

**Sexualidade, Gênero e Diversidade nas Escolas em Tempos de Obscurantismo a partir  
da Perspectiva de Educadores/as**

Autora: Gabriela Ferreira Carlos de Miranda

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Flávia do Amaral Madureira

Brasília – DF

Dezembro de 2021

**Sexualidade, Gênero e Diversidade nas Escolas em Tempos de Obscurantismo a partir  
da Perspectiva de Educadores/as**

Gabriela Ferreira Carlos de Miranda

Monografia apresentada à Faculdade de Ciências da Educação e Saúde do Centro Universitário de Brasília – UniCEUB como requisito parcial à conclusão do curso de Psicologia.

Professora Orientadora: Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira.

Brasília – DF

Dezembro de 2021

### **Folha de Avaliação**

Título: Sexualidade, Gênero e Diversidade nas Escolas em Tempos de Obscurantismo a partir da Perspectiva de Educadores/as

Autora: Gabriela Ferreira Carlos de Miranda

Banca examinadora:

---

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Flávia do Amaral Madureira

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mara Aparecida Lissarassa Weber

---

Prof. Dr. Lucas Alves Amaral

Brasília – DF

Dezembro de 2021

## Sumário

<b>Resumo</b> .....	v
<b>Introdução</b> .....	1
Objetivo Geral.....	9
Objetivos Específicos.....	9
<b>1. Ascensão de visões obscurantistas na política brasileira</b> .....	10
<b>2. O fundamentalismo religioso e as questões de identidades e gênero nas escolas</b> .....	16
<b>3. Metodologia</b> .....	36
3.1 Participantes.....	37
3.2 Materiais e instrumentos.....	38
3.3 Procedimentos de construção de informações.....	38
3.4 Procedimentos de análise.....	40
<b>4. Resultados e Discussão</b> .....	41
4.1 Gênero, sexualidade e diversidade no atual cenário social e político brasileiro.....	41
4.2 Gênero e diversidade no contexto escolar.....	51
4.3 Sexualidade e diversidade no contexto escolar.....	57
<b>Considerações Finais</b> .....	67
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	70
<b>Anexos</b> .....	76

### **Resumo**

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar as crenças de professores/as do Ensino Médio acerca das questões de gênero, sexualidade e diversidade no atual cenário social e político brasileiro. Foi utilizada uma metodologia qualitativa de investigação, que envolveu a realização de três entrevistas individuais semiestruturadas online pela plataforma Google Meet, considerando o compromisso ético com a segurança e a saúde dos/as participantes e da pesquisadora. Após a transcrição das entrevistas foram construídas três categorias analíticas temáticas: (1) gênero, sexualidade e diversidade no atual cenário social e político brasileiro; (2) gênero e diversidade no contexto escolar e (3) sexualidade e diversidade no contexto escolar. Foi possível analisar os posicionamentos de professores/as ao se depararem com temáticas relativas às questões de gênero, sexualidade e diversidade em sala de aula, assim como perceber que apesar do momento político e social que estamos vivendo no Brasil em relação às temáticas investigadas, os/as professores/as são a favor de debates e do ensino sobre gênero e sexualidade no contexto escolar. Os resultados da pesquisa no que se refere, de forma específica, ao campo da Psicologia Escolar indicaram a importância da capacitação de professores/as, para que possam contribuir, de forma efetiva, com a integração de conhecimentos sobre sexualidade e gênero no ensino nas escolas, evitando reproduções estereotipadas que se configuram como violências para as minorias historicamente marginalizadas, tendo em vista a relevância de tais temáticas na vida dos/as alunos/as. Compreendeu-se também que o incentivo às práticas dialógicas, ao acesso da população a uma educação escolar de qualidade, que defenda os princípios democráticos e o respeito à diversidade são questões de fundamental importância para o campo da pesquisa e da atuação profissional em Psicologia Escolar.

**Palavras - Chave:** Questões de Gênero, Sexualidade, Diversidade, Psicologia Escolar, Política.

## Introdução

Porque estudar gênero, sexualidade e diversidade na escola em tempos de obscurantismo? Afinal de contas, o que seriam esses tempos de obscurantismo? Qual a relação entre essa temática e a construção de uma cultura democrática? E qual a relevância de uma Monografia em Psicologia sobre esse assunto?

É preciso desenvolver um olhar crítico sobre as consequências sociais e políticas de uma pesquisa, partindo de um pressuposto ético em relação ao objeto de estudo escolhido para investigação, lidando assim com as questões pesquisadas a partir de um compromisso social alinhado com o respeito aos direitos humanos e à diversidade, tendo em vista a realidade da sociedade em que vivemos que é perpassada por inúmeros preconceitos e discriminações, por ser estruturalmente desigual (Madureira, 2007).

Na atividade de pesquisa o desenvolvimento deste olhar se torna um dever, e é importante que para tanto se resgate a trajetória de pesquisas e artigos realizados até aqui. Portanto, apresentarei brevemente as produções acadêmicas que realizei ao longo da graduação sobre as temáticas de gênero, sexualidade e diversidade.

Durante a graduação no curso de Psicologia do UniCEUB elaborei dois projetos de pesquisa (um quantitativo correlacional e o outro qualitativo), uma pesquisa qualitativa, e um artigo teórico sobre temas transversais a gênero, sexualidade e diversidade. Os dois projetos de pesquisa foram produzidos durante a disciplina Estágio Básico I, sob orientação dos professores Daniel Barbieri Freitas e Lucas Alves Amaral, respectivamente.

No semestre seguinte durante a disciplina Estágio Básico II realizei uma pesquisa qualitativa sob a orientação da professora Ana Flávia do Amaral Madureira, intitulada “Aparência corporal, feminilidade e mídia: diálogos entre a psicologia e as artes visuais”.

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar como a feminilidade e a corporeidade têm sido representadas na mídia na perspectiva de mulheres com diferentes pertencimentos étnico-raciais e de diferentes idades, a partir de diálogos interdisciplinares entre a psicologia e o campo das artes visuais.

No semestre seguinte, também sob orientação da professora Ana Flávia do Amaral Madureira, produzi um artigo teórico para a disciplina Produção de Artigo sobre o tema: pornografia *mainstream* e erotismo.

A partir disso, voltei-me, na presente pesquisa, para a investigação da temática sobre sexualidade, gênero e diversidade nas escolas em tempos de obscurantismo a partir da perspectiva de educadores/as, tendo em vista os resultados das produções acadêmicas (projetos, pesquisas empíricas e estudos teóricos) que realizei anteriormente. E com isso, o problema de pesquisa delimitado foi: como os/as professores/as percebem temas como sexualidade, gênero e diversidade, considerando a ascensão do fundamentalismo religioso no atual cenário social e político brasileiro?

Apesar dos avanços alcançados nas últimas décadas no reconhecimento da importância de se considerar as questões de gênero e sexualidade na construção de uma sociedade efetivamente pluralista e democrática (Madureira, 2007; Madureira & Branco, 2015), atualmente observa-se no Brasil discursos e políticas que levam ao pânico e distorção de conceitos associados à agenda de direitos humanos, com uma forte tendência à criminalização de movimentos sociais e à incitação ao ódio. Movimentos sociais como, por exemplo, os movimentos feministas, LGBTQ+, de ativistas de direitos humanos e membros de movimentos sociais de defesa das minorias e de políticas de promoção da equidade. Tudo isso pautado em pressupostos ultraconservadores de que tais movimentos implicariam em algum tipo de “risco social” para a nação (Lionço, 2017; Machado, 2020; Savi, 2015).

Desde as eleições de 2018, considerado o período eleitoral mais violento da história brasileira (Machado, 2019), em que vários cargos foram ocupados por candidatos/as com posições fundamentalistas, observou-se um acirramento de discursos ultraconservadores assim como de demonstrações públicas de intolerância. Denunciando, assim, a urgência em se fortalecer a laicidade no Brasil para a criação de políticas públicas e sociais que propiciem a promoção do respeito às diferenças (Lionço, 2017; Machado, 2020; Savi, 2015). Tendo em vista também que o processo exposto desrespeita o princípio de laicidade presente na Constituição Federal (Lionço, 2017)

A concepção mencionada de que haveria um “risco social” para a nação foi sendo inserida nas discussões públicas por esses grupos ultraconservadores por meio de diversas ações políticas, jurídicas e midiáticas. Ações que afirmam, por exemplo, que posições feministas e relativas ao movimento LGBTQ+ estariam sendo disfarçadas de incentivo a práticas que ameaçam a moral, a família, a centralidade da reprodução e a “hierarquia divina” entre homens e mulheres (Miskolci & Campana, 2017).

Mesquita e Perucchi (2016) discorrem sobre esses grupos em seu artigo, após analisarem vídeos do YouTube desenvolvidos por católicos e evangélicos sobre a homossexualidade dentro destas doutrinas, e nestes perceberam uma forte repressão e vigilância das igrejas sobre as relações íntimas das pessoas. Porém, esse fenômeno não está somente ligado à população LGBTQI+, mas também as relações heterossexuais, tendo em vista que há presença significativa de mensagens que fazem alusão a uma hierarquia divina entre homens e mulheres, por afirmações que, por exemplo, dizem que “a homossexualidade é uma prática antinatural à criação divina, pelo fato de não envolver os órgãos genitais responsáveis pela reprodução da espécie” (p. 110).



Esses grupos parecem perceber a diversidade como uma ameaça, que desencadeia o medo contra esses supostos “inimigos da moral e dos bons costumes”, seguindo uma lógica cultural presente no senso comum de que “a melhor defesa é o ataque”. O que acaba por resultar, muitas vezes, em práticas violentas marcadas pela intolerância a tudo que é socialmente considerado “diferente” (Madureira, Barreto & Paula 2018). De acordo com Brandão (2005), uma das formas de controle mais usadas pelas religiões é o medo. E aqui podemos citar o medo em relação ao que é considerado “diferente”, de ser categorizado desta forma, ser discriminado e excluído.

De acordo com Madureira e Branco (2015), ao focalizamos os preconceitos e práticas discriminatórias em relação à diversidade sexual e de gênero que ocorrem no contexto escolar, estamos também denunciando os processos excludentes presentes na nossa sociedade. E, temos, atualmente no Brasil, um espaço escolar onde se falar sobre essas práticas discriminatórias, tem sido percebido por certos setores da nossa sociedade como uma “doutrinação ideológica” de crianças e adolescentes no país (Madureira, Barreto & Paula, 2018).

Lideranças com ideologias ultraconservadoras, principalmente as pautadas em leituras fundamentalistas religiosas, costumam resistir ao reconhecimento da pluralidade cultural e da laicidade, por acreditarem erroneamente serem os detentores da única “verdade” e estarem no direito de tentar “salvar” os que consideram “errados”, ou seja, qualquer pessoa com crenças diferentes (Machado, 2019; Savi, 2015).

Como uma das consequências desse tipo de liderança, temos a intolerância religiosa, que coloca em risco direitos e liberdades de grupos sociais historicamente discriminados e a disseminação de discursos de ódio que reforçam a discriminação, dando espaço para ações de violência, tanto físicas quanto psicológicas. Violência essa que é complexa e que não

reconhece a humanidade no outro, pois o coisifica (Madureira & Fonseca, 2020). O fenômeno ainda é potencializado pela tendência à repetição do comportamento pelos demais fiéis, o que aumenta a possibilidade de danos contra esses grupos. Isso significaria que essa relação entre política e religião estaria promovendo o acirramento das desigualdades historicamente estabelecidas, corroborando com a manutenção do status quo (Machado, 2019; Savi, 2015)

Nesse sentido, há de se apontar que as pautas do atual governo federal se chocam com os princípios condizentes com a construção de uma cultura democrática em diferentes espaços da vida social, incluindo o espaço escolar. Pois, o atual governo federal parece ter como um dos objetivos negar a diversidade humana, por intermédio de processos de homogeneização social em prol de um ideal fundamentalista religioso.

Na presente pesquisa, adotei a discussão teórico-conceitual acerca dos preconceitos desenvolvida por Madureira e Branco (2015) que concebem as diversas formas de preconceito (homofobia, sexismo, transfobia, racismo, xenofobia, fundamentalismo religioso etc.) como fenômenos de fronteira. De forma mais precisa, os preconceitos são compreendidos como: “fronteiras simbólicas rígidas construídas historicamente e com forte enraizamento afetivo, que acabam por se constituir em barreiras culturais entre grupos sociais e entre indivíduos” (p. 579).

Os preconceitos podem fazer com que distinções como “eles” e “nós” tornem-se mais do que diferenças gramaticais, delimitando simbolicamente de forma rígida espaços físicos e sociais destinados a grupos sociais e indivíduos. Isso significa que essas delimitações, esse enrijecimento das fronteiras, podem ter implicações concretas na vida dos sujeitos, como por exemplo no caso do sexismo (Madureira, 2018).

Tendo em vista, então, que vivemos em uma sociedade que é estruturalmente desigual, de tempos em tempos, alguns grupos emergem como uma reação contrária à modernidade e ao secularismo, de forma a favorecer a tradição (visão pré-moderna). Estes grupos apresentam demandas de legitimação “científica” de práticas excludentes sob uma imagem ilusória de defesa dos direitos humanos (Miskolci & Campana 2017; Savi 2015). É importante mencionar que grupos orientados pelo fundamentalismo religioso visam, em última instância, substituir o Estado secular pelo Estado religioso, o que pode ser considerado um agravamento das desigualdades e das assimetrias nas relações de poder historicamente estabelecidas entre diferentes grupos sociais (Savi, 2015).

Podemos entender, então, de acordo com a discussão desenvolvida por Lionço (2017), que democracia tem como um de seus pilares o compromisso com o respeito às diferenças entre indivíduos e grupos sociais, o que podem remeter a diversos marcadores sociais (como, por exemplo, gênero, orientação sexual, pertencimento étnico-racial etc.). A laicidade, em contraponto com o fundamentalismo religioso, é um dispositivo da proteção das diferenças e da promoção da valorização da diversidade social (Lionço, 2017).

A realidade brasileira é caracterizada pela pluralidade social, cultural, sexual e étnica. É necessário, portanto, que os(as) docentes respeitem essa diversidade presente em nossa sociedade. Para que, então, seja possível ensinar às crianças o respeito mútuo (Gusmão, 2003). É a partir do compromisso ético em colaborar com a construção cultural verdadeiramente democrática e de paz no espaço escolar que situo a relevância psicológica, social, política e educacional da presente pesquisa.

Vale aqui ressaltar que cabe aos/às profissionais de Psicologia contribuírem para a concretização de uma sociedade justa e democrática, que preza pela dignidade humana,

estando assim em consonância com os três primeiros princípios fundamentais do Código de Ética Profissional do Psicólogo (CFP, 2005, p.7):

- I. O psicólogo baseará o seu trabalho no respeito e na promoção da liberdade, da dignidade, da igualdade, e da integridade do ser humano, apoiado nos valores que embasam a Declaração Universal dos Direitos Humanos;
- II. O psicólogo trabalhará visando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas e das coletividades e contribuirá para a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão;
- III. O psicólogo atuará com responsabilidade social, analisando crítica e historicamente a realidade política, econômica, social e cultural.

Para além do exposto, essa investigação se mostra relevante na Psicologia, pois os papéis sociais e culturais estabelecidos afetam, de diferentes formas, as vivências e a constituição da subjetividade dos sujeitos, principalmente no caso das “minorias”, historicamente discriminadas. Cabe mencionar, também, a necessidade da Psicologia em se contrapor a um modelo adotado, frequentemente, em seu passado que “serviu como uma ferramenta de normalização em contextos de autoritarismo e violação de direitos tais como durante a ditadura civil militar brasileira” (Lionço, 2017, p. 210). Portanto, é de suma importância que se coloque em evidência e se combata mecanismos excludentes que se mostram presentes dentro das escolas.

Com isso, compreender o que significa a presença de ideias e discursos fundamentalistas religiosos impregnados na política brasileira possibilita o entendimento dos mecanismos culturais que mantêm as desigualdades sociais e que culminam em práticas

discriminatórias. Isso significa defender a laicidade, a ética democrática e se opor a toda e qualquer forma de discriminação e intolerância. Utilizando-se do conhecimento científico como instrumento de denúncia dessas práticas que excluem certos grupos sociais enquanto conferem a outros, que já ocupam posições hegemônicas na sociedade, um *status* de superioridade (Gusmão, 2015; Lionço 2017; Machado, 2020; Madureira & Branco, 2015).

O respeito em relação à diversidade sexual e de gênero no contexto escolar é fundamental para a construção de estratégias de promoção da saúde psicológica, assim como da promoção do desenvolvimento humano de toda a comunidade escolar envolvida nos processos educativos (Madureira, 2013). Essa compreensão funciona como uma poderosa ferramenta de construção do pensamento reflexivo crítico, nos ajudando a compreender e a nos relacionarmos melhor com o mundo que nos cerca, tendo em vista que “ser homem ou mulher não é meramente um detalhe no processo de formação do indivíduo e apresenta um papel muito importante no desenvolvimento individual” (Madureira, 2007, p. 13).

Pretendo, então, com a pesquisa realizada contribuir para a construção de conhecimentos científicos, na direção de colaborar com a concretização de uma Psicologia Escolar em sintonia com os princípios democráticos, considerando o atual contexto social e político brasileiro caracterizado pela ascensão do obscurantismo e do fundamentalismo religioso. Para, assim, contribuir com a promoção da autonomia dos sujeitos envolvidos nos processos educativos, tendo como pilar a valorização da diversidade.

Como é discutido por Obando (2021), é necessário que se instrumentalize diferentes instituições sociais, como por exemplo a escola, para que assim se desenvolvam os mecanismos necessários tanto para a prevenção quanto para o enfrentamento de práticas violentas.

Apresento a seguir as duas seções teóricas que compõem essa monografia, (1) ascensão de visões obscurantistas na política brasileira e (2) O fundamentalismo religioso e as questões de identidades e gênero nas escolas e posteriormente a seção metodológica onde será descrita a pesquisa realizada, assim como a seção de resultados e discussão em que apresento e discuto os resultados mais significativos obtidos na pesquisa. Por fim, a seção de considerações finais. Apresento, a seguir, os objetivos da presente pesquisa:

**Objetivo Geral:**

Analisar as crenças de professores/as do Ensino Médio acerca das questões de gênero, sexualidade e diversidade no atual cenário social e político brasileiro.

**Objetivos Específicos:**

- Analisar os posicionamentos de professores/as do Ensino Médio ao se depararem com temáticas relativas às questões de gênero, sexualidade e diversidade em sala de aula.
- Analisar possíveis contribuições da Psicologia Escolar na abordagem de questões de gênero, sexualidade e diversidade nas escolas, a partir da perspectiva de professores/as do Ensino Médio.

## 1. A Ascensão de Visões Obscurantistas na Política Brasileira

Pode-se afirmar que apesar da religião estar presente na vida de muitas pessoas, o fenômeno religioso pode ser uma ferramenta de ataque a individualidades dos sujeitos quando se torna extremista, ultrapassando assim um limite ético primordial (Sant' Ana, 2021). Tendo isso em vista, é importante se apontar que, atualmente no Brasil, o movimento fundamentalista religioso cristão tem se expandido e ultrapassado esse limite (Machado, 2020; Sant' Ana, 202; Savi, 2020) como será exposto nesta seção teórica.

Ao contrário do que é disseminado pelo senso comum, a expressão “fundamentalismo religioso” tem origem no contexto cristão e não contexto islâmico. De acordo Boff (2002 citado por Savi, 2015, p.10):

O termo *fundamentalism* originariamente foi consagrado por meio de uma publicação religiosa, em 1915, intitulada *The fundamentals: a testimony to truth*, por dois professores de teologia da Universidade de Princeton, que propunham o ‘cristianismo verdadeiro’, dentro de padrões rígidos, dogmáticos e ortodoxos.

A terminologia foi, então, reapropriada por estudiosos e críticos da cultura para falar de posições religiosas extremistas e inflexíveis em relação a outros discursos que lhes são contemporâneos (Savi, 2015). Esses discursos, normalmente, surgem da angústia causada pelo medo do diferente e do desconhecido, como uma reação contra a cultura secular e científica e os novos estilos de vida que surgiram em consequência dessa cultura (Savi, 2015). As forças políticas fundamentalistas utilizam-se, portanto, de discursos ultraconservadores, que se pautam também no medo, a fim de legitimar práticas

discriminatórias e manter privilégios, que são vistos por estes como direitos inquestionáveis, já que os dogmas religiosos no fundamentalismo são tidos como “verdades absolutas” (Lionço, 2017; Machado, 2019; Savi, 2015).

Essas “verdades absolutas” não deixam espaço para o discernimento e, assim como no passado, os discursos que divergem das normas religiosas empregadas por essas forças políticas fundamentalistas, são deslegitimados (Lionço, 2017 ;Vanazzi, 2021). Com um forte caráter missionário (Vanazzi, 2021; Sant Ana, 2021) acreditam que suas verdades por serem reveladas pela divindade tem “autorização” para não só se perceberem como “corretos”, mas também categorizar os outros como “errados” e, portanto, tem o dever moral de salvar a humanidade, utilizando a política como meio de travar essa luta entre o “bem” e o “mal” (Machado, 2020; Savi, 2020; Vanazzi, 2021)

É necessário explicitar que, durante muitos séculos, as formas de governo foram entrelaçadas com as da religião, isto é, a governabilidade não era orientada pela laicidade e, historicamente, a separação entre os dois “poderes” (Igreja e Estado) é recente. Por conta disso, as “verdades” ancoradas em dogmas religiosos não poderiam ser questionadas sob penas severas que poderiam custar a vida de quem o fizesse (Lionço 2017; Machado 2019).

Com o surgimento da modernidade e a secularização surgem novas formas de produzir e validar os conhecimentos. De acordo com Marcondes (2000), a modernidade envolve a adoção de um conceito positivo de mudança relacionado ao novo, a aquilo que rompe com a tradição rumo a transformações, opondo-se ao que é anterior, traçando uma divisão entre dois períodos, com duas noções fundamentais atreladas à modernidade: a ideia de progresso e a valorização do indivíduo (individualismo) (Marcondes, 2000).

A secularização, de acordo com Lionço, (2017), é um processo característico da Idade Moderna, em que a sociedade deixa de pautar as verdades no discurso transcendental



religioso e passa a considerar a multiplicidade de discursos. Surgem, portanto, novas formas de produzir e validar os conhecimentos. Com isso, todo e qualquer discurso passa a poder ser questionado, inclusive o religioso, emergindo assim o princípio da laicidade (Lionço, 2017; Machado 2019).

Nesse contexto, surge o Estado moderno, a lei torna-se revisável e, assim, cria-se espaço para o surgimento e desenvolvimento dos sistemas democráticos. Neste contexto, o marco histórico da secularização no Brasil veio com a Constituição republicana de 1891 que rompe, formalmente, os laços entre Estado e Igreja. Mudando, assim, a forma que o Estado passa a organizar as suas práticas (Machado, 2019).

De acordo com Figueiredo e Santi (2011), o sujeito moderno teria começado a se constituir na passagem entre o final da Idade Média e o Renascimento, no início da Idade Moderna, quando o ser humano se viu obrigado a fazer escolhas em seus caminhos e arcar com as consequências destas. Neste contexto histórico, surge o antropocentrismo, que consiste na valorização do ser humano a ponto de este ser considerado o centro das atenções. O próximo marco importante neste processo foi o surgimento da imprensa, com Gutemberg na Alemanha, no século no XV, que possibilitou a difusão da leitura silenciosa, criando um diálogo interno nos sujeitos, os auxiliando assim a desenvolver um ponto de vista próprio (Figueiredo & Santi, 2011).

O trabalho intelectual tornou-se, então, uma questão individual e a religiosidade passou a ser compreendida como uma questão íntima, já que os sujeitos passaram a ter acesso direto aos textos considerados sagrados sem a mediação das autoridades eclesiásticas (Figueiredo & Santi, 2011). Em termos históricos, a Reforma Protestante teve um papel significativo neste processo, pois questionou os mediadores eclesiásticos, auxiliando no

deslocamento da religiosidade para o individual, ou seja, teve um grande papel na valorização do indivíduo na esfera religiosa (Marcondes, 2000).

De volta ao contexto da sociedade brasileira, em 1934, por mais que a Constituição ainda mantivesse o princípio da separação entre Igreja e Estado, os dois poderes voltaram a colaborar. Alguns fatores como, por exemplo, a implementação do estudo religioso nas escolas e a criação de feriados religiosos nacionais podem ser considerados como indícios da dificuldade de manter separados os interesses do Estado e da Igreja no Brasil (Machado 2019).

Nesse contexto, a Igreja Católica sendo a religião majoritária no território nacional, assim como ocorre em outros países latino-americanos, esforçou-se para frear o crescimento de outras religiões cristãs no país, porém sem sucesso. É importante mencionar que a posição política religiosa sobre a sexualidade aproximou católicos e evangélicos neopentecostais. O que acabou formando uma aliança circunstancial tradicionalista em prol do que esses grupos defendem como “moral e bons costumes”, facilitando, portanto, a permanência cristã no governo e, em especial, a crescente influência evangélica (Machado, 2019; Miskolci & Campana, 2017).

O próximo marco significativo nesse contexto foram as eleições de 1986 para a Assembleia Geral Constituinte, em que 33 evangélicos foram eleitos, dentre eles 18 parlamentares pentecostais, um salto desde a última legislatura em que 14 evangélicos subiram ao poder (Machado, 2019). Durante esse período, o grupo eleito afirmou a urgência na defesa de seus valores morais, travando uma batalha contra seus “adversários”. Para tal, se empenharam em combater, no Congresso Nacional, a descriminalização do aborto, o casamento homoafetivo e tudo aquilo que o grupo eleito considerava como “imoral” em prol da defesa da moral cristã e da família tradicional (Machado 2019). É importante evidenciar

aqui que para abordarmos questões de gênero, sexualidade e diversidade nos diferentes contextos (inclusive nas escolas) é necessário desenvolver um olhar crítico sobre esse cenário político.

Após a década de 1980, os pentecostais e neopentecostais continuaram a ganhar espaço e poder no governo, participando assim das definições da agenda política em todos os níveis. Em 1998, foram 44 deputados federais eleitos. Em 2002, o número de parlamentares evangélicos atingiu seu ápice até então, totalizando 68 deputados federais eleitos, esse aumento ocorreu principalmente devido à mudança no discurso durante as campanhas eleitorais (Machado, 2019).

A mídia começou, então, a ser utilizada de forma ampla para a disseminação de ideias como a de que votar seria uma função do “verdadeiro cristão” para “banir o mal”. Nesse mesmo período, surgiu a “Frente Parlamentar Evangélica” que uniu deputados de diferentes filiações partidárias e denominações evangélicas e católicas, porém todos os eleitos e participantes da frente eram de partidos tradicionais de direita e centro-direita (Machado, 2019).

Em 2006, o cenário muda e ocorre um declínio para 46 representantes, por influência dos escândalos de corrupção envolvendo 28 representantes evangélicos, durante o primeiro mandato do então Presidente Luís Inácio Lula da Silva, contrariando o discurso dos líderes religiosos envolvidos na política brasileira sobre o restabelecimento da ética e da moral do Estado (Machado, 2019). Porém, em 2010, 69 evangélicos subiram ao poder demonstrando, na prática, que o declínio foi temporário e com isso ocorreu a retomada das pautas tradicionalistas. Em 2014, 67 deputados e 3 senadores formaram a “Frente Parlamentar Evangélica” (FPE) e em 2016, já eram 90 parlamentares registrando o aumento constante nas últimas legislaturas (Machado, 2019).

A FPE ainda recebe apoio de outras frentes conservadoras, que não se declaram necessariamente religiosas, mas que se alinham nos esforços contra o reconhecimento dos direitos das minorias e que também são, majoritariamente, de direita. Assim, constitui-se um verdadeiro exército político com ideias em comum que parecem acreditar em uma versão atualizada da “ameaça comunista” que, para estes, parecem ser na atualidade os Direitos Humanos (Machado, 2019), e as questões ligadas à diversidade, gênero e sexualidade.

Esse uso da religião como um instrumento de opressão de grupos historicamente discriminados, como foi exposto, encontra-se em crescente expansão atualmente no Brasil. Percebe-se essa crescente expansão em termos de perdas na garantia de direitos humanos e na proliferação de discursos intolerantes (Machado, 2019; Mesquita & Perucchi, 2016; Miskolci & Campana, 2017; Savi, 2015; Vanazzi, 2021). Cabe destacar que ideais fundamentalistas religiosos são, frequentemente, são os principais opositores a ideais democráticos, como no reconhecimento de direitos de mulheres e minorias sexuais, pois acreditam que a secularização da sociedade é um “mal” a ser combatido (Lionço, 2017; Sant’ Ana, 2021; Vanazzi, 2021).

Quando esses ideais chegam a interferir em ambientes como o escolar, percebe-se um engendramento de uma lógica (perigosa) de dominação dentro do ambiente escolar, principalmente por meio de categorizações rígidas, ancoradas em estereótipos negativos diante de membros de grupos historicamente marginalizados. Esses processos de categorização, orientados por estereótipos negativos, têm uma grande relevância nas relações entre grupos e na formação das identidades sociais (Galinkin e Zauli, 2011), bem como no desenvolvimento saudável dos/as alunos/as, e consequências potencialmente perigosas para a sociedade como um todo. Essas e outras questões serão abordadas na seção teórica a seguir.

## **2. Fundamentalismo Religioso, Processos Identitários, Gênero e Sexualidade nas Escolas**

Primeiramente, é preciso compreender o conceito de gênero e o conceito de heteronormatividade adotados na presente Monografia. Consideramos que gênero é uma construção social e é uma forma primária de se atribuir significado às relações de poder (Scott 1995). Ao se afirmar isso, não se nega a biologia, mas destaca-se a construção social e historicamente produzida sobre as características biológicas, afastando-se de proposições essencialistas (Louro, 1997; Sabat 2001; Scott 1995).

A heteronormatividade está ancorada nestes discursos essencialistas e biologizantes mencionados, que naturalizam a heterossexualidade como um padrão no qual todas as outras sexualidades devem ser medidas e comparadas. Nela, a diferença homo/hetero é tida como um processo em que se tenta efetivar a heterossexualidade como a única forma possível e legítima de manifestação identitária no campo da sexualidade (Borrillo, 2009; Franco & Cicillini, 2015; Lionço e Diniz, 2009). Quaisquer outras manifestações são, frequentemente, tidas como incompletas, acidentais, perversas, patológicas, criminosas e imorais (Borrillo, 2009).

Como Madureira e Branco (2007) discutem, historicamente, isto foi feito de várias formas. Na atualidade (a partir do século 19) uma das formas mais importantes diz respeito aos discursos biomédicos essencialistas em que por muito tempo inúmeros cientistas, e o público em geral, buscou de forma obcecada encontrar uma marca genética que fosse responsável pela homossexualidade. E “curiosamente, tal obsessão está circunscrita às orientações sexuais distintas da norma heterossexual, como se apenas o que é considerado socialmente “desviante” merecesse explicações” (p. 83).

Neste processo, que é, frequentemente, naturalizado em nossa sociedade, consolida-se a crença na divisão binária entre os corpos (macho/fêmea) e, por consequência, entre os gêneros (feminino/masculino), assim como no que se refere à atração afetivo-sexual (hetero/homo) (Franco & Cicillini, 2015). Para além disso, atividades, objetos, atitudes, cores, jogos, animais de estimação também são culturalmente associados à masculinidade e à feminilidade, reforçando o sistema binário de gênero (Junqueira, 2010). Neste processo o que é definido como “anormal” é essencial para que se defina o que é considerado “normal” (Foucault, 1997 citado por Madureira e Branco, 2007). E este processo está intrinsecamente relacionado com o esforço classificatório de delimitação das identidades sexuais, ou seja, da institucionalização da heterossexualidade como a única forma “normal” de identidade sexual (Madureira e Branco, 2007).

É importante mencionar que esse processo heteronormativo em relação às identidades sexuais pressupõe a constante estigmatização das identidades sexuais consideradas “diferentes” ou “anormais”, sendo estas consideradas como identidades que carregam uma “falha fundamental” (Madureira & Branco, 2007). O explicitado se articula com a discussão desenvolvida por Moreira e Câmara (2013) sobre como os processos identitários se associam intimamente com a diferença, o que somos é definido por aquilo que não somos.

Pode-se observar, portanto, uma clara aliança entre saber e poder, na medida em que a produção de verdades sobre o sujeito, a partir do processo histórico de medicalização do corpo e da sexualidade, serviria de aval não apenas para separar os “normais” dos “anormais”, mas também para excluir estes últimos. Em síntese, o conceito de homossexualidade apresenta, pelo menos, duas limitações: a) obscurece a diversidade de práticas, sentimentos e auto-definições entre aqueles que recebem este rótulo; b) obscurece

também a dimensão política que está em jogo na busca pela “essência verdadeira” (causalidade última) das orientações sexuais (Madureira e Branco, 2007).

Posto isso, se faz necessário desenvolver uma discussão sobre a construção social das identidades. Os discursos e os sistemas representativos são responsáveis pela construção de espaços em que sujeitos poderão além de se posicionar, falar. Nas sociedades contemporâneas, as instituições se utilizam desses dispositivos, como, por exemplo, a publicidade que “cria e recria” identidades masculinas e femininas aceitas e consumidas pelos sujeitos (Lira et al, 2013; Sabat 2001; Woodward 2000). Nesse sentido, o que é percebido é uma pedagogia cultural voltada para “produzir e reproduzir tipos específicos de comportamentos, valores, hábitos, atitudes pessoais diretamente conectadas com o tipo de sociedade na qual estão inseridos” (Sabat, 2001, p. 20).

É a partir dos significados produzidos por meio das representações que damos sentido às experiências e àquilo que somos. Sendo a identificação um conceito central na forma com a qual nos constituímos como seres humanos (Woodward, 2000). Como é discutido por Moreira e Câmara (2013), aprendemos o que somos por meio das relações que estabelecemos com o que é semelhante e com o que é diferente de nós, assim como pelos significados que são atribuídos ao que somos pelos outros.

Para Galinkin e Zauli (2011) e Moreira e Câmara (2013), a identidade se refere ao que uma pessoa é em oposição ao que ela não é. O reconhecimento das semelhanças implicaria em comparações e pressupõe a existência de diferenças. A identidade para diversos/as autores/as na atualidade, como Galinkin e Zauli, (2011), Moreira e Câmara (2013), Sawaia (2014) e Woodward (2000), não deve ser entendida a partir de uma perspectiva essencialista e sim como uma construção histórica e cultural sujeita à transformação, sendo necessariamente relacional, pois se constitui nas interações entre indivíduos e grupos.

Para Sawaia (2014), a identidade seria “uma síntese de múltiplas identidades em curso, não sendo um conjunto de atributos permanentes.” (p. 124). A autora afirma ainda que a identidade é uma categoria política, ao afirmar que os colonizados (ou os oprimidos) perguntam-se sobre sua identidade enquanto o colonizador (ou os opressores) raramente o fazem. Isso permeia as relações entre os sujeitos, grupos ou sociedades, e pode ser usada para transformar o outro em estranho, semelhante ou inimigo.

É preciso salientar que todas as práticas que envolvem produção de significados abrangem, de diferentes formas, relações de poder, e aqui inclui-se o poder para decidir quem é excluído e quem é incluído em determinado grupo (Woodward, 2000). A identidade “esconde” negociações de sentidos, processos de diferenciação e hierarquização das diferenças, o que pode ser usado como estratégia de regulação das relações de poder, seja pela resistência ou reforço à dominação (Sawaia, 2014). Então, as identidades são construídas e caracterizadas por meio da marcação simbólica das diferenças, seja por meio de sistemas simbólicos de representação seja por meio de formas de exclusão social, estando ligada ao que está dentro e o que está fora dos grupos sociais (Galinkin e Zauli, 2011; Sawaia, 2014; Woodward, 2000).

Isto é, nos aproximamos daquilo que achamos que nos assemelhamos e tendemos a rejeitar aquilo que vemos como diferente, e é a partir da marcação simbólica da diferença, que os “sistemas classificatórios” são criados (Woodward, 2000). Eles são responsáveis por organizar e ordenar a vida social, e tornam possível que significados sejam produzidos.

Madureira e Branco (2012) discorrem sobre como as diferenças estão no centro dos processos de significação do sujeito no fluxo irreversível das experiências vivenciadas. Isto ocorre pelo uso constante de signos (ícones, índices e símbolos) (Valsiner, 2012). E se as diferenças são centrais para os processos de construção de significados, as fronteiras



simbólicas marcam as diferenças. Essas fronteiras funcionam como membranas semipermeáveis de distinção entre o “eu” e o “outro” (Madureira & Branco 2012).

Quando essas fronteiras se tornam rígidas (não permeáveis) as trocas respeitadas entre indivíduos ou grupos se engessam, são interrompidas e processos de desqualificação tendem a ocorrer, e é aqui que se percebe o preconceito em ação, ou seja, as práticas discriminatórias. Essas fronteiras cumprem um papel na manutenção de hierarquias e desigualdades sociais, a custo de sofrimentos psíquicos daqueles/as que são postos à margem (Madureira & Branco 2012).

Um exemplo pertinente é a comparação crítica feita por Valsiner (2012), entre sujeitos caracterizados como homens e sujeitos caracterizados como mulheres, conduzindo à interpretação das diferenças como se essas fossem causadas pela biologia: “‘masculinidade’ é tratada como a causa das diferenças observadas nos homens em relação às mulheres, cujas diferenças, por sua vez, seriam causadas por uma suposta ‘feminilidade’ (...)” (p. 27). Trata-se, portanto, de uma explicação circular que efetivamente não contribui para o desenvolvimento de discussões aprofundadas sobre as identidades de gênero.

Porém, ainda é ensinado aos sujeitos desde cedo uma série de suposições relacionadas às representações de gênero, de que os próprios conceitos de masculinidade e feminilidade são “definidos” em termos de sua oposição, numa espécie de tese e antítese (Parker, 1991). Ser masculino significaria ser caracterizado em termos de superioridade, força, virilidade, atividade. Ser mulher, em contrapartida, seria ser caracterizada em termos que evidenciam sua (suposta) inferioridade e subordinação a tudo que remeteria a essa tese: o masculino, o patriarca (Parker, 1991).

Isso significaria que essa oposição apresentada está ancorada no sistema binário de gênero, e este sistema orienta os sujeitos em uma direção de associações arcaicas, que em

termos de significados se apresenta de forma dualista: (a) feminilidade, passividade e submissão, versus, (b) masculinidade, atividade e dominação (Obando, 2021),

Essa diferenciação vem contribuindo para manter as desigualdades históricas entre homens e mulheres, atribuindo e delineando noções de comportamento “adequado” para ambos (Parker, 1991). A distinção entre os sexos constitui, então, um mecanismo político de ação e reprodução social que permite a legitimação das desigualdades nas relações de gênero (Louro, 1999). Uma das implicações possíveis que esses processos podem acarretar, de acordo com Madureira (2018), é o fortalecimento de noções essencialistas e do sexismo.

É importante reconhecermos que as identidades sociais não são preexistentes aos sujeitos (Madureira & Branco, 2012). Isto nos aponta que os corpos, as identidades sexuais e de gênero são construídas nas relações sociais. O que significa que é no âmbito da cultura, da história e das redes de poder que perpassam uma sociedade que estas são delineadas. As identidades, então, se formam no contexto de uma determinada cultura, são significadas em seu interior e continuamente alteradas por ela e por consequência carregam suas marcas (Louro, 1999).

Na sociedade brasileira, as normas historicamente estabelecidas, remetem ao homem branco, heterossexual e cristão. Ao classificar de forma rígida os sujeitos, as sociedades estabelecem divisões e atribuições de rótulos com pretensões de fixar identidades, e essa é uma definição que separa, distingue e discrimina (Louro, 1999). Cabe destacar que o modo como os homens são tradicionalmente criados é nocivo, baseado em um verdadeiro “arsenal heteronormativo” (Junqueira, 2009). Este arsenal facilita a construção e o exercício de uma masculinidade hegemônica vinculada a um conjunto de representações e práticas que subordina outras formas de masculinidades e apresenta efeitos preocupantes no processo de constituição dessas identidades (Junqueira, 2009, 2010; Louro 2008).

De acordo com Holanda (2020), tendo em vista que poucos homens conseguem realmente exercer essa masculinidade hegemônica, é preciso que se pense nas diferentes possibilidades em que as masculinidades podem ser exercidas, sendo isto essencial para que práticas ancoradas em preconceitos sejam desconstruídas. Importante se explicitar como é discutido por Welzer-Lang (2001) que essa transgressão da masculinidade não significa que teremos como consequência obrigatória uma recolocação dos próprios homens nas relações sociais de sexo ou de gênero. Um dos motivos disso ocorrer é que “o masculino é, ao mesmo tempo, submissão ao modelo e obtenção de privilégios do modelo” (pág. 464).

A masculinidade hegemônica configura-se como um campo de disputa que é construído como uma forma de ascendência social de uns e degradação de outros. Este tipo de atitude degradante, normalmente, ocorre por meio de humilhações de cunho sexista, homofóbico ou racista que agem como mecanismos psicológicos e ritualísticos voltados para o reforçamento de suas identidades sociais masculinas (Junqueira, 2009,2010; Welzer- Lange, 2001).

Para provarem serem “homens de verdade” deverão não só se afastar, mas expulsar de si mesmos tudo que possa remeter à feminilidade e à homossexualidade, se autoexilando da intimidade com outros homens, manifestações de afeto, camaradagem e sensibilidade, devendo se valer somente de gestos, comportamentos e ideias que sejam autorizados para o “verdadeiro macho” (Junqueira, 2009, 2010). Deixando momentos de homossociabilidade somente para o que Welzer- Lang (2001) denominou de “casa dos homens”, espaços previamente sancionados por gerações anteriores onde homens são “iniciados” na masculinidade por outros homens.

Em outras palavras os rapazes são, assim, submetidos a viver sob a pressão de terem que conquistar continuamente esse modelo de masculinidade, sendo submetidos a constantes

avaliações vigilantes de outros homens. Cabe mencionar que a noção de feminilidade é, frequentemente, percebida como um “componente natural e exclusivo da mulher” (Junqueira, 2009; 2010). A humanidade que existe nos meninos é abafada, enclausurando-os, metaforicamente, em uma “jaula pequena e resistente”, no sentido de serem “homens duros” (Adichie, 2015). Por outro lado, frequentemente, as meninas são ensinadas a se encolher, a se diminuir, que elas devem renunciar a ambições que não envolvam a família e o lar (Adichie, 2015; Zanello et al, 2015). Essa divisão entre os gêneros está colocada socialmente na “ordem das coisas”, e é utilizada para que não se questione o que é considerado “normal” e “natural” (Bourdieu, 2005; Obando, 2021).

Só que não há nada de “natural” nessa construção: tornar-se homem e tornar-se mulher envolvem processos que acontecem dentro da cultura. Uma das questões importantes acerca do gênero é que em diversas sociedades ele é um dispositivo que prescreve como devemos ser. Se vemos algo com frequência o suficiente, torna-se algo normal: se somente homens brancos cristãos ocupam cargos de chefia, acharemos “normal” que esses cargos de chefia só sejam ocupados por homens cisgêneros brancos cristãos. Porém, essa diferença não é normal, mas naturalizada, é produzida através de diversos e intrincados processos discursivos e culturais. Ou seja, ela é ensinada e internalizada através dos processos de socialização (Adichie, 2015; Louro 2008).

Posto isso, a divisão de gênero e do desejo sexual tem uma funcionalidade em termos de regulação social, um mecanismo de reprodução da dita “ordem social” (Borrillo, 2009; Louro, 1999). Podemos considerar, por exemplo, como a homofobia tornou-se uma “guardiã das fronteiras sexuais” e de gênero, tendo em vista que a violência homofóbica é direcionada também a todos/as aqueles/as que não aderem às normas de gênero, “travestis, transexuais, bissexuais, mulheres heterossexuais que têm personalidade forte, homens heterossexuais

delicados ou que manifestam grande sensibilidade” (Borrillo, 2009, p. 18).

Essa discussão vem sendo desenvolvida no contexto acadêmico nas últimas décadas, porém como é discutido por Madureira e Branco (2015), no artigo intitulado “Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as”, enquanto as discussões acadêmicas acerca de gênero e sexualidade estão alcançando níveis teórico-conceituais cada vez mais refinados, o mesmo não ocorre nas escolas. Estas, no geral, seguem concepções reducionistas e biologizantes no campo das questões de gênero.

A pesquisa mencionada anteriormente teve como objetivo analisar as concepções e crenças de professores/as do Ensino Fundamental, de 5ª a 8ª séries (atualmente de 6º a 9º ano) da rede pública de ensino do Distrito Federal em relação às questões de gênero, sexualidade e diversidade. A pesquisa foi realizada em duas etapas e contou com a participação de 122 professores de 7 escolas distintas. Na primeira etapa, foi aplicado questionário aos 122 professores destas sete escolas. Na segunda etapa, duas escolas, que participaram da fase anterior, foram selecionadas e foram realizadas dez entrevistas individuais semiestruturadas e oito sessões de grupo focal, sendo quatro sessões em cada uma das escolas.

É necessário capacitar os/as professores/as, no sentido de integrarem o ensino sobre sexualidade e gênero, evitando reproduções biologizantes e estereotipadas neste campo. A Psicologia Escolar pode contribuir de forma significativa na realização dessa capacitação, assim como de outras formas, como será melhor explorado mais à frente.

Assim como Louro (1999), não temos a pretensão de atribuir à escola nem o poder nem a responsabilidade de influenciar na formação das identidades de forma definitiva, porém, há de se admitir que suas proposições, imposições e proibições elege, muitas vezes, “verdades” e constituem parte significativa das histórias dos sujeitos. A escola, enquanto

instituição social, prática, frequentemente, a pedagogia do disciplinamento dos corpos, e esta pode ser sutil e discreta ou intensa e explícita, mas efetivamente duradoura (Louro, 1999).

A escola pode reproduzir processos de exclusão, seja por uma violência praticada, silenciada ou velada pelo corpo docente, como, por exemplo, em relação à discriminação de alunos ou colegas transexuais (Franco & Cicillini, 2015). Como pode ser também um contexto estratégico na promoção da emancipação em termos individuais e coletivos, que tem como objetivo superar os processos discriminatórios que são socialmente instaurados, transformando a realidade pela reafirmação da ética democrática, servindo como espaço de socialização para a diversidade (Lionço & Diniz, 2009).

Porém, de acordo com Miskolci e Campana (2017), no contexto brasileiro, mesmo tendo ocorrido avanços em iniciativas educacionais envolvendo questões sobre a diversidade e as questões de gênero e o combate à homofobia durante o governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), pouco tempo depois esses avanços foram barrados pelos chamados “empreendedores morais”. Este é um grupo unido por uma aliança circunstancial contra o que é denominado de “ideologia de gênero”, um espaço político-moral partilhado por católicos, neopentecostais e outros grupos e indivíduos que compartilham visões ultraconservadores e tradicionalistas (Miskolci & Campana, 2017).

Com a implementação de programas governamentais durante o mandato do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), como o programa “Brasil Sem Homofobia”, a atenção dos “empreendedores morais” começou a se voltar para as políticas educacionais e, assim, se iniciou o conflito entre iniciativas legislativas e do executivo contra a intolerância e a posição de grupos fundamentalistas religiosos presentes no governo brasileiro (Miskolci & Campana, 2017).

Em 2010, com a ampliação da bancada neopentecostal no Congresso Nacional, alguns de seus representantes assumiram o controle de diversas comissões importantes (como, por exemplo, a dos Direitos Humanos), evitando, dessa forma, avanços em projetos que defendiam os interesses de mulheres, povos originários, negros, homossexuais, entre outros. Iniciativas como a mencionada anteriormente, de combate à homofobia nas escolas, começaram a ser, então, desmontadas (Miskolci & Campana, 2017).

Em 2011, a expressão “ideologia de gênero”<sup>1</sup> ( que com o passar dos anos tornou-se hegemônica) começa a se espalhar em território nacional e o combate a esta se inicia, associado a diversas discussões acerca da saúde reprodutiva das mulheres, da educação sexual, do reconhecimento de identidades não heterossexuais e de expressões de gênero não binárias. O enfrentamento contra o que o seteres conservadores entendem por ideologia de genero aparece, inclusive, como uma reação contra os avanços ocorridos anteriormente em matéria de direitos sexuais e reprodutivos no país, como a descriminalização do aborto, o reconhecimento jurídico de casais do mesmo sexo e a inclusão da educação sexual nas escolas (Miskolci & Campana, 2017).

De acordo com Madureira, Barreto e Paula (2018), assim como em outros períodos históricos, defender uma educação “neutra” pautada em uma suposta, e falaciosa, “neutralidade” dos conhecimentos científicos pode se configurar como uma estratégia política muito eficaz para impor uma educação coerente com um projeto específico de sociedade e com uma visão de mundo específica, inspirada em ideologias políticas ultraconservadoras.

---

<sup>1</sup> De acordo com Miskolci & Campana (2017), a origem do termo advém da Igreja Católica, em textos do papa Bento XVI. Desde então, há um “combate” contra a suposta “ideologia de gênero”, que atualmente abarca o conservadorismo religioso a essa “perspectiva de gênero”. É importante esclarecer que a expressão “ideologia de gênero” não foi cunhada por pesquisadores/as que se dedicam ao estudo sistemático das questões de gênero, ou seja, não é uma expressão que tem como base conhecimentos científicos.

Visão esta que parece defender atitudes obscurantistas em relação ao conhecimento ao associarem ignorância e inocência (Madureira, Barreto & Paula, 2018). Em prol dessa suposta "inocência" dos/as estudantes, profissionais da educação têm sido perseguidos/as no Brasil, acusados/as de estarem “corrompendo” os estudantes com “as suas ideologias”. É importante destacar que, assim como as autoras, compartilho da convicção de que as crianças e adolescentes “têm o direito a ter acesso aos conhecimentos científicos sobre diferentes temas nas escolas,” (Madureira, Barreto & Paula, 2018, p. 137).

Como parte da implementação desse projeto específico de sociedade mencionado anteriormente, esses setores defendem a neutralidade pedagógica das/os professoras/os em sala de aula, porém essa neutralidade é ilusória, pois se pautava numa suposta “neutralidade” dos conhecimentos científicos. Entretanto, basta que se examine de forma mais aprofundada as bases epistemológicas que sustentam teorias científicas em diversas áreas, seja no campo das ciências naturais, seja no campo das ciências humanas para concluirmos que esse argumento é frágil e que não se sustenta (Madureira, Barreto & Paula, 2018).

Tendo em vista que as produções científicas são sempre fundamentadas em pressupostos epistemológicos, e estes não são neutros. Logo, não há ciência neutra, as teorias científicas não são um emaranhado de dados coletados de uma forma neutra, mas tem relação com pressupostos filosóficos (em termos epistemológicos e ontológicos). Em síntese isso significa que é uma defesa de uma imagem irreal da ciência para legitimar a defesa de uma prática pedagógica que, na realidade, não tem como existir, “um mito que busca se tornar legítimo utilizando como base outro mito” (Madureira, Barreto & Paula, 2018, p. 141).

Numa tentativa (falha) de implementar uma “neutralidade pedagógica” foi criado, há alguns anos atrás, o Movimento “Escola Sem Partido”, que carregava ideologias ultraconservadoras com forte cunho de controle social. O que era para ser uma prática



“neutra” na verdade fortalecia ideias voltadas à padronização de comportamentos e ideologias, a partir de concepções essencialistas e tradicionalistas sobre o desenvolvimento de crianças e adolescente, na direção de uma padronização de pensamentos, sentimentos, ações e expressões. Contrários ao reconhecimento da diversidade como algo a ser respeitado (Araújo, 2020; Madureira, Barreto & Paula, 2018; Obando, 2021).

Este projeto foi arquivado em 2018, (Araujo, 2020) com pretensões governamentais do atual governo federal que voltaria a discuti-lo. Porém, no início do ano passado, em 2020, o Superior Tribunal Federal (STF) reafirmou, por unanimidade de votos, que o Projeto "Escola Sem Partido" é inconstitucional (Araujo, 2020). É importante também ressaltar que um dos primeiros atos do governo do atual presidente Jair Bolsonaro, foi extinguir, através do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI (Taffarel & Carvalho, 2019), uma Secretária que tinha como objetivo

Contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais. (MEC, 2013, p. 2).

Como é discutido por Tunes (2013), se a educação conecta o passado, o presente e o futuro, e tendo em vista, também, o que é discutido por Madureira, Barreto e Paula (2018), esse controle desejado por setores ultraconservadores sobre o que é ensinado nas escolas tem relação com um projeto de sociedade específico, que não demonstra qualquer preocupação com o respeito em relação à diversidade, com o diálogo e com a democracia.

A escola, enquanto instituição social, tem um papel importante na luta contra a intolerância. Ela tem o potencial para ser um espaço propício à construção de novas práticas e saberes compartilhados, podendo ir na direção de um espaço que vai além somente da educação formal oferecida. Para que esse potencial seja alcançado é importante que os agentes escolares estejam a par não só da importância dos valores de igualdade e não-discriminação em todos os âmbitos, mas da responsabilidade que isso acarreta para a construção do nosso futuro. (Junqueira, 2009; Madureira, 2013; Tunes, 2013).

Podemos então entender que os conhecimentos não podem se restringir a apenas os conteúdos aceitos pelos grupos ultraconservadores, o que priva os sujeitos de seus direitos para “escolhas saudáveis, baseadas na autonomia e na responsabilidade” (Madureira, Barreto & Paula, 2018, p. 147). E é tanto responsabilidade dos agentes escolares quanto daqueles que podem auxiliá-los a construir um futuro em que a educação possa estimular o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia dos sujeitos.

Assim como Madureira (2013), acredito que a Psicologia Escolar, em parceria com outras áreas, pode contribuir de forma significativa na direção da promoção de uma cultura de paz nas escolas, a partir de um modelo institucional, preventivo e relacional. Para tal, é necessário que ocorra um deslocamento de foco: ao invés de uma intervenção “curativa, ingênua, em termos políticos e institucionais, focada no indivíduo” (Madureira, 2007 citada por Madureira, 2013, p. 58) que seja substituída por uma intervenção que esteja atenta às diversas vozes institucionais e sensível às relações interpessoais que ocorrem nas comunidades escolares, de forma que esta se torne uma intervenção preventiva.

De forma mais específica, cabe destacar que “a prevenção da violência contra grupos minoritários, historicamente discriminados, é também uma dimensão de fundamental importância no âmbito de uma Cultura de Paz” (Araujo, 2020, p.112). Logo, é importante que

se dê prioridade à abertura de diálogos, o respeito às diferenças, o estímulo à cooperação, à responsabilidade e solidariedade nas práticas cotidianas, sendo que toda a comunidade escolar deve estar envolvida para que se alcance esse objetivo.

O intuito da Psicologia Escolar perante a criação de uma cultura de paz nas escolas é o de assessorar os agentes escolares a tornarem a escola um espaço democrático de desenvolvimento humano, marcado pela valorização da diversidade e, para tal, o preconceito e as práticas discriminatórias são dois sérios obstáculos a serem enfrentados (Madureira, 2013). Principalmente se considerarmos a trajetória histórica da Psicologia Escolar no Brasil, este campo acabou muitas vezes, mesmo que de forma não intencional, favorecendo a reprodução de práticas discriminatórias dentro do ambiente de sala de aula o focalizar os problemas individuais com uma visão muito pouco crítica a fatores sociais e históricos que permeiam as dificuldades na escola (Marinho-Araújo, 2010).

Além disso, não se pode ignorar que a reprodução de preconceitos e práticas discriminatórias nas relações sociais tem uma função de manutenção do status quo, ao reforçarem as desigualdades sociais existentes e legitimando as relações desiguais de poder que perpassam as diversas instâncias sociais (Foucault, 1996, citado por Madureira, 2013).

Para que esse assessoramento mencionado anteriormente ocorra, o/a psicólogo/a escolar deve estar inserido/a no cotidiano da escola. O que significa colaborar na circulação das múltiplas vozes presentes na instituição escolar, questionando discursos cristalizados e colaborando com a construção de um espaço de saúde mental no âmbito da escola, já que o campo da Psicologia Escolar é um campo perpassado por um hibridismo identitário em termos de atuação profissional pois o psicólogo escolar é, ao mesmo tempo, um profissional da saúde e da educação, e esse hibridismo identitário marca a atuação na área de Psicologia Escolar (Madureira, 2013).

O psicólogo escolar estar inserido nesse cotidiano significa também a promoção de debates nas escolas sobre as raízes histórico-culturais das diferentes formas de preconceitos. Esse tipo de debate é um caminho em que podemos colocar em xeque as concepções e preconceitos que se utilizam de visões do essencialismo biológico para legitimar e justificar desigualdades entre os grupos sociais (Madureira, 2013).

Para além disso, é importante também que se discuta em sala de aula as bases afetivas que sustentam os preconceitos, pois a eficácia excludente dos preconceitos se ancora também no fato de que as pessoas, normalmente, evitam esse assunto. Esse silenciamento contribui para que os preconceitos continuem sendo reproduzidos sem maiores questionamentos (Madureira, 2013).

Um exemplo disso dentro do campo da religião é o que Caputo (2013) discorre em seu capítulo sobre o candomblé nas escolas, como resultado da pesquisa realizada para a tese de Doutorado da autora defendida em 2005 na PUC- Rio. A autora denuncia a prática que ocorre, muitas vezes, em escolas públicas na qual os/as professores/as de ensino religioso seguem convertendo ou tentando converter seus/suas alunos/as a religiões cristãs, embora aleguem que estão apenas “passando valores”. Esse tipo de atitude não somente silencia os alunos em suas relações interpessoais como não é um fenômeno discutido nas escolas e sim evitado.

O que está em sintonia com o que Bourdieu (2019) nomeia como um trabalho de “eternização do arbitrário”, ou seja, por exemplo, a categorização de gostos, vestimentas, e estilos estéticos de homens e mulheres de forma binária, como sendo algo que sempre foi natural de homens ou sempre foi natural das mulheres. Com isso podemos afirmar a importância da desnaturalização dessa “eternização”, que é por muitas vezes reafirmada por diversos mecanismos sociais.

Outro exemplo, é o mencionado por Obando (2021), em que a autora denuncia que a postura de evitar discussões sobre a sexualidade nas escolas com intenção redução de práticas sexuais, não só não acrescenta no ensino sobre a sexualidade e não tem eficácia, mas também afeta negativamente a formação desses alunos e alunas, chegando a ser um fator de risco na prevenção da violência sexual. A autora ainda traz que:

Um exemplo atual da resistência em se debater assuntos ligados à sexualidade, é a campanha “Tudo tem seu tempo” proposta pela ministra do Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos, Damares Regina Alves, que defende a abstinência sexual como método contraceptivo. Em outras palavras, ainda podemos observar, em pleno século XXI, movimentos, com o apoio do atual Governo Federal, que defendem a falta de diálogo e de informações como forma de prevenção à gravidez precoce e às ISTS. “ (Obando, 2021, pág. 12)

Contudo, para além do exposto, esse silenciamento de questões que permeiam a sexualidade, deixando-as para serem abordadas exclusivamente pela família, ainda ignora e silencia os casos que demonstram que uma grande parcela dos casos de abusos sexuais contra crianças e adolescentes ocorre dentro de casa, muitas vezes com parentes e conhecidos (Obando, 2021).

Podemos, então, chegar à conclusão de que o silêncio, em relação às questões étnico-raciais, da sexualidade e das questões de gênero em diferentes contextos sociais é cúmplice das violências, seja ela física, simbólica, psicológica ou sexual (Obando, 2021).

Uma das estratégias que o psicólogo/a escolar pode (e deve) utilizar, para realizar intervenções com o objetivo de fomentar uma cultura de paz nas escolas , é a assessoria ao

trabalho coletivo, pois este/a tem o potencial de auxiliar as instituições educacionais e seus atores na conscientização dos processos educativos, tanto em relação aos possíveis avanços (ações pedagógicas bem sucedidas) quanto em relação aos desafios, que tem a possibilidade de serem superados por meio de ações coletivas (SEAA, 2010).

Isso pode efetivamente acontecer por meio da inserção do/a psicólogo/a escolar no cotidiano da escola, e de sua participação junto à comunidade escolar, como por exemplo: (a) em formações continuadas do corpo docente por meio de capacitações que tem o potencial de viabilizar a aquisição de conhecimentos teóricos, desenvolvimento de habilidades e recursos que mobilizam competências; (b) em projetos e eventos escolares diversos, tais como palestras, mesas redondas, eventos de conscientização etc.; (c) em conselhos de classe; (d) em coordenações pedagógicas, etc. Promovendo, assim, a construção e a manutenção de espaços de reflexão que possam favorecer a ressignificação das concepções de desenvolvimento e de aprendizagem (SEAA, 2010).

Outras duas formas que o/a psicólogo/a escolar pode atuar juntamente aos atores escolares, conforme as Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA) e que ocorre concomitantemente com a assessoria ao trabalho coletivo é o Mapeamento Institucional (MI) e o acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem (SEAA, 2010).

O MI originalmente referia-se a um aspecto da atuação preventiva proposta por Marinho - Araujo e Almeida (2005), porém foi ampliada para o contexto de trabalho das EEAA. O trabalho tem como objetivo mapear a instituição educacional, integrando-se a uma perspectiva de atuação preventiva e institucional, mantendo o foco em várias dimensões diferentes sendo algumas delas, a pedagógica, administrativa, social e cultural, entre outras.

Considera-se que essas dimensões, mencionadas anteriormente, são promotoras de sucesso ou fracasso no espaço escolar, como por exemplo a sua permanência na escola ou evasão escolar, o rendimento acadêmico, e as formas que a escola vai afetar a saúde mental de seus alunos. E, seu caráter preventivo e institucional apoia-se no fato de que é uma forma de comprometer os profissionais com a compreensão do contexto escolar enquanto se valoriza as características particulares que podem interferir diretamente no desempenho das instituições escolares (SEAA, 2010).

Logo o MI é uma forma de atuação intencional e sistematizada que proporciona uma visão aprofundada e clara tanto do psicólogo quanto dos/as professores/as sobre as instituições, o que proporciona uma sistematização de ações e promoções de diálogo com as instituições educacionais, “visando à reflexão e à ressignificação de concepções e práticas capazes de transformar o contexto escolar” (SEAA, 2010, p.70).

Já o acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem permite o estabelecimento de momentos de reflexão sobre as formas de aplicação de métodos e estratégias pedagógicas por parte do corpo docente, da prática diária, na realização de projetos interdisciplinares etc. O acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem tem como foco a promoção da reflexão junto aos atores da escola, de como são feitos os planejamentos, as execuções e avaliações de seus trabalhos em geral. Não se confundindo ou se sobrepondo à atuação do coordenador pedagógico, por exemplo, tendo em vista que sua atuação é mais específica (SEAA, 2010).

De acordo com a discussão proposta por Araujo (2020) construir espaços dialógicos abre portas para que se reconheça as diferenças e, além disso, a aceitação de uma prática não-violenta, promovendo o pensamento crítico e a desconstrução dos processos opressores que existem nos espaços escolares. Dito isso, é importante se apontar que: (a) a “celebração”

da diversidade nas escolas deve ir além do elogio pontual, ela deve estar presente no currículo e no cotidiano escolar, e (b) a educação escolar deve ser sempre pautada na ética, focalizando o desenvolvimento humano e a formação para a cidadania (Araujo, 2020).

É importante, então, desenvolver análises mais profundas sobre os atores sociais inseridos nas comunidades escolares, como os processos educativos se dão, assim como as relações interpessoais que existem nesse contexto, como por exemplo as relações de poder existentes. Principalmente quando se percebe que a escola e o planejamento educacional, muitas vezes, estão à mercê de servir a políticas governamentais que tem como objetivo manter o controle sobre as pessoas como por exemplo no desenvolvimento de questões sexistas, de intolerância religiosa, no silenciamento de questões ligadas ao gênero e a sexualidade, etc. Isto pode ser observado, por exemplo, no movimento “Escola sem Partido” (Branco, 2018, citada por Obando, 2021).



### 3. Metodologia

O objeto de estudo das ciências humanas é histórico e, para além disso, possuidor de consciência histórica. Isto significa que cada sociedade humana existe e se constrói em um determinado espaço que se organiza de forma particular, assim como cada sociedade vive um presente que é marcado pelo passado e com estas influências constrói seu futuro (Minayo, 2016). É importante mencionar que, nas ciências humanas, existe uma identidade entre sujeito e objeto de estudo. O que introduz aspectos e dimensões de alta complexidade nas investigações no campo das ciências humanas (Minayo, 2016). Para que se investigue essas dimensões, uma das tradições metodológicas corresponde à tradição da pesquisa qualitativa.

De acordo com Minayo (2016), a pesquisa qualitativa se ocupa da realização de análises aprofundadas acerca do universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Porém, o mundo dos significados não é algo diretamente observável e precisa, portanto, ser exposto, através de um processo interpretativo contextualizado, pelo pesquisador/a. Tendo, então, a análise e a interpretação dos significados atribuídos pelos/as participantes às temáticas investigadas como foco central da pesquisa qualitativa, apontando com isso uma contribuição singular e contextualizada do(a) pesquisador(a).

A pesquisa qualitativa busca, então, compreender e interpretar o universo da produção humana que se expressa no mundo das relações, das representações e da intencionalidade, que dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos (Minayo, 2016). As diferenças existentes entre as abordagens metodológicas quantitativas e qualitativas não são diferenças hierárquicas, mas, sim, de natureza. Isso significa que enquanto os/as pesquisadores/as quantitativos/as trabalham, por exemplo, com análises estatísticas e visam

criar modelos abstratos para explicar fenômenos que envolvem regularidades e são recorrentes e exteriores aos sujeitos, a abordagem qualitativa se aprofunda na análise do mundo de significados (Minayo, 2016).

### **3.1 Participantes**

Foram entrevistados/as duas professoras (J e F) e um professor (L). Todos já tiveram experiências profissionais lecionando em instituições privadas e públicas. Todos atuaram como professores de Ensino Médio, com experiência no exercício da docência nesse período por, pelo menos, dois anos. O professor (L) leciona atualmente em uma instituição pública, enquanto uma professora (F) encontra-se como bolsista em pesquisa de pós-doutorado tendo em vista que a instituição privada em que trabalhava (uma escola para alunos surdos) fechou em fevereiro de 2021, e a outra professora (J) está em contrato temporário em uma escola pública.

Cabe esclarecer que, inicialmente, estava prevista a realização de entrevistas com seis professores/as, porém devido a remarcações e cancelamentos por parte de alguns/mas professores/as somente foi possível a realização de três entrevistas. O recrutamento dos/as participantes ocorreu através das redes interpessoais da pesquisadora, mediante indicações de professores/as por intermédio de mensagens de *WhatsApp*.

Na tabela a seguir, são apresentados dados sociodemográficos dos/as participantes: idade, gênero, e que tipo de instituição de ensino já atuaram.

Tabela 1  
*Características dos participantes*

Participante	Idade	Gênero	Experiência em Instituição de Ensino
J	29	Mulher	Pública e Privada
L	30	Homem	Pública e Privada
F	40	Mulher	Pública e Privada

### 3.2 Materiais e instrumentos

Foram utilizados os seguintes materiais: computador com acesso à internet; celular para gravação, com o consentimento dos/as participantes; Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo A) e aplicativo de vídeo chamada online (Google Meet). O instrumento consistiu em um roteiro de entrevista (Anexo B).

### 3.3 Procedimentos de construção de informações

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília (CEP UniCEUB). Depois de aprovado, a etapa seguinte foi a realização das entrevistas individuais semiestruturadas previstas, por intermédio do seguinte aplicativo de ligação de vídeo chamada: *Google Meet*. As entrevistas ocorreram no formato online, pois até a presente data ainda estamos enfrentando uma pandemia de COVID-19 que não há previsão real de término. Logo, a fim de preservar a saúde e a segurança dos/as participantes e da pesquisadora, as entrevistas foram realizadas no formato online.

De acordo com Minayo (2016), a entrevista é uma técnica de pesquisa muito utilizada no âmbito das pesquisas qualitativas. A entrevista é uma técnica privilegiada de comunicação, é uma conversa realizada por iniciativa do/a entrevistador/a com a finalidade

de construir informações pertinentes, considerando os objetivos de pesquisa. De forma mais específica, a entrevista semiestruturada é uma modalidade de entrevista que combina perguntas fechadas e abertas, em que o/a entrevistado/a tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada pelo/a entrevistador/a (Minayo, 2016).

Uma outra vantagem da modalidade de entrevista semiestruturada, que vale a pena ser mencionada, é que tal modalidade de entrevista facilita a identificação de pontos de convergência de divergência nas entrevistas ao mesmo tempo que possibilita uma maior fluidez entre perguntas durante as mesmas.

Há de se destacar também que, durante a realização das entrevistas, os significados são co-construídos entre pesquisador/a e participantes e adquirem sentido a partir da integração desse momento com os objetivos da pesquisa e com o referencial teórico adotado (Madureira & Branco, 2001).

Antes das entrevistas serem realizadas, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo A) foi enviado por e-mail aos(às) participantes para leitura. Em seguida, a pesquisadora apresentou uma breve explicação sobre o TCLE e sobre a pesquisa e respondeu eventuais dúvidas de cada participante. A pesquisadora explicou o caráter sigiloso em relação à identidade pessoal dos/as participantes.

Foi explicado, também, a importância das gravações das entrevistas para o posterior trabalho de análise. As gravações ocorreram mediante consentimento prévio das/os participantes. Tendo em vista que as entrevistas foram realizadas virtualmente, o consentimento foi expresso verbalmente pelos/as participantes antes do início da entrevista. O consentimento foi gravado e transcrito pela pesquisadora. Todas as despesas foram custeadas pela pesquisadora.

### 3.4 Procedimentos de análise

Na pesquisa realizada, foi utilizado o método de análise de conteúdo em sua vertente temática, em que o conceito central é o tema e portanto a identificação núcleos de sentido é voltada aos temas relevantes que apareceram na pesquisa. Para que então seja possível por intermédio da análise de conteúdo: “caminhar na descoberta do que está atrás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado” (Gomes, 2016, p. 76).

A pesquisadora analisou tanto os pontos de convergência como os pontos de divergência dos discursos das/os entrevistadas/os de forma articulada à base teórica adotada e aos objetivos da pesquisa. Isto ocorreu, basicamente, em três etapas, envolvendo: (a) a leitura compreensiva do conjunto do material selecionado; (b) a exploração do material; e, por último, (c) a elaboração de uma síntese interpretativa através de uma redação que possa dialogar com os objetivos delimitados e os pressupostos teóricos da pesquisa (Gomes, 2016).

De forma mais específica, perto da finalização das transcrições das entrevistas, a pesquisadora criou, juntamente com a professora orientadora, categorias analíticas temáticas, em concordância com os objetivos da pesquisa e com a base teórica adotada, para orientar a análise e a interpretação das entrevistas realizadas. As categorias criadas foram: (1) gênero, sexualidade e diversidade no atual cenário social e político brasileiro; (2) gênero e diversidade no contexto escolar; e (3) sexualidade e diversidade no contexto escolar.

## 4. Resultados e Discussão

A presente seção apresenta e discute os resultados mais significativos da pesquisa de campo realizado, considerando as categorias analíticas temáticas mencionadas no subtópico anterior.

### 4.1 Gênero, sexualidade e diversidade no atual cenário social e político brasileiro

Tendo em vista o atual cenário brasileiro que foi problematizado criticamente nas seções teóricas desta Monografia, entender as concepções dos/as professores/as acerca dos temas focalizados na presente categoria analítica se mostra necessário. Escolhi começar essa análise pelas respostas das perguntas sobre fundamentalismo religioso e laicidade se mostram importantes, pois servem tanto para o entendimento do que os professores pensam sobre estas questões quanto podem apontar para entendimentos e posicionamentos políticos.

A professora F apenas comentou sobre as consequências da laicidade que, em sua fala, aparece como a possibilidade de várias religiões existirem no país. Já o professor L e a professora J expressaram que:

*“...é justamente contra o fundamentalismo religioso que eu tento lutar. Eu falo muito isso pros meus alunos, olha ter religião é um direito de todo mundo, ter a sua religião respeitada, mas a partir do momento que você tenta impor a sua religião aos outros, a partir do momento que você julga qualquer um que não segue você vai ter um problema, pois todo mundo deveria ser respeitado e fundamentalismo religioso seria*

*basicamente isso, você, ver todo o mundo a partir dos dogmas religiosos e você julgar e criticar e não aceitar nada fuja desses dogmas.” (L)*

*“... Porque as pessoas também confundem muito democracia, que é a vontade da maioria com o pisar nas minorias, como se as minorias não tivessem voz e não é bem assim que as coisas funcionam né, então eu acho que é muito perigoso, então eu acho que o estado laico ele vem justamente, eu vejo também, como essa proteção às minorias” (J)*

Diante das falas das(os) participantes, podemos perceber tanto no que foi afirmado por L quanto no que afirmado por J ideias que estão em sintonia com o que é explicitado por Lionço (2017), quando a autora afirma que a laicidade, em contraponto com o fundamentalismo religioso, é um dispositivo da proteção das diferenças e de promoção da valorização da diversidade social (Lionço, 2017). Assim como parece ilustrar a discussão de que a relação entre política e religião pode promover o acirramento das desigualdades historicamente estabelecidas, corroborando com a manutenção do status quo (Machado, 2019; Savi, 2015), o que pode implicar em situações de maior vulnerabilidade às minorias historicamente marginalizadas.

É importante ressaltar que a afirmação sobre instituições de ensino públicas e privadas feita por J de que *“acho que a gente precisa também ter essa proteção que a gente não tem em ambientes privados, mas que em uma escola pública você tem.”* aparece em outros momentos das entrevistas, aparecendo também nas falas trazidas por L. Os pontos apresentados por eles a partir de suas experiências fazem uma distinção entre as escolas

públicas e privadas, em que essas diferenças apontam para um cunho não só social como político e interpelado por temas religiosos.

Os professores afirmam que em suas experiências em escolas privadas sofreram “repressões” relacionados a discussão de temáticas sobre às questões de gênero e de sexualidade e no caso de J até sofrendo silenciamento quando em frente a uma situação de abuso sexual, sob a penalidade de perder seu emprego:

*“...eu passei por uma situação de uma desconfiança de abuso sexual de uma estudante que a escola não fez nada, na escola particular, né e eu sozinha entre aspas “não podia fazer nada” porque professor na escola particular ele não tem voz, né, e ele é simplesmente demitido. Numa escola pública eu poderia ter feito, né, e não teria ninguém para me barrar”*

Apareceram também falas em que as crenças religiosas das famílias dos alunos influenciaram na abordagem de conteúdos em sala de aula, trazendo a religião como um ponto de tensão em sala de aula. Sendo que a professora J (como será explicitado abaixo) conta uma experiência em que uma mãe queria ditar os conteúdos pautados em sua religião. Já nas experiências nas escolas públicas, os relatos são de uma maior liberdade, em contrapartida nas escolas particulares os professores relatam pouca autonomia:

*“E eu tenho uma consciência de que meus alunos são todos muito religiosos [...] E a maioria é evangélico ... o que eu posso dizer é que a religião tende a ser sim um espaço de tensão.” (L)*



*“E na escola pública é extremamente diferente, até porque a escolas particulares por ter esse viés de produto a gente nem consegue fazer o nosso trabalho social [...], numa escola pública eu me vejo como uma agente pública e eu posso e tenho respaldo por lei até, pra eu bater o pé e fazer determinadas coisas [...] né, pela própria lei de gestão democrática que não se aplica às escolas particulares.” (J)*

*“... não é a mãe que decide o currículo, eu poderia abrir uma denúncia no Ministério Público por isso, e eu abriria se fizessem isso numa escola pública, uma mãe impedir um estudante de ter acesso a um conteúdo que está no currículo, ela não tem direito, que isso é praticamente um direito humano ele tem direito a aquela informação.” (J)*

Nesse sentido, há de se apontar que o que foi afirmado pelos professores sobre essa diferença entre as escolas públicas e particulares se chocam com os princípios condizentes com a construção de uma cultura democrática de valorização da diversidade em diferentes espaços da vida social, incluindo o espaço escolar. Pois, parece de certa forma comprometer as práticas de valorização da diversidade humana, por intermédio de processos de homogeneização social. O que nos faz refletir sobre a urgência em se fortalecer a laicidade e a democracia no Brasil para a criação de políticas públicas e sociais que propiciem a promoção do respeito às diferenças, discussão que está em sintonia com as análises desenvolvidas por Lionço (2017), Machado (2020) e Savi (2015).

Com o fortalecimento da laicidade a proteção das diferenças e de promoção da valorização da diversidade social, na direção do enfrentamento das desigualdades e das assimetrias nas relações de poder historicamente estabelecidas entre distintos grupos sociais

(Lionço, 2017; Savi, 2015), será mais fácil promover uma cultura de paz nas escolas (Araujo, 2020).

Percebe-se também uma pedagogia cultural presente em muitas escolas particulares voltada para “produzir e reproduzir tipos específicos de comportamentos, valores, hábitos, atitudes pessoais diretamente conectadas com o tipo de sociedade na qual estão inseridos” (Sabat, 2001, p. 20). Neste sentido, podemos fazer um paralelo com o que Sabat (2001) afirma em relação às mídias, com a padronização e os efeitos produzidos nos alunos por algumas escolas, como foi afirmado por alguns dos participantes, sendo que nesse sentido tanto as mídias quanto as escolas seguiram a mesma lógica de mercado como aparece na fala da professora J ao afirmar que *“porque é isso o objetivo deles é esse, eles querem padronizar as pessoas, né. A partir do momento que você pensa numa escola que está vendendo um produto, é só você pensar numa lógica de mercado”*.

A falta de autonomia para se falar sobre determinados assuntos, assim como a repressão da discussão de temáticas ligadas a gênero, sexualidade e diversidade explicitada pelos/as professores/as entrevistados/as em relação às suas experiências nas escolas particulares, remete a discussão sobre o que é ensinado nas escolas ter relação com um projeto de sociedade específico, em que há um falso alinhamento entre a ideia de que a ignorância dos estudantes em relação a determinados conhecimentos manteria a "inocência", e que transmitir essas informações estaria corrompendo os alunos (Madureira, Barreto e Paula, 2018). É importante que os professores tenham autonomia para que discutam essas temáticas em sala de aula, e aqui é importante explicitar que o apoio da equipe gestora, principalmente nas escolas particulares, é imprescindível para a realização dessa discussão, pois sem esse apoio não é possível que os professores realizem esse tipo de trabalho.

Outro fato relevante é o relatado pelos professores entrevistados de que os pais dos alunos das escolas particulares parecem ter um grande respaldo para estabelecer o que seus filhos vão ou não ter acesso. Cabe destacar que as crianças e adolescentes “têm o direito a ter acesso aos conhecimentos científicos sobre diferentes temas nas escolas” (Madureira, Barreto e Paula, 2018, p. 137). E o não acesso a esses conhecimentos pode ter efeitos sociais preocupantes, ao se considerar que a falta de acesso a conhecimentos científicos relevantes pode levar a alienações e preconceitos. Para além disso, é de responsabilidade dos adultos por meio da educação auxiliar o desenvolvimento das novas gerações (Tunes, 2013), assim como das instituições de ensino, tendo como principal objetivo promover aprendizagens de conhecimentos de diferentes áreas do saber. Tendo em vista que “a escola ocupa um espaço estratégico na formação de novas gerações” (Madureira, 2013, p. 69).

Tendo em vista que a realidade brasileira é caracterizada pela pluralidade social, cultural, sexual e étnica, e que é necessário que os(as) docentes respeitem essa diversidade presente em nossa sociedade para que, então, seja possível ensinar às crianças o respeito mútuo (Gusmão, 2003). Quanto ao explicitado anteriormente, as respostas dos professores sobre a diversidade, foram interessantes, tendo em vista que todos apontaram, de forma direta ou indireta, que a escola é um reflexo da sociedade em que vivemos e, portanto, as práticas pedagógicas tem uma dimensão social e política.

Como é discutido por Madureira e Branco (2015), ao focalizarmos os preconceitos e práticas discriminatórias em relação à diversidade sexual e de gênero que ocorrem no contexto escolar, estamos também denunciando os processos excludentes presentes na nossa sociedade. Seguem algumas das respostas dos participantes:

*" Você aprende na escola, então a escola tem esse papel também de formação desse sujeito crítico né,[...] Eu sempre incentivei isso, mas a gente sabe que alguns professores realmente não irão... Né, falar desse assunto, por formação, religião por vários outros aspectos que influenciam" (F)*

*"... nós vamos trazer pra sala de aula, se estamos falando de gênero, de vacina... É uma extensão da sociedade, a escola né, e na escola ela marca a vida de um aluno pro bem e por mal, né." (F)*

*"A diversidade que a gente vê em sala de aula é a diversidade que a gente vê na sociedade e nós brasileiros nós temos uma dificuldade de lidar com a diferença, [...]se eu sou heterossexual e conheço alguma pessoa gay, se eu não tenho informação, se eu não tenho debate se eu não tenho esclarecimento eu vou tratar essa pessoa com violência". (L)*

A fala de L sobre a dificuldade dos/as brasileiros/as de lidar com as diferenças nos remete às discussões acerca dos processos identitários discutidos por Sawaia (2014), que afirma que os processos de diferenciação e hierarquização das diferenças, pode ser usado como estratégia de regulação das relações de poder, seja pela resistência ou reforço à dominação. Isto é, nos aproximamos daquilo que achamos que nos assemelhamos e tendemos a rejeitar aquilo que vemos como diferente (Woodward, 2000) e se não temos informação o suficiente, ou as informações que chegam já são pautadas no medo do que é diferente de nós a tendência é a rejeição e, muitas vezes, a violência contra o que é categorizado como diferente.

Isto significa que esses processos de categorização, orientados por estereótipos negativos, têm uma grande relevância nas relações entre grupos e na formação das identidades sociais. Podendo acarretar no engendramento de processos excludentes no ambiente escolar. (Galinkin & Zauli, 2011)

As falas dos participantes também se relacionam com o que Madureira e Branco (2012) discorrem sobre como as diferenças estariam no centro dos processos de significação dos sujeitos. Assim, as fronteiras simbólicas que delimitam as diferenças, funcionam como membranas semipermeáveis de distinção entre o “eu” e o “outro”

Quando essas fronteiras se tornam rígidas (não permeáveis), as trocas respeitadas entre indivíduos ou grupos ficam comprometidas e processos de desqualificação tendem a ocorrer, e é aqui que se percebe o preconceito em ação, ou seja, a discriminação (Madureira & Branco, 2012). Isso significa que esse enrijecimento das fronteiras pode ter implicações concretas na vida das pessoas (Madureira, 2018).

Essas fronteiras cumprem um papel estratégico na manutenção de hierarquias e desigualdades sociais, a custo de sofrimentos psíquicos daqueles/as que são postos à margem (Madureira & Branco, 2012). O que acaba, frequentemente, por resultar em práticas violentas marcadas pela intolerância a tudo que é socialmente considerado “diferente” (Madureira, Barreto & Paula 2018)

Temos, atualmente no Brasil, um espaço escolar em que há muita resistência para se discutir práticas socialmente relevantes, como preconceitos, práticas discriminatórias, questões de gênero e sexualidade. Tais temáticas têm sido percebidas por certos setores conservadores da nossa sociedade como uma “doutrinação ideológica” de crianças e adolescentes no país. Esses discursos de cunho ultraconservadores, normalmente, surgem da angústia causada pelo medo do diferente e do desconhecido, como uma reação contra a

cultura secular e científica e os novos estilos de vida que surgiram em consequência dessa cultura (Savi, 2015). Tendo em vista que, historicamente, a secularização vincula-se à modernidade nas sociedades ocidentais, ou seja, as normas sociais deixam de ser pautadas por verdades religiosas para que respeitem a diversidade social e de discursos (Lionço, 2017; Vanazzi, 2021).

Há de se considerar também que o medo é exatamente uma das formas utilizadas pelas religiões ao longo da história como uma forma de controle (Brandão, 2005). E aqui podemos citar o medo do diferente, de ser categorizado desta forma, ser discriminado e excluído. Demonstrando a importância de se refletir criticamente sobre o papel do medo na difusão de práticas discriminatórias.

Houve avanços nas últimas décadas no reconhecimento da importância das questões de gênero e sexualidade na construção de uma sociedade efetivamente pluralista e democrática (Madureira, 2007; Madureira & Branco, 2012, 2015) Porém, durante o governo de Dilma Russeff (2011-2016) a atenção dos “empreendedores morais” voltou-se para as políticas educacionais, evitando assim avanços em projetos que defendiam os interesses de mulheres, povos originários, negros, homossexuais, entre outros (Miskolci & Campana, 2017). O que aparece na fala de pelo menos um dos professores, ao relatar que o único momento que teve algum preparo para lidar com questões ligadas à diversidade foi durante o governo da ex-presidente Dilma Russeff .

Por mais que as discussões sobre essas temáticas ainda sejam respaldadas por lei, parece depender muito dos/as professores/as para que estas sejam contempladas e há indícios desses processos de desmonte e silenciamento na fala de alguns/mas dos/as professores/as entrevistados/as, ao relatarem que:

*“A escola tem que ser um lugar que você pode discutir a sociedade onde você vive...Se pegar a lei que tem no Brasil a LDB, que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a própria Constituição Federal coloca que escola tem como objetivo formar cidadãos críticos e você pra ser um cidadão completo você tem que saber pensar em todos os assuntos sociais.” (L)*

*“ Na verdade, não é só importante, temos até legislação sobre isso. Se a gente pegar a BNCC, se a gente pegar ... Diretrizes curriculares nacionais, todas essas vão trazer como temas transversais a diversidade [...] Eu gosto muito de legislação nacional, né, e eu acho que falta muito isso pros professores. Falta muito eles entenderem a educação como uma ferramenta política social e entender qual é a política pública que está sendo proposta [...] É um despreparo e uma falta de vontade de alguns também, [...] Se está na legislação não pode ser “ah o professor não quer” (J)*

Aqui é importante mencionar que existem sim leis e diretrizes que orientam os professores a abordarem esses assuntos, demonstrando que há resistência contra os setores ultraconservadores e seus discursos obscurantistas, também a nível legislativo. Porém, com o que foi exposto pelos professores entrevistados, há despreparo para lidar com essas questões e muitos professores não parecem estar cientes, ou não tem vontade de trabalhar tais questões. Há a preocupação também com o fato de que essas informações legislativas parecem não ser de conhecimento geral entre os agentes escolares.

Há de se destacar também que, por exemplo, no Distrito Federal os serviços de suporte técnico-pedagógico, que são integrados por profissionais com formação acadêmica em Psicologia e em Pedagogia estão na vanguarda das políticas públicas educacionais

brasileiras desde 1968 (SEAA, 2010). O que significa que a Psicologia Escolar pode contribuir diretamente no que se refere à discussão das temáticas focalizadas na presente Monografia.

#### 4.2 Gênero e diversidade no contexto escolar

Acredito ser importante começar essa seção resgatando primeiramente o conceito de gênero adotado na presente Monografia para que passemos para a análise das respostas das/as professoras/es entrevistadas/os sobre o que eles entendem por gênero.

Consideramos que gênero é uma construção social e é uma forma primária de se atribuir significado às relações de poder (Scott, 1995). Ao se afirmar isso, não se nega a biologia, mas destaca-se a construção social e historicamente produzida sobre as características biológicas, afastando-se de proposições essencialistas (Louro, 1997; Sabat 2001; Scott 1995).

Podemos ver indícios, diretos e indiretos, dessa concepção sobre o conceito de gênero nas respostas dos participantes, quando por exemplo L responde que *“O gênero, portanto, diz respeito ao papel social que se espera de um homem ou de uma mulher. O sexo tá relacionado à biologia e o gênero está relacionado ao social, a cultura.”* Na resposta de F quando esta afirma que: *“Mas quando você vai falar em uma esfera maior assim, o gênero é assim...Eu me identifico como gênero tal... Mas eu nasci mulher e me identifico com o gênero masculino...E o gênero que tá nos livros é isso feminino e o masculino, mas hoje em dia se tem necessidade de se ampliar isso”*. E, também, na resposta de J quando esta afirma que *“no momento pra mim gênero é opressão”*.

Percebe-se que as falas vão na direção da compreensão das identidades sociais como por exemplo as identidades sexuais e de gênero como construídas nas relações sociais. Isto é,



né no âmbito da cultura, da história e nas redes de poder que perpassam uma sociedade que estas são delineadas (Adichie, 2015; Holanda, 2020; Lira et al, 2013 Louro, 1999; Madureira & Branco, 2012; Obando, 2021; Parker, 1991; Sabat 200; Scott, 1995; Valsiner; 2012). As identidades então são significadas no interior de determinada cultura, continuamente alteradas por elas e, conseqüentemente, carregam suas marcas (Louro, 1999; Madureira & Branco, 2012).

E o que temos em nossa cultura ainda é a reprodução cotidiana de uma série de suposições relacionadas às representações de gênero, de que os próprios conceitos de masculinidade e feminilidade são “definidos” em termos de sua oposição, em uma espécie de tese e antítese (Parker, 1991). Isso significaria que essa oposição, está ancorada em um sistema binário de gênero, que orienta os sujeitos na direção de associações arcaicas sobre homens e mulheres. Ser masculino significaria ser caracterizado em termos de superioridade, força, virilidade, atividade e dominação. Ser mulher, em contrapartida, seria ser caracterizada em termos que evidenciam sua (suposta) inferioridade, passividade e subordinação ao masculino. (Obando, 2021; Parker, 1991)

Isto fica claro por exemplo quando F traz relatos do que vivência e presença no ambiente escolar em relação ao tratamento dado a alunas e alunos:

*“Fulaninha não senta com a perna aberta que isso não é coisa de menina”, né “ai o fulaninho ali ele é agressivo porque ele é menino” e menina não pode ser agressiva né, tem essa né, num geral a menina tem que ser a certinha né, tem que fazer coisas de menina e o menino tem que fazer as coisas de menino, né. Então, tem essa distinção né, do azul e do rosa”*

A professora J e o professor L também expressam em seus discursos questões ligadas ao tratamento diferente entre homens e mulheres presentes na escola. As respostas dos/as professores/as ilustram, de certa forma, a discussão desenvolvida por Parker (1991) acerca das relações entre homens e mulheres na sociedade brasileira, de que essa diferenciação rígida entre a masculinidade e a feminilidade contribui para manter as desigualdades históricas entre homens e mulheres, atribuindo e delineando noções de comportamento “adequado” para ambos (Parker, 1991).

Sobre as questões de comportamentos “adequados” atribuídos a homens e mulheres L afirma que: *“há uma diferença numa questão comportamental...há uma diferença no tratamento de gênero e de como uma mulher deve se comportar porque ela deve se comportar de uma determinada maneira e o homem de outra”*. Assim como J afirma que *“de gênero a gente tem mais as questões mais assim de tratamento”*. Interessante apontar que nem J e nem L acreditam que há uma diferenciação para além do tratamento e do comportamento, como se essa diferenciação não tivesse consequências em outras esferas, quando dizem que *“mas de interesse assim, de assuntos educacionais não”* (J) e *“Mas numa questão de objetivos de vida eu não vejo diferença”* (L). Já a professora F afirma que *“...algumas escolas estão mudando isso, mas você ainda não vê um incentivo, de que a menina não vai ser uma engenheira ou vai trabalhar com mecânica de carro, a menina vai... “Não, isso é coisa de menino”*.

Cabe mencionar que há indícios tanto em outras falas quanto na literatura que para além do comportamento, atividades, objetos, atitudes, cores, jogos, animais de estimação etc. também são culturalmente associados à masculinidade e à feminilidade, reforçando o sistema binário de gênero (Junqueira, 2010). Reforçando, também, mesmo que sutilmente lugares e posições que os sujeitos poderão ocupar. A distinção entre os sexos, de forma rígida e

hierárquica, constitui, então, um mecanismo político de ação e reprodução social que permite a legitimação das desigualdades nas relações de gênero (Louro, 1999).

Cabe destacar que o modo como os homens são tradicionalmente criados é nocivo, baseado em um verdadeiro “arsenal heteronormativo” (Junqueira, 2009). Este arsenal facilita a construção e o exercício de uma masculinidade hegemônica vinculada a um conjunto de representações e práticas que subordina outras formas de masculinidades e apresenta efeitos preocupantes no processo de constituição dessas identidades (Junqueira, 2009, 2010; Louro 2008).

Junqueira (2009, 2010) discorre que para os garotos provarem serem “homens de verdade” deverão não só se afastar, mas expulsar de si mesmos tudo que possa remeter à feminilidade e à homossexualidade, se autoexilando da intimidade com outros homens, manifestações de afeto, camaradagem e sensibilidade, devendo se valer somente de gestos, comportamentos e ideias que sejam autorizados para o “verdadeiro macho”. O que também vai de encontro à discussão de Welzer-Lange de que durante a socialização masculina, para se tornar um “verdadeiro homem”, é necessário não ser associado a uma mulher. Tudo que possa ser relacionado ao “feminino” torna-se uma espécie de inimigo interior a ser combatido, sob a punição de ser também maltratado como uma mulher.

Sobre isso, a professora F destaca que: *“Então, eu fico bem preocupada com esse tipo de coisa que ainda se tem até na própria família mesmo sabe, de que o menino tem que ser o homem, macho, e que não pode chorar...”* e pode-se perceber a expressão do que foi exposto sobre a masculinidade que é esperada desses rapazes, desde muito cedo. Sobre isso o professor L afirmou que *“você tem que ser o garanhão você tem que pagar todo mundo, você tem que mostrar que você é viril você tem que mostrar. Você não pode demonstrar sentimento...”*.

Os rapazes são, assim, submetidos a viver sob a pressão de terem que conquistar continuamente esse modelo de masculinidade, sendo submetidos a constantes avaliações vigilantes de outros homens. Por outro lado, a noção de feminilidade é, frequentemente, percebida como um “componente natural e exclusivo da mulher” (Junqueira, 2009; Junqueira, 2010). Para Bourdieu (2019), essa divisão entre os gêneros está posta socialmente na “ordem das coisas”, e é utilizada para que se discuta o que é considerado “normal” e “natural”.

Só que não há nada de “natural” nessa construção: tornar-se homem e tornar-se mulher envolvem processos que acontecem dentro da cultura (Adichie, 2015; Holanda, 2020; Lira et al, 2013 Louro, 1999; Madureira & Branco, 2012; Obando, 2021; Parker, 1991; Sabat 200; Scott, 1995; Valsiner; 2012). Uma das questões importantes acerca do gênero é que em diversas sociedades ele é um dispositivo que prescreve como devemos ser, oprimindo assim as outras possibilidades que estão fora dessas caixas binárias estabelecidas como “normais”. Aqui é importante lembrar da fala da professora J, mencionada anteriormente, que afirma que para ela gênero “*é opressão*”.

Se vemos algo com frequência o suficiente, torna-se algo normal. Porém, essa diferença não é normal, mas naturalizada, é produzida através de diversos e intrincados processos discursivos e culturais. Ou seja, ela é ensinada e internalizada através dos processos de socialização (Adichie, 2015; Louro 2008). O Professor L traz essa ideia, de forma enfática, atrelada à importância de se falar de gênero nas escolas quando afirma que:

*“Isso não é uma questão individual, isso não é só porque o cara é um babaca, um ogro, violento... Isso é uma questão cultural, então a gente tem que ensinar pro homem, que ser homem, e aí a questão do gênero né, que a função do homem, pra ele ser homem*

*ele não tem que ser esse cara agressivo que mexe com mulher na rua, que agarra mulher na festa. Essa discussão a gente discutir o que que é ser homem é muito importante na escola, ainda mais no ensino médio, porque essa é uma época muito forte da formação da identidade.”*

É importante apontar que em sintonia com o que Louro (1999) discute, a escola não tem o poder de influenciar a formação das identidades de forma definitiva, porém suas proposições e imposições muitas vezes ajudam a eleger “verdades” as "naturalizando" na vida dos sujeitos. E isso se agrava ao sabermos que a escola constitui parte significativa das histórias dos sujeitos que por ela passam. A escola, enquanto instituição social, pratica, frequentemente, a pedagogia do disciplinamento dos corpos, e esta pode ser sutil e discreta ou intensa e explícita, mas efetivamente duradoura. Vemos isso, também, nas falas das/entrevistas/os ao afirmarem que percebem que a escola reforça estereótipos de gênero, sendo que F aponta este como um processo sutil e mascarado, L afirma que a escola “*certamente reforça alguns estereótipos de gênero*.” ou quando J afirma que há “*uma repressão muito grande*” para se abordar essas temáticas dentro da escola.

A análise das entrevistas também apontou que, ao menos no que se refere aos/às três participantes da pesquisa, foi que eles/as expressam a compreensão de que as feminilidades e as masculinidades são construções socioculturais. Isto mostra que de alguma forma, (parece que por conta do interesse próprio) as discussões sobre gênero e seus avanços em termos de elaboração filosóficos e conceituais das universidades tem chegado até alguns professores. Essa percepção corrobora com a ideia de que é fundamental investirmos na ampliação de diálogos entre as universidades e as escolas para se abordar tais temas em sala de aula.

Todas/os as/os professoras/es entrevistadas/os quando perguntadas/os sobre a sua opinião em relação à discussão de gênero em sala de aula afirmaram que esta é uma questão importante de ser abordada, seja por motivos relacionados à formação das identidades de forma saudável e respeitosa, seja por prevenção de violências e exclusões.

Podemos, então, entender que os conhecimentos não podem ser restringidos apenas aos conteúdos aceitos pelos grupos ultraconservadores da nossa sociedade, o que priva os/as alunos/as de seus direitos para realizar “escolhas saudáveis, baseadas na autonomia e na responsabilidade” (Madureira, Barreto & Paula, 2018, p. 147). Vale ressaltar também, que o silêncio torna-se cúmplice das violências, seja ela física, simbólica, psicológica ou sexual (Obando, 2020)

É então responsabilidade tanto dos agentes escolares quanto daqueles que podem auxiliá-los (como por exemplo as famílias dos alunos, pois o diálogo entre família e escola é de primordial importância) a construir um futuro onde a educação possa proporcionar crítica e autonomia para os sujeitos,

### **4.3 Sexualidade e diversidade no contexto escolar**

Tendo em vista o contexto brasileiro e a onda crescente na atualidade de influências políticas de setores sociais ultraconservadores, discursos que defendem que a educação sexual deveria ser realizada exclusivamente dentro do espaço familiar e não escolar tem se proliferado. Um discurso que tem sido utilizado frequência é de que a discussão acerca da sexualidade nas escolas estimularia as relações sexuais de forma precoce e “imoral”. Isso favorece a construção de um cenário que desfavorece e não protege crianças e adolescentes, pois esse silenciamento impede que os alunos aprendam a reconhecer ações e práticas sexuais

violentas, desrespeitosas e que afetam a integridade moral e psicológica dos sujeitos (Obando, 2021).

Para além disso, estes setores ultraconservadores defendem que a educação sexual seja abordada somente pela família, ignora e silencia as evidências de que, por exemplo, a maioria dos abusos sexuais ocorrem dentro da casa destas crianças e adolescentes ou com parentes e conhecidos das famílias. A implementação desses discursos nas escolas contribui para que crianças e adolescentes permaneçam em situações de risco. Evidenciando assim a necessidade de se instrumentalizar o espaço escolar enquanto instituição social, para o desenvolvimento de mecanismos necessários para a prevenção e enfrentamento de práticas sexuais violentas que tem como vítima os/as estudantes (Obando, 2021), assim como para lidar com práticas discriminatórias que envolvam as identidades sexuais destes jovens. Essa necessidade é evidenciada em algumas falas dos participantes, quando questionados sobre a temática da educação sexual nas escolas.

*“Quando você tá trabalhando na escola principalmente com adolescentes, a questão da sexualidade é algo muito latente a eles, quando você tá na escola, seja pública ou particular, os alunos estão descobrindo a sexualidade deles e uma parte por exemplo vê a sua sexualidade diferente daquela padrão. Discutir a sexualidade é importante para orientar como pensar a sexualidade, como lidar com ela, como desenvolver ela com responsabilidade.” (L)*

*“Com certeza... Então assim são infos básicas que faltam e que as famílias se sentem incomodadas, meio que eu vejo uma falta de preparo dos profissionais que não se*

*sentem confortáveis para conversar sobre essas coisas, sabe. Então, eu sou extremamente a favor assim mesmo.” (J)*

*“...Então, o que seria interessante assim num mundo ideal é que isso fosse conversado em todas as disciplinas ou a outra opção seria ter uma disciplina só disso.” (F)*

Madureira e Branco (2015) afirmaram, a partir dos resultados da pesquisa focalizada no artigo já mencionado na presente Monografia, que entre os motivos para que a escola se silencie em relação a assuntos acerca da sexualidade humana, dois se destacam: a escola ser um ambiente que reproduz discursos presentes na sociedade com frequência e devido à falta de apoio da instituição aos/as professores/as que abordam essas temáticas dentro de sala de aula. O que é, muitas vezes, fortalecido pela resistência da família (e da própria escola). Isso mostra como o posicionamento da instituição escolar pode dificultar (e muito) o trabalho dos professores em tratar as questões de gênero e sexualidade em sala de aula. Os influenciando a abordar quase que de forma exclusiva os conhecimentos acerca da sexualidade os limitados ao modelo biomédico essencialista, ou então conhecimentos que na realidade são expressões de suas opiniões pessoais (Madureira & Branco, 2015).

Com isso, as dimensões afetivas, relacionais, históricas e culturais da sexualidade não são abordadas no contexto escolar. O que transforma a sala de aula, muitas vezes, em um espaço que está à mercê de concepções preconceituosas e excludentes que estão presentes também nos discursos sociais externos ao ambiente escolar (Madureira & Branco, 2015; Obando, 2021). O processo envolvendo as concepções preconceituosas e excludentes aparece nas seguintes falas dos participantes, que denunciaram como as opiniões das famílias



dos estudantes influenciam na presença (no caso na ausência) dessas temáticas em sala de aula.

*“O segundo argumento seria dizendo que sexualidade é um assunto mais para se tratar dentro de casa de acordo com os conceitos culturais ou religiosos enfim, daquela família [...] a noção de que esse tipo de educação os pais têm que dar é problemática em dois sentidos, um na minha opinião que você vai deixar o aluno de certa maneira às vezes refém de uma certa opinião dos pais sem ele ter a oportunidade de pensar de uma maneira diferente e assim crescer na própria individualidade” (L)*

*“É um assunto que as famílias desaprovam, é um assunto que enfim, não se fala sobre isso.” (J)*

*“...então eu já vi muitos casos de pais reclamarem que “nossa porque que a professora está falando de aids e preservativo numa sala de aula? o que que é isso, eu não tô pagando pro meu filho ter aula disso” (F)*

Esses relatos ilustram a necessidade de se discutir questões relativas à sexualidade em diferentes contextos educativos, ou seja, não só na escola, mas também no âmbito familiar (Obando, 2021). O que também é destacado pela participante F quando ela fala em *“trazer os pais e essa comunidade pra dentro da escola”*. Assim, abrimos possibilidades efetivas para prevenir a violência sexual contra as crianças e os adolescentes, por meio da conscientização de forma que consigam identificar tais práticas como violências e abusivas (Obando, 2021).

Assim como abre possibilidades para se debater preconceitos para que possamos desconstruí-los, principalmente ao se levar em consideração que a violência é profundamente enraizada na sociedade brasileira sendo também, muitas vezes, incentivada e naturalizada (Obando, 2021) como poderemos perceber nas falas dos/as participantes a seguir:

*“...Nós temos uma dificuldade de lidar com a diferença, de lidar com a diversidade e normalmente nós reagimos com violência, ou seja, se eu sou heterossexual e conheço alguma pessoa gay, se eu não tenho informação, se eu não tenho debate se eu não tenho esclarecimento eu vou tratar essa pessoa com violência.” (L)*

*“Inclusive, falando aquela coisa assim “ah sabe o professor... aquele viadinho mesmo”, né, aquelas ah... aquelas palavrinhas mesmo... É... O rótulo né, “o viadinho aquele” sabe, né. Então tem muito isso ainda atrelado, né...” (F)*

Apenas uma participante (J) abordou a dimensão de direito legal em relação ao tratamento igualitário, e no caso específico em relação ao tratamento de alunos transexuais, ao mesmo tempo que relata não ter presenciado violências no ambiente escolar em relação a esses sujeitos: *“Eu só presenciei uma vez uma coordenadora comentando que alguns professores estavam sendo reticentes com o estudante trans do segundo ano em seguir o nome social, mas aí a gente tinha uma coordenação muito boa e aí eles falaram “ não tem que querer, é direito ””*

Podemos, a partir dos relatos explicitados, perceber a presença de noções heteronormativas presentes em sala de aula. E a heteronormatividade está ancorada nos discursos essencialistas e biologizantes mencionados anteriormente, que naturalizam a

heterossexualidade como um padrão no qual todas as outras sexualidades devem ser medidas e comparadas. Na heteronormatividade, a diferenciação entre homo/hetero é tida como um processo em que se tenta efetivar a heterossexualidade como a única forma possível e legítima de manifestação identitária no campo da sexualidade (Borrillo, 2009; Franco & Cicillini, 2015; Lionço e Diniz, 2009). Quaisquer outras manifestações são, frequentemente, tidas como incompletas, acidentais, perversas, patológicas, criminosas e imorais (Borrillo, 2009). Como expresso também na fala da participante F:

*“Ou então aquela coisa “só podia ser fulano, o gay” tem muito disso sabe. E na escola já aconteceu uma cena num dia na escola que falaram “ah mas só falta ser fulano no meio né, que isso aí é bem coisa de fulano” já se tem todo um rótulo em cima daquela pessoa.”.*

Este processo está intrinsecamente relacionado ao esforço classificatório de delimitação das identidades sexuais, ou seja, da institucionalização da heterossexualidade como a única forma normal de identidade sexual. É importante mencionar que esse processo heteronormativo das identidades pressupõe a constante estigmatização das identidades sexuais consideradas “diferentes” ou “anormais”, em que estas são, frequentemente, consideradas como identidades que carregam uma “falha fundamental” (Madureira & Branco, 2007), assim como uma ênfase nas relações ditas como “normais”.

Pode-se perceber que ainda persiste nas escolas uma ênfase nos aspectos biológicos da sexualidade, inclusive no que se refere no ensino do corpo humano (que segue o modelo biomédico), de forma a reduzir a sexualidade aos aparelhos reprodutores, como expresso nas seguintes falas da participante F: “...em relação à sexualidade, a gente vê só na aula de

*biologia, se a professora tiver interesse de dialogar, então você vê a reprodução, toda a parte embrionária, os animais... Eu não posso ter isso só na aula de biologia."*

Essa ênfase apenas nos aspectos biológicos ou o silêncio em relação a temática da sexualidade vai contra os Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>2</sup> reconhecem o direito à educação sexual de todos/as os/as alunos/as no Brasil desde 1998. Apesar de os PCNs não serem de adesão obrigatória por parte das escolas em todos os estados brasileiros, estes apresentam diretrizes importantes para se trabalhar temas de relevância social, incluindo as questões relativas à sexualidade, de modo transversal em diferentes disciplinas. No documento, há inclusive o reconhecimento de que os alunos, de diferentes formas, expressam sua sexualidade também nos ambientes escolares e que este ambiente, de forma direta e/ou indireta transmite valores que se relacionam com as expectativas sociais em torno da feminilidade e da masculinidade hegemônicas. Posto isto, é considerado responsabilidade também da escola desenvolver a temática da sexualidade de forma crítica e reflexiva (Obando, 2021).

A educação sexual nas escolas deveria ser pautada em discursos que considerem a dimensão biopsicossocial da sexualidade, evitando concepções reducionistas, ao invés desse viés biomédico que é mais frequentemente percebido. Ademais, por mais que os Parâmetros Curriculares Nacionais correspondam a um documento oficial (e de âmbito nacional), ainda estamos longe de um consenso nas escolas de como abordar questões relativas à sexualidade e se essas questões devem ser abordadas, tanto por parte da comunidade escolar, quanto por parte das famílias dos alunos (Obando, 2021).

---

<sup>2</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual, disponível em: <https://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pcn/volume-10-6-temas-transversais-orientacao-sexual.pdf>

É importante que se explicita que, indo em direção contrária ao que é incentivado pelos PCNs (que essas temáticas sejam abordadas de forma transversal pelas diferentes disciplinas), a maioria dos discursos desenvolvidos sobre sexualidade nas escolas ainda são transmitidos majoritariamente por professores de ciências, biologia ou por palestrantes (como enfermeiros/as) (Obando, 2021). Podemos ver exemplos de como essa concepção ainda está presente nas escolas pelas respostas de alguns dos professores sobre quem deveria ensinar dentro da escola esse tipo de conteúdo:

*“Eu acredito que você possa ter aula de educação sexual com uma médica, com uma enfermeira, com algum grupo... Algum coletivo, a gente poderia trabalhar tanto pelo corpo docente profissional, mas também com palestrantes que tenham algum tipo de... Algum tipo de informação sobre esse tema. Mas é importante que haja o papel da escola nisso” (L)*

*“...ter uma palestra que pode ser aquela motivação, e sensibilização né sobre isso...”*  
(F)

Em contrapartida aparecem na fala de todos os professores a importância da escola nesse processo, assim como aparece na maioria das falas, de forma direta ou indireta, a importância da transversalidade desse tema dentro da escola. A professora F, por exemplo, afirma que: *“Então, o que seria interessante assim num mundo ideal é que isso fosse conversado em todas as disciplinas”*. A professora J que menciona também o fato de isto estar previsto por lei, afirma que:

*“a princípio o que se devia fazer hoje não é feito, né, porque o que a gente tem lá na legislação a gente vai ter isso como um tema transversal que o professor teoricamente tem que ir abordando independente da sua disciplina ele tem que abordar esse assunto [...] quem for fazer pode ser qualquer pessoa da comunidade escolar.”*

De acordo com Maia e Ribeiro (2011 citados por Obando, 2021), a escola pode ser considerada como o espaço ideal para a realização da educação por uma série de motivos, sendo um dos mais importantes é o de que a escola possui uma dimensão ético-política. Pois a escola enquanto contexto de educação, tem um papel fundamental no incentivo do pensamento crítico de seus alunos/as, no incentivo à reflexão, para que aprendam a questionar e se posicionar sobre diferentes temáticas relacionadas à sociedade.

Importante que se destaque que a sexualidade envolve também aspectos subjetivos e que a escola mesmo não se propondo a discutir essas questões, e em algumas ocasiões até silenciando essas questões (conforme aparece em algumas falas das/os entrevistadas/os), estes aspectos ainda se fazem presentes. Os alunos e alunas ainda vivenciam esses aspectos mesmo com o silenciamento e a repressão em volta desta temática (Louro, 1998). Alguns dos relatos dos/as professores/as apontam que para além das/os alunas/os os vivenciarem tem ocorrido uma maior aceitação das diferenças neste âmbito pelos/as próprios/as alunos/as, como explicitado a seguir:

*“Eu vejo que sobre sexualidade estão muito mais tranquilos, discutindo muito mais, e entre eles mesmo, pra explorar e aceitar, então meninas e meninos bissexuais, pessoas trans sendo respeitados, chamados pelo nome, sabe? Então, nisso eu acho eles muito tranquilos.” (J)*

*“[...] eu tinha uma turma o 3º [ano] (...) eles tinham uma cartolina escrito, acho que era “Vale dos Gays” era alguma coisa assim, não era exatamente, isso mas era algo assim... E colado no fundo da turma e isso era aceito. Nenhum aluno da turma reprimiu, nenhum aluno da escola reprimiu e a escola também não reprimiu. Então, eu acredito que esses debates como tem crescido como tem aparecido mais esses debates de gênero e de diversidade sexual e tudo, eu acredito que o crescimento desses debates tem levado, sim, a uma tendência mais progressista dos alunos.” (L)*

Fica explicitado pela fala do professor L a importância desses debates e do ensino dessas informações aos alunos e alunas, demonstrando na prática a necessidade de se capacitar os/as professores/as, no sentido de integrarem o ensino sobre sexualidade e gênero, evitando reproduções biologizantes e estereotipadas neste campo. Nesse sentido, acredito que a Psicologia Escolar possa contribuir, de forma significativa, na realização dessa capacitação, mesmo que não tenha sido citada diretamente por nenhum dos participantes como um dos agentes escolares que pode ensinar sobre temáticas relacionadas à sexualidade dentro do espaço escolar.

## Considerações Finais

O objetivo geral da presente pesquisa foi analisar as crenças de professores/as do Ensino Médio acerca das questões de gênero, sexualidade e diversidade no atual cenário social e político brasileiro. De forma mais específica, foram analisados os posicionamentos de professores/as ao se depararem com temáticas relativas às questões de gênero, sexualidade e diversidade em sala de aula, assim como as possíveis contribuições da Psicologia Escolar na abordagem de questões de gênero, sexualidade e diversidade nas escolas, a partir da perspectiva de professores/as. E, com isto, foi possível responder ao questionamento apresentado no começo da presente Monografia sobre o porquê de se estudar sobre gênero, sexualidade e diversidade nas escolas em tempos obscurantistas.

Por intermédio das falas dos participantes foi percebido que, para eles, apesar do momento político e social que estamos vivendo no Brasil em relação às temáticas investigadas, os professores são a favor de debates sobre gênero e sexualidade no contexto escolar. Percebem as resistências a esses debates e a maioria tem consciência das resistências demonstradas por setores da nossa sociedade que são contra esses conhecimentos serem abordados com as/os alunas/os.

Os/as participantes da pesquisa entendem que o ambiente escolar é um espaço contraditório. Um espaço que pode reproduzir preconceitos e processos de exclusão, por meio da reprodução de concepções biologizantes e binárias, mas que apresenta potencialidades de contribuir para a construção de uma cultura de paz e de respeito por meio da formação de sujeitos mais conscientes, críticos e reflexivos (Madureira, 2007, 2013; Obando, 2021).



Os resultados da pesquisa indicaram a importância da capacitação de professores/as, sobre a integração de conhecimentos sobre sexualidade e gênero no ensino nas escolas, evitando reproduções estereotipadas que se configuram como violências para as minorias historicamente marginalizadas. Acredito que a Psicologia Escolar pode contribuir, de forma significativa, na realização dessas capacitações, por mais que essa não tenha sido uma nuance que tenha aparecido nas falas das/os professoras/es entrevistadas/os.

Sobre as limitações da presente pesquisa, encontra-se o fato de pouco ter se abordado sobre transexualidade e as questões identitárias mais específicas ligadas a esse grupo de pessoas, as violências sofridas e como a escola atualmente tem lidado com estas questões. Tendo somente uma professora falado de forma direta sobre questões relacionadas a esses grupos identitários. Portanto, como as questões ligadas à transexualidade e a transfobia não foram focalizadas nessa pesquisa, é muito importante que pesquisas futuras no campo da Psicologia Escolar focalizem essa problemática.

Outra temática importante que necessitaria de um maior aprofundamento é a relação entre a violência sexual contra crianças e adolescentes, tanto no que tange ao risco que a falta de conhecimentos sobre aspectos da sexualidade pode acarretar, quanto a possível conexão deste fato com o fundamentalismo religioso.

Outro tema que poderia ter sido abordado de forma mais profunda e explícita durante a entrevista com os professores, seria a relação entre o fundamentalismo religioso crescente na política brasileira na atualidade e as questões das sexualidades não hegemônicas. Assim, como poderia ter abordado durante as entrevistas questões sobre a sexualidade e identidades de gênero dos próprios professores.

Acho importante destacar que a psicologia poderia contribuir em pesquisas futuras sobre todas essas temáticas explicitadas, pensando que o psicólogo é acima de tudo um

profissional da saúde e deve estar envolvido com as questões que influenciam a saúde e o bem-estar psicológico dos sujeitos.

No que tange à formação em psicologia, precisamente no que se refere ao campo da Psicologia da Escolar, acredito que esta Monografia acrescenta no desenvolvimento das ações e aprendizados dos psicólogos escolares para a importância de seu compromisso ético e social com a promoção da saúde mental e um desenvolvimento livre de opressões a diversos grupos historicamente discriminados, como por exemplo pessoas de diferentes pertencimentos étnicos-raciais, pessoas não binárias e pessoas queer. Assim como ajuda a pensar em meios em que a psicologia pode colaborar no projeto coletivo de construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, onde todos tenham espaço para ser o que são e se desenvolver de modo saudável.

Com isso, espero que o exposto na pesquisa realizada sirva como mais um instrumento na luta cotidiana contra o preconceito e a discriminação, assim como na construção de uma cultura de paz nas escolas, sem influências obscurantistas e ultraconservadoras.

### Referências Bibliográficas

- Araújo, I.A. (2020). *Práticas Pedagógicas e os Estudos de Gênero: A Valorização da Diversidade e a Promoção de uma Cultura de Paz* (Dissertação de Mestrado). UniCEUB, Brasília, DF.
- Adichie, C. N. (2015). *Sejamos todos feministas*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Brandão, C. F. (2005). O controle das emoções, o medo e a violência. Em A. B. Carvalho & C. F. Brandão (Orgs.), *Introdução à sociologia da cultura: Max Weber e Nobert Elias*(pp.57-72). São Paulo:Avercamp.
- Borrillo, D. (2009). A homofobia. Em Lionço, T. & Diniz, D. (Orgs), *Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio* (pp. 15-46). Brasília: LetrasLivres / Editora da Universidade de Brasília.
- Bourdieu, P. (2005). *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Caputo, S. G. (2008). Ogan, adósu, oje, egbonmi e ekedi: o candomblé também está na escola. Mas como? Em A. F. Moreira & V. M. Candau (Orgs.), *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Código de Ética Profissional do Psicólogo. *Conselho Federal de Psicologia*, Brasília, agosto de 2005. Disponível em:  
<https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf>
- Figueiredo, L. C. M., Santis, P. L. R. (2015). *Psicologia: uma (nova) introdução*. São Paulo: Educ.

- Galinkin, A. L. & Zauli, A. (2011). Identidade social e alteridade. Em C. V. Torres & E. R. Neiva (Orgs.), *Psicologia Social: principais temas e vertentes* (pp. 253-261). Porto Alegre: Artmed.
- Gusmão, N. M. M. (2003). Os desafios da diversidade na escola. Em N. M. M. Gusmão (Org.). *Diversidade, cultura e educação* (p. 83-105). São Paulo: Biruta.
- Holanda, J. M. G. B. (2020). *A Construção das Identidades Masculinas: O Olhar de Alunos do Ensino Médio* (Dissertação não publicada). UniCEUB, Brasília, DF.
- Junqueira, R. D. (2009). Introdução - Homofobia nas escolas: um problema de todos. Em R. D. Junqueira(Org.), *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* (pp. 13-51). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO.
- Junqueira, R. D. (2010). Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. *Espaço do currículo*, 2(2), 208-230.
- Franco, N. & Cicillini, G. A. (2015). *Professoras trans brasileiras em seu processo de escolarização. Estudos Feministas*, 23(2), 325-346. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v23n2/0104-026X-ref-23-02-00325.pdf>
- Lionço, T. & Diniz, D. (2009). Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. Em T. Lionço & D. Diniz (Orgs), *Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio* (pp.47-71). Brasília: LetrasLivres / Editora da Universidade de Brasília.
- Lionço, T. (2017). Psicologia, democracia e laicidade em tempos de fundamentalismo religioso no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 37 (núm. esp.), 208-223. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v37nspe/1414-9893-pcp-37-spe1-0208.pdf>

- Lira, M. R.B., Mesquita, P., Barbosa, P. (2013). O corpo feminino no discurso midiático: a construção social da beleza. *Seminário Internacional Fazendo Gênero*.
- Louro, G. L. (2008). *Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas*. Pro-Posições, 19(2),17-23.
- Louro, G. L. (1999). Pedagogias da sexualidade. Em G. L. Louro (Org.), *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (pp. 9-34). Belo Horizonte: Autêntica.
- Machado, A. C. (2019). *Fundamentalismo Religioso no Governo Bolsonaro: as implicações de um governo sexista para a (re)existência das mulheres brasileiras*. Monografia, Graduação de Psicologia do Uniceub, Brasília.
- Madureira, A. F. A.; Barreto, A. L. C. S. & Paula, L. D. (2018). Educação, política e compromisso social: desconstruindo o mito da neutralidade pedagógica. Em E. Tunes (Org.), *Desafios da educação para a psicologia* (pp. 137-153). Curitiba: CRV.
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2007). Identidades sexuais não-hegemônicas: processos identitários e estratégias para lidar com o preconceito. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(1), 81-90. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v23n1/a10v23n1.pdf>
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2012b). As raízes histórico-culturais e afetivas do preconceito e a construção de uma cultura democrática na escola. Em A. U. Branco & M. C. S.L. Oliveira (Orgs.), *Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural* (pp. 125-155). Porto Alegre: Mediação.
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2015). Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as. *Temas em Psicologia* (Ribeirão Preto), 23(3), 577-591.

- Madureira, A. F. A. & Fonseca, J. V. C. (2020). A escola na prevenção da violência: a transfobia em discussão. Em I. L. Fuhr (Org.), *Na escola e na vida cotidiana* (pp. 97-110). Curitiba: CRV.
- Madureira, A. F. A. (2007a). *Gênero, sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em:  
[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1610/1/Tese\\_AnaFlaviaAmaralMadureira.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1610/1/Tese_AnaFlaviaAmaralMadureira.pdf)
- Madureira, A. F. A. (2013). Psicologia Escolar na contemporaneidade: construindo “pontes” entre a pesquisa e a intervenção. In E. Tunes (Org.), *O fio tenso que une a Psicologia à Educação* (pp. 55-73). Brasília: UniCEUB. Disponível em:  
[https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/4409/4/Web%20O%20FIO%20TENSO%20QUE%20UNE%20A%20PSICOLOGIA%20%C3%80%20EDUCA%20%C3%87%20C3%83O\\_Elizabeth%20Tunes.pdf](https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/4409/4/Web%20O%20FIO%20TENSO%20QUE%20UNE%20A%20PSICOLOGIA%20%C3%80%20EDUCA%20%C3%87%20C3%83O_Elizabeth%20Tunes.pdf)
- Madureira, A. F. A. (2018). Social Identities, Gender, and Self: Cultural Canalization in Imagery Societies. In A. Rosa, & J. Valsiner (Orgs.), *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Marcondes, D. (2000). As origens do pensamento moderno e a ideia de modernidade. *Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Mesquita, D. T. & Perucchi, J. (2016). Não apenas em nome de Deus: discursos religiosos sobre homossexualidade. *Psicologia & Sociedade*, 28(1), 105-114.
- Miskolci, R. & Campana, M. (2017). “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *Revista Sociedade e Estado*, 32(3), 725-747. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v32n3/0102-6992-se-32-03-725.pdf>

- Moreira, A. F. B., & Câmara, M. J. (2013). Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. Em A. F. Moreira, & V. M. Candau (Orgs.), *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Obando, J.M. (2020). *Educação Sexual: O Papel da Escola na Prevenção da Violência Sexual contra as Mulheres* (Dissertação de Mestrado). UniCEUB, Brasília, DF.
- Sant'ana, P.R.S. (2021). *O Fundamentalismo Religioso Cristão e o Abuso de Poder no Cenário Social e Político Brasileiro Atual* (Monografia). UniCEUB, Brasília, DF.
- Sawaia, B. B. (2014). Identidade – Uma ideologia separatista?. Em B. B. Sawaia (Org.), *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Sabat, R. (2001). Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. *Estudos Feministas*, 9(1), 9-21.
- Savi, R. M. (2015). *Os impactos do discurso de ódio na saúde mental de ativistas dos direitos humanos*. Monografia, Graduação de Psicologia do Uniceub, Brasília.
- Scott, J. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, 20(2), 71-99.
- Tunes, E. (2013). Tempo, Educação e Psicologia. Em E. Tunes (Org.), *O fio tenso que une a Psicologia à Educação* (pp. 11-16). Brasília: UniCEUB, Disponível em: [http://www.bfp.uff.br/sites/default/files/servicos/documentos/o\\_fio\\_tenso\\_que\\_une\\_a\\_psicologia\\_a\\_educacao\\_elizabeth\\_tunes\\_1.pdf](http://www.bfp.uff.br/sites/default/files/servicos/documentos/o_fio_tenso_que_une_a_psicologia_a_educacao_elizabeth_tunes_1.pdf)
- Taffarel, C. N. Z., & Carvalho, M. S. (2019). A Extinção da SECADI: um golpe fatal nas conquistas no campo da educação. *Cadernos Do GPOSSHE On-Line*, 2(1), 84–90. <https://doi.org/10.33241/cadernosdogposshe.v2i1.1523F>

- Vanazzi, B. M. R. (2021). *A Psicologia Clínica diante do Fundamentalismo Religioso Cristão* (Monografia). UniCEUB, Brasília, DF.
- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da Psicologia Cultural: mundos da mente, mundos da vida*. Tradução de Ana Cecília de Sousa Bastos. Porto Alegre: Artmed
- Welzer-Lang, D. (2001). A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Revista Estudos Feministas*, 9(2), 460-482. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200008>.
- Woodward, K. (2000). Identidade e diferença: uma introdução conceitual. Em T. T. Silva(Org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (pp. 7-72). Petrópolis: Vozes.
- Zanello, V., Fiuza, G., & Costa, H. S. (2015). Saúde mental e gênero: facetas gendradas do sofrimento psíquico. *Fractal: Revista de Psicologia*, 27(3), 238-246.
- Parker, R. (1991). *Corpos, prazeres e paixões: a cultura sexual no Brasil contemporâneo*. São Paulo: Editora Best Seller.



## Anexos

### Anexo A

#### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

#### “Sexualidade, Gênero e Diversidade nas Escolas em Tempos de Obscurantismo a partir do Olhar de Educadores/as”

**Instituição das pesquisadoras: Centro Universitário de Brasília - UniCEUB**

**Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira**

**Pesquisadora assistente: Gabriela de Miranda**

- Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O texto abaixo apresenta todas as informações necessárias sobre o que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não lhe causará prejuízo. O nome deste documento que você está lendo é Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a assiná-lo 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 objetivo do estudo:**  
Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa por corresponder ao perfil de participantes delimitado para tal. O objetivo da pesquisa consiste em analisar as crenças de professores/as do Ensino Médio acerca das questões de gênero, sexualidade e diversidade no atual cenário social e político brasileiro.
- **Procedimentos do estudo:**  
Sua participação consiste em responder uma entrevista individual sobre o tema focalizado na pesquisa. O procedimento consiste em uma entrevista individual *online*, e, portanto, remota, por meio da ferramenta de ligação de vídeo *Google Meet*. A entrevista será gravada em áudio, com o seu consentimento, para facilitar o posterior trabalho de análise. Não haverá nenhuma outra forma de envolvimento ou comprometimento neste estudo.
- **Riscos e benefícios:**  
Este estudo possui baixos riscos que são inerentes ao procedimento de entrevista. Por exemplo, será esclarecido que não há respostas certas ou erradas em relação às perguntas que serão apresentadas e que é esperado que o(a) participante responda de acordo com as suas opiniões pessoais. Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento, você não precisa realizá-lo. Com sua participação nesta pesquisa você poderá contribuir com a construção de uma compreensão mais aprofundada acerca da temática investigada.

- **Participação, recusa e direito de se retirar do estudo:**

Sua participação é voluntária. Você não terá nenhum prejuízo se não quiser participar. Você poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com uma das pesquisadoras responsáveis. Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos, você não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo.

- **Confidencialidade:**

Seus dados serão manuseados somente pelas pesquisadoras e não será permitido o acesso a outras pessoas. O material com as suas informações (gravação em áudio da entrevista) ficará guardado sob a responsabilidade da pesquisadora assistente, Gabriela de Miranda, com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade, e será destruído após a pesquisa.

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](mailto:cep.uniceub@uniceub.br). Também entre em contato para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo.

Eu, \_\_\_\_\_  
 RG \_\_\_\_\_, após receber a explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos nesta pesquisa concordo voluntariamente em fazer parte deste estudo.

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
 Participante

\_\_\_\_\_  
 Ana Flávia do Amaral Madureira

Celular: (61) 99658-7755, E-mail: [ana.madureira@ceub.edu.br](mailto:ana.madureira@ceub.edu.br)

\_\_\_\_\_  
 Gabriela de Miranda

Celular: (61) 981882602, E-mail: [gabriela.fmiranda@sempreceub.com](mailto:gabriela.fmiranda@sempreceub.com)

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

Instituição: Centro Universitário de Brasília – UniCEUB

Endereço: SEPN 707/907, Campus do UniCEUB Bairro: Asa Norte

Cidade: Brasília - DF CEP: 70790-075

Telefone p/contato: (61) 3966-1200

## **Anexo B**

### **Roteiro de Entrevista Semiestruturada**

#### Bloco temático I

1. Há quanto tempo você trabalha como professor/a? Por que você escolheu ser professor/a?
2. A escola que você trabalha é pública ou particular? (Se for pública, perguntar se já teve a oportunidade de trabalhar em uma escola particular, se for particular perguntar se já teve a oportunidade de trabalhar em uma escola pública.).
3. Em sua opinião, há diferenças no ensino entre instituições públicas e instituições particulares, ou não? Por quê?

#### Bloco temático II

4. Há professores que acham importante que se discuta sobre a temática da diversidade nas escolas, e outros que não acham que essa é uma temática importante. O que você acha? (Por quê?)
5. Você considera a escola um espaço diverso, ou não? Por quê?
6. Para você, o que significa a palavra gênero?
7. Durante a sua formação profissional, você recebeu alguma orientação em como lidar com questões de gênero? E questões relativas à sexualidade? (Se sim, como foi?)
8. Você já presenciou alunos/as ou profissionais que atuam na(s) escola(s) que você trabalha sendo tratados/as de forma diferente devido à sua orientação sexual ou ao seu gênero ou não? (Se sim, como foi? Como você se sentiu? Como você lidou com essa situação?)

- 9.** Na sua opinião, a escola colabora com o desenvolvimento de habilidades e interesses diferentes em alunos e alunas, ou não? Por quê? (Se sim, quais habilidades e interesses?)
- 10.** Alguns/mas profissionais da educação, por um lado, não acham que as questões de gênero deveriam ser abordadas em sala de aula. Por outro lado, outros/as acham importante que o assunto seja abordado. E você, qual é a sua opinião a respeito? Por quê?
- 11.** Você acredita que a escola deva realizar trabalhos de educação sexual, ou não? (Por quê? Se sim, por quem?)

### Bloco temático III

- 12.** Em relação à religião você já experienciou/presenciou alguma situação no espaço escolar em que houve algum tipo de desconforto causado por conta das crenças religiosas de alguém, ou não? (Se sim, como foi? Como você se sentiu?)
- 13.** Em sua opinião, o que é fundamentalismo religioso?
- 14.** Em sua opinião, o que é laicidade?

### Bloco temático IV

- 15.** Você já trabalhou em alguma instituição de ensino em que houvesse um psicólogo escolar trabalhando nela também?
- 16.** Em sua opinião, como pode ser o trabalho do/a psicólogo escolar nas instituições de ensino?
- 17.** Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa sobre o que discutimos?

## Anexo C

### Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP UniCEUB)



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Sexualidade, Gênero e Diversidade nas Escolas em Tempos de Obscurantismo a partir da Perspectiva de Educadores/as **Pesquisador:** Ana Flávia do Amaral Madureira **Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 51593021.6.0000.0023

**Instituição Proponente:** Centro Universitário de Brasília - UNICEUB

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.023.190

##### Apresentação do Projeto:

O presente projeto tem como escopo analisar as crenças de professores do Ensino Médio acerca das questões de gênero, sexualidade e diversidade no atual cenário social e político brasileiro. Este projeto envolve a utilização de metodologia qualitativa de investigação. Os participantes serão professores de escolas públicas e/ou privadas que atuam no Ensino Médio, com experiência no exercício da docência por, pelo menos, dois anos. Serão realizadas seis entrevistas individuais semiestruturadas. Todos os participantes serão pessoas maiores de idade, que não fazem parte de populações vulneráveis e que serão selecionados/as via rede social da pesquisadora e não via instituição.

##### Objetivo da Pesquisa:

O projeto tem como objetivo geral analisar as crenças de professores/as do Ensino Médio acerca das questões de gênero, sexualidade e diversidade no atual cenário social e político brasileiro.

O objetivo secundário envolve analisar possíveis contribuições da Psicologia Escolar na abordagem de questões de gênero, sexualidade e diversidade nas escolas, a partir da perspectiva de professores/as do Ensino Médio.

##### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

No que tange aos riscos, o pesquisador enuncia que "A pesquisa apresenta baixos riscos. Tais riscos são inerentes ao procedimento de entrevista. Medidas preventivas durante a entrevista serão

Endereço: SEPN 707/907 - Bloco 8, sala 8.205, 2º andar

Bairro: Setor Universitário

CEP: 70.790-075

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3986-1511

E-mail: cep.uniceub@uniceub.br

tomadas para minimizar qualquer risco ou incômodo. Por exemplo, será apresentada a orientação de que não existem respostas certas ou respostas erradas e que é esperado que o/a participante responda de acordo com as suas opiniões pessoais. Mesmo assim, caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento aos/às participantes, os/as, mesmos/as não precisam realizá-lo".

Registra-se que, de acordo com a Resolução nº 466/12, risco consiste na "possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente". Ainda, conforme o item III.1 da Resolução citada, na avaliação ética dos riscos deve haver a ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos. Na presente pesquisa, verifica-se que não há a probabilidade de que a pesquisa ocasione aos participantes danos maiores do que os existentes na vida cotidiana.

Com efeito, trata-se de uma pesquisa com risco mínimo na medida em que implica tão somente a aplicação de instrumento a participantes que, conforme os dados do protocolo, não apresentam uma condição específica de vulnerabilidade. Sendo assim, a pesquisa não acarreta para o participante risco maior que os encontráveis na prática dos atos ordinários da vida cotidiana.

Com relação aos benefícios, registra-se que "Ao participar da pesquisa, os/as participantes colaborarão com o desenvolvimento de uma compreensão mais aprofundada sobre o tema focalizado na pesquisa."

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa proposta apresenta relevância social e acadêmica.

A pesquisa apresenta orçamento adequado do ponto de vista ético.

O cronograma se encontra ajustado às etapas propostas da pesquisa.

O currículo do pesquisador responsável está em consonância com a pesquisa a ser executada.

Com efeito, a presente pesquisa aplica procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes, dessa forma, em relação à análise ética desses procedimentos metodológicos essa implica tão somente a verificação dos riscos que ocasionam para o participante e o seu impacto sobre os direitos dos participantes. Ademais, sublinha-se que não cabe ao Sistema CEP/CONEP a análise do desenho metodológico.

O instrumento que será aplicado aos participantes revela-se adequado, trata-se de entrevistas sobre aspectos pessoais concernentes à vida dos participantes, mas que se revelam razoáveis do ponto de vista da

Endereço: SEPN 707/907 - Bloco 6, sala 6.205, 2º andar

Bairro: Setor Universitário

CEP: 70.790-075

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3986-1511

E-mail: cep.uniceub@uniceub.br

Continuação do Parecer: 5.023.190

penetração da esfera de privacidade dos indivíduos em face da busca pela produção de conhecimento científico.

Página 02 de

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

A Folha de Rosto não se encontra preenchida, contudo, houve a apresentação de mensagem eletrônica da qual consta a autorização para a realização da presente pesquisa.

A Resolução nº CNS 466/12, especificamente com seu IV.3, estabelece o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Consoante tal dispositivo, o Termo ora apresenta se encontra adequado.

**Recomendações:**

Recomenda-se que o pesquisador durante a realização da pesquisa cumpra as normas previstas na Resolução CNS nº 466/12, notadamente quanto à sua responsabilidade indelegável e indeclinável de proteção dos direitos dos participantes da pesquisa.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

A presente pesquisa se encontra apta a ser iniciada.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Protocolo previamente avaliado, com parecer n. 5.023.160/21, tendo sido homologado na 16ª Reunião Ordinária do CEP-~~Uniceub~~ do ano, em 24 de setembro de 2021.

**+ Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1821216.pdf	09/09/2021 17:36:07		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto de Mono Gabriela.pdf	09/09/2021 17:34:37	GABRIELA FERREIRA CARLOS DE MIRANDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	09/09/2021 15:14:58	GABRIELA FERREIRA CARLOS DE MIRANDA	Aceito

Endereço: SEPN 707/907 - Bloco 6, sala 6.205, 2º andar

Bairro: Setor Universitário

CEP: 70.790-075

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3966-1511

E-mail: cep.uniceub@uniceub.br

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE  
BRASÍLIA - UNICEUB



Continuação do Parecer: 5.023.190

Folha de Rosto	FolhadeRostoConcordancia1.pdf	09/09/2021 15:09:06	GABRIELA FERREIRA CARLOS DE MIRANDA	Aceito
----------------	-------------------------------	------------------------	---	--------

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Página 03 de

BRASILIA, 06 de Outubro de 2021

**Assinado por:**

**Marilia de Queiroz Dias Jacome  
(Coordenador(a))**

Endereço: SEPN 707/907 - Bloco 6, sala 6.205, 2º andar

Bairro: Setor Universitário

CEP: 70.790-075

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3906-1511

E-mail: cep.uniceub@uniceub.br

04