

Gênero e diversidade sexual na escola a partir da perspectiva de profissionais da educação

Jordana Viana Carvalho Fonseca

Resumo: Este artigo busca trazer contribuições acerca da discussão sobre as questões de gênero, sexualidade e diversidade sexual nas escolas. Para tanto, foram realizadas três entrevistas semiestruturadas com professores/as da educação básica, com o objetivo de analisar as concepções e crenças desses/as profissionais quanto às questões mencionadas. A partir das informações construídas nas entrevistas, foram formuladas três categorias analítico-temáticas utilizando-se da técnica metodológica de análise de conteúdo. Nesse sentido, evidenciou-se a necessidade de discutir sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual nas escolas, visto que o silenciamento sobre essas temáticas produz um contexto escolar violento, pautado na discriminação contra aqueles/as que fogem às normas socialmente estabelecidas. Além disso, evidencia-se também a necessidade de investir na formação dos professores/as, visto que estes/as muitas vezes, não possuem recursos teóricos e práticos para intervir e basear as suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Gênero, Homofobia, Escola, Exclusão.

O problema de pesquisa a ser investigado visa responder a seguinte questão: como as concepções e crenças relativas ao gênero e à sexualidade influenciam as práticas profissionais de professores/as da educação básica?

Sendo assim, parte-se do pressuposto de que a formação das identidades de gênero e das identidades sexuais, bem como a construção de preconceitos relativos a elas, refletem nas ações e práticas, muitas vezes de caráter discriminatório, presentes nos diversos contextos sociais, como o educacional.

Assim, enxergar os fenômenos sociais através de uma visão essencialista, ou seja, utilizar a biologia para explicar as desigualdades sociais entre mulheres e homens,

é aceitar e justificar as diversas formas de regulação de poder que utilizam a opressão, a desigualdade e a discriminação como ferramentas para legitimar ações neste âmbito.

Além disso, através do entendimento teórico-conceitual, é possível partir para uma reflexão mais aprofundada sobre as questões sociais perpassadas pelo gênero. Com isso, é possível contribuir para a problematização acerca das diversas práticas de intolerância, de preconceito e de discriminação existentes na sociedade como o sexismo, a homofobia, a transfobia e a bifobia.

Como resultados dessas práticas, pesquisas mostram, por exemplo, que a discriminação de gênero se constitui como uma das principais causas de evasão escolar. Como publicado na revista Carta Capital¹, em uma matéria de julho de 2015 intitulada “Gênero e Diversidade Sexual nas Escolas: uma questão de direitos humanos”¹; as pessoas que não se enquadram nos padrões hegemônicos de feminilidades, masculinidades e orientações sexuais tidos como “normais” pela sociedade, são conseqüentemente alvos, no ambiente escolar, de discriminações como violações de direitos e agressões físicas e verbais.

Ainda, pesquisas científicas mostram que grupos específicos, como os dos meninos e os dos formados por pessoas LGBTs (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais), são continuamente afastados da escola. Segundo dados do IGBE, de 2011, as altas taxas de evasão masculina (37,9%) têm sido apontadas como conseqüências dos padrões hegemônicos de masculinidades difundidos socialmente. Uma identidade masculina baseada na agressividade, na indisciplina, na dominação e no exercício do poder, tem reproduzido uma cultura de violência no contexto escolar e afastado este grupo deste espaço através, por exemplo, de brigas entre colegas e de medidas de suspensão do aluno da escola.¹

Além disso, a pesquisa citada acima, da revista Carta Capital, mostra que o grupo formado por pessoas LGBTs possuem altas taxas de evasão escolar em virtude do silenciamento e da invisibilidade acerca destas identidades. Ainda, pesquisas mostram que é recorrente não só a evasão, como a exclusão escolar dessas pessoas, marcada por situações de ódio, intolerância e violência dentro do contexto escolar.

¹ Link da reportagem citada, da Revista Carta Capital, disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/genero-e-diversidade-sexual-nas-escolas-uma-questao-de-direitos-humanos-6727.html>

Como discutido por Franco e Cicillini (2015), os quais mostram a trajetória de vida de professoras trans brasileiras em seu processo de escolarização, a escola muitas vezes se constitui como um dos principais desencadeadores desse processo de exclusão, através de uma violência explícita por parte de alunos/as e de uma violência silenciada por parte de profissionais.

Sendo assim, diante do que foi exposto anteriormente, não há como negar que a escola é um espaço essencial para intervenções pautadas nas questões relativas ao gênero e à sexualidade. Ainda, sabe-se que em nossa sociedade a escola é um dos primeiros espaços de socialização dos indivíduos, e, portanto, parte integrante da sociedade. Nesse sentido, o espaço escolar é um reflexo e (re) produtor das práticas socioculturais que são aprendidas durante o desenvolvimento humano.

Dessa maneira, a escola deve colaborar para a formação consciente de seus/suas alunos/as através da desconstrução de ideologias essencialistas, como mencionadas anteriormente, tidas como verdades universais. Em suma, transformar a sala de aula em um espaço democrático em que todos/as possam exercer sua identidade, sua forma de ser, é contribuir para a formação de uma sociedade mais justa e mais igualitária. Menos sexista, menos machista, menos intolerante, menos preconceituosa... menos violenta.

Cultura & Escola

Estamos vivendo um momento de problematização entre educação e cultura, onde as questões sociais são vistas, de maneira equivocada, como um problema individual e/ou familiar, como não constituintes do espaço escolar. Um dos fatores explicativos situa-se no fato de que a denominada “cultura escolar”, traz a noção, cada vez mais, do caráter homogeneizador e monocultural da escola. Ao mesmo tempo, torna-se evidente a necessidade de romper com esta dinâmica padronizadora e construir práticas educativas que abordem a diferença e o multiculturalismo (Moreira e Câmara, 2008).

Apesar deste caráter homogeneizador e monocultural da escola, não se pode estabelecer uma separação ou oposição entre educação e cultura. Como é destacado por Bruner (2000, p. 29), “a educação não é uma ilha, mas parte do continente da cultura”.

A educação não é uma preparação para a cultura, mas sim a concretização dos aprendizados oriundos desta.

Além disso, Madureira (2015) destaca que os processos de ensino-aprendizado não se restringem apenas aos conteúdos e currículos pré-estabelecidos. Estes processos também são perpassados por crenças, valores e práticas sociais, de modo que sentidos são rotineiramente construídos. Assim, a sala de aula não é apenas um espaço físico ocupado por professores/as e alunos/as, pois, no microcosmo da sala de aula, estes agentes interagem cotidianamente durante horas, meses e anos de suas vidas, (re) produzindo aprendizados.

Tendo em vista os contextos sociais, políticos e culturais na contemporaneidade, surge a necessidade de reinventar a educação escolar, de modo que o ensino e a aprendizagem escolar sejam significativos para as crianças e jovens (Candau, 2005, citado Moreira & Candau, 2008). Não há educação que não esteja imersa nos processos culturais aos quais ela se insere. Sendo assim, a prática pedagógica não é desvinculada das questões culturais presentes na sociedade, pois estes dois campos, educação e cultura, estão intimamente ligados. (Moreira e Câmara, 2008).

Assim, a prática pedagógica deve ser pautada na diversidade cultural, como destacado por Nogueira, Felipe e Teruya (2008, p. 2):

Uma ação pedagógica realmente pautada na diversidade cultural deve ter como princípio uma política curricular da identidade e da diferença. Tem obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença, ela coloca em seu centro uma teoria que permita não só reconhecer e celebrar a diferença, mas também questioná-la, a fim de perceber como ela discursivamente está constituída.

Corpo e identidade: a escola como espaço das expressões de gênero

Historicamente, a escola se constituiu como um espaço social marcado pelas representações de gênero e pela formação de identidades. Como instituição social, está inserida no contexto das relações e práticas sociais pautadas nas concepções de gênero, e, assim, a escola assume o papel de produzir e de instituir sujeitos (Louro, 2000).

Ainda segundo esta autora, o conceito de gênero está relacionado à produção de múltiplas identidades no contexto das relações e práticas sociais. Refere-se à construção social feita sobre as diferenças sexuais; ao modo como estas diferenças são compreendidas em determinada sociedade e contexto.

Partindo deste conceito e tendo como foco de análise as relações de gênero, a escola, como parte integrante do processo de aprendizado e interiorização dos estereótipos de gênero, exerce importante papel ao construir e reproduzir estas concepções, as quais acabam tornando-se naturais, ainda que sejam fatos culturais. Gestos, movimentos e sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninas e meninos, tornando-se parte dos seus corpos (Louro, 2001).

Como discutido por Hall (2000), os conceitos são socialmente construídos e imersos em práticas discursivas atravessadas por relações assimétricas de poder. Dessa maneira, os discursos baseados em conceitos essencialistas e não historicizados são incapazes de perceber os processos e as transformações na sociedade que padronizam e marginalizam diversos grupos sociais.

Tendo isso em vista, uma forma de se distanciar destes conceitos que, historicamente, excluem grupos pertencentes às margens sociais, Butler (2015, p. 23-24) defende que:

A tarefa política não é recusar a política representacional (...). As estruturas jurídicas da linguagem e da política constituem o campo contemporâneo do poder; conseqüentemente, não há posição fora desse campo, mas somente uma genealogia crítica de suas próprias práticas de legitimação. Assim, o ponto de partida crítico é o *presente histórico*, como definiu Marx. E a tarefa é justamente formular, no interior dessa estrutura constituída, uma crítica às categorias de identidade que as estruturas jurídicas contemporâneas engendram, naturalizam e imobilizam.

Desta maneira, como destacado por Louro (1999), o gênero e a sexualidade possuem uma dimensão social e política, e não meramente biológica, como um dado

natural e inerente ao ser humano. São através de processos culturais, como as linguagens, os rituais, as representações e as convenções, que definimos o que é ou não natural. A inscrição dos gêneros nos corpos e as expressões da sexualidade são feitas dentro de uma cultura. Sendo assim, “as identidades de gênero e sexuais são compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade.” (Louro, 1999, p. 11).

A noção de identidade, portanto, está intimamente ligada ao conceito de gênero. Isto porque, a identidade, constitui-se como um ato performativo, ou seja, como uma categoria instável, inacabada, incoerente. Nunca fixa, estável ou acabada. Ela é resultado de uma produção social marcada pela repetição de atos linguísticos, pelas práticas discursivas (Silva, 2000, citado por Moreira e Câmara, 2008). Os gêneros, conforme analisado por Bourdieu (2007), não se reduzem apenas à noção simplificada relativa aos papéis sociais e as transgressões de feminilidades e masculinidades, como as dragqueens. Além disso, eles estão inscritos nos corpos e se fundamentam na eficácia performativa das palavras, as quais inserem o corpo no campo da linguagem.

Como afirma Bento (2008), antes de nascer, o corpo já é posicionado em um campo discursivo. Quando o médico pronuncia o sexo do bebê, cria-se um mundo de significados e expectativas para aquele corpo que será construído como menino ou como menina. Dessa forma, produz-se masculinidades e feminilidades que também são construídas através dos brinquedos. A autora Bento (2008), ainda afirma que:

A materialidade do corpo só adquire vida inteligível quando se anuncia o sexo do feto. Toda a eficácia simbólica das palavras proferidas pelo/a médico/a está em seu poder mágico de gerar expectativas que serão materializadas posteriormente em brinquedos, cores, modelos de roupas e projetos para o/a futuro/a filho/a antes mesmo de o corpo vir ao mundo. (pp. 34-35).

Assim, o corpo-sexuado é o resultado das normas de gênero. Não há corpo que esteja inerte aos investimentos discursivos presentes na cultura, pois, antes mesmo de nascer, ele já está inscrito em um campo discursivo (Bento, 2008). Dessa maneira, como Louro (1999) afirma, o corpo é o lugar onde as identidades se ancoram e se materializam.

Tendo em vista a discussão apresentada, é importante destacar as duas funções as quais a categoria ‘gênero’ assume. Uma corresponde ao conceito de gênero como uma ferramenta analítica, a qual tem o papel fundamental de possibilitar a compreensão de diversos fenômenos humanos através de um estudo interdisciplinar, dando destaque à dimensão cultural da constituição de homens e mulheres, bem como seus respectivos papéis sociais que se situam entre as masculinidades e as feminilidades. (Madureira & Branco, 2004, citado por Madureira, 2010). A outra dimensão se relaciona ao conceito de gênero como ferramenta política, a qual contribui para a construção de uma sociedade democrática tendo em vista o combate das desigualdades existentes entre homens e mulheres (Madureira, 2010).

Prática profissional: omissão x reflexão

Apesar de as discussões sobre gênero nas escolas estarem cada vez mais presentes no contexto social, Madureira e Branco (2015) evidenciam que os conceitos e reflexões acerca dessas questões ainda continuam distantes da realidade de muitos/as professores/as em virtude da dificuldade encontrada pela maioria em refletir sobre esse assunto. Com isso, constata-se que esta discussão ainda continua restrita ao universo acadêmico. Este fato foi observado a partir da pesquisa realizada acerca das concepções e crenças de professores/as do Ensino Fundamental II da rede pública do Distrito Federal, em relação às questões de gênero, sexualidade e diversidade na escola.

Um dos fatores que pode ser levantado para explicar a dificuldade de professores/as da educação básica em refletir e discutir sobre os temas mencionados relaciona-se à composição dos materiais didáticos distribuídos nas escolas. Segundo a pesquisa realizada por Lionço e Diniz (2009) acerca dos discursos presentes nos livros didáticos usados em escolas públicas, distribuídos através de programas do governo como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), constatou-se que os livros didáticos silenciam sobre a diversidade sexual, associada ao binarismo de gênero e à heteronormatividade. Além disso, constatou-se que os dicionários apresentam enunciações homofóbicas, como por exemplo, a definição de ‘gay’ como “veado, homossexual, pederasta”, e de ‘lésbica’ como “sapatão”.

Além disso, o binarismo de gênero, ao conceber o feminino e o masculino em posições opostas e excludentes, institui uma dicotomia e uma cristalização no que diz respeito ao ser mulher e ao ser homem. Conseqüentemente, isto influencia as percepções de professoras e professores, pois a escola reflete o sexismo presente na sociedade, bem como a heteronormatividade, que institui a heterossexualidade como a única forma legítima de manifestação da sexualidade (Vianna e Ridenti, 1998).

Nesse sentido, como destacado por Louro (2001), as demarcações no espaço que se dão a partir da instituição de “papeis de gênero”, acabam sendo tomadas como naturais e se manifestando tão fortemente no meio escolar que, muitas vezes, impedem os/as educadores/as de notar tais demarcações. São as chamadas identidades “escolarizadas”. Ou seja, gestos, movimentos, sentidos e preferências são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninas e meninos. Ambos aprendem com quais brinquedos devem brincar, o que podem e não podem fazer, o que podem e não podem ser, demarcando assim as diferenças.

Partindo deste ponto, levanta-se o seguinte questionamento: se as relações de gênero entre mulheres e homens ainda são estruturadas e compreendidas como ‘naturais’ tendo como base o essencialismo biológico, como estas relações podem ser transformadas de modo a promover relações igualitárias se este argumento é utilizado para justificar as desigualdades sociais entre homens e mulheres? (Madureira e Branco, 2004, citado por Madureira, 2010).

Neste contexto, os preconceitos em relação àqueles/as que não correspondem aos padrões hegemônicos em termos de identidade de gênero e orientação afetivo-sexual não estão do lado de fora da escola. Situações em que um/a aluno/a são alvo de gozação por parte dos/as colegas por apresentarem comportamentos considerados culturalmente não adequados em relação ao seu sexo, são situações comuns no cotidiano escolar (Madureira, 2007). Sendo assim, esse conjunto de expectativas e regras quanto ao comportamento “adequado” para meninas e meninos constituem a base para o preconceito em relação aos alunos/as que transgridem as fronteiras de gênero. Cria-se um sistema de comparação no qual o/a aluno/a “transgressor” é tratado/a como um caso particular; um problema a ser solucionado.

Diante disso, como é discutido por Nogueira, Felipe e Teruya (2008), é necessário que os/as professores/as percebam, em suas práticas pedagógicas, como os

conceitos de gênero são construídos discursivamente e utilizados para marginalizar o “outro transgressor”. Ou seja, é necessário uma prática reflexiva. Dessa forma, estarão contribuindo para a constituição de uma diversidade cultural baseada na aceitação, no respeito à igualdade de direitos e de representatividade, tanto nos conteúdos escolares como nas diversas instituições sociais. Pois, como afirma Auad (2006): “o debate teórico no campo das pesquisas educacionais, tem valor à medida que se relaciona com a prática e a transforma” (p. 15).

Diante dos argumentos mencionados anteriormente, tem-se, portanto, que a escola é um espaço que sempre teve dificuldades em lidar com a pluralidade e com a diferença. Ao invés disso, prefere silenciar-se e manter a “neutralidade”, ocupando um lugar confortável. Porém, abrir espaços para a diversidade, a diferença e o diálogo (...) representa o grande desafio que a escola deve enfrentar (Moreira e Candau, 2008).

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as concepções e crenças de profissionais da educação básica sobre questões de gênero, sexualidade e diversidade no contexto escolar. Os objetivos específicos consistem em compreender quais as percepções dos/as professores/as em relação ao papel da escola quanto à abordagem no que se refere às questões de gênero e diversidade sexual; e investigar como os professores se posicionam frente às situações de preconceito e discriminação na escola, no campo das questões de gênero e sexualidade.

Método

Na presente pesquisa, foi utilizado o método qualitativo inspirado na epistemologia qualitativa desenvolvida por González Rey, através da realização de entrevistas individuais semiestruturadas e do uso de imagens enquanto artefatos metodológicos.

A pesquisa qualitativa, como definido por Minayo (2004), tem como foco analisar um nível de realidade sem quantificá-lo, ao trabalhar com o universo de significados, crenças, valores e atitudes, fenômenos os quais não podem ser reduzidos ao manejo de variáveis. Além disso, a pesquisa qualitativa em Psicologia, como destacado por Madureira e Branco (2001), é caracterizada, a partir da perspectiva

sociocultural construtivista, pela ideia de causalidade sistêmica, ou seja, o desenvolvimento humano é compreendido segundo sua gênese cultural.

Como mencionado anteriormente, o método qualitativo aqui utilizado teve como base a Epistemologia Qualitativa de González Rey (2002), a qual consiste em uma forma de satisfazer as exigências epistemológicas relacionadas ao estudo da subjetividade, sendo esta parte constitutiva do indivíduo e das diversas formas de organização social. Assim, a subjetividade não é entendida como um produto, mas sim como parte constitutiva da cultura (González Rey, 2002).

Participantes

A pesquisa foi realizada com três professores de escolas públicas do Distrito Federal. Entre eles/as, um professor de Sociologia do Ensino Médio e duas pedagogas do Ensino Fundamental I e II. Para fins de análise, o/as participantes foram identificados através dos códigos: P1 - Professor de sociologia do Ensino Médio, 25 anos; P2- Professora de matemática do Ensino Fundamental I e II, 41 anos; e P3 – Professora de alunos com altas habilidades do Ensino Fundamental, 41 anos.

Materiais e Instrumentos

Foram utilizados como materiais um gravador de voz, um *Ipad* e as vias impressas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Como instrumentos, foram utilizados um roteiro de entrevista semiestruturada e seis imagens, as quais foram previamente selecionadas.

Procedimentos de Construção de Informações

Inicialmente, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, para avaliação dos aspectos éticos envolvidos na realização desta.

Após a aprovação por parte do Comitê de Ética, foi feito contato com os/as participantes, os/as quais foram selecionados/as por meio de redes interpessoais da

pesquisadora, de acordo com o critério pré-estabelecido (profissionais da educação de ensino médio ou fundamental).

Durante o processo de realização das entrevistas, foi esclarecido a cada um/a dos/as participantes acerca dos aspectos éticos da pesquisa. Nesse sentido, foi explicado que a participação seria voluntária e, portanto, estava assegurado o direito de desistir a qualquer momento da pesquisa. Além disso, foi dito que a entrevista seria gravada e que o sigilo seria garantido, bem como a preservação da identidade pessoal. Posteriormente, foram entregues a cada um dos/as colaboradores/as o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Por fim, após a realização das entrevistas, foram apresentadas as imagens previamente selecionadas e feitas algumas perguntas relacionadas a elas.

Procedimentos de Análise

Para a análise das informações construídas durante as entrevistas, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, a qual, como destaca Gomes (2004), tem como objetivos verificar hipóteses e/ou questões, como encontrar respostas para questões previamente formuladas; além de descobrir o que está implícito por trás dos conteúdos manifestos, através da proposta de interpretação qualitativa.

Sendo assim, foram elaboradas as seguintes categorias analítico temáticas: a) concepções e crenças dos/as participantes sobre gênero, sexualidade e diversidade; b) o papel da escola no que se refere às questões de gênero, sexualidade e diversidade; e c) como os/as participantes lidam com situações de preconceito e discriminação na escola?

Resultados e Discussão

Concepções e crenças dos/as participantes sobre gênero, sexualidade e diversidade.

Nesta categoria, foi possível observar que as concepções e crenças sobre gênero, sexualidade e diversidade do participante sociólogo, de forma geral, divergiram em relação às posições assumidas pelas pedagogas.

P1: Gênero (...) é uma construção social. Cada sociedade constrói de uma forma diferente.

P2: Gênero é masculino e feminino. (...) não tem o que se definir, além disso.

P3: Masculino e feminino.

Assim, pode-se identificar através da fala do professor, que a concepção de gênero por ele compreendida vai ao encontro do que é defendido por Louro (2000), Bourdieu (2007), Butler (2015) e Bento (2008), e outros/as autores/as na atualidade, nas quais o gênero é tido, de maneira geral, como uma construção social, rejeitando concepções essencialistas e pautadas no binarismo de gênero.

Isto pode ser explicado pelo fato de que o professor, como destacado por ele próprio em uma de suas falas, teve em sua formação em ciências sociais acesso às discussões relativas a gênero. Dessa maneira, constata-se, como mencionado por Madureira e Branco (2015), que o conceito de gênero ainda continua restrito ao universo acadêmico e distante da realidade de muitos/as professores/as da educação básica em virtude da dificuldade encontrada pela maioria em refletir sobre essas questões.

Quanto aos papéis de gênero, houve consenso entre o/as participantes ao acreditarem que a sociedade tem expectativas diferentes para homens e mulheres, além de concordarem que ainda vivemos em uma sociedade predominantemente machista. Ainda, o/as participantes expuseram situações do contexto sócio-político atual do Brasil para exemplificar essas questões.

P1: O papel de submissão da mulher (...) então quando a mulher não assume o papel de submissão, ela é histérica (...) ela é mal vista de alguma forma ou pelo menos tenta-se por pra ela uma imagem negativa, né. Quando ela assume, por exemplo, o próprio lugar da Dilma Rousseff, se ela é uma mulher mais dura, dão pra ela um monte de rótulos que não dão ao homem que seja considerado um líder duro, né, um líder rígido. (...) chamar a Dilma de puta ou vadia.

P3: Acho que [a sociedade] ainda é machista sim. (...) até agora mesmo essa situação da Dilma. Por ela ser mulher, é diferente né os tipos de, como é que eu posso falar assim... O jeito que as pessoas chegam pra falar é diferente, é mais

pejorativo. É vagabunda, é vaca, é isso, é aquilo, parece até que eu sou feminista falando isso, mas é que é assim realmente. O Cunha, ninguém fala isso dele. Ele é corrupto, mas ninguém chama ele disso ou daquilo. Aquela vez mesmo que teve aquele adesivo, que parece que ia estuprar ela, com as pernas abertas, por ela ser mulher e ta num cargo tão alto. Então é diferente. É diferente a postura das pessoas por se tratar de mulher.

Aqui, percebe-se que, como destacado por Vianna e Ridenti (1998), a escola reflete o sexismo presente na sociedade. Assim, o binarismo de gênero, ao conceber o feminino e o masculino em posições opostas e excludentes, institui uma dicotomia e uma cristalização no que diz respeito ao ser mulher e ao ser homem.

Entretanto, a noção de “papeis” deve ser vista com atenção, pois usar este termo pode gerar um entendimento equivocado acerca de gênero. Falar em papéis sociais de mulheres e homens implica pressupor a existência de um sujeito prévio que apenas atuaria nos papéis adequados para seu sexo. Porém, sabe-se que a noção de papéis, além de ser uma construção social formulada arbitrariamente, não é algo posterior ao sujeito, visto que, como mencionado anteriormente, antes de nascer o corpo já é posicionado em um campo discursivo (Bento, 2008). Sendo assim, deve-se pensar o gênero tendo como base a noção de performatividade, pois os sujeitos se constituem a partir das experiências de atuação que são socialmente construídas (Butler, 2003; Louro, 2008; citadas em Prado & Ribeiro, 2015).

Ainda, foi possível identificar que as concepções e crenças dos alunos relativas às questões de gênero refletem nos papéis assumidos pelos/as professores/as em sala de aula.

P1: Uma professora que está dando aula no colégio que eu dava aula antes (...) foi designada pra ocupar a vaga que eu tava ocupando lá ano passado. E garotos que me respeitavam ano passado em relação à questão de gênero, ela falou pra mim, ‘esses garotos não me respeitam’. Eles respeitavam a mim não por causa das minhas ideias, não por causa da minha autoridade como professor. Eles me respeitavam por que eu sou homem. E não respeitam ela.

Através deste relato, pode-se perceber a questão da atribuição histórica do papel do professor no processo educativo escolar como a figura do mestre exemplar, o qual era responsável por repassar os valores, virtudes e comportamentos, muitas vezes voltados para os ensinamentos religiosos (Louro, 2001). Dessa maneira, observa-se que a resistência dos alunos em tratar questões de gênero é perpassada por valores sociais e culturais, como os valores religiosos já expostos anteriormente.

Ainda, as questões relativas não só ao tipo de conteúdo que se deve ter acesso na escola, como também as concepções de gênero expressas no papel de professor/a, refletem os estereótipos de gênero socialmente construídos. Pode-se usar, por exemplo, a partir da fala destacada acima, a questão do poder e autoridade atribuída à figura masculina, e a de submissão voltada para a figura feminina.

O papel da escola no que se refere às questões de gênero, sexualidade e diversidade

Pode-se perceber que, de maneira geral, o/as participantes concordaram que a escola deve abordar as questões de gênero, sexualidade e diversidade de maneira sistemática, tendo em vista que estas questões estão presentes no cotidiano em sala de aula, como se percebe nos relatos abaixo.

PI: A gente, primeiro, tem de trazer informação. (...) Muitas vezes quando eu coloco uma questão em pauta, eles não sabem o que dizer basicamente porque eles não têm nenhuma informação sobre aquilo (...) o papel da escola é qualificar, e de alguma forma, provocar o pensamento crítico.

Dessa maneira, o trecho destacado acima exemplifica o que Madureira (2010) identifica como uma das funções que a categoria ‘gênero’ assume, correspondente a uma ferramenta analítica, a partir de Louro (1998). Porém, o que se observa é que, apesar de as questões relativas ao gênero, sexualidade e diversidade estejam cotidianamente presentes no contexto escolar, essas discussões são invisibilizadas. Assim, muitas vezes o silenciamento diante dessa temática é ancorado em um

sentimento de insegurança por parte dos/as profissionais da educação por não saberem lidar com essas temáticas.

Além da lacuna existente no processo de formação profissional, é atribuído apenas ao/a professor/a responsabilidade de discutir essas temáticas. Porém, sabe-se que os agentes escolares não se restringem apenas às práticas pedagógicas dos/as professores/as, visto que os demais profissionais que atuam nessa instituição, bem como o espaço ocupado pelas famílias dos/as alunos/as, evidenciam que a educação não é unidirecional. Nesse sentido, essa dificuldade em lidar com a temática de gênero e sexualidade nas escolas fica evidente na fala de uma das professoras entrevistadas:

P2: Eu até concordo que a escola trabalhe [questões de gênero, sexualidade e diversidade], mas se antes disso for feito um trabalho com a escola, comunidade, pais, professores. Não simplesmente jogar o assunto pro professor (...). Concordo que é papel da escola junto com a comunidade, não sozinha. (...) O professor tá sozinho. Eu já falei, pra nós é muito difícil. [Um trabalho] conjunto, com as famílias, com palestrantes sobre o assunto. Por exemplo, muitos pais, na cultura deles, eles não aceitam. A gente sabe que tem estudo científico (...). Então pra mim tem de haver mais palestras sobre o assunto, inclusive para o professor, entendeu?

Diante disso, percebe-se que a escola, bem como os processos de ensino-aprendizagem, não se restringem, como destacado por Madureira (2015), apenas aos conteúdos e currículos pré-estabelecidos, visto que estes processos também são perpassados por crenças, valores e práticas sociais. Assim, as dificuldades encontradas pelos/as profissionais da educação ao abordar as questões de gênero, sexualidade e diversidade refletem um dos grandes desafios que a escola deve enfrentar, o qual consiste em abrir espaços para a diversidade, a diferença, e, sobretudo, para o diálogo (Moreira e Candau, 2008).

Diante dos relatos mencionados, fica evidente a necessidade da incorporação efetiva dos estudos de gênero e de diversidade sexual não só nas escolas, como também

na formação profissional de professores/as. Porém, esta não é uma tarefa fácil. É preciso enfrentar vários desafios.

Como destaca Madureira e Branco (2012), um deles corresponde à distância existente entre a formação acadêmica e profissional de professores/as e as questões de gênero, sexualidade e diversidade. Sendo assim, uma estratégia possível seria a incorporação destas temáticas no currículo acadêmico destes profissionais, para que, através da capacitação, fosse possível construir um terreno fértil para a discussão das temáticas em questão.

Além disso, um outro desafio diz respeito à construção de um espaço escolar democrático, em que gênero e diversidade sexual pudessem ser discutidos e problematizados através de um entendimento histórico sobre a construção social dos preconceitos e das diversas práticas discriminatórias (Madureira & Branco, 2012). Entender como estas práticas são estruturadas é uma forma de refletir sobre as nossas próprias ações e, assim, ter a possibilidade de reeducá-las.

Como os/as participantes lidam com situações de preconceito e discriminação na escola?

Através do que foi exposto pelos/as participantes, pode-se perceber que o contexto escolar é marcado pela demarcação de diferenças em relação àqueles/as que não correspondem aos padrões hegemônicos de gênero e orientação sexual. Dessa maneira, houve consenso entre o/as participantes em relação a não aceitação de práticas discriminatórias em sala de aula. Porém, foi possível identificar que algumas intervenções pedagógicas relatadas foram voltadas para a tentativa de “adequação” dos/as alunos/as considerados/as “fora da norma”, além dos relatos de omissão.

P1: Eu costumo intervir, né. Geral, eu costumo intervir. Por exemplo, eles gostam muito de usar o “viadinho”. “Ah não sei o que, é viadinho”. Eles usam muito esse termo. Aí a primeira coisa que eu falo é perguntar: tem algum problema em ser viadinho?

Neste relato, evidencia-se a importância de intervir na origem do conflito baseado no bullying homofóbico. Como destacado por Prado e Ribeiro (2015), “uma das formas de combate ao preconceito é nomeá-lo, mostrar que ele existe para que possamos saber o que combater (...) a linguagem constrói a realidade” (p. 142). Sendo assim, destaca-se como forma de intervenção a nomeação dos preconceitos, pois através da nomeação o discurso presente na fala pode ser materializado para, então, poder ser desconstruído.

Diante disso, a ação do professor descrita no trecho acima exemplifica o que Nogueira, Felipe e Teruya (2008) descrevem acerca das práticas pedagógicas dos/as professores/as relativas aos discursos produzidos em sala de aula. Isto implica a necessidade de os/as professores/as perceberem, em suas práticas pedagógicas, como os conceitos de gênero são construídos discursivamente e utilizados para marginalizar o “outro transgressor”.

P2: Ele queria brincar só com as meninas. Ele trazia trejeitos de meninas. Ele jogava o cabelo, queria usar o brilho, entendeu? Então, eu percebi, mas eu tentei lidar o mais tranquilo possível. Eu perguntei pra mãe dele né, porque eu não ia chegar nele e falar assim: olha fulano, brilho não é de menino. Eu não sei como é a vida na casa dele. Então eu chamei a mãe e perguntei “ó, ele gosta muito de ficar com as meninas, de usar as coisas das meninas, tem problema?” “Não professora, não tem problema”. Agora, quando isso foi passado pra sala dos professores (...) aí já foi passado de uma forma mais preconceituosa. (...) Tipo em reunião fechada: “gente, aquele menino ali... aquilo ali vai ser”. Não fala né, mas “aquilo ali vai ser”.

Este fato relatado pela professora mostra as inter-relações entre educação e cultura, através de uma prática pedagógica vinculada a questões culturais presentes na sociedade (Moreira & Câmara, 2008). Como destacado por Bruner (2000), a cultura consiste em uma constante interação entre as visões de mundo que as pessoas formam socialmente e as histórias individuais. Dessa maneira, a educação é a concretização dos

aprendizados advindos da cultura. Assim, a escola tem o papel de abrir espaços para a diversidade, a diferença e o diálogo (Moreira e Candau, 2008).

Diante disso, apesar da suposição de linearidade entre sexo, gênero e desejo nos mais diversos espaços sociais e institucionais, a escola e a família parecem ser os espaços onde esta suposição se manifesta de forma evidente (Junqueira, 2010).

Outro ponto importante destacado pela professora é a participação das diferentes formas de família no contexto escolar. Nesse sentido, para Costa e Ceron (2014), é necessário que a escola conheça o contexto familiar dos/as alunos/as como base para tomada de decisões. Desta forma, a escola contribui para o desenvolvimento dos educandos, ao passo que o/a professor/a assumo o compromisso de conhecer as limitações de cada aluno/a, bem como de cada família.

P3: (...) a gente teve um aluno, porque ele usava assim... ele gostava de usar rosa, de brincar de boneca e tal, e era motivo de piada pros meninos. Chamavam de “gay” e tudo. E assim, a minha orientação pra ele foi assim, que ele podia às vezes diminuir certos tipos de comportamento pra ele não ser agredido, né. Que se fosse a opção sexual dele, que ele iria escolher depois né, quando ele tivesse maturidade pra isso. Mas ele não precisava sofrer tanto naquele momento.

A partir da fala mencionada acima, pode-se identificar o que Louro (2001) chama de identidades “escolarizadas”: gestos, movimentos, sentidos e preferências são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninas e meninos. Ambos aprendem com quais brinquedos devem brincar, o que podem e não podem fazer, o que podem e não podem ser, demarcando assim as diferenças. Como destacado por Moreira e Câmara (2008), a denominada “cultura escolar” traz a noção do caráter homogeneizador e monocultural da escola.

Além disso, percebe-se no trecho destacado anteriormente o termo “currículo oculto”, em ação, o qual é destacado por Junqueira (2010). Este termo refere-se às diversas aprendizagens que permeiam o contexto escolar e que não fazem parte do

currículo formal. Estas práticas são voltadas, por exemplo, para o conformismo, o silenciamento, as atitudes, as orientações e os valores que perpassam muitas práticas de violência na escola. Dessa forma, o relato da professora mostra uma orientação no sentido de “adequação” do aluno tendo como base a heteronormatividade, a qual toma a sexualidade heterossexual como norma universal e única de vivenciar a sexualidade. Sendo assim, todas as outras formas de sexualidades que fogem deste modelo são consideradas como desviantes ou patológicas.

Assim, a omissão diante de casos de violência sofrida por alunos/as que fogem às normas de gênero e de sexualidade, constitui também uma forma de violência ao silenciar diante da discussão de temas como diversidade sexual e de gênero no contexto escolar. Esse cenário de exclusão apela para que essa temática seja incorporada ao currículo de formação de professores/as (Dinis, 2011). Ainda, como destacado por Barreto (2016), o silêncio contribui para que as situações discriminatórias presentes no ambiente escolar “se repitam, se fortaleçam e assumam o caráter de atitudes e práticas inconscientes que acontecem sem que se reflita racionalmente sobre elas” (p. 102). Portanto, faz-se necessário a abordagem de assuntos relativos a gênero e à diversidade sexual no contexto escolar através da promoção de uma prática profissional reflexiva.

Conclusão

Tendo em vista os argumentos mencionados e as informações construídas na pesquisa de campo, pode-se perceber que a escola ainda é um espaço demarcador de diferenças no que tange às questões de gênero, sexualidade e diversidade sexual.

Sendo assim, observa-se que a escola é marcada por contradições. Por um lado, espera-se que esta seja um espaço em que, através da educação, contribua para a formação de cidadãos e para uma sociedade justa e democrática. Por outro lado, como sendo uma instituição constitutiva da cultura, é perpassada por concepções e crenças socioculturais que influenciam no modo de agir das pessoas e nas práticas pedagógicas, muitas vezes (re) produtoras de preconceitos e práticas discriminatórias.

Contudo, não se pode perder de vista o caráter transformador da educação, em termos pessoais e sociais. Dessa maneira, a presente pesquisa traz como contribuição a

perspectiva de que a escola deve ser um lugar de intervenções e de transformações dialógicas. Sendo assim, estas ações não devem ser voltadas apenas para as práticas pedagógicas, mas também para a formação continuada de profissionais da educação paralelamente ao diálogo com as famílias dos/as alunos/as.

Ainda, partindo da problemática de que as discussões relativas a gênero, sexualidade e diversidade sexual ainda são restritas ao universo acadêmico, propõe-se o estreitamento das relações entre a educação básica e a educação superior. Assim, através do diálogo, bem como da troca de informações e de conhecimentos, a escola possa efetivamente se constituir como um espaço heterogêneo, democrático e de respeito à diversidade.

Apesar de a presente pesquisa ter apresentado limitações em relação ao tempo de realização da pesquisa de campo, sugere-se novas investigações a respeito da temática em questões voltadas, por exemplo, para as experiências vividas por alunos/as marcadas pela violência homofóbica. Com isso, buscam-se novas possibilidades de contribuição no que diz respeito ao combate às diversas práticas discriminatórias existentes, bem como a formação de uma sociedade mais democrática, justa e igualitária através de um processo de transformação sociocultural.

Referências Bibliográficas

- Auad, D. (2006). *Educar Meninas e Meninos. Relações de gênero na escola*. São Paulo: contexto.
- Barreto, A. L. C. S. (2016). *A escola e seu papel na construção de diferentes identidades sociais*. Dissertação de Mestrado, Programa de Mestrado em Psicologia (Linha de Pesquisa: Psicologia e Educação), Centro Universitário de Brasília, Brasília.
- Bento, B. (2008). *O que é transexualidade*. São Paulo: Brasiliense.
- Bourdieu, P. (2007). *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Butler, J. (2015). *Problemas de Gênero. Feminismo e Subversão da Identidade*. Rio de Janeiro: civilização brasileira.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: edições 70.

- Costa, V. C. M. da & Ceron, J. C. M. (2014). A participação da família no processo de desenvolvimento escolar dos estudantes do ensino fundamental: desafios reconhecidos no cotidiano da Escola Municipal Maria Aparecida Amaro de Souza. *Eventos Pedagógicos*, 5(2), 330-339.
- Dinis, N. F. (2011). Homofobia e Educação: quando a omissão também é símbolo de violência. *Educar em Revista*, 39, 39-50.
- Franco, N. e Cicillini, G. A. (2015). Professoras trans brasileiras em seu processo de escolarização. *Estudos Feministas*, 23(2), 352.
- Gomes, R. (2004). A análise de dados em pesquisa qualitativa. Em Mynaio, M. C. de S. (Org.), *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. (pp.67-79). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Hall, S. (2000). Quem precisa da identidade? Em Silva, T. T. (org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos culturais*. Petrópolis-RJ: Vozes.
- Junqueira, R. D. (2010). Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. *Espaço do Currículo*, v. 2 (2), pp. 208-230.
- Lionço, T. & Diniz, D. (2009). Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. *Psicologia Política*, 8(16), 307-324.
- Louro, G. L. (2000). Gênero e magistério: identidade, história, representação. Em Catani, D. B., Bueno, B.O, Sousa, C. P. & Souza, M. C. C.C. (Orgs.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: escrituras.
- Louro, G. L. (2001). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
- Louro, G. L. (1999). Pedagogias da sexualidade. Em G. L. Louro (Org.), *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2001). A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em Psicologia*, 9(1), 63-75.
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2012). As raízes histórico-culturais e afetivas do preconceito e a construção de uma cultura democrática na escola. Em A. U. Branco & M. C. S. L. Oliveira (Orgs.), *Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural* (pp. 125-155). Porto Alegre: Mediação.
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2015). Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as. *Temas em Psicologia (Ribeirão*

- Preto*), 23(3), 577-591. Disponível em:
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v23n3/v23n3a05.pdf>
- Madureira, A. F. A. (2010). Gênero, fronteiras simbólicas e imagens: implicações metodológicas e educacionais. *Anais - Simpósio: Gênero e Psicologia Social* (pp.17-30). Brasília: TechnoPolitik.
- Madureira, A. F. A. (2007). *Gênero, sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em:
http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/1610/1/Tese_AnaFlaviaAmaralMadureira.pdf
- Madureira, A. F. A. (2015). Espaços de sala de aula: práticas pedagógicas. Em A. F. A. Madureira, L. M. Santos, L. O. Campolina & S. F. C. D. Freire (Orgs.), *Novos olhares sobre a escola: ensino e pesquisa em ciências humanas no Distrito Federal*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Moreira, A. F. B. & Câmara, M. J. (2008). Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. Em A. F. Moreira & V. M. Candau (Orgs.), *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* (pp. 38-66). Petrópolis - RJ: Vozes
- Minayo, M. C. de S. (2004). Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. Em Minayo, M. C. de S. (Org.), *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. (pp. 9-30). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Nogueira, J.K, Felipe, D. A. & Teruya, T. K. (2008). Conceitos de gênero, etnia e raça: reflexões sobre a diversidade cultural na educação escolar. *Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e Poder*.
- Prado, V. M., & Ribeiro, A. I. M. (2015). *Homofobia e educação sexual na escola - Percepções de homossexuais no ensino médio*. Retratos da Escola, 9 (16), 137-152.
- Rey, F. G. (2002). *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Thomson.
- Vianna, C. e Ridenti, S. (1998). Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito. Em J. G. Aquino (Org.), *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 119-134). São Paulo: Summus.