

**Artigo: Gênero, sexualidade e diversidade na escola: o “olhar” de profissionais da educação.**

**Resumo**

Esse artigo objetiva analisar as crenças de profissionais da educação básica sobre questões de gênero, sexualidade e diversidade no contexto escolar. Para tanto, foram realizadas quatro entrevistas individuais semiestruturadas, com o uso de imagens pré-selecionadas, com professoras da educação básica. As participantes estavam na faixa etária entre 23 e 46 anos, atuavam no ensino infantil, fundamental e médio, em escolas públicas e privadas. Dentre as participantes, três se autodeclararam cristãs e uma sem religião. O estudo mostrou a necessidade de discutir gênero, sexualidade e diversidade no contexto escolar a fim de combater a discriminação sofrida por aqueles/as que fogem às normas estabelecidas socialmente e promover um ambiente saudável para todos/as. Ademais, uma vez que essas não se sentem capazes e seguras para conduzir debates sobre a temática por falta de recursos teóricos e práticos, a pesquisa evidenciou uma urgência em investir em uma formação mais qualificada dos/as professores/as em licenciatura.

**Palavras-chave:**

Gênero, sexualidade, diversidade na escola, profissionais da educação, Psicologia.

Em maio de 2015, uma menina de 12 anos foi estuprada dentro de uma escola na capital de São Paulo por um menino de 14 anos, com o auxílio de dois outros meninos, ambos de 13 anos (Ribeiro, 2015). Em 2018, o Brasil contabilizou mais de 66 mil casos de violência sexual (correspondente a 180 estupros por dia), sendo esse o número mais alto desde 2009. Cabe ressaltar que, entre as vítimas, 54% tinham até 13 anos (Gomes, 2019). Em setembro de 2019, os registros de Estupro em São Paulo têm o 2º pior mês desde 2010, totalizando 1202 queixas recebidas (ou o equivalente a 40 por dia) nesses 30 dias (Pagnan, 2019).

Em 2014, Alex (de 8 anos) foi morto pelo próprio pai por gostar de lavar a louça e de dança do ventre. A criança tomava surras constantes do pai que o mandava “andar que nem homem”. O irmão mais velho do garoto já havia sido rejeitado pelo pai por não ser “ másculo o suficiente” e após um dos “corretivos” recebidos, o fígado de Alex se rompeu, ocasionando sua morte (Alves, 2014).

Em novembro de 2016, no relatório publicado pela ONG *Transgender Europe* (TGEu), o Brasil lidera ranking mundial de assassinatos de travestis e transsexuais, totalizando 868 mortes nos últimos dois anos. O segundo colocado no ranking foi o México, onde foram contabilizadas 3 vezes menos mortes no mesmo período, totalizando 256 (Cunha, 2018).

Em 2017, segundo o GGB (Grupo Gay da Bahia), foram documentadas 445 mortes por motivação homotransfóbica no Brasil, ou seja, uma pessoa LGBT morreu a cada 20 horas. Dentre as vítimas, 41,2% possuía menos de 18 anos e 32,9% possuía entre 18 a 25 anos. (Mott, Michels e Paulinho, 2017). Conforme mencionado anteriormente, uma parte significativa dos casos ocorre com pessoas menores de idade e muitas dessas pessoas estão no contexto escolar.

O Código de Ética Profissional do Psicólogo estabelece que “Art. 2º - Ao psicólogo é vedado: a) Praticar ou ser conivente com quaisquer atos que caracterizem negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade ou opressão” (CFP, 2005, p. 9). São fundamentais, portanto, produções acadêmicas que busquem contribuir para a construção de conhecimentos e estratégias de intervenção que tornem os diferentes contextos educativos em que os indivíduos estão inseridos em espaços acolhedores e inclusivos, voltados à promoção da saúde psicológica, sensível à importância do respeito à diversidade.

Considerando também a atuação profissional do/a psicólogo/a escolar nas últimas duas décadas, visando intervenções voltadas à promoção da saúde psicológica e do sucesso escolar, atenta às diversas vozes institucionais e sensível às relações interpessoais, a produção científica sobre essa temática tem implicações práticas no que se refere à elaboração de estratégias concretas e contextualizadas de desconstrução de preconceitos e de promoção de uma cultura democrática.<sup>1</sup>

Utilizando a psicologia cultural como base teórica, as experiências humanas sempre acontecem em contextos culturais estruturados, que são permeados por crenças, valores e práticas enraizados historicamente que canalizam os processos de significação e orientam o pensar, o agir e o sentir de pessoas concretas de diferentes maneiras (Madureira, 2016). Por não ser considerado um processo de determinação cultural, mas sim por envolver uma série de mecanismos de canalização presentes na cultura, é destacado o papel ativo e transformador dos sujeitos nos processos de significação em

---

<sup>1</sup> Informações retiradas da descrição do Projeto de Pesquisa: “Identidades Sociais, Diversidade e Preconceito”, coordenado pela Profa. Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira.

relação ao mundo social em que estão inseridos e em relação a si mesmos (Madureira, 2016).

Em relação aos processos culturais, Berger (1980) afirma que aquilo que vemos está diretamente ligado à nossa localização no tempo e espaço, ou seja, o momento e local em que vivemos influenciam profundamente a nossa visão. Ademais, Madureira (2016) afirma que palavras e imagens se apresentam como artefatos culturais que canalizam, de diferentes formas, os processos de significação das experiências vivenciadas pelas pessoas.

No mesmo sentido, Santaella (2012) afirma que:

Toda imagem, no domínio das representações visuais, apresenta múltiplas camadas: subjetivas, sociais, estéticas, antropológicas e tecnológicas. Entretanto, a primeira lição a ser incorporada é que essas camadas estão contidas no interior da própria imagem. Apreendê-las todas é a finalidade almejada pela leitura da imagem (Santaella, 2012, p.21).

Ademais, de acordo com Madureira e Branco (2012), marcadores sociais tais como classe social, raça, gênero e orientação sexual não são simplesmente características individuais, mas sim características fortemente vinculadas à arena política em que ocorrem as relações cotidianas. A construção histórico-cultural em que se dão as identidades sociais traz consigo relações de poder, de opressão e resistência que perpassam todas as instâncias sociais.

Além disso, no processo de construção das posições de identidade, a marcação simbólica da diferença é um aspecto crucial, visto que as identidades sociais estão baseadas, frequentemente, em uma dicotomia do tipo “nós e eles” (Woodward, 2000). A marcação da diferença se dá tanto por meio de sistemas simbólicos de representação, quanto por meio de formas de exclusão social e assim se estabelece um sistema classificatório que torna possível a produção de significados (Woodward, 2000).

Nesse mesmo sentido, Galinkin e Zauli (2011) apontam que a identidade faz referência ao que uma pessoa é em oposição ao que não é. Os fatores que compõem a identidade de uma pessoa a iguala a alguns e a difere de outros (por exemplo, se ela é brasileira, não é japonesa), bem como a faz se sentir única e, concomitantemente, pertencente a determinados grupos e categorias sociais.

Dessa forma, assim, no reconhecimento de semelhanças é necessário fazer comparações e pressupor a existência de diferenças. As autoras concluem que a convivência com grupos que percebemos como diferentes pode ser tanto positiva e

produtiva, quanto negativa e conflituosa, mas é imprescindível saber aproveitar as vantagens da heterogeneidade e reconhecer o que há de positivo nas diferenças a fim de desconstruir o preconceito e a discriminação. (Galinkin e Zauli, 2011).

Ainda em relação aos processos de identificação, Madureira (2016) discute que ao selecionarmos os grupos sociais com quem simpatizamos e com quem nos identificamos certa ambiguidade de sentimentos se faz presente, sendo que simpatizar com grupos sociais marginalizados não necessariamente implica na identificação pessoal com os mesmos, podendo assim alguém simpatizar com um grupo e se identificar com outro.

Conforme já mencionado, os processos identitários têm forte ligação com as relações de poder que fomentam determinados preconceitos em relação a alguns grupos presentes em nossa sociedade. Esses preconceitos, muitas vezes, são cotidianamente traduzidos nas ações concretas nas interações sociais, caracterizando assim a discriminação (Madureira, 2016).

Além disso, no que tange à temática de gênero, Madureira (2016) argumenta que o sentimento de pertencer a determinado gênero se constrói a partir de crenças, valores, práticas, estereótipos e preconceitos que delimitam as fronteiras simbólicas entre a feminilidade e a masculinidade de maneira mais rígida ou mais flexível. No Brasil, historicamente marcado por uma tradição católica, cotidianamente reproduzimos, reatualizamos, reformulamos e contestamos, no imaginário social contemporâneo, significados culturais arcaicos sobre as mulheres (Madureira, 2016).

Ademais, durante longos períodos na história, muitos extermínios foram desencadeados a partir de guerras entre povos pautadas na religiosidade que consideraram como base, e permanecem considerando, verdades supostamente inquestionáveis, que não permitem críticas nos processos de negociação entre grupos sociais distintos. (Lionço, 2017). Nesse contexto, Lionço (2017) aponta que psicólogos/as independente de suas vinculações pessoais a doutrinas e instituições religiosas e até mesmo aqueles que não expressam fé em nenhuma religião, devem estar atentos/as à importância da defesa da laicidade, da ética democrática e da recusa a toda forma de discriminação e intolerância.

No contexto escolar, Louro (1998) afirma que é necessário colocar em questão currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos e processos de avaliação visto que estes seguramente produzem e, ao mesmo tempo, são constituídos por distinções de gênero, sexualidade, etnia e classe. Se faz necessário,

sobretudo, estar atento/a para nossa linguagem na medida em que, frequentemente, ela carrega e institui o sexismo, o racismo, o etnocentrismo e outros tipos de preconceito (Louro, 1998).

Destaca-se que no que se refere aos preconceitos, Madureira e Branco (2012) os definem como fronteiras simbólicas rígidas, construídas historicamente e com forte enraizamento afetivo que acabam por se constituir em barreiras culturais entre grupos sociais e indivíduos. A forma como a pessoa vivencia, em termos cognitivos e afetivos, as suas experiências cotidianas e organiza a sua compreensão sobre o mundo social em que está inserida e sua compreensão sobre si mesma é afetada diretamente pelos preconceitos presentes nas relações cotidianas de forma nem sempre sutil (Madureira & Branco, 2012).

Ademais, fronteiras simbólicas que delimitam, de forma semipermeável, as diferenças entre indivíduos e grupos sociais existem nos mais diversos contextos ao redor do mundo. Quando tais fronteiras se tornam impermeáveis e passam a caracterizar um grupo a partir de desqualificação constante e difusa de outros grupos, é possível notar o preconceito em ação (discriminação) (Madureira & Branco, 2012). Portanto, práticas discriminatórias se sustentam em ideias preconcebidas e quando as fronteiras rígidas se tornam alvos de transgressão, emergem a violência e intolerância características da discriminação (Madureira & Branco, 2012).

Ainda nesse sentido, para que hierarquias e desigualdades sociais se sustentem, é preciso que tais fronteiras sejam “respeitadas”, não importando o sofrimento psíquico que possa surgir a partir disso. Assim, o preconceito não se fundamenta apenas na cognição, mas especialmente na emoção e, desse modo, na desconstrução de preconceitos não basta apenas a apresentação de argumentos racionais ou “provas empíricas” (Madureira & Branco, 2012).

No que tange à diversidade, à educação e à escola, Gusmão (2003) afirma que, ao pensarmos pelo domínio da semelhança e da identidade, criamos uma hierarquia com o diferente e o tratamos como desigual. Essa hierarquia só é possível a partir de relações de poder e dominação que permitem gerar a marginalização e a exclusão. É nesse sentido que a escola deve assumir um papel de agente transformador, a partir de propostas educativas baseadas em princípios democráticos e legítimos, que promovem o conhecimento mútuo entre diferentes (Gusmão, 2003).

No contexto escolar, Madureira e Branco (2012) apontam, de modo crítico, o papel fundamental da escola nos processos de normatização do sujeito, ou seja, na

tentativa de garantir a formação de sujeitos “normais”, pressupondo assim noções de desvio e anormalidade. Esse processo de normatização acarreta, frequentemente, sentimentos de inferioridade em diversos alunos/as que não correspondem às expectativas sociais valorizadas e incentivadas. Tais alunos/as são marcados como “fadados ao fracasso” devido à sua pressuposta incapacidade intelectual, desde o início e o ambiente escolar produz, mesmo que não tenha tal intenção, o seu fracasso, produz e reproduz as relações hierárquicas tão enraizadas em nossa sociedade. Cabe aqui destacar que tal incapacidade intelectual pressuposta se aplica a apenas alguns grupos discriminados, especialmente alunos negros e pobres.

Ainda nesse contexto, Madureira, Barreto e Paula (2018) discutem que a tentativa de silenciar discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas corrobora para o fortalecimento de concepções e crenças enraizadas historicamente no imaginário social que alimentam as inúmeras desigualdades existentes entre homens e mulheres e que servem como base para opressões em relação às pessoas com orientações sexuais que diferem da heterossexualidade. Nas instituições de ensino já existe um ambiente caracterizado, em diferentes níveis, pela intolerância com gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transgênero e transexuais e qualquer inviabilização de discussões, debates e a promoção do diálogo respeitoso acerca da temática tende a agravar essa situação.

Além disso, a formação, o desempenho escolar de cada um/a e a desigualdade da atribuição do “sucesso” e do “fracasso” escolar sofrem interferência, direta e indiretamente, de um conjunto, presente no cotidiano escolar, de inúmeras situações e procedimentos pedagógicos e curriculares (por vezes mais explícitos, outras mais implícitos) fortemente atrelados a processos sociais que contribuem para a criação e o reforçamento de diferenças, distinções e clivagens sociais (Junqueira, 2010).

Ademais respeito do cotidiano escolar, Junqueira (2010) afirma que diversos fenômenos discriminatórios, como o classismo, racismo, sexismo e homofobia, estão presentes não apenas de maneira sorrateira, mas são ensinados na escola e produzem efeitos sobre todos/as (estudantes ou não).

Em distintos graus, na escola podemos encontrar homofobia no livro didático, nas concepções de currículo, nos conteúdos heterocêntricos, nas relações pedagógicas normalizadoras. Ela aparece na hora da chamada (o furor em torno do número 24, por exemplo; mas, sobretudo, na recusa de se chamar a estudante travesti pelo seu “nome social”), nas brincadeiras e nas piadas “inofensivas” e até usadas como “instrumento didático”. Está nos bilhetinhos, carteiras, quadras,

paredes dos banheiros, na dificuldade de ter acesso ao banheiro. Aflora nas salas dos professores/as, nos conselhos de classe, nas reuniões de pais e mestres. Motiva brigas no intervalo e no final das aulas. Está nas rotinas de ameaças, intimidação, chacotas, moléstias, humilhações, tormentas, degradação, marginalização, exclusão, etc. (Junqueira, 2010, p. 212).

No que tange aos materiais didáticos utilizados nas escolas, Lionço e Diniz (2009) afirmam que personagens de várias cores, tipos e formas e com diferentes habilidades cognitivas e físicas existem nos livros de ensino fundamental, pois o mundo das crianças deve ser diverso em sua representação iconográfica. Porém, essa mesma representação não atingiu os livros didáticos no que se refere à inclusão da diversidade sexual, deixando clara a opção discursiva do silêncio, o que contribui para a manutenção da lógica heteronormativa. Estratégias discursivas afirmativas da diversidade sexual como valor social se fazem necessárias.

No mesmo sentido, Louro (2014) afirma que na grande maioria dos materiais didáticos em que a dimensão do prazer está presente, ela pressupõe exclusivamente o desejo heterossexual e dessa forma é negada a possibilidade de que os sujeitos tenham como objeto amoroso e de desejo alguém de seu próprio sexo, o que contribui para a manutenção da lógica heteronormativa.

Quanto ao papel pedagógico da escola na luta contra a intolerância, Borrillo (2009) afirma que deve-se propagar que a igualdade é responsabilidade de todos/as. Além disso, os cursos, apostilas e materiais didáticos devem apresentar diferentes orientações sexuais como tão legítimas e plenas quanto à heterossexualidade. Ademais, uma inclusão mais efetiva sobre a diversidade sexual e a importância da igualdade e não-discriminação se faz necessária na formação de profissionais da educação.

Em um período histórico em que há um crescimento de discursos ancorados no ódio e na intolerância, uma educação pautada pelo respeito, em que não haja medo, insegurança e violência é o tipo de educação que deve ser incentivada. Crianças e adolescentes têm o direito de ter acesso aos conhecimentos científicos sobre diferentes temas nas escolas, como, por exemplo, questões de gênero, sexualidade, pertencimento étnico-racial, desigualdades sociais, preconceitos, etc. (Madureira, Barreto & Paula, 2018). Sendo assim, privar crianças e adolescentes de terem acesso a tais conhecimentos é uma violação de seus direitos.

Diante do que foi discutido anteriormente, os objetivos da pesquisa foram:

**Objetivo Geral:** Analisar as crenças de profissionais da educação básica sobre questões de gênero, sexualidade e diversidade no contexto escolar.

**Objetivos Específicos:**

- Identificar e analisar crenças de professores/as que atuam na educação básica no que se refere às diferentes manifestações em termos de sexualidade e de identidades de gênero por parte dos/as alunos/as.
- Analisar as concepções de profissionais da educação frente às questões de gênero no contexto escolar, bem como no que se refere ao papel das instituições de ensino em relação a tais questões.

**Método**

De acordo com Madureira e Branco (2001), na proposta epistemológica qualitativa há a compreensão da realidade em sua complexidade em contraponto a algo simples que possa ser descrito a partir de leis universais, tal como pressupõe o positivismo.

A perspectiva epistemológica positivista tem a tradição de construir categorias analíticas que privilegiam a descrição de atributos estáticos e, portanto não contempla satisfatoriamente o caráter eminentemente dinâmico do desenvolvimento humano. Assim, a epistemologia positivista foca nos instrumentos, enfatizando a imparcialidade da ciência e conseqüentemente desconsiderando os sujeitos como ativos na produção científica (Madureira & Branco, 2001).

Nesse sentido, Minayo (2016) aponta que a pesquisa qualitativa tem como foco principal a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar. Dessa forma, é de suma importância, ao analisar e interpretar informações obtidas por uma pesquisa qualitativa, buscar tanto o que é homogêneo quanto o que se diferencia dentro de um mesmo meio social (Minayo, 2016).

Ademais, uma proposta epistemológica qualitativa busca compreender a realidade em sua complexidade, em contraponto com a simplicidade descrita por poucas leis universais utilizada no positivismo (Madureira & Branco, 2001). Sendo assim, nas pesquisas qualitativas se considera seriamente os processos dinâmicos e complexos de constituição do sujeito psicológico concreto, e em sua metodologia se substitui a



resposta pela construção, a suposta neutralidade do pesquisador pela participação ativa e a verificação pela elaboração (Madureira & Branco, 2001).

### **Participantes**

O critério de seleção das participantes foi que deveriam ser profissionais da educação, que atuam no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, na rede de ensino pública ou particular do Distrito Federal.

Mais especificamente, a participante A possui 23 anos de idade, é atualmente professora de língua portuguesa do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública e não possui religião. A participante B possui 31 anos de idade, é atualmente professora de matemática do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular, já tendo trabalhado também com Ensino Médio e EJA (Educação de Jovens Adultos) e sua religião é cristã. A participante C possui 46 anos de idade, é atualmente professora de inglês do maternal na educação infantil de uma escola particular, já tendo trabalhado também com Ensino Fundamental e Médio e sua religião é cristã. Por fim, a participante D possui 43 anos de idade, é atualmente coordenadora disciplinar do Ensino Fundamental em uma escola pública, já tendo trabalhado como professora de língua portuguesa para Ensino Fundamental e Médio e sua religião é cristã.

### **Materiais e instrumentos**

Os materiais utilizados foram um gravador, a fim de gravar o áudio, com o consentimento das participantes, para realizar a transcrição das entrevistas posteriormente; um caderno e uma caneta para registrar os dados sociodemográficos das participantes. Já os instrumentos de pesquisa foram um roteiro da entrevista semiestruturada construído previamente e as imagens pré-selecionadas que foram apresentadas de forma impressa e coladas em uma cartolina.

### **Procedimentos de construção de informações**

Inicialmente, o projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética do UniCEUB. A partir de então, a pesquisadora pediu indicações de participantes para pessoas de seu convívio pessoal que trabalham em escolas e, então, entrou em contato com as mesmas por meio de mensagens no telefone celular.

As entrevistas foram realizadas em locais reservados escolhidos pelas participantes, a fim de preservar o sigilo em relação às identidades pessoais das mesmas,

bem como promover um ambiente em que as participantes se sentissem à vontade para expressar suas opiniões e evitar ruídos que prejudicasse a gravação de áudio da entrevista. As participantes A e B escolheram realizar as entrevistas em locais mais reservados de uma cafeteria no Distrito Federal, já as participantes C e D escolheram realizar as entrevistas em seu ambiente de trabalho, no turno contrário ao que exercem suas funções.

No encontro individual da pesquisadora com cada participante, primeiramente foi explicado a elas que seus nomes e as respectivas instituições de ensino em que trabalham seriam alterados, a fim de garantir o sigilo em relação à sua identidade pessoal e em relação às instituições em que trabalham. Posteriormente, esclareceu-se que a gravação em áudio da entrevista seria realizada, com o seu consentimento, para que fosse possível transcrevê-la e, a partir de então, analisá-la.

A partir do consentimento da participante em relação à gravação, foram entregues duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a participante foi instruída a ler o Termo, questionar qualquer dúvida que surgisse no momento e, caso concordasse com o que estava escrito, o assinasse. Cada participante recebeu uma via do TCLE para si e a pesquisadora ficou com a outra via devidamente assinada. Por fim, se deu início à entrevista semiestruturada e, posteriormente, a apresentação das imagens pré-selecionadas.

No campo da psicologia, a utilização de imagens como ferramentas metodológicas tem sido um terreno ainda pouco explorado no estudo de questões importantes na área (Madureira, 2016). Ademais, imagens canalizam culturalmente o pensar, o agir e o sentir, ou seja, as experiências vivenciadas pelas pessoas e são, antes de tudo, signos a serem interpretados (Madureira, 2016).

Sendo assim, em sua metodologia, a pesquisa realizada utilizou de imagens pré-selecionadas, em conjunto a realização de entrevistas individuais semiestruturadas.

Como estratégia metodológica, utilizou-se entrevista semiestruturada bem como imagens pré-selecionadas, ambas aplicadas individualmente. Neto (2002) define a entrevista como uma conversa a dois com propósitos bem definidos, visto que não se trata de uma conversa despreziosa e neutra. É um procedimento que resulta em dados objetivos e subjetivos e por meio da vivência de forma retrospectiva e com exaustiva interpretação, é possível ao pesquisador encontrar expressões da dimensão coletiva a partir da visão individual.

### **Procedimentos de análise**

A análise de dados se deu por meio da análise de conteúdo em sua vertente temática. De acordo com Bardin (1979, citada por Gomes, 2009), a análise de conteúdo temática é realizada a partir da descoberta de ‘núcleos de sentido’ que constituem a comunicação e possibilita que o pesquisador analise para além do que está explícito no discurso.

Dessa forma, na presente pesquisa as entrevistas foram integralmente transcritas e, a partir dos objetivos pré-estabelecidos, o conteúdo foi descrito, categorizado e interpretado, resultando nas seguintes categorias analíticas temáticas: gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir do “olhar das participantes”; questões de gênero na escola e na sociedade em um sentido mais amplo; LGBTfobia na comunidade escolar em discussão.

### **Resultados e Discussão**

Na presente seção serão apresentados e discutidos os resultados mais relevantes, considerando as categorias temáticas mencionadas anteriormente.

#### **Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir do “olhar” das participantes.**

Ao serem questionadas se a escola é um espaço de acolhimento para as/os alunas/os ou não, as participantes B e D responderam que a escola deveria ser esse local de acolhimento, onde o aluno pudesse se expressar livremente e se sentir seguro, visto que é um ambiente repleto de diversidades, mas que, muitas vezes, se torna um local onde a criança e o adolescente se sentem julgados e ameaçados. Fato que ilustra a discussão desenvolvida por Gusmão (2003) ao afirmar que as relações de poder e dominação envolvem uma série de mecanismos de marginalização e exclusão de indivíduos.

Sobre o papel da escola na educação sexual, as participantes A e B relataram em suas entrevistas que a escola deve participar a fim de evitar casos de abuso sexual infantil, mas consideram suas formações acadêmicas insuficientes para abordar assuntos relacionados à educação sexual. Nesse quesito, a participante C afirma que a educação sexual é um conceito particular da família e acrescenta *“Eu me sentiria um pouco invadida se a escola do meu filho quisesse dizer pra ele o que ele vai ser, o que vai*

*fazer. Eu acho que a escola pode dizer assim, sobre anatomia, a ciência, a biologia”.*

Além disso, a participante C diz também que a escola não deve falar sobre orientação sexual, sendo este um papel exclusivo da família.

Em contraponto, a participante D afirma que a escola deve apresentar uma orientação de forma neutra e responsável aos alunos. Afirma também que o Estado tem essa preocupação, mas que não é tratada de forma responsável, visto que não é cobrado das escolas e não existe uma especificação de qual professor seria responsável por isso.

Nesse contexto, cabe ressaltar a discussão desenvolvida por Louro (1998) sobre a importância de questionarmos currículos, procedimentos de ensino, processos de avaliação, teorias, linguagem, normas e materiais didáticos constituídos por distinções de gênero e sexualidade e que, frequentemente, reproduzem estereótipos e tentativas de normalização dos sujeitos.

Ademais, a participante B, ao receber a notícia da coordenação pedagógica que iria receber uma aluna transgênero na escola, revela ter se sentido despreparada e impotente no sentido de não ter informações que considerava o suficiente, mas também por sentir que não era seu papel o de intervir em relação a questionamentos dos alunos e/ou dos pais, mas sim o papel da coordenação. A participante revela que a partir desse sentimento de impotência e despreparo, percebeu que a área da educação requer uma gama de conhecimento maior que sua área de atuação e buscou ler e se informar sobre o assunto.

Tal afirmação da participante exemplifica a afirmação de Franco e Cicillini (2015) de que a maior parte das escolas contribui para a evasão de travestis, transexuais e transgêneros como consequência do exercício de preconceito e exclusão nesse espaço. Cabe evidenciar também que os processos de exclusão desencadeados pela escola são expressos, em sua maioria, por uma violência anunciada por parte do corpo discente e outra violência silenciada e/ou velada por parte do corpo docente (Franco & Cicillini, 2015).

Além disso, cabe ressaltar que discursos científicos ocupam uma posição de destaque contemporânea. Entretanto, argumentos pseudocientíficos, ancorados na Biologia, têm sido utilizados, desde o século XIX, com frequência, na tentativa de justificar diversas desigualdades entre grupos sociais (entre homens e mulheres, brancos e negros, pobres e ricos, etc.). Dessa forma, a promoção de discussões críticas sobre a apropriação equivocada e generalizações distorcidas de conhecimentos da Biologia para

legitimar desigualdades sociais é de suma importância na formação de educadoras/es (Madureira & Branco, 2015).

Dessa forma, as participantes A, B e C revelaram que buscam não falar sobre qualquer coisa que saia do currículo formal e quando seus alunos abordam questões relativas à sexualidade, elas tendem a evitar falar sobre e/ou pedir para que os alunos conversem com outro profissional da instituição. A participante B afirma também que *“Enquanto eu puder fugir desse assunto em sala de aula, eu vou fugir”*.

Nesse sentido, cabe aqui ressaltar que a tentativa de silenciar discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas ratifica o fortalecimento de concepções e crenças que alimentam inúmeras desigualdades existentes que servem como base para opressões (Madureira, Barreto & Paula, 2018). Cabe destacar, então, que:

O silêncio no contexto escolar sobre a diversidade sexual e de gênero contribui para que as práticas de discriminação se perpetuem, se fortaleçam e se tornem algo comum e “legítimo” de acontecer. Em poucas palavras, tal silêncio estimula a violência nas práticas cotidianas que ocorrem nas escolas (Madureira & Fonseca, 2020, p. 104).

Ademais, Madureira e Fonseca (2020) afirmam que as práticas presentes no contexto escolar são essencialmente práticas presentes no cotidiano da sociedade em que estamos inseridos, o que impossibilita uma educação “neutra”, que se desvincule dos processos culturais em que está inserida. Sendo assim, é de suma importância romper com a padronização e construir práticas educativas que abordem a diversidade, o respeito e o multiculturalismo a fim de promover uma cultura de paz ao invés de reproduzir violências.

Por fim, é de suma importância nomear preconceitos como uma forma de intervenção, visto que por meio da nomeação pode-se materializar o discurso presente na fala e, a partir de então, é possível desconstruí-los (Fonseca, 2016).

### **Questões de gênero na escola e na sociedade em um sentido mais amplo.**

Quando questionadas acerca das expectativas de gênero na nossa sociedade, as participantes A, C e D mencionaram as diferenças salariais entre homens e mulheres como um exemplo. Ademais, a participante A acrescenta que: *“Eu tenho um irmão mais novo, eu sou tratada diferente dele. Mesmo que ele sendo... Só por ele ser homem, eu às vezes acho que ele tem mais privilégio, isso ele sendo mais novo do que eu”*. No mesmo sentido, a participante D afirma que a sociedade tem expectativas diferentes para

mulheres na criação das crianças, no mercado de trabalho e nas relações pessoais que estabelece desde pequena. No contexto escolar, a participante diz que as expectativas em relação às meninas são as mesmas da sociedade e acrescenta: *“É como se fosse uma continuidade, né? A forma com que a gente trabalha com as meninas, o sistema escolar trabalha com as meninas e justamente pra dar continuidade (...) dar continuidade a esse processo de diferenciação”*.

Ainda sobre a criação diferenciada a partir do gênero da criança, a participante B diz que:

*“Os meninos eles são estimulados desde pequenos a fazer atividades de raciocínio lógico, as brincadeiras deles são brincadeiras espaciais, eles são estimulados a desenvolver isso... As meninas não. Elas são estimuladas a desenvolver coisas na área emocional... Proteção, cuidar dos filhos quando brincam com a boneca, enfim vários outros.”*

A partir dos trechos das entrevistas realizadas apresentados anteriormente, é pertinente destacar a afirmação de que a escola deve assumir um papel de agente transformador a partir de propostas educativas baseadas em princípios democráticos e legítimos, que promovem o conhecimento mútuo de diferentes possibilidades de existência a fim de contribuir com a desconstrução de relações de poder e dominação que estabelecem uma hierarquia entre os diferentes e permitem gerar a marginalização e exclusão (Gusmão, 2003).

No quesito de interesses e habilidades trabalhados na escola, as participantes A, B e C acreditam que são os mesmos para meninos e meninas, pois as atividades propostas não se diferem e são feitas para o coletivo. Em contraponto, a participante D afirma que a escola é tendenciosa nesse sentido, deixando bem claro quais são as diferentes atividades para meninas e para meninos, o que ela exemplifica da seguinte maneira: *“Ah, vamos fazer uma festa, ah mas os meninos a gente faz tal coisa, as meninas a gente faz outra”*.

Ademais, é possível notar, de forma direta ou indireta, nas falas de todas as participantes a presença de estereótipos de gênero que são perpetuados na cultura. Por exemplo, a participante A diz que:

*“Se você deixar só menina junto, você não vai conseguir trabalhar. Elas falam demais. Os meninos (...) se concentram mais, tanto que se eu for fazer uma escala de... Dos que conseguem absorver mais o conteúdo, os meninos estão na*

*frente. Por quê? Porque eles não se preocupam com nada, eles não estão fazendo fofoca, intriga... (...) se colocar duas meninas juntas você não dá aula.”.*

Já a participante B conta que *“Eu faço um curso com professores de matemática (...). Éramos uns 10 professores, todos da área de matemática. E eu ouvi alguém falar assim “Porque matemática é pra homens” e quem disse isso não foi um professor (...). Foi uma professora.”.* Outrossim, a participante C relata que em um dado momento da sua carreira, trabalhando com crianças de 7 e 8 anos, teve um aluno que gostava de brincar de boneca, falava afinando sua própria voz e queria assumir papéis de princesas nas brincadeiras. A participante afirma que falava para ele que a voz dele não era aquela e que ele e todas as outras crianças deviam falar com sua própria voz. A participante conta também que a mãe do aluno em questão pedia para que os professores pusessem a criança para brincar de bola, brincar e se adequar aos outros meninos.

Por fim, a participante D afirma que:

*“Há sempre assim entre eles: “ah, os meninos eles... Eles levam as coisas de qualquer jeito, as meninas são mais certinhas. (...) As meninas são mais comprometidas do que os meninos.” Quem disse isso? De onde veio essa ideia de que as meninas têm que ser certinhas e os meninos podem deixar as coisas totalmente malfeitas?”.*

Nos trechos das entrevistas apresentados anteriormente, é possível notar o conceito de “currículo oculto”, utilizado por Junqueira (2010), que expressa várias aprendizagens presentes no contexto escolar que não se apresentam no currículo formal e, dentre essas, algumas corroboram com o conformismo, o silenciamento, as atitudes, as orientações e os valores que permeiam diversas práticas de violência na escola. Nos trechos em questão são evidenciados vários exemplos de práticas que reforçam os estereótipos de gênero perpetuados na cultura.

Nesse sentido, Madureira e Branco (2012) apontam, de forma crítica, a importância do “respeito” às fronteiras simbólicas rígidas para que hierarquias e desigualdades sociais se sustentem, independente do sofrimento psíquico que surge a partir disso. Sendo assim, o papel do/a psicólogo/a é atuar no sentido oposto, seguindo o Art. 2º do seu código de ética profissional (mencionado anteriormente na introdução do artigo) ao não ser conivente com tal “respeito” às fronteiras simbólicas rígidas.

Ainda sobre a questão de gênero, a participante D acrescenta que percebe uma grande porcentagem de profissionais preconceituosos nas instituições de ensino por falta de conhecimento sobre o assunto. A participante revela que tem *“uma visão cristã de*

*identidade*”, no sentido de que acredita que homens e mulheres possuem papéis sociais distintos, conforme aprendeu em sua educação religiosa, mas buscou conhecer uma outra perspectiva a fim de acolher seus alunos. Ponto esse que demonstra a potencialidade do papel transformador da escola.

Nesse sentido, Cólis e Souza (2020) afirmam que:

Quando um professor se incomoda em relação às determinações dos papéis de gênero da infância, lhe é automaticamente proibido propor uma desconstrução, pois no final, é necessário propor reflexões e (des)construções no nível da instituição de ensino (estamos destacando a necessidade de um treinamento adequado que busca problematizar essas questões) para que haja a possibilidade de intervenção no nível social (micro-social) vinculado às possibilidades da escola em assumir esse papel de problematizar as discussões de gêneros, sexualidades e infâncias com os familiares das crianças, atingindo esferas macrossociais (Cólis & Souza, 2020, p. 64).

Ademais, cabe ressaltar a necessidade de uma relação mais próxima entre o ensino básico e o ensino superior, conforme é destacado por Fonseca (2016), a fim de que a escola consiga, através do diálogo, da troca de informações e de conhecimentos, se estabelecer efetivamente como um espaço heterogêneo, democrático e de respeito à diversidade.

### **LGBTfobia na comunidade escolar em discussão.**

Duas participantes relataram histórias sobre alunos transgêneros em que é possível perceber a transfobia na comunidade escolar. A participante B, ao contar sobre sua experiência ao dar aula para uma aluna transgênero, revela que:

*“Acho que depois de uns 2... Uns 2 meses, (os pais) trouxeram a documentação aí ela passou a se chamar Maria Júlia e assim, a transição do nome acabou, ninguém mais chamava de João, inclusive os colegas, era Maria Júlia. (...) Então assim, a gente via alguns preconceitos da parte dos pais quando por exemplo, no acampamento “Em que barraca que ela vai dormir?”, sabe? (...). Então os pais deram mais trabalho do que os coleguinhas de sala”.*

Ainda em relação à mesma temática, a participante D revela que recebeu uma redação de uma aluna relatando sobre o sofrimento que sofria tanto no ambiente escolar quanto no ambiente familiar e o desejo de se suicidar em função desse sofrimento. A partir de então, a participante diz que entrou em contato os pais da aluna e com os



demais professores da escola, buscou orientação e fez o que podia para proteger aquela aluna. No ano que se seguiu a aluna começou a se vestir de maneira diferente, a se afirmar pelo nome social e a realizar o tratamento hormonal. Ao mesmo tempo, a participante conta que a escola passou “*uma explicação científica, uma visão e um olhar neutro*” para os demais alunos e dessa forma, o aluno deixou de sofrer bullying e se sentiu aceito em seu ambiente escolar. A participante, por fim, afirma: “*Eu tenho a minha posição em relação, mas que não tem nada a ver, né?*”.

Em um contexto similar, a participante A conta que:

*“Antes de trabalhar nessa escola eu trabalhava numa creche (...). Meninos e meninas se vestiam de heróis, meninos se vestiam exatamente desse jeito aqui com roupa da Frozen, aí tinha pai que reclamava. Teve um pai que falou “Eu vou comprar uma fantasia do Thor pra ele pra ele parar de vestir vestido”, mas não adiantou porque ele queria tirar a fantasia do Thor e vestir o vestido (...). Elas (as demais crianças da creche) também agiam normalmente, porque era a realidade deles, eles eram livres pra fazerem o que quiserem então aceitavam, nem... Nem notavam, não tinha problema”.*

Nesse quesito, é importante evidenciar que ainda hoje os sistemas educacionais representam uma das únicas possibilidades de ascensão cultural e social para camadas menos favorecidas da sociedade e os obstáculos impostos a travestis, transexuais e transgêneros por sistemas educacionais viola o direito dessas pessoas à vivência e ao aprendizado da cidadania (Franco e Cicillini, 2015).

Ademais, cabe ressaltar a presença no cotidiano escolar de diversos fenômenos discriminatórios de maneira nem sempre sorrateira apontada por Junqueira (2010), que são ensinados na escola e produzem efeitos sobre todos/as. Como discutido anteriormente, os profissionais da educação, frequentemente, não se sentem aptos para trabalhar questões relativas à gênero e diversidade, mesmo aqueles que consideram essa uma discussão importante. Dado esse que corrobora a necessidade apontada por Borrillo (2009) de uma formação desses profissionais que inclua a importância de discussões acerca da igualdade e não-discriminação quanto à diversidade sexual.

Aqui cabe então mencionar novamente o papel de agente transformador, posto por Gusmão (2003), que deve ser assumido pela escola a partir de propostas educativas baseadas em princípios democráticos e legítimos, que promovem o conhecimento mútuo de diferentes possibilidades de existência com o intuito de contribuir com a

desconstrução de relações de poder e dominação que estabelecem uma hierarquia entre os diferentes e permitem gerar a marginalização e exclusão.

Conclui-se então que ao quebrar com o silêncio e intervir em casos de discriminação, os profissionais da educação podem promover tal desconstrução e transformar a escola em um espaço acolhedor e de promoção de saúde psicológica para todos, como já deveria ser, entretanto muitas vezes falha.

### **Considerações Finais**

Levando em consideração os dados alarmantes apresentados na introdução do presente artigo, bem como os resultados obtidos na pesquisa realizada, faz-se necessário investirmos em mais pesquisas, na construção de conhecimentos mais aprofundados quanto a questões de gênero, sexualidade e diversidade nas escolas.

Para que tornemos os diferentes contextos educativos em que os indivíduos estão inseridos em espaços acolhedores e inclusivos, voltados à promoção da saúde psicológica e sensível à importância do respeito à diversidade, é imprescindível que sejam feitas mais pesquisas acadêmicas em relação a essa temática. Se nos comprometemos a ser profissionais em defesa da ética democrática, da laicidade e da recusa a toda forma de discriminação e intolerância não podemos fechar os olhos e evitar discussões em um ambiente tão marcado por tais discriminações e intolerâncias, como são as escolas.

Ademais, é necessário reiterar o direito que crianças e adolescentes têm ao acesso de conhecimentos científicos sobre diferentes temas nas escolas, como, por exemplo, questões de gênero, sexualidade, pertencimento étnico-racial, desigualdades sociais, preconceitos, etc.

É importante ressaltar que a pesquisa apresentou como resultados mais significativos que: a escola muitas vezes falha em promover um ambiente saudável e acolhedor para todos e acaba sendo mais um espaço de marginalização e exclusão daqueles que fogem às normas estabelecidas socialmente; há uma urgência em investir em uma formação mais qualificada dos/as professores/as em licenciatura visto que esses não se sentem capazes e seguros/as para conduzir debates sobre a temática de gênero, sexualidade e diversidade por falta de recursos teóricos e práticos; e cabe ao profissional de psicologia se posicionar e elaborar, em sua atuação profissional, estratégias concretas

e contextualizadas de desconstrução de preconceitos e promoção de uma cultura democrática.

Além disso, cabe mencionar que a presente pesquisa contou com um número pequeno de participantes devido ao tempo estabelecido para a sua realização e sugere-se a ampliação de entrevistas em pesquisas futuras. Outra sugestão que se faz pertinente é a de entrevistar profissionais da área de ciências biológicas a fim de averiguar o quanto sua formação acadêmica os prepara para essa discussão em sala de aula ou não.

Por fim, como dito por Nise da Silveira, médica psiquiatra brasileira que revolucionou o tratamento de doenças mentais no Brasil, “*É necessário se espantar, se indignar e se contagiar, só assim é possível mudar a realidade*”. Que nós possamos, então, nos permitir o espanto, a indignação e a o contágio para que as próximas gerações vivam uma realidade com menos preconceitos e discriminações e que o sonho de um mundo sem marginalizações e exclusões já não seja uma utopia.

### Referências Bibliográficas

- Alves, M. E. (2014). *Menino teve fígado dilacerado pelo pai, que não admitia que criança gostasse de lavar louça*. Retirado de <https://oglobo.globo.com/rio/menino-teve-figado-dilacerado-pelo-pai-que-nao-admitia-que-crianca-gostasse-de-lavar-louca-11785342>
- Berger, J. (1980). *Modos de ver*. São Paulo: Martins Fontes.
- 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.
- Cunha, T. (2018). *Brasil lidera ranking mundial de assassinatos de transexuais*. Retirado de <http://especiais.correiobraziliense.com.br/brasil-lidera-ranking-mundial-de-assassinatos-de-transexuais>
- Cólis, E. B. & Souza, L. L. (2020). Infâncias, Gênero e Sexualidades: Uma Investigação-Intervenção com Professores de Educação Infantil. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 53-68.
- Fonseca, J. V. C. (2016). *Gênero e diversidade sexual na escola a partir da perspectiva de profissionais da educação*. Retirado de <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/10397/1/21376938.pdf>
- Franco, N. & Cicillini, G. A. (2015). Professoras trans brasileiras em seu processo de escolarização. *Estudos Feministas*, 23(2). 325-346.

- Galinkin, A. L. & Zauli, A. (2011). Identidade social e alteridade. Em C. V. Torres & E. R. Neiva (Orgs.), *Psicologia Social: principais temas e vertentes* (pp. 253-261). Porto Alegre: Artmed.
- Gomes, R. (2009). Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. Em M. C. S. Minayo (Org.), *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade* (pp. 79-108). Petrópolis – RJ: Vozes.
- Gomes, P. (2019). *Brasil registra mais de 180 estupros por dia; o número é o maior desde 2009*. Retirado de <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/09/brasil-registra-mais-de-180-estupros-por-dia-numero-e-o-maior-desde-2009.shtml>
- Gusmão, N. M. M. (2003). Os desafios da diversidade na escola. Em N. M. M. Gusmão (Org.), *Diversidade, cultura e educação* (p. 83-105). São Paulo: Biruta.
- Junqueira, R. D. (2010). Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. *Espaço do currículo*, 2(2), 208-230.
- Lionço, T. (2017). Psicologia, democracia e laicidade em tempos de fundamentalismo religioso no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 37 (num. esp.), 208-223.
- 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.
- Louro, G. L. (1998). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
- Madureira, A. F. A.; & Branco, A. U. (2001). A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em Psicologia*, 9(1), 63-75.
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2012). As raízes histórico-culturais e afetivas do preconceito e a construção de uma cultura democrática na escola. Em A. U. Branco & M. C. S. L. Oliveira (Orgs.), *Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural* (pp. 125-1550). 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*, 23(3), 577-591

- Madureira, A. F. A. (2016). Diálogos entre a Psicologia e as Artes Visuais: as imagens enquanto Artefatos Culturais. Em J. L. Freitas & E. P. Flores (Orgs.), *Artes e Psicologia: Fundamentos e Práticas* (pp. 57-82). Curitiba: Juruá.
- 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.
- Minayo, M. C. S. (2016). Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. Em M. C. S. Minayo (Org.), *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade* (pp. 72-95). Petrópolis – RJ: Vozes.
- Mott, L.; Michels, E. & Paulinho. (2017). Pessoas LGBT mortas no Brasil. Retirado de <https://homofobiamata.files.wordpress.com/2017/12/relatorio-2081.pdf>
- Neto, O. C. (2002). O trabalho de campo como descoberta e criação. Em M. C. S. Minayo (Org.), *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade* (pp. 51-66). Petrópolis – RJ: Vozes.
- Pagnan, R. (2019). *Registros de estupro em SP têm 2º pior mês desde 2010*. Retirado de <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/10/registros-de-estupro-em-sp-tem-2o-pior-mes-desde-2010.shtml>
- Ribeiro, R. (2015). *Adolescente confessa estupro de aluna em escola de São Paulo*. Retirado de <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/05/1631719-adolescente-confessa-estupro-de-aluna-em-escola-de-sao-paulo.shtml>
- Santaella, L. (2012). *Leitura de imagens*. São Paulo: Melhoramentos.