

A escola e seu papel na construção de diferentes identidades sociais

Ana Luiza Cruz Sá Barreto



Centro Universitário de Brasília – UniCEUB
Instituto CEUB de Pesquisa e Desenvolvimento
Curso de Mestrado em Psicologia
Linha de Pesquisa: Psicologia e Educação

A escola e seu papel na construção de diferentes identidades sociais

Ana Luiza Cruz Sá Barreto

Dissertação apresentada ao Instituto CEUB de Pesquisa e Desenvolvimento - ICDP como requisito parcial à conclusão do Curso de Mestrado em Psicologia.

Professora Orientadora: Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira

Brasília – DF
Abril de 2016



Centro Universitário de Brasília – UniCEUB
Instituto CEUB de Pesquisa e Desenvolvimento
Curso de Mestrado em Psicologia
Linha de Pesquisa: Psicologia e Educação

Folha de Avaliação

Autora: Ana Luiza Cruz Sá Barreto

Título: A escola e seu papel na construção de diferentes identidades sociais.

Banca Examinadora:

Professora Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira (Presidente)
Centro Universitário de Brasília – UniCEUB

Professora Dra. Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira (Membro Externo)
Universidade de Brasília – UnB

Professor Dr. José Bizerril Neto (Membro Interno)
Centro Universitário de Brasília – UniCEUB

Professora Dra. Valéria Deusdará Mori (Suplente)
Centro Universitário de Brasília – UniCEUB

Agradecimentos

O tempo que passei no mestrado me proporcionou algumas experiências bastante significativas e a conclusão desse processo, com a entrega desta dissertação, é um momento de muito orgulho e alegria para mim e para aqueles e aquelas que festejam o meu sucesso.

Esse resultado não seria alcançado sem a valiosa participação de algumas instituições e algumas pessoas a quem ofereço o meu sincero agradecimento. Divido com elas o fruto de uma caminhada que se iniciou, não recentemente, mas há muitos anos, e que demonstra o valor da educação na transformação das vidas das pessoas.

Antes de tudo, agradeço a minha mãe, Ana Maria, que deu o seu melhor para garantir o meu direito de estudar. Aos/às meus/as irmãos/ãs que são meus/as parceiros/as de vida e que sempre me apoiaram em todos os momentos de alegria e também de sufoco. Agradeço às minhas filhas Mariah e Celina por me darem tanto orgulho e, com seu amor, encherem a minha vida de segurança e de paz.

Agradeço ao GAPA Bahia – Grupo de Apoio à Prevenção à AIDS na Bahia e a todos/as companheiros/as com quem tive o prazer de trabalhar lá. Foi nesse lugar e com essas pessoas que pude vivenciar as primeiras experiências profissionais que ajudaram a construir a psicóloga que sou e a que quero ser.

Ao FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, a instituição da qual faço parte com muito orgulho, eu agradeço pela ajuda sem a qual eu não teria conseguido cursar o mestrado. Suas diretrizes de apoio à formação e à qualificação dos servidores são algumas das características mais louváveis dessa instituição dedicada à melhoria da educação do nosso país. À minha chefe Maristela e aos/às meus/as colegas de trabalho no FNDE, obrigada por terem me acompanhado nessa jornada, incentivando

meu esforço, apoiando o enfrentamento de todas as dificuldades e festejando todas as vitórias ao longo desses dois anos de curso.

Ao Uniceub – Centro Universitário de Brasília eu agradeço pela acolhida, desde a época em que ingressei como aluna especial, há três anos. Pela organização e seriedade, pela qualidade da educação oferecida no Curso de Mestrado, pelo conforto que proporciona aos/às seus/as alunos/as nas salas de aula, na biblioteca, nos espaços de convivência e até nos estacionamentos. Muito obrigada!

Agradeço muito à minha querida Orientadora, a Professora Ana Flávia, por ter me acompanhado nessa jornada e ter sido um exemplo no qual tantas vezes me espelhei, de profissional séria, comprometida com seu trabalho e corajosa defensora da educação. Aos/às meus/minhas colegas de mestrado, especialmente Marcos e Maria Aparecida, o meu muito obrigada pelo tempo que passamos juntos/as, construindo, juntos/as, novas e diferentes versões de nós mesmos/as.

Agradeço à Escola onde realizei minha pesquisa, que, por obrigação de manter sigilo sobre as identidades dos/as participantes, não posso identificar. Obrigada pelo acolhimento, pelo carinho e pelo respeito com que fui recebida por todos/as: diretor, professores/as, coordenadoras e demais funcionários/as.

E, por fim, e não menos importante, eu deixo meu muito obrigada aos alunos e às alunas que me ajudaram a concluir o meu mestrado, aceitando o desafio de participar da minha pesquisa e de refletir, com sinceridade e interesse, sobre o papel da escola na construção de identidades sociais. Sem eles/as, esse processo não teria sido tão emocionante. Obrigada!

O Trono do Estudar (composição de Dani Black)

Ninguém tira o trono do estudar

Ninguém é o dono do que a vida dá

E nem me colocando numa jaula, porque sala de aula essa jaula vai virar.

A vida deu os muitos anos de estrutura do humano à procura do que Deus não respondeu.

Deu a história, a ciência, a arquitetura, deu a arte e deu a cura e a cultura pra quem leu.

Depois de tudo até chegar neste momento, me negar conhecimento é me negar o que é meu.

Não venha agora fazer furo em meu futuro, me trancar num quarto escuro e fingir que me esqueceu.

Vocês vão ter que acostumar porque

Ninguém tira o trono do estudar. Ninguém é o dono do que a vida dá.

E nem me colocando numa jaula, porque sala de aula essa jaula vai virar.

E tem que honrar e se orgulhar do trono mesmo e perder o sono mesmo para lutar pelo que é seu.

Que neste trono todo ser humano é rei, seja preto, branco, gay, rico, pobre, santo, ateu.

Pra ter escolha tem que ter escola, ninguém quer esmola, isto ninguém pode negar.

Nem a lei, nem estado, nem turista, nem palácio, nem artista, nem polícia militar.

Vocês vão ter que me engolir, se entregar

Porque ninguém tira o trono do estudar

Música composta por Dani Black é um hino em homenagem ao movimento de ocupação de escolas estaduais de São Paulo, no final de 2015. Protagonizado por alunos e alunas, o movimento foi uma reação ao plano de reorganização escolar do governo que previa o fechamento de 92 escolas. Retirado de: <http://oglobo.globo.com/cultura/musica/chico-buarque-dado-villa-lobos-gravam-cancao-em-apoio-estudantes-18346073#ixzz3yk38sXiG>

Sumário

Introdução	1
Objetivo geral	8
Objetivos específicos	8
1. Identidade ou Identidades?	9
2. A Construção das Identidades Sociais	24
3. Educação e Identidades	41
4. Metodologia	56
4.1 O conhecimento científico e a Psicologia	56
4.2 Por que uma pesquisa qualitativa?	60
4.3 A construção do conhecimento com a participação dos sujeitos pesquisados	65
4.4 Quem foram os participantes?	68
4.5 Quais foram os materiais e instrumentos utilizados?	70
4.6 Quais os procedimentos de construção de informações?	72
4.7 Quais os procedimentos de análise?	82
5. Resultados e Discussão	86
5.1 O papel da escola	86
5.1.1 Racismo dentro da escola	94
5.1.2 Homofobia dentro da escola	98
5.1.3 Sexismo dentro da escola	103
5.2 Questões de identidade	105
5.2.1 A identidade é algo que nos define	106
5.2.2 A identidade é construída na convivência com os demais	111
5.2.3 A necessidade de ser aceito/a	114

5.3 Questões de gênero	122
5.3.1 Meninos separados de meninas	122
5.3.2 A sociedade está mudando (?)	125
5.3.3 Diferenças que implicam em desigualdade	128
5.3.4 A escola e as questões de gênero	136
5.4 Questões de raça	141
5.4.1 Estamos falando de racismo	142
5.4.2 A imagem da pessoa negra (questões de corporeidade)	146
5.4.3 A escola reduz desigualdades de raça	150
5.5 Questões de sexualidade	154
5.5.1 O silêncio sobre o tema	154
5.5.2 A escola trata todos com igualdade (?)	161
5.5.3 Sexualidade e religião	165
Considerações Finais	174
Referências Bibliográficas	180
Anexos	187
Anexo 1 - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa – UniCEUB	188
Anexo 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (modelo)	191
Anexo 3 - Termo de Aceite Institucional (Modelo)	195
Anexo 4 - Roteiros de grupos focais e de oficinas	196
Anexos 5 a 8 - Imagens extraídas da internet	198
Anexos 9 a 13 - Produções da oficina de raça (colagem)	201
Anexos 14 a 19 - Produções da oficina de sexualidade (imagens em argila)	207

Resumo

Este estudo focalizou o papel da escola na construção de diferentes identidades sociais, a partir da perspectiva de alunos e alunas adolescentes de uma escola pública de Ensino Médio do Distrito Federal. Considerando os marcadores sociais de raça, gênero e sexualidade, a pesquisa objetivou compreender o ponto de vista dos/as alunos/as em relação às formas como a escola lida com as diferentes identidades em seu interior e se atua para valorizar algumas em detrimento de outras. A partir da perspectiva da psicologia cultural, participaram deste estudo oito adolescentes, sendo cinco garotas e três rapazes. Foram realizados dois grupos focais e quatro oficinas que buscaram promover a participação efetiva de todos e de todas, utilizando imagens como principal ferramenta metodológica na abordagem das ideias, das crenças, dos sentimentos e das percepções desses/as participantes em relação aos temas abordados. As informações construídas em campo foram organizadas em cinco categorias analíticas de modo a orientar o trabalho de análise e interpretação dos resultados: (1) O papel da escola; (2) Questões de identidade; (3) Questões de gênero; (4) Questões de raça; e (5) Questões de sexualidade. Os/as participantes consideram que os preconceitos e as práticas discriminatórias, que permeiam as relações entre indivíduos e grupos sociais, estão presentes na escola. Além disso, de acordo com esses/as adolescentes, a escola tende a manter silêncio sobre essa realidade, o que dificulta o enfrentamento de situações que implicam em desigualdades e causam sofrimento psíquico naqueles/as que não estão confortavelmente “encaixados/as” nos modelos de “normalidade”. Os encontros realizados durante a pesquisa demonstraram que os/as alunos/as valorizam as oportunidades de diálogo e troca de conhecimentos e experiências, bem como consideram importante que a escola seja um espaço social onde as opiniões diversas sejam ouvidas e os modos diferentes de ser e estar no mundo sejam respeitados.

Palavras-chave: identidades sociais, racismo, sexismo, homofobia, contexto escolar.

Abstract

This study focuses on the school's role in the construction of different social identities, from the perspective of adolescent students of one public high school in Distrito Federal. Considering the social markers of race, gender and sexuality, the research aimed to understand the students' perspective about the ways of school deals with different identities and if it operates to value some over others. From cultural psychology perspective, eight teenagers participated in this research, five girls and three boys. Two focus groups and four workshops were carried out in order to promote the effective participation of all, using images as the main methodological tool in addressing the ideas, beliefs, feelings and perceptions of these participants regarding the topics covered. The information built in the field were organized into five analytical categories in order to guide the work of analysis and interpretation of the results: (1) The role of the school; (2) Identity issues; (3) Gender issues; (4) Race issues; and (5) Sexuality issues. The participants consider that the prejudices and discriminatory practices, that permeate the relations between individuals and social groups, are present at school. Furthermore, according to these adolescents, the school tends to keep quiet about this reality, which makes harder to promote changes in these situations that imply inequalities and cause psychological suffering to those who are not comfortably "embedded" in the models of "normality". The meetings held during the research showed that students value dialogue opportunities and exchange of experiences and knowledge, they also consider important that the school be a social space where different opinions are heard and the different ways of being in the world are respected.

Keywords: social identities, racism, sexism, homophobia, school context.

Introdução

Nas sociedades contemporâneas letradas, a escola é um dos espaços sociais mais significativos na vida de crianças e adolescentes. Ainda que se reconheçam as dificuldades que a escola tem em cumprir a promessa de oferecer as possibilidades de um futuro melhor aos sujeitos que a frequentam, não se pode ignorar o lugar relevante que ela pode efetivamente ocupar na vida de crianças e adolescentes. De acordo com Marques e Castanho (2011), a escola é vivida como capaz de oferecer um futuro digno. Entretanto, os alunos e as alunas também a reconhecem como lugar da insatisfação, da falta de sentido, do desrespeito e do desinteresse generalizado.

No Brasil, a exigência legal de que crianças e adolescentes estejam na escola dos 4 ao 17 anos¹ é uma realidade que provoca reflexões a respeito das experiências vivenciadas por esses sujeitos no contexto escolar. Se esse espaço *deve* ser frequentado por esses alunos e essas alunas por um tempo relativamente extenso de suas vidas, é legítimo considerar que seja um lugar de referência para eles/as e que terá implicações no modo como se identificam e identificam aqueles que os cercam.

Por outro lado, em um mundo perpassado por aceleradas mudanças e marcado pelos questionamentos em torno de instituições tradicionais como a família, a igreja e a própria escola, é fundamental reconhecermos a fluidez com que pessoas e grupos se constituem e se modificam. É nesse contexto, de um mundo em constante mutação, que o tema das identidades se apresenta como um campo interessante de estudo e uma possibilidade de compreensão do modo como se constroem os diferentes sujeitos.

A escola não está apartada desse processo. Ao invés disso, ela é uma das

¹ A Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, determinou que a educação básica e obrigatória deve abranger o período dos 4 aos 17 anos de idade. A Lei 12.976/2013 regulamentou essa obrigatoriedade, alterando a Lei nº 9.394, de 20/12/1996, a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

instituições especializadas na tarefa de normatizar sujeitos, produzir modos de ser e de agir nas sociedades contemporâneas. Para Louro (2003), comprometida que está com uma sociedade dividida e desigual, a escola ensina quais são os gestos, os pensamentos, os movimentos, as expectativas, os desejos e as formas de relacionamento aceitáveis e respeitáveis no contexto cultural no qual se insere. Além disso, também ensina como devem ser tratados aqueles ou aquelas que destoam desses modelos.

Como a escola contribui para a construção de diferentes identidades sociais? Como ela atua no sentido de valorizar certos modos de ser em detrimento de outros? Como, no interior da própria escola, os sujeitos são identificados e rotulados, e como aprendem a seguir certos modelos? Quais os impactos sobre aqueles/as que não obedecem a esses “scripts”? Como a escola pode trabalhar para respeitar as diferenças que a constituem? Essas são algumas perguntas em torno do campo em que estão articulados o tema identidades e o papel da instituição escolar.

Tais perguntas são importantes e respondê-las exige um esforço no sentido de compreender a escola como instituição social que não está alheia ao contexto cultural onde se insere. A escola não se faz sem os sujeitos que a compõem e todos eles são marcados, profundamente, pela cultura que os constrói, ao mesmo tempo em que é construída por eles (Valsiner, 2012).

Compartilho, com muitos/as estudiosos/as do tema (Gusmão, 2003; Louro, 2003; Madureira, 2007; Madureira & Branco, 2012; Moreira & Câmara, 2008, entre outros/as), a defesa da escola como ambiente privilegiado na promoção de uma cultura de respeito à diversidade e de superação de estereótipos, preconceitos e práticas discriminatórias. A escola pode ser um ambiente muito adequado para a valorização das diferenças como terreno fértil para trocas, para a construção de laços de solidariedade e empatia e para a promoção de uma cultura de paz. A escola é um excelente espaço onde se pode discutir

criticamente algumas crenças e ideias compartilhadas culturalmente e que orientam nossas vidas, muitas vezes implicando situações de gritante desigualdade de alguns grupos em relação a outros.

Entretanto, não é difícil notar que a escola, como instituição que não está alheia ao contexto social em que se insere, normalmente contribui para a manutenção de certos estereótipos e preconceitos que estão na base de visíveis desigualdades entre grupos e entre pessoas. É por isso que, na escola, podemos encontrar os mesmos discursos e práticas, presentes na sociedade, em um sentido mais amplo, que privilegiam algumas identidades em detrimento de outras. Nas escolas, como em outros espaços sociais, é frequente que as mulheres estejam em situação de desvantagem em relação aos homens, que pessoas de “pele clara” tenham melhor tratamento que as de “pele de escura”, ou ainda, que os gays e lésbicas tenham que disfarçar sua orientação afetivo-sexual “fora da norma”, enquanto os heterossexuais não precisam se preocupar com isso.

Diante dessa realidade, é importante pesquisar: como a escola contribui para desvalorizar algumas identidades e que esforços pode empreender na direção contrária, ou seja, no sentido de contribuir para que elas sejam reconhecidas e valorizadas em suas especificidades?

Numa sociedade extremamente diversificada como a nossa e marcada profundamente por uma história de exclusão e desigualdades sociais, justifica-se a importância de compreender os mecanismos envolvidos na desvalorização e na estigmatização de certas identidades sociais em relação a outras. Essa compreensão pode contribuir no delineamento de estratégias de intervenção, no sentido de superar essas desigualdades e transformar as vidas das pessoas e dos grupos envolvidos.

Nesse contexto, outro aspecto merece destaque. De acordo com Marques e Castanho (2011), é reduzido o número de pesquisas que buscam compreender o ponto de vista dos alunos e alunas a respeito da escola. Curiosamente, aqueles/as que são parte essencial do ambiente escolar e para quem efetivamente se dirigem as práticas pedagógicas são pouco ouvidos/as a respeito de como se sentem, de como percebem e de como compreendem a escola e que sentido atribuem a essa instituição.

De modo semelhante, Mendes (2015) também se refere à necessidade de escutar os/as alunos/as, verdadeiros sujeitos no processo do ensino-aprendizagem. Numa pesquisa que busca refletir sobre o ensino da filosofia no ensino médio, a autora destaca a importância de promover, entre os/as estudantes, o interesse e a participação no processo de construção do conhecimento. Interessada em identificar, a partir da perspectiva dos/as alunos/as, o que pode ser feito para melhorar o ensino da filosofia na sala de aula, ela defende:

Nós, professores, precisamos parar um pouco para ouvi-los. Muitas vezes, nos colocamos em “redomas” de vidro e desconsideramos o que realmente está acontecendo em nossa volta. Qual a realidade de nosso aluno, suas dificuldades, seus anseios, suas necessidades? E, mais do que isso, como promover a sua participação no processo de construção do conhecimento? (Mendes, 2015, p. 103).

Nesse sentido, esta pesquisa buscou contribuir com o atendimento a essa necessidade: a de ampliar os estudos interessados em dar voz aos/às adolescentes que ocupam o ambiente escolar. E, desse modo, oferecer aos adultos envolvidos com os processos educativos, pistas sobre como trabalhar na direção de transformar a escola

num espaço onde as práticas de respeito às variadas formas de expressão humana sejam efetivamente valorizadas.

Com o propósito de delimitar o universo da pesquisa, optou-se por investigar, dentro do campo das identidades sociais, os marcadores de gênero, raça e sexualidade. Com isso, a pesquisa foi orientada, durante a etapa de construção de informações e também durante a interpretação das informações construídas, por essas três categorias que, mesmo não representando todas as formas de expressão identitárias, são extremamente relevantes e, combinadas, fornecem rico material para interpretações e análises.

Minha experiência profissional, quando trabalhei com prevenção à AIDS e outras doenças sexualmente transmissíveis no GAPA/BA² – Grupo de Apoio à Prevenção à AIDS na Bahia, foi decisiva na seleção desses marcadores e também na escolha da metodologia empregada nessa pesquisa. Com o objetivo de promover práticas de prevenção ao HIV/AIDS e outras DST entre adolescentes de escolas públicas de Salvador e outras cidades do interior da Bahia, o GAPA oferecia, em parceria com as escolas, oficinas para discutir com os/as alunos/as temas como: adolescência, gênero, raça/etnia e sexualidade.

Essa era uma forma muito diferente de abordar o tema da prevenção ao HIV/AIDS no ambiente escolar. Habitualmente, as escolas promovem palestras em que são apresentadas as diferentes doenças sexualmente transmissíveis, seus agentes causadores, seus sintomas, suas formas de contágio e seu tratamento. Muitas imagens de

² O GAPA Bahia é o Grupo de Apoio à Prevenção à AIDS na Bahia. Organização não governamental de referência nacional no trabalho de prevenção ao HIV/AIDS e também nas ações de apoio às pessoas vivendo com HIV. A pesquisadora trabalhou nessa instituição entre os anos de 2004 e 2007, dentro da equipe técnica da Área de Educação do GAPA, responsável pela implementação, nas escolas e em outras instituições, das ações de prevenção empreendidas pela organização.

manifestações clínicas das doenças são apresentadas aos/às alunos/as e, ao final, o/a palestrante apresenta os métodos contraceptivos e de prevenção às doenças.

As oficinas oferecidas pelo GAPA/BA nas escolas eram encontros de, aproximadamente, quatro horas, durante cinco dias da semana. Os/as adolescentes eram convidados/as a se envolverem e darem suas opiniões a respeito dos temas abordados. O/a facilitador/a não só permitia que os/as participantes falassem de suas experiências como estimulava sua participação.

Os temas discutidos de modo participativo eram selecionados por sua relevância no contexto da prevenção ao HIV/AIDS. A partir de sua experiência no trabalho de prevenção e contando com os resultados oficiais de pesquisas e estudos que comprovavam a relação, por exemplo, entre as situações de desigualdades de gênero e de raça e a vulnerabilidade ao risco de se contaminar com o vírus do HIV, o GAPA investia na inclusão desses temas nas oficinas oferecidas nas escolas.

Nesses encontros promovia-se, entre os alunos e as alunas, a reflexão a respeito de como se constroem socialmente as relações desiguais entre homens e mulheres; quais as implicações nas vidas dos sujeitos das desigualdades existentes entre brancos e negros no Brasil; em que preconceitos se baseia a discriminação que sofrem os gays, lésbicas e todos os sujeitos cuja orientação sexual difere da heterossexualidade.

As oficinas promoviam debates, dinâmicas de grupo e outras atividades participativas que buscavam estimular, entre o/as participantes, o exercício de identificar a relação entre esses assuntos e o risco de transmissão do HIV e outras DST. Essas atividades interessavam aos alunos e às alunas, porque aproximavam o tema da prevenção à AIDS ao universo da sua vida cotidiana, muito diferente das práticas

corriqueiras utilizadas nas escolas para abordar o tema das doenças sexualmente transmissíveis.

Essa experiência contribuiu para a idealização desta pesquisa e seu propósito de investigar a relação entre a escola e a construção das identidades sociais. Partindo do pressuposto de que os/as alunos/as podem oferecer informações valiosas sobre como a escola contribui para produzir identidades de gênero, de raça e sexuais, esta pesquisa buscou promover a troca de experiências entre esses sujeitos e a emergência dessas vozes que, em qualquer lugar, mas especialmente na escola, não podem ser silenciadas.

Nas seções seguintes deste trabalho, pretende-se apresentar os pressupostos epistemológicos e as concepções teóricas em que este estudo se baseou e que orientaram o planejamento da pesquisa, sua realização, bem como a análise e a interpretação das informações construídas. Inicialmente, serão abordadas as ideias associadas ao conceito de identidade. Como esse conceito tem sido pensado na atualidade? Que importantes mudanças têm causado aquilo que alguns/as autores/as têm chamado de crise da identidade?

Posteriormente, será explorado o importante papel da cultura no direcionamento dos diferentes modos de expressão identitária no cotidiano. Parte-se de uma compreensão ancorada na Psicologia Cultural que considera, por um lado, a cultura como força canalizadora das experiências humanas, e, por outro lado, evidencia o papel ativo dos sujeitos no investimento em certas posições de sujeito em detrimento de outras (Bruner, 1996; Madureira, 2012; Valsiner, 2012).

E, por último, será focalizada a escola enquanto instituição marcada por ambiguidades e contradições, por ser um espaço de aprendizagem que pode contribuir para a construção de sujeitos autônomos e reflexivos, ao mesmo tempo que pode trabalhar,

como efetivamente trabalha, muitas vezes, para manter o *status quo*.

Uma vez apresentados os pressupostos epistemológicos e as concepções teóricas em que este estudo se fundamentou, as informações sobre a metodologia utilizada, bem como sobre os resultados construídos durante o trabalho de campo, vão orientar a compreensão sobre a discussão produzida. Finalmente, nas considerações finais, estão algumas reflexões sobre o conjunto de informações construídas durante a realização desse estudo e os aspectos mais importantes dos resultados apresentados.

Apresentam-se, a seguir, os objetivos deste estudo:

Objetivo Geral

Analisar, a partir da perspectiva dos/as alunos/as, como a escola contribui para a construção de diferentes identidades sociais (gênero, sexualidade e raça).

Objetivos Específicos

- Identificar, por meio de reuniões de grupos focais, as concepções, crenças e sentimentos de um grupo de alunos e alunas adolescentes de uma escola pública de Ensino Médio do DF, a respeito do papel da escola na construção das identidades sociais de gênero, de raça e sexuais.
- Promover, por meio de oficinas, o debate e a troca de experiências entre os/as participantes sobre temas que emergirem dos grupos focais e que guardem relação com a discussão sobre a construção das identidades sociais focalizadas na pesquisa.

1. Identidade ou Identidades?

*Isso de querer
ser exatamente aquilo que a gente é
ainda vai
nos levar além”*

*“Retrato de lado
retrato de frente
de mim me faça
ficar diferente”*

Paulo Leminski

De que estamos falando quando falamos de identidade? Uma simples consulta ao dicionário nos fornece uma pista: identidade é a qualidade de idêntico (perfeitamente igual); os caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa: nome, idade, estado, profissão, sexo, etc. (Ferreira, 2010). A poesia de Leminski, que introduz esta seção, faz referência a essa igualdade que o dicionário aponta no significado de identidade: *exatamente aquilo que se é*.

Sendo assim, quando falamos de identidade - pelo menos quando falamos cotidianamente, quando usamos a palavra identidade em nossas conversas corriqueiras, quando não precisamos esclarecer ou problematizar seu significado - estamos falando daquilo que se é. Nesse contexto, portanto, não achamos que há incoerências na definição

de identidade; não consideramos que ela pode ser de um jeito hoje e de outro jeito amanhã, que ela se expressa não só na igualdade, mas também na diferença. Esse conceito de identidade presente no cotidiano pressupõe uma ideia de essência imutável: significa acreditar que as pessoas e os grupos carregam, em si mesmos, por toda a sua existência, algo que os caracteriza profundamente e os diferencia, com segurança, de outras pessoas e grupos.

No senso comum, com frequência se considera que há atributos, qualidades, comportamentos e atitudes comuns aos sujeitos que pertencem a um grupo específico. É comum ouvirmos comentários do tipo: “isso é coisa de brasileiro; baiano é preguiçoso; homem não chora; mulher é sensível e homem é bruto; o carioca é malandro; meninos são mais agitados que meninas; inglês é seco; estadunidense é consumista; cigano é ladrão”. Esses são só alguns exemplos de como construímos socialmente ideias sobre os modos de ser dos sujeitos que fazem parte de um grupo ou de outro.

Essas ideias se referem a estereótipos construídos socialmente, que nos ajudam a explicar aquilo que não conhecemos. Myers (1995) define os estereótipos como as crenças sobre os atributos de um grupo de pessoas. Comparando os conceitos de estereótipo, preconceito e discriminação, o autor faz referência às atitudes negativas dirigidas a certas pessoas ou grupos (preconceitos) que se baseiam nessas crenças estereotipadas e podem dirigir certas condutas negativas injustificadas (discriminação). Desse modo, compreende-se que a partir de ideias gerais e imprecisas que temos sobre sujeitos ou grupos, tendemos a nos dirigir a sujeitos e grupos de modo preconceituoso e, muitas vezes, adotamos práticas discriminatórias em relação a tais sujeitos e grupos que podem, inclusive, envolver condutas explicitamente violentas.

Por trás de comentários do tipo “baiano é preguiçoso” está uma concepção estereotipada de que todos os baianos são preguiçosos e que faz parte da natureza mesma

do baiano ser preguiçoso. Para defender a ideia sobre a natureza preguiçosa do baiano pode-se recorrer a todo tipo de justificativa. Baianos são preguiçosos por causa do clima quente da Bahia; em razão da proximidade com o mar; porque gostam de muita festa e pouco trabalho; por causa da forte influência africana. Enfim, a defesa de uma concepção estável, natural e fixa da identidade baiana precisa recorrer, muitas vezes, a atitudes preconceituosas que, baseadas em crenças estereotipadas, estimulam práticas discriminatórias.

Ainda que essa percepção esteja fortemente ancorada no senso comum, mesmo na ciência ela encontrou por muito tempo algum eco. As concepções essencialistas defendem o caráter unificado e estável da identidade; “aquele segmento do eu que permanece, sempre e já, o mesmo, idêntico a si mesmo ao longo do tempo” (Hall, 2009, p. 108). Para Hall (2009), o conceito de identidade foi posto sob rasura, porque mesmo que atualmente certos aspectos desse conceito sejam severamente questionados, ainda não há um conceito novo que possa substituí-lo de forma satisfatória. As críticas a que Hall (2009) se refere estão associadas às concepções de que as identidades de grupos e de pessoas estão marcadas por uma estabilidade ao longo do tempo e que há algo de perene que marca a sua natureza.

As concepções que discordam da existência de uma essência que caracteriza a identidade consideram que as identidades mudam ao longo do tempo, são contraditórias, dependem do contexto em que os sujeitos estão inseridos, muitas vezes geram conflitos internos e implicam em investimento dos sujeitos em certas posições, em detrimento de outras (Galinkin & Zauli, 2011; Louro, 2003; Madureira, 2012; Moreira & Câmara, 2008; Woodward, 2009). Esses conflitos se expressam quando, diante de expressões identitárias contrastantes, os sujeitos assumem uma ou outra posição com a intenção de “escapar” do conflito. Desse modo, talvez faça mais sentido falar de identidades (no plural) no lugar de identidade (no singular). Ao conceituar uma concepção não-essencialista de identidade,

Hall (2009) explica:

Essa concepção aceita que as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação (p. 108).

Bauman (2004) faz importantes considerações sobre a instabilidade das identidades na pós-modernidade. O autor refere-se às identidades como processo sempre em construção, como algo a ser inventado e não descoberto. De modo incisivo, considera que, com a desestabilização das instâncias (como, por exemplo, a nacionalidade, a família, a profissão ou a religião) que garantiam o pertencimento quase inquestionável a certas comunidades e grupos, os sujeitos estão sozinhos e arcam com a tarefa de, sozinhos, construir suas próprias identidades.

Sim, de fato, a “identidade” só nos é revelada como algo a ser inventado e não descoberto; como alvo de um esforço, um “objetivo”; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre as alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais – mesmo que para que essa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a condição precária e eternamente inconclusa da identidade deva ser, e tenda a ser, suprimida e laboriosamente oculta (Bauman, 2004, pp. 21-22).

Desse modo, na atualidade, a identidade não é facilmente encontrada no

pertencimento a determinado grupo ou comunidade. No passado, o tema identidade nem mesmo era alvo de problematizações. Os sujeitos podiam estar mais seguros quanto às características que os identificavam, uma vez que fazer parte de uma nação, de uma classe social, de determinada comunidade, de uma família ou de uma categoria profissional poderia lhes garantir a estabilidade necessária para viver a vida entre os demais, para evitar “crises de identidade” ou mesmo definir que atitudes assumir diante de alguma situação de conflito entre posições divergentes ou contraditórias. No trecho a seguir, o mesmo autor complementa:

Não mais monitorados e protegidos, cobertos e revigorados por instituições em busca de monopólio – expostas, em vez disso, ao livre jogo de forças concorrentes -, quaisquer hierarquias ou graus de identidades, e particularmente os sólidos e duráveis, não são nem procurados nem fáceis de construir. As principais razões de as identidades serem estritamente definidas e desprovidas de ambiguidade (tão bem definidas e inequívocas quanto a soberania territorial do Estado), e de manterem o mesmo formato reconhecível ao longo do tempo, desapareceram ou perderam muito do seu poder constrangedor que um dia tiveram. As identidades ganharam livre curso, e agora cabe a cada indivíduo, homem ou mulher, capturá-las em pleno voo, usando os seus próprios recursos e ferramentas (Bauman, 2004, p. 35).

Se, um dia, o lugar de nascimento ou o vínculo com o trabalho ou com uma instituição religiosa garantiam certa estabilidade às identidades desses sujeitos, em razão de sua prevalência ou monopólio sobre as demais identidades, hoje em dia, essa situação não existe mais. Os indivíduos são chamados a criarem suas próprias identidades, individualizando seus modos de estar no mundo e imprimindo uma obrigação de

reinvenção e autonomia que definem a permanente inconclusão das suas identidades (Bauman, 2004).

Para o autor, numa sociedade de indivíduos, a individualidade é um direito e um dever (Bauman, 2005). Aos sujeitos é garantido o direito à sua autonomia, a ser diferente dos demais, ao mesmo tempo em que a eles é imposta essa obrigação, de encontrarem suas individualidades, descobrirem aquilo que os faz diferentes e únicos em relação ao conjunto dos demais. Como afirma o autor, “não admira que a impressionante necessidade de individualidade nos mantenha ocupados de dia e acordados à noite” (Bauman, 2005, p. 26).

Essa obrigação de construir, preservar e renovar suas individualidades é tarefa que a sociedade impõe, de diferentes formas, a todos os indivíduos. Percebe-se, entretanto, que nem todos os sujeitos estão em condição de escolher as identidades que mais lhe agradam, uma vez que “ser um indivíduo, numa sociedade de indivíduos custa dinheiro, muito dinheiro” (Bauman, 2005, p. 37).

Como afirma o autor, “a individualidade é o produto final de uma transformação societária disfarçada de descoberta pessoal” (Bauman, 2005, p. 31). Quando se propaga o ideal de que os indivíduos têm o direito de serem “eles mesmos” e o dever de buscar sua autorrealização, está dito, nas entrelinhas, que esses sujeitos são os responsáveis exclusivos por seu sucesso e também por seu fracasso. A ideologia das individualidades ignora as condições materiais e sociais que não estão sob o controle do indivíduo e que determinam que certos sujeitos nunca poderão ser os indivíduos que, em tese e por obrigação, *merecem* ser.

Nesse ponto, o autor chama atenção para uma importante reflexão: nas sociedades atuais, o ideal de fluidez e autonomia na construção de identidades cada vez mais livres e diversas, esse sonho de “vida líquida”, está invariavelmente atrelado ao incentivo constante ao consumismo (Bauman, 2005). Que outro jeito pode ser mais eficaz para responder ao

desafio de construir sua singularidade? Adquirindo sempre novas e mais avançadas mercadorias disponíveis nas lojas, estamos buscando nos diferenciar dos demais (mesmo que, curiosamente, isso nos coloque exatamente iguais a muitos outros) e estamos perpetuando o sentido mesmo dessa permanente inconclusão. Como nem todos/as podem usufruir das mesmas oportunidades de consumir esses bens que prometem o sucesso na corrida pela singularidade, o direito de se tornar um “indivíduo de fato” torna-se, portanto, um privilégio.

Sendo esse o caso, a individualidade é e deverá continuar sendo por muito tempo um privilégio. Um privilégio dentro de cada uma das sociedades, quase autônomas, em que o jogo da auto-afirmação é levado à frente por meio da separação entre os consumidores “emancipados”, plenamente desenvolvidos – lutando para compor e recompor suas individualidades singulares a partir das “edições limitadas” dos últimos modelos da alta costura –, e a massa sem rosto dos que estão “presos” e “fixos” a uma identidade sem escolha, atribuída ou imposta, sem perguntas, mas em todo caso “superdeterminada”. É um privilégio em escala planetária – em um planeta dividido em enclaves, onde as redes (fáceis de entrar, mas frágeis e superficiais) que oferecem conexões e desconexões instantâneas a pedido e ao apertar de uma simples tecla estão substituindo rapidamente a densa malha de vínculos que era tecida a partir de direitos e deveres entranhados e inegociáveis, e as vastas extensões de terra onde o advento da individualidade é o presságio do desaparecimento das redes de segurança tradicionais, e não da liberdade de movimento e de escolha (Bauman, 2005, p. 39).

Os comentários do autor nos convidam a questionar a ideia de que a globalização

derrubou os entraves para as trocas entre países e pessoas. Esse fenômeno teve, e ainda tem, efeitos diversos sobre países diversos e sobre pessoas em situações muito diferentes. É importante destacar que as chances de mobilidade e de acesso às inúmeras possibilidades de comunicação advindas da globalização não estão disponíveis para todos os indivíduos. E muitos vão por muito tempo continuar completamente excluídos dos “bons frutos” da globalização – e talvez nunca saiam dessa condição.

Woodward (2009) também considera que o fenômeno da globalização causou transformações relevantes nas formas como as identidades são produzidas. As mudanças econômicas e culturais, próprias de um mundo globalizado produzem identidades novas e globalizadas. Ou seja, certos grupos e sujeitos se conectam mais facilmente que em outras épocas; as rápidas e frequentes transformações tecnológicas aceleram as formas como as relações são construídas e mantidas. As distâncias parecem menores do que já foram um dia, mas, em compensação, muitas vezes, as proximidades ganham contornos específicos, de aparente superficialidade.

Entretanto, Woodward (2009) defende que os resultados da globalização são muito diversos e até contraditórios: se, por um lado, um mundo globalizado contribui para identidades globalizadas, por outro lado, também se vê o surgimento de um movimento que resiste à homogeneização e que busca o fortalecimento de identidades nacionais e locais. Tais identidades locais, em oposição às identidades marcadas pela homogeneidade (cidadão/ã do mundo), são identidades novas, construídas num movimento de resistência à globalização. Esse tipo de análise é de extrema importância no contexto deste trabalho, uma vez que aponta para os processos fluidos e multifacetados como se constroem as identidades.

Hall (2006) faz referência a “um tipo especial de mudança estrutural [que] está transformando as sociedades modernas no final do século XX” (Hall, 2006, p.1). De

acordo com esse autor, essas transformações contribuíram para o que se pode chamar de deslocamento ou descentração do sujeito. De forma mais específica, os atributos de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que um dia já serviram para situar com relativa segurança as identidades sociais, estão, na modernidade tardia, se fragmentando e “abalando a ideia que temos de nós mesmos como sujeitos integrados” (Hall, 2006, p.1). Entre as “paisagens culturais” que foram fortemente abaladas, no final do século XX, Hall (2006) chama atenção para as identidades nacionais:

No mundo moderno, as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural. Ao nos definirmos, algumas vezes dizemos que somos ingleses ou galeses ou indianos ou jamaicanos. Obviamente, ao fazer isso estamos falando de forma metafórica. Essas identidades não estão literalmente impressas em nossos genes. Entretanto, nós efetivamente pensamos nelas como se fossem parte de nossa natureza essencial (pp. 12-13).

Ao evidenciar o importante papel do fenômeno da globalização para o deslocamento das identidades culturais nacionais, Hall (2006) lembra que, mesmo na modernidade, as identidades nacionais não eram tão unificadas ou homogêneas como se supõe na atualidade. O autor apresenta alguns argumentos que questionam a ideia da identidade nacional como identidade unificadora que anula e subordina as diferenças dentro da mesma nação:

- A construção das nações está assentada, muitas vezes, num processo de conquista violenta que implica na união forçada de várias culturas e na subordinação de uma/s em relação à/s outra/s;

- Dentro de uma mesma nação, as diferenças de classes sociais, grupos étnicos e raciais desestabilizam qualquer ideia de unidade nacional.

Com esses argumentos, Hall (2006) demonstra que a defesa de uma identidade soberana, marcada pelo pertencimento a uma determinada nacionalidade, e que orienta as demais, é questionável. Ainda assim, o autor não desconsidera que a globalização, fenômeno que se expandiu poderosamente no final do século XX, gerou importantes transformações nas identidades nacionais. As diferenças entre as nações que serviam, dentro de cada nação em particular, para o fortalecimento das identidades nacionais, foram fortemente abaladas pelo fenômeno da “homogeneização cultural”:

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as *identidades* se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem "flutuar livremente". Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha. Foi a difusão do consumismo, seja como realidade, seja como sonho, que contribuiu para esse efeito de "supermercado cultural". No interior do discurso do consumismo global, as diferenças e as distinções culturais, que até então definiam a identidade, ficam reduzidas a uma espécie de língua franca internacional ou de moeda global, em termos das quais todas as tradições específicas e todas as diferentes identidades podem ser traduzidas. Este fenômeno é conhecido como "homogeneização cultural" (Hall, 2006, p. 20).

Por outro lado, Hall (2006), aproximando-se do que Woodward (2009) defende, afirma que a globalização, ao mesmo tempo em que homogeneiza as culturas nacionais, também serve, num movimento contrário, ao fortalecimento das identidades locais. Trata-se de uma tensão entre o “global” e o “local”, entre a “unidade” e a “diferença”, afirma o autor, demonstrando a complexidade das transformações que o fenômeno da globalização trouxe para as formas de expressão identitárias. Qualquer análise que desconsidere essa tensão pode parecer exagerada, limitada e unilateral.

A globalização (na forma da especialização flexível e da estratégia de criação de "nichos" de mercado), na verdade, explora a diferenciação local. Assim, ao invés de pensar no global como "substituindo" o local seria mais acurado pensar numa nova articulação entre "o global" e "o local". Este "local" não deve, naturalmente, ser confundido com velhas identidades, firmemente enraizadas em localidades bem delimitadas. Em vez disso, ele atua no interior da lógica da globalização. Entretanto, parece improvável que a globalização vá simplesmente destruir as identidades nacionais. É mais provável que ela vá produzir, simultaneamente, novas identificações "globais" e *novas* identificações "locais" (Hall, 2006, p. 21).

Sendo assim, o movimento de globalização das economias e das culturas não somente cria mercados mundializados e homogêneos, imprimindo formas idênticas de interação social e de comportamentos de massa. Ela também promove a diferenciação, contribuindo, em determinados contextos e situações, para fortalecer especificidades, de modo que produtos diferenciados possam ser ofertados para identidades diferenciadas.

Além disso, diante de um mundo que se comporta mais ou menos da mesma maneira, certas identidades emergem valorizando suas diferenças, aquilo que lhes torna especiais diante dos demais. Isso talvez nos forneça algumas pistas que nos ajudam a compreender, por exemplo, a forte resistência de países, como a França e a Inglaterra, ao crescente movimento migratório que empurra gigantescos contingentes populacionais de áreas menos favorecidas do planeta, em busca de melhores condições de vida nesses países que são referência no modelo de vida promovido pela globalização.

Diante das situações envolvidas nesses movimentos migratórios, como as que diariamente acompanhamos nos noticiários, vemos que a globalização promove estilos de vida homogeneizados, baseados na cultura ocidental e capitalista, que nem todos os países do mundo têm condições de oferecer. E, quando os excluídos dessa oferta vão procurar a realização do sonho promovido pela globalização nos contextos em que ela parece “real”, as nações “prejudicadas” podem lançar mão da alegação de seu direito a uma vida melhor, exclusivamente para os/as seus/as cidadãos/ãs.

Galinkin e Zauli (2011) também tratam da influência da globalização na produção de diferentes identidades. As autoras chamam atenção para a importância de se aproveitar as vantagens da heterogeneidade advinda de um contexto mundial globalizado. O encontro de culturas diversas favorece a troca de informações, novas descobertas, formas criativas de lidar com problemas e dificuldades. Além disso, pode contribuir para a desconstrução de atitudes preconceituosas e práticas discriminatórias.

Essa visão sobre a multiplicidade de formas identitárias que pessoas ou grupos podem assumir também se relaciona com a crítica à perspectiva iluminista sobre a natureza humana. Geertz (1989) aponta para o problema dessa perspectiva: “o que o homem é pode estar tão envolvido com onde ele está, quem ele é e no que ele acredita que é inseparável deles” (Geertz, 1989, p. 26). É tão difícil falar de características comuns aos seres humanos

de diferentes culturas, pertencentes a diferentes grupos e épocas históricas que a perspectiva que defende que há uma natureza propriamente humana pode se limitar a uma descrição dos aspectos biológicos que a diferem de outras espécies animais.

Para o autor, foi justamente ao se levar em conta que os seres humanos são profundamente marcados pelas especificidades do contexto em que estão inseridos que surgiu o conceito de cultura. Com isso, a ideia de humanidade, como defendia o iluminismo, foi seriamente questionada. Mas isso não quer dizer que não se possa falar de humanidade como uma categoria que reúne todos os diferentes tipos de grupos humanos e suas diferentes formas de expressão. Nesse sentido, Geertz (1995) afirma:

(...) a antropologia tem tentado encontrar seu caminho para um conceito mais viável sobre o homem, no qual a cultura e a variabilidade cultural possam ser mais levadas em conta do que concebidas como capricho ou preconceito e, no entanto, ao mesmo tempo, um conceito no qual o princípio dominante na área, “a unidade básica da humanidade”, não seja transformada numa expressão vazia. Assumir esse passo gigantesco longe da perspectiva uniforme da natureza humana, no que concerne ao estudo do homem, é abandonar o Paraíso. Alimentar a ideia de que a diversidade de costumes no tempo e no espaço não é só uma questão de indumentária ou aparência, de cenários e máscaras de comediantes, é também alimentar a ideia de que a humanidade é tão variada em sua essência como em sua expressão (Geertz, 1995, p. 27).

Pensar o *ser humano* como uma categoria que reúne (e aproxima) diferentes nos exige, como afirma Geertz (1985), considerarmos não apenas os aspectos mais triviais da vida de cada grupo, como o tipo de roupa que veste, ou a comida que come, mas também

aquelas características mais fundamentais e que justificam o modo específico como certos grupos enxergam o mundo e se incluem nele. Munanga (2006) também defende que existe uma identidade humana, embora isso não signifique desembocar, necessariamente, na “tirania do universal”. Para o autor, o conceito essencialista de “homem” pode servir, como efetivamente serviu, muitas vezes, para discriminar e excluir indivíduos ou grupos com características e comportamentos diferentes daqueles atribuídos ao “ser humano” considerado como padrão. Sendo assim, é necessário não perder de vista que qualquer representação de humanidade inclinada à promoção de direitos a todos os seres humanos deve considerar que a identidade humana “é sempre diversificada, segundo os modos de existência ou de representação, as maneiras de pensar, de julgar, de sentir, próprias às comunidades culturais, de língua, de sexo, às quais pertencem os indivíduos e que são irreduzíveis às outras comunidades” (Munanga, 2006, p. 48).

Isso se aproxima do que Demo (2005) discute ao lembrar-nos a necessidade de falar em *éticas* no lugar de *ética*, justamente por considerar que as sociedades humanas são tão diversas que uma ética única que pudesse ser aplicada a todos os povos poderia se converter em etnocentrismo. Entretanto, ressalta o autor, o uso do termo *éticas* não pode pressupor o relativismo que defende que tudo é relativo. Defender que a nossa diversidade humana exige que pensemos em *éticas* plurais não implica necessariamente defender que todas as *éticas* são válidas, sem questionamento, explica o autor, porque “o excesso de autonomia num lado compromete a autonomia do outro lado, donde segue a impossibilidade de autônias absolutas. Liberdade implica a liberdade do outro.” (Demo, 2005, p. 22).

Nesse sentido, a perspectiva de uma convivência baseada em múltiplas *éticas* exige constantes negociações que tornem a convivência possível a todas as partes (Demo, 2005). É delicado e complexo o equilíbrio entre o respeito à diversidade cultural e o direito a uma

existência livre de opressão. Porque se uma ética para todos/as é impossível, considerando a diversidade de expressões culturais, também não é possível conviver num contexto em que todas as éticas sejam válidas, num relativismo inquestionável.

Mas, se não existe uma natureza humana, do modo como uma perspectiva uniforme de ser humano defende, e se, no lugar de identidade, é melhor falarmos de identidades, porque são variadas as formas como os grupos e sujeitos podem assumir determinadas posições e atuar de acordo com elas (ou ainda transgredi-las), como se constroem essas diferentes formas identitárias?

2. A Construção das Identidades Sociais

... E aprendi que se depende sempre

De tanta, muita, diferente gente.

Toda pessoa sempre é as marcas

Das lições diárias de outras tantas pessoas.

E é tão bonito quando a gente entende

Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá.

E é tão bonito quando a gente sente

Que nunca está sozinho por mais que pense estar

É tão bonito quando a gente pisa firme

Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos.

É tão bonito quando a gente vai à vida,

Nos caminhos onde bate bem mais forte o coração

Caminhos do coração – Gonzaguinha.

Como já foi explicitado até aqui, nesta pesquisa, parte-se do entendimento que as identidades sociais são construídas socialmente e que dependem da época, do lugar, dos contextos sociais em que as pessoas concretas estão inseridas. É nesse sentido que Hall (2009) defende que o processo de construção de identidades está submetido a uma historicização radical. E, nesse ponto, Hall (2009) aproxima-se do entendimento de Rose (2011), ao discorrer sobre a construção do atual “regime de self” que regula o modo como

nos relacionamos com os outros e também conosco. De forma mais específica, o autor usa o termo self para explicar aquilo que se compreende como um conjunto de especificidades que caracterizam o que a pessoa ou o indivíduo *realmente é*. Trata-se dessa ideia de que há uma interioridade em cada um de nós que explica nosso jeito de ser e estar no mundo e que nos motiva a descobrirmos nosso self, expressarmos nosso self e aceitarmos nosso self para vivermos em harmonia e equilíbrio (Rose, 2011).

Sua crítica a esse “valor que parece acima de qualquer censura” (Rose, 2011, p. 11) se aproxima da crítica às formas essencialistas de pensar as identidades. O conceito de self (e dos termos que o acompanham – autonomia, identidade, individualidade, escolha, satisfação) não é uma realidade “em si mesma”, mas está inconfundivelmente atrelado ao contexto histórico em que se vive e é resultado de um conjunto de pressupostos e crenças que valorizamos coletivamente como se fossem verdades inquestionáveis (Rose, 2011). Nas palavras do autor:

Falar da invenção do self não é sugerir que nós somos, de alguma forma, vítimas de uma ficção ou de um delírio coletivo. Aquilo que é inventado não é uma ilusão; constitui nossa verdade. Sugerir que nossa relação com nós mesmos é histórica e não ontológica não é sugerir que uma subjetividade essencial e trans-histórica jaz escondida e mascarada sob a superfície de nossa experiência contemporânea, como um potencial esperando para ser percebido através da crítica. Não obstante, estes estudos [os que o autor apresenta em seu livro] de fato partem de um desconforto em relação aos valores conferidos ao self e à sua identidade na nossa forma contemporânea de vida, de uma sensação de que, embora nossa cultura do self confira aos humanos toda uma gama de capacidades e conceda todos os tipos de direitos e privilégios, ela também divide, impõe fardos e floresce, apesar das

ansiedades e decepções geradas por suas próprias promessas. (Rose, 2011, pp. 13-14)

Eis o tipo de self que o autor busca desafiar: o ideal de sujeito unificado, coerente e autocentrado – concepção de self que se aproxima da ideia de coerência das concepções essencialistas da identidade – que desconsidera a influência decisiva da história e da cultura nas manifestações individuais e coletivas dos sujeitos em sociedade.

A concepção de self é uma invenção, afirma Rose (2011), mas nem por isso deixa de influenciar efetivamente nossos modos de existir. A força que essa concepção de self e de identidade tem sobre as formas como nos relacionamos com os outros, como pensamos e avaliamos a nós mesmos, como desejamos e efetivamente regulamos nossas vidas e as vidas de outros lembra a importância de que ela seja explicitada. Nesse ponto, Rose (2011) se aproxima do que Bauman (2005) defende quando afirma que a individualidade é um direito e também um dever. As exigências por trás desse regime de self que nos garante o direito a uma individualidade são como um fardo pois, ao mesmo tempo, nos obrigam a um esforço cotidiano para manter essa identidade, para defendê-la de ataques externos, para reinventá-la, para demonstrar a todos os outros que somos indivíduos “de verdade” e, que, na busca pela singularidade, somos bem sucedidos e não fracassados.

Quando compreendemos que esse regime de self é construído socialmente, que existem contingências histórico-sociais que as explicam, que nem sempre foi assim e que pode ser diferente, podemos questionar sua irrefutabilidade: “(...) espero que, ao tornar a contingência histórica de nossas relações contemporâneas com nós mesmos mais visível, estes estudos possam ajudar a abrir tais relações para interrogação e transformação” (Rose, 2011, p. 14).

Nesse sentido, podemos concluir que a compreensão que os sujeitos têm de si

mesmos tem importância decisiva nos seus relacionamentos, no enfrentamento dos desafios diários, nas formas como esses sujeitos se posicionam em suas vidas. Moreno (2015), em uma pesquisa com crianças de cinco a seis anos de idade, buscou compreender como elas co-constroem e transformam suas significações de si no período de transição da educação infantil para o ensino fundamental.

A pesquisadora acompanhou um grupo de crianças nos últimos seis meses na educação infantil e nos primeiros seis meses da sua entrada no ensino fundamental. As atividades de campo com esse grupo incluíram observações diretas na escola, conversas informais com as professoras e as crianças, entrevistas individuais com as crianças, com as professoras e com a família, além de atividades semiestruturadas com as crianças, como leitura e discussão de contos infantis e “faz de conta” de uma escola com bonecos. Das sete crianças que compunham esse grupo, ela selecionou três para compor estudos de caso, por meio dos quais realizou uma análise aprofundada a respeito das suas experiências na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. A partir dessa análise, a autora demonstra que as crianças apresentam modos bastante diversos de lidar com os desafios advindos da passagem de um nível de escolarização para outro. Vários aspectos interagem para que a criança tenha mais facilidade ou mais dificuldade nessa transição. A própria criança é responsável por lançar mão de estratégias, combinando os recursos de que dispõe para lidar com essa passagem. A autora defende que um dos aspectos relevantes que contribuem para que a criança tenha sucesso ou dificuldade na inserção escolar é a percepção que ela tem de si mesma (Moreno, 2015).

Desse modo, partindo de uma perspectiva que muito se aproxima da pesquisa aqui apresentada, a autora considera que as crianças participam ativamente na interpretação e transformação das mensagens culturais recebidas de seus cuidadores (na família e na escola). E que, em razão de suas diferentes trajetórias de vida e desses modos específicos

de resignificar as experiências vividas, cada criança tem um modo particular de enfrentar os desafios envolvidos na construção de suas próprias possibilidades de desenvolvimento (Moreno, 2015).

Moreno utiliza algumas contribuições da teoria do *self dialógico*³ para explicar como diferentes formas de perceber a si mesmos implicam em maior ou menor dificuldade na inserção desses/as alunos/as na escola. A teoria do self dialógico explica os fenômenos psicológicos a partir de um ponto de vista relacional e dinâmico: o self se configura em função das relações dos indivíduos com a cultura, com os outros e, num nível intrapsicológico, em função da dinâmica existente entre as diferentes posições do eu assumidas pelos sujeitos. Essas diferentes posições de sujeito dialogam entre si, sendo algumas mais dominantes que outras e, muitas vezes, esse diálogo implica em conflitos que têm uma função adaptativa para o self e estimulam o seu desenvolvimento (Moreno, 2015). Como explica a autora, a construção do Self é um fenômeno complexo e dinâmico no qual interagem aspectos relacionais, tanto dos sujeitos com os outros (os outros em geral, os outros com os quais os sujeitos têm uma ligação afetiva significativa, etc) como consigo mesmos (Moreno, 2015).

Como o desenvolvimento do Self está inconfundivelmente imerso na cultura e na relação com os outros sociais, para cada relação específica, se configura um “eu” diferente e as diferentes posições de sujeito experimentam conflitos internos que são importantes para o desenvolvimento dos sujeitos. Dessa forma, uma experiência de mudança, como é a passagem da educação infantil para o ensino fundamental, é significativa para o desenvolvimento do Self dos sujeitos. E a ajuda de outros sociais significativos pode

³ Ainda que este estudo apresente algumas contribuições da Teoria do Self Dialógico, essa não foi a teoria que serviu de base para as informações construídas nesta pesquisa. Essas contribuições revelam a aproximação existente na contemporaneidade entre a Psicologia Cultural e a Teoria do Self Dialógico, especialmente em relação ao entendimento de que as identidades são dialógicas e que sua construção depende não apenas da relação que os sujeitos têm com os outros, mas também consigo mesmos. De forma mais específica, tal perspectiva teórica concebe o *self* como um complexo sistema dinâmico em que as múltiplas posições do eu (*I-positions*) estão engajadas em diálogos constantes, que são organizados, muitas vezes, de forma assimétrica.

colaborar para que as crianças desenvolvam percepções positivas de si que as ajudarão nas futuras experiências de mudança que exigem novas posições do eu (Moreno, 2015).

De modo semelhante, Branco e Madureira (2008) também utilizam as contribuições da teoria do self dialógico em um estudo realizado com a participação de 10 jovens adultos/as brasileiros com identidades sexuais não hegemônicas. Com o objetivo de compreender como esses diferentes sujeitos dão sentido às suas identidades sexuais e de gênero, as pesquisadoras analisam suas narrativas e identificam as estratégias utilizadas por cada um/a deles/as para lidar com os preconceitos e a discriminação existentes nos contextos sociais em que estão inseridos/as.

Branco e Madureira (2008) destacam, em especial, o caso de uma das participantes da pesquisa. Uma mulher homossexual de 25 anos, cuja vivência da homossexualidade implica em conflitos com outras posições de eu. Pertencente a uma família de forte tradição católica e defensora de valores relacionados ao que considera uma “família bem estruturada”, Rosane (nome fictício que as autoras atribuem à participante) demonstra uma visão bastante pejorativa em relação à homossexualidade. Como afirmam as autoras, ela se desculpa pela sua sexualidade e legitima e aceita a discriminação social e o preconceito que as pessoas com identidades sexuais não hegemônicas sofrem.

Nesse sentido, Rosane tem dificuldades de conciliar essa posição de eu com as demais posições que assume em sua vida cotidiana. Como ela mesma considera que as pessoas homossexuais são “perdidas, invejosas e infelizes” e que normalmente são oriundas de “famílias desestruturadas”, a participante busca isolar seu “eu homossexual” ao máximo, restringindo essa sua identidade à privacidade da relação com sua parceira, “entre quatro paredes” (Madureira & Branco, 2008). Diante desses conflitos entre posições de eu de difícil conciliação, emerge uma nova posição de eu, o “eu missionária”, assumida por Rosane como forma de lidar com o dilema que lhe causa sofrimento e angústia. Sua

presença na comunidade gay se justifica na medida em que pode resgatar “almas perdidas” e pessoas infelizes, levando os valores cristãos para esses/as “necessitados/as”. A emergência do eu missionária é uma forma de conciliação entre posições de eu conflitantes, uma estratégia singular assumida pelo sujeito como forma de manutenção da “continuidade do eu” (Branco & Madureira, 2008).

As contribuições de Moreno (2015) e Branco & Madureira (2008) reforçam o entendimento de que as identidades são dinâmicas e sua construção depende da cultura onde os sujeitos estão inseridos, dos relacionamentos com os outros e também consigo mesmos. Além disso, a partir da compreensão da teoria do self dialógico, as autoras demonstram que as situações de transição e mudança, assim como os conflitos entre diferentes posições de eu exigem que os sujeitos lancem mão de estratégias de conciliação que são importantes para seu desenvolvimento.

Como as identidades são construídas na relação e no contato com os outros sociais, é relevante considerar outro aspecto fundamental: que não somente as semelhanças entre esses grupos e pessoas são importantes nesse processo, mas também as diferenças. Muitos/as autores/as concordam em considerar que as identidades se constroem nas diferenças (Galinkin & Zauli, 2011; Goffman, 1988; Hall, 2009; Madureira, 2012; Moreira & Câmara, 2008; Woodward, 2009). Compreendemos a nós mesmos/as a partir do entendimento do que não somos. A assunção de uma identidade, muitas vezes, implica na rejeição de outras, aquelas que são incompatíveis e contraditórias em relação a uma identidade que, provisoriamente, pode assumir uma posição prioritária. Identidades diferentes das minhas reforçam meu sentimento de “mim mesma” e vice versa. Portanto, as diferenças são fundamentais na construção das identidades.

Woodward (2009), ao defender que a identidade não é o oposto da diferença, mas que depende da diferença, aponta para o modo como determinados sistemas

classificatórios que dividem as categorias em opostos servem para revelar a natureza interdependente das noções de identidade e diferença. Bourdieu (2005), ao analisar as raízes da dominação masculina, também faz referência a esses sistemas binários que produzem classificações e hierarquizações a partir de sentidos opostos: alto/baixo, direita/esquerda, dentro/fora, duro/mole, subir/descer, entrar/sair. Esses opostos, diz o autor, associados arbitrariamente (e de forma hierárquica) às diferenças entre masculino e feminino, servem para conferir sentido e “legitimar” as desigualdades existentes entre homens e mulheres.

O caráter relacional do processo de construção de identidades também pode se confirmar naquilo que Goffman (1998) aponta ao discorrer sobre os modos como se constrói a identidade estigmatizada. O autor lembra que “um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem honroso e nem desonroso” (Goffman, 1998, p. 13). A estigmatização depende dessa confirmação que se estabelece na relação entre aquele/a que carrega a marca do estigma e aquele/a que não carrega. Nessa perspectiva, é possível constatar a natureza relacional do conceito de identidades. Uma identidade estigmatizada é construída a partir da definição das identidades “normais”, que não carregam estigmas, e vice-versa.

De acordo com o autor, a sociedade categoriza as pessoas entre “normais” e “não normais”. Nas relações entre essas diferentes categorias, acredita-se que aqueles que carregam algum estigma não são considerados completamente humanos (Goffman, 1998). Isso talvez ajude a explicar as atrocidades cometidas, por exemplo, contra os negros durante a escravidão ou contra os judeus durante o holocausto. As práticas de discriminação e violência dirigidas aos que carregam um atributo considerado profundamente depreciativo (o estigma) se “justificam” na medida em que as diferenças entre os “normais” e os “estigmatizados” são consideradas mais relevantes que o caráter

de *humanidade* que poderia aproximá-los.

No esforço de compreender como as diferenças são fundamentais na definição das identidades sociais e como as relações entre os diferentes são marcadas por preconceitos e discriminações, Myers (1995) chama atenção para os aspectos envolvidos na valorização do endogrupo em detrimento do exogrupo. Para o autor, como nossa percepção de nós mesmos está fortemente vinculada ao nosso sentimento de pertença a determinados grupos, tendemos a valorizar excessivamente os grupos dos quais fazemos parte (endogrupo) e, por outro lado, desqualificar os grupos que diferem dos nossos (exogrupo). É uma maneira de nos sentirmos bem ao nosso respeito (Myers, 1995). Na tentativa de compreender as razões sociais que explicam por que as pessoas são preconceituosas em relação aos que diferem de si, o autor explica: o preconceito serve “para defender a autoestima e a posição social daqueles que estão no alto da escala social e econômica ou que estão tratando de alcançá-la” (Myers, 1995, p. 355).

Ao mesmo tempo que tendemos a valorizar as características dos grupos dos quais somos parte, como forma de proteger-nos, podemos, por outro lado, nos associarmos aos grupos que gozam de *status*, mesmo que nossa vinculação a esses grupos não se justifique facilmente. Não é incomum vermos algumas pessoas negras sendo acusadas de serem mais racistas que pessoas brancas. Em primeiro lugar, não se deve esquecer que a ideologia racista está imersa em nossa cultura e pode orientar atitudes e práticas racistas em pessoas brancas e negras, indistintamente. Entretanto, além disso, também podemos considerar que quando uma pessoa negra desqualifica os atributos associados à sua própria raça, pode estar lançando mão de uma estratégia de fazer parte daquele grupo que, no contexto social onde vive, goza de privilégios e status. Ser branco ou “parecer branco” certamente implica em certas vantagens.

Todas essas importantes reflexões reforçam a compreensão de que as identidades

dos sujeitos e dos grupos são construídas nas relações sociais. É na cultura que os sujeitos constroem as identidades que assumem, as que negam, as que transgridem, as que não aceitam, aquelas das quais se orgulham, aquelas que defendem e aquelas contra as quais lutam. E todas elas estão marcadas pela cultura. O que isso significa? Significa que a língua que as pessoas falam, os espaços sociais que frequentam, os grupos nos quais estão inseridos, as condições materiais de sua existência e o momento histórico que define a época em que vivem marcam as diferentes formas como se expressam, como se veem, como pensam, como sentem e como sonham se tornar.

Nesta pesquisa, a partir de pressupostos e conceitos importantes da Psicologia Cultural, buscou-se enfatizar o papel fundamental da cultura na canalização dos modos de ser, agir, pensar e sentir em sociedade (Valsiner, 2012). A cultura, como força que direciona as possibilidades de exercício das subjetividades, constrange os indivíduos em determinadas direções, fornecendo signos que lhes permitem compreender o mundo que os cerca e agir diante dele de maneiras específicas (Branco & Valsiner, 1999; Madureira, 2007; Madureira & Branco, 2015; Moreno, 2015; Valsiner, 2012).

De acordo com Valsiner (2012), a cultura pertence à relação da pessoa com o ambiente. Essa concepção altera os modos como esse tema é tratado no pensamento social que compreende a cultura como pertencente à pessoa ou defende que a pessoa pertence à cultura. Entender a cultura como pertencente à relação entre sujeito e contexto ajuda a compreender porque as culturas e os sujeitos se modificam mutuamente. Para Valsiner, a Psicologia Cultural traz contribuições relevantes na superação de limitações de algumas perspectivas na Antropologia Social, ao evidenciar “o lado pessoal das experiências vividas dentro da cultura, quer seja *na cultura* ou *tendo cultura*, conforme os próprios sentimentos e pensamentos” (Valsiner, 2012, p. 27).

Desse modo, compreendemos que o conjunto de ideias, valores, atitudes e

significados compartilhados por um conjunto de pessoas e instituições em determinado espaço e período de tempo canaliza os processos de significação dos sujeitos imersos nesses contextos. Mas canalizar não significa determinar ou dirigir, porque esses sujeitos imprimem suas características singulares às diferentes mensagens culturais recebidas dos contextos em que se inserem e, com isso, introduzem cotidianamente mudanças na cultura que, por sua vez, canaliza suas experiências individuais e grupais (Madureira, 2007; Madureira & Branco, 2015; Moreno, 2015; Valsiner, 2012).

O conceito de distanciamento psicológico (Valsiner, 2012) ajuda a entender como a cultura, por meio dos signos, permite que os sujeitos possam refletir sobre os contextos em que estão inseridos e, com isso, agir de modo diverso do esperado. O distanciamento psicológico é a capacidade que os indivíduos desenvolvem de se colocarem a determinada distância psicológica em relação ao contexto imediato em que se encontram em determinado momento (o “aqui-e-agora”), de modo que possam refletir sobre ele, compará-lo a outros contextos, inseri-lo numa perspectiva que considera o passado e o futuro e, até, pensar sobre ele usando o ponto de vista de outra pessoa.

Precisamente por sua capacidade e propensão a criar e utilizar recursos semióticos, seres humanos são capazes de se distanciar em relação a seus contextos de vida imediatos. A pessoa se torna simultaneamente um ator que está imerso em dado contexto de atividade situada e um agente reflexivo que está distanciado do cenário no qual está imerso. Essa dualidade é relevante por transcender as demandas adaptativas no contexto no aqui-e-agora, como o requer a natureza aberta, sistêmica de qualquer sistema em desenvolvimento, seja ele biológico, psicológico ou social. (Valsiner, 2012, p. 32).

Se as pessoas fossem rigorosamente dirigidas pelas determinações do contexto em que se inserem, não se poderia falar em mudanças ao longo do tempo. É uma ilusão acreditar que a cultura dirige, de modo unidirecional, os modos de ser dos sujeitos. Para Valsiner (2012), o modelo bidirecional de transferência cultural, ou co-construção ativa, é relevante na compreensão das maneiras como os sujeitos modificam ativamente as mensagens recebidas.

O modelo bidirecional de transmissão cultural considera que todos os participantes do processo de comunicação “estão transformando ativamente as mensagens culturais. De fato, esse modelo poderia ser chamado, de forma mais adequada de multidirecional, uma vez que o papel ativo de todos os participantes conduz a múltiplos cursos de reconstrução de mensagens” (Valsiner, 2012, p. 34).

Podemos enxergar o caráter dinâmico da cultura na forma multidirecional como as práticas, as crenças e os valores são transmitidos e compartilhados em seu interior. As mensagens culturais são resignificadas todo o tempo e em todas as direções. Aqueles e aquelas que estão “se iniciando” em determinada cultura não internalizam o que lhes foi transmitido exatamente do modo como lhes foi transmitido. Esses sujeitos compreendem as mensagens que recebem, atribuindo-lhes sentido único e devolvendo, ao contexto em que se inserem, uma forma própria de significar as experiências que compartilham com os demais. Isso contribui para que as culturas estejam sempre em movimento.

A geração “mais velha” – incluindo aqui pais, professores, crianças mais velhas e meios de comunicação – reúne mensagens de uma determinada forma, própria a cada uma dessas instâncias, as quais pretendem canalizar o desenvolvimento das pessoas mais jovens. Entretanto, essas pessoas mais jovens analisam ativamente as mensagens e reelaboram a informação cultural recebida sob formas *pessoalmente*

novas. (Valsiner, 2012, p. 34).

Essa compreensão dos modos como os significados são compartilhados entre sujeitos numa cultura tem implicações interessantes no campo educacional. De um determinado ponto de vista, a transmissão de conhecimentos é considerada como um processo em que uma pessoa detém as informações e as ensina, enquanto no outro polo da relação, existe/m outra/s pessoa/s que não detém(êm) o conhecimento e o recebe/m passivamente, quando lhe/s é transmitido. Outro modo de ver, que enfatiza o caráter dinâmico e bidirecional dessa transmissão, considera os processos de ensino-aprendizagem como uma troca dialógica e valoriza o papel do sujeito que aprende na interpretação e na transformação das mensagens culturais que recebe.

Em um estudo realizado em duas turmas de segunda série de ensino fundamental de uma escola pública do Distrito Federal, Tacca e Branco (2008) evidenciam a relevância de uma perspectiva dialógica na compreensão do processo de ensino-aprendizagem. Por meio de pesquisa qualitativa, as autoras buscaram identificar, nas interações existentes entre as professoras dessas turmas e seus/as respectivos/as alunos/as, crenças e estratégias comunicativas e metacomunicativas que podem contribuir para, ou mesmo dificultar, o processo de ensino aprendizagem. Observações nas salas de aula, entrevistas com as professoras das duas turmas, atividades estruturadas com o grupo de alunos/as selecionados pelas professoras, segundo o critério de dificuldade de aprendizagem, e grupo de discussão entre os/as participantes e a pesquisadora contribuíram para identificar diferenças significativas nos modos como as professoras que participaram da pesquisa interagem com seus/as alunos/as em sala de aula (Tacca & Branco, 2008).

A primeira professora demonstrou sérias dificuldades em promover um ambiente de troca, em que os/as alunos/as se sentissem seguros para perguntar, para dar suas opiniões

e para expressar seus modos específicos de refletirem sobre os temas propostos em sala. No trecho a seguir, Tacca e Branco (2008) descrevem essas dificuldades:

No prosseguimento da atividade, foram proliferando dúvidas e dificuldades de entendimento do que ela realmente desejava que as crianças fizessem. Ninguém conseguia entender, de fato, o que deveria ser feito, e com toda razão, pois a professora era evasiva e contraditória em suas instruções. (...) Os objetivos da tarefa proposta, se é que existiam, não podiam ser identificados, e as crianças se empenhavam em adivinhar para agradar a ela, com isso aprendendo (significando) que, numa tarefa de ensino aprendizagem, o que importa é fazer o que o professor manda. (Tacca & Branco, 2008, p. 44).

Para as autoras, a segunda professora participante da pesquisa conseguiu promover, na relação com os/as alunos/as, um espaço de confiança mútua, onde o clima de valorização das crianças e dos seus trabalhos promovia o interesse dos/as alunos em participarem das atividades e aprenderem. Na realização das atividades, a professora não dava respostas prontas e sempre estimulava a criança a encontrar, com sua ajuda, uma solução para os desafios. Em todas as interações, ela buscava promover a reflexão, entre os/as alunos/as, de modo a construir aprendizagens efetivas: “Seu afeto e empatia eram também indicados por palavras no diminutivo, impregnando de significados positivos o momento da aprendizagem” (Tacca & Branco, 2008, p. 45).

A partir dos resultados construídos, Tacca e Branco (2008) defendem que, no contexto da sala de aula, os/as alunos/as têm modos bastante diversos e específicos de significarem as mensagens recebidas. A transmissão de conhecimento não é uma via de mão única e o aprendizado do/a aluno/a depende muito do seu interesse, da sua

motivação para aprender. Os/as professores/as podem facilitar ou dificultar essa relação com o conhecimento, a depender dos significados atribuídos ao processo de ensino e aprendizagem. Quando compreendem que os/as alunos/as atribuem um sentido pessoal ao conhecimento mediado pelo/a professor/a e que aprender pode ser mais divertido e interessante quando as trocas interpessoais são positivas no ambiente de aprendizado, os/as professores podem caminhar no sentido de favorecer a aprendizagem e não dificultá-la (Tacca & Branco, 2008).

Nesse sentido, Bruner (1996) também faz importantes considerações que nos ajudam a refletir sobre a importância de considerar os processos de ensino aprendizagem como dependentes do tipo de relação que se estabelece entre aqueles/as que ensinam e aqueles/as que aprendem. O autor apresenta as diferenças entre duas concepções divergentes acerca dos modos como a mente funciona, esclarecendo que essas diferentes concepções implicam modos bastante diversos de educar. A primeira é uma visão *computacionista* que, como o nome sugere, usa o funcionamento de computadores para explicar os modos como a mente processa a informação: recebe, organiza, armazena e recupera (Bruner, 1996).

A segunda visão parte do entendimento que a cultura “embora um produto humano, simultaneamente forma e torna possíveis as operações de uma mente distintivamente humana. Neste sentido, o aprender o e o pensar estão sempre situados num enquadramento cultural e sempre dependentes da utilização de recursos culturais” (Bruner, 1996, p. 20). Nessa perspectiva, conhecida como *culturalista*, a educação (e seu propósito de aprimorar o funcionamento da mente) deve ser praticada de modos muito diversos dos utilizados tendo como base uma visão computacionista.

O autor explicita alguns princípios que orientam uma abordagem “psicocultural da educação”. Entre elas, pretendo destacar a relevância do princípio da interação, uma vez

que tem importantes repercussões sobre as questões abordadas nesta pesquisa. Esse princípio permite compreender a importância das relações que se estabelecem entre os sujeitos para a concretização de um ambiente de aprendizagem (Bruner, 1996).

Uma perspectiva que parte do pressuposto que educar e aprender são fenômenos que dependem dos universos culturais em que os sujeitos se inserem destaca, necessariamente, a relação entre o tipo de ligação entre os sujeitos que ensinam e que aprendem e a qualidade do aprendizado que se constrói por meio dessas ligações, como destaca o autor:

Até que ponto é concebível uma subcomunidade que se especialize no ensino praticado entre os seus membros? A resposta óbvia seria a de que essa subcomunidade é um lugar onde, entre outras coisas, os alunos se ajudariam uns aos outros a aprender, cada qual segundo suas próprias capacidades. E isto naturalmente não tem nada que excluir a presença de alguém que desempenhe o papel de professor. Implica simplesmente que o professor não desempenhe esse papel como um monopólio e que também os próprios alunos “montem os andaimes” uns para os outros. A antítese é o modelo de “transmissão” antes descrito [computacionismo], frequentemente levado ao extremo pela ênfase em transmitir o tema. Mas na maioria dos casos de aquisição plena de conhecimento, pretendemos também que os alunos adquiram bom discernimento, autoconfiança e mútua capacidade de trabalhar em conjunto. Ora, tais competências não desabrocham em clima de “transmissão” de via única. Na verdade, a real institucionalização da educação pode enveredar pela via da criação de uma subcomunidade de alunos que mutuamente se auxiliem (Bruner, 1996, pp. 41 e 42).

Se partirmos do pressuposto de que “na transmissão cultural do conhecimento, todos os participantes estão transformando ativamente as mensagens culturais” (Valsiner, 2012, p. 34) e que a qualidade da relação que se estabelece entre os diferentes sujeitos nesse ambiente de aprendizagem tem implicações nas formas como esses sujeitos estão sendo educados (Bruner, 1996), podemos compreender que nas relações dentro do ambiente da sala de aula, os/as alunos/as transformam ativamente as mensagens que recebem (Tacca & Branco, 2008). Além disso, professores/as e alunos/as se transformam mutuamente, enquanto se relacionam. Além disso, cabe destacar que o reconhecimento da potencial riqueza advinda dessa co-construção ativa pode favorecer a criação de contextos mais democráticos e plurais, nos quais o diálogo é promovido e estimulado.

A partir da compreensão de que as identidades sociais são construídas nas relações sociais que os diferentes sujeitos vivem nos contextos culturais em que estão inseridos e que dependem, sobretudo, das semelhanças e diferenças existentes em comparação com outros sujeitos, não é difícil perceber a importância que os outros têm para a definição do modo como nos identificamos. Essa compreensão nos ajuda a refletir sobre a relevância que têm os processos educativos na construção das identidades sociais. As pessoas aprendem a valorizar (ou a desqualificar) as características que identificam determinados grupos e determinadas pessoas. Como tudo que envolve o aprender é dinâmico e como as identidades se alteram todo o tempo, as formas de percebê-las e qualificá-las também podem mudar.

3. Educação e identidades

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade (Freire, 1996, p. 30).

Com base no que foi discutido até aqui, compreende-se que as identidades sociais não são essências que cada um traz em si e que podem ser reveladas, de modo transparente, com algum esforço. Os modos de ser e estar no mundo dos diversos grupos e indivíduos que o compõem são produzidos nas relações sociais, que se efetivam nos contextos culturais em que esses sujeitos e grupos estão inseridos. E a escola, em razão de ser uma instituição inserida na cultura, participa ativamente do processo de construção dessas diferentes identidades.

Nesta pesquisa, concebe-se a escola como um espaço social marcado por ambiguidades e contradições. Isso porque a escola, por um lado, tem trabalhado, ao longo do tempo, para manter e reproduzir as condições de desigualdade entre grupos e sujeitos; mas, por outro lado, em razão de sua composição diversa e de seus objetivos de formar cidadãos/ãs capazes de melhorar o mundo em que vivem, pode contribuir para o questionamento das bases em que se assentam essas visíveis desigualdades (Candau,

2008; Gusmão, 2003; Louro, 2003; Madureira, 2007; Madureira & Branco, 2012; Madureira & Branco, 2015; Moreira & Câmara, 2008, entre outros/as autores/as).

Para Candau (2008), a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença e, por isso, tende a trabalhar no sentido de homogeneizar os/as diferentes alunos/as, silenciando e neutralizando as especificidades que os/as identificam. Essa prática tem repercussões muito negativas na vida dos sujeitos que passam pela escola, como é destacado pela autora. Quando a escola considera todos os diferentes como se fossem iguais, está trabalhando para estabelecer uma excessiva distância entre as experiências socioculturais dos/as alunos/as e o conhecimento abordado na escola. O que contribui para o desenvolvimento de baixa auto-estima, desconforto, mal estar e agressividade em relação à escola, evasão e fracasso escolar (Candau, 2008).

Outros/as autores/as como Junqueira (2009) e Franco e Cincillini (2015), por exemplo, chamam a atenção para o sofrimento vivenciado, na passagem pelo ambiente escolar, por sujeitos cujas expressões identitárias de gênero e sexualidade diferem da norma. As piadas, as brincadeiras desrespeitosas, os insultos, a hostilidade e as práticas de violência explícita são alguns obstáculos que alunos e alunas gays, lésbicas e trans enfrentam diariamente na escola.

Para Louro (2003), é preciso observar como a escola, com suas práticas cotidianas, que muitas vezes passam despercebidas, escondidas sob a aparente falta de intencionalidade, opera na fabricação de certos tipos de sujeito. A forma como meninos e meninas são separados, a organização do espaço da sala de aula, o que está previsto no currículo, as mensagens disponíveis nos livros didáticos, aquilo que é dito (ou não dito) pelos professores e pelas professoras são alguns exemplos de aspectos que explicam o

modo corriqueiro como certas identidades são construídas no contexto da escola (Louro, 2003).

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

É preciso “colocar em questão” os pressupostos e práticas que fazem parte do dia a dia da escola – e refletir sobre eles é uma forma de questionar as supostas certezas em que se assentam e diminuir seu poder de se reproduzirem indefinidamente. Não é tarefa fácil, mas, como defende a autora, se admitirmos que a escola produz e reproduz cotidianamente as divisões sociais em que se assentam as desigualdades entre sujeitos e entre grupos, “encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades” (Louro, 2003, p. 86).

Madureira e Branco (2015), em pesquisa realizada com professores/as do ensino fundamental II da rede pública de ensino do Distrito Federal, com o objetivo de analisar

suas concepções e crenças em relação às questões de gênero, sexualidade e diversidade, constataram que os/as mesmos/as, muitas vezes, têm dificuldades de refletir sobre as questões de gênero. As autoras consideram que embora as discussões acadêmicas sobre gênero tenham avançado muito nos últimos anos, na prática e no cotidiano das escolas, o entendimento sobre as bases culturais em que se constroem as diferenças entre homens e mulheres ainda não são compreendidas efetivamente pelos/as profissionais da educação. Por essa razão, as autoras sugerem que os aspectos teórico-conceituais relativos aos estudos de gênero sejam desenvolvidos na formação de professores/as, depois de discussões prévias de exemplos concretos do cotidiano escolar (Madureira & Branco, 2015).

Trabalhar as questões de gênero partindo de exemplos concretos contribui para que professores e professoras relacionem os aspectos teórico-conceituais tratados nas pesquisas acadêmicas com a vida cotidiana (Madureira & Branco, 2015). Os/As professores/as vivem, frequentemente, em contextos sociais profundamente marcados por concepções e crenças que naturalizam as desigualdades entre homens e mulheres. Reconhecer situações nas quais as questões de gênero estão na base dessas desigualdades não é tão simples como pode parecer. E trabalhar, exclusivamente, com discussões teóricas pode contribuir para afastar esses/as profissionais de um debate tão relevante e que tem implicações no dia a dia do exercício de sua profissão.

Portanto, questionar práticas cotidianas, refletir sobre o que se fala e o que não se fala no contexto da sala de aula, aproximar a realidade das discussões mais teóricas e gerais sobre as questões de gênero, sexualidade e raça parecem bons exemplos de como facilitar a emergência de modos mais democráticos de convivência na escola. Nesse sentido, outro aspecto merece destaque: a possibilidade do diálogo na sala de aula.

Uma das maneiras mais efetivas de manutenção de históricas desigualdades que caracterizam as relações entre grupos e entre sujeitos é ocultar essas desigualdades, impedindo que as vozes no contexto da sala de aula possam se expressar. Vários/as autores/as têm chamado atenção sobre o silenciamento como forma de opressão das minorias no contexto escolar e como obstáculo no estabelecimento de relações dialógicas entre os sujeitos que compõem a sala de aula. (Hooks, 2013; Lionço & Diniz 2009; Louro, 2003; Madureira & Branco, 2015).

Para hooks⁴ (2013), a troca de vozes numa sala de aula é condição para um aprendizado efetivo. A autora defende que a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo e nunca de tédio. O entusiasmo se revela, especialmente, quando todos e todas se sentem estimulados/as a dar suas contribuições na construção de uma comunidade de aprendizado, o que efetivamente contribui para uma educação para a liberdade. Nas palavras da autora: “Ouvir um ao outro (o som de vozes diferentes), escutar um ao outro é um exercício de reconhecimento. Também garante que nenhum aluno permaneça invisível na sala” (Hooks, 2013, p. 58).

O diálogo no microcosmo da sala de aula pressupõe que se considera o outro e seus direitos. Quando se desenvolve o diálogo na sala de aula, os sujeitos se sentem estimulados a produzir conhecimento; se sentem dispostos a assumir compromissos; aprendem a valorizar atitudes e práticas de respeito às opiniões diversas, em outros relacionamentos que desenvolvem.

⁴ Gloria Jean Watkins nasceu em 25 de setembro de 1952, nos Estados Unidos. Adotou o pseudônimo *bell hooks* em homenagem à sua avó materna. A decisão de escrever o nome com iniciais em letras minúsculas serve a dois propósitos: diferenciá-la da avó Bell Hooks e evidenciar sua obra e não seu nome. Professora e ativista social negra, a autora tem sido uma referência na defesa de um novo tipo de educação, cujo objetivo seja o de ensinar para a transgressão das fronteiras impostas pelas desigualdades de raça, de gênero e de classe. Algumas dessas informações estão disponíveis em: <http://www.egs.edu/library/bell-hooks/biography/> e também em http://en.wikipedia.org/wiki/Bell_hooks

Em capítulo que discute a criatividade como princípio funcional da aula, Martínez (2010) propõe novas configurações para o principal espaço em que se produz a aprendizagem na escola. Para a autora, é diferente falar de criatividade na sala de aula e falar da criatividade como princípio funcional da aula. Na primeira expressão, considera-se importante o uso de metodologias e práticas inovadoras que visam melhor atingir os propósitos dos processos de ensino-aprendizagem.

Entretanto, considerar a criatividade como princípio funcional da aula tem um caráter transformador que não se resume ao uso de instrumentos e técnicas originais. A autora defende que, quando a criatividade é um princípio funcional da aula, os sujeitos são considerados naquilo que têm de singular e específico e são estimulados a participarem ativamente do conhecimento que é produzido na sala de aula. Em relação à importância de que o sujeito se implique na produção do conhecimento, Martínez (2010) destaca que:

A criatividade não é simplesmente uma ferramenta que se “utiliza”, que se “aplica” em um determinado momento ou situação, mas, essencialmente, a forma como o sujeito em contexto produz uma ação singular, marcada pelos sentidos subjetivos gerados na situação em que se encontra. Uma concepção complexa de criatividade supõe compreendê-la como produção de um sujeito implicado, engajado numa direção, que produz sentidos subjetivos no que faz, na indissolúvel unidade do cognitivo e do afetivo, seja professor no ensino, seja aluno na aprendizagem, seja diretor ou coordenador no gerenciamento das ações educativas, quando nos referimos à criatividade na escola. (p. 121).

Quando se considera os sujeitos e suas subjetividades, também podemos refletir sobre como deve ser uma ocupação criativa da sala de aula que favoreça a interação entre os sujeitos que a compõem. Fernandes (2010) também menciona o diálogo como meio através do qual os sujeitos podem se conectar na sala de aula e produzir sentido sobre o que aprendem. Para essa autora, a ocupação do território da sala de aula, como tradicionalmente encontramos nas escolas, promove a ausência de diálogo: alunos enfileirados não se olham, não interagem. E continua: não se trata apenas de mudar a disposição das cadeiras na sala, mas de uma postura pedagógica e ética que orienta escolhas de como promover vínculos entre os diversos sujeitos que ocupam os espaços do saber na escola.

Os vínculos construídos pelo diálogo encaminham variadas formas de ocupação do território da aula, distanciando-se da ocupação por fileiras alinhadas ou mesmo em semicírculos, que, algumas vezes revelam a mesma posição dos alunos nas fileiras: não se olham, não se movem, não interagem. É como se houvesse uma cordilheira margeando um rio, que, por sua imensidão, fosse difícil de travessar, forçando algumas configurações demográficas compactas de um lado e vazios demográficos de outro (Fernandes, 2010, p. 154).

Para um/a observador/a pouco atento/a, pode parecer que a maneira como as cadeiras e mesas estão organizadas numa sala de aula tem pouca ou nenhuma influência no tipo de conteúdo que está sendo trabalhado e na qualidade dos processos educativos que estão se concretizando ou das relações que se estabelecem entre alunos/as e professores/as e dos/as alunos/as entre si. Ocorre que a configuração do espaço onde o

aprendizado escolar tem seu lugar garantido diz muito sobre o tipo de educação que se pretende oferecer. Uma sala de aula que busca promover o diálogo, a emergência de diferentes vozes e o respeito pelas diferentes identidades não pode organizar os objetos que a compõem de modo a promover uma ordem que dificulta a interação e impossibilita formas criativas e autênticas de ocupação.

Como já foi dito anteriormente, hooks (2013) defende que o diálogo é condição essencial para o aprendizado. Para essa autora, os modos de ensinar e aprender precisam ser transformados. Para que se possa aplicar uma pedagogia transformadora, capaz de contribuir para um aprendizado libertador, é necessário que a sala de aula se configure como um espaço democrático. Numa sala de aula democrática, todos/as são estimulados/as a se expressarem e todos/as devem se sentir responsáveis em contribuir para o aprendizado coletivo. Nas palavras entusiasmadas da autora:

Foi como professora no contexto da sala de aula que testemunhei o poder de uma pedagogia transformadora fundada no respeito pelo multiculturalismo. Trabalhando com uma pedagogia crítica baseada em minha compreensão dos ensinamentos de [Paulo] Freire, entro na sala de aula partindo do princípio de que temos que construir uma “comunidade” para criar um clima de abertura e rigor intelectual. Em vez de focar a questão da segurança, penso que o sentimento de comunidade cria a sensação de um compromisso partilhado e de um bem comum que nos une. (Hooks, 2013, pp.57 e 58).

O sentimento de comunidade ao qual a autora se refere é que permite às pessoas reunidas no espaço da sala de aula se verem como responsáveis pela construção do

conhecimento. Não é um sentimento fácil de se conquistar. Nesse sentido, hooks (2013) lembra que são muitos os desafios que os/as professores/as enfrentam, quando buscam promover uma sala de aula democrática: medo de perder a autoridade e o controle dos/as alunos/as, dificuldades para lidar com os antagonismos na sala de aula, medo de que as emoções e paixões se revelem incontroláveis, etc.

Os/As alunos/as também resistem, muitas vezes, a uma sala de aula democrática, lembra a autora. Embora o/a professor/a tenha um papel importantíssimo na criação de um ambiente transformador na sala de aula, ele/a não é capaz de criar uma comunidade de aprendizado entusiasmada sem a colaboração ativa dos/as alunos/as. A resistência dos/as alunos/as, muitas vezes, provém da dificuldade de lidar com novas formas de aprendizado com as quais não estão acostumados/as. No trecho a seguir, a autora esclarece essa dificuldade:

Os alunos também me ensinaram que é preciso praticar a compaixão nesses novos contextos de aprendizado. Não me esqueço do dia em que um aluno entrou na aula e me disse: “Nós fazemos seu curso. Aprendemos a olhar o mundo de um ponto de vista crítico, que leva em conta a raça, o sexo e a classe social. E não conseguimos mais curtir a vida”. Olhando para o resto da turma, vi alunos de todas as raças, etnias e preferências sexuais balançando a cabeça em sinal de assentimento. E vi pela primeira vez que pode haver, e geralmente há, uma certa dor envolvida no abandono das velhas formas de pensar e saber e no aprendizado de outras formas. Respeito essa dor. E agora, quando ensino, trato de reconhecê-la, ou seja, ensino a mudança de paradigmas e falo sobre o desconforto que ela pode causar. (Hooks, 2013, pp. 60 e 61).

As práticas cotidianas na sala de aula estão profundamente marcadas por papéis estereotipados. Alunos/as sentados/as em suas cadeiras escutam o que dizem seus/as professores/as. Professores/as atrás de suas mesas ou em pé na frente dos/as seus/as alunos/as ensinam o que sabem aos que estão ali para ouvi-los/as. Quando esses papéis são questionados e os/as estudantes são chamados/as a se expressarem, enquanto os/as professores/as os/as escutam, os/as alunos/as podem ter muitas dificuldades de exercer papel diferente daquele para o qual foram “treinados”. Além disso, como defende hooks (2013), quando a aula estimula o questionamento e a problematização de situações que foram, até então, vistas como naturais, é compreensível que os/as estudantes tenham dificuldade de lidar com essa nova forma de ver o mundo. É uma mudança cujo impacto não se encerra na sala de aula, mas acompanha o/a aluno/a em todos os lugares onde ele/a vai estar dali em diante.

Quando têm a experiência de um aprendizado libertador, os/as estudantes aprendem a questionar aquilo que sempre pareceu muito natural e começam a “enxergar” as circunstâncias que explicam os contextos desiguais em que os grupos e sujeitos estão organizados em sociedade. Pode ser muito desconcertante passar a ver a realidade em que estão inseridos sem as “cortinas” da sua ignorância. Além disso, pode ser ainda mais difícil ter que lidar com a dificuldade de viver num mundo que ficou mais injusto e desigual e não saber, ao certo, o que fazer para mudar aquilo que agora lhe é visível. É sobre isso que hooks (2013) está chamando atenção, quando afirma que pode haver uma dose de sofrimento no abandono de certas formas de pensar e no aprendizado de novas formas.

São muitos os desafios na busca por uma educação transformadora, que promove o questionamento de certos paradigmas, que estimula o diálogo e a participação de todos/as, que, de forma criativa, reconhece os sujeitos como singulares, com capacidade

de transformarem ativamente as mensagens que recebem, nos contextos nos quais estão inseridos.

Castanho (2010), ao tratar dos objetivos da educação, afirma que o dia a dia do trabalho em sala de aula exige do/a professor/a que atue visando atingir objetivos abertos. Esses objetivos diferem, por exemplo, dos objetivos comportamentais, os mais comumente privilegiados pelo/a educador/a, que se referem à capacidade, a ser desenvolvida nos/as alunos/as, de realizar tarefas, de aprenderem o domínio de uma operação, de mudarem seu comportamento prático em relação a algo que antes não conheciam e passaram a conhecer. Essa capacidade é importante e é papel da escola trabalhar para desenvolvê-la em seus/as alunos/as. O que a autora destaca é que a educação oferecida nas escolas não pode estar dirigida exclusivamente para esse tipo de objetivo.

Com os objetivos abertos, o/a professor/a se envolve na tarefa de levar os/as educandos/as a expressarem sua individualidade, a explorarem e aprofundarem questões do seu interesse, a contribuírem com seu modo singular para o conhecimento a ser compartilhado por todos/as. É uma tarefa que desafia o/a professor/a, porque exige que ele/ela possa lidar com o inesperado, com o não planejado e isso pode ser bastante ansiogênico para muitos/as. Mas, para aqueles/as que aceitam o desafio, pode ser uma excelente oportunidade de promoção do diálogo e da efetiva participação dos/as alunos/as na sala de aula.

As diferentes formas de ser e agir em sociedade, as formas singulares de existir e dar sentido às mensagens recebidas dos contextos sociais estão todas imersas na cultura. Valsiner (2012) sugere que a cultura garante que os sujeitos possam “escolher” resistir, transgredir, desobedecer as sugestões vindas do ambiente social imediato. A cultura, ao

mesmo tempo em que constrange as possibilidades de existência e canaliza as experiências humanas, também fornece ferramentas que possibilitam aos sujeitos experimentarem certa liberdade em relação às exigências a que estão expostos. Está claro que essa liberdade é limitada. De forma mais precisa, trata-se de uma autonomia relativa, porque a cultura é parte dos sujeitos e mesmo a transgressão não pode existir fora da cultura. Nenhum comportamento, nenhuma crença, nenhuma atitude e nenhuma ideia podem surgir do nada, mas “nascem” e se desenvolvem a partir dos contextos em que os sujeitos, de modo coletivo e também de maneira singular, dão sentido às suas existências.

Com base no que foi discutido até aqui, podemos pensar que estamos diante de uma aparente contradição: a cultura produz sujeitos e identidades, mas é a própria cultura que possibilita as transgressões desses modelos de sujeitos, com novas possibilidades em termos de referências identitárias. Essa ideia retrata a complexidade do processo de construção das identidades sociais e contribui para compreendermos por que pessoas expostas aos mesmos contextos sociais podem ser tão diversas.

A cultura é, portanto, o espaço em que os sujeitos e seus diferentes pertencimentos sociais se combinam na criação de diferentes formas de expressão, de posicionamento e de existência. Essa combinação está marcada por relações de poder que perpassam as formas como certas identidades serão criadas, mantidas e/ou transgredidas. Silva (1996) lembra que “numa sociedade dividida, a cultura é o terreno por excelência onde se dá a luta pela manutenção ou superação das divisões sociais”. (Silva, 1996, p. 89). O autor, no capítulo intitulado “O Currículo como artefato social e cultural”, aponta para a importância de considerar as escolhas do currículo escolar como forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma sociedade.

É inegável que a decisão sobre o que ensinar e como ensinar informa muito sobre as características dos sujeitos que a escola pretende produzir. E essas escolhas não se dão

sem luta, diz o autor. Compreender como se dá o processo de “escolha” do currículo nos ajuda a entender como se processou a luta entre os/as envolvidos/as; quem ganhou e quem perdeu; a quem serve a manutenção de conteúdos específicos e em detrimento de quem:

No caso do currículo, que forças fazem com que o currículo oficial seja hegemônico e que forças fazem com que esse currículo aja para produzir identidades sociais que ajudam a prolongar as relações de poder existentes? Essas forças vão desde o poder dos grupos e classes dominantes corporificado no Estado – uma fonte central de poder numa educação estatalmente controlada – quanto nos inúmeros atos cotidianos nas escolas e salas de aula que são expressões sutis e complexas de importantes relações de poder (Silva, 1996, p. 91).

Moreira e Câmara (2008) também problematizam a escolha do currículo e das práticas pedagógicas promovidas pela escola. Com o propósito de defender a escola como um espaço de valorização da diversidade, os autores questionam essas escolhas que servem, muitas vezes, para reproduzir e reforçar a opressão a que determinadas identidades sociais estão historicamente sujeitas. Essa problematização é expressa nos questionamentos lançados pelos autores:

Será que em nossas escolas e em nossas salas de aula ainda caminhamos, com nossas práticas, na direção de anular aspectos das identidades dos/as estudantes? Será que os processos de homogeneização que muitas vezes promovemos, por meio do currículo, dos procedimentos didáticos, das relações pedagógicas e da avaliação, contribuem, de algum modo, para consolidar as relações de poder que atravessam

as diferenças presentes no seio de nosso alunado? (Moreira & Câmara, 2008, p. 44).

O esforço de responder essas perguntas pode levar professores e professoras a usarem o espaço da sala de aula de modo a favorecerem a compreensão sobre como certos grupos têm sofrido discriminações históricas que os colocam em posições visivelmente desprivilegiadas. Reconhecer a existência de identidades hegemônicas e favorecer a tomada de consciência a respeito das situações de opressão que se expressam em diversos espaços sociais são um primeiro passo para a busca de estratégias que busquem alterar essa realidade cruelmente desigual (Moreira & Câmara, 2008).

Quando alguns temas não são debatidos, alguns assuntos não fazem parte do conteúdo e quando não se dá espaço para que eles emergjam no espaço institucionalizado da sala de aula, não quer dizer que o/a professor/a ou mesmo a escola não tenha uma “opinião” a respeito deles. Como afirma Louro (2003), “o silenciamento – a ausência da fala – aparece como uma espécie de garantia da “norma” (p. 68).

Lionço e Diniz (2009) também discutem a respeito do que “está por trás” da prática do silenciamento sobre certos temas na escola. Em um estudo realizado entre 2007 e 2008, as pesquisadoras analisaram o conteúdo de uma amostra de 67 livros didáticos e de 25 dicionários distribuídos pelo governo federal às escolas públicas de todo o país, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). A partir da análise dessas obras, as autoras consideram que esses livros didáticos reforçam os padrões de heteronormatividade presentes em nossa sociedade, por meio da representação de relações de gênero, de organizações familiares e de trocas afetivas que ocorrem exclusivamente entre um homem e uma mulher (Lionço & Diniz, 2009).

Além disso, outro aspecto evidenciado pelas autoras é a ausência, visível nessas

obras didáticas, do tema da diversidade sexual. Desse modo, as duas estratégias se combinam no sentido de “orientar” os/as alunos/as na direção dos padrões heteronormativos: primeiro, com a oferta de diversos conteúdos que naturalizam a heterossexualidade e as diferenças entre homens e mulheres; depois, e de maneira igualmente “eficiente”, mantendo profundo silêncio sobre outras possíveis formas de orientação afetivo sexual que divergem da heterossexualidade (Lionço & Diniz, 2009).

Essas reflexões são de suma importância para compreendermos que quando, na sala de aula, não se fala sobre temas como gênero, raça e sexualidade, a escola está trabalhando para promover a manutenção dos padrões hegemônicos em que se assentam as históricas desigualdades entre homens e mulheres, entre brancos e negros e entre os que têm uma identidade heterossexual e os que escapam dessa “norma”. Uma vez que os diferentes preconceitos se articulam entre si e as desigualdades se fortalecem reciprocamente (Madureira & Branco, 2012), podemos afirmar que o silêncio sobre esses temas também pode favorecer a produção de sujeitos que, acostumados ao mundo *como ele é*, podem viver qualquer condição desigual e opressora sem nem perceberem que poderia ser diferente.

4. Metodologia

Não se deve esquecer que existem muitas ciências que não podem estudar o assunto recorrendo à observação direta. Os historiadores e os geólogos estabelecem fatos que não mais existem, através de métodos indiretos e, no entanto, afinal de contas estudam fatos que existiram e não pistas e documentos que permaneceram e foram conservados. O psicólogo encontra-se com frequência na mesma situação do historiador e do arqueólogo e atua então como o detetive que investiga um crime que não presenciou.

(Vigotski, 1996, p. 31).

4.1 O Conhecimento Científico e a Psicologia

Quando falamos de ciência e de conhecimento científico, parece que estamos tratando de um bloco homogêneo de práticas e ideias compartilhadas por pessoas e grupos. Entretanto, uma análise só um pouco mais criteriosa informa que existem maneiras diferentes de conceituar ciência e mesmo de praticá-la (Araújo, 2006).

Ainda que possamos reconhecer algumas características específicas que diferenciam o conhecimento científico dos demais (religioso, filosófico, artístico, etc.), a ciência não é a mesma desde seu surgimento e, ao se tornar, ela própria, objeto de investigação a partir do século XX, ficou evidente que a atividade científica é produto do desenvolvimento histórico e social (Araújo, 2006).

Até as interrogações científicas mudam, com o passar dos tempos. Para Prigogine⁵ e Stengers (1997), o objeto das ciências da natureza se transformou. Se a ciência moderna estava interessada nos fenômenos imutáveis, nas situações permanentes e estáveis, a ciência contemporânea está atenta às evoluções, às crises e às instabilidades. Esses autores defendem que os problemas que marcam uma cultura interferem na criação das teorias científicas e no modo como a ciência compreende o mundo e busca modificá-lo.

Assim, ao analisar a história do surgimento do projeto de construção do conhecimento científico, das crises por que tem passado e dos questionamentos que tem sofrido, vê-se que aquele bloco aparentemente homogêneo denominado *ciência* é, na verdade, um conjunto diverso de práticas orientadas por diferentes pressupostos e perspectivas que são, em muitos casos, visivelmente conflitantes (Araújo, 2006).

Na psicologia, essas diferenças são bastante evidentes. Watson (2008), por exemplo, ao explicar como o behaviorista vê a psicologia, defende que essa ciência “é um ramo experimental puramente objetivo das ciências naturais” (Watson, 2008, p. 289). Esse autor criticou duramente o uso da *consciência* como objeto de atenção da ciência psicológica, por considerar impossível uma aproximação científica desse objeto de estudo, sobre o qual os psicólogos dificilmente chegariam a um acordo. Nas palavras do autor: “Eu duvido que qualquer psicólogo possa redigir um conjunto de informações descrevendo o que ele quer dizer por sensação com o qual concordarão outros três psicólogos, com treinamentos diferentes” (Watson, 2008, p. 292).

⁵ Ilya Prigogine nasceu em Moscou, em 1917 e faleceu em Bruxelas, em 2003, com 86 anos de idade. Vencedor do Prêmio Nobel de Química em 1977, o químico russo trouxe importantes contribuições nos estudos em termodinâmica. O autor foi responsável por ideias bastante inovadoras em relação à física e à ciência como um todo. Questionou duramente uma visão estável e determinista de ciência, defendendo que a instabilidade no funcionamento dos fenômenos físicos é mais regra que exceção. Para Massoni (2008), uma das maiores lições que se pode tirar das ideias de Prigogine é que a ciência deve estar comprometida com os problemas do seu tempo e contribuir para uma sociedade mais justa.

Se Watson (2008) defendeu o abandono do estudo da consciência pelos psicólogos, porque considerava que a psicologia era uma ciência da natureza, Vigotski (1996) afirmou o contrário. Para ele, a psicologia não poderá jamais se eximir do desafio de investigar a consciência (e a psique), sem a qual o comportamento não existiria:

Psicologicamente, a consciência é um fato indubitável, uma realidade primordial e um fato, nem secundário, nem casual, de enorme importância. Ninguém o discute. Podemos adiar o problema, mas não eliminá-lo por completo. Na nova psicologia, as coisas não andarão bem até que nos coloquemos audaz e claramente o problema da psique e da consciência e até que não o resolvamos experimentalmente, seguindo um procedimento objetivo (Vigotski, 1996, p. 27).

Esses dois pontos de vista claramente antagônicos demonstram o que Abib (2009) afirma: a psicologia, desde a sua origem, é plural. A busca pelo status de ciência exigiu da psicologia o afastamento de explicações filosóficas, metafísicas e espiritualistas. Mas o interesse compartilhado entre os primeiros representantes desse projeto científico não foi suficiente para garantir unidade à ciência psicológica e “o que se viu no século XX foi uma notável proliferação de psicologias científicas” (Abib, 2009, p. 199).

Se não existe essa unidade dentro da psicologia, quer dizer que ela não é uma ciência? Abib (2009) explica que, de uma perspectiva da epistemologia unitária, a psicologia não é ciência justamente porque lhe falta unidade. Mas, do ponto de vista de uma epistemologia pluralizada, a história da psicologia indica que, apesar de sua pluralidade teórica e metodológica, ela nunca abandonou o projeto de se constituir como

ciência. Partindo dessa perspectiva, entende-se que a história da psicologia deve ser compreendida como a história da cultura: diversa, dinâmica.

É relevante considerar que a ciência é um empreendimento que existe dentro da cultura. A busca pela objetividade e pela construção sistemática do conhecimento, algumas das características que explicam as especificidades do conhecimento científico, não invalidam sua natureza de produto social. Ou seja, os/as cientistas, ao fazerem ciência, estão expressando a cultura em que estão inseridos/as: seus modos de ver o mundo, de explicá-lo. Estão defendendo um projeto de ciência que carrega consigo um conjunto de pressupostos e de interesses. Guerin (2009) lembra que o conhecimento é “algo que as pessoas fazem juntas” (p. 119). Não existe ciência solitária. Ela é construída e mantida dentro dos contextos grupais nos quais sujeitos compartilham ideias semelhantes e questionam, juntos, ideias que divergem das suas.

Considerar que a ciência é conhecimento construído socialmente é fundamental para compreendermos a pluralidade que existe na psicologia. As diferenças são, muitas vezes, tão evidentes e estruturantes (como no exemplo das concepções de Watson e Vigotski a respeito da consciência) que parece estarmos falando de ciências diferentes.

Nesse sentido, Guerin (2009) ressalta um ponto importante a ser considerado com relação ao conhecimento construído socialmente: “um grupo social pode levar alguém a dizer coisas que não diria se tivesse crescido em outra comunidade” (Guerin, 2009, p. 131). Essa afirmação pode parecer um tanto óbvia, mas não custa lembrá-la para evidenciar a ideia de que todo conhecimento (incluindo, obviamente, o científico) é construído na cultura, pelos sujeitos que dela fazem parte. E a pluralidade existente dentro do empreendimento científico é só uma expressão do quão diversas podem ser as produções humanas.

4.2 Por que uma Pesquisa Qualitativa?

As diferentes formas de produzir conhecimento científico também estão expressas na diversidade de métodos utilizados. Alguns/as autores/as têm chamado atenção para a estreita relação existente entre os paradigmas e pressupostos teóricos que orientam determinada pesquisa científica e os critérios de seleção de seus métodos de investigação (Alves, 1987; Branco & Valsiner, 1999; González Rey, 2005; Madureira & Branco, 2001; Minayo, 2007).

Para Branco e Valsiner (1999), muitas vezes, as discussões metodológicas no âmbito das ciências psicológicas não estão integradas às questões teóricas e epistemológicas. Com isso, as escolhas pelos métodos de pesquisa “mais apropriados” baseiam-se em critérios conferidos a determinados métodos pela comunidade científica em razão de serem mais “modernos” ou “atualizados”, sem considerar a coerência interna com os pressupostos teóricos nos quais a pesquisa se fundamenta. Os autores defendem a importância de que, numa pesquisa científica, estejam claramente explicitadas as razões que justificam uma escolha metodológica em detrimento de outra, buscando-se, assim, “resguardar a coerência interna do processo de pesquisa e o seu imprescindível contato com a realidade empírica que suscita as questões a serem analisadas” (p. 24).

Madureira e Branco (2001), a partir da análise de contribuições de diversos autores, especialmente Fernando González Rey, discutem as diferenças entre o positivismo, perspectiva que surgiu no século XIX e influenciou fortemente a produção científica no decorrer do século XX, e a epistemologia qualitativa, desenvolvida por González Rey. Comparando essas duas perspectivas, as autoras defendem o uso de uma epistemologia qualitativa nos estudos em psicologia do desenvolvimento, em razão da

complexidade que define as experiências humanas. A compreensão de que o desenvolvimento humano se organiza de forma sistêmica e é marcado pela combinação dinâmica de diversos aspectos e dimensões que interagem na constituição das histórias de vida dos sujeitos exige uma metodologia que esteja de acordo com esse entendimento (Madureira & Branco, 2001).

Entre os pressupostos da epistemologia qualitativa desenvolvida por González Rey (2005), cabe destacar, especialmente, os seguintes: (a) o conhecimento é considerado como uma produção construtivo-interpretativa e não um resultado imediato e direto do contato com os dados da “realidade”; (b) o processo de produção do conhecimento tem caráter interativo (pesquisador e sujeito pesquisado participam juntos desse processo de construção); e (c) a singularidade (dos sujeitos pesquisados e também do pesquisador) é aspecto relevante a ser considerado no processo de construção do conhecimento.

Outro aspecto que Madureira e Branco (2001) destacam é a importância que a produção teórica tem nas escolhas metodológicas baseadas na epistemologia qualitativa. Explicam: “em termos metafóricos, pode-se afirmar que o momento empírico configura-se como uma espécie de diálogo entre o investigador – mediado por sua intuição, seus pressupostos epistemológicos e teóricos – e os fenômenos estudados”. (Madureira e Branco, 2001, p. 69).

Trata-se, portanto, da relevância de se buscar coerência interna (Branco & Valsiner, 1999) nas escolhas metodológicas em pesquisas científicas. Os métodos e instrumentos utilizados numa pesquisa devem ser selecionados considerando, entre outros aspectos, os pressupostos epistemológicos e teóricos que orientam a pesquisa, as especificidades do objeto pesquisado, e, inclusive, a experiência do/a pesquisador/a.

A presente pesquisa buscou compreender como os/as alunos/as percebem o papel da escola na construção de diferentes identidades sociais, considerando os seguintes marcadores sociais: gênero, sexualidade e raça. Partiu-se do entendimento de que essa compreensão pode contribuir para a construção de orientações práticas no sentido de subsidiar as escolas a promoverem, em seu interior, uma cultura de valorização da diversidade.

Uma investigação sobre os modos como a escola contribui para a construção de distintas identidades sociais é uma pesquisa aberta a diferentes respostas. Quando a pergunta é “*como* alguma coisa acontece”, entende-se que há um conjunto de fatores a serem explorados e parte-se da compreensão de que diferentes aspectos se combinam, de forma dinâmica e complexa, para que um fenômeno ocorra e uma situação se concretize. Essa complexidade é da natureza dos fenômenos sociais.

Minayo (2007), em razão dessa complexidade, defende que o objeto de estudo das ciências sociais é eminentemente qualitativo e a pesquisa qualitativa é o meio por excelência para se aproximar de um objeto que é marcado pela especificidade e pela diferenciação. A autora considera que as ciências sociais enfrentam um dilema. Ao buscarem a objetivação, própria das ciências naturais, podem estar diante do risco de descaracterização de aspectos fundamentais dos fenômenos e processos sociais: o sentido dado pela subjetividade.

A busca pelo status de ciência e pelo prestígio alcançado pelas ciências naturais favoreceu o uso de métodos quantitativos nos estudos realizados no âmbito das ciências humanas. E, por muito tempo, a precisão das técnicas e das ferramentas de investigação usadas na análise e na mensuração dos objetos das ciências naturais também foi empreendida pelos cientistas sociais (Minayo, 2007).

González Rey (2005) afirma que o desenvolvimento da psicologia foi visivelmente marcado pelo uso de instrumentos quantitativos que serviram para amparar uma visão naturalista dessa ciência e para garantir o alcance dos seus objetivos: a predição e o controle do seu objeto de estudo. Entretanto, lembra o autor, é possível identificar em algumas pesquisas que utilizam instrumentos qualitativos a mesma perspectiva epistemológica positivista que orientou o uso indiscriminado de instrumentos quantitativos na ciência psicológica. Nas palavras do autor:

Quando apresentamos pela primeira vez nossa compreensão do qualitativo, essencialmente como definição epistemológica, tínhamos plena consciência de que a definição do qualitativo na pesquisa psicológica não era uma questão instrumental, nem tampouco uma questão definida pelo tipo de dados que devem ser incluídos, mas que se define essencialmente pelos processos implicados na construção do conhecimento, pela forma de se produzir o conhecimento. (González Rey, 2005, p. 24).

González Rey (2005) defende o uso da perspectiva qualitativa como alternativa à quantificação que tem predominado nas ciências sociais, e especialmente na psicologia. Esse modo de construir conhecimento “constitui via de acesso a dimensões do objeto inacessíveis ao uso que em nossa ciência se tem feito do quantitativo” (p.1). Nesse sentido, a defesa de uma epistemologia qualitativa na pesquisa em psicologia se explica pela natureza ontológica do objeto de estudo dessa ciência, definida “em termos de sentidos subjetivos e processos de significação...”. (González Rey, 2005, p. 48). Não se pode esperar que as metodologias quantitativas utilizadas no estudo de fenômenos

físicos, por exemplo, possam ser utilizadas sem reservas nos estudos de fenômenos do campo da ciência psicológica, como, por exemplo, linguagem, pensamento, memória, entre outros. A subjetividade humana e toda a sua complexidade só podem ser estudadas a partir de uma epistemologia que reconheça essa complexidade.

Em relação à escolha dos métodos na pesquisa científica, é importante considerar que diferentes métodos implicam resultados diversos, por isso é tão relevante pensar na metodologia como um conjunto que inclui, além das diferentes técnicas, as concepções teóricas que as orientam (Minayo, 2007). Nesse sentido, Alves (1987) afirma: “Anzóis são métodos. Da mesma forma como os anzóis predeterminam os resultados da pescaria, os métodos predeterminam o resultado da pesquisa. Porque os métodos são preparados de antemão para pegar aquilo que desejamos pegar” (p. 106).

A escolha dos métodos certamente está orientada pelo paradigma epistemológico que dá sentido à pesquisa, ao conjunto de informações construídas durante a investigação e à análise delas. Afinal, o método e a teoria devem caminhar juntos e inseparáveis (Minayo, 2007). O paradigma epistemológico que orienta a pesquisa e a escolha dos métodos é uma referência que serve para organizar, de um modo específico, as informações relacionadas ao objeto investigado. Também canaliza os “palpites” que o cientista tem a respeito de como seu objeto de estudo se “comporta”. Alves (1987) lembra que “os modelos são construções intelectuais, palpites, apostas baseadas na crença de que existe uma relação de analogia entre aquilo que conhecemos e aquilo que desejamos conhecer”. (Alves, 1987, p. 47).

Nesse sentido, cabe lembrar que é sempre bom não perder de vista a humildade epistêmica que deve permear a relação do cientista com seu objeto de estudo e com o conhecimento em construção. O conhecimento científico, como afirma Minayo (2007),

tem sempre um caráter aproximado e provisório. A aproximação que as ciências sociais fazem da suntuosidade da vida dos seres humanos em sociedade é incompleta, imperfeita e insatisfatória.

Na defesa de que a ciência é só uma das formas de conhecimento existentes, nem a melhor e nem a pior (Alves, 1987; Minayo, 2007), é importante considerar que a aproximação que o cientista faz do fenômeno que deseja estudar deve se basear sempre nessa premissa: de que a verdade é algo que sempre pode ser questionado. Nas palavras de Rubem Alves:

Não se deixe hipnotizar, mistificar, enganar, pelas repetidas afirmações acerca das maravilhas do método científico. Ele é muito importante. Sem anzóis não há peixes. Cuidado, entretanto, com a arrogância do pescador que, com um peixinho na mão, pretende haver desvendado o mistério da lagoa escura... (Alves, 1987, p. 106).

4.3 A Construção do Conhecimento com a Participação dos Sujeitos Pesquisados

No contexto das pesquisas qualitativas estão aquelas reconhecidas como pesquisas ativas. Chizzotti (2006) afirma que, de modo geral, as pesquisas ativas visam promover algum tipo de mudança de uma realidade tida como problemática e pressupõem uma tomada de consciência, por parte dos investigadores e também dos investigados, sobre os problemas e os fatores que contribuem para sua existência, condição necessária para que se formulem os meios de superá-los.

De acordo com Chizzotti (2006), as pesquisas ativas podem ser de dois tipos: pesquisa-ação e pesquisa participativa. Embora a pesquisa participativa tenha suas origens na pesquisa-ação, “tem como pressuposto a democratização da produção do conhecimento e da sociedade, e o desenvolvimento da justiça social” (Chizzotti, 2006, p. 90). A diferença entre as duas revela-se na ênfase que é atribuída à promoção de uma mudança da realidade (pesquisa-ação) e à relevância da produção popular do conhecimento (pesquisa participativa).

A pesquisa-ação tem suas raízes nos experimentos de Kurt Lewin na década de 1940, quando, a partir da combinação de práticas de intervenção terapêutica e elementos da pesquisa tradicional, ele defende que a ciência deve contribuir para a solução de problemas enfrentados pelos sujeitos e pelos grupos sociais (Chizzotti, 2006). Tem o propósito de gerar algum tipo de mudança da realidade e deve se basear num contínuo que inclui as seguintes fases: definição do problema, formulação do problema, implementação da ação, execução da ação, avaliação da ação e continuidade da ação (Chizzotti, 2006).

A pesquisa participativa, como defende Chizzotti (2006), está fundamentada numa ética que valoriza a produção popular do conhecimento e que considera que “os sujeitos implicados devem elaborar e trabalhar uma estratégia de mudança social” (Chizzotti, 2006, p. 90).

Partindo do pressuposto de que as pesquisas científicas, ainda que não sejam caracterizadas na modalidade de pesquisa-ação, se ocupam da compreensão de uma realidade para melhorá-la (ou para indicar caminhos de como os problemas da vida cotidiana podem ser superados), é importante compreendermos que os sujeitos efetivamente inseridos nessa realidade devem ser vistos como atores fundamentais na

construção dos conhecimentos. Ou seja, a compreensão a respeito de como os/as alunos/as “enxergam” o papel da escola na construção dos seus modos de ser, agir e sentir se aproxima muito desse tipo de pesquisa que valoriza a importância de que os sujeitos pesquisados sejam efetivamente participantes da produção de conhecimento.

Portanto, ouvir, observar e promover a emergência (e a troca) das vozes, das opiniões, dos sentimentos de alunos e alunas adolescentes, no contexto de uma escola pública de Ensino Médio no Distrito Federal, é uma maneira de compreender a produção de conhecimento como um processo colaborativo e de valorizar a sua democratização. As atividades realizadas com o grupo de alunos e alunas que participaram dessa pesquisa tinham o propósito de permitir a construção coletiva de um entendimento a respeito de como esses/as alunos/as enxergam o papel da escola na construção de identidades sociais. Essa construção não seria possível sem a participação ativa e colaborativa desses sujeitos que participam da realidade daquela escola. Vale a pena lembrar também que essa colaboração ativa não existiria se os temas propostos com a pesquisa e se as ferramentas metodológicas utilizadas não despertassem seu interesse ou não fizessem sentido para esses sujeitos. Nas palavras de Chizzotti (2011):

As pessoas comuns conhecem muito das condições econômicas e sociais em que vivem e podem oralmente apresentar elementos muito concretos sobre as urgências e as vicissitudes que sofrem no dia a dia. As discussões abertas sobre problemas recorrentes da vida diária elevam muito a consciência das injustiças e contradições que há no local ou nas relações com outros grupos (pp. 95-96).

4.4 Quem Foram os Participantes?

A pesquisa aqui apresentada foi realizada em uma escola pública de Ensino Médio, localizada no Distrito Federal, com a participação de 8 (oito) estudantes adolescentes, com idade entre 17 e 19 anos, sendo cinco garotas e três rapazes⁶. A escola está situada numa das regiões administrativas fora do Plano Piloto, nas proximidades da capital federal. Como ocorreu com diversas regiões que compõem o DF, essa comunidade nasceu quando, na construção de Brasília no final da década de 1950 e na década de 1960, várias pessoas migraram, especialmente do Nordeste, para ocupar os postos de trabalho temporário disponíveis naquela ocasião ou em busca de outras oportunidades. Depois de concluída a construção da capital, essas pessoas e as famílias que trouxeram ou mesmo as que constituíram aqui, permaneceram na região dando início à formação populacional do Distrito Federal.

A escolha de um grupo de participantes nessa faixa etária se explica em razão da importância que o tema das identidades sociais (e as discussões que podem surgir a partir dele) pode ter para os/as adolescentes. Nessa fase, marcada por diversas mudanças físicas, emocionais e de papéis sociais, é comum que ganhem atenção e relevância alguns questionamentos e dúvidas a respeito de quem são e de como ocupam os diferentes espaços sociais em que transitam.

O projeto de pesquisa foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília que, por meio de parecer de 22 de maio de 2015 (Anexo 1), considerou que a pesquisa estava em conformidade com as normas éticas de pesquisa envolvendo seres humanos, aprovando sua realização.

⁶ Embora possamos considerar que a pesquisa contou com a participação de oito alunos(as), nem todos(as) estiveram presentes em todas as atividades (grupos focais e oficinas). Considerei, para esse registro, aqueles(as) que frequentaram pelo menos duas das seis atividades da pesquisa. Seis participantes desses oito estiverem presentes em, pelo menos, cinco dos seis encontros propostos.

Depois da aprovação pelo Comitê de Ética, o projeto de pesquisa foi apresentado à representante da Supervisão Pedagógica, indicada pela Direção da escola, que demonstrou interesse em contribuir com a realização da pesquisa naquele espaço escolar. A pedido da supervisora, a proposta também foi apresentada aos professores e às professoras, em reunião que ocorre semanalmente com os/as docentes e a equipe de coordenação pedagógica. Os/as professores/as presentes nessa reunião apoiaram a iniciativa e foi assumido o compromisso de que, com a finalização da pesquisa, os resultados fossem compartilhados com a comunidade escolar.

Em visita às turmas de 3º ano do turno vespertino, foram apresentados aos/às estudantes os objetivos da pesquisa e, em linhas gerais, a metodologia que seria utilizada. Foram deixados com a supervisora pedagógica uma lista para inscrição e algumas cópias dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, a serem entregues aos/às alunos que declarassem interesse em participar. Inicialmente, foram oferecidas 10 (dez) vagas para os/as interessados/as e essas vagas foram todas ocupadas durante o período reservado às inscrições. Entretanto, durante a execução das atividades de pesquisa, alguns/as participantes não puderam continuar frequentando os encontros reservados semanalmente para as atividades de pesquisa.

As inscrições foram realizadas a partir do interesse genuíno dos/as alunos/as e não em função de qualquer tipo de seleção ou indicação feita pela pesquisadora ou mesmo pelas equipes pedagógica ou docente da escola. Essa decisão se justifica em razão do compromisso metodológico assumido de realizar uma pesquisa do tipo participativa, na qual a contribuição dos sujeitos envolvidos deveria ser voluntária e baseada no interesse genuíno de fazer parte da pesquisa.

4.5 Quais Foram os Materiais e Instrumentos Utilizados?

Os materiais utilizados durante os grupos focais e as oficinas incluíram: máquina fotográfica, gravador de áudio, computador para exibição de vídeo e materiais artísticos diversos, como: papel, giz de cera, lápis, cola, argila, imagens impressas diversas.

Os instrumentos utilizados foram: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo 2), por meio do qual os/as participantes e os responsáveis legais dos/as estudantes menores de idade foram formalmente informados/as sobre o objetivo e a natureza das atividades da pesquisa, bem como sobre as questões éticas relativas à pesquisa com seres humanos; Termo de Aceite Institucional (Anexo 3), por meio do qual o/a representante da escola autorizou a realização da pesquisa no ambiente escolar; e roteiro de grupo focal e de oficinas (Anexo 4).

A escola gentilmente reservou, semanalmente, uma sala de aula onde os encontros foram realizados. Antes do início de cada atividade, o espaço era arrumado pela pesquisadora com tapete e almofadas, de modo a sugerir aos/às participantes um ambiente diferente daquele da sala de aula, onde eles/as pudessem se sentir confortáveis e estimulados a se expressar.

A preocupação com a criação desse contexto favorável à participação dos/as alunos/as inspirou-se em duas ideias principais: no entendimento de que as informações que se pretendia obter com a pesquisa seriam co-construídas na vivência daqueles encontros e que os alunos e as alunas só se sentiriam à vontade para se expressarem se encontrassem um espaço onde suas singularidades fossem respeitadas e valorizadas.

Ambas as ideias estão amparadas na epistemologia qualitativa desenvolvida por González Rey (2005; 2015). Esse autor defende “o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e

não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta” (González Rey, 2015, p.5). Portanto, se as ideias, sentimentos e opiniões dos/as participantes a respeito do papel da escola na construção das identidades sociais seriam construídas durante os encontros da pesquisa, era fundamental contribuir para que esses encontros fossem sentidos como espaços favoráveis à comunicação. De acordo com González Rey (2015), a comunicação é um processo que permite conhecer os sujeitos individuais e os sentidos que eles atribuem às condições objetivas da vida social em que estão inseridos.

O processo de construção desta pesquisa, desde a elaboração do projeto, até a realização das atividades com os/as participantes, esteve fortemente orientada na direção de valorizar os processos comunicativos - dos participantes entre si e também com a pesquisadora. Não seria possível qualquer aproximação em relação ao que se pretendia pesquisar, sem considerar o engajamento dos sujeitos com a pesquisa como condição fundamental para compreender os sentidos que eles atribuíam aos objetos investigados. Nas palavras de González Rey (2015):

A pessoa consegue o nível necessário de implicações para expressar-se em toda sua riqueza e complexidade se inserida em espaços capazes de implica-la através da produção de sentidos subjetivos. Tais espaços se constituem no interior de seus sistemas mais significativos de comunicação, por isso a pesquisa qualitativa orientada a estudar a produção de sentido subjetivo do sujeito, bem como sua forma de articulação com os diferentes processos e experiências de sua vida social deve aspirar a fazer do espaço de pesquisa um espaço de sentido que implique a pessoa estudada. (p.15).

4.6 Quais os Procedimentos de Construção de Informações?

O interesse em utilizar a metodologia da pesquisa participativa nos orientou na direção de ouvir os/as envolvidos/as de modo a aproximar os interesses e necessidades da comunidade escolar aos objetivos da pesquisa.

Ainda que o problema a ser investigado e os objetivos da pesquisa já estivessem previamente definidos, o compromisso com os princípios éticos defendidos na pesquisa participativa nos dirigiu no sentido de valorizar a participação dos sujeitos na indicação dos assuntos e temas específicos que seriam abordados (relacionados à construção das identidades de gênero, de raça e sexuais no contexto escolar).

Por essa razão, foram realizados dois grupos focais com o objetivo de orientar o olhar da pesquisadora em relação aos assuntos que o grupo considerasse mais relevante na abordagem das questões propostas na pesquisa. Depois disso, foram realizadas quatro oficinas que exploraram detalhadamente os temas e assuntos que emergiram dos grupos focais. Todos os encontros, com duração aproximada de uma hora e meia cada um, foram gravados em áudio, com o consentimento dos/as participantes. A seguir, são descritos esses procedimentos.

Grupos focais – os primeiros encontros com os/as participantes da pesquisa foram realizados por meio de 2 grupos focais. Com isso, buscou-se favorecer a aproximação dos temas tratados na pesquisa e obter informações a respeito de quais aspectos deveriam ser mais explorados nos outros momentos do processo investigativo.

Na primeira reunião de grupo focal, os alunos foram convidados a se apresentarem e justificarem seu interesse em participar da pesquisa. Também foi obtido o consentimento de todos para a realização das gravações em áudio. Esse primeiro

contato com os/as participantes foi fundamental para os encontros seguintes, porque além de fortalecer o sentimento de grupo, importante para a natureza do trabalho que faríamos no decorrer da pesquisa, inaugurou o espaço coletivo onde foi possível o diálogo respeitoso e democrático que se fez presente em todos os encontros que tivemos.

Mesmo sendo um primeiro encontro, quando se pretendia apenas uma aproximação inicial em relação aos temas da pesquisa, os diálogos foram muito ricos nesse dia, com declarações muito relevantes sobre como os/as alunos enxergam o papel da escola diante das questões relativas às identidades sociais.

No segundo grupo focal, utilizando diversas imagens impressas (como, por exemplo, as imagens dos Anexos 5 a 8), extraídas da internet, os/as alunos/as foram estimulados e exploraram ideias que apresentaram no primeiro grupo focal. Além disso, considerando que a pesquisa está orientada a analisar as questões relativas às identidades sociais com ênfase nos marcadores de gênero, raça e sexualidade, as imagens apresentadas aos/as alunos/as buscavam favorecer a emergência das opiniões e sentimentos dos/as participantes em relação a esses marcadores sociais específicos.

Oficinas – com o uso desse método, a pesquisa se aproximou da proposta de uma pesquisa participativa, porque além do propósito investigativo, as oficinas possibilitaram o debate e a troca de experiências sobre temas relacionados à construção de identidades e à riqueza da diversidade na escola. Com as oficinas, criou-se um ambiente diferenciado da configuração presente na sala de aula. O encontro em forma de oficina contribuiu para a configuração de um contexto mais favorável à participação efetiva de todos/as os/as adolescentes, pois combinou diferentes atividades (mais

práticas que teóricas) e favoreceu uma dinâmica que estimulou a troca de experiências entre os/as participantes.

Em todas as oficinas foram utilizadas imagens como ferramenta principal. Consideramos que as imagens permitem o acesso às ideias, sentimentos, crenças, emoções e atitudes relacionadas aos temas que seriam abordados durante a pesquisa. Essas informações dificilmente seriam acessadas do modo racional como normalmente a escola trata os conteúdos com seus alunos e alunas.

O uso de imagens, como artefatos culturais, em pesquisas empíricas serve como ferramenta poderosa que dá acesso a informações sobre os significados compartilhados socialmente que canalizam nossas vinculações identitárias (Madureira, 2012). Vivemos em um mundo cercado por imagens. Nos lugares por onde andamos, nas ruas e espaços públicos e mesmo dentro das nossas casas, estamos rodeados de imagens e das mensagens que elas comunicam. As imagens, como todo artefato cultural, informam sobre a época e o contexto em que se inserem, do mesmo modo que servem para canalizar modos de ser e agir dos diferentes sujeitos expostos a elas (Valsiner, 2012).

Para Santaella (2012), as escolas costumam negligenciar a utilização de imagens nos contextos de ensino e aprendizagem. A autora defende que as linguagens verbal e visual são distintas, com diferenças na maneira de representar e significar a realidade, mas não existe supremacia de uma em relação à outra; elas são complementares. Diante da efervescência de imagens na vida cotidiana, a escola não pode deixar de utilizar essa importante ferramenta nos processos educativos, e, por isso, Santaella defende a necessidade de que os/as alunos/as aprendam a “ler” as informações que as imagens transmitem.

(...) A alfabetização visual significa aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, sem fugir para outros pensamentos que nada têm a ver com ela. Ou seja, significa adquirir os conhecimentos correspondentes e desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são seus modos específicos de representar a realidade. (...) Embora a característica primordial da imagem seja a de ser apreendida no golpe de um olhar, de chofre, tudo ao mesmo tempo, ela encerra complexidades que temos de aprender a explorar. (Santaella, 2012, pp. 13 e 14).

A utilização de imagens nesta pesquisa partiu desse pressuposto: de que esses artefatos culturais podem ser ferramentas muito ricas na compreensão das ideias, dos valores e dos sentimentos que os sujeitos têm a respeito dos temas abordados. Embora não houvesse a preocupação de ensinar aos/às participantes como “ler” as imagens que utilizamos nos encontros, as atividades demonstraram que os/as alunos/as se esforçavam na direção de interpretar e de expressar as mensagens que apreendiam das imagens. Essas mensagens informam sobre as concepções, crenças e valores imersos na cultura que, como afirma Madureira (2012), são compartilhados socialmente e direcionam nossas vinculações identitárias.

Em conformidade com esses pressupostos, Madureira (2012) defende que as imagens presentes, por exemplo, na iconografia cristã medieval revelam pistas históricas de como se construiu, ao longo do tempo, uma visão cultural pejorativa sobre a sexualidade feminina. Apesar de reconhecermos que as mulheres têm

conquistado, cada vez mais, diferentes papéis na sociedade e ocupado lugares valorizados socialmente, também não podemos ignorar que até hoje é possível ver em diferentes meios de veiculação de imagens - como em vídeos e outdoors de propagandas de cerveja ou de carro, por exemplo - a figura da mulher associada a características de pouco prestígio social.

Pereira (2012), ao defender o uso das artes visuais na sala de aula, faz referência ao modo como essa canalização cultural se concretiza:

As imagens, como já afirmei, pertencem ao nosso cotidiano e interferem na maneira como nos relacionamos com o mundo. Interferem na maneira como nos vestimos, pensamos, vivemos. Isso porque dão visualidade a valores sociais, construídos de muitas maneiras. As imagens também mediam nossa relação com o outro. É por meio delas que reconhecemos as diferenças, alimentamos nossas crenças, construímos nossa concepção de como estar no mundo (Pereira, 2012, p. 19).

Isso quer dizer que, mesmo sem nos darmos conta, as imagens com as quais nos deparamos cotidianamente podem ter forte influência sobre nossos valores, nossas crenças, nossas atitudes, nossas expectativas, nossos sentimentos e ações, etc.

A escolha dos temas a serem trabalhados nas oficinas foi feita com base nos objetivos da pesquisa e considerou os resultados dos debates realizados nos dois grupos focais. A seguir, é apresentada uma breve descrição das quatro oficinas realizadas.

Oficina de gênero – nessa oficina, os/as alunos/as foram convidados a se expressarem em relação a algumas fotografias produzidas por eles/as mesmos/as no ambiente escolar. No encontro anterior, o grupo ficou com uma máquina fotográfica e recebeu orientações para fotografarem cenas, episódios, eventos e objetos que revelassem alguma informação sobre como se efetivam as relações de gênero dentro da escola. No decorrer da semana, foram produzidas 30 diferentes imagens. No encontro seguinte, essas fotografias reveladas foram apresentadas aos/às participantes que expressaram suas opiniões a respeito delas.

O uso da fotografia é cada vez mais comum nas sociedades contemporâneas. Fotografa-se o tempo todo, não apenas com máquinas fotográficas, mas também com telefones celulares que, cada vez mais, são preparados para registrar os instantes que se deseja guardar para momentos futuros ou para compartilhar em espaços de comunicação virtual.

Para Santaella (2012), existe um processo de escolha por trás do ato de fotografar e, a partir de um trabalho interpretativo, pode-se compreender a mensagem por trás da imagem capturada:

Fotografar é, portanto, um ato de escolha, fruto de uma atenção seletiva. O que congelar para sempre? Para onde dirigir o olho da câmera? A que distância, em que posição e sob qual ângulo se colocar em relação ao motivo a ser fotografado? Que lugar ocupa o fotógrafo diante do espetáculo do mundo? Como enquadrar? O que fica dentro e o que fica fora da inevitável moldura da foto? Tudo isso porque, depois do clique, depois do gatilho, do corte ao vivo de uma fatia única e singular de espaço e tempo, não há mais como mudar o

instante que se congelou para sempre (p. 76).

A autora considera que, com o advento das câmeras digitais e dos celulares que fotografam, esses rituais envolvidos no ato de fotografar ficaram restritos aos fotógrafos profissionais e fotografar se tornou um ato trivial, indiscriminado e inconsequente (Santaella, 2012). Entretanto, ainda assim, pode-se considerar que, no caso das imagens capturadas pelos sujeitos comuns cotidianamente, mesmo que as escolhas não sejam tão conscientes e providas de intencionalidade como podem ser as dos fotógrafos profissionais, também existem mensagens e sentidos por trás do que é fotografado.

Além disso, a fotografia não somente revela a escolha do fotógrafo em capturar uma entre uma infinidade de outras imagens possíveis (Berger, 2008), mas também permite que os sujeitos (não necessariamente os que capturaram a imagem) possam revelar aspectos de si na interpretação das imagens fotografadas.

Alguns/as participantes não fotografaram, mas a partir das imagens disponíveis na oficina, puderam dar valiosas contribuições com seus próprios entendimentos sobre as fotografias produzidas pelos/as colegas.

Oficina de raça – Na oficina de raça, iniciamos os trabalhos debatendo a seguinte questão: Nos Estados Unidos existe o que chamamos de racismo declarado. “Vocês acham que no Brasil existe racismo também ou vivemos num país em que não há discriminação e diferença entre brancos e negros?”. Depois desse debate inicial, os alunos assistiram à exibição de um pequeno vídeo que

aborda a questão do racismo⁷.

Inserir um vídeo no início de trabalhos como esse é uma estratégia metodológica interessante para favorecer uma primeira abordagem do tema. Para Napolitano (2013), o uso mais importante do vídeo na sala de aula é como sensibilização: “Um bom vídeo é interessantíssimo para introduzir um novo assunto, para despertar a curiosidade, a motivação para novos temas” (p. 34).

Partindo de uma discussão inicial estimulada pelo vídeo assistido e pelo questionamento a respeito da existência de racismo no Brasil, foi solicitado aos/às alunos/as que, em duplas, produzissem uma colagem que respondesse ao seguinte questionamento: como a nossa escola trata o tema da desigualdade racial? Como o tema raça é tratado aqui na escola?

Foi feita uma escolha criteriosa das revistas que seriam utilizadas no trabalho de colagem, de modo a não dirigir os trabalhos produzidos numa direção ou em outra. Se todas as revistas selecionadas fossem de um tipo específico, como por exemplo, revistas de celebridades, os/as participantes talvez não tivessem a chance de explorar, em seus trabalhos de colagem, aspectos ligados ao tema que não fossem abordados em uma revista de celebridades. Sendo assim, com o propósito de permitir as mais variadas expressões sobre o tema, foram disponibilizadas revistas dos tipos mais diversos possíveis: das mais populares, que falam de moda, artistas de TV e fofocas, às de conteúdo mais artístico e educativo.

A decisão de solicitar que a colagem fosse produzida em duplas se explica em

⁷ No vídeo *Teste de racismo entre crianças* (disponível na internet no endereço <http://www.youtube.com/watch?v=CPf0eDe8HVo>) são apresentadas às crianças que participam do teste duas bonecas: uma negra e outra branca. As crianças devem responder perguntas como as seguintes: qual a boneca bonita? Qual a feia? Qual a boneca boazinha? Qual é a boneca má? As crianças (todas negras) associam a boneca branca às características positivas (bonita, boa, por exemplo) e a boneca negra às características negativas (feia e má, por exemplo). O investigador também pergunta à criança com qual boneca ela acha que se parece.

razão do risco que corríamos de o tempo não ser suficiente caso essa atividade fosse realizada individualmente. O exercício de colagem envolve uma série de tarefas a serem executadas: a seleção das imagens, a organização das ideias que se deseja expressar e a distribuição de imagens dispersas num todo compreensível que exprima o que se deseja comunicar. Por essa razão, consideramos que o tempo disponível não permitiria que a colagem fosse produzida individualmente.

Oficina de sexualidade - Iniciamos os trabalhos na oficina de sexualidade, com a leitura de um depoimento publicado na Revista Nova Escola⁸ sobre uma aluna que sofreu homofobia em uma escola do DF. O depoimento expressa o ponto de vista de uma adolescente que enfrentou muitas dificuldades em razão de sua orientação afetivo-sexual diferente da heteronormatividade. Os/as alunos/as deram suas opiniões a respeito da situação descrita e compartilharam as informações que tinham a respeito do significado da expressão “sexualidade”. Depois da leitura do depoimento e do debate inicial, os/as alunos foram convidados/as a produzirem, individualmente, uma imagem com argila que respondesse ao seguinte questionamento: “Como a escola trata o tema da sexualidade (ou como deveria tratar?⁹)”.

A escolha de usar a argila como estratégia de mobilização dos assuntos ligados à sexualidade se explica em razão de se tratar de material que permite a experimentação de sensações ao seu contato e pelas inúmeras possibilidades de

⁸ A edição de fevereiro de 2015 da Revista *Nova Escola* abordou a questão de como “a escola trata com preconceito quem desafia as normas de papéis masculinos e femininos”. O depoimento usado nessa oficina e outros trechos dessa matéria podem ser acessados em: <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes-impresas/revista-nova-escola-indice-fevereiro-2015-834500.shtml>

⁹ Quando a atividade foi apresentada aos/às participantes, a orientação foi para que produzissem uma imagem que expressasse “como a escola trata o tema da sexualidade”. Nesse momento, uma das participantes perguntou se poderia ser “como a escola deveria tratar esse tema”. A sugestão foi prontamente acolhida.

expressão plástica que permite. O trabalho com um material disforme que só ganharia alguma inteligibilidade por meio da criatividade dos/as participantes, facilitou o acesso a sentimentos e afetos associados ao tema da sexualidade.

Durante a oficina, os/as estudantes foram orientados a experimentarem as sensações provocadas pelo contato com a argila e também a trabalharem em silêncio, deixando que suas impressões sobre o tema e sobre a discussão inicial pudessem ser expressas em uma imagem modelada por eles/as. Ao final da oficina, as produções foram fotografadas para comporem o material a ser utilizado durante a etapa de análise e de interpretação das informações, construídas na pesquisa de campo.

Oficina de conclusão dos trabalhos – a última das quatro oficinas realizadas nessa pesquisa teve dois objetivos principais: permitir que os participantes concluíssem o processo, avaliando como foram (e se foram) impactados por ele e confirmar algumas informações que construímos juntos/as no decorrer da pesquisa.

Foram quase dois meses de encontros em que os/as participantes experimentaram entrar em contato com as opiniões de outros/as colegas e refletir sobre seus próprios sentimentos e ideias em relação aos temas da pesquisa. Uma atividade de fechamento e despedida era não somente adequada, mas também necessária.

As atividades realizadas nesse encontro foram: uma discussão inicial, na qual relembramos os temas discutidos e apontamos algumas das principais ideias debatidas durante os grupos focais e oficinas. Os/as participantes avaliaram o processo, comunicando aquilo que mais gostaram e também o que não gostaram. Além disso, foram convidados/as a responderem, por meio de desenhos, os

seguintes questionamentos: “como eu vejo a minha escola?” e “como a minha escola me vê?”.

Para a atividade do desenho, cada participante recebeu uma folha de papel A3 na qual deveria começar a desenhar em resposta à primeira pergunta: “como eu vejo a minha escola?”. A cada sinal da pesquisadora, o/a participante deveria interromper o seu desenho e entregá-lo ao/à colega da direita que continuaria o desenho de onde ele/ela parou. Depois que cada folha de papel passou por todos/as os/as participantes, o grupo apresentou e debateu as imagens desenhadas.

No segundo momento dessa atividade, cada um/a deveria fazer um desenho no verso da folha que buscasse responder a pergunta: “Como a minha escola me vê?”. As duas perguntas lançadas ao grupo nessa atividade tinham o objetivo de fazer os/as participantes refletirem a respeito de sua própria identidade dentro da escola na qual estão inseridos/as.

4.7 Quais os Procedimentos de Análise?

As gravações em áudio dos dois encontros do grupo focal foram integralmente transcritas, para posterior análise. Em relação às oficinas, as gravações em áudio foram cuidadosamente ouvidas, os pontos principais dos debates foram registrados e alguns trechos importantes foram transcritos na íntegra.

Ao final de cada atividade, as impressões e informações que chamaram mais atenção eram registradas no diário de campo da pesquisadora e esses registros foram utilizados no momento da análise. Além desses registros, os produtos das oficinas (fotografias, colagens, produções em argila e desenhos) foram fonte riquíssima de material para análise das informações. Foi muito relevante poder contar com essas produções na leitura das transcrições e das anotações.

Informações puderam ser confirmadas e alguns detalhes que passaram despercebidos no momento dos encontros puderam ser revistos a partir dos trabalhos produzidos pelos/as alunos/as.

Reunidos todos os registros e feita uma análise preliminar das informações construídas nos grupos focais e nas oficinas, foram construídas algumas categorias analíticas temáticas, a fim de orientar o trabalho interpretativo das informações construídas na pesquisa de campo.

A construção dessas categorias analíticas serviu ao propósito de dirigir a atenção da pesquisadora na busca por articular, de modo consistente, as informações construídas a partir dos diferentes procedimentos metodológicos utilizados (grupos focais e oficinas) e os fundamentos teóricos adotados na pesquisa.

Madureira (2007), em sua tese de doutorado intitulada “Gênero, sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática”, demonstra a relevância da utilização de categorias analíticas como eixos norteadores no processo de análise e interpretação da riqueza das informações construídas durante a pesquisa. Na referida tese, a autora apresenta a pesquisa que realizou com professores e professoras de escolas públicas do Ensino Fundamental II do Distrito Federal para compreender suas concepções e crenças sobre questões de gênero e sexualidade, destacando a questão da diversidade sexual e de gênero.

De modo a facilitar o trabalho interpretativo, a autora (Madureira, 2007) organizou o conjunto de informações, construídas a partir da aplicação de questionários, da realização dos grupos focais e das entrevistas, em diferentes níveis de análise (dos mais específicos e concretos aos mais amplos e abstratos). Com o uso de categorias analíticas construídas a partir do primeiro nível de análise

(mais descritivo), a autora buscou o aprofundamento interpretativo em direção a conclusões mais gerais.

Na figura a seguir, adaptada de Madureira (2007), a autora demonstra como as categorias analíticas contribuem para integrar os resultados obtidos, promovendo um salto dos níveis de análise mais descritivos em direção aos níveis mais abstratos de generalização.

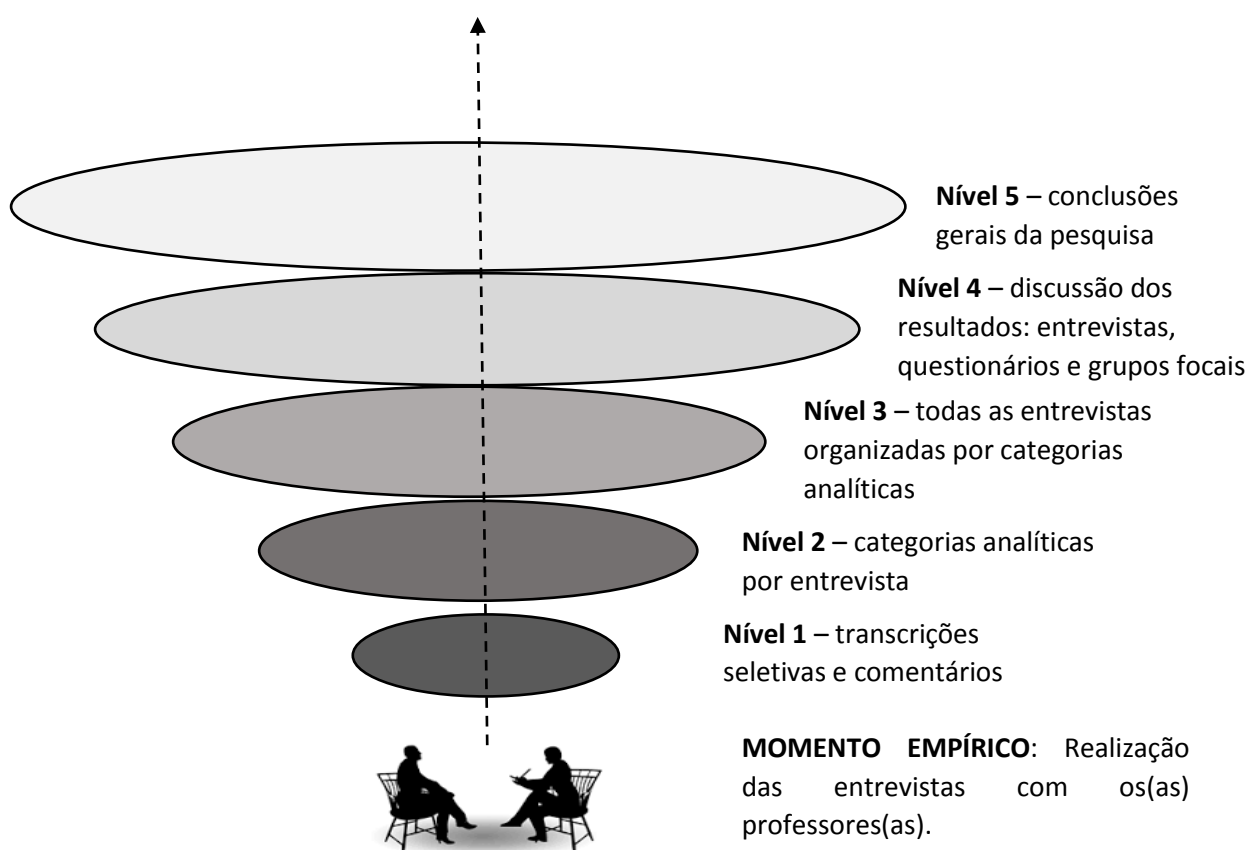


Figura 1, adaptada de Madureira (2007). Procedimentos de análise das entrevistas: do momento empírico aos níveis mais abstratos de generalização.

Sendo assim, o conjunto de informações construídas durante o trabalho de campo foi organizado de acordo com as seguintes categorias analíticas, elaboradas após a conclusão da pesquisa de campo: 1. O papel da escola; 2. Questões de identidade; 3. Questões de gênero; 4. Questões de raça e 5. Questões de sexualidade. Na seção seguinte, explora-se cada uma dessas categorias, buscando aproximar a riqueza das informações, que construímos juntos/as naqueles seis encontros na escola, aos fundamentos teóricos nos quais a pesquisa está ancorada.

5. Resultados e Discussão

As categorias analíticas que serão apresentadas a seguir organizam, de um modo específico, a riqueza de informações produzidas durante os seis encontros realizados com os/as estudantes e representam os grandes temas e questões trabalhados nesta pesquisa. Essa organização é fruto do conjunto de concepções teóricas em que essa pesquisa está fundamentada e resultado dos vínculos que se concretizaram entre a pesquisadora e os/as participantes e desses/as últimos/as entre si.

Embora tenham sido reservados encontros específicos para tratar de alguns temas em separado, esses temas emergiram, mais de uma vez, nos debates e discussões ocorridos nos diferentes encontros. Vamos explorá-los separadamente nesta seção, mesmo que eles, obviamente, guardem estreita relação e interdependência entre si.

5.1 O Papel da Escola

Ao tentar ser democrática, ou seja, dar a todos o mesmo tratamento, a escola acaba por cometer inadequações severas, pois não se abre para a perspectiva dos sujeitos concretos, com suas diferentes formas de ser e pensar, sejam alunos ou professores.

(Tacca & Branco, 2008, p. 40).

Logo nos primeiros encontros com o grupo de alunos/as, uma questão ganhou destaque na discussão entre os/as participantes: o papel da escola em relação à abordagem dos temas tratados nessa pesquisa: identidade, questões de gênero, de raça e de sexualidade. Não por acaso, uma vez que o título da pesquisa é “A escola e seu papel na construção de diferentes identidades sociais”. Portanto, é natural que os/as estudantes tenham abordado esse assunto no início dos trabalhos.

Um participante em especial defendeu enfaticamente que o papel da escola é escolarizar e que o tratamento dessas outras questões é responsabilidade principalmente da família:

Esse assunto de discutir identidade social dentro da escola eu acho ele importante. Mas a escola ela existe para fazer escolarização, em primeiro lugar. Tem que ensinar as matérias básicas: matemática, português, geografia, história, por fim. O Brasil já não tem muita educação. Nos entes internacionais ele tá sempre em baixa. Questão de educação, de lógica, de o aluno saber fazer uma conta simples, saber interpretar um texto. Então, creio que esse assunto é importante, só que dentro do contexto escolar ele é meio que secundário. O importante é fazer a escolarização do aluno, deixar ele bem alfabetizado. Questão de identidade social eu já acho que deveria haver uma dinâmica entre a família do aluno e a escola. (João¹⁰)

Outros/as participantes consideraram que, às vezes, a família não consegue tratar dessas questões com seus filhos e a escola pode ser um espaço interessante

¹⁰ Com o propósito de proteger a identidade pessoal dos/as alunos/as que participaram dessa pesquisa, todos os nomes aqui apresentados são fictícios.

onde os/as alunos/as podem expressar suas dúvidas e questionamentos e aprenderem sobre quem são. Nesse aspecto, comentaram que o profissional de psicologia pode ter um papel de destaque:

Mas tem que ter sim uma assistência, tem que ter... Tem que discutir isso na escola sim, porque muitos também não se aceitam, desconhecem também, não sabem... E elas têm que ter a oportunidade de saber o que é. Com o que elas se identificam pra que elas se sintam à vontade com isso também, né? Por que muitos não têm essa liberdade em casa com os pais. Não têm essa liberdade de chegar nos pais e conversar sobre isso. Então acho que a escola pode sim ajudar muito nisso. (Erica)

Assim, a escola tem que ter as suas prioridades, só que, no entanto, o aluno tem que se sentir à vontade em querer se expor para poder criar sua identidade em meio social. Por exemplo, assim, existe um psicólogo na escola, coisa que eu vim saber por esses dias. Eu não sabia que tinha um psicólogo na escola e o psicólogo ajudaria muito uma pessoa a poder criar a sua identidade, o seu caráter, no meio social mais concreto. (Alice)

Tem família que não é aberta à opinião dos filhos. Aí eles têm dificuldade de falar com os pais. Às vezes porque tem um mau convívio, às vezes nem é isso. Têm convívio bom, mas os pais trabalham muito, não têm tempo pra ele. Aí ele acaba podendo não falar. Aí, ou a escola, ou até mesmo o psicólogo, poderia ajudar a isso; a ela expor o que ela acha, pra formular qual a identidade dela. Tipo, o psicólogo nem a escola vai dizer “ah, você é isso”,

mas pode ajudar ela, pode mostrar o caminho por onde você pode ir pra formar sua identidade e mostrar como você é. Às vezes, a família não ajuda.

(Cláudio)

Os comentários dos/as alunos/as demonstram que não é uma questão simples definir a atuação da escola na abordagem de temas como identidade, gênero, sexualidade, preconceito, racismo, entre outras questões relacionadas. Também não é simples delimitar o que cabe à família e o que é papel da escola na educação de crianças e adolescentes.

Embora muitos/as autores/as defendam que a escola é lugar privilegiado para explorar os assuntos ligados à diversidade e ao enfrentamento das desigualdades de gênero, de raça e sexuais (Franco & Cicillini, 2015; Junqueira, 2009; Louro, 2003; Madureira, 2007; Madureira & Branco, 2012; Marques & Castanho, 2011; Moreira & Câmara, 2008, entre outros/as), há, por outro lado, forte resistência por parte de alguns setores da sociedade, incluindo, muitas vezes, a própria escola.

Esses setores defendem que a escola tem um papel bem definido que é o de trabalhar os conteúdos disciplinares, como se, ao abordar os assuntos de português, geografia, matemática e outras disciplinas do currículo de escolarização estrito senso, fosse possível evitar as ideologias e os preconceitos que perpetuam as desigualdades existentes na vida em sociedade¹¹.

¹¹ A título de exemplo dessas forças que resistem à ideia de que a escola deve abordar temas relacionados à diversidade, é interessante comentar a respeito das discussões e dos debates ocorridos em 2014, sobre o texto do PNE – Plano Nacional de Educação 2014-2024. Na ocasião, a polêmica em torno da inclusão desses temas no Plano foi tão intensa que gerou a retirada desses assuntos do texto aprovado pelo Congresso Nacional. De modo semelhante, a polêmica se repetiu nos estados e municípios, na aprovação dos planos estaduais e municipais, que definem metas para a área educacional nos próximos dez anos. De acordo com a matéria publicada na Folha de São Paulo, em 25 de junho de 2015, por pressão das bancadas religiosas das assembleias legislativas e com o apoio de igrejas evangélicas e católica, até aquele momento, oito estados já tinham retirado dos seus planos as orientações para que as escolas trabalhem questões relacionadas à temática de gênero e sexualidade. A matéria pode ser acessada na

Szymanski (2007) levanta considerações relevantes sobre a relação entre família e escola. Para a autora, ambas as instituições têm um papel importante na formação do indivíduo. Elas têm em comum a função de preparar as novas gerações para a vida em sociedade, entretanto, “a ação educativa dos pais difere, necessariamente, da da escola, nos seus objetivos, conteúdos, métodos, no padrão de sentimentos e emoções que estão em jogo, na natureza dos laços pessoais entre os protagonistas e, evidentemente, nas circunstâncias em que ocorrem” (Szymanski, 2007, p. 100).

A despeito dessas diferenças existentes entre as duas, é possível que haja um relacionamento frutífero entre elas, de modo a favorecer o aprendizado de todos/as os/as envolvidos/as. Para Szymanski (2007), o ponto de partida para um relacionamento que favoreça a participação das famílias nas escolas e destas nas comunidades em que se situam é o (re)conhecimento mútuo. A autora se refere especialmente às famílias das camadas populares e, nesse contexto, entende que os/as professores/as e a escola em geral tendem a enxergar as famílias dos/as seus/as alunos/as, em dificuldade de aprendizado, como famílias desestruturadas.

Essas famílias, por outro lado, muitas vezes, não compreendem a linguagem da escola, e o encontro com seus/as interlocutores/as pode ser um momento de ansiedade que elas tendem a evitar (Szymanski, 2007). Com o (re)conhecimento mútuo, abrem-se novas possibilidades de relacionamento, não mais baseados no preconceito, mas comprometidos com o interesse efetivo, com a troca e a disposição para o diálogo face a face.

A defesa da autora é de que a educação de crianças e adolescentes é

responsabilidade conjunta da família e a da escola. Ela considera que tanto a família quanto a escola podem aprimorar seus conhecimentos e suas habilidades na educação dos seus membros. Quando essas instituições conseguem construir uma relação de parceria baseada no respeito e na confiança, podem se ajudar mutuamente na tarefa de educar para a vida (Szymanski, 2007).

As considerações de Szymanski (2007) nos auxiliam na compreensão dos comentários dos/as alunos/as que afirmam que muitas famílias não sabem como tratar os temas ligados à construção das identidades com seus/as filhos/as. Como a escola pode se abrir para o desafio de contribuir com as famílias na realização dessa tarefa? Como, a partir de uma relação de parceria, ambas podem trabalhar juntas na abordagem de temas que, muitas vezes, são considerados polêmicos e problemáticos?

A partir de alguns depoimentos dos/as alunos/as, pode-se considerar que, embora eles/as não vejam esses temas como prioridades da escola, consideram que faz parte da tarefa de educar, promover um espaço onde as diferentes identidades possam se expressar. A escola, por ser um ambiente onde estão reunidas pessoas diversas, pode ser um espaço fértil para abordar a questão das diferenças e valorizar a emergência de identidades plurais.

Alguns/as estudiosos/as têm chamado atenção para o desafio envolvido na tarefa de lidar com as diferenças no ambiente escolar (Gusmão, 2003; Candau, 2008; Moreira & Câmara, 2008, entre outros/as). Para Gusmão (2003), a heterogeneidade é “institucionalmente negada” no ambiente escolar, uma vez que se oferece uma educação universal e única para alunos e alunas que são diversos:

Exemplar é a reação de professores e dirigentes de escola quando indagados

sobre as diferenças do alunado. É frequente se ouvir que naquela escola todos são iguais e que aos olhos do educador não há diferença. No entanto, todos sabemos que essa igualdade não é real. Os alunos que ali estão têm as mais diversas origens, são portadores de diferentes histórias de vida, as quais informam seu modo de ser e suas possibilidades de aprender. Por que, então, os dizemos iguais? Porque todos são vistos a partir do lugar que ocupam no interior da escola. Ali eles são alunos, categoria geral e abstrata que, tal como a categoria índio, coloca a todos no mesmo saco e nega as diferenças que os tornam, cada um, sujeitos socioculturais. (p. 93).

Por que ensinar a homogeneidade se, ali mesmo, no contexto de cada sala de aula brasileira, podemos encontrar as mais ricas diferenças? É possível educar fora da cultura? É possível ensinar sem considerar as diferenças culturais que nos definem e nos identificam?

Para Candau (2008), “existe uma relação intrínseca entre educação e cultura” (p. 13) e “no momento atual, as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores e educadoras, sob o risco de que a escola cada vez mais se distancie dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje” (p. 16).

De modo semelhante, Franco e Cicillini (2015), em um estudo que contextualiza os caminhos percorridos e dificuldades enfrentadas por professoras trans em seu processo de escolarização e de inserção na docência, defendem que a escola, com suas práticas e discursos que valorizam as formas hegemônicas de identidades de gênero e sexuais, afasta aqueles e aquelas que escapam dessa normatização. Desse modo, como explicam esses autores, a escola se torna um

ambiente extremamente hostil que atua cotidianamente para a evasão de determinados públicos.

Em algumas das falas dos sujeitos desta pesquisa vimos alguns comentários a respeito do relevante papel que o/a psicólogo/a escolar pode desempenhar no sentido de contribuir para a valorização das identidades dos/as estudantes. Creio que essa discussão surgiu, em parte, porque os/as participantes conheciam a formação acadêmica da pesquisadora, em psicologia. Além disso, como ficou claro especialmente em um dos depoimentos transcritos anteriormente, também em razão de os/as alunos/as não terem familiaridade com as atribuições do/a profissional de psicologia em sua escola.

A ideia defendida por esses/as alunos, sobre o papel do/a psicólogo/a, está em plena consonância com o modelo de intervenção em psicologia escolar que tem sido defendido na contemporaneidade: com “ênfase no trabalho preventivo, institucional e relacional” (Madureira, 2013, p 58).

Madureira (2013) discorre sobre um movimento que vem se fortalecendo na psicologia escolar, alterando os modelos tradicionais de atuação do/a psicólogo/a no ambiente educacional. As práticas interventivas centradas no indivíduo, com foco numa perspectiva de cura psicológica, vêm sendo substituídas por uma atuação que valoriza a promoção da saúde psicológica e do sucesso escolar, que considera a importância de investigar as relações que se estabelecem na escola e trabalhar para que as diferentes vozes presentes no ambiente escolar possam se expressar.

Desse modo, a ideia defendida por alguns/as dos/as participantes dessa pesquisa, de que a escola, com a ajuda do/a psicólogo/a escolar, pode promover debates, discussões a respeito dos assuntos relacionados às identidades sociais assumidas por seus/as discentes se aproxima do que Madureira (2013) defende a

seguir:

Ou seja, o/a psicólogo/a escolar pode colaborar na circulação das múltiplas vozes presentes na instituição escolar. Ao atuar como “auxiliar de produção” desse espaço discursivo que revela as fissuras da escola – enquanto instituição social que tende a produzir discursos que se repetem e que se cristalizam. (p. 61).

A autora também defende a atuação do/a psicólogo/a escolar, partindo dessa perspectiva de intervenção preventiva, institucional e relacional, na direção do enfrentamento aos preconceitos e discriminações presentes no ambiente escolar (Madureira, 2013). Em vários momentos dos encontros com os/as participantes dessa pesquisa, os/as estudantes relataram experiências vividas dentro do ambiente escolar que demonstram episódios de discriminação ocorridos na escola. A seguir, os relatos de algumas dessas experiências:

5.1.1 Racismo dentro da Escola:

Uma menina.... Ela não gostava de mim assim, na frente, né? Só que eu sempre quero, eu acho que é uma coisa meio louca, mas eu sempre quero bem até das pessoas que querem me matar, não sei. Meio louca assim, então que é que acontece: eu só pedi assim, “olha, você pode dar licença por favor” só isso. Eu sabia que ela me odiava, mas não custava nada ela me dar licença, eu pedi só licença pra eu poder copiar. O quê que aconteceu: isso aconteceu no primeiro ano, né? É... e ela pegou e virou assim pra mim e disse assim,

“Ô sua macaca, eu não vou sair da frente pra você não. Se vira. Se você quer copiar vai pro outro lado” eu olhei assim pra ela né, pra não ofender, porque eu prefiro ser machucada do que machucar né, né? As pessoas assim aí eu peguei pra não ofender abaixei a cabeça e né, aí eu peguei, abaixei a cabeça assim, respirei fundo, olhei pra minha amiga e saí. Nesse momento que eu saí da sala, o primeiro lugar que eu fui foi o SOE. Assim, eu tive apoio lá, eu tive apoio lá. Na hora que eu sentei eu conversei com a Luciana e com a Fernanda¹², que são as duas mulheres que ficam no SOE e elas na mesma hora falaram assim “ah, então é plausível a sua atitude de não falar nada e nos deixar resolver” né. E aí ela chamou o diretor, a gente teve uma conversa, aí eles me deram apoio e no outro dia essa menina foi convocada pra direção né e lá ela foi repreendida, ela foi repreendida. E o diretor buscou tentar saber o porquê daquilo ali né e ela explicou “ah...” na verdade, ela deu uma.... no dito popular, uma desculpinha, ela deu uma desculpinha, dizendo que não era nada de racismo. Só que ela disse que ia parar com isso. Às vezes ela continua sendo uma pessoa racista, mas aquilo lá continua sendo oprimido dentro dela. (Alice)

O depoimento de Alice demonstra que as questões ligadas ao tema do racismo não estão fora da escola. Os preconceitos e as práticas de intolerância e discriminação que estão presentes no mundo também passam pelo portão da escola e se revelam nas salas de aula e nos outros espaços de convivência dentro do ambiente escolar. Por que não falar a respeito? Por que “fazer de conta” que não existem? Como lidar com uma situação como a descrita pela aluna, de racismo

¹² Pelos motivos já expostos neste trabalho, os nomes das profissionais também foram substituídos por nomes fictícios.

praticado assim, de forma explícita?

Um dos alunos considerou que a reação da escola não foi a mais correta.

Diante de uma situação como essa, deveria ter agido com mais rigor:

No caso eu na posição dela eu não ia nem ia citar isso pra escola. Ia logo na delegacia de polícia civil, porque é crime. Tá lá no código penal né. Racismo é crime. Eu acho que a posição dela até foi elegante perante a situação dela. Mas no meu caso mesmo eu não me importo. Se alguém chegar assim “ô seu macaco”, pô, macaco é um dos mais inteligentes da cadeia alimentar (...), o problema é seu. Eu não me importo. Mas já que é crime, já que foi outorgada pela Presidência da República, tem que denunciar, o único jeito é a punição. O quê que a escola fez? Repreendeu. A escola, como eu já citei anteriormente, vai criar o cidadão para o convívio da sociedade, como é que o cidadão comete um crime, porque o racismo é crime, e você mantém ele com uma advertência simples né, com um repreendimento? É incabível isso aí. O erro da escola começa aí. Tem que se dirigir até a delegacia e registrar uma ocorrência, que é pro aluno sentir que se ele cometer uma infração, mesmo que seja a mais simples do mundo que é o racismo, ele vai ser punido por aquilo que ele fez. (João)

Situações como essa provocam muita indignação, sobretudo em quem sofre os ataques de ódio e intolerância. Ainda que seja uma obrigação da escola tomar medidas sérias contra aqueles/as que praticam atos de racismo, não se pode deixar de lado outro importante compromisso que a escola deve assumir: o de trabalhar para prevenir práticas dessa natureza. E quando se fala em prevenção, a ideia é

promover intervenções voltadas para a coletividade e não exclusivamente para indivíduos em particular (Madureira, 2013).

O trabalho preventivo busca promover uma cultura de diálogo, de enfrentamento de ideias preconceituosas e de práticas de discriminação, intolerância e violência. Esse trabalho preventivo deve ser dirigido a toda a comunidade escolar, contribuindo para a construção, dentro da escola, de uma cultura que não apenas desestimula o racismo (e outras práticas de intolerância), como favorece modos democráticos e pacíficos de lidar com os conflitos (Madureira, 2013). A aluna que compartilhou a situação vivida de racismo dentro da escola encontrou uma maneira de lidar com esse problema que muito se aproxima de uma intervenção preventiva dirigida à coletividade. Além de buscar ajuda junto à direção, organizou um desfile para promover a beleza negra dentro da escola. Esse foi um jeito bastante criativo de lidar com a discriminação sofrida.

E quê que acontece? É... logo no final do ano eu tentei fazer um desfile aqui na escola, no dia da consciência negra, no primeiro ano ainda, e não consegui, né. Eu não consegui, porque até então a escola tava tendo que gastar muito dinheiro com os primeiros anos, a reforma da escola, não sei o quê, foi quando as TVs tinham acabado de chegar, tava pagando, não sei o quê, e quê que acontece... quando foi no segundo ano a primeira coisa que eu pensei foi nisso, olha as pessoas que estão abaixo desse palco elas tem que subir né. Ano passado algumas pessoas falaram assim “ olha, não.... tem que ter gente branca nesse desfile aí também”. Eu falei “gente tem que ter.. vamo deixar pro ano que vem, porque esse ano no desfile só vão ter pessoas negras nele”. Porque embora muitas pessoas acham: “não, não existe mais. A....O

racismo já foi abolido há muito tempo”, mas não, não. Porque a escravidão foi abolida, mas o racismo ainda continua... é..... sabe? Fixo na mente de algumas pessoas que tem a mente fechada pra qualquer coisa que vem e que olha, “não, é ser humano, cara, é carne igualzinho você, entendeu?. O apartheid e tudo isso acabou. Acorda pra vida entendeu? (Alice)

A iniciativa de organizar um desfile para apresentar as belezas negras dentro da escola foi uma estratégia interessante para dar visibilidade ao assunto no contexto escolar e resolver de maneira coletiva o sofrimento experimentado individualmente. Sendo assim, além de punir os responsáveis pelas práticas de racismo, a escola também pode promover atividades, como essa organizada pela aluna, que valorizam a identidade negra no ambiente escolar. As ideias racistas não estão exclusivamente na cabeça de “alunos/as-problema” que são os únicos responsáveis pelos atos que praticam. Essas ideias estão imersas em nossa cultura e todos/as nós estamos sujeitos/as ao risco de sermos preconceituosos e de praticarmos algum tipo de discriminação. Por isso, o enfrentamento ao racismo depende também do fortalecimento de iniciativas de valorização da identidade negra na formação da nossa identidade brasileira (Gomes, 2008).

5.1.2 Homofobia dentro da Escola:

Olha, eu já vi em outra escola. Eu já vi já um menino ser agredido por ele ser homossexual. Devido ao jeito dele, tinham meninos que ficavam falando “ah, para com isso. Isso é coisa de mulher e não sei o quê, não sei o quê, não sei o quê...”. E batiam nele, falando que isso era uma forma de fazer ele virar

homem de novo. (Pedro)

O depoimento de Pedro é um exemplo de uma prática comum, presente nas escolas, dirigida aos/às alunos/as cujas orientações afetivo sexuais escapam do modelo da heteronormatividade. Junqueira (2009) aponta para essa realidade, lembrando que a agressão contra homossexuais é uma das formas de afirmação da masculinidade hegemônica e, por essa razão, desde cedo os meninos aprendem que “homem que é homem bate em veado” (p. 19). Como é discutido pelo autor, os meninos e rapazes estão sujeitos, desde muito cedo, a um conjunto de regras, práticas e rituais, por meio dos quais são incessantemente forçados a provarem sua virilidade e essa afirmação de sua masculinidade passa, necessariamente, pela depreciação de mulheres e de homossexuais (Junqueira, 2009).

A construção da masculinidade se baseia, portanto, na obrigação de ter que provar o tempo todo que é homem “de verdade”, que não age como “mulherzinha” e que não é homossexual. Para Junqueira (2009), não é de “surpreender que as ansiedades, as angústias e os medos de se perder o reconhecimento da virilidade sejam fonte inesgotáveis de sofrimento” (p. 22). Borrillo (2009) também analisa a relação existente entre o modelo de masculinidade hegemônica e a hostilidade contra homossexuais. Para o autor, a homofobia é “uma guardiã das fronteiras sexuais (hetero/homo) e de gênero (masculino/feminino)” (p.18) e, por essa razão, a violência homofóbica não é apenas dirigida aos/às homossexuais, mas também aos sujeitos que apresentam identidades de gênero que escapam à diferenciação binária de feminino/masculino, como são os/as travestis e os/as transexuais, por exemplo.

Borrillo (2009) afirma que a homofobia também é um problema para os homens heterossexuais, uma vez que essa vigilância sobre as interações entre

pessoas do mesmo gênero acaba por impedir que eles possam estabelecer relações de proximidade com outros homens. Isso explica, em parte, as dificuldades que os rapazes têm de expressarem seus sentimentos, em comparação com as mulheres (Borrillo, 2009).

Para Junqueira (2009), a homofobia tem efeitos sobre todo o alunado, mesmo que esses efeitos sejam mais cruéis e devastadores sobre as identidades dos/as jovens LGBT¹³. O arsenal de insultos, brincadeiras de mau gosto e humilhações é dirigido a esses/as jovens, muitas vezes, diante de uma completa indiferença ou de manifestação clara de falta de empatia e de solidariedade, por parte de professores/as e demais agentes educadores/as da escola. Isso acaba por estimular a manutenção dessas práticas e fortalecer as ideias e preconceitos que justificam a homofobia (Junqueira, 2009).

Nesse outro exemplo, o aluno lembra de um amigo que deixou a escola depois de ter sido desrespeitado na sala de aula por uma professora:

Mas eu acho que o pior problema que existe hoje em dia em relação aos homossexuais na escola são pessoas hipócritas. São pessoas arrogantes de conhecimento. Porque assim, muita das vezes, é, lógico, eu, eu sou um jovem sou evangélico, eu sou evangélico. Lá na Bíblia tem falando né, que homem, homem, homem. Eu não tenho problema nenhum com homossexuais. Se você me perguntar: “Pedro, você gosta de homossexuais?”. Eu tenho um amigo mesmo, que eu tenho ele como melhor amigo, ele é homossexual. Ele já estudou aqui e cansou de sofrer bullying de professores. Uma vez ele sofreu de uma professora. A professora falou não sei o quê pra ele e ele acabou que

¹³ LGBT é a sigla que identifica Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros e todas as orientações sexuais minoritárias e manifestações de identidades de gênero divergentes das designadas no nascimento. Retirado de: <https://pt.wikipedia.org/wiki/LGBT>

ele foi meio que expulso da escola, uma vez. Aí entraram e tal com processo, nessa escola aqui, entendeu? Só que assim, hoje em dia eu acho que a escola não reflete essas coisas pro aluno, entendeu? (Pedro)

Vê-se, portanto, que os/as alunos/as homossexuais podem sofrer discriminação até mesmo por parte daqueles/as que deveriam atuar para proteger seu direito de estarem na sala de aula e de serem tratados/as com respeito e dignidade. Como figura de autoridade dentro do espaço institucionalizado da sala de aula, o/a professor/a deveria atuar no sentido de promover a emergência de diferentes vozes e o respeito ao direito que todos/as têm de assumirem suas diferentes identidades. Entretanto, muitas vezes, como no exemplo do depoimento do aluno Pedro, esses/as profissionais efetivamente atuam no sentido de, não apenas consentir, mas também ensinar a homofobia (Junqueira, 2009).

Para um dos alunos, a questão da homofobia é das mais sérias quando se fala de práticas discriminatórias dentro do ambiente escolar:

O pessoal não fala, mas só de você olhar, você percebe, você verifica que isso acontece. (...) Todo mundo percebe que tem alguns homossexuais aqui dentro da escola. De certa forma eles são reprimidos. Como? Então a gente vai jogar bola ali, né? O cara é homossexual. Ninguém vai chamar aquele cara. Aquele cara faz coisa de mulher, ele é viado, ele não vai entrar no nosso time. Isso acontece. Basta você fazer uma breve pesquisa aqui dentro da escola que você vai ver. Aqueles alunos, eles acabam reprimindo sua sexualidade e se agregando àquele grupo de meninas, né? E isso tem um certo preconceito, porque “ah, aquele cara tá andando com menina, ah, então ele é gay, é viado,

ele vai jogar bola comigo não, andar de skate comigo vai não. Sair pro frevo, vai nada. Esse cara é gay”. Tem muito disso dentro da escola. Acho que a questão principal pra você trabalhar aqui, mais do que racismo, bullying, é a questão do gay. Que o pessoal não fala abertamente, eu não sei por que. Não sei se é porque não tem argumento, não analisa o aspecto da escola, mas a questão principal é essa. Tem muito preconceito, contra quem não entra nessa questão da heteronormatividade, quem tá fora dessa questão. O preconceito que mais vai é esse. (João)

É necessário falar desses assuntos na escola, porque as práticas discriminatórias rondam o ambiente escolar, como estão presentes em qualquer espaço de convivência humana. O silêncio contribui para que essas situações se repitam, se fortaleçam e assumam o caráter de atitudes e práticas inconscientes: acontecem sem que se reflita racionalmente sobre elas.

Então, existe, gente. Não só em questão de homossexual, quanto racismo, quanto ao bullying, à pessoa que estuda ficar excluída, à pessoa que não estuda, por exemplo. Até mesmo a pessoa que não estuda excluir a pessoa que estuda. É uma coisa muito complexa. A gente, na minha opinião, a gente tem que fixar na nossa mente que todos nós somos seres humanos e todos nós temos um fim comum que é a morte. Lá dentro do caixão, acabou carne, acabou tudo ficou o osso lá e é branco, entendeu? Pronto. É isso aí. (Alice)

O exercício de “fixar na mente” a convicção de que todos/as somos humanos/as, apesar das diferenças, não é tarefa simples, especialmente se estamos

sozinhos/as. Para questionar preconceitos e práticas de discriminação é necessário que se possa falar sobre eles, refletir sobre eles, ouvir o que os/as outros/as têm a dizer a respeito, compreender o que está por trás das ideias, crenças e sentimentos que os justificam e os fortalecem.

5.1.3 Sexismo dentro da Escola:

Essa situação foi relatada na oficina de gênero. Os/as alunos/as falaram de um professor que tem opiniões claramente desrespeitosas em relação às mulheres. Isso incomoda as meninas em sala. E uma delas, certa vez, ousou questionar seu ponto de vista preconceituoso:

Toda aula dele. Não tem uma aula que ele não fale de sexo e fale mal de mulher. Toda aula dele. Ai ele pegou e falou assim: “não, a mulher ela tem que chegar em casa e, claro, mesmo os dois trabalhando, ela sabe fazer uai, fazer o quê? Eu não sei fazer, vou ficar ajudando ela pra quê? Eu vou atrapalhar”. Ai os meninos: “ah, a mulher ela tem que trabalhar mesmo, e tem outra: mulher não tem ficar namorando por aí não.” Nossa, gente, eu levantei da cadeira e falei assim: “não, não é assim. Vamo parar com isso aí. Que bagunça é essa aí? Primeiro: homem também tem que se valorizar”. (...) E eu sou muito escandalosa. Na hora de rir principalmente entendeu? E eles ficam dizendo: “ah, moça, você ri alto demais. Mulher não ri desse jeito não”. Ah, menino, quer falar comigo desse jeito, mesmo em sala de aula, aí pisa no meu calo mesmo e eu falo. Depois que eu terminei de falar aí a mulherada da sala todinha bateu palma e um monte de menino bateu palma

também justamente por isso. (Alice)

Outros/as alunos/as falaram do seu incômodo em relação a esse professor. Perguntei se alguém já tinha registrado alguma reclamação junto à direção da escola. E me responderam que não, porque eles têm poucas chances de serem ouvidos/as.

O quê que adianta? A gente não tem voz nessa escola não. (Juliana)

Ele não é novo aqui, ele é um cara que já dele ter lá os seus 10 anos de carreira. Você pega um funcionário público que tem 10 anos ou mais de carreira dentro da casa e você que chegou agora e é simplesmente um aluno, vai falar? Não existe isso. (Pedro)

Eles vão te perseguir até destruir a sua vida. Faz da sua vida um inferno. Você não tem razão nenhuma pra eles. Você é só um aluno entre mil, entendeu? Você não vai ter autoridade nenhuma pra enfrentar o professor. E a gente tá falando isso por experiência própria. Só a gente sabe o quanto a gente penou semestre passado por causa de uma professora. (Juliana)

Todos esses depoimentos reforçam a ideia que venho defendendo até aqui, em consonância com estudiosos/as do tema: a escola, como instituição social inserida na cultura, reproduz preconceitos e discriminações presentes no contexto cultural do qual faz parte. E o enfrentamento desses preconceitos e discriminações só pode acontecer por meio do diálogo e da compreensão dos mecanismos envolvidos na

origem e na manutenção dessas ideias preconceituosas e dessas práticas discriminatórias (Franco & Cicillini, 2015; Junqueira, 2009; Louro, 2003; Madureira, 2007; Madureira & Branco, 2012; Marques & Castanho, 2011; Moreira & Câmara, 2008, entre outros). Nas palavras de Madureira (2013):

Promover debates nas escolas sobre as raízes histórico-culturais das diferentes formas de preconceito é uma forma de colocarmos em xeque as concepções que buscam na “natureza” legitimar e justificar as desigualdades entre os grupos sociais. (...) Portanto, é fundamental estimular a construção de um espaço dialógico na comunidade escolar voltado à reflexão e à problematização crítica em relação aos preconceitos. Acima de tudo é necessário reconhecermos que o preconceito não é um “problema do outro”, mas de todos/as nós... (Madureira, 2013, p. 68).

Voltaremos a explorar essas situações compartilhadas pelos/as participantes, nas subseções seguintes, reservadas para as discussões sobre as questões de gênero, de raça e de sexualidade.

5.2 Questões de Identidade

O que a alteridade diz é que o outro existe e está no nosso mundo, como nós estamos no dele. É esse encontro que nos desafia e exige nossa definição (...)

Como então fazer do outro um mesmo, transitar pelo seu mundo e ele pelo nosso, sem confronto, sem conflitos, sem fazer dele um igual para melhor submetê-lo? Como conviver com as diferenças e estabelecer relações solidárias

e de equidade entre sujeitos diferentes? Esses são os desafios permanentes da educação e da escola. (Gusmão, 2003, p. 89).

O tema “identidade” foi abordado em diferentes momentos dos encontros realizados com os/as participantes, embora na última oficina tenhamos favorecido a emergência das ideias compartilhadas pelos/as participantes a respeito de como cada um e cada uma compreende suas diferentes identidades. As principais ideias expressas pelo grupo em relação a esse conceito são apresentadas a seguir:

5.2.1 A identidade é algo que nos define:

Alguns comentários dos/as participantes defendem a ideia de que todos/as têm a necessidade de “encontrar sua própria identidade”, de “descobrir quem é de verdade”. Nessa busca, é importante encontrar espaços onde sua identidade é respeitada, valorizada. Onde cada pessoa possa falar abertamente e com segurança sobre o que pensa, o que sente, o que acha sobre alguma coisa.

Não sei o que falar mais sobre mim. Acho que eu vou me descobrir mais, assim, ao longo dessa pesquisa. (Alice).

A questão é você encontrar a identidade, encontrar a identidade. Não ficar, por exemplo mudando de opinião, como ela disse. Você chegar ao ponto em que você vai se encontrar e aí você não muda. (Alice)

Tipo, o psicólogo nem a escola vai dizer “ah, você é isso”, mas pode ajudar ela, pode mostrar o caminho por onde você pode ir pra formar sua identidade

e mostrar como você é. Às vezes a família não ajuda. (Cláudio)

Muitos também não se aceitam, desconhecem também, não sabem... e elas têm que ter a oportunidade de saber o que é. Com o que elas se identificam pra que elas se sintam à vontade com isso também né? (Erica)

O conceito de identidade tem se alterado, desde a modernidade tardia, de uma concepção de essência imutável que se mantém a mesma ao longo do tempo, para uma ideia de impermanência, fluidez, contradição e descontinuidade (Hall, 2009). Entretanto, não é incomum perceber nos discursos cotidianos essa ideia que aparece nas falas dos/as participantes de que há algo dentro de cada um/a de nós que nos define e nos identifica e que, muitas vezes, se encontra escondido, disfarçado, exigindo de cada um esforço para descobrir-se, compreender-se e aceitar-se.

O psicólogo ajudaria muito uma pessoa a poder criar a sua identidade, o seu caráter, no meio social, mais concreto. Porque muitas vezes a gente pensa assim ah, nossa identidade é criada a partir do momento que a gente entra num grupinho aqui e, segundo as convivências, muitas vezes boas conversações, ou más conversações nos transformam. E não é isso. A gente tem que ter uma identidade concreta. É aquilo ali e pronto. Onde eu estiver vai ser aquilo ali. Se eu estou na escola, é aquilo ali. Se eu estou no trabalho, é aquilo ali. Não muda. É a minha identidade, entendeu? É que nem o documento RG. Tá lá, não muda. (Alice)

Vocês acham que o psicólogo iria ajudar a pessoa a encontrar a identidade? Não é a pessoa mesmo que tem que se encontrar ou então o meio que ela vive? (Silvia)

Nas falas dos/as adolescentes, percebe-se a crença de que no interior de cada um/a de nós existe uma essência que nos identifica e que é nossa tarefa trabalhar para descobri-la, valorizá-la, defendê-la de ataques externos e mesmo de reinventá-la e atualizá-la de acordo com as exigências que nos chegam a todo o momento (Bauman, 2004, 2005; Rose, 2011). Alguns/as participantes chegam a defender a ideia de que o/a psicólogo/a na escola pode ajudar os/as alunos nessa busca. É uma compreensão que muito se aproxima das considerações de Rose (2011). No trecho a seguir, o autor defende que o atual regime de self que regula as vidas dos sujeitos, seus relacionamentos com os outros e consigo mesmo, tem forte ligação com a ideia de psicologização desses sujeitos.

Foi nessas sociedades [ocidentais, modernas] que a Psicologia nasceu como uma disciplina científica, como um conhecimento positivo do indivíduo e como uma maneira particular de dizer a verdade sobre os humanos e de agir sobre eles. Além disso, ou ao menos assim parece, nessas sociedades os humanos passaram a entender a si mesmos e a se relacionarem consigo mesmos como seres “psicológicos” – passaram a narrar e a interrogar a si mesmos, em termos de uma “vida psicológica interior” que guarda os segredos de sua identidade, a qual eles devem descobrir e realizar, este que é o padrão segundo o qual se deve julgar uma vida autêntica (Rose, 2009, p. 39).

As análises realizadas por esse autor nos ajudam a refletir sobre o papel da psicologia na criação e na reprodução de certos modelos de identidade que reforçam o entendimento de que os humanos são seres integrados, coerentes e regidos por uma essência que deve ser descoberta e compreendida se quiserem viver em equilíbrio e harmonia. Essa concepção de ser humano comporta um conjunto de práticas que estão disponíveis para os/as interessados/as em se descobrirem e trabalharem para sua auto realização. De forma mais específica:

As disciplinas *psi* se disseminaram rapidamente através de sua pronta tradutibilidade para programas de reforma dos mecanismos de autodireção dos indivíduos, seja na clínica, na sala de aula, no consultório, na coluna de aconselhamento das revistas ou nos programas confessionais de televisão. É claramente verdade que as disciplinas *psi* não gozam de um respeito público particularmente alto, e que seus praticantes são frequentemente alvos de pilhéria. Mas não devemos nos deixar enganar por isso – acabou por tornar-se impossível conceber a subjetividade, experienciar a subjetividade própria ou de outrem, ou governar a si ou a outros sem as disciplinas *psi* (Rose, 2009, p. 56).

Qual o problema com essa ideia de que existe uma essência que nos define e à qual podemos dirigir para sermos felizes? Entre outras implicações, essa concepção de sujeito ignora que somos seres imersos em contextos culturais que canalizam nossas experiências nesse mundo e que constroem nossas possibilidades de identificação numa ou em outra direção (Bruner, 1996; Geertz, 1989; Madureira & Branco, 2015; Valsiner, 2012). Por trás dessa concepção também reside outro

problema: impõe aos sujeitos a obrigação de atuarem no controle de suas subjetividades em busca da felicidade que “merecem” e essa obrigação pode ser causadora de muita angústia e frustração (Bauman, 2005; Rose, 2011). Além do mais, como afirma Bauman (2005), nem todos têm acesso às oportunidades de fazer uso dessas ferramentas que lhes prometem sucesso na busca por sua individualidade, uma vez que esses recursos, muitas vezes, não estão disponíveis para quem não tem dinheiro para custeá-los.

A psicologia pode trabalhar numa direção diferente? Certamente que sim. Pode atuar partindo de uma compreensão de que a construção dos sujeitos é um fenômeno dinâmico fortemente marcado pela cultura e que conta com a participação ativa dos sujeitos que resignificam, a todo momento, as mensagens culturais a que estão sujeitos (Madureira & Branco, 2015; Valsiner, 2012). Considerando que os sujeitos não são o que são em razão de alguma “essência” que habita os seus interiores, mas que, imersos em contextos culturais que canalizam seus modos de ser, podem assumir diferentes identidades e se transformarem continuamente.

No ambiente escolar, os/as psicólogos/as podem trabalhar não no sentido de curar ou de controlar os sujeitos, mas na direção de promover que as diferentes vozes que compõem a escola possam se sentir seguras para se expressarem e que sejam efetivamente respeitadas (Madureira, 2013). Nesse sentido, Rose (2011) também defende que a psicologia pode trabalhar numa direção diferente, menos individualizante e mais ocupada em contribuir para que os diferentes sujeitos possam viver em coletividade.

Os seres humanos não são os sujeitos unificados de um regime coerente de

governo que produz pessoas da forma como sonha. Pelo contrário, eles vivem suas vidas num movimento constante, que atravessa diferentes práticas, as quais os subjetivam de maneiras diferentes. Dentro dessas diferentes práticas, as pessoas são tratadas e entendidas como seres humanos de diferentes tipos. As técnicas que permitem a alguém relacionar-se consigo mesmo enquanto um sujeito dotado de capacidades únicas, merecedoras de respeito, vão de encontro a práticas de relação consigo mesmo enquanto um alvo da disciplina, do dever e da docilidade (Rose, 2011, pp. 57 e 58).

5.2.2 A identidade é construída na convivência com os demais:

Embora alguns comentários tenham demonstrado um entendimento do conceito de identidade como algo da essência dos sujeitos (o que se é, o que não muda, algo que a pessoa deve procurar), muitos comentários revelam a certeza de que essas identidades se constroem na relação com os outros:

Segundo o que eu penso assim, o ideal ali, a pessoa que vê da gente. Por exemplo, se chegou a pessoa que anda de skate, então a identidade dela é o skatista, segundo as pessoas que a veem, né? Se chegou uma pessoa que é estudiosa, a identidade dele é uma pessoa estudiosa, entendeu? Então as pessoas que pensam isso dele. Às vezes ele nem acha isso dele, mas as pessoas quando olham pra ele veem que ele é estudioso (Alice).

Eu acho assim que às vezes, não é a gente mesmo quem cria a nossa

identidade. É os outros quem dá. O povo é que rotula as pessoas. Às vezes a pessoa nem é aquilo, mas a gente acha que ela é (Silvia).

Ninguém é o mesmo para sempre. Você nasce e a partir do momento que vai pra escola, você já começa a ter um convívio com outras pessoas... Que a escola é isso, né? Ela tem que te escolarizar, concordo com o que os colegas disseram aqui, tem que ajudar o aluno a construir identidade social dele, do contrário, se não puder exercer esse papel a gente não viria pra escola, a gente aprenderia em casa. Então é necessário a gente vir pra cá pra quê? Pra aprender a conviver em sociedade. A sociedade tem pessoas com personalidades diferentes. Cada um constrói sua identidade própria de acordo com suas convicções, com seus valores. Então a gente tem que aprender a ter um respeito mútuo (João).

A força motriz que vai dar a identidade social do indivíduo vai ser a família dele, de acordo com os valores morais passados pelos pais (João).

Denota-se, assim, uma visível contradição: se as identidades dos sujeitos são aqueles aspectos que não se alteram, sua essência que necessita ser descoberta e aceita, como explicar que, na vivência de diferentes contextos e experiências, esses mesmos sujeitos possam construir novas e diferentes identificações?

É possível ser alguém na ausência de outro/s? A compreensão de si mesmo não está visivelmente amparada e comprometida com a visão que os outros têm de você? Moreira e Câmara (2008) reforçam: “é importante ressaltar que a identidade se associa intimamente com a diferença: o que somos se define em relação ao que

não somos” (p. 43).

Rego (1998), por meio de pesquisa realizada com 172 professores/as e outros/as educadores/as da rede pública do estado de São Paulo, da pré escola e das séries iniciais do Ensino Fundamental I, buscou identificar ideias, hipóteses, crenças, e representações desses sujeitos sobre as origens da constituição e da singularidade humanas.

O grupo de professores/as estudado apresentou basicamente essas três concepções sobre as razões que explicam as diferenças individuais entre os sujeitos: a singularidade humana está nas diferenças inatas; a origem das características individuais está exclusivamente nos aspectos ambientais; e a somatória dos aspectos inatos e adquiridos é responsável pelo comportamento humano (Rego, 1998).

A autora considera que as respostas dos professores que contribuíram com a pesquisa revelam: a) que há um certo imobilismo por parte do sistema educacional, uma vez que as três visões identificadas no estudo expressam uma ideia de um determinismo prévio (seja por parte da natureza – questões inatas, seja por determinação do contexto social – questões culturais), contra a qual a escola não tem condições de atuar; b) que faltam informações e conhecimento mais aprofundado, por parte dos/as professores/as, sobre as relações entre o aprendizado e o desenvolvimento do ser humano e que os discursos dos/as educadores/as estão marcados pelos mitos, dogmas e valores do senso comum (Rego, 1998).

Se entendemos que as identidades são construídas nas relações sociais e que dependemos do olhar do/s outro/s para construirmos nossa própria imagem e nossa compreensão sobre quem somos, as concepções e crenças dos/as professores/as sobre o papel da educação e sobre quem são seus alunos e suas alunas têm forte

impacto sobre as identidades que se constroem no contexto da sala de aula.

Moreira & Câmara (2008) explicam que quando enunciamos repetidamente algo sobre alguém podemos estar favorecendo a produção de um fato que, equivocadamente, pensamos estar apenas descrevendo. Sendo assim, não é só o que os/as professores/as pensam sobre seus/as alunos que tem influência sobre as identidades desses/as estudantes. Mas o que esses/as profissionais dizem a respeito deles/as pode “concorrer para a definição e para a preservação de aspectos identitários do/a estudante. Os elos entre identidade e o processo pedagógico configuram-se, por conseguinte, evidentes” (Moreira e Câmara, 2008, p. 43). Não é difícil acreditarmos que somos exatamente o tipo de pessoa que dizem que somos, especialmente se é dito com insistência e por aqueles/as que nos servem de modelos.

5.2.3 A necessidade de ser aceito/a:

Nas discussões entre os/as alunos/as a respeito de como se constroem as diferentes identidades, um aspecto ganhou destaque: a importância de se sentir aceito/a e de fazer parte de algo maior. Os/as participantes falaram diversas vezes sobre a obediência a certos padrões como uma exigência da vida em sociedade. Na convivência social, inclusive na escola, as pessoas seguem certos modelos criados socialmente que definem os comportamentos esperados e aqueles indesejados.

Há um grande esforço na direção de seguir esses padrões para ser aceito/a. Aqueles/as que não obedecem a esses modelos têm medo de se expressar e de serem julgados, reprimidos, tratados com discriminação e violência:

Tem pessoas que não mostram como realmente ela é, porque elas têm muito medo do que os outros vão falar. Aí talvez isso não aconteça tanto porque elas não mostram como elas são, o que elas gostam de fazer. Aí elas tentam se adaptar, pra conviver no meio dos outros que não gostam das mesmas coisas e, às vezes, até fingem gostar, só pra ser aceitos. Aí eu acho que a gente deveria trabalhar mais isso na escola, também na família, O papel da escola também é esse. O foco principal não é esse, mas também é esse. A gente tá aqui pra ser preparado pra conviver em sociedade. (Claudio)

Myers (1995), ao discutir as fontes sociais do preconceito, considera que, muitas vezes, as pessoas são preconceituosas simplesmente porque seguem a moda, se conformam aos padrões de comportamento da maioria. “Uma vez estabelecido, o preconceito é mantido em grande parte por inércia” (p. 361), afirma o autor. As pessoas seguem padrões, porque querem se sentir inseridas nos grupos com os quais se identificam. Quando desafiam ou desobedecem aos modelos compartilhados por esses grupos, correm o risco de serem excluídas e ficarem solitárias. Dessa maneira, os preconceitos, às vezes, são internalizados por determinados sujeitos, simplesmente por conformismo às ideias defendidas pelo/s grupo do/s qual/is faz/em parte (Myers, 1995).

Nos depoimentos a seguir, os/as adolescentes se referem ao sofrimento vivido por aqueles/as que não podem ou não conseguem se expressar livremente e escondem aspectos de suas identidades, com medo de serem julgados/as.

Eu concordo com eles, porque a pessoa assim fica meio paralisada na dela... Ela é uma coisa, mas as pessoas que convivem com ela, até mais próximas,

não concordam com o que ela é. Então ela não tem essa liberdade, ela não tem essa liberdade de expor o que ela é realmente, com medo das pessoas, até as mais próximas delas, julgarem ela por ela ser diferente, por ela ser daquele jeito. Então, isso impede a pessoa ser o que ela é, entendeu? (Erica.)

O cara que é homossexual, travesti, entra naquela questão do LGBT, se é lésbica, gay, etc, ele reprime a sua sexualidade dentro da escola com medo até da repressão dos alunos, dos demais... ele não expõe dentro da escola, porque ele sabe que vai ser reprimido. Com razão de não exprimir. Ninguém gosta de ser reprimido, de repressão... Você reprimindo o indivíduo, ele vai ter uma série de problemas psicológicos, vai se, ele vai ficar doente. É uma coisa muito ruim que não ajuda em nada o convívio na sociedade. Dentro da escola, acho que a questão principal é essa que não é trabalhada, mas que acontece que é a questão do homossexual. (João)

O depoimento de João aborda a dificuldade que vivem os/as alunos/as homossexuais de expressarem suas identidades no ambiente escolar. Esse tema é tratado por Junqueira (2009), ao analisar os efeitos da homofobia sobre a construção da identidade dos/as jovens cujas orientações afetivo sexuais divergem da heteronormatividade. Para esse autor, pode acontecer de esses/as jovens se sentirem intimidados, se isolarem dos demais, ou buscarem disfarçar ou ocultar algumas características que revelam sua identidade homossexual. É comum, nesses casos, que se desinteressem pela escola, que apresentem resultados escolares insatisfatórios ou mesmo que abandonem os estudos.

Junqueira (2009), por outro lado, também discute que, em alguns casos,

esses/as alunos se esforçam no sentido de se destacarem, apresentando um “algo a mais” que lhes garanta o “direito” de serem aceitos pela maioria. “Trata-se, em suma, de esforços para angariar um salvo-conduto que possibilite uma inclusão (consentida) em um ambiente hostil. Uma frágil acolhida, geralmente traduzida em algo como: ‘É gay, mas é gente fina’, que pode, sem dificuldade e a qualquer momento, se reverter em ‘É gente fina, mas é gay’”. (Junqueira, 2009, p. 26).

Franco e Cicillini (2015) apontam para os inúmeros constrangimentos e situações violentas vivenciados por professoras trans brasileiras em suas trajetórias de escolarização. No trecho a seguir, uma das professoras revela o sofrimento de não se sentir aceita no contexto da escola:

Meu sonho é que tenha outras travestis e transexuais nessa universidade, mas aí você percebe que o processo de exclusão da travesti e da transexual é muito, porque todas as meninas que foram minhas colegas desistiram. Não conseguiram passar pelo ensino médio, porque é muito, mas muito difícil mesmo. Você sofre um inferno, é um inferno a cada dia. Você pensa assim: vou ter que ir pra aquele inferno mais um dia. (Adriana dos Santos, Aquidabã-SE, novembro, 2010) (Franco & Cicillini, 2015, p. 333).

À escola é permitido não tratar de questões como essa? Não é parte integrante da tarefa de escolarizar o dever de transformar o ambiente escolar num espaço acolhedor em que os alunos e as alunas queiram estar? Como vamos escolarizar quem não está na escola? Os preconceitos, as práticas discriminatórias e a violência contra os que destoam dos modelos hegemônicos estão dentro da escola. Ignorar essa situação é favorecer seu fortalecimento. Nos depoimentos a seguir, os/as

participantes confirmam isso:

Eu escolhi a imagem número 1 (Anexo 5)¹⁴, porque isso aqui me remete muito a um padrão de beleza imposto pela sociedade e que reflete muito na gente. Que você tem que ser de tal maneira, de tal forma, porque se você não for assim, você não é aceito. E isso acontece muito dentro da escola, com os alunos que não estão dentro desse padrão, né? Acontece muito a questão do bullying e também teve um caso aqui na escola de uma menina que teve já transtorno alimentar, passou mal na escola já. E isso é muito o que, as pessoas elas falam muito de você é de tal maneira, você tá do jeito errado, porque esse não é o jeito certo. Sendo que, na verdade, não existe um jeito certo. Cada um tem o seu biotipo, sua forma, o jeito que você nasceu e tem que se aceitar e a sociedade impõe muito isso na nossa cabeça de que a gente tem que ter um padrão. Você tem que ser assim, assim, assado. Mas a gente tem que aceitar do jeito que a gente é. (Juliana)

Peguei a imagem número sete (Anexo 6). O que eu vejo aqui é uma pessoa que ela tem seus ideais, mas ela acaba se deixando levar pela opinião da sociedade e acaba tentando se encaixar nela, tentando se igualar a todo mundo e não expõe o que ela realmente pensa, o que realmente importa pra ela. Ela tenta se encaixar na sociedade, só pra ser aceito, ela vai lá, quer parecer com todo mundo e não expõe a verdadeira opinião dela. (Claudio)

¹⁴ As imagens foram utilizadas no segundo encontro de grupo focal. Foram imagens selecionadas livremente na internet que expressassem algo sobre os temas a serem trabalhados na pesquisa. Os alunos e as alunas escolhiam aquelas figuras que chamassem sua atenção e falavam sobre o que sentiam a respeito delas. As imagens comentadas estão disponíveis nos anexos.

Tipo, a questão do modelo. Aqui na escola tem uma coisa muito banal e ridícula que é a questão dos “famosinhos”, que toda escola tem. E eu acho isso muito ridículo, porque as pessoas se matam pra ser amigo daquelas pessoas, pra ter tantas curtidas em uma foto. As pessoas tão ligando pra umas coisas tão banais e ridículas, hoje em dia que, tipo, que que isso vai beneficiar você no futuro? Não vai fazer diferença nenhuma. E essa questão do padrão. Todo mundo quer ser um famosinho ou quer tá num grupo legal e popular e que quer ser conhecido. E elas dão muita importância pra isso dentro da escola e eu acho que não é uma coisa que merece tanta importância, por que isso tudo um dia vai acabar. Beleza vai acabar, sei lá, tudo um dia vai acabar, entendeu? E é uma questão muito banal. As pessoas se importam muito com isso e eu acho isso irrelevante. (Juliana)

Os comentários da aluna demonstram seu entendimento em relação ao que considera “ridículo e banal” que é a energia despendida por alguns/as alunos/as com o objetivo de fazerem parte dos grupos mais populares dentro da escola. Como já foi mencionado anteriormente, com o propósito de se sentirem bem em relação a si mesmos, as pessoas tendem a valorizar excessivamente as características do grupo dos quais fazem parte (endogrupo) em detrimento das características dos demais grupos (exogrupos) (Myers, 1995).

Esse comportamento, por outro lado, também nos ajuda a compreender o oposto: que as pessoas busquem se aliar aos grupos que gozam de status e poder, com o propósito de conquistarem uma percepção positiva de si mesmas. Ainda que essas alianças impliquem em escolhas que não estejam exatamente de acordo com as crenças, valores e interesses desses sujeitos. Os benefícios advindos do

pertencimento aos grupos dos “famosinhos” podem ser mais importantes que os custos de agir em desacordo com seus valores pessoais. Como afirma Myers (1995), “devido às nossas identificações sociais, nos conformamos com as normas do nosso grupo. Nos sacrificamos pela equipe, pela família, pela nação. Desdenhamos os exogrupos” (p. 360).

Ainda nessa atividade com o uso de imagens, uma das participantes escolheu a imagem número 9 (Anexo 7) que retrata uma garota com ideias bastante diversas que tem a oportunidade de se expressar, de exprimir o que lhe vem à mente. Perguntei se na escola os/as alunos/as se sentem assim.

Ana Luiza – *Vocês acham que na escola, os jovens têm oportunidade de fazer isso? Isso que a Erica tá falando?*

Pedro – *Eles, pra mim eles têm, mas de acordo com o tipo de personalidade ou as coisas que eles falam sem ser julgadas. Muitos não se expõem, porque têm medo disso.*

Ana Luiza – *E quem vai julgar?*

Pedro – *Os próprios alunos. Os que não são do mesmo padrão de estilo dele, vamos dizer assim.*

Os padrões e modelos que “aprimoram” os sujeitos, que inibem uma participação mais democrática e plural no ambiente escolar são, muitas vezes, definidos entre seus pares. Quando dizemos que a escola produz identidades, define modos de ser, inibe comportamentos não hegemônicos, etc não estamos falando apenas da escola enquanto aparato de poder – professores, diretores, coordenadores, currículo, organização da sala de aula, etc. Também estamos falando dos/as

adolescentes que, imersos em determinado contexto cultural, obedecem e exigem a obediência a determinados “estilos de ser”.

Como seria poder se sentir livre, dizer o que pensa, o que sente, expressar seus pontos de vista dentro da escola?

Eu peguei a imagem 16 (Anexo 8). Agora, essa imagem me remete à liberdade. Uma pessoa livre dos padrões impostos na escola, feliz, se sentindo livre como um pássaro. E eu acho que é assim que a gente tem que se sentir dentro da escola. Se sentir não aprisionado ou, é, aprisionado. Tem que se sentir livre, acho que falar o que pensa. Claro, que se for conveniente o momento, né? Não falar asneira. Ah, eu acho que é isso. A pessoa feliz, livre, liberta dos padrões impostos dentro da escola. Uma pessoa realmente feliz de verdade. (Juliana.)

Com a ajuda da imagem selecionada, a aluna expressou seu entendimento de como seria uma escola onde os diferentes pontos de vista e as diversas formas de ser e de se comportar seriam consideradas e respeitadas. Depois de tantos depoimentos sobre situações nas quais os/as adolescentes disfarçam, escondem, ocultam suas crenças, seus medos e seus interesses, porque temem serem julgados e tratados como “estranhos” ou “anormais”, a aluna conseguiu construir uma imagem positiva de escola na qual todos e todas podem se sentir livres. Mas, como ela mesma ressalta, a liberdade não pode ser absoluta (“claro que se for conveniente o momento, né?”). A liberdade de expressão tem que ser exercida com responsabilidade, considerando que é fundamental não esquecer que outras liberdades estão em jogo. Que o seu direito de ser livre não pode “roubar” o direito

do/a outro/a de se expressar e de ter opiniões, valores, compreensões de mundo diferentes das suas (Demo, 2005).

5.3 Questões de gênero

A manutenção de um abismo entre masculinidade e feminilidade tem um papel estratégico, em termos políticos, no sentido de reproduzir a estrutura hierárquica entre homens e mulheres. A transgressão das fronteiras simbólicas relacionadas ao gênero é socialmente percebida como uma ameaça ao fluxo normal da vida (tradução livre de Madureira, 2012, p. 586).

Como já descrevi, na oficina de gênero, trabalhamos com algumas fotografias tiradas pelos/as próprios/as alunos/as. No encontro anterior, orientei os/as alunos/as a fotografarem situações, contextos, espaços ou qualquer outra coisa que revelasse como as relações de gênero são vividas na escola. O grupo produziu 30 fotos¹⁵, mas apenas algumas delas foram selecionadas por eles/elas no debate. As fotos escolhidas abordaram os seguintes aspectos dessa temática.

5.3.1 Meninos separados de meninas

Muitas fotografias mostram as meninas reunidas com meninas e os meninos em grupos de meninos. Os/as participantes falaram de como essa divisão é frequente na escola e alguns comentários reforçaram que essa combinação é a mais comum.

¹⁵ As fotos foram utilizadas na oficina e, posteriormente, como material para a análise das informações construídas. Entretanto, como registraram pessoas e situações ocorridas no ambiente da escola, e diante do nosso compromisso ético de manter sigilo sobre as identidades das pessoas envolvidas, tais fotos não foram incluídas entre os anexos desta dissertação.

Tem esse negócio de ter um grupo de meninos e um grupo de meninas e cada grupinho, tipo, aí sempre pensa que fala sobre cabelo, maquiagem e meninos: e aqui é menina... e futebol. (Juliana)

Todas as vezes que eu já tentei amizade, assim, com menina, eram todas muito frescas. Bom, e quê que aconteceu? As minhas amizades, a maioria das minhas amizades são homens mesmo. (...) se alguém me vê na escola, eu tô andando mais com menino (...). Acho que os meninos, assim, eles me conquistaram. Não com essa questão de sexo entre homem e mulher, tipo “nossa, me apaixonei por ele, vou virar amiga dele pra depois pegar”. Não. Não é assim. (...) eu acho que pra eles, eu também sou menina e menino, porque a gente fala de tudo. (...) mas a dificuldade é isso né, quando a maioria é homem dá um atritozinho, porque eu quero falar sobre vários assuntos e eles ficam lá “mulher, mulher, mulher, mulher” (Alice).

Essa separação referida pelos/as participantes é um exemplo de como existem, nas relações sociais, limites simbólicos que delimitam diferenças entre indivíduos e grupos. Na figura a seguir, adaptada de Madureira (2012), é possível compreender a conceituação desenvolvida por essa autora: quanto mais rígidas as fronteiras simbólicas que separam indivíduos e grupos, mais forte é a possibilidade de percebermos o preconceito posto em ação.

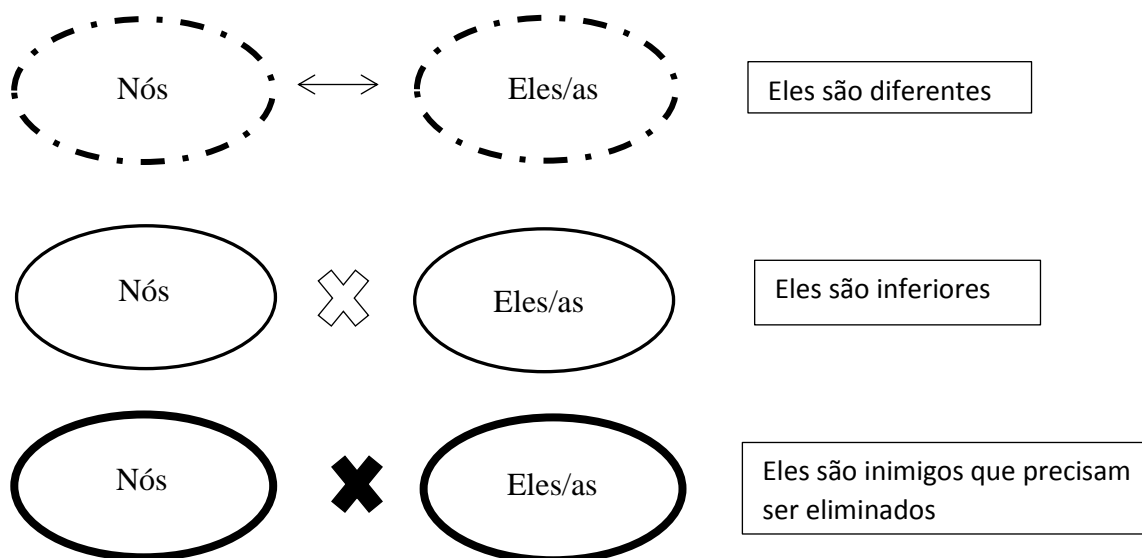


Figura 2, adaptada de Madureira (2012) – fronteiras simbólicas mais rígidas alimentam práticas discriminatórias e a violência entre sujeitos e grupos sociais.

As relações sociais entre sujeitos e grupos se baseiam na marcação simbólica das diferenças (Woodward, 2009), que estabelecem fronteiras semipermeáveis entre eles. Quando as fronteiras são muito rígidas, as diferenças se transformam em desigualdades e podem se consolidar relações de intolerância exacerbada, em que um grupo age na intenção de eliminar o outro e suas especificidades (Madureira, 2012).

Uma das participantes comentou que o grupo do qual ela faz parte na escola é misto, tem meninas e meninos. Além disso, a participante destacou a riqueza que advém dessa “mistura”:

E tipo, eu vejo aqui que, por exemplo, ainda tem muito de cada grupinho ter a sua conversa. E já com a gente, a gente conversa sobre todo mundo, e todas as coisas, literalmente todas as coisas, a gente conversa sobre tudo, tu-do, e

tipo, a gente não é um grupinho de menina e um grupinho de menino, é um grupo misto. Tem menina, menino e a gente conversa sobre tudo mesmo. (...) é bem aberto pra falar o que a gente quiser; eu acho isso bem bacana. (Juliana)

As diferenças são fundamentais na construção das identidades (Galinkin & Zauli, 2011; Moreira & Câmara, 2008; Woodward, 2009). Meninos e meninas constroem seus modos de ser e de se comportar em comparação com o/s outro/s, o/s diferente/s. Entretanto, o diverso não precisa ser vivenciado como algo distante, que provoque medo ou que nos afaste.

Moreira e Câmara (2008), ao apresentarem um conjunto de orientações práticas que visam ajudar professores e professoras a trabalharem com a diversidade em suas salas de aula, lembram: “Abordar as diferenças não pode contribuir para isolar grupos, para criar guetos, para aumentar, na sociedade, a fragmentação que se pretende neutralizar” (p. 53).

Nesse sentido, o desafio que se coloca à escola é de favorecer o diálogo entre os diferentes, de modo que haja aproximação que permita a troca de experiências que possibilita, aos sujeitos e grupos diversos, a ampliação dos seus horizontes culturais (Moreira & Câmara, 2008). Meninos e meninas, homens e mulheres, apesar de suas diferenças e com todas as suas semelhanças, podem experimentar relacionamentos baseados no diálogo e no respeito mútuo.

5.3.2 A sociedade está mudando (?)

A separação rígida entre os gêneros serve para fortalecer os papéis estereotipados conferidos socialmente aos homens e mulheres. Características normalmente atribuídas socialmente às mulheres, como a passividade, obediência,

sensibilidade e outras, podem ser reforçadas nas relações com outras mulheres. Os homens, por outro lado, na convivência com seus iguais, legitimam e confirmam aquelas características atribuídas socialmente à masculinidade: força, coragem, virilidade, controle sobre seus sentimentos, etc (Borrillo, 2009; Junqueira, 2009; Madureira, 2012; Madureira & Branco, 2012).

De acordo com os comentários dos/as participantes, “das meninas se espera que sejam a peça fundamental da delicadeza, o sexo frágil. O homem é o mantedor, o provedor, o macho alfa”. Entretanto, tais expectativas sociais estão mudando e, hoje em dia, vê-se que existe certa transgressão destes papéis de gênero estereotipados, como no exemplo de uma das fotos produzidas pelo grupo, de um homem que trabalha na cantina da escola.

Já mudou essa imagem, Não é mais aquele sexo frágil “Ô meu deus, eu tenho que cuidar da mulher como se fosse uma porcelana”. Não, vai com calma. Não é assim, né? Claro que a mulher tem seu lado sentimental, mas ela sabe ser forte também (Alice).

Tá mudando. Graças a deus. Porque é ruim, né? É bom muito pras mulheres né? Pra ter a própria independência delas e não ficar dependendo de ninguém. (Claudio).

As mudanças às quais os/as estudantes se referem demonstram o caráter dinâmico da cultura (Valsiner, 2012). As gerações atuais podem experimentar relações de gênero menos desiguais do que já foram em outras épocas (mesmo que não se possa generalizar essas situações para todos os contextos sociais). Hoje, é

possível vermos mulheres ocupando, como protagonistas, espaços sociais que, em épocas anteriores, estavam reservados exclusivamente para os homens (a política é um exemplo). Por outro lado, os homens também podem experimentar, hoje em dia, alguns papéis que já foram exclusivos das mulheres, como aqueles relacionados ao cuidado com os/as filhos/as ou com as tarefas domésticas.

Importante considerar que essas conquistas não são fruto da mera passagem do tempo ou o produto “natural” da história. Essas mudanças não ocorreriam sem a participação ativa dos sujeitos sociais (Valsiner, 2012), mulheres e homens comuns que “ousaram” e que “ousam” desobedecer as mensagens culturais que dirigem os modos de ser e agir em sociedade, “estranhando” os costumes que aprenderam como “naturais” e dando sua contribuição na dinamização da vida em sociedade.

Esses costumes vêm desde pequeno. Porque, por exemplo, se eu tenho um filho e a Silvia tem uma filha, eu vou dar o quê pra ele? Vou dar carrinho, boneco... e pra filha dela ela vai ensinar a brincar de casinha, de boneca... Desde criança a pessoa aprende que mulher lava a louça, cuida do filho. Acho que toda menina aqui já brincou disso. Então eu acho que é uma coisa ensinada desde pequeno e é passado pelas gerações. Mas as coisas tão mudando. (Pedro)

Entretanto, como lembrou uma participante, mesmo com essas visíveis mudanças, ainda há espaços onde persiste uma divisão de papéis entre homens e mulheres que se baseia em ideias sexistas:

Eu acho que só lá em casa que não mudou ainda. Porque lá em casa é assim:

a mulher tem que ficar em casa arrumando a casa. Não pode sair... e o homem não. O homem é liberal, não pode lavar uma louça senão vira gay... varrer uma casa, misericórdia! (Silvia)

O comentário da aluna se aproxima do que alguns/as autores/as têm chamado atenção: para a estreita relação entre sexismo e homofobia (Junqueira, 2009; Louro, 2003; Madureira, 2012). Considerando que o modelo de masculinidade hegemônica está firmemente ancorado naquelas características que estão claramente em oposição aos atributos socialmente reservados à feminilidade (passividade, sensibilidade, submissão, etc.), os homens que se aproximam dessas características femininas são considerados *não-homens*. Daí que a homossexualidade seja normalmente associada a um suposto defeito na identidade de gênero das pessoas (Madureira, 2012).

Madureira e Branco (2012) lembram que, embora seja relevante focalizar as especificidades das discriminações por gênero, por raça e por orientação sexual, por exemplo, não se pode deixar de lado as possíveis articulações entre esses marcadores. Especialmente quando, como acontece com o sexismo e a homofobia, eles funcionam de maneira que se retroalimentam, fazendo com que a existência de um implique na reprodução e no fortalecimento do outro.

5.3.3 Diferenças que implicam em desigualdades

Alguns comentários dos/as alunos/as a respeito das expectativas sociais sobre os comportamentos femininos e masculinos demonstraram que, muitas vezes, as divisões entre os gêneros implicam em relações de desigualdade.

Na minha casa tem uma coisa que eu fico indignada. Porque todas as minhas

tias já foram traídas. E se você parar pra pensar, a maioria elas não trabalham, só ficam em casa cuidando da casa. Aí eu acho assim: nossa, ela já foi traída, sabe como é que é doloroso, e em vez de ir em busca da sua independência, porque se isso vier a acontecer de novo você já dá um chega pra lá... Porque a pior coisa que tem é você depender de outra pessoa, sabe? E você ainda passar por essa humilhação e continuar dependendo dessa pessoa... E elas continuam ainda. Nossa, sério, eu fico indignada. (Juliana)

Lá em casa tem quatro mulheres e tem o meu irmão né? Aí eu faço as coisas, lavo né? Aí eu falo assim: Mãe, por que ele pode ficar sentado e eu que fico aqui?" Aí ela "não, ele é homem. Ele pode." Aí eu acho paia né? Tem vezes que eu lavo a louça toda e ele vem e suja, entendeu? Aí eu acho tipo, desigualdade. (Erica)

Os debates na oficina de gênero promoveram a troca, entre os/as participantes, de experiências que demonstram as desigualdades envolvidas nas relações entre homens e mulheres. Enquanto falavam do assunto, conseguiam se lembrar de situações vividas por eles/as em que os modelos do que é ser homem e o que é ser mulher são postos em prática, dirigindo os comportamentos de cada um/a e provocando conflitos entre eles/as.

Ao serem questionados/as sobre qual dos gêneros normalmente está em situação de desvantagem, informaram serem as mulheres:

Ana Luiza - Vocês acham que essas ideias pré-concebidas sobre como deve ser um homem e como deve ser uma mulher implicam em relações desiguais?

Tem desigualdade? (...) quem, geralmente, sai perdendo nesse jogo?

Erica - As mulheres. Porque elas são vistas como se fossem mais frágeis, mais delicadas. Elas têm que cuidar de tudo, fazer tudo certinho pra agradar os homens, porque eles são mais fortes, trabalham. Isso tá mudando, mas ainda é assim.

Silvia - Eu tenho um tio que é muito religioso, ele é católico (...) e ele conheceu minha prima, eles casaram e ela trabalhava fora e ele também. Só que ele queria muito que ela ficasse em casa. Então meu tio paga um salário pra ela ficar em casa cuidando dos filhos. Não porque ele é machista (...) porque ele acha que os filhos tem que ser criados com os pais, com a mãe dentro de casa (...).

Erica - E a mulher ela não vai querer ter a opinião dela? Ela não vai querer ser independente? Não vai impor a opinião dela, o que ela acha na relação? (...) ela não pode ter vontade de ajudar o marido?

Alice - Eu ia começar a trabalhar desde quando minha mãe faleceu. E o quê que aconteceu? Meu irmão simplesmente falou pra mim: “não, você vai só estudar e cuidar da casa. Você não vai trabalhar.” E eu queria a todo custo trabalhar. (...) hoje em dia eu já tô com 19 e eu enfrento isso todo dia. Como meus irmãos são mantenedores da casa, a maioria das vezes eles ficam jogando na minha cara.

As relações entre homens e mulheres baseiam-se em ideias e divisões construídas socialmente, que determinam o que é considerado como masculino e feminino. Como explica Bourdieu (2005), diferenças anatômicas entre homens e mulheres, características inscritas no campo biológico foram utilizadas ao longo da história, de modo arbitrário, para “justificar” desigualdades entre os gêneros.

A diferença biológica entre os sexos, isto é, entre o corpo masculino e o corpo feminino, e especificamente, a diferença anatômica entre os órgãos sexuais, pode assim ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os gêneros e, principalmente, da divisão do trabalho. (Bourdieu, 2005, p. 20).

Para esse autor, é importante compreender como, ao longo do tempo, essas diferenças biológicas foram se consolidando em desigualdades, até o ponto em que as consideramos perfeitamente “naturais”. Esse entendimento pode “devolver à diferença entre o masculino e o feminino, tal como a (des)conhecemos, seu caráter arbitrário, contingente e também, simultaneamente, sua necessidade sócio-lógica.” (Bourdieu, 2005, p. 8).

Tal entendimento em muito se aproxima do que defendem Moreira e Câmara (2008), quando sugerem que os/as professores/as devem trabalhar com seus/as alunos/as com o propósito de favorecer a compreensão sobre as situações de opressão que se expressam nos diferentes espaços sociais. A melhor forma de manter as situações de desigualdade entre homens e mulheres é não refletir sobre elas, “fazer de conta” que as coisas são assim mesmo e que não há necessidade de mudar.

É importante que nosso/a estudante perceba com clareza a existência de preconceitos e discriminações e verifique como podem estar afetando suas experiências pessoais, assim como a formação de sua identidade. É também importante que o/a aluno/a compreenda as relações de poder entre grupos dominantes e subalternizados (homens/mulheres; brancos/negros) que têm contribuído para preservar situações de privilégio (para os dominantes) e de opressão (para os subalternizados). (Moreira & Câmara, 2008, p. 47).

O comentário de um dos alunos demonstra que, embora as mulheres estejam até hoje em situação de desvantagem, os homens também têm que lidar com exigências sociais que têm sérias implicações em suas escolhas e decisões pessoais:

Tem um negócio na minha família que veio até a geração do meu pai, meus tios e algumas das gerações de hoje não seguindo também. É meio que uma norma assim: mulher na minha família não pode trabalhar. Tem esse olhar um pouco machista. (...) meu pai até já me ensinou isso também, mas ele já disse assim: “(...) ó, a partir do dia que você casar, a sua obrigação é dar tudo de bom e do melhor pra sua mulher. A obrigação dela é só ficar em casa e cuidar da casa. Agora, se você quiser, você já pode mudar isso”. Por exemplo, o meu irmão já casou e não segue mais isso. (...) então eu acho que quando você vai passando isso de geração em geração, as pessoas não veem como desigualdade, mas como uma coisa normal. (...) quando os costumes éticos da sociedade vão mudando, isso não vai mais sendo visto como desigualdade.

(Pedro)

Ana Luiza - *E como você se sente em relação a essa regra?*

Pedro - *Olha, eu, no meu caso, eu acho errado. (...) tem casos de outros parentes meus que, por exemplo, só dá dinheiro pra mulher, assim, se for uma emergência mesmo. Então eu já acho errado, porque toda mulher tem vontade de ter a suas coisas próprias. Eu acho errado ela depender de um homem pra dar tudo pra ela.*

Ana Luiza - *E pro homem, essa imposição de que ele tem que ir batalhar pra dar o melhor pra sua família, essa responsabilidade sobre seus ombros?*

Pedro - *Eu acho que se você for bem sucedido é uma honra você ser a coluna da sua casa. Mas eu já acho um olhar ultrapassado, essa época já passou que a mulher tinha que ficar dentro de casa e só ser dona de casa. Eu acho que as tarefas hoje em dia têm que ser meio a meio.*

Refletir sobre as relações de gênero também inclui considerar as questões envolvidas na experiência de ser homem. Leal e Boff (1996) vão além: consideram que a temática de gênero sempre deve ser abordada do ponto de vista das relações, não apenas masculinidades e feminilidades de maneira dissociada. Isso porque os papéis socialmente atribuídos aos homens e os atribuídos às mulheres se constituem justamente nos relacionamentos de uns/as com os/as outros/as.

Os estudos de gênero, frequentemente, se relacionam às pesquisas sobre as mulheres e as investigações sobre os homens, normalmente, estão relacionadas com

a experiência da homossexualidade masculina, se inscrevendo, portanto, mais no campo da sexualidade que do gênero (Leal & Boff, 1996). De acordo com essas autoras, embora a categoria homem não apareça frequentemente nos estudos de gênero, esteve sempre presente em outros estudos das ciências sociais em geral (estudos sobre cultura popular e sobre classe operária, por exemplo). (Leal & Boff, 1996).

Está claro que, em razão das situações de desigualdade em que as mulheres se encontram historicamente em relação aos homens, os estudos que se ocupam especialmente da experiência de ser mulher são relevantes e muito necessários. Entretanto, não se pode perder de vista que as expectativas sociais que determinam os papéis e responsabilidades de cada gênero não atingem apenas as mulheres, mas também têm implicações nas vidas dos homens.

Como no depoimento do estudante Pedro, embora possa ser considerada uma honra ser o único responsável financeiro pelo bem-estar da família, não deixa de ser uma atribuição difícil de ser cumprida essa de “ser a coluna de sua casa”. Além do mais, essa responsabilidade, certamente, tem efeitos sobre os modos como esse homem, único provedor do seu lar, vai se relacionar com a mulher que ele sustenta.

Nessa direção de buscar compreender os papéis de gênero com base na análise das relações que se concretizam entre homens e mulheres, Heilborn (1999) compara as trajetórias de vida de homens e mulheres, com o propósito de identificar o lugar da sexualidade na construção de suas identidades de gênero. A autora realizou cerca de oitenta entrevistas, no estilo histórias de vida, com mulheres e homens com idade entre 20 e 45 anos, na cidade do Rio de Janeiro.

A análise desse material etnográfico apontou para alguns resultados que, em razão de sua relação com os objetivos da pesquisa apresentada nessa dissertação,

merecem destaque. Homens e mulheres vivenciam de diferentes maneiras a iniciação da vida sexual e atribuem sentidos diversos às experiências sexuais vividas em suas trajetórias. Para os homens, o manejo da atividade sexual é fundamental para a constituição da sua masculinidade, pois a iniciação sexual é uma forma de entrada na vida adulta e o sucesso nessa empreitada tem que ser validado pelos seus pares. Quando compartilham os resultados dessas experiências sexuais, os homens buscam evidenciar aquelas características definidoras do padrão de masculinidade: “disposição ativa para o sexo e o desejo de exploração de suas múltiplas possibilidades” (Heilborn, 1999, p. 46).

As trajetórias das mulheres participantes da pesquisa realizada por Heilborn (1999) descrevem algumas experiências vinculadas ao medo, à vergonha e à culpa em relação à vivência da sexualidade. As expectativas de manutenção da virgindade, como um valor relacionado à identidade feminina, acabam gerando, nessas mulheres, sentimentos ambíguos em relação às suas primeiras experiências sexuais. Todas as entrevistadas consideram que o amor é imprescindível nos relacionamentos sexuais, mesmo aquelas consideradas mais ativas e independentes. Como afirma a autora, a análise das entrevistas com as mulheres participantes da sua pesquisa demonstra que “a expectativa, socialmente fabricada pelos roteiros de gênero, é de que a atividade sexual é um canal para afetos que devem perdurar para além do ato” (Heilborn, 1999, p. 51).

Além disso, ainda de acordo com a autora, as trajetórias de iniciação sexual dessas mulheres marcam relações de gênero assimétricas, nas quais ao homem é atribuído o papel de condução desse ritual. Para Heilborn (1999), os roteiros de gênero prescritos para os homens são, muitas vezes, geradores de desconforto. A exigência de ter que assumir o controle da situação e de não demonstrar timidez ou

insegurança na relação sexual pode ser fonte de grande ansiedade e angústia para alguns homens.

Entre as atitudes arroladas nesses roteiros encontram-se tomar a iniciativa de buscar uma mulher que os pares considerem adequada, ultrapassar as barreiras de aproximação com o sexo oposto através do jogo de sedução, manter a posição masculina de (relativa) superioridade sobre a parceira e, finalmente, poder contar ou mostrar para a rede de amigos que essa etapa foi cumprida. Essas condutas esperadas podem ter um custo bem alto para os sujeitos (Heilborn, 1999. P. 47).

Como a formação da identidade masculina está fortemente assentada em características como proatividade, liderança, independência e força, a simples dificuldade de agir de acordo com essas características, todo o tempo, pode ser geradora de ansiedade e angústia. Os estereótipos relacionados aos modelos hegemônicos de masculinidade e feminilidade promovem uma separação rígida entre homens e mulheres que pode causar sofrimento para ambos (Madureira, 2012). Por isso, as discussões sobre gênero não podem se esgotar nas reflexões sobre as experiências das mulheres, mas também, e sobretudo, devem se ocupar das questões que abordam as relações entre os gêneros (Leal & Boff, 1996).

5.3.4 A escola e as questões de gênero

Os/as alunos/as falaram muito sobre como a sociedade lida com as questões de gênero. Solicitei que refletissem a respeito de como a escola trata esses assuntos. Para esses/essas alunos/alunas, a educação que a escola oferece contribui para

reduzir desigualdades de gênero.

Ana Luiza - *Vocês acham que a escola estimula esses papéis estereotipados, essas visões, né? De como devem ser os homens e como devem ser as mulheres ou ela estimula mais um questionamento dessas coisas?*

Erica – *Acho que, hoje em dia, ela estimula o questionamento.*

Pedro - *Acho que hoje em dia, na escola, a mulher aprende que ela não tem nada de frágil. Até que saem da escola e entram no mercado de trabalho mulheres que são muito melhores qualificadas que muito homem.*

Os depoimentos acima demonstram que os/as participantes consideram que a escola, por meio dos conhecimentos que dissemina, promove a redução de desigualdades entre homens e mulheres, permitindo que ambos possam ocupar o mercado de trabalho de maneira qualificada.

É curioso notar que é comum o entendimento de que o empoderamento das mulheres e a conquista de condições menos desiguais em relação aos homens passa, necessariamente, pela conquista do espaço fora do lar, historicamente reservado aos homens, e pela sua independência financeira. Isso ficou muito claro em vários depoimentos dos/as participantes.

A escola abrir oportunidade pras mulheres serem professoras também já ajuda nessa questão. Porque nós temos coordenadoras, supervisoras e todas essas mulheres influenciam com suas opiniões (...) elas chegam na sala de aula e mostram a independência delas, elas mostram que não precisam estar

escoradas num homem pra viver a vida delas. A escola ajuda a acabar com esses estereótipos também nessa questão, a partir do momento que as profissionais também são mulheres (Alice).

Elas [as professoras] acabam sendo melhores que os professores. (Juliana).

No entendimento das alunas, a presença das mulheres ocupando os papéis de professoras, coordenadoras, diretoras, etc, serve de exemplo para os/as alunos/as. É natural que os/as estudantes se espelhem na figura do/a professor/a e que utilizem os modelos disponíveis no contato com esses/as adultos/as, na construção das suas próprias identidades.

Essa ideia se aproxima do que Franco e Cicillini (2015) destacam, em sua pesquisa, já mencionada anteriormente, sobre a trajetória de escolarização de professoras travestis, transexuais e transgêneros brasileiras: professoras trans nas salas de aula “fazem emergir na escola novas possibilidades de construção do gênero e da sexualidade, assim como um processo de amenização do preconceito e da discriminação naquele espaço normativo, sobretudo para os/as alunos/as trans” (p. 343).

Erica - Eu acho que daqui há alguns anos, não vai haver mais diferença. Os dois vão caminhar juntos. Acho que hoje eles tão procurando mais andar juntos, não ter essa diferença mais. Daqui a alguns anos não vai ter mais essa visão, de um ser melhor que o outro. Hoje em dia eles tão caminhando pra ser...iguais.

Ana Luiza - *E como é que a escola promove isso? Essa coisa de ajudar os dois a caminharem juntos.*

Claudio - *Eu acho que o próprio incentivo da escola pra todo mundo estudar, tanto menino quanto menina, já é um incentivo pra tomar rumo, pra ter um futuro digno. E também incentiva, no caso de meninos e meninas, a eles estudarem porque só assim eles vão garantir o futuro deles. E assim eles vão entrar no mercado de trabalho e garantir sua própria independência. Porque hoje em dia sem estudo ninguém consegue mais nada.*

Essa visão sobre o papel relevante da escola na conquista de melhores condições de vida (“sem estudo não se consegue nada”) é referida por Marques e Castanho (2011) na pesquisa que realizaram, que investiga o sentido atribuído à escola pelos alunos. De acordo com as autoras, que estudaram crianças e adolescentes dos 10 aos 13 anos, “provenientes de um contexto marcado pela pobreza, violência e desemprego” (Marques & Castanho, 2011, p. 31), a escola é percebida como meio de conseguir superar as dificuldades em que se encontram inseridos/as e ser “alguém na vida”.

De modo semelhante, Franco e Cicillini (2015) defendem que o acesso à escola ainda é uma das poucas opções de ascensão social para camadas menos favorecidas da sociedade. O que amplia, consideravelmente, a responsabilidade da escola no sentido de acolher e contribuir para a permanência daqueles e daquelas que, historicamente, estavam excluídos da educação formal.

Em decorrência do ambiente hostil, no qual são obrigadas a permanecer desde que iniciam a construção de suas identidades, poucas pessoas trans alcançam formas de ascensão social que não estejam vinculadas ao universo da marginalidade e da prostituição. A vivência e o aprendizado da cidadania se tornou um direito negado a essas pessoas, principalmente por causa dos obstáculos impostos pelos sistemas educacionais, que ainda representam uma das únicas possibilidades de elevação cultural e social para as camadas menos favorecidas da sociedade (Franco & Cicillini, 2015, p. 332).

Acolher e manter os grupos marginalizados dentro da escola não é o único desafio. De que adianta os/as alunos/as estarem na sala de aula se esse ambiente não for um espaço onde as desigualdades são questionadas e os preconceitos e estereótipos problematizados?

Partindo do pressuposto de que os valores e concepções dos/as professores/as acerca das questões de gênero impactam sua atuação e seu relacionamento com os alunos, Maia, Navarro e Maia (2011) realizaram pesquisa com o objetivo de identificar conceitos e opiniões de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental I sobre as questões de gênero na sociedade e no contexto escolar. Entre os importantes resultados da referida pesquisa, podemos chamar atenção para alguns pontos.

Primeiramente, algumas professoras acreditam que a escola não exerce influência na construção das identidades de gênero dos seus alunos. De acordo com essa posição, os assuntos relacionados à temática de gênero são percebidos como de responsabilidade da família. As participantes que admitem a influência da escola nesse sentido consideram que ela deve intervir nos casos em que aparecem “desvios” por parte dos/as alunos especialmente relacionados à orientação afetivo-

sexual fora da norma (Maia, Navarro & Maia, 2011).

A percepção das professoras sobre as diferenças entre meninos e meninas pode direcionar as expectativas que têm sobre seus/as alunos/as e o tipo de relação pedagógica que estabelecem com eles/as. As ideias estereotipadas de que meninas são caprichosas e cuidadosas, enquanto os meninos normalmente são relaxados determinam a maneira com que as professoras se relacionam com cada um deles/as (Maia, Navarro & Maia, 2011).

Na referida pesquisa, as professoras revelaram falta de conhecimento sobre o conceito de gênero. Apesar de compreenderem que se trata de uma construção social, não conseguiram demonstrar uma reflexão teórica mais aprofundada acerca do tema (Maia, Navarro & Maia, 2011).

Os pesquisadores consideram que não se pode atribuir a culpa das ações sexistas e discriminatórias presentes na escola somente ao/à professor/a, uma vez que os valores em que se baseiam essas ações estão profundamente arraigados em nossa cultura e atingem a escola tal como influenciam todos os outros contextos sociais. Entretanto, não deixam de chamar a atenção para a necessidade de que esses/essas profissionais tenham acesso a uma formação acadêmica na qual as temáticas de gênero e de sexualidade estejam presentes. Com isso, contribui-se para que esses assuntos possam ser explorados pelos/as professores/as de modo mais seguro e sem o risco de se configurar numa intervenção moldada por valores morais ou religiosos de cada um/a (Maia, Navarro & Maia, 2011).

5.4 Questões de raça:

As discussões sobre raça ocorreram, especialmente, na oficina com essa temática, mas, mesmo nos outros encontros, os/as alunos/as abordaram esse

assunto, em mais de uma oportunidade. Como já foi explorado nesta dissertação, uma das alunas, inclusive, compartilhou com o grupo uma experiência vivida dentro da sala de aula, que podemos identificar como uma demonstração de racismo. O uso da colagem como ferramenta metodológica usada para que os/as participantes respondessem à pergunta “como a nossa escola trata o tema raça?” possibilitou a emergência de vários aspectos relacionados a essa temática e que serão explorados a seguir.

5.4.1 Estamos falando de racismo

A produção expressa na colagem (apresentada no Anexo 9) revela um ponto que foi debatido pelos/as participantes quando tratamos dos assuntos ligados à identidade racial. Nessa colagem, a dupla representou a imagem de um homem negro aparentemente desanimado associada ao seguinte slogan: “Estamos falando de racismo”. De acordo com os/as adolescentes, mesmo tendo se passado tanto tempo do fim da escravidão, ainda convivemos com os efeitos da opressão vivida pelos/as negros/as escravos/as. Ainda é preciso falar sobre o racismo, porque ele se disfarça e encontra formas sutis de se expressar.

Eu acho que o ser humano tá tão preocupado em evoluir cientificamente que ele esquece de evoluir mentalmente. Uma coisa que já era pra ser esquecida, pra mim é uma coisa super banal, você julgar uma pessoa pela cor de pele dela, uma coisa que já era pra ter sido exterminada da nossa sociedade. Até hoje a gente vê isso. (Juliana)

A história já passou, mas ela é presente até hoje e é o que aconteceu e a gente

não pode mudar, mas o que eles tão tentando fazer, eu acho, eles tão tentando mudar um pouco. Porque, vamos supor, os brancos sempre tiveram mais oportunidades antigamente (...) e os filhos ainda estão usufruindo dessas condições ainda hoje (...) uma família pobre, que viveu no tempo da abolição e tá no morro e tal, até hoje, provavelmente, os descendentes daquela família estão no morro. E o que eles tão tentando fazer é que eles possam ter possibilidade de ter uma vida melhor (...) se redimir de todo o mal que eles fizeram aos negros. (...) realmente a gente não é inferior. A gente tem capacidade de estudar (...) só que a oportunidade que a gente não teve décadas atrás, eles tão trazendo pra hoje (Juliana).

Nesse ponto, a questão da política de cotas foi bastante comentada. As opiniões foram conflitantes: por um lado, as cotas são consideradas como um tipo de discriminação contra negros ou, por outro lado, as cotas são consideradas como uma forma emergencial de tratar um problema sério que é a condição desigual em que se encontram os/as negros/as e seus/as descendentes na sociedade brasileira.

Esse negócio de ter cotas pra negros em universidade e concurso público, pra mim, isso é uma grande forma de racismo. É como se você tivesse falando que o negro tem um cérebro subdesenvolvido em relação ao branco então ele precisa de uma cota senão ele não vai conseguir entrar (Pedro).

Quando foi lançada essa ideia de cotas, muitos negros, até eu mesmo, olhei de uma forma muito crítica (...) só que eu comecei a olhar de um jeito diferente. Comecei a olhar a História (...) e quem podia estudar antigamente

aqui no Brasil eram mais as pessoas brancas, devido à história da escravidão. Quem podia estudar era quem tinha dinheiro. Os escravos não tinham dinheiro. Até mesmo quando eles foram livres eles não tinham como se sustentar. Tanto é que os negros eram analfabetos quando foram libertos da escravidão (...) criaram a sua cultura, no Rio de Janeiro subiram aos morros mas ainda quem tinha acesso à educação eram os brancos (...). Quando eles abriram as cotas pra negros da universidade é pra aproximar mais negros. Porque até hoje (...) a gente vai numa faculdade (...) e vê mais pessoas brancas do que negras (Alice).

A polêmica em torno da política de cotas se aproxima do que Gomes (2008) discute, quando apresenta os desafios envolvidos na implementação da Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que torna obrigatória a inclusão do ensino da História Africana e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino públicos e particulares da educação básica.

Gomes (2008) analisa o forte movimento de resistência, por parte de secretarias estaduais, municipais, escolas e, inclusive, educadores(as), ao efetivo cumprimento do que determina a referida lei. Com base no mito da democracia racial e na crença de que o Brasil é uma nação onde não existe racismo, essas forças resistentes consideram que a Lei revela o autoritarismo do Estado e representa um racismo às avessas.

Entretanto, do ponto de vista da autora, a Lei em questão deve ser constantemente aprimorada e não pode ser considerada uma solução para os problemas raciais existentes em nosso país, mas é uma iniciativa que deve contribuir muito para reduzir a “grande desinformação sobre a nossa herança

africana e sobre as realizações do negro brasileiro da atualidade” (Gomes, 2008, p. 74).

O Estudo da África de ontem e de hoje, em perspectiva histórica, geográfica, cultural e política, poderá nos ajudar na superação do racismo no Brasil. Afinal, se um dos elementos que compõem o imaginário racista brasileiro é a inferioridade da nossa ascendência africana e a redução dos africanos escravizados à condição de escravo, retirando-lhes e dos seus descendentes o estatuto da humanidade, a desconstrução desses estereótipos poderá nos ajudar a superar essa situação (Gomes, 2008, p. 77).

Madureira e Branco (2012) confirmam: “se olharmos atentamente, por exemplo, para as práticas cotidianas, perceberemos que estamos diante de uma sociedade que se nega, sistematicamente, a discutir a questão do racismo” (Madureira & Branco, 2012, p. 141). Entretanto, ainda que muitos insistam que a sociedade brasileira não é racista, o fato é que facilmente podemos verificar que, no Brasil, a população negra está em visível desigualdade em relação às pessoas de pele clara.

E, como defendem as autoras, quando observamos que numa universidade pública há muito mais brancos do que negros, ou que essa situação se inverte quando estamos numa prisão, normalmente consideramos que tais situações são “naturais”. Entretanto, se refletirmos sobre elas, buscarmos as raízes histórico-culturais que ajudam a explicar essas situações de visíveis desigualdades, estaremos trabalhando para colocá-las em xeque (Madureira & Branco, 2012).

5.4.2 A imagem da pessoa negra (questões de corporeidade).

A valorização da imagem das pessoas brancas em detrimento da aparência das pessoas negras é uma das formas mais sutis e eficientes de produção de identidade racial. Uma dupla tratou especialmente disso em sua colagem (Anexo 10). Os/as alunos/as comentaram sobre o esforço que as meninas negras fazem para seguirem um modelo de beleza cuja referência é branca; alisar o cabelo é uma das práticas mais comuns nesse sentido.

Não parece muito, mas ela é negra. (...) ela pintou o cabelo e fez isso basicamente pra se mudar, porque ela não se aceita como ela é, como o Michael Jackson (...). As meninas na escola, elas pintam o cabelo de loiro pra ficar diferente, porque elas não se aceitam como negras. Elas são bonitas, mas não se aceitam.(...) quem sabe você não toma coragem pra mudar?
(Lilian)

É preciso coragem para mudar, porque, de acordo com essas adolescentes, assumir seu próprio estilo e as características que lhe diferenciam e lhe identificam pode causar julgamento e resistência dos demais:

Tem que ter a personalidade muito forte pra você poder... não mudar, em si. Acho que é muito complexa essa palavra. Acho que se aceitar. (...) no sentido de “eu quero sair dessa prisão que eu tô de querer que as pessoas me aceitem e mudar por elas”. E esse mudar seria no sentido de me aceitar do jeito que eu sou, voltar às minhas raízes e fazer as pessoas perceberem que isso também é bom (Alice).

Ana Luiza: *Por que é preciso coragem?*

Porque ela vai enfrentar muito desprezo. As pessoas vão se afastar dela (..) vão ser contra as opiniões dela, a aparência dela, o que ela manifesta né? Então ela vai ter que ter uma personalidade muito forte pra poder enfrentar isso, bater de frente com isso (Alice).

Como foi abordado nesta dissertação, as identidades sociais são construídas na relação com os outros. O desenvolvimento de um auto conceito positivo está diretamente relacionado às experiências com outros significativos (Moreno, 2015) e isso explica o esforço que os sujeitos fazem na direção de agradarem, de se adequarem às normas, de atenderem às expectativas sociais. Nesse sentido, por outro lado, como afirmam os/as adolescentes desta pesquisa, ir na direção contrária, em oposição ao que é comum e considerado como “normal”, exige dos sujeitos coragem para enfrentar os julgamentos e críticas.

Não é fácil conviver com esse “dilema” com o qual os sujeitos se deparam em seu cotidiano: agradar à maioria e ser considerado/a perfeitamente ajustado/a às normas ou “assumir” e valorizar as características que evidenciam suas singularidades? Gomes (2002) apresenta um estudo realizado com 28 participantes, entre 20 e 60 anos de idade, em sua maioria mulheres, nos salões de beleza étnicos de Belo Horizonte que discute alguns aspectos envolvidos nesse dilema. No referido estudo, voltado a compreender a importância do corpo e do cabelo na construção da identidade negra, a pesquisadora percebeu que todos/as participantes se referem à trajetória escolar como um momento importante na construção da identidade negra (Gomes, 2002).

De acordo com a autora, embora as experiências das pessoas negras em relação ao cabelo comecem muito cedo, quando na infância as crianças vivenciam “verdadeiros rituais de manipulação do cabelo, realizados pela mãe, tia, irmã mais velha ou pelo adulto mais próximo” (Gomes, 2002, p. 43), a entrada na escola implica em ter que lidar com exigências de uniformização e padronização. Diante dessa experiência, as crianças negras vivenciam várias situações em que seu cabelo é usado como critério de discriminação racial (Gomes, 2002). No trecho a seguir, a autora comenta a exigência da escola de “arrumar o cabelo” que, embora esteja formalmente amparada no apelo às normas e aos preceitos higienistas, tem forte conteúdo racial.

Na escola também se encontra a exigência de “arrumar o cabelo”, o que não é novidade para a família negra. Mas essa exigência, muitas vezes, chega até essa família com um sentido muito diferente daquele atribuído pelas mães ao cuidado dos seus filhos e filhas. Em alguns momentos, o cuidado dessas mães não consegue evitar que, mesmo apresentando-se bem penteada e arrumada, a criança negra deixe de ser alvo das piadas e apelidos pejorativos no ambiente escolar. Alguns se referem ao cabelo como “ninho de guacho”, “cabelo de bombril”, “nega do cabelo duro”, “cabelo de picumã”! Apelidos que expressam que o tipo de cabelo do negro é visto como símbolo de inferioridade, sempre associado à artificialidade (esponja de bombril) ou com elementos da natureza (ninho de passarinhos, teia de aranha enegrecida pela fuligem”) (Gomes, 2002, p. 45).

Não é sem motivo que, como afirmaram as adolescentes desta pesquisa, é preciso muita coragem para assumir as especificidades da estética negra. Conviver

com insultos e comentários racistas sobre o seu cabelo causa sofrimento às crianças e adolescentes negros/as. Segundo Gomes (2002), essas experiências deixam marcas tão profundas nessas pessoas que,

(...) muitas vezes, só quando se distanciam da escola ou quando se deparam com outros espaços sociais em que a questão racial é tratada de maneira positiva é que esses sujeitos conseguem falar sobre essas experiências e emitir opiniões sobre temas tão delicados que tocam a sua subjetividade” (Gomes, 2002, p. 43).

Entretanto, por outro lado, também se reconhece que mudar aquilo que lhe identifica (suas características específicas) pode causar dor. Uma dupla expressou essa ideia numa imagem usada na colagem produzida por ela (Anexo 11). A imagem em questão mostra uma garota retirando partes do seu rosto, se desmontando:

As jovens na escola, a maioria das mulheres negras não aceitam os seus cabelos como são. Querem passar chapinha porque as pessoas dizem e a mídia mostra que o cabelo liso é mais bonito, que as pessoas vão olhar, que tem mais destaque. (...) Elas querem seguir um padrão e acabam se machucando internamente, o psicológico (...) tem que ser igual porque a sociedade impõe isso e acaba refletindo na escola também; que a gente tem que seguir um padrão senão a gente não é legal, é estranho. (Juliana)

Vê-se que as questões ligadas à corporeidade não podem ser ignoradas na discussão sobre raça e escola. Para hooks (2013), a escola normalmente atua no

sentido de separar mente e corpo e a maneira como professores/as e alunos/as ocupam a sala de aula é uma forma organizada de expressar que aquele é um lugar de soberania das mentes em relação aos corpos. Professores/as, normalmente, sentados atrás de uma mesa e alunos/as dispostos/as em fileiras: não se olham, não se movimentam, não se tocam.

Para essa autora, essa invisibilização dos corpos no espaço da sala de aula nos dá a ilusão de que os conhecimentos produzidos ali são neutros e objetivos e nada têm a ver com as subjetividades de quem os comunicam (hooks, 2013). Mas os corpos estão lá, ainda que se pretenda torná-los invisíveis. E, como afirma hooks (2013), uma educação para a liberdade passa também pela transgressão dos modos como os corpos de professores/as e alunos/as ocupam o espaço da sala de aula e se comunicam:

Todos nós somos sujeitos da história. Temos de voltar a um estado de presença no corpo para desconstruir o modo como o poder tradicionalmente se orquestrou na sala de aula, negando subjetividade a alguns grupos e facultando-a a outros. Reconhecendo a subjetividade e os limites da identidade, rompemos essa objetificação tão necessária numa cultura de dominação. (hooks, 2013, p. 186).

5.4.3 A escola reduz desigualdades de raça

Um dos trabalhos de colagem produzidos pelos/as alunos/as (Anexo 12) tratou, especialmente, de como a escola atua na redução das desigualdades existentes entre as diferentes identidades raciais. De acordo com o ponto de vista dessa dupla, a escola reduz desigualdades, porque trata todos da mesma forma e oferece educação para todos/as sem distinção:

A gente quis retratar a nossa escola. Ela trata com igualdade a todos. Não vejo diferenças aqui dentro. Incentiva a todos a alcançar o sucesso, ser bem sucedido, ter liberdade, seus direitos. O sucesso não tem cor. Todos têm a mesma capacidade de alcançar o sucesso.

Essa ideia foi confirmada por outros/as participantes que defenderam opiniões semelhantes em suas produções. Conforme as imagens produzidas (disponíveis no Anexo 13, partes das colagens das outras duas duplas), vê-se que os/as alunos/as depositam na escola, e na educação que ela oferece, as chances para as pessoas negras melhorarem de vida, alcançarem o sucesso, e terem um futuro melhor que seus antepassados. Como no exemplo abaixo, quando pergunto o que a dupla quis dizer escolhendo a imagem dos alunos, com características diversas, reunidos numa sala de aula:

Ana Luiza – Então essa imagem que vocês fizeram ali com pessoas de diversas cores de pele e cabelo, elas estão em condição igual dentro de sala de aula, é isso que vocês estão me dizendo né? Que dentro da sala de aula não há diferenças.

Sim (confirmação da dupla).

Desse modo, em sintonia com o que Marques e Castanho (2011) verificaram em sua pesquisa que buscou compreender o sentido atribuído pelos/as alunos/as à escola, os/as adolescentes da pesquisa aqui apresentada também consideram que a

escola, por ser um espaço de disseminação do conhecimento, é uma instituição que promove a melhoria das condições de vida de quem dela faz parte. Foi a partir desse raciocínio que os/as alunos/as defenderam que a escola reduz desigualdades de raça. Se todos têm acesso à escola, e ao aprendizado que ela possibilita, estão todos em condições iguais de alcançarem o sucesso.

Entretanto, essas percepções dos/as alunos também podem significar certa dificuldade em perceber que a escola não é assim tão eficiente na tarefa de contribuir para reduzir desigualdades de raça e que, na prática, utiliza de mecanismos sutis que contribuem na manutenção dessas desigualdades no exato lugar em que se encontram. Nessa direção, Silva (2014) chama atenção para os efeitos provocados pela crença, presente na sociedade brasileira, de que no Brasil as diferentes raças convivem em relativa harmonia. Para a autora, “embora as pessoas admitam a existência do fenômeno do racismo, dificilmente reconhecem essas práticas em seu cotidiano” (Silva, 2014, p. 19). O mito da democracia racial no Brasil se explica, especialmente, quando se compara a nossa realidade com o contexto de países como os Estados Unidos, onde houve segregação racial oficializada e onde existem conflitos abertos entre brancos e negros, até os dias atuais (Silva, 2014).

Desse modo, pode-se afirmar que existe certa sutileza em algumas atitudes racistas em nosso país e isso contribui para a manutenção das desigualdades entre brancos e negros. Diante da crença equivocada de que não há racismo no Brasil, também se fortalece outra concepção baseada num mito: a de que o fracasso dos negros em ascenderem socialmente é de sua exclusiva responsabilidade e não resultado de uma organização social perversa que nasceu com a escravidão e, de certo modo, se perpetua até hoje (Silva, 2014).

Silva (2014), em pesquisa realizada com a participação de oito mulheres que se declararam negras, com idades entre 27 e 48 anos e com formação entre graduação e doutorado, buscou analisar as possíveis implicações do racismo e do sexismo no processo de escolarização dessas mulheres. Com o uso de entrevistas semi estruturadas e utilizando algumas imagens, enquanto recursos metodológicos, relacionadas aos temas de gênero, raça e educação, a pesquisa apresentou alguns resultados significativos, que guardam estreita relação com a pesquisa aqui apresentada:

- A maioria das participantes considerou que foi na inserção no contexto escolar que começaram a vivenciar como negativas e depreciativas as diferenças, que passaram a enxergar, entre negros e brancos;

- A escola normalmente é silente em relação às práticas de discriminação sofrida pelas crianças negras no ambiente escolar e isso causa grande sofrimento nessas crianças, ao mesmo tempo em que contribuiu para a construção de uma auto imagem deteriorada;

- Para as participantes, é preciso ampliar a representatividade dos/as negros/as no espaço acadêmico, como forma de desconstruir as ideias preconceituosas que atribuem, a essa população, certa incapacidade intelectual em comparação com os/as alunos/as brancos/as (Silva, 2014).

Diante do que foi exposto nesse tópico, pode-se considerar que a percepção dos/as alunos/as de que o conhecimento que a escola dissemina entre os/as estudantes contribui para a redução das desigualdades de raça está amparada numa perspectiva que considera que a educação é, em si mesma, promotora de transformações. Entretanto, por outro lado, confirma uma ideia que circula em nossa sociedade de que, no Brasil, não existe racismo e de que as pessoas negras, atualmente, estão em igualdade de condições de buscarem melhores condições de vida e são perfeitamente capazes de alcançarem essas

conquistas por seu próprio mérito. Essas crenças, infelizmente, acabam por contribuir na perpetuação das condições desiguais em que vivem brancos e negros em nosso país.

5.5 Questões de sexualidade:

A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado, ou algo do qual alguém possa se despir (Louro, 2003, p. 81).

Os resultados apresentados nesta seção foram, em parte, produzidos na oficina de sexualidade. Nessa oficina, os/as participantes foram convidados/as a modelarem uma imagem com argila que respondesse ao questionamento: “Como a escola trata o tema da sexualidade (ou como deveria tratar?)”.

Inicialmente, houve alguma resistência em relação ao trabalho com argila. Alguns/as adolescentes disseram não saber direito o que produzir. Entretanto, como é possível verificar nos registros fotográficos das produções desses/as alunos, vencida a resistência inicial, eles/as conseguiram expressar, de maneira muito rica, suas impressões e opiniões a respeito de como esse tema aparece (ou deveria aparecer) no contexto escolar. Os resultados dessas produções e da discussão a partir delas foram agrupados nos tópicos apresentados a seguir.

5.5.1 O silêncio sobre o tema

As questões referentes à sexualidade estão, queira-se ou não, na escola. Elas fazem parte das conversas dos/as estudantes, elas estão nos grafites dos

banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros; e não apenas aí, elas também estão de fato nas salas de aula – assumidamente ou não – nas falas e atitudes das professoras, dos professores e estudantes. (Louro, 2003, p. 131).

Esse aspecto, abordado por Louro (2003), foi tratado em mais de uma produção dos/as alunos/as. Como aparece na imagem produzida (Anexo 14), o aluno representou um manto cobrindo uma bola de argila que ele chamou de problema. O problema, no seu entendimento, é o conjunto de atitudes preconceituosas e práticas discriminatórias que existem na escola e que colocam os homossexuais em situação de desvantagem:

Os bonecos iguais representam os diferentes sujeitos dentro da escola. A escola coloca os dois em papel de igualdade, como tendo o mesmo peso. Mas, na verdade o que existe é um grande problema [a bola em argila] que eles tentam esconder com paninho e não dá muito certo. O “paninho” cobre/esconde o problema. Tudo é uma boa imagem que tentam passar da escola. O problema são os preconceitos, a não aceitação (Pedro).

A ausência de debate sobre o assunto é um modo de dizer que o tema da sexualidade é um tema proibido. No entendimento de uma das alunas, essa questão deveria ser amplamente trabalhada pelos/as professores/as com seus/as alunos/as, em sala de aula (Anexo 15).

Professor palestrando para os alunos. Eu acho que muitos [homossexuais] se descobrem no colégio. É mais difícil ser discriminado pelos pais do que pelos outros. Por isso eu acho que deveria haver palestras sobre sexualidade na escola. (Silvia)

Como é enfatizado por Louro (2003), uma análise das práticas escolares indica que “gênero e sexualidade ainda parecem ser tratados pela escola quase que exclusivamente como temas que devem ficar restritos a um campo disciplinar: a educação sexual” (Louro, 2003, 127-128). A abordagem dessa temática pela escola, mesmo sob o ponto de vista disciplinar, é marcada por polêmicas, lutas, avanços e retrocessos, informa a autora.

Essas polêmicas às quais a autora se refere assumiram muitas formas historicamente, e algumas ainda podem ser vistas até hoje: alguns defendem que a escola não é lugar para tratar esses assuntos; trabalhar o tema sexualidade com os/as estudantes pode estimular a entrada antecipada na vida sexual; há muitas dúvidas e questionamentos sobre como o assunto deve ser abordado, com que objetivos (prevenir, moralizar, informar?); e também se questiona qual a formação necessária para o/a professor/a que vai trabalhar esse tema com seus alunos e suas alunas (Louro, 2003).

Todos esses questionamentos demonstram as dificuldades de promover debates e discussões a respeito do tema sexualidade na escola, especialmente se esses debates vão além de uma abordagem exclusivamente biológica do tema. Quando os/as alunos desta pesquisa defendem que esses assuntos não são debatidos na escola e que deveriam fazer parte do seu cotidiano, certamente não estão reivindicando mais aulas sobre o sistema reprodutivo, os métodos anticoncepcionais

e as doenças sexualmente transmissíveis.

Paiva (1996) discute os modelos de intervenção utilizados com o propósito de prevenir a AIDS e outras doenças sexualmente transmissíveis entre os/as adolescentes. A autora afirma que “a sexualidade adolescente talvez seja a mais difícil de ser resgatada de uma visão essencialista do sexo, que concebe uma sexualidade natural e a-histórica” (Paiva, 1996, p. 213). Essa visão essencialista considera que as alterações hormonais vividas na adolescência e o conjunto de mudanças físicas que advêm delas justificam a necessidade de uma educação para a saúde sexual desses jovens. A autora critica duramente as intervenções educativas voltadas para esse público que partem de compreensões que desconsideram a cultura, bem como as condições sociais e materiais em que se manifestam as mais diversas maneiras de ser adolescente. Além disso, defende práticas educativas de prevenção que considerem essas diferenças (Paiva, 1996).

Nosso trabalho tem ensinado que nos programas de prevenção da AIDS, além de informações sobre as formas de transmissão do vírus e sobre sexo seguro, o educador deve sempre incluir uma discussão sobre as condições materiais e sociais que aumentam a vulnerabilidade ao HIV. Incentivar a responsabilidade social e a ação coletiva também é tarefa do educador (Paiva, 1996, 215).

Desse modo, assim como o trabalho de prevenção à AIDS entre adolescentes deve “ir além da natureza do sexo, do poder dos hormônios ou da descrição de uma adolescência universal” (Paiva, 1996, p224), a abordagem do tema sexualidade na escola deve ultrapassar o tratamento disciplinar e meramente biológico do tema.

Entretanto, essa ideia não é compartilhada por todos. Um dos participantes

afirmou que a sexualidade é um aspecto da identidade dos sujeitos com o qual a escola não deve se ocupar. A família é quem deve se responsabilizar pela tarefa de orientar os/as filhos/as na orientação sexual que devem seguir. A produção em argila desse aluno (Anexo 16) representa um homem (XY) e uma mulher (XX) heterossexuais.

Para mim, esses assuntos devem ficar sob responsabilidade dos pais. A escola tem que fazer escolarização. O Brasil está muito atrasado em relação à educação, perdendo pra países na África, por exemplo. Toda essa temática relacionada a esses desvios mentais tem que ser tratada pela família. Do que adianta a escola ensinar que é normal ser homossexual e o menino chegar em casa e ser reprimido pela família (a sociedade brasileira é tradicional).
(João)

A homossexualidade é considerada por esse aluno como um “desvio mental” e ele defende que a rigidez da família é fundamental na indicação dos caminhos que o sujeito deve seguir para se tornar uma pessoa “normal”. No comentário transcrito a seguir, o participante faz referência à decisão da aluna, cujo depoimento foi lido no início da oficina, de assumir sua identidade homossexual:

Qual é a idade da garota aí? (...) quando começou esse transtorno dela aí? Porque ela era criança né, quando ela começou com esses transtornos aí? Pra mim, se fosse a minha filha mesmo, eu não daria essa liberdade pra ela escolher o que ela quer ser, quando você tem uma criança, ela começa a aprender certas coisas. Eu ia ensinar a ela os valores tradicionais. “olha

... você tem que se comportar como uma garota, ele é um rapaz, os impulsos biológicos dele são diferentes dos seus e você tem que respeitar sua natureza (...) eu, no papel de um familiar dela ia incentivar ela a seguir esse caminho. O caminho da heteronormatividade. Agora se ela chegasse a um ponto, aos 17, 18 anos ela vê que ela realmente não quer aquilo, que não se identifica com aquilo, eu ia dizer, “olha, minha filha, eu aceito a sua escolha. Você pode seguir o caminho que você quiser.” Mas enquanto ela for menor de idade e tiver sob a proteção dos pais, da família, acho que é a família que deve indicar o caminho que essa garota deve seguir. Qual identidade que ela deve atribuir a si mesma. Seja identidade de gênero ou seja identidade sexual, a criança não tem poder nenhum de escolher sobre a vida dela. Nenhum. Se deixar a criança tomar esse tipo de atitude na vida dela, rasgar as roupas, cortar o cabelo, sentar do jeito que quer, isso aí pra mim já é indisciplina.

(João)

Nesse ponto, outros/as participantes demonstraram ter opinião diversa, considerando que quando a família pressiona no sentido da heteronormatividade, pode causar efeitos desastrosos na vida dos sujeitos:

Eu queria só comentar o que o João falou que sim, nós devemos ensinar os valores tradicionais aos nossos filhos. Lógico né? Porque é um padrão da sociedade. Mas eu acho que, a partir do momento que a pessoa chega nos seus 12, 13 pra 14 anos, ela começa sim a formar os seus próprios ideais. É como uma vez que eu ouvi um amigo meu dizer que quando você tá chegando pros seus 10 ou seus 18 anos você na mão dos seus pais é como se fosse um

galho verde. Enquanto ele ainda tá verde, você consegue dobrar ele e fazer com ele o que você quiser. Mas a partir do momento que ele vai ficando mais velho ele vai ficando seco e se você tentar dobrar, ele vai acabar quebrando. Então eu acho assim, até o momento que ela libertar, sei lá, os pensamentos dela e ela começar a formar os seus próprios ideais não tem família tradicional nenhuma que mude porque é uma coisa da pessoa. (Pedro)

Acho que a família tem que ensinar os seus fundamentos, ou seja, qual é o pai que não quer o melhor pro filho? Você tem que criar o seu filho a ponto de incentivar o melhor pra ele também porque, às vezes, a maioria das famílias tradicionais, a minha família é uma família tradicional, às vezes impõe pro filho o melhor. Tem muito “melhor” que o ser humano adulto não descobriu, mas que a criança ou adolescente pode descobrir. “nossa, realmente, isso aqui é melhor do que isso”. Nós temos que estar sempre dispostos a aprender porque todos nós somos seres humanos. Então eu acho assim: eu concordo muito com aquela teoria da areia: você tá com um pouquinho de areia na mão, quanto mais você apertar aquele bolinho de areia que tem na sua mão ele vai começar a vazar da sua mão. Então eu acho que você tem que deixar ele, aqui, seguro na sua mão, mas de uma forma sem pressão, sabe? (Alice)

As questões relacionadas ao papel da família na abordagem dos assuntos sobre a sexualidade foram, mais uma vez, tratadas nas discussões dos/as alunos. Os/as participantes apresentaram seus pontos de vista, revelando algumas discordâncias a respeito de como as famílias devem lidar com as orientações afetivo sexuais que se afastam da heteronormatividade. Um dos alunos defendeu

enfaticamente que a família é responsável por oferecer aos/às seus/as filhos/as os modelos de uma identificação heterossexual hegemônica e punir com severidade (especialmente quando seus/as filhos/as são menores de idade) as manifestações de desobediência a esses padrões.

Outros/as participantes, embora também tenham defendido que a família tem o dever de orientar seus membros e garantir um ambiente de segurança para o desenvolvimento de suas identidades, consideraram que a esses indivíduos deve ser dado o direito à decisão sobre os caminhos que desejam trilhar. No trecho a seguir, retirado do depoimento de Alice, é possível, ainda, perceber que a aluna considera a possibilidade de que os membros mais novos da família possam ter um entendimento até “mais correto” da realidade do que teriam seus pais. “Tem muito ‘melhor’ que o ser humano adulto não descobriu, mas que a criança ou adolescente pode descobrir” (Alice).

5.5.2 A escola trata todos com igualdade (?)

Como foi identificado em outras atividades realizadas na pesquisa de campo com os/as alunos/as, existe uma percepção de que a escola trata, com igualdade, as diferenças entre os alunos. Na produção de um dos participantes, esse ponto de vista foi defendido com bastante clareza (Anexo 17). Na apresentação da figura que ele criou com argila, de um professor com venda nos olhos se relacionando com seus alunos, explicou:

Porque ele não olha com diferença. (...) esse é o professor que ele não fica olhando quem é homossexual quem é heterossexual. Isso aqui são os

conteúdos [o aluno se refere aos blocos de argila na frente dos/as estudantes] (...) que ele entrega tanto para homossexual quanto para heterossexual. (...) esse é o tratamento que vai de igual pra igual, sem olhar pra quem (Claudio).

Ana Luiza: *é assim que funciona hoje?*

Claudio: *eu vejo assim.*

Essa ideia complementa o que foi abordado na subseção anterior (o silêncio existente na escola sobre os assuntos da sexualidade), na medida em que não falar a respeito pode dar a entender que não existe preconceito ou discriminação por parte da escola. Entretanto, por outro lado, como o silêncio “fala muito”, a ausência de debate e de diálogo diante das situações de homofobia, por exemplo, indica que a escola tolera o preconceito que reina fora (e dentro) dela. Nesse sentido, a produção da aluna Alice (Anexo 18) demonstra que, na realidade, a escola não trata todos com igualdade, mas esconde, disfarça sua intolerância e trata com “alfinetadas” aqueles/as que destoam do padrão heteronormativo.

A escola ultimamente, a sociedade em geral, tá tratando esse assunto assim: como uma explosão. Tá escrito cabrum aqui, pra quem não percebeu. E essa pedrinha significa como se as pessoas tivessem colocando uma pedra no meio do caminho. A sociedade tá andando numa linha reta e de repente alguém vai lá e coloca uma pedra que não é bem assim que funciona. As pontinhas aqui eu coloquei como representando uns espinhos, né? Que muitas vezes as pessoas ficam alfinetando aquela pessoa que escolhe ser assim. E essa pessoa

é alfinetada demais pelos religiosos que não sabem que acima de tudo é Deus, e Deus é amor. E como a escola e a sociedade em geral devia tratar (...) não cobrir, como os meninos disseram, mas cobrir com amor. Porque o amor tudo suporta, tudo supera, tudo crê, tudo espera. Porque esse amor vai apoiar né? E aqui tá escrito fiel também. Porque você vai ser fiel na sua convicção (...) e aquela pessoa vai poder escolher o que é melhor pra ela (Alice).

As “alfinetadas” ferem as pessoas que assumem uma identidade sexual fora da heterossexualidade. Uma das participantes abordou, em sua produção (Anexo 19), a influência de algumas religiões na prática de julgar e discriminar os homossexuais. A aluna lembrou que, no fim das contas, o que todo mundo quer é ser feliz e todas as pessoas (independente de orientação afetivo-sexual) têm esse direito:

Eu não coloquei muito a escola, porque eu não vejo diferença. Eu concordo com os meninos. Acho que eles querem cobrir. Eles não querem ter essa responsabilidade de julgar pra não ser responsabilizados. É assim que eu vejo. Enfim, aqui tá um casal religioso né? E eles veem um casal homossexual. Isso é uma cruz. (...) aí eles tentam argumentar né? Que precisa de Deus, sei lá, que isso tá errado. E pra isso, como justificativa, como argumento, eles colocam a religião. E aqui, como argumento, eles colocam o amor. É um amor né? Se a pessoa gosta uma da outra e não tá fazendo mal a ninguém. Eu acho que não tem erro, não tem que ninguém ficar julgando cada um tem a sua via justamente pra ter uma historia, pra ser feliz na sua vida (...); ela aqui vai ser infeliz porque ela vai tá longe do amor (Erica).

Os comentários das duas alunas se relacionam com o que Junqueira (2009) chama de “pedagogia do insulto”, a forma como a escola trata aqueles/as que têm uma orientação sexual que difere da heterossexual:

Tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais têm sido uma constante na vida escolar e profissional de jovens e adultos LGBT. Essas pessoas vêm-se desde cedo às voltas com uma “pedagogia do insulto”, constituída de piadas, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes – poderosos mecanismos de silenciamento e de dominação simbólica (Junqueira, 2009, p. 17).

Não é sem motivo que, como informam Franco e Cicillini (2015), a escola, a despeito de representar uma das poucas possibilidades de ascensão social para pessoas trans de classes populares, é, por outro lado, experimentado, por esse público, como um espaço de muito sofrimento. Sendo assim, podemos considerar que os/as adolescentes, jovens e adultos/as LGBT que conseguem concluir os estudos no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Universidade, apesar dos insultos, das piadinhas de mau gosto, das “alfinetadas” e das práticas discriminatórias, muitas vezes visivelmente violentas, podem ser considerados/as verdadeiros/as sobreviventes.

Quando esses sujeitos não são atacados diretamente, muitas vezes, têm que conviver com um verdadeiro silêncio perturbador, escondido sob o disfarce da bandeira defendida por muitos/as de que a escola trata todos com igualdade. É possível tratar diferentes com igualdade? Estão todos no “mesmo barco”? Passam

todos pelas mesmas dificuldades?

A escola e todos/as que dela fazem parte podem se eximir do compromisso de acolher, respeitar e valorizar as diferentes identidades de gênero, de raça e sexuais? É possível ensinar português, matemática, ciências, história e geografia para alunos e alunas sem identidade? É possível que professores/as sem corpo, sem raça, sem gênero e sem orientação sexual, possam ensinar a alunos vazios das mesmas expressões identitárias? Como seria uma educação assim? E como sobreviveriam alunos/as, professores/as, diretores/as e toda a comunidade escolar a uma escola como essa?

5.5.3 Sexualidade e religião

Nas discussões e debates que ocorreram nos grupos focais e também nas oficinas, foi possível perceber a importância que tem, para alguns/as participantes, as questões relacionadas à religiosidade. Embora não tenhamos realizado qualquer levantamento prévio com o propósito específico de obter informações sociodemográficas sobre o público participante da pesquisa (bairro de moradia, renda familiar, religião, entre outros dados), no primeiro encontro de grupo focal, os/as estudantes foram convidados/as a se apresentarem livremente e, nessa ocasião, alguns/as informaram sobre suas vinculações religiosas.

Além disso, no decorrer das atividades em grupo, outros/as alunos/as também falaram de seus vínculos de pertencimento religioso e, com essas informações, foi possível verificar que, dos/as oito participantes da pesquisa, quatro são evangélicos/as e uma participante se identificou como católica ortodoxa. Não foi possível identificar, nas falas dos demais participantes, informações seguras a respeito de suas crenças religiosas. Os únicos três participantes do gênero

masculino informaram serem evangélicos. Essa configuração teve repercussões relevantes nos debates ocorridos nos encontros, especialmente naqueles voltados para as questões de sexualidade e, por essa razão, faz-se necessário tecermos algumas reflexões sobre a relação entre os temas sexualidade e religião.

Madureira e Branco (2015) apresentam alguns resultados significativos de uma pesquisa, já mencionada neste trabalho, realizada com professores/as de Ensino Fundamental II da rede pública de ensino do Distrito Federal. Entre os resultados apresentados, referentes à aplicação de questionários (1ª etapa da pesquisa), as autoras chamam atenção para “um grupo minoritário de professores/as que nutre concepções e crenças homofóbicas na direção da ‘cura’ ou ‘prevenção’ da homossexualidade, seja através da ‘intervenção’ de especialistas (8,20%) ou através de um trabalho de ‘orientação moral’ (4,92%)” (Madureira & Branco, 2015, p. 586). De acordo com as autoras, essas concepções homofóbicas estavam presentes nas respostas de alguns professores/as evangélicos/as (Madureira & Branco, 2015).

Embora não sejam posições unânimes entre os/as professores/as evangélicos, as autoras consideraram importante notar que as respostas que expressam uma visão explicitamente pejorativa em relação à homossexualidade estavam presentes, especialmente, no grupo de professores/as evangélicos/as. (Madureira & Branco, 2015).

Essa situação se confirmou na pesquisa com os/as adolescentes, em especial nos discursos de um aluno evangélico em particular que, em mais de uma situação, compartilhou com o grupo suas convicções homofóbicas. No trecho a seguir, ele comenta sobre um projeto de lei que busca criminalizar a homofobia:

Por exemplo, um caso que eu vou citar pra vocês aqui que é o caso da

criminalização da homofobia. Bom, se nós todos somos iguais, porque eu vou criminalizar o crime da homofobia pra um determinado grupo? Uma determinada minoria da sociedade? Nós somos a maioria. Hoje em dia, os grupos LGBT no Brasil que são a minoria tão querendo impor todo o seu conceito, todo seu ideal lá de sodomia, de toda aquela promiscuidade perante uma sociedade que é de maioria conservadora. Isso eu acho que é errado (João).

Nesse outro exemplo, o mesmo adolescente, a despeito de expressar uma visão pejorativa da homossexualidade (quando afirma que há algum “problema” com a sexualidade de um indivíduo homossexual), demonstra alguma empatia ao considerar que a repressão e o preconceito sofridos pelos homossexuais dentro da escola podem causar sofrimento uma vez que “ninguém gosta de ser reprimido”:

O cara que é homossexual, travesti, entra naquela questão do LGBT, se é lésbica, gay, etc, ele reprime a sua sexualidade dentro da escola com medo até da repressão dos alunos, dos demais. Mas só que se você tiver um senso crítico aguçado assim, se tiver um poder de observação, você sabe, não, o indivíduo tem algum problema relativo à sexualidade dele e ele não expõe dentro da escola, porque ele sabe que vai ser reprimido. Com razão de não exprimir. Ninguém gosta de ser reprimido, de repressão. (João).

Essa contradição também está presente em outros momentos em que ele se manifesta. No trecho a seguir, ele explica que a escola não deve abordar as questões de identidade sexual de seus alunos e de suas alunas, pois essa abordagem pode

entrar em conflito com as orientações familiares. Por outro lado, ao ser questionado sobre como devem ser tratados os casos de discriminação dentro do ambiente escolar, o aluno defende que deve haver punição severa nessas situações. A opinião do aluno demonstra que ele não vê relação entre a ausência de discussões e debates sobre o tema da sexualidade na escola e a existência de práticas discriminatórias contra alunos homossexuais no ambiente escolar.

Isso aí tem que ficar por conta dos pais. A escola tem que fazer a escolarização (...). A sociedade brasileira é conservadora, a gente tem que admitir. Não adianta você ensinar na escola pra chegar em casa e o pai reprimir a criança. Você tem que fazer todo um trabalho educativo primeiramente com a família (João).

Ana Luiza - Em um dos encontros que a gente teve aqui, a gente soube da história de um garoto que é muito inteligente (...) e ele simplesmente abandonou a escola, porque ele sofreu preconceito, discriminação. Ele foi maltratado e desrespeitado dentro da sala de aula por uma professora, porque ele era homossexual. E nesse caso como é que fica? (...) a escola é responsável pela escolarização e a escola não vai poder escolarizar esse rapaz, porque esse rapaz saiu da escola.

A professora deve ser duramente reprimida pelo que ela fez. Eu já mencionei aqui antes que dentro da sala de aula deve se respeitar as diferenças. Se tem esse tipo de situação, se eu tô desrespeitando um homossexual aqui, eu xinguei um negro, eu xinguei um homossexual... essa xenofobia que tem

dentro das salas de fazer um grupinho e excluir por causa de uma característica de um indivíduo tem que ser reprimido pela lei (...) a professora fez isso? É questão dos pais levar ela na delegacia pra ela responder judicialmente pelo que ela fez (...) pra ela aprender a respeitar os alunos e o papel dela como servidora do estado. (João).

É possível perceber que apesar de seu discurso ser visivelmente homofóbico¹⁶, ele compreende e defende que as pessoas têm direitos que devem ser respeitados. Por essa razão, a pessoa que desrespeita homossexuais deve, no entendimento do aluno, ser duramente reprimida pela lei. Isso demonstra que o aluno não percebe como desrespeito ao sujeito homossexual a opinião de que a homossexualidade é um defeito, uma anormalidade.

Alguns depoimentos de outros/as alunos/as ajudam a entender a aparente contradição existente em alguns discursos religiosos: deve-se odiar a homossexualidade (ou homossexualismo como é comum ouvirmos no cotidiano) sem odiar o/a homossexual.

Bom, mas assim, eu digo assim, questão de preconceito, eu tô mudando assim um pouquinho, do homossexual, porque existe o outro lado também. Como eu disse antes, eu sou evangélica, mas assim, de forma nenhuma, dentro da minha igreja, as pessoas falam (...). Meu pastor mesmo ele vive falando: a gente não deve excluir as pessoas que não seguem a nossa doutrina, que não seguem o que tá escrito na Bíblia. Porque a religião evangélica é isso. É você

¹⁶ De acordo com Borrillo (2009), “assim como a xenofobia, o racismo ou o antissemitismo, ela [homofobia] é uma manifestação arbitrária que consiste em qualificar o outro como contrário, inferior ou anormal” (Borrillo, 2009, p. 15). O discurso do aluno demonstra um entendimento de que a homossexualidade é um distúrbio, uma anormalidade no campo da sexualidade.

seguir à risca o que tá escrito na Bíblia, entende? E na Bíblia diz. Diz que o homossexual, o homem que se deita com o homem, a mulher que se deita com a mulher é abominável aos olhos de Deus. Mas, que que acontece? É... Deixa eu ver qual é a palavra aqui. O meu pastor ele diz que a gente não tem que excluir. Ao contrário. Muitas pessoas já fazem isso. Muitas pessoas já excluem. O meu pastor ele diz que a gente tem que acolher, abraçar, entendeu? Porque todo mundo já faz isso e a gente tem que fazer a diferença. É isso que a gente aprende (Alice).

O depoimento da aluna demonstra que é necessário algum esforço no sentido de lidar com a mensagem escrita na Bíblia (de que a “homossexualidade é abominável aos olhos de Deus”) e, ao mesmo tempo, seguir as orientações do seu pastor que, seguindo os ensinamentos que também se encontram na Bíblia, ensina que não se deve julgar, excluir, humilhar e maltratar as pessoas. A fala desse outro aluno revela uma saída possível para esse paradoxo:

Eu não acho que é a religião em si que tenta massacrar essas pessoas. Mas sim o religioso. Porque quando você pega pra estudar a Bíblia, lá diz que Deus abomina e tal, que Deus criou o homem e a mulher (...) porém, lá na Bíblia também tem dizendo que tudo que é lícito porém nem tudo te convém. Se você for parar pra analisar a Bíblia, o verdadeiro estudioso (...) sabe que Jesus Cristo morreu na cruz (...) pra que fossemos realmente livres, pra que nós possamos realmente escolher o que nós queremos. Entendeu? Então nós não podemos jogar a culpa em cima da religião, mas sim em cima de hipócritas religiosos. (Pedro).

De uma forma coerente, o aluno (que também é evangélico) encontrou um caminho criativo para explicar que as práticas de discriminação contra homossexuais não são alimentadas pela religião evangélica em si, mas por algumas pessoas que fazem parte dela. Essa afirmação se aproxima do que Madureira e Branco (2015) consideram, quando defendem que não há uma relação linear e direta entre religião e crenças homofóbicas e que nem todos os evangélicos têm uma visão pejorativa sobre a homossexualidade:

É importante ter em mente, entretanto, que a questão em foco não corresponde aos valores religiosos em si, mas à relação que as pessoas estabelecem com os seus valores religiosos. Relação que pode se configurar de forma bastante rígida, como é expresso nas atitudes características do fundamentalismo religioso, que tende a conduzir a práticas de intolerância em relação a diversos grupos sociais (Madureira & Branco, 2015, p. 586).

Novaes (2012), ao analisar diversas formas de participação de determinados segmentos de jovens brasileiros no “espaço público, pensado como lugar de encontro (de divergências, disputas e negociações) entre sociedade e Estado” (p. 185), considera que existe hoje um segmento de jovens que pode ser classificado como “evangélico genérico”.

De acordo com a autora, esse grupo tem características que os aproximam dos católicos não praticantes que são aqueles sujeitos que se denominam genericamente como “católicos” ou como “evangélicos”, mas que não têm uma participação regular nas missas e cultos. Os evangélicos genéricos são aqueles jovens que

criaram num contexto em que a identidade brasileira já não pode ser considerada naturalmente católica e puderam experimentar a proliferação de igrejas evangélicas das mais diversas, nas periferias do país (Novaes, 2012).

No entendimento da autora, a possibilidade de ser evangélico genérico permite uma relativa liberdade em relação aos ordenamentos que as Igrejas evangélicas específicas dirigem aos membros que delas fazem parte efetivamente. Nas palavras da autora:

Como tem sido observado, há situações em que os jovens deixam de participar de atividades artísticas, ligadas à cultura afro-brasileira, em ONG's e projetos governamentais, por conta de proibições de seus pastores. Assim como há relatos de pastores que criam obstáculos para a inserção de jovens em espaços em que se valoriza a diversidade sexual ou onde se questiona a proibição do aborto. Alguns desistem de “participar” e outros mudam de pastor ou de denominação. Nesse cenário, definir-se apenas como “evangélicos” pode ser também uma outra maneira para contornar conflitos e proibições. Reafirmando elos com este universo religioso, mas não se sentindo presos a denominações, jovens evangélicos (genéricos) inserem mais uma possibilidade no repertório dos modos de estar e se movimentar no espaço público (Novaes, 2012, p. 194).

Quando o aluno da pesquisa aqui apresentada defende que as pessoas esquecem que Jesus morreu na cruz para que todos/as fossem livres e que não é a religião que massacra os homossexuais, mas alguns hipócritas religiosos, ele está, nas palavras de Novaes (2012), contornando conflitos e proibições. Essa estratégia é o que lhe permite manter seu vínculo religioso à Igreja Evangélica, sem com isso

pensar e agir em desacordo com suas convicções pessoais que, de algum modo, reconhecem a homossexualidade como uma forma possível de exercer a sexualidade.

Diante disso, também podemos refletir sobre os modos singulares que os sujeitos encontram de re-significar as mensagens que recebem dos contextos culturais em que estão inseridos (Valsiner, 2012). Como os sujeitos estão expostos a contextos dos mais diversos e a diferentes vínculos presentes em suas histórias de vida, são muitas e singulares as formas como cada um/a recebe as mensagens disseminadas pelas diferentes religiões e dão sentido a elas em suas próprias vidas.

Considerações Finais

A pesquisa aqui apresentada buscou compreender como alunos e alunas de uma escola pública de Ensino Médio do Distrito Federal percebem o papel da escola na construção das diferentes identidades sociais. Partiu-se do entendimento de que a escola, enquanto instituição social significativa na vida de crianças e adolescentes, trabalha na formação de suas identidades. Contribui para a configuração dos modos como crianças e adolescentes se inserem no mundo que ocupam, se vinculam a certos grupos, se afastam de outros, constroem suas visões de como o mundo funciona, ocupam certos lugares sociais, constroem uma percepção de si mesmos/as, etc.

Além disso, como foi discutido no decorrer deste trabalho, essa pesquisa também considerou que a escola, apesar de atuar, muitas vezes, no sentido de tornar homogêneas as diferenças que a compõem, de oprimir aqueles/as que se afastam dos modelos hegemônicos de “normalidade”, também pode ser um espaço privilegiado para ensinar como algumas “certezas” em que se assentam as desigualdades entre pessoas e grupos podem (e devem) ser questionadas.

Os/As adolescentes participantes foram os protagonistas desse estudo. Eles/as escolheram imagens, construíram imagens, debateram questões importantes, falaram a respeito da sua escola, formularam entendimentos sobre os temas identidades sociais, gênero, raça e sexualidade, ouviram seus/as colegas, exerceram seu direito de expressar suas opiniões, respeitaram o direito dos seus pares de expressarem suas opiniões, se divertiram e se emocionaram, refletiram sobre as desigualdades com as quais convivem, demonstraram otimismo em relação ao futuro e deixaram sua marca na minha história.

A escola, muitas vezes, desestimula esse protagonismo, contribuindo para manter alunos e alunas distantes e desmotivados, que esperam ansiosos/as pelo fim das aulas, uma vez que frequentar a escola pode ser uma experiência muito menos agradável do que poderia ser. Apesar disso, os/as adolescentes acreditam que a passagem pela escola é importante para suas vidas. Como filhos e filhas da classe trabalhadora, eles/as acreditam que a escola é uma promessa de um futuro melhor, mas esse futuro depende de sua dedicação e de seu esforço pessoais. Sua permanência e seu sucesso na escola também dependem de não se envolverem com aqueles/as que não “querem nada na vida” e de não medirem forças com professores e professoras, pois eles/as podem “fazer da sua vida um verdadeiro inferno”.

Esses/as estudantes consideram que na escola existe preconceito e discriminação. Alguns/as, inclusive, compartilharam experiências pessoais de situações de racismo, sexismo e homofobia no ambiente escolar. Essas situações foram vividas sem que fossem tomadas quaisquer medidas sérias, por parte de professores/as ou da direção da escola, em relação ao ocorrido. Além disso, de acordo com as informações desses/as alunos, esses acontecimentos também não foram pauta de debates ou de discussões na escola, com o propósito de refletir sobre eles e prevenir novas ocorrências no futuro.

O que podemos esperar desse silêncio? O que ele quer dizer? Para os/as participantes, a escola, muitas vezes, age como se buscasse disfarçar ou esconder que existe preconceito e discriminação sexuais, de gênero e de raça em seu interior. Com isso, ela está trabalhando no sentido de manter essa realidade exatamente como está e não ensina aos/às seus/as alunos/as que essas situações existem dentro e fora da escola, que podemos identificar contingências históricas, culturais e

também afetivas que explicam sua ocorrência e que, inclusive, podem ser modificadas.

Os/As adolescentes que participaram dessa pesquisa demonstraram muito interesse em conversar sobre esses temas e mesmo em ouvir opiniões diferentes das suas. A maioria deles/as acredita que a escola deve promover esse tipo de discussão e contribuir para que seus/as alunos/as reflitam sobre aquilo que lhes identifica. Consideram que o/a psicólogo/a escolar pode contribuir nesse sentido, embora tenham uma compreensão do papel desse/a profissional ainda bastante ancorada numa visão de intervenção individualizada e não coletiva ou institucionalizada.

Quando escutamos e respeitamos o que os/as alunos/as têm a dizer nos surpreendemos sobre como eles/as estão dispostos/as a refletirem criticamente sobre os assuntos de seu interesse, conectando os conhecimentos aprendidos na escola com aqueles que trazem dos outros espaços sociais significativos dos quais fazem parte, como a família e os grupos religiosos.

O uso de imagens e de procedimentos metodológicos que estimularam a criatividade dos/as participantes foi um aspecto valorizado pelos/as alunos/as. Seus comentários demonstram que experimentaram uma agradável surpresa ao serem convidados a expressarem suas opiniões através de imagens – colagens, fotografias, desenhos, formas em argila. Sua participação nessas atividades sempre foi acompanhada de um clima divertido, descontraído e carregado de afetividade.

As atividades realizadas na pesquisa não serviram apenas para a construção de informações com esses/as alunos/as, mas também produziram resultados positivos em todos/as os/as envolvidos/as. Na avaliação final, os/as participantes comentaram que a experiência de falar em grupo, de ouvir as vozes dos/as outros/as, de respeitar as opiniões diferentes foi um dos aspectos mais importantes desse trabalho.

A partir desses comentários dos/as alunos/as e das demais informações construídas na pesquisa, emergem algumas sugestões que podem ser bastante úteis para as escolas. Em primeiro lugar, entende-se que as escolas podem favorecer os espaços de diálogo e de discussão sobre esses temas. A construção de contextos onde esses assuntos podem ser debatidos sem preconceitos, com respeito às opiniões diversas, valorizando a construção coletiva de um entendimento sobre as questões de gênero, de sexualidade e raça pode ser uma grande conquista da escola. É importante que esse espaço promova reflexões críticas que aproximem os sujeitos, que estimulem sua sensibilidade em relação aos temas em questão. Isso, certamente, não se consegue com uma abordagem exclusivamente cognitiva dessas questões, mas com estratégias que busquem uma aproximação pela via dos sentimentos, das vivências dos/as alunos/as, de suas experiências no dia a dia, dos aspectos emocionais envolvidos com as vivências relativas às identidades sexuais, de gênero e de raça que são importantes no processo de identificação dos/as adolescentes com diferentes grupos presentes na sociedade.

Outra sugestão se refere à importância de se promover o debate desses temas com a família. Como, em muitos casos, a abordagem dessa temática pode sofrer a resistência de algumas famílias, é importante que a escola dialogue com pais, mães e responsáveis a respeito das questões de gênero, raça, sexualidade e identidades sociais. Além de esclarecer os objetivos e propósitos de incluir esses temas nas discussões com os/as alunos/as, a escola pode ouvir atentamente as famílias, conhecer suas percepções sobre essas questões e identificar aspectos que precisam ser debatidos em busca de um enfrentamento aos preconceitos e às discriminações no ambiente escolar. Tal enfrentamento é fundamental na construção de cultura democrática de valorização da diversidade no contexto escolar.

Por último, e não menos importante, é necessário que esses temas também sejam debatidos pelos professores, pelas professoras e demais profissionais da escola. Encontros em forma de debate, especialmente em grupos pequenos, com discussão de casos concretos, por exemplo, podem aproximar esses/as profissionais desses temas. Como em relação aos/as alunos/as, antes mesmo de uma discussão teórica sobre gênero, raça e sexualidade, é interessante que se discuta a partir de suas experiências no dia a dia das escolas, experiências que guardem relações, diretas ou indiretas, com essas temáticas. O uso de imagens, como aconteceu nesta pesquisa, pode favorecer uma aproximação mais significativa, em termos subjetivos, que valorize os aspectos emocionais e afetivos envolvidos nessas experiências.

Para os/as estudantes deste estudo, a escola pode contribuir (e efetivamente contribui) para reduzir desigualdades de gênero, de raça e sexuais. Ela faz isso quando transmite informações e conhecimentos que são condição necessária para alcançar ascensão social. Entretanto, esses/as mesmos/as alunos que consideram a escola como promotora de equidade de gênero, de raça e sexual também declararam que na escola existe racismo, homofobia e sexismo e que, muitas vezes, essas formas de discriminação e opressão são protagonizadas pelos/as professores, dentro da sala de aula. Esses/as mesmos/as participantes também declararam que a escola deveria promover debates sobre esses temas, o que não faz.

Talvez, seja mais simples aceitar a ideia de que quando a escola recebe todos/as os/as diferentes alunos/as e trabalha preparando-os/as para as séries seguintes, para o vestibular, para o mercado de trabalho e para o futuro está atuando com o propósito de melhorar a vida daqueles/as que passam por ela. Entretanto, compreender que históricas desigualdades entre gêneros, entre raças e entre

orientações afetivo-sexuais são reafirmadas e reproduzidas no ambiente escolar não é uma tarefa tão simples. Exige questionamento, posicionamento crítico, atitude reflexiva, análises de contextos históricos, debates entre opiniões diversas, respeito às posições divergentes das suas, disposição para o diálogo. Exige, enfim, aprendizado. Não é sem motivo que a escola pode ser um lugar onde essa compreensão pode efetivamente florescer. Onde se aprende português e matemática também pode se aprender a colocar em xeque as “verdades” que fazem do mundo um lugar “*bom de se viver*” para uns/as e péssimo para outros/as. Esse aprendizado vale para a vida toda.

Referências bibliográficas:

- Abib, J. A. D. (2009). Epistemologia pluralizada e história da psicologia. *Scientia Studia*, 7(2), 195-208.
- Alves, R. (1987). *Filosofia da Ciência: introdução ao jogo e suas regras*. São Paulo: Brasiliense.
- Araújo, C. A. A. A. (2006). Ciência como forma de conhecimento. *Ciências & Cognição*, 8, 127-142.
- Bauman, Z. (2004). *Identidade. Entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bauman, Z. (2005). *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Berger, J. (2008). *Ways of seeing*. London: British Broadcasting Corporation and Penguin Books.
- Bourdieu, P. (2005). *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Borrillo, D. (2009). A homofobia. In: Lionço, T. & Diniz, D. (Orgs), *Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio* (pp. 15-46). Brasília: LetrasLivres / Editora da Universidade de Brasília.
- Branco, A. & Madureira, A.F.A. (2008). Dialogical Self in action: The emergence of Self-Posicions among complex emotional and cultural dimensions. *Estudios em Psicología*, 29 (3), pp. 301-318.
- Branco, A. U. & Valsiner, J. (1999). A questão do método na Psicologia do Desenvolvimento: uma perspectiva co-construtivista. In: M. G. T. Paz & A. Tamayo (orgs), *Escola, Saúde e Trabalho: estudos psicológicos*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 199, pp. 23-29.
- Bruner, J. (1996). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Candau, V. M. (2008). Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica.

- In: Moreira, A. F. & Candau, V. M. (orgs.), *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* (pp. 13-37). Petrópolis: Vozes.
- Castanho, M.E. (2010). Os objetivos da Educação. In: Veiga, I.P.A. (org.), *Repensando a didática* (pp. 65-74). Campinas: Papirus.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis – RJ: Vozes.
- Demo, P. (2005). *Éticas multiculturais: sobre convivência humana possível*. Petrópolis: Vozes.
- Fernandes, C.M.B. (2010). A procura da senha da vida: de-senha a aula dialógica? In: Veiga, I.P.A. (org.) *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. (pp.145-165). Campinas: Papirus.
- Ferreira, A.B.H. (2010), *Mini Aurélio. O dicionário da língua portuguesa*. Curitiba: Positivo.
- Franco, N. & Cicillini, G. A. (2015). Professoras trans brasileiras em seu processo de escolarização. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 23(2), 325-346.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Galinkin A. L. & Zauli, A. (2011). Identidade social e alteridade. In: Torres, C. V.; Neiva, E. R. (Orgs.). *Psicologia social: principais temas e vertentes*. Porto Alegre: Artmed.
- Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.
- Goffman, E. (1988). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Gomes, N. L. (2002). Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*, (21), 40-

51.

- Gomes, N. L. (2008). A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10. 639/03. In: Moreira, A. F. & Candau, V. M. (orgs.), *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* (pp. 67-89). Petrópolis: Vozes.
- Guerin, B. (2009). Análise do comportamento e a construção social do conhecimento. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, 5(1), 117-137.
- Gusmão, N. M. M. (2003). Os desafios da diversidade na escola. In: Gusmão, N. M. M. (org.), *Diversidade, Cultura e Educação: Olhares cruzados* (pp. 83-105). São Paulo: Biruta.
- Hall, S. (2006). A identidade cultural na pós-modernidade. Retirado de: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0C CQQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.cefetsp.br%2Fedu%2Feso%2Fculturainformacao%2Fidentidadeculturalhall.doc&ei=Z02QVPnBI4OqgwTLtoToDg&usg=AFQjCNEsGwQKcyRWRw4cyd4HCI07VB26vw&sig2=mbzY0ziJkI935NIRTLKxsA&vm=bv.81828268,d.eXY>
- Hall, S. (2009). Quem precisa de identidade? In: Silva, T.T. (org.), *Identidade e Diferença. A perspectiva dos estudos culturais* (pp. 103-133). Petrópolis: Vozes.
- Heilborn, M. L. (1999). Construção de si, gênero e sexualidade. In: Heilborn, M. L (org) (1999). *Sexualidade. O Olhar das Ciências Sociais* (pp. 40-58). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Hooks, B. (2013). *Ensinando a transgredir. A educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Junqueira, R. D. (2009). Homofobia na escola: um problema de todos. In: Junqueira, R. G. (org), *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre homofobia nas escolas* (13-50). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação

Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO.

- Leal, O. F. & Boff, A. M. (1996). Insultos, queixas, sedução e sexualidade: fragmentos de identidade masculina em uma perspectiva relacional. In: Parker, R. & Barbosa, R. M. (orgs.), *Sexualidades Brasileiras* (pp. 119-135). Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Lionço, T. & Diniz, D. (2009). Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. In: Lionço, T. & Diniz, D. (Orgs), *Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio* (pp. 47-71). Brasília: LetrasLivres / Editora da Universidade de Brasília.
- Louro, G. L. (2003). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
- 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.
- Madureira, A. F. A. (2012). Belonging to gender: social identities, symbolic boundaries and images. In: Valsiner (org.), *The Oxford Handbook of culture and Psychology* (pp. 582-601). New York: Oxford University Press.
- Madureira, A.F.A. (2013). Psicologia escolar na contemporaneidade: construindo “pontes” entre a pesquisa e a intervenção. In: Tunes, E. *O fio tenso que une a psicologia à educação* (pp. 55-73). Brasília: UNICEUB.
- 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. M. C. U. A. (2012). As raízes histórico-culturais e afetivas do preconceito e a construção de uma cultura democrática na escola. In:

- Branco, A. M. C. U. A. & Oliveira, M. C. S. L. (orgs.) *Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural*. Porto Alegre: Mediação.
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. M. C. U. A. (2015). Gênero, Sexualidade e Diversidade na Escola a partir da Perspectiva de Professores/as. *Temas em Psicologia*, 23 (3), 577-591.
- Maia, A.C.B.; & Navarro, C.; & Maia, A. F. (2011). Relações entre gêneros e escola no discurso de professoras do ensino fundamental. *Psicologia da Educação*, 32, 25-46.
- Marques, P. & Castanho, M. I. S. (2011). O que é a escola a partir do sentido construído por alunos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15, 23-33. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v15n1/03.pdf>.
- Martinez, A.M. (2010). A criatividade como princípio funcional da aula. In: Veiga, I.P.A. (org.) *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. (pp.115-141). Campinas: Papyrus.
- Massoni, N. T. (2008). Ilya Prigogine: uma contribuição à filosofia da ciência. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 30, (2), 2308.
- Mendes, M. V. (2015). Reflexão sobre o ensino da Filosofia no ensino médio, a partir da visão do aluno. In: Madureira, A. F. A. & Santos, L. M. M. & Campolina, L. O. & Freire, S. F. C. D. (orgs.). *Novos Olhares sobre a escola: ensino e pesquisa em ciências humanas no Distrito Federal*. (pp. 77-105). Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Minayo, M. C. S. (2007). O desafio da pesquisa social. In: 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. In: Moreira, A. F. & Candau, V. M. (orgs.), *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* (pp. 38-66).

Petrópolis: Vozes.

- Moreno, M. R. (2015). *Dinâmica das significações de si em crianças na perspectiva dialógico-cultural*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/18396>
- Munanga, K. (2006). Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. *Revista USP*, (68), 46-57.
- Myers, D. G. (1995). *Psicología Social*. Mexico: McGraw-Hill.
- Napolitano, M. (2013). *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto.
- Novaes, R. (2012). Juventude, Religião e espaço público: exemplos “bons para pensar” tempos e sinais. *Religião e Sociedade*, 32 (I), 184-208.
- Paiva, V. (1996) Sexualidades Adolescentes: escolaridade, gênero e sujeito sexual. In: Parker, R. & Barbosa, R. M. (orgs.), *Sexualidades Brasileiras* (pp. 213-234). Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Pereira, K. H. (2012). *Como usar artes visuais na sala de aula*. São Paulo: Contexto.
- Prigogine, I. & Stengers, I. (1997). *A nova aliança: metamorfose da ciência*. 3ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Rego, T. C. R. (1998). Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In: Aquino, J. G. (org.). *Diferenças e Preconceitos na Escola: alternativas teóricas e práticas* (49-71). São Paulo: Summus.
- Rey, F. G. (2005). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Thomson.
- Rey, F. G. (2015). *Pesquisa qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Cengage Learning.
- Rose, N. (2011). *Inventando nossos selfs. Psicologia, poder e subjetividade*. Petrópolis:

Vozes.

Santaella, L. (2012). *Leitura de imagens*. São Paulo: Melhoramentos.

Silva, M. R. G. (2014). *Mulheres negras e escolarização: possíveis implicações do racismo e do sexismo nos processos educativos*. Monografia, Faculdade de Psicologia, Uniceub, Brasília. Disponível em: <http://hdl.handle.net/235/6210>

Silva, T. T. (1996). *Identidades terminais. As transformações na Política da Pedagogia e na Pedagogia da Política*. Petrópolis: Vozes.

Szymanski, H. (2007). *A relação família/escola. Desafios e perspectivas*. Brasília: Liber Livro.

Tacca, M.C.V.R. & Branco, A.U. (2008). Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista. *Estudos de Psicologia*. 13(1), 39-48.

Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da Psicologia Cultural: mundos da mente, mundos da vida*. Tradução de Ana Cecília de Sousa Bastos. Porto Alegre: Artmed.

Vigotski, L. S. (1996). *Teoria e Método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.

Watson, J. B. (2008). Clássico traduzido: A psicologia como o behaviorista a vê. *Temas em psicologia*, 16(2), 289-301.

Woodward, K. (2009). Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Silva, T.T. (org.), *Identidade e Diferença. A perspectiva dos estudos culturais* (pp. 7-72). Petrópolis: Vozes.

ANEXOS

Anexo 1 – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa – UniCEUB

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE
BRASÍLIA - UNICEUB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A escola e seu papel na construção de diferentes identidades sociais

Pesquisador: Ana Luiza Cruz Sá Barreto

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 44732315.2.0000.0023

Instituição Proponente: Centro Universitário de Brasília - UNICEUB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.089.581

Data da Relatoria: 22/05/2015

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa vinculado ao Curso de Mestrado em Psicologia do Centro Universitário de Brasília - UNICEUB, na Linha de Pesquisa "Psicologia e Educação", sob a orientação da Professora Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira. O projeto de pesquisa em questão tem como referencial teórico a psicologia cultural. Partindo do pressuposto de que a escola é uma instituição que contribui para a construção de diferentes identidades sociais, o referido projeto busca compreender quais os significados que os alunos e as alunas participantes da pesquisa atribuem ao papel da escola na construção de diferentes identidades sociais (gênero, sexualidade e raça). Com o título "A escola e seu papel na construção de diferentes identidades sociais", o projeto tem como objetivo geral analisar, a partir da perspectiva dos/as alunos/as, como a escola contribui para a construção de diferentes identidades sociais (gênero, sexualidade e raça). Os/as participantes serão alunos e alunas adolescentes, entre 15 e 17 anos, estudantes de uma escola pública de ensino médio do DF. Em termos metodológicos, será utilizada investigação qualitativa, do tipo participativa, mediante a realização de grupos focais e de oficinas diversas com o uso de imagens (fotografias, desenhos, etc.) como ferramenta principal. O uso de imagens visa estimular a construção de narrativas e reflexões por parte dos/as participantes sobre as temáticas focalizadas no projeto de pesquisa. A pesquisa envolve dois grupos focais com o propósito de favorecer a aproximação dos temas tratados na pesquisa e obter informações a respeito de quais

Endereço: SEPN 70/907 - Bloco 6, sala 6.110, 1º andar
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 70.790-075
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3966-1200 **Fax:** (61)3966-1511 **E-mail:** comite.bioetica@uniceub.br

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE
BRASÍLIA - UNICEUB



Continuação do Parecer: 1.089.581

aspectos devem ser mais explorados nas oficinas.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar, a partir da perspectiva dos/as alunos/as, como a escola contribui para a construção de diferentes identidades sociais (gênero, sexualidade e raça).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa possui baixo risco. Tais riscos são inerentes aos procedimentos de debates e oficinas. Medidas preventivas durante a realização das oficinas e dos debates em grupo serão tomadas para minimizar qualquer risco ou incômodo. Mesmo assim, caso esse

procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento aos/às participantes, os/as mesmos/as não precisam realizá-lo.

Benefícios:

Ao participar das atividades vinculadas ao projeto de pesquisa em questão, os/as participantes colaborarão com o desenvolvimento de uma compreensão mais aprofundada sobre o papel da escola na construção de diferentes identidades sociais (gênero, sexualidade e raça).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa pretende contribuir para a compreensão do processo de construção da identidade social.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes documentos: folha de rosto, projeto de pesquisa com os dados necessários, orçamento da pesquisa, cronograma de realização, termo de aceite da instituição onde a pesquisa será realizada, TCLE. Todos em consonância com as normas éticas de pesquisa envolvendo seres humanos.

Recomendações:

Recomenda-se aos pesquisadores, a observância das normas éticas constantes na Resolução CNS nº 466/2012, quanto aos incisos XI.1 e XI.2 concernentes às responsabilidades do pesquisador no

desenvolvimento do projeto:

XI.1 - A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais.

XI.2 - Cabe ao pesquisador:

- c) desenvolver o projeto conforme delineado;
- d) elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;
- e) apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;

Endereço: SEPN 70/907 - Bloco 6, sala 6.110, 1º andar
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 70.790-075
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3966-1200 **Fax:** (61)3966-1511 **E-mail:** comite.bioetica@uniceub.br

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE
BRASÍLIA - UNICEUB



Continuação do Parecer: 1.089.581

f) manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa;

g) encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e

h) justificar fundamentadamente, perante o CEP ou a CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Ao final da pesquisa, deverá ser enviado relatório final, informando a existência ou não de intercorrências ao longo da pesquisa, o que deverá ocorrer pela Plataforma Brasil, por meio de notificação de evento. O

modelo do relatório encontra-se disponível na página do UniCEUB

http://www.uniceub.br/instituicao/pesquisa/ins030_pesquisacomitebio.aspx, em Relatório de Finalização e Acompanhamento de Pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa encontra-se em conformidade com as normas éticas de pesquisa envolvendo seres humanos, podendo ser iniciada.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Protocolo previamente avaliado por este CEP, com parecer N° 1.074.525/2015, tendo sido homologado na 8ª Reunião Ordinária do CEP-UniCEUB, em 22 de maio de 2015.

BRASILIA, 01 de Junho de 2015

Assinado por:
Marilia de Queiroz Dias Jacome
(Coordenador)

Endereço: SEPN 70/907 - Bloco 6, sala 6.110, 1º andar
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 70.790-075
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3966-1200 **Fax:** (61)3966-1511 **E-mail:** comite.bioetica@uniceub.br

Anexo 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Modelo)

“A escola e seu papel na construção de diferentes identidades sociais”

Instituição dos(as) pesquisadores(as): UNICEUB

Pesquisadora responsável: Ana Luiza Cruz Sá Barreto

**Professora Orientadora: Dra. Ana Flávia do Amaral
Madureira**

Seu(Sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. A colaboração dele(dela) neste estudo será de muito importante para nós, mas se ele(ela) desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo.

O nome deste documento que você está lendo é Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Antes de decidir se ele(ela) pode participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida pela sua participação, você será solicitado(a) a assiná-lo (e também seu/sua filho/filha) e receberá uma cópia do mesmo.

Antes de assinar faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A equipe deste estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo).

Natureza e objetivos do estudo

- O objetivo específico deste estudo é analisar, a partir da perspectiva dos/as alunos/as, como a escola contribui para a construção de diferentes identidades sociais (gênero, sexualidade e raça).
- Seu(Sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar exatamente porque estuda numa escola pública de Ensino Médio do Distrito Federal e pode ajudar a compreender o que se pretende pesquisar.

Procedimentos do estudo

- A participação do(da) seu(sua) filho(a) consiste em expressar suas opiniões e contribuições pessoais nas oficinas e debates em grupo que serão

promovidos durante a pesquisa.

- Os procedimentos correspondem a debates em grupo e oficinas que serão realizadas com a participação da pesquisadora.
- Não haverá nenhuma outra forma de envolvimento ou comprometimento neste estudo.
- No caso de haver fotos das produções dos(das) participantes, durante as atividades da pesquisa, serão tomados os devidos cuidados para que a identidade pessoal do(da) seu(sua) filho(filha) e a dos(as) demais participantes seja rigorosamente preservada.
- A pesquisa será realizada na escola em que ele(ela) cursa o Ensino Médio.

Riscos e benefícios

- Este estudo apresenta baixos riscos, inerentes aos procedimentos de debates e oficinas.
- Medidas preventivas durante a realização das oficinas e dos debates em grupo serão tomadas para minimizar qualquer risco ou incômodo que pode advir desses encontros.
- Caso esses procedimentos possam gerar algum tipo de constrangimento, seu(sua) filho(filha) não precisa realizá-los.
- A participação do(da) seu(sua) filho(filha) poderá ajudar no desenvolvimento de uma compreensão mais aprofundada sobre o papel da escola na construção de diferentes identidades sociais (gênero, sexualidade e raça).

Participação, recusa e direito de se retirar do estudo

- A participação do(da) seu(sua) filho(filha) é voluntária. Ele(ela) não terá nenhum prejuízo se não quiser participar.
- Ele(ela) poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com a pesquisadora responsável.
- Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos ele(ela) não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo.

Confidencialidade

- Os dados do(da) seu(sua) filho(filha) serão manuseados somente pela pesquisadora e por sua orientadora de pesquisa e não será permitido o acesso a outras pessoas.
- O material com as suas informações (gravações em áudio) ficará guardado sob a responsabilidade da pesquisadora Ana Luiza Cruz Sá Barreto, com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade. Os dados registrados e os instrumentos utilizados ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos.

- Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Se houver alguma consideração ou dúvida referente aos aspectos éticos da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília – CEP/UniCEUB, que aprovou esta pesquisa, pelo telefone 3966.1511 ou pelo e-mail cep.uniceub@uniceub.br. Também entre em contato para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo.

Eu, _____,
 _____, RG _____,
 responsável legal pelo/a
 participante _____,
 _____, após receber uma explicação completa dos
 objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos concordo que meu(minha)
 filho(filha) participe voluntariamente deste estudo.

Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao(à) senhor(a).

Brasília, ____ de _____ de _____

 Responsável legal pelo/a participante

Eu, _____
 _____ concordo voluntariamente em participar dessa
 pesquisa.

 Participante

Ana Luiza Cruz Sá Barreto, celular (61) 9956-4795

Pesquisadora responsável

Endereço dos(as) responsável(eis) pela pesquisa:

SEPN 707/907 - Campus do UniCEUB - Asa Norte - Brasília - DF - CEP 70790-075

Telefone p/contato: (61) 3966-1200

Anexo 3 - Termo de Aceite Institucional (Modelo)

Brasília-DF, (dia/mês/ano)

Prezada Profa. Marília de Queiroz Dias Jácome
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa do UniCEUB

O/A (*diretor/a*) da (*Nome da Escola*), (*Prof^ª. Diretor/a Nome do responsável*) vem por meio deste informar que está ciente e de acordo com a realização nesta instituição da pesquisa intitulada “*A escola e seu papel na construção de diferentes identidades sociais*”, sob a responsabilidade da pesquisadora *Ana Luiza Cruz Sá Barreto*, a ser realizada no período de junho a agosto de 2015.

O pesquisador responsável declara estar ciente das normas que envolvem as pesquisas com seres humanos, em especial a Resolução CNS n^o 466/12 e que a parte referente à coleta de dados somente será iniciada após a aprovação da pesquisa por este Comitê e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), se também houver necessidade.

Nome e carimbo com o cargo do representante da instituição onde será realizada a pesquisa

Anexo 4 – Roteiros

Grupos focais:

Primeiro encontro de grupo focal:

Apresentação dos/as participantes e da pesquisadora;

Apresentação dos objetivos da pesquisa e das atividades propostas;

Elaboração coletiva dos acordos grupais – dias e horários dos próximos encontros;
responsabilidade sobre o sigilo; importância da contribuição de cada participante, etc.

Discussão a partir de questões como:

- O que é identidade?
- A escola produz identidades, ou não?

Segundo encontro de grupo focal:

Apresentação de novos/as participantes;

Resumo sobre o que foi discutido no encontro anterior;

Discussão livre a partir de algumas imagens apresentadas pela pesquisadora.

Oficinas

Oficina de Gênero

Uso da fotografia nas discussões sobre gênero.

Apresentação das imagens registradas pelos/as participantes;

Discussão sobre concepções, crenças e sentimentos dos/as participantes sobre “como a escola trata as questões de gênero”.

Oficina de raça:

Debate inicial sobre a existência de racismo no Brasil;

Uso do vídeo “Teste de racismo entre crianças”;

Atividade de colagem com o objetivo de responder à pergunta: “como a nossa escola trata o tema da desigualdade racial?”.

Oficina de sexualidade:

Leitura e discussão de depoimento de uma aluna que sofreu homofobia na escola.

Atividade com argila a partir do tema: “Como a escola trata o tema da sexualidade”.

Oficina de conclusão dos trabalhos:

Avaliação do processo – como foi participar dessa pesquisa? O que mais gostou? O que menos gostou?

Atividade de desenho para abordar os questionamentos: “como eu vejo a minha escola?” e “como a minha escola me vê?”.

Anexo 5 – imagem extraída da internet

Anexo 6 - imagem extraída da internet

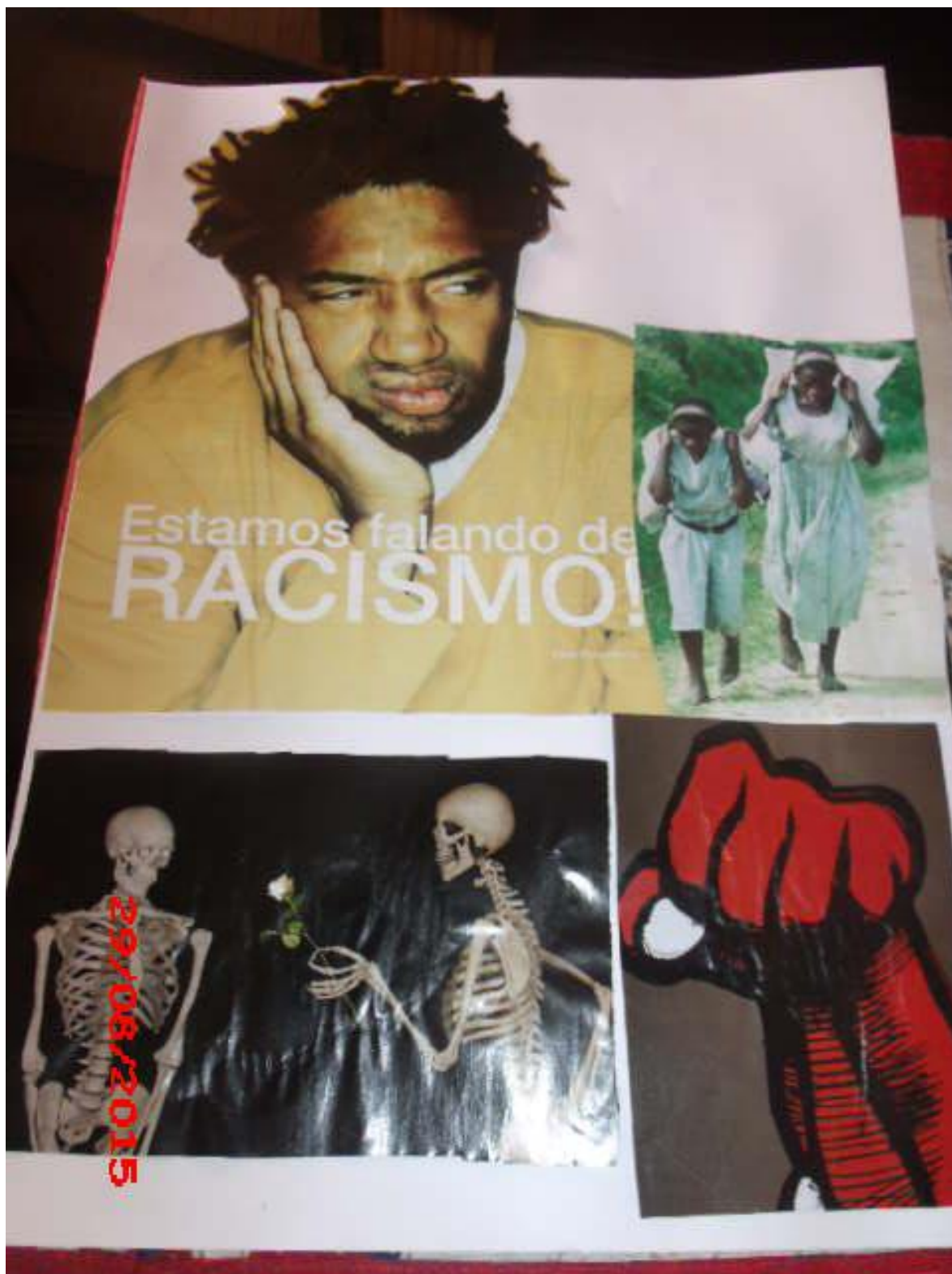


Anexo 7 - imagem extraída da internet



Anexo 8 - imagem extraída da internet

Anexo 9 – produção da oficina de raça (colagem)



Anexo 10 - produção da oficina de raça (colagem)

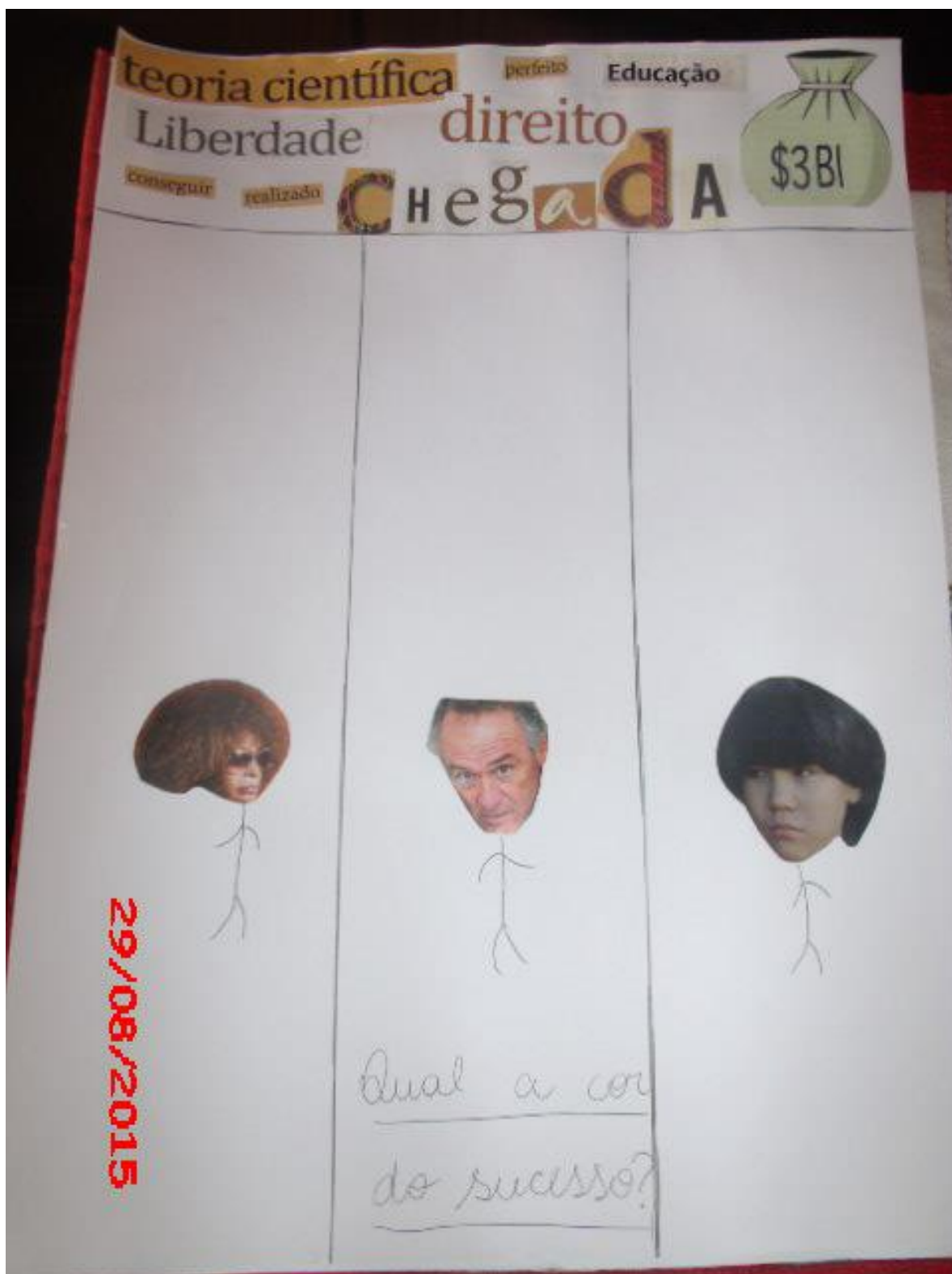


Anexo 11 - produção da oficina de raça (colagem)





Anexo 12 - produção da oficina de raça (colagem)



Anexo 13 - produção da oficina de raça (colagem)





Anexo 14 – produção da oficina de sexualidade (imagem em argila)



Anexo 15 - produção da oficina de sexualidade (imagem em argila)



Anexo 16 - produção da oficina de sexualidade (imagem em argila)



Anexo 17 - produção da oficina de sexualidade (imagem em argila)



Anexo 18 - produção da oficina de sexualidade (imagem em argila)



Anexo 19 - produção da oficina de sexualidade (imagem em argila)