

**Diversidade na escola e crenças de profissionais: reprodução de estereótipos ou
promoção de respeito?**

Artigo: Versão Final

Thereza Raquel Pereira de Brito - 21502401

Orientadora: Ana Flávia do Amaral Madureira

13 de junho de 2018

Diversidade na escola e crenças de profissionais: reprodução de estereótipos ou promoção de respeito?

Thereza Raquel Pereira de Brito

UniCEUB

RESUMO – O presente artigo tem como objetivo analisar as crenças de profissionais da educação básica sobre questões de gênero, sexualidade, pertencimento étnico-racial e diversidade no contexto escolar. A partir de uma pesquisa qualitativa, com professores da educação básica do Distrito Federal, a qual fez uso de entrevistas individuais com dois professores de ensino público e um de ensino particular, foram-se levantados alguns questionamentos. São eles: como promover um ambiente mais igualitário e que estimule a reflexão acerca das questões de gênero, sexualidade e raça? Como desconstruir o preconceito de forma respeitosa? Como a escola e os profissionais de educação podem contribuir para essa desconstrução? Sendo assim, o estudo indicou a importância de um maior investimento na formação de professores para que eles saibam lidar de forma mais construtiva e respeitosa com as questões de gênero, sexualidade e raça. Apontou, também, a necessidade de investir na promoção de debates e reflexões críticas acerca do preconceito, de estereótipos e práticas discriminatórias a fim de englobar a diversidade da sociedade brasileira, ao invés, de colaborar com os mecanismos de manutenção de exclusão. Visto que, o preconceito por possuir profundas raízes histórico-culturais, perpassa inúmeras dimensões (sociais, afetivas e culturais) e para desconstruí-lo é necessário ter muita cautela. Portanto, a instituição escolar, com todo o seu potencial de ressignificação e desconstrução de práticas violentas ainda tem muito a acrescentar em prol de um ambiente mais igualitário e menos repressor.

Palavras-chave: gênero; sexualidade; raça; escola; preconceito.

O presente artigo focaliza as questões de gênero, sexualidade e raça na escola, a fim de contribuir construtivamente e gerar reflexões críticas ao abordar, também, as raízes histórico-culturais do preconceito.

Dessa forma, foi delimitado o seguinte problema de pesquisa: como promover um ambiente mais igualitário e que estimule a reflexão acerca das questões de gênero, sexualidade e raça? Como desconstruir o preconceito de forma respeitosa? Como a escola e os profissionais de educação podem contribuir para essa desconstrução?

De acordo com o Atlas da Violência¹ (2017), lançado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública a cada 100 pessoas que morrem no Brasil, 71 são negras com uma estimativa de que o cidadão

¹ Esses dados podem ser acompanhados pelo link:

http://www.ipea.gov.br/portal/images/170602_atlas_da_violencia_2017.pdf

negro possui chances 23,5% maiores de sofrer assassinato que qualquer outra pessoa com raça/etnia diferentes. Outro dado relevante é que, em 2016 na pesquisa “Vível e invisível: a vitimização de mulheres no Brasil” afirma que 29% das mulheres brasileiras afirmaram ter sofrido algum tipo de violência e apenas 11% procuraram a delegacia da mulher (Atlas da Violência, 2017). Por fim, segundo o levantamento realizado pelo Grupo Gay da Bahia - GGB², 445 LGBTs morreram em 2017, sendo que a cada 20 horas uma pessoa LGBT morre de forma violenta no Brasil.

Considerando os indicadores estatísticos mencionados, é necessário um estudo mais aprofundado para que, paulatinamente seja possível desconstruir os preconceitos raciais, sexuais e de gênero e, também, os estereótipos negativos, culturalmente, estabelecidos. Pois, se essas questões estão diretamente ligadas a violência, inclusive, mortes, é necessária a promoção de um espaço para debate e estudo, visto que em uma sociedade permeada por preconceitos, as minorias sofrem em uma esfera não só privada, mas também pública.

Dessa forma, intervenções educativas em prol da desconstrução de preconceitos são de extrema importância para a promoção de um contexto mais respeitoso e igualitário. Tendo assim, a educação um papel essencial no futuro da sociedade brasileira ao ampliar a noção de ensino, para além de conteúdos escolares formais, ao abranger também os conteúdos informais e cotidianos, e visar, futuramente, uma sociedade melhor.

Portanto, o objetivo geral do artigo é analisar as crenças de profissionais da educação básica sobre questões de gênero, sexualidade, pertencimento étnico-racial e diversidade no contexto escolar. Os objetivos específicos são identificar as percepções de profissionais da educação sobre as masculinidades e as feminilidades; analisar as crenças e atitudes de profissionais da educação em relação as questões de diversidade sexual, especificamente a homofobia; e, por último, analisar as crenças e atitudes de profissionais da educação em relação as questões de diversidade étnico-racial, especificamente o racismo.

Construção das identidades e preconceito: gênero e sexualidade em foco

Segundo Woodward (2000), as identidades são marcadas por relações entre o eu e o outro, de forma relacional, também por símbolos, mas principalmente pela marcação simbólica da diferença. Dessa forma, a autora desenvolve uma forte crítica ao modo

² As publicações do GGB podem ser acessadas pelo site “ggb.org.br”.

como as práticas excludentes enfatizam as questões de pertencimento e não-pertencimento tornando a identidade como algo, supostamente, fixo e imutável, pois ao excluir o outro pressupõe-se que aquele indivíduo se define apenas, unicamente, por tal característica (Woodward, 2000).

Nesse sentido, autoidentificar-se implica no reconhecimento de semelhanças e diferenças entre o eu e o outro e por isso, é necessária a comparação. A partir dela, o indivíduo percebe várias possibilidades para constituir a si mesmo, visto que ele e o outro estão contidos na concepção de identidade (Galinkin&Zauli, 2011).

Importante destacar que o problema não se encontra na diferença em si, mas sim na exclusão que a diferença tende a incitar. Assim, pode-se dizer que as questões de gênero, sexualidade e raça acabam por permanecerem no “campo dos excluídos”, pois a força simbólica dos padrões normativos é tão grande, que todos/as aqueles/as que se encontram fora dele são, frequentemente, excluídos socialmente.

Dessa forma, os preconceitos e as práticas discriminatórias podem resultar em exclusões que são reproduzidas cotidianamente, além de fortalecer as relações hierárquicas e as desigualdades histórico-culturalmente construídas nas sociedades (Madureira & Branco, 2012). Será possível, então, reconhecer a positividade presente nas diferenças e as vantagens da heterogeneidade afim de desconstruir o preconceito e promover o respeito entre identidades individuais e grupais?

Assim, nesse estudo o preconceito é definido como: “fronteiras simbólicas rígidas, construídas historicamente e com forte enraizamento afetivo que acabam por se construir em barreiras culturais entre grupos sociais e indivíduos” (Madureira, 2007^a, 2007b, 2007c, 2008, citado por Madureira & branco, 2012).

Em síntese, a constituição das identidades é apresentada de forma relacional, simbólica e pela marcação da diferença entre eu e o outro, porém a marcação simbólica das diferenças é vista, na maioria das vezes, como um problema. Problema esse que resulta em preconceito, o qual está presente em diversas esferas sociais, podendo resultar em práticas discriminatórias, como, por exemplo, violências verbais e físicas.

Ao partir da concepção de que as identidades são constituídas, principalmente, pela marcação das diferenças, é possível desenvolver uma discussão sobre os estereótipos presentes em relação as masculinidades e feminilidades na cultura. Pois, a construção das identidades masculinas e femininas englobam tanto os papéis de gênero, como também a orientação sexual, que culturalmente foi “imposta” para cada um.

Um exemplo significativo acerca da construção dessas identidades se encontra na construção da masculinidade hegemônica a partir da heteronormatividade. Pois, desde pequenos os homens devem conter suas manifestações de afeto e ser cautelosos na expressão da intimidade com os outros, rejeitando e se afastando do que é considerado feminino, de um modo que exerçam comportamentos aceitáveis para o “macho” (Louro, 1999, 2004, citado por Junqueira, 2010, p.214). Dessa forma, eles evitam piadas e brincadeiras, como por exemplo, serem chamados de “gays” ou de “meninhas”, adjetivos os quais representam um insulto para eles.

Importante ressaltar que esses papéis são construídos a partir de valores e crenças sobre o que é esperado do homem e da mulher em uma determinada sociedade, resultando assim na perpetuação de estereótipos e também, em preconceitos com fronteiras rígidas entre as masculinidades e as feminilidades (Madureira, 2007, 2010a, 2010b, 2012, citado por Madureira, 2016). Esse processo de construção, então, se baseia em corpos e mentes ancorados no modelo heteronormativo e no sistema binário de gênero, os quais exercem uma função heterorreguladora, em que todos/as aqueles/as que fogem desse padrão, sofrem preconceitos e discriminações (Junqueira, 2009, 2010).

Além disso, as reproduções cotidianas do sexismo e da LGBTfobia transformam as fronteiras semipermeáveis, as quais são aquelas que marcam simbolicamente as diferenças entre homens e mulheres e heterossexuais, homossexuais etc, em fronteiras rígidas. Conseqüentemente, manifestam-se hierarquias e visões excludentes acerca das questões de gênero e das orientações sexuais (Paula, Holanda, Barreto & Madureira, 2018).

Dessa forma, cabe destacar as relações entre a construção cultural desses papéis e a tradição patriarcal na sociedade brasileira, a qual foi cristalizada na força do patriarca, o qual em tese representava força, virilidade e simbolizava a violência e em antítese se tinha a mulher considerada bela, inferior, submissa e passiva (Parker, 1991). Sendo assim, o homem era representado como patriarca e a mulher representava uma certa ambigüidade, sendo mãe e esposa e, ao mesmo tempo, desejável e bela. Essa ambigüidade presente nas características que representam a mulher simbolizou então, uma determinada manipulação para reforçar e validar a dominação patriarcal (Parker, 1991).

Além da tradição patriarcal, é importante ressaltar a hierarquização de gênero através da simbolização do físico como algo próprio da natureza, como se o corpo físico por si só já fosse carregado de significados e representações de uma suposta “natureza

de gênero”. Nessa lógica, o pênis seria enfatizado como sinônimo de atividade e violência, a vagina como sinônimo de inferioridade e imperfeição, o sêmen como força e coragem e a menstruação como doença e maldade (Parker, 1991).

Assim, é importante ressaltar que as categorias de gênero foram construídas e significadas objetiva e subjetivamente com base em um sistema de oposições homólogas, ou seja, alto/baixo, menor/maior, melhor/pior etc. Dessa forma, a categorização simplista implicada nessa lógica não permite um olhar sob um sistema de relações sociais, visto que pensar em uma dominação masculina implica em estudar modos de pensamento frutos da própria dominação (Bourdieu, 2005).

Portanto, todas as visões anteriormente mencionadas fazem parte do processo de reprodução de estereótipos dentro dos contextos de educação familiar e escolar contribuindo para a delimitação de fronteira simbólicas rígidas que expressam atitudes preconceituosas e estimulam práticas discriminatórias (Madureira & Branco, 2012).

A homofobia, por sua vez, também é um fenômeno reproduzido nos contextos familiares e escolares. Sendo assim, Borrillo (2009, p.28) a caracteriza como “a hostilidade geral, psicológica e social aqueles ou aquelas que supostamente sentem desejo ou têm relações sexuais com indivíduos de seu próprio sexo” e também como um fenômeno complexo e variado, visto que, ela se torna uma guardiã das orientações sexuais (hetero/homo) e do gênero (masculino/feminino). Assim, não são apenas as relações homoeróticas vítimas da homofobia, mas todos/as aqueles/as que se diferem da ordem supostamente natural dos gêneros, como: transexuais e travestis, mulheres heterossexuais fortes, homens sensíveis e deliciados, bissexuais (Borrillo, 2009).

O armário é um objeto simbólico que auxilia no entendimento dessa lógica, de forma que ele expressa simbolicamente o público e o privado. Ou seja, o “sair do armário” representa uma exposição individual proibida, pois mesmo “saindo dele” a pessoa homossexual é constantemente empurrada para “dentro”, como por exemplo na garantia de direitos básicos. Isso significa que o simples fato de existir implica em uma vulnerabilidade expositiva e também, que todos/as aqueles/as que não fazem parte do modelo normativo da heterossexualidade estão sujeitos a lógica do armário. (Segdwick, 2007).

Pois, aqueles/as que não se encaixam na hegemonia das identidades sexuais são caracterizados como “sujeitos que apresentam uma orientação homoerótica e que ocupam uma posição social marginal em relação a norma” (Madureira&Branco, 2007, p.85). Visto que, as relações de poder, preconceitos e práticas discriminatórias parecem

ser fruto da hegemonia, a qual é utilizada por determinados grupos sociais para manter o domínio político da sociedade (Silva, 2000, citado por, Madureira&Branco, 2007).

Portanto, a homofobia e o sexismo podem ser caracterizadas como elementos culturais que fazem parte do processo contínuo de manutenção de fronteiras simbólicas rígidas, as quais são reproduzidas em diversas instâncias sociais. Assim, acabam por desconsiderar o sofrimento psíquico e físico e a posição de sujeito do outro, de modo a defini-lo por sua orientação sexual ou pela sua identidade de gênero e, ainda, provocar práticas discriminatórias.

Pertencimento étnico-racial: contexto escolar em foco

Partindo da lógica do preconceito discutida por Madureira e Branco (2012, p. 138) como: “invenções culturais que contribuem para o contínuo processo de criação e manutenção de fronteiras simbólicas rígidas entre grupos sociais e indivíduos”, também é necessário focalizar o racismo.

Nesse sentido, Guimarães (1999, p.153 citado por Carvalho, 2005, p.78) apresenta o conceito de “raça social” como: “construtos sociais, formas de identidade baseadas numa ideia biológica errônea, mas eficaz socialmente, para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios. Nesse sentido, a questão racial, na maioria das vezes, é representada por meio da ausência e do silenciamento. (Gonçalves, 1985, citado por Gomes, 2002).

Os fenômenos mencionados, anteriormente, podem ser observados por exemplo, na forma que a família branca é representada como uma referência subjetiva da formação para a vida social, pois um menino negro “normal” que nasce em uma família “normal” será considerado “anormal” ao entrar em contato com o mundo branco (Fanon, 2008). O autor também discorre sobre a postura de pessoas brancas ancoradas no racismo que o jovem negro adota subjetivamente, devido a invisibilidade da discussão sobre o racismo dentro das escolas. Pois, em seu interior predominam professores/as brancos/as, alunos/as brancos/as e histórias que reforçam o privilégio e o poder das pessoas brancas. Sendo assim, a pessoa negra percebe a irrealidade de fantasias que tinha construído como suas, resultando em problemas emocionais, sociais e afetivos gerados pelo mito que sua cor carrega.

Esse mito é abordado por Silva (2014) como o mito da democracia racial, o qual permite uma discussão sobre como trabalhar o racismo na sociedade brasileira é delicado, pois é uma sociedade com muitos resquícios histórico-culturais racistas e, por

isso, há uma negação da presença de práticas discriminatórias contra os/as negros/as, predominando assim uma visão de que não existe racismo no Brasil.

De acordo com Fernandes (2008, citado por Silva, 2014), esse mito foi muito útil para a manutenção do preconceito em relação a população negra, de modo que os brancos fossem isentos de qualquer responsabilidade ou solidariedade moral com os negros e esses fossem responsabilizados por suas supostas incapacidades e problemas sociais, econômicos ou públicos.

Então, pode-se dizer que não é surpresa o histórico brasileiro em relação as questões raciais articuladas as questões de classe social, de modo que, os preconceitos e discriminações não são expressos somente em violências físicas ou verbais. Porém, são reproduzidos cotidianamente, muitas vezes, de formas sutis, por exemplo, na seleção de empregos, no ingresso em faculdades e dentro do próprio contexto escolar, etc (Madureira & Branco, 2012).

Nesse sentido, Gomes (2002, p.43) discute a questão do cabelo relacionado a pele negra, sendo o cabelo um elemento simbólico “definidor do lugar do sujeito dentro do sistema de classificação racial brasileiro”. Para o/a negro/a, especificamente brasileiros/as, a relação com o cabelo é conflituosa e as múltiplas representações construídas sobre esse elemento dentro de uma sociedade racista influenciam o comportamento individual (Gomes, 2002). Assim, o que realmente significa a expressão “cabelo ruim”? Deixo aqui, um convite a reflexão.

Então, como promover a desconstrução desses preconceitos e estereótipos de gênero, sexualidade e raça de forma respeitosa? Como conscientizar profissionais da educação a se sensibilizarem para essas questões e mostrarem para seus alunos/as uma nova linha de pensamento que difira do caminho da reprodução das normas que fomentam preconceitos? Como mostrar que o diferente não é nenhum tipo de ameaça, doença ou estranheza, mas simplesmente diferente?

Segundo Gusmão (2003), a escola é um espaço sociocultural em que a heterogeneidade não deve ser negada, que a pluralidade de grupos étnicos, sociais ou culturais não devem ser conteúdos de datas comemorativas ou dias especiais, mas sim pensadas como matéria-prima da aprendizagem cotidiana. Portanto, as diferenças não serão tratadas como desigualdades e será reforçado, então, o entendimento da educação baseado na comunicação e na troca entre diferentes pessoas ao promover diálogos entre o conhecimento transmitido e a cultura de origem dos alunos.

Dessa forma, um dos caminhos para enxergar o ensino de forma ampla, é olhar para a educação como um processo de humanização, o qual incorpore também os processos educativos não-escolares, como crenças, valores e hábitos, já que a escola é vista como um espaço de aprendizagem e compartilhamento (Gomes, 2002).

Mas para isso, os/as professores/as necessitam estar preparados para enxergar as introjeções da sociedade em sua percepção de mundo e desconstruir os seus próprios preconceitos, juntamente com os/as alunos/as.

Método

A pesquisa foi realizada tendo como base a metodologia qualitativa, a qual engloba tanto a teoria como, como também um conjunto de técnicas ao se exercer a prática dentro do campo de pesquisa (Minayo, 2007). Portanto, essa metodologia busca romper com a proposta da epistemologia positivista, de modo que compreenda a realidade em sua complexidade respeitando não só o presente, como a sua bagagem histórico-cultural e sua dinamicidade, ao invés de vê-la, simplesmente, a partir de algumas leis universais (Branco & Rocha 1998, citado por Madureira & Branco, 2001).

Dessa forma, a epistemologia qualitativa proposta e desenvolvida por González Rey (1999, citado por Madureira & Branco 2001), afirma que o conhecimento deve ser visto como uma produção construtiva-interpretativa, ou seja, é necessário que nas expressões dos sujeitos sejam atribuídos sentidos em relação aos significados que cada fenômeno investigado possui ou carrega.

O autor também enfatiza o caráter interativo do processo de produção do conhecimento, em que essa interação não se restringe apenas a relação pesquisador-participante, mas também toda a dimensão interativa que se encontra ao redor do pesquisador. E, por último, ele menciona a singularidade, não como sinônimo de individualidade, mas sim como uma “(...) realidade diferenciada na história da constituição subjetiva do indivíduo (...)” (González Rey 1999, citado por Madureira & Branco, 2001, p.61).

Esses pontos, ao serem considerados centrais para a epistemologia qualitativa, apresentam uma significativa diferenciação em relação a epistemologia positivista, uma vez que é valorizado o processo como um todo, e não somente os “dados” como se fossem uma “verdade absoluta”. Por isso, é importante ressaltar que o/a pesquisador/a exerce um papel ativo, a teoria tem seu devido reconhecimento e valoriza-se a história e

a cultura vinculadas ao sujeito e a realidade (González Rey, 1999, citado por Madureira & Branco, 2001).

Em síntese, a pesquisa qualitativa trabalha com significados, de modo a trabalhar com uma realidade que não pode ou não deve ser quantificado, pois é extremamente complexa e dinâmica (Minayo, 2007). Dessa forma, ao passo que os pesquisadores se preocupam em estudar os significados presentes por trás da dinâmica das relações sociais, os indicadores empíricos vão sendo construídos, lembrando que esses significados não se desprendem das crenças e valores, tanto dos pesquisadores como dos/as participantes.

Participantes

Profissionais da educação, que atuam no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, na rede de ensino pública ou particular do Distrito Federal. De forma específica, foram entrevistados 3 professores/as, sendo dois homens e uma mulher, na faixa etária de 20 a 35 anos. Além disso, apenas o participante C pertencia a uma instituição de ensino particular.

Materiais e instrumentos

Utilizou-se na pesquisa o modelo de entrevista semiestruturada guiada pelo roteiro de entrevista, com perguntas relacionadas a informações pessoais, modos de atuação profissional e posicionamentos pessoais. Os materiais utilizados foram: 6 cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, um roteiro de entrevista impresso com 14 perguntas para guiar a pesquisadora na hora da entrevista com o acréscimo de 6 imagens ao final e um gravador de voz.

Procedimentos de construção de informações

Primeiramente, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do UniCEUB. Depois da sua aprovação foi feito o contato com os/as participantes para a realização da pesquisa e combinado entre pesquisadora e participante o local mais conveniente para ser realizada a entrevista.

Antes da realização das entrevistas individuais semiestruturadas, foi apresentado o TCLE e esclarecido que haveria sigilo em relação a identidade pessoal dos/as participantes e também, que a entrevista seria gravada com o consentimento deles/as. Após a leitura do TCLE e o esclarecimento de todas as dúvidas dos/as participantes, a entrevista foi iniciada.

Sendo assim, no primeiro momento foram feitas as perguntas do roteiro de entrevista e, no segundo momento, foram apresentadas as imagens previamente selecionadas com algumas questões para que os/as participantes se manifestassem.

Procedimentos de análise

As informações construídas nas entrevistas semiestruturadas foram analisadas a partir do método da análise de conteúdo, a qual apresenta como foco o estudo mais aprofundado dos significados, de modo que, eles pareçam não somente no que se é explícito, mas também no que se encontra “por trás” das falas (Gomes, 2007).

Dessa forma, durante o processo de transcrição das entrevistas, foram criadas três categorias analíticas temáticas para orientar o trabalho interpretativo da pesquisadora, as quais foram: (1) Gênero e sexualidade na escola: a perspectiva de profissionais da educação; (2) Pertencimento étnico-racial na escola: a perspectiva de profissionais da educação; (3) Intervenções pedagógicas na direção da desconstrução de preconceitos.

Resultados e Discussão

Nessa seção serão apresentados e discutidos os resultados da pesquisa a partir das categorias analíticas construídas, mencionadas previamente.

Gênero e sexualidade na escola: a perspectiva de profissionais da educação.

De acordo com Junqueira (2010), no ambiente escolar existem: o currículo oficial e o currículo oculto. O currículo oficial é todo o conteúdo explícito e o currículo oculto são todos os outros aspectos que contribuem, implicitamente, para aprendizagens sociais relevantes, como por exemplo: atitudes, valores, comportamentos, estereótipos relacionados ao homem ou mulher, heterossexualidade ou homossexualidade etc.

Portanto, as questões de gênero e sexualidade se encontram, nitidamente, no currículo oculto para os/as participantes entrevistados/as, visto que, para eles/as essas questões devem ser trabalhadas na escola, a depender de algumas condições, são elas: idade e conteúdo.

Dessa forma, eles/as acreditam que, principalmente, as discussões sobre as questões relacionadas a sexualidade só são propícias para alunos/as mais velhos/as, pois pressupõem-se que eles/as já possuem uma determinada “maturidade” para refletir sobre essas questões. Além disso, a questão sobre o conteúdo apareceu de forma que, esses assuntos devem ser trabalhados conforme a sua manifestação cotidiana e não como uma forma de conteúdos escolares em sala de aula. Assim, é relatado pelo participante C:

“(...) tem que ser trabalhado sim na escola, mas na medida que venham as questões né? Acho que impor delimitações sobre o conteúdo, não sei se é o caminho, não acho que “ah incluir sexo no capítulo 3”, se resolveria a questão assim, isso me parece ser uma questão mais de cotidiano assim.”

Interessante observar que essa fala é um exemplo de como a cultura brasileira, e se tratando do sistema escolar, em particular, tem dificuldade para lidar com as questões de gênero e sexualidade. Pois, esse incômodo sentido pelos professores ao falar sobre esses assuntos, resulta em um espaço favorável aos preconceitos e propagação de estereótipos de gênero a partir do momento em que os educadores/as podem reforçar os padrões sociais e inclusive, prejudicar os alunos devido a essa postura (Carvalho, 2008).

Também pode-se dizer que a escola, como uma instituição disciplinar, possui determinado poder que resulta na “normalização” de todas as mentes e corpos ali presentes, por isso a estranheza vinda do participante na possibilidade de introduzir questões de gênero e sexualidade no conteúdo curricular. Pois, o controle social é tão grande para manter as normas que apenas a hipótese de se discutir essas questões no âmbito escolar se torna algo de natureza estranha ou até mesmo inadmissível.

Isso acontece devido a manutenção de uma reprodução das normas em que a partir do momento em que a pessoa não está apta a ser “normalizada” ela ocupa um espaço inferior ou digno de rejeição (Junqueira, 2010). Essa rejeição, por sua vez, ao invés de ser problematizada, é invisibilizada, visto que dentro do espaço escolar predomina-se a hegemonização dos corpos e mentes, ao contrário da heterogeneidade e pluralidade daqueles/as que ali se encontram.

Nesse sentido, Tiburi (2016) discorre sobre a importância da experiência dialógica com os fascistas como ato de resistência, ou seja, utilizar o diálogo em prol da difusão do conhecimento e do reconhecimento do outro em sua totalidade. E, a escola enquanto instituição contraditória que prega a liberdade de expressão, respeito ao próximo e uma educação para “todos/as”, também está sob tamanho controle social que acaba seguindo uma direção de normatização das pessoas, ao se utilizar de práticas autoritárias e manipuladoras.

Outro ponto importante a ser discutido é a escola como produtora e reprodutora da heteronormatividade, pois como abordado por Butler (2003, citado por Junqueira, 2010, p. 212): “a escola faz de tudo para reafirmar e garantir o êxito dos processos de heterossexualização compulsória e de incorporação das normas de gênero”.

Um exemplo significativo é a dissertação de Sedgwick (2007) sobre o “armário” como um dispositivo regulador da vida de gays e lésbicas, de modo que mesmo com a exposição da homossexualidade se presume uma heterossexualidade. Ou seja, as pessoas homossexuais se encontram em um espaço de tamanha vulnerabilidade, que só o fato delas existirem é considerado uma exposição proibida.

Sendo assim, a homofobia é incorporada no senso comum de tal modo que ao ser entendida como consequência de representações sociais, concede a heterossexualidade o poder de normatização (Borrillo, 2009).

Diante disso, os alunos/as continuam sendo colocados dentro de “caixinhas” típicas dos estereótipos, como por exemplo, os papéis culturalmente estabelecidos para homens e mulheres e a heterossexualidade normativa. Isso pode ser observado em alguns relatos apresentados nas entrevistas realizadas:

Participante B: *“(...) esses dias o meu aluno perguntou pra mim o que que era bi, aí o outro chamou o outro de veado, por que ele tem um trejeito mais afeminado (...)”*

Participante A: *“(...) tanto é que na festa junina um dos meninos dançou ao lado das meninas com saia, então né? (...)”*

A partir desses relatos, é possível observar a presença da homofobia e do sexismo, mesmo que de formas sutis, de modo que a masculinidade não-hegemônica incitasse, automaticamente, a homossexualidade. Pois, o fato do homem não corresponder aos estereótipos associados a figura do “macho” já é suficiente para se concluir que ele é gay, deslocando-o para fora dos padrões normativos.

Welzer-Lang (2001) traz reflexões relevantes acerca do sofrimento em aprender a ser homem, a se encaixar na masculinidade hegemônica. Assim, o “ser macho” é construído a partir de violências tanto contra si mesmos para corresponder aos estereótipos masculinos, como contra o outro em função de uma virilidade e autoridade imposta socialmente.

Nas escolas a concepção de que as masculinidades e feminilidades são construídas culturalmente ainda é muito distante, pois ainda se predomina uma visão baseada em uma suposta “natureza” masculina e feminina. Dessa forma, os papéis previamente estabelecidos para os gêneros masculino e feminino são reconhecidos, porém focando os estereótipos, ao invés de medidas em prol da igualdade de gênero (Madureira & Branco, 2015).

Ainda na lógica cultural ancorada nos padrões normativos, a aluna do relato a seguir por não corresponder aos estereótipos associados a figura da “mulher feminina” causa uma dúvida no professor acerca de seu gênero:

Participante C: *“(...) eu já tive sei lá uma aluna que me agradeceu, por que eu perguntei em que gênero que ela queria que eu tratasse ela, por que, ela com o cabelo curtinho, usando roupas largas, ela nunca tinha falado o nome dela pra mim, eu na dúvida só perguntei e ela achou aquilo louvável (...)”*

Dessa forma, o grande desafio é lidar com a impossibilidade de tratar as múltiplas posições de gênero e sexualidade baseadas em um sistema binário e também perceber que as fronteiras vêm sendo fortemente atravessadas mesmo que “o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é justamente a fronteira” (Lopes, 2008, p. 542).

Sendo assim, a reflexão acerca da fala aluna é um convite para se pensar até que ponto olhar para o outro empaticamente e tratá-lo com um mínimo de respeito é um motivo plausível de agradecimento. Deveria mesmo a aluna estar agradecendo ao professor por ele ter tratado ela com respeito ao se portar a sua identidade de gênero?

Os autores Marques e Castanho (2011), a partir de uma pesquisa qualitativa com sujeitos de 10 a 13 anos do Ensino Fundamental II de escolas públicas observaram como a escola é vista por eles como contribuidora para um futuro digno, mas é perpetuada por relações interpessoais desrespeitosas, tanto do aluno para com o professor e vice-versa. Assim, segundo os autores, os alunos passam a ver os professores como desrespeitosos e autoritários. Esse ambiente, então, permeado de relações violentas em diversas dimensões justifica por exemplo, a surpresa da aluna ser tratada com respeito pelo professor, visto que, não é algo comum.

Por fim, é importante explicitar que um ponto de convergência entre os/as professores/as foi que todos/as não fazem atividades de grupos separados por gênero e acreditam que há sim uma desigualdade de gênero, tanto em nível biológico, quanto em nível social. Biológico, no sentido de uma diferenciação de órgãos sexuais e questões anatômicas e social, no sentido da presença de estereótipos e hierarquias devido aos supostos “papéis” que a masculinidade e a feminilidade carregam.

Pertencimento étnico-racial e classe social na escola: a perspectiva de profissionais da educação

Como discutido anteriormente, a referência étnico-racial da sociedade brasileira é a família branca, que acaba por invisibilizar o racismo presente e subjetivar a postura de pessoas negras como se elas fossem brancas, gerando inúmeras consequências

sociais, afetivas e emocionais (Fanon, 2008). Isso pode ser observado na fala de um dos participantes das entrevistas realizadas: “(...) *meus alunos mais novos eles nem se enxergam como negros (..)*” (Participante C).

Dessa forma, fica claro que a branquitude exerce um poder tão grande sob a sociedade, que as próprias pessoas negras não se enxergam como pertencentes aquela raça/etnia em decorrência das consequências provindas do racismo.

Além disso, o racismo nas escolas, muitas vezes, ocorre pelo silenciamento da questão devida a cristalização do mito da democracia racial, em que alguns acreditam na ausência de racismo, ou seja, há uma negação das práticas discriminatórias em relação aos/as negros/as (Silva, 2014). O professor de uma das entrevistas reconhece a presença dessas práticas a partir de uma fala mínima percebida por ele dos negros/as no ambiente da sala de aula: “(...) *é nítido o embranquecimento da sala e o pouco espaço de fala que a juventude negra tem em si (...)*” (Participante C).

Assim, pode-se dizer que a desvalorização das identidades de pessoas negras é resultado de um privilégio das pessoas brancas, que por sua vez, reforçaram a manutenção desse preconceito, reproduzindo a ideia de que o/a negro/a fosse incapaz e não pudesse ascender socialmente (Fernandes, 2008 citado por Silva, 2014).

Portanto, a escola como um espaço perpetuado por conteúdos que vão além da programação explícita disciplinar, como por exemplos valores, crenças, hábitos etc, tem muito a acrescentar na construção de um olhar mais amplo sobre a educação como processo de humanização. No sentido de que, olhar para os/as alunos/as negros/as como pessoas capazes captando suas impressões e representações sobre o próprio corpo contribua para uma valorização e ressignificação da negritude (Gomes, 2002).

Ainda nessa lógica da invisibilização do racismo na cultura brasileira, o participante C relata: “(...) *alunos negros não se declararem negros com base em justificativas que você vê que é uma falta de instrução assim, uma relação de auto-identificação e auto-imagem que é deturpada por meio de influências assim (...)*”.

Essa falta de instrução expressa pelo participante pode ser entendida, como a postura de pessoas brancas ancoradas no racismo que, muitas vezes, o negro adota subjetivamente, pois não há um espaço de fala em que o/a negro/a possa enxergar a história que sua cor de pele carrega.

Esse fato, reforça o “bombardeio” de histórias que apresentam o privilégio e o poder das pessoas brancas, assim como a quantidade de professores e alunos brancos que são presentes dentro das escolas, especialmente no contexto das escolas particulares

(Fanon, 2008). Nessa lógica, o participante estimula uma reflexão interessante com seus alunos: “(...) *eu já fiz exercícios com os alunos de ‘ah pensa em um engenheiro, pensa em um médico’ tipo, você não vai pensar em um negro e você não acha isso estranho sabe?(...)”* (Participante C).

Em uma cultura perpassada pelo racismo não se é estranho ou incômodo não pensar em uma pessoa negra ocupando cargos de alta valorização social como a medicina, engenharia, direito etc. Visto que, há uma negação da negritude e também, uma internalização de uma série de marcas associadas a branquitude.

Segundo Munanga (2005, p.17): “Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas.” O autor quer dizer que não há como erradicar o preconceito, visto que ele provém de uma construção cultural muito enraizada e difícil de ser transformada.

Isso explica o porquê pensar em profissões altamente elitizadas, como relatado pelo participante C, não implica em pensar na atuação delas por um/a negro/a, pois os mitos de superioridade e inferioridade introjetados nos grupos humanos pela cultura racista são extremamente difíceis de desconstruir (Munanga, 2005).

Mas é importante ressaltar que a educação, como fomentadora de práticas pedagógicas que estimulem o reconhecimento da diferença em um âmbito positivo, tem muito a acrescentar na desconstrução do preconceito. Afinal, o preconceito se encontra em um âmbito muito mais profundo ao estar relacionado com as questões sociais e emocionais, como relata um dos participantes na entrevista: “(...) *Logo, se aderiu a imagem no caso do negro né a alguém sem estudo, sem ascensão social (...)*” (Participante B).

Dessa forma, os mecanismos de invisibilização e de aversão as diferenças passam a ser incorporados pelo senso comum, além de efetivar a ideologia do branqueamento, no que se trata de raça/etnia, em que o indivíduo negro/a passa e se constituir de uma imagem negativa de si e passa a se “apossar” de uma imagem positiva do/a branco/a (Silva, citado por Munanga, 2005).

Santos (2005), se refere a essa ideologia citada anteriormente como um exemplo de reconhecimento vetado, ou seja, a dinâmica da discriminação é sustentada pelo não-reconhecimento do olhar diverso e do olhar para as múltiplas vivências existentes. Pois, a interdição desse olhar implica em falar de uma identidade fixa que por sua vez legitima os padrões hegemônicos da sociedade.

Por isso, é de extrema importância a visibilidade da diversidade de funções e papéis exercidos por homens e mulheres negros/as não só em histórias como também em pensar em outras práticas pedagógicas a fim de não só retratá-los/as como escravos/as. Pois, dessa forma será possível se pensar, por exemplo em um/a médico/a ou engenheiro/a negro/a, como retratado pelo participante C, sem causar estranhamento. Ou mostrar que um/a negro/a também pode ter uma capacidade intelectual superior, assim como as pessoas brancas.

Portanto, é interessante ressaltar que todo/as os/as participantes acreditam na presença do racismo na sociedade brasileira atual e enfatizaram que, muitas vezes, a questão da classe social, no sentido de alunos/as com diferentes rendas financeiras, gera mais conflitos do que a questão da cor da pele por si só. Por último, dois dos/as professores/as entrevistados/as relataram não ter uma diferença na quantidade de alunos de diferentes raças/etnias dentro da sala e somente um, apresentou um relato de uma maioria, maciçamente, branca. Sendo os dois primeiros professores/as de escola pública e o último de escola particular.

Por fim, atentando o olhar para o fato de que, no Brasil, tanto a pobreza como a riqueza “têm cor”, pois em linhas gerais os/as negros/as pertencem as classes sociais de baixa renda e as pessoas brancas pertencem as classes sociais de alta renda.

De acordo com Gusmão (2003), a escola é um espaço em que todas as diferenças devem ser respeitadas, ao contrário de negadas. Um espaço, no qual a pluralidade de grupos étnicos não deve ser pensada, apenas como datas comemorativas mas sim, serem trabalhadas no cotidiano a partir de diferentes estratégias pedagógicas.

A autora também discorre sobre a ênfase que deve ser atribuída a importância do diálogo entre o que se transmite para os/as alunos/as e a cultura que permeia a vida daqueles/as que estão ali presentes. Isso pode ser observado no relato de um/a dos/as participantes, que ao trabalhar o lápis cor de pele mostra a importância de representar a diversidade e o racismo na linha de pertencimento étnico/racial: “(...) *ai a gente trabalhou sobre a questão do lápis cor de pele, que eu falo que não representa cor de pele de ninguém (...)*” (Participante A).

Desse modo, as diferenças não serão um problema e elas não serão tratadas como desigualdades. Mas para que isso aconteça, os/as professores/as precisam enxergar o modo como a sociedade atinge suas percepções de mundo e desconstruir os seus próprios preconceitos ao lado dos/as alunos/as (Gusmão, 2003). Seguindo essa lógica um/a dos/as participantes relata: “(...) *eu acho que como professor, eu posso ensinar pro moleque, eu*

posso ser mais um fomentador de que ele entenda que tem que respeitar, sabe? (...)” (Participante C).

Então, um ponto de convergência entre os/as professores/as é que antes de tudo deve se ensinar a respeitar o outro independente de sua condição, também que as intervenções devem ser desenvolvidas com base no diálogo e não de maneira grosseira ou agressiva. Com exceção do participante B, que falou que poderia utilizar de “atos enérgicos”, caso acontecesse um caso extremo, por exemplo, de separar fisicamente alguma briga ocorrida em função do preconceito: *“(...) eu tentaria primeiro impedir essas agressões de modo a intervir de maneira inclusive enérgica se preciso (...)*” (Participante B).

Além disso, o participante C relata que, ao mesmo tempo, uma estratégia pedagógica relevante como por exemplo, um exercício de observar a “dor” do outro em uma roda de conversa, não se mostra uma tarefa fácil de realizar ao se tratar de questões de gênero, sexualidade e raça/etnia. Pois, ao trabalhar esses assuntos é necessária uma congruência entre valores pessoais, as normas escolares e os processos empáticos, sendo que, muitas vezes, o contexto não propicia essa congruência.

Participante C: *“(...) uma vez eu fiz um exercício com os alunos de terceiro ano, já tem uns dois anos isso, que eles basicamente, a gente ia falando situações cotidianas que cada um foi vivendo, em que sofremos uma repressão assim, que a gente se sentiu discriminado (...)*”

Participante C: *“(...) é muito difícil isso, você transitar nisso sabe? De conseguir contestar, mesmo que o aluno fale um absurdo, é difícil desconstruir uma ideia, as vezes você tem que sorrir e acenar (...)*”

Dessa forma, é possível observar um despreparo muito presente na atuação de professores/as ao lidar com essas questões. Visto que, apesar de existir uma unanimidade entre os/as participantes na percepção da promoção do respeito e da igualdade, as formas para oferecer e discutir subsídios que possam ajudar no desenvolvimento do processo de transformação de valores e crenças ainda é algo muito distante da realidade educacional atual.

Por exemplo, a dificuldade que o/a professor/a tem de se colocar em um papel ativo, no sentido de promover reflexões críticas por medo ou por tamanha dificuldade que seja de adentrar em todas as dimensões que o preconceito possui: social, afetiva e emocional, representa a necessidade de uma preparação prévia deles/as para promover uma maior segurança pessoal no ambiente escolar ao lidar com essas questões.

Por isso, o processo empático, de se colocar no lugar do outro e se identificar com relatos de outras pessoas pode ser útil para a promoção de um ambiente mais igualitário, sem invisibilizar a dor que os indivíduos vítimas de preconceitos e discriminações sofrem. Assim, proporcionar um espaço onde é possível a promoção de debates acerca dessas questões, se torna essencial no sentido de aproximar o discurso da realidade vivida, ao invés de mantê-lo em um campo geral e abstrato (Madureira & Barreto, 2018). Esse tipo de estratégia ajuda, por exemplo, na compreensão das diferenças como construções sociais e culturais que legitimam e preservam os privilégios daqueles/as que se encontram em um campo hegemônico. (Moreira & Câmara, 2008)

Por fim, foi possível concluir que, apesar das dificuldades relatadas, todos/as os/as professores/as parecem contribuir com discussões significativas acerca das questões de gênero, sexualidade e raça ao promoverem, por exemplo, palestras com militantes LGBT, rodas de conversa, reflexões acerca de algumas gírias ou palavras que expressam preconceitos. Eles/as, em geral, parecem contribuir de forma positiva para a desconstrução de preconceitos ao promover reflexões críticas sobre as questões de gênero, sexualidade e pertencimento étnico/racial.

Considerações Finais

No presente artigo foram analisadas questões referentes a percepção de profissionais da educação em relação as questões de gênero, sexualidade e pertencimento étnico-racial, além de possíveis intervenções pedagógicas presentes e futuras em prol da desconstrução dos preconceitos. Por serem temas tabus na sociedade brasileira, foram de extrema importância as articulações teóricas construídas na pesquisa empírica focalizada no presente artigo.

Assim, foi possível perceber como as crenças dos profissionais da educação básica estão diretamente ligadas ao futuro do nosso país, que, por sua vez, precisa investir mais na área educacional. Não somente em áreas estruturais ou em quantidade de escolas, mas também na formação de professores, para que eles saibam lidar de forma construtiva e respeitosa com as questões de gênero, sexualidade e raça.

Importante relatar, também, que o contexto analisado possui profundas raízes preconceituosas, sendo a escola um ambiente com muito potencial para promover reflexões críticas acerca desses fenômenos. Visto que, ao investir na construção de pontes ao invés de muros no contexto escolar, será possível “abraçar” a diversidade, ao invés de negá-la.

Além disso, destaca-se também a importância de estudos realizados entre a psicologia, diversidade e preconceitos, pois a psicologia como ciência que engloba os estudos sobre sofrimentos psíquicos tem muito a contribuir na promoção de uma visão saudável para a diversidade, ou seja, compreender a diferença como algo positivo, ao invés de colocá-la em um lugar de inferioridade.

Portanto, o contínuo investimento de estudos na linha de gênero, sexualidade e pertencimento étnico-racial com ênfase na integração de diversas áreas, por exemplo, social, biológica e psicológica podem resultar em um futuro com uma sociedade mais igualitária e respeitosa. Para complementar esses estudos, sugiro a seguinte literatura: Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas, por Moreira e Candau.

Referências Bibliográficas

- Borrillo, D. (2009). A homofobia. Em Lionço, T. & Diniz, D. (Orgs), *Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio* (pp. 15-46). Brasília: LetrasLivres / Editora da Universidade de Brasília.
- Bourdieu, P. (2005). *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Carvalho, M (2005). Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial dos alunos. *Revista Brasileira de Educação* 28, 77-95.
- Carvalho, M. P. (2008). Gênero na sala de aula: a questão do desempenho escolar. Em A. F. Moreira & V. M. Candau (Orgs.), *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* (pp. 90-124). Petrópolis - RJ: Vozes.
- Cerqueira, D., Lima, R. S, Bueno, S., Valencia, L. I, Hanashiro, O., Machado, P. H. G, Lima, A. S (2017). *Atlas da Violência*. IPEA e FBSP. Retirado de http://www.ipea.gov.br/portal/images/170602_atlas_da_violencia_2017.pdf
- Franon, F (2008). *Peles negras, máscaras brancas*. Salvador / EDUFBA.
- Galinkin, A. L. & Zauli, A. (2011). Identidade social e alteridade. Em C. V. Torres & E. R Neiva (Orgs.), *Psicologia Social: principais temas e vertentes* (pp. 253-261). Porto Alegre: Artmed.
- Gomes, N. L. (2002). Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação* 21, 40-51. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03.pdf>

- Gomes, N. L. (2005). Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?. *Educação como Exercício de Diversidade*, 229.
- Gusmão, N. M. M. (2003). Os desafios da diversidade na escola. Em N. M. M. Gusmão (Org.). *Diversidade, cultura e educação* (p. 83-105). São Paulo: Biruta
- Junqueira, R. D. (2010). *Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico*. Espaço do currículo, 2(2), 208-230.
- Lopes, L. P. M. (2008). Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer. Em A. F. Moreira & V. M. Candau (Orgs.), *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* (pp.125-147). Petrópolis - RJ: Vozes
- Madureira, A. F. A. & Barreto, A. L. C. S. (2018). Diversity, Social Identities, and Alterity: Deconstructing Prejudices in School In: A. U. Branco & M. C. S. L. Oliveira (Eds.), *Alterity, Values, and Socialization: Human Development Within Educational Contexts* (pp. 167-190). Cham - Switzerland: Springer International Publishing.
- 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. Disponível em:
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v9n1/v9n1a07.pdf>
- 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. D. A. & Branco, Â. U. (2015). Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as. *Temas em Psicologia*, 23(3), 577-591.
- Madureira, A. F. D. A., & Branco, A. U. (2007). Identidades sexuais não-hegemônicas: processos identitários e estratégias para lidar com o preconceito.
- Marques, P. B. & Castanho, M. I. S. (2011). O que é a escola a partir do sentido construído por alunos. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 15(1), 23-33. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/pee/v15n1/03.pdf>

- Minayo, M. C. S. (2007a). O desafio da pesquisa social. Em M. C. S. Minayo (Org.), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (pp. 9-29). Petrópolis – RJ: Vozes.
- 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.
- Munanga, K. (2005). *Superando o racismo na escola*. UNESCO.
- Parker, R. (1991). *Corpos, prazeres e paixões: a cultura sexual no Brasil contemporâneo*. São Paulo: Editora Best Seller.
- Santos, G. A. (2005). Filosofia e as gentes – um estudo sobre a origem das diferenças. Em D. J. Silva & R. M. C. Libório (Orgs.), *Valores, preconceitos e práticas educativas* (pp. 57-71). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Sedgwick, E. (2007). A epistemologia do armário. *Cadernos Pagu*, 28, 19-54.
Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n28/03.pdf>
- Silva, M. R. G. (2014). *Mulheres Negras e Escolarização: Possíveis Implicações do Racismo e do Sexismo nos Processos Educativos (Monografia)*. Centro Universitário de Brasília - UniCEUB, Brasília, DF.
- Silva, M. R. G. (2014). *Mulheres Negras e Escolarização: Possíveis Implicações do Racismo e do Sexismo nos Processos Educativos (Monografia)*. Centro Universitário de Brasília - UniCEUB, Brasília, DF.
- Tiburi, M. (2016). *Como conversar com um fascista: reflexões sobre o cotidiano autoritário brasileiro*. Rio de Janeiro: Record.
- Welzer-Lang, D. (2001). A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Estudos Feministas* 9(2), 460-482.
- Woodward, K. (2000). Identidade e diferença: uma introdução conceitual. Em T. T. Silva (Org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (pp. 7-72). Petrópolis - RJ: Vozes.