF Romilda Sibel Renck; EMEF Moises de Souza Pires Mosmann; EMEF Padre Afonso Kist.


 Sabrina Dinorá Santos do Amaral

Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo, Esporte e Lazer
 Departamento de Gestão da Educação Básica

Secretaria Municipal de
 Educação, Cultura, Esporte e Lazer
 Rua João Mosmann Filho, 303 Centro
 Parobé - RS CEP 95630-000



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE PAROBÉ
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA, TURISMO, ESPORTE E LAZER
 Av. João Mosmann Filho, 303, Centro, Parobé CEP: 95630-000 Telefone: (51)
 3543-8850
 Email: educacao@parobe.rs.gov.br e pedagogico@parobe.rs.gov.br

Parobé, 30 de abril de 2021.

À EMEF Moises de Souza Pires Mosmann

ENCAMINHAMENTO DE PESQUISADORA Nº 01/2021

Encaminhamos a pesquisadora, Shirlei Alexandra Fetter, doutoranda do PPG em Educação, que pretende desenvolver nesta escola sua pesquisa sobre **A Ideologia do Azul e do Rosa: Um Estudo de Caso Sobre Sexualidade e Gênero na Percepção dos Educadores na Rede Pública de Ensino em Parobé/RS**, para elaboração de sua tese, sob orientação da professora doutora Denise Regina Quaresma da Silva.

Segue lista das escolas convidadas: EMEF Artuino Arsand; EMEF Romilda Sibel Renck; EMEF Moises de Souza Pires Mosmann; EMEF Padre Afonso Kist.

Sabrina Dinorá Santos do Amaral
 Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo, Esporte e Lazer
 Departamento de Gestão da Educação Básica

Secretaria Municipal de
 Educação, Cultura, Esporte e Lazer
 Rua João Mosmann Filho, 303 - Centro
 Parobé - RS CEP 95630-000



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE PAROBÉ
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA, TURISMO, ESPORTE E LAZER.
 Av. João Mosmann Filho, 303, Centro, Parobé CEP: 95630-000 Telefone: (51)
 3543-8650
 Email: educacao@parobe.rs.gov.br e pedagogico@parobe.rs.gov.br

Parobé, 30 de abril de 2021.

À EMEF Padre Afonso Kist

ENCAMINHAMENTO DE PESQUISADORA Nº 01/2021

Encaminhamos a pesquisadora, Shirlei Alexandra Fetter, doutoranda do PPG em Educação, que pretende desenvolver nesta escola sua pesquisa sobre **A Ideologia do Azul e do Rosa: Um Estudo de Caso Sobre Sexualidade e Gênero na Percepção dos Educadores na Rede Pública de Ensino em Parobé/RS**, para elaboração de sua tese, sob orientação da professora doutora Denise Regina Quaresma da Silva.

Segue lista das escolas convidadas: EMEF Artuino Arsand; EMEF Romilda Sibel Renck; EMEF Moises de Souza Pires Mosmann; EMEF Padre Afonso Kist.

Sabrina Dinorá Santos do Amaral
 Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo, Esporte e Lazer
 Departamento de Gestão da Educação Básica

Secretaria Municipal de
 Educação, Cultura, Esporte e Lazer
 Rua João Mosmann Filho, 303 Centro
 Parobé - RS CEP 95630-000

APÊNDICE D – Questões investigativas

Participa das formações oferecidas pela rede e pela escola?

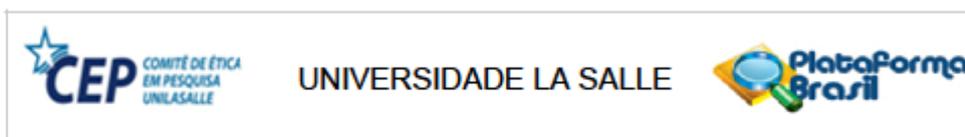
Qual a área de conhecimento do último curso que participou?

Qual a área na qual tem interesse em participar?

Essa temática já havia sido abordada em alguma formação?

Gostaria de estudar mais sobre ela? Explique qual o motivo.

APÊNDICE E – Parecer emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A *¿*IDEOLOGIA¿ DO AZUL E DO ROSA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE SEXUALIDADE E GÊNERO NO IMAGINÁRIO DOCENTE NA REDE PÚBLICA DE ENSINO EM PAROBÉ/RS

Pesquisador: Shirlei Alexandra Fetter

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 44543321.8.0000.5307

Instituição Proponente: SOCIEDADE PORVIR CIENTIFICO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

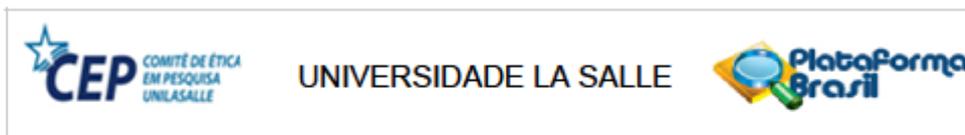
DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.681.039

Apresentação do Projeto:

O presente estudo tem por natureza desenvolver uma pesquisa qualitativa, descritiva, objetivando produzir conhecimento à base de solução do problema específico. Enquanto abordagem metodológica, o estudo adota os moldes de pesquisa qualitativa, buscando dar esclarecimento ao tema, que se remete ao estudo sobre a questão do imaginário docente, sobre a identidade sexual e de gênero, nas instituições de ensino da rede municipal de ensino fundamental em Parobé, Rio Grande do Sul, Brasil. O estudo de caso é considerado uma estratégia de investigação qualitativa que evidencia as ciências humanas e educacionais, tendo como proposta um diagnóstico detalhado sobre um determinado problema, ressaltando os indícios de como resolve-lo, sendo utilizado para investigar casos individuais ou múltiplos, desta forma, sabe-se que a "[...] pesquisa de estudo de caso pode incluir tanto estudos de caso único, quanto de casos múltiplos" (YIN, 2001, p. 22). A escolha pela perspectiva qualitativa é dada pela investigação de interesse, abrangente sobre o entendimento da ocorrência dos fatos em que a pesquisa objetiva, e, para isso, é essencial a consolidação no âmbito em que o procedimento acontece. A investigação qualitativa é também considerada uma forma de conduzir a pesquisa, ou um conjunto de regras para serem baseadas nos procedimentos e na elaboração de instrumentos, que tornem concretos os conceitos teóricos, na execução de um trabalho de campo (STAKE, 2011). A essência qualitativa é dada através do contato entre o pesquisador e o ambiente de investigação, por um período de

Endereço: Avenida Victor Barreto, 2288, Prédio 06 - 3º andar
Bairro: Centro **CEP:** 92.010-000
UF: RS **Município:** CANOAS
Telefone: (51)3476-8452 **Fax:** (51)3472-3511 **E-mail:** cep.unilasalle@unilasalle.edu.br



Continuação do Parecer: 4.681.039

estudos prolongado. Do ponto de vista dos objetivos, será realizado um estudo de caso, com o uso de entrevistas semiestruturadas, aplicadas com docentes do ensino fundamental, conseqüentemente, será realizada uma análise crítica sobre as questões que envolvem o imaginário docente acerca da identidade sexual e de gênero na educação básica de Parobé, Rio Grande do Sul, Brasil embasadas por aspectos teóricos que sustentam práticas capazes de desvelar e mapear conflitos, violências e desigualdades. Em termos gerais, a metodologia qualitativa é considerada pelo potencial em analisar as narrativas de uma entrevista.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar o imaginário docente frente a Identidade Sexual e de Gênero, nas instituições de ensino da rede municipal de ensino fundamental em Parobé, Rio Grande do Sul, Brasil.

Objetivos Secundários:

- Problematizar os entendimentos dos/das docentes da rede municipal de ensino fundamental de Parobé, Rio Grande do Sul, Brasil, sobre o tema sexualidade e gênero;
- Investigar as práticas pedagógicas de Educação Sexual no cotidiano das aulas da rede municipal de ensino fundamental de Parobé, Rio Grande do Sul, Brasil;
- Questionar se há formação continuada sobre a temática gênero e sexualidade para os/as profissionais da educação da rede municipal de ensino fundamental de Parobé, Rio Grande do Sul, Brasil.

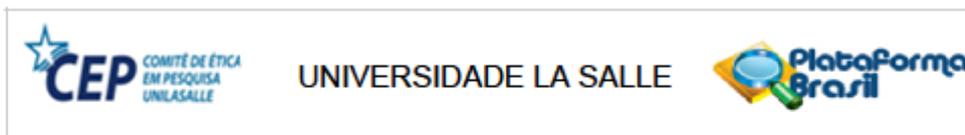
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Sobre este aspecto há possibilidade de danos à dimensão psicológica, intelectual ou/e emocional, bem como riscos de integridade moral. Essas caracterizações de risco são consideradas por se tratar de uma pesquisa de estudo e reflexão sobre falas dos/as participantes; é válido considerar, também que o mesmo pode vir a constranger-se ao expressar sua opinião sobre o tema. Para reduzir os riscos aos participantes a pesquisadora fica com a prevenção ou minimização dos riscos, através das considerações éticas para possibilidade de constrangimento ao se expor durante o seminário como ao responder o questionário sendo eles: desconforto; estresse; quebra de sigilo; dano; cansaço ao responder às perguntas; e quebra de anonimato. Uma vez concluída a coleta de dados, fica a pesquisador como responsável em fazer o download dos dados coletados para

um dispositivo eletrônico local, eliminando o registro da plataforma virtual. Outra questão, por

Endereço: Avenida Victor Barreto, 2286, Prédio 06 - 3º andar
 Bairro: Centro CEP: 92.010-000
 UF: RS Município: CANOAS
 Telefone: (51)3476-8452 Fax: (51)3472-3511 E-mail: cep.unilasalle@unilasalle.edu.br



Continuação do Parecer: 4.681.039

exemplo, considerado como risco é a não aderência das equipes gestoras aos seminários de pesquisa. Ainda, o grupo de docentes da rede municipal pode apresentar dificuldade para trabalhar com grandes amostras, pois os resultados não podem ser generalizados. A preocupação específica com o sigilo das informações fornecidas pelo

entrevistado e as informações identitárias estão sob aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As vantagens e desvantagens são ligadas à qualidade dos dados obtidos, às possibilidades da sua obtenção e à maneira de sua coleta e análise.

Benefícios:

Considera-se essa proposta a disposição para (re)construir modos de pensar sobre a identidade sexual e de gênero, sobre a conscientização contra qualquer forma de discriminação e exclusão. Com efeito, a pesquisa parte de uma reflexão que articula os desafios contemporâneos nos processos pedagógicos, ou seja, é um tema que tem ênfase pela sua complexidade, traduzidas em diferentes aspectos, os quais necessariamente, precisam se fazer presentes nos debates em escolas e instituições de ensino superior. Necessitamos obter entendimento intelectual para enfrentar e intervir sobre as diferentes formas de discriminação e exclusão social, o qual permita que docentes compreendam a dimensão de que sua ação pedagógica remete para além da transmissão de conteúdos curriculares possibilitam uma investigação, em que informações subjetivas são indispensáveis, permitem ao/à pesquisado(a) responder à questões de um roteiro semiestruturado, com questionamentos constituídos por dois estilos de perguntas – as questões investigativas e as questões derivadas –, que surgem a partir das respostas dadas, enfatizando a abertura para o diálogo, deixando o/a ser entrevistado/a mais à vontade para expor suas opiniões. Em outras considerações, o seminário de pesquisa, através da reflexão teórica e metodológica, tem como aspecto positivo a formação continuada aos/as docentes do E. F. da rede municipal de ensino de Parobé/RS, sobre a identidade sexual e de gênero.

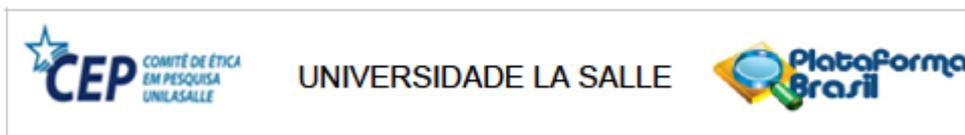
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisadora responsável atendeu todas as questões pendentes apontadas no parecer por este Comitê.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos foram inseridos e assinados conforme preconiza a rotina do CEP.

Endereço: Avenida Victor Barreto, 2286, Prédio 06 - 3º andar
 Bairro: Centro CEP: 92.010-000
 UF: RS Município: CANOAS
 Telefone: (51)3476-8452 Fax: (51)3472-3511 E-mail: cep.unilasalle@unilasalle.edu.br



Continuação do Parecer: 4.681.039

Recomendações:

A documentação original do protocolo em questão, contendo assinaturas e carimbos, deve ser apresentada no final do período da pandemia na Secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa. Sugere-se entrar em contato com o CEP para agendar a entrega dos documentos (cep.unilasalle@unilasalle.edu.br)

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1710200.pdf	13/04/2021 19:59:12		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCL.docx	09/04/2021 20:13:08	Shirlei Alexandra Fetter	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	09/04/2021 14:23:29	Shirlei Alexandra Fetter	Aceito
Outros	CARTA.docx	09/04/2021 14:15:32	Shirlei Alexandra Fetter	Aceito
Outros	DECLARACAO.pdf	12/03/2021 13:58:41	Shirlei Alexandra Fetter	Aceito
Outros	FORMULARIO.pdf	12/03/2021 13:57:44	Shirlei Alexandra Fetter	Aceito
Outros	PROTOCOLO.pdf	12/03/2021 13:58:50	Shirlei Alexandra Fetter	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA.pdf	12/03/2021 13:30:31	Shirlei Alexandra Fetter	Aceito

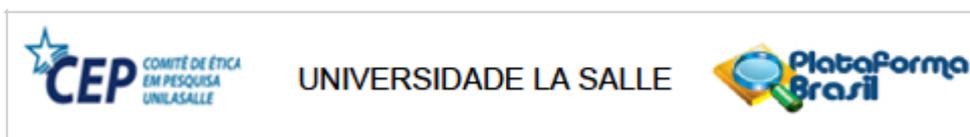
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Avenida Victor Barreto, 2288, Prédio 06 - 3º andar
 Bairro: Centro CEP: 92.010-000
 UF: RS Município: CANOAS
 Telefone: (51)3476-8452 Fax: (51)3472-3511 E-mail: cep.unilasalle@unilasalle.edu.br



Continuação do Parecer: 4.681.039

CANOAS, 29 de Abril de 2021

Assinado por:
Sonara Lúcia Estima
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Victor Barreto, 2288, Prédio 06 - 3º andar
Bairro: Centro CEP: 92.010-000
UF: RS Município: CANOAS
Telefone: (51)3476-8452 Fax: (51)3472-3511 E-mail: cep.unilasalle@unilasalle.edu.br

APÊNDICE F - Consentimento Livre e Esclarecido



Crédenciamento: Portaria Nº 597/2017 de 5/5/2017. D.C.U de B15/2017

Universidade La Salle Canoas/RS
Programa de Pós-Graduação Em Educação
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar da Pesquisa intitulada como: A “IDEOLOGIA” DO AZUL E DO ROSA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE SEXUALIDADE E GÊNERO NO IMAGINÁRIO DOCENTE NA REDE PÚBLICA DE ENSINO EM PAROBÉ/RS, sob a responsabilidade da pesquisadora Shirlei Alexandra Fetter, a qual tem por objetivo: **Analisar o imaginário docente frente a Identidade Sexual e de Gênero, nas instituições de ensino da rede municipal de ensino fundamental em Parobé, Rio Grande do Sul, Brasil.**

A aplicação da pesquisa se dará em dois momentos: o primeiro, através de um seminário de pesquisa que será realizado nas instituições pela plataforma de vídeo e gravada para análise e extrair tudo que for relevante e associado com o tema, conferência via Google Meet gravada; pois neste momento de pandemia, seguirei os protocolos de distanciamento social, com objetivo de coletar dados por meio das interações e exposições grupais ao se discutir o tópico sugerido pelo pesquisador/mediador. A proposta de apresentação da temática ficará em uma abordagem provocativa, através de grupos de no mínimo seis e no máximo dez participantes. Esse seminário partirá de questões ao encontro da pesquisa com o uso de técnicas de interesse, que dialogam com a pesquisa qualitativa. O tempo de duração será de uma hora, e no máximo uma hora e quinze minutos.

Para o bom desenvolvimento o segundo momento: será selecionado, a partir, da análise realizada, como instrumento, a entrevista semiestruturada, individual, que será gravada pela plataforma de videoconferência via Google Meet. Quanto ao tempo de entrevista individual, estabeleço um período de trinta a sessenta minuto para a aplicação da mesma,

Em consequência, para consentimento dos/as participantes, os benefícios e os riscos se fazem a saber:

a) **Benefícios:** possibilitam uma investigação, em que informações subjetivas são indispensáveis, permitem ao/à participante responder à questão de um roteiro semiestruturado, com questionamentos constituídos por dois estilos de perguntas – as questões investigativas e as questões derivadas –, que surgem a partir das respostas dadas, enfatizando a abertura para o diálogo, deixando o/a ser participante/a mais à vontade para expor suas opiniões. Em outras considerações, o seminário de pesquisa, tem como aspecto positivo a liberdade do participante expor sua opinião sobre o tema.

b) Riscos: possibilidade de danos à dimensão psicológica, intelectual ou/ emocional, bem como riscos de integridade moral. Essas caracterizações de risco são consideradas por se tratar de uma pesquisa de estudo e reflexão sobre falas dos/as participantes; é válido considerar, também que o mesmo pode vir a constranger-se ao expressar sua opinião sobre o tema.

Para reduzir os riscos aos participantes a pesquisadora fica com a prevenção ou minimização dos riscos, através das considerações éticas para possibilidade de constrangimento ao se expor durante o seminário como ao responder o questionário sendo eles: desconforto; estresse; quebra de sigilo; dano; cansaço ao responder às perguntas; e quebra de anonimato. Uma vez concluída a coleta de dados, fica a pesquisador como responsável em fazer o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, eliminando o registro da plataforma virtual.

Se você aceitar participar é só confirmar o seu consentimento neste momento, assim, estará contribuindo para a pesquisa científica do meio acadêmico. Se depois de consentir em sua participação o(a) Sr. (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr. (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com o pesquisador/a pelos seguintes contatos: e-mail fettershirlei@gmail.com, telefone (051) 99780-0272, ou poderá entrar em contato com a professora orientadora pelos seguintes contatos: denise.silva@unilasalle.edu.br, telefone (051) 99305-1454. Como também, se comunicar como Comitê de Ética em Pesquisa Universidade La Salle. Contatos: e-mail cep.unilasalle@unilasalle.edu.br (51) 3476.8452, nos horários Segunda-feira: 10h às 13h e das 15h30 às 19h30; Terça-feira: 10h às 12h e das 13h às 18h30; Quarta-feira: 10h às 12h e das 13h às 18h30; Quinta-feira: 10h às 12h e das 14h30 às 19h30; Sexta-feira: 10h às 12h e das 13h às 18h30

Este projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade La Salle de Canoas/RS – UNILASALLE, através da Plataforma Brasil; que tem por objetivo a sistematização do recebimento dos projetos de pesquisa que envolvem seres humanos nos Comitês de Ética em todo o país.

Consentimento Pós-Infomação:

Eu, _____, fui informado/a sobre o que o/a pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias, por e-mail ao participante, visto que a forma de trabalho é via plataforma Google Meet e um arquivado pela pesquisadora, assinada por mim pesquisadora, professora Doutora Shirlei Alexandra Fetter, e pela orientadora, Professora Doutora Denise Regina Quaresma da Silva.

Tomado conhecimento sobre a pesquisa, o/a participante receberá este documento via e-mail. O mesmo será encaminhado pela pesquisadora.



Orientadora: Profa. Dr. Denise Regina Quaresma da Silva



Pesquisadora: Profa. Doutoranda. Shirlei Alexandra Fetter