ANA PAULA SEFTON

**Prática Docente e Socialização Escolar para as diferenças: um estudo sobre
estratégias de transformação da ordem em gênero e sexualidade**

VERSÃO CORRIGIDA

SÃO PAULO

2013

ANA PAULA SEFTON

**Prática Docente e Socialização Escolar para as diferenças: um estudo sobre
estratégias de transformação da ordem em gênero e sexualidade**

VERSÃO CORRIGIDA

Tese apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo
Como requisito para obtenção do
título de Doutor em Educação

Área de Concentração:
Sociologia da Educação

Orientadora: Professora Doutora
Maria da Graça Jacintho Setton

SÃO PAULO
2013

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

37.047 Sefton, Ana Paula
S453p Prática docente e socialização escolar para as diferenças : um estudo sobre estratégias de transformação da ordem em gênero e sexualidade / Ana Paula Sefton ; orientação Maria da Graça Jacintho Setton. São Paulo : s.n., 2013.
195 p. : il

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Sociologia da Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)

1. Prática de ensino 2. Sociologia educacional 3. Socialização 4. Relações de gênero 5. Sexualidade 6. Diferenças individuais. I Setton, Maria da Graça Jacintho , orient.

SEFTON, Ana Paula. **Prática Docente e Socialização Escolar para as diferenças:** um estudo sobre estratégias de transformação da ordem em gênero e sexualidade. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação, 2013.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Profa. Dra. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Profa. Dra. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Profa. Dra. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Profa. Dra. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Agradecimentos especiais a pessoas que inspiraram e enriqueceram meu olhar e fazer investigativo:

Ao meu esposo, família e amigos/as, com gratidão pelo incentivo, compreensão e apoio durante a construção desta Tese.

À professora orientadora Maria da Graça Jacintho Setton, pelas contribuições assertivas e cumplicidade durante minha experiência enquanto doutoranda.

Ao Grupo de Pesquisas Práticas de Socialização Contemporâneas – GPS, pela dedicação constante e pelas enriquecedoras colaborações, e ao Grupo de Pesquisas Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual - EDGES, pela acolhida e debates iniciais.

À banca examinadora, professoras Jane Felipe, Maria Cristina Cavaleiro Claudia Vianna e Denise Trento Rebello de Souza, por terem aceito o convite ao compartilhamento de perspectivas de pesquisa.

À instituição escolar, gestores/as, professores e professoras participantes desta investigação, pelo acolhimento, e por disponibilizar seus espaços, pensamentos, sentimentos e atuações.

Não ler nem escrever nunca de tal forma que não se pudesse
ler ou escrever de outra maneira.
Lembrar o futuro e caminhar em direção à infância.
Não perguntar ao que sabe a resposta,
nem sequer a essa parte de si mesmo que sabe a resposta,
porque a resposta poderia matar a intensidade das perguntas
e o que treme nessa intensidade.
Ser a gente mesmo as perguntas.
Fazer com que as perguntas leiam e escrevam.
Guardar fidelidade às palavras.
Deslizar-se no espaço em branco.
Estudar. Sem por quê.
Ser a gente mesmo o estudo.
(Jorge Larrosa)

RESUMO

SEFTON, A. P. Prática Docente e Socialização Escolar para as diferenças: um estudo sobre estratégias de transformação da ordem em gênero e sexualidade. 2013. 194 fl. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2013.

A presente pesquisa tem como objetivo identificar e analisar práticas docentes do ensino fundamental de forma a contribuir para o entendimento acerca das estratégias de produção, transmissão e legitimação de disposições culturais voltadas para a equidade de gênero e para as diferenças da sexualidade. O horizonte que norteia tal investigação enfatiza o ambiente escolar e as relações de interdependência entre seus/suas agentes. A hipótese é que, a partir de um contexto socializador específico, pode-se identificar condições para a transformação das disposições culturais de gênero e sexualidade. Como suporte teórico têm-se os Estudos de Sociologia da Educação, sobretudo as contribuições dos estudos de Norbert Elias, no que se refere ao conceito de configuração, além de Estudos de Gênero, de Sexualidade e dos Estudos Culturais, com base em aportes pós-estruturalistas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória, caracterizada por um estudo de caso em uma escola particular da cidade de Porto Alegre, definida devido às suas práticas de acolhimento às diferenças. Entrevistas com professores/as, com gestores/as escolares e observações de atividades docentes com alunos/as são técnicas de pesquisa utilizadas. Para tanto, identificou-se e analisou-se a atuação e as percepções de professores/as através das seguintes categorias de análise, ilustrativas das modalidades/práticas docentes: 1) Estratégias institucionais e práticas sistêmicas: docentes e escola; 2) Experiências pessoais e entrecruzamento de valores: docente e sua constante (trans)formação; 3) Construção do pensar e agir crítico/reflexivo: prática docente e discentes; 4) Estratégias de socialização sob uma de suas matrizes de legitimação: prática docente e o uso de recursos didáticos/discursivos 5) Pulverização e Legitimação de novos olhares: entre docentes e famílias. O intuito foi apresentar, portanto, um caso de práticas alternativas e considerar de que maneira os/as professores/as e, respectivamente, a escola em questão, lidam com os valores generificados e sexistas nas suas práticas docentes em prol da convivência com as diferenças, sem desconsiderar a imersão desses/as atores/as e da escola em uma sociedade sexista.

Palavras-chave: 1) Prática Docente. 2) Processo Socializador. 3) Disposições Culturais. 4) Gênero 5) Sexualidade. 6) Diferenças.

ABSTRACT

SEFTON, A. P. Teaching Practice and School Socialization of the differences: a study on strategies to transform the order of gender and sexuality. 2013. 194 p. Thesis (Ph.D.) - School of Education. University of São Paulo, 2013 .

This research aims to identify and analyze practices of elementary school teachers, in order to contribute to the understanding of the strategies of production, transmission and cultural legitimization of provisions targeted at gender equality and differences in sexuality. The outlook that guides this research emphasizes the school environment and the relationship of interdependence between his/her agents. The hypothesis is that it is possible to identify conditions for the transformation of the cultural dispositions of gender and sexuality from a specific socialization context. As theoretical support, we cite Studies in Sociology of Education, especially the contributions of the studies of Norbert Elias, in relation to the concept of setting, along with the Gender Studies, Sexuality and Cultural Studies that are based on contributions post-structuralists.

This is a qualitative explorative study, characterized by a case study in a private school in the city of Porto Alegre, locate in the south of Brazil, chosen due to its focus on the practice of encouraging differences in diversity. Interviews with teachers, managers and observations of the school and teaching activities with students were the research techniques used. To do so we identified and analyzed the performance and perceptions of teachers through out the following categories of analysis, illustrating the methods/teaching practices: 1) systemic institutional strategies and practices: teachers and school; 2) Personal Experiences interlacing with personal values : teaching and his/her constant (trans) formation; 3) Construction of thinking and acting critical/reflective: teaching practice and students; 4) School Socialization Strategies from the teaching practice and the use of teaching resources/discourse; 5) Pulverization and legitimization of new perceptions: between teachers and families. The intention was to present, therefore, a case of alternative practices and consider how the teacher and respectively the school in question handled the gendered and sexist values in their teaching practices in favor of living with differences without disregarding the immersion of these actors and school in a sexist society.

Keywords: 1) Teaching Practice. 2) Process of Socialization. 3) Cultural Provisions. 4) Gender. 5) Sexuality. 6) Differences.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
INTRODUÇÃO	13
Norteadores da Pesquisa	19
 I. CENÁRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS DIFERENÇAS NA EDUCAÇÃO: CONTEXTO SOCIAL DE GÊNERO E SEXUALIDADE	23
1.1 O olhar de políticas públicas para as diferenças na educação	25
1.2 O contexto social de gênero e sexualidade e a correlação com o cenário de políticas públicas educacionais	31
 II. CONFIGURAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES E FAMILIARES	38
2.1 Família como primeiro espaço socializador	40
2.2 Ambiente Escolar como espaço educativo	43
2.3 Docente como agente socializador: rede de interdependência entre sujeitos	47
 III. A ESCOLA E OS/AS PROFESSORES/AS PESQUISADOS/AS: UMA PRÁTICA ACOLHEDORA E DE DIÁLOGO	50
3.1 Descrição da escola	51
3.2. A relação da escola com as políticas públicas para o convívio com as diferenças	63
3.3 Atores/as principais da escola: Docentes	68
3.4 Demais atores: Diretores/as e Coordenadores/as Pedagógicos/as, Funcionários/as, Discentes, Familiares	73
 IV. MODALIDADES DE PRÁTICAS DOCENTES E CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE	87
4.1 Estratégias institucionais e práticas sistêmicas: docentes e escola	91
4.2 Experiências pessoais e entrecruzamento de valores: docente e sua constante (trans)formação	106

4.3 Construção do pensar e agir crítico/reflexivo: prática docente e discentes	118
4.4 Estratégias de socialização sob uma de suas matrizes de legitimação: prática docente e o uso de recursos didáticos/discursivos	141
4.5 Pulverização e Legitimação de novos olhares: entre docentes e famílias	156

TUDO RESSOA COMO PEDRA NA ÁGUA: CONSIDERAÇÕES DE UM FIM PROVISÓRIO	167

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	176

ANEXOS	183
Cronograma de Atividades	183
Legenda de figuras	185
Documentos utilizados em Pesquisa de Campo	187
Carta de Apresentação à Escola	187
Termo de Consentimento para Realização da Pesquisa	188
Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento	189
Modelo de Entrevista com Gestores/as e Coordenadoras	190
Modelo de Entrevista com Professores/as	193

APRESENTAÇÃO

Como forma de iniciar o diálogo desta tese, fez-se necessário uma breve apresentação da caminhada acadêmica e profissional. Os conceitos acerca do processo de socialização, configuração, gênero, sexualidade, cultura, diferença, bem como as definições de desconstrução, relação de poder, dentre outros, foram estudados desde a época da graduação em Pedagogia (1998 e 2001). Também acompanharam, portanto, o período do Mestrado (2004 a 2006), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre, assim como no decorrer do Doutorado (2009 a 2013), na Universidade de São Paulo, na capital paulista. O primeiro resultado desta caminhada foi minha Dissertação de Mestrado interligando gênero, sexualidade, masculinidade, paternidade e literatura infantojuvenil (realizada sob orientação da Professora Doutora Jane Felipe).

O propósito na época foi problematizar as representações e práticas discursivas que envolvessem as identidades masculinas e paternas advindas de materiais da literatura infantojuvenil, a partir de uma análise pautada nos Estudos de Gênero, Estudos Culturais e aportes pós-estruturalistas. Intitulada *Pai não é de uso diário(?) Paternidades na Literatura Infantojuvenil*, o estudo analisou trinta livros, datados de 1988 a 2004, cuja temática se dirigia às representações paternas e suas relações familiares. As principais problematizações enfatizaram não só as recorrências sobre as representações paternas e masculinas, mas também os deslocamentos e rupturas presentes nos materiais.

Em paralelo, os conhecimentos advindos da experiência acadêmica foram por mim incorporados à prática profissional na atuação como professora, coordenadora pedagógica geral e vice-diretora de uma escola privada de educação infantil e ensino fundamental em Porto Alegre/RS (entre 2002 e 2007).

Em seguida retomei o foco na realização do Doutorado após retorno de uma experiência internacional de estudos, em 2008. Já com residência na capital paulista ingressei no Programa de Doutorado em Sociologia da Educação, pela Universidade de São Paulo (2009), sob primeira orientação da Professora Doutora Cláudia Pereira Vianna, e com o apoio do grupo EDGES - Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual. Por volta do terceiro semestre, uma inflexão temática e de objetivos se fez necessária junto à professora orientadora, e resolvemos alterar o rumo da pesquisa para algo que emocional e mentalmente mobilizava mais meus interesses. Em uma transição tranquila, tornei-me orientanda da Professora Doutora Maria da Graça Setton e fui

acolhida pelo seu grupo de pesquisa e seus integrantes (GPS- Grupo de Pesquisa Práticas de Socialização).¹

No decorrer do refinamento das escolhas investigativas, optou-se por estabelecer um diálogo entre o processo de socialização escolar, gênero, sexualidade e diferença. Desta forma, o objetivo geral foi investigar as estratégias de produção, transmissão e legitimação de disposições culturais no ambiente escolar. E o objetivo específico foi a análise de práticas docentes e escolares do ensino fundamental promotoras do convívio entre as diferenças de gênero e sexualidade em um ambiente socializador, mesmo que imerso em uma sociedade sexista e homofóbica.

Para esta finalidade, como campo de pesquisa foi definido a escola particular de Porto Alegre a qual a pesquisadora havia trabalhado anos atrás. A escolha desta refere-se a um conjunto de dados que apontou a possibilidade de neste ambiente escolar ser possível encontrar práticas socializadoras para o convívio com as diferenças, dentre essas, as de gênero e sexualidade. Informações advindas do website escolar, de reportagens impressas e digitais em jornais locais, bem como premiações de âmbito regional e nacional foram relevantes para a decisão.

Frente a isso, fez-se necessária uma postura de pesquisadora ao mesmo tempo aberta para observar, anotar e captar os dados de campo e, por outro lado, um constante afastamento, como o empenho para se despir dos pré-conceitos e de estranhar o que poderia ser comum aos olhos. O período de mais de três anos distante da escola favoreceram tal atuação investigativa. Resultados serão apresentados a partir das descrições e análises a seguir.

---

¹ Importante ressaltar que os laços estabelecidos com os integrantes de pesquisa do grupo orientado pela professora Claudia Vianna permaneceram, de tal forma que, mesmo não acompanhando os encontros, manteve a conexão com os pesquisadores e pesquisadoras do Grupo Orienta Gênero.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como ambiente a escola e, como elemento central, o/a professor/a² de ensino fundamental, de uma escola particular na cidade de Porto Alegre - Rio Grande do Sul. Através da inter-relação do docente com demais elementos da rede de convivência no ambiente escolar e através da análise de estratégias socializadoras específicas, são apresentados aspectos dos processos pedagógicos escolares no que se refere à construção das disposições culturais para as diferenças de gênero e de sexualidade. Ou seja, práticas voltadas a uma socialização para o convívio das diferenças. Simultaneamente são consideradas as tensões que permeiam o ambiente escolar, bem como a cultura sexista da sociedade ocidental na qual a escola está inserida.

O processo de construção desta pesquisa pautou-se na escolha de uma escrita que convide o/a leitor/a a refletir sob outra ótica a respeito de algo sobre o qual possivelmente já tenha certo conhecimento. Ou seja, as representações sobre sexo e gênero. O convite ao/à leitor/a é de percorrer o texto de forma a provocar outra abordagem para os processos socializadores relativos ao gênero e à sexualidade.

O próprio processo de construção deste estudo fundiu-se com o processo de formação e transformação da pesquisadora. Na caminhada acadêmica foi possível agrupar e relacionar os conhecimentos, transformá-los e propor lentes específicas para dialogar sobre as condições favoráveis, as mudanças nos campos da convivência, bem como da prática educacional para o acolhimento às diferenças.

Os conceitos de gênero, sexualidade e diferenças, bem como as definições acerca das relações de poder, processo de formação identitária, dentre outros, há anos vem marcando a trajetória desta pesquisadora³. Entre os temas mais instigantes, encontram-se as práticas discursivas que envolvem as identidades de sexo e de gênero. É possível observar em nosso cotidiano o quanto ‘ideais’⁴ de uma masculinidade hegemônica são apresentados como ‘naturais’

---

² Serão recorridos aos artigos ‘o’ e ‘a’ ao final das palavras, como forma de minimizar as marcas de gênero dominante nos sistemas de expressão, e favorecer que todos/as indivíduos sejam reconhecidos/as nos termos usados. À exceção dos termos “sujeito” e “indivíduo” que não comportam

³ SEFTON, Ana. **Pai não é de uso diário(?)** Paternidades na Literatura Infantojuvenil. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

⁴ O uso de aspas simples nesta pesquisa fará referência aos termos colocados sob suspeita pela pesquisadora. As aspas duplas serão para identificar fragmentos de outros estudos. Como acredita Silveira, o uso de aspas direciona para o termo que pertence “a outro registro (...) outro discurso, parcialmente inadequada às intenções/objetivos do locutor, ou (...) passível de reserva quanto à sua aceitação pelo interlocutor” (1996, p.70).

não somente aos homens, mas também às mulheres e, por conseguinte, aos pais e mães. É evidente também o quanto a ‘norma’ heterossexual torna-se um dos pilares de masculinidades e feminilidades, sendo vista como ‘referente’ e hegemonicamente reconhecida.

Marcada por uma trajetória pessoal no interior da escola como professora e coordenadora pedagógica, e a fim de dar continuidade às investigações destas temáticas, procurou-se articular experiências socializadoras anteriores à tão ansiada reflexão sobre o processo de produção de disposições e valores culturais acerca do gênero e da sexualidade que circulam nas práticas docentes no ambiente escolar. Neste sentido, especificamente busca-se responder: *como a prática docente, interpelada por um ambiente escolar favorável, embora imersa em uma sociedade sexista, tem condições de promulgar uma socialização para o convívio das diferenças?*

Em um balanço dos principais levantamentos bibliográficos (ABRAMOWICZ, 2001; VIANNA, 2011 e 2012; SEFTON)⁵, ressalta-se a recorrência não só do aumento de produções bibliográficas sobre gênero e sexualidade, mas também do entendimento de que os conceitos são produtos de uma construção histórica. É comum ainda o debate sobre as relações assimétricas entre homens e mulheres, e a crítica à heterossexualidade normatizante. Parte-se, em síntese, do preceito de que as identidades são construídas à luz de verdades universalizantes. No que se refere aos interesses desta tese, ressalta-se também a relação da prática educacional e a formação de docentes com as políticas públicas educacionais.

Além disso, em geral, as investigações acadêmicas de pós-graduação abordam críticas e apontam a necessidade de melhorias no campo da Educação. Contudo, poucas são as ocorrências de pesquisas que ilustram práticas positivas para a equidade de gênero e diferenças da sexualidade. E é nesta oportunidade de investigação que a presente tese se baseia, ao trazer para o diálogo uma prática docente e um processo educativo no qual a socialização para as diferenças demonstra ser promovida.

---

⁵ ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T.C. **Diversidade e as Políticas Públicas de Educação**. Contrapontos (UNIVALI) (Cessou em 2008. Cont. ISSN 1984-7114 Contrapontos (Online)), v. 11, p. 9-26, 2011.

VIANNA, Claudia Pereira et al. **Gênero, sexualidade e educação formal no Brasil: uma análise preliminar da produção acadêmica entre 1990 e 2006**. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 115, Junho 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000200016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 08 de Maio, 2013.

VIANNA, Claudia Pereira. **Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica**. Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 2, Aug. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072012000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 02 de Fevereiro, 2013.

Frente aos levantamentos estudados sobre gênero, sexualidade e educação, observou-se que, segundo uma das pesquisas⁶: conforme dados entre 1990 e 2000, dentre as universidades brasileiras as das regiões Sul e Sudeste oferecem o maior número de produções, seguidos pela região Nordeste; o Estado de SP é seguido por RS e RJ, respectivamente; USP e UFRGS apresentam as maiores quantidades de estudos, seguidas das PUCs e outras instituições católicas. A área da Educação tem a tendência de se ocupar do tema, apresentando 495 dissertações e 120 teses. Interessante que o desdobramento em artigos publicados provenientes de dissertações e teses aponta para um resultado reduzido de tais pesquisas: 169 artigos apenas, ou seja, 16% do total de dissertações e teses. Por último, o crescimento do número de dissertações e teses acerca de gênero, sexualidade e educação formal durante as últimas décadas indica um ambiente mais favorável e/ou necessário para se debater os temas no âmbito educacional, governamental e social.

Como meio de validar os norteadores desta tese, e buscando a complementação dos demais levantamentos acadêmicos, também foi realizada uma breve investigação acerca de pesquisas acadêmicas produzidas nos últimos anos nas universidades e faculdades brasileiras que englobassem gênero, sexualidade, práticas docentes, diferença e diversidade⁷. Novamente percebeu-se um crescimento da quantidade de estudos acadêmicos ao longo dos anos⁸.

Ademais, observou-se ainda que praticamente a totalidade de estudos critica a prática docente e o ambiente escolar no referente às questões de gênero e sexualidade, indicando aspectos de melhoria em prol da percepção e respeito à diversidade de gênero e sexualidade, e não necessariamente quanto às diferenças em gênero e sexualidade. As causas comumente apontadas foram: a) falta de incentivo de políticas públicas educativas; b) baixa qualidade na

---

⁶ VIANNA et al.(2011).

⁷ Para fins desta pesquisa, o termo *diversidade* será usado somente quando for proveniente de dados e informações advindos de políticas públicas, pesquisas, autores/as ou da fala de atores/as investigados/as. Para todos os outros casos, será utilizado o conceito de diferenças ou de multiplicidade, por convergerem com as escolhas teóricas realizadas.

⁸ Este panorama de pesquisas acadêmicas abrangeu ambientes e instituições reconhecidos no meio acadêmico como importantes produtores de conhecimento e de grande circulação no território nacional. As informações foram provenientes dos seguintes ambientes virtuais: (1) banco de teses e dissertações da **Capes** (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), com resultados de busca entre 2005 e 2009; (2) artigos publicados nos periódicos **Revista Brasileira da Educação/Anped**, resultados de busca entre 1995 a 2009; e (3) **Cadernos PAGU/Unicamp**, com resultados entre 1993 e 2010.

formação de professores; c) relações sociais hierárquicas de poder, permeadas pelas compreensões dos ‘papéis’ masculino e feminino; d) legitimação e circulação de ‘verdades absolutas’ sobre gênero e sexualidade - como a norma da heterossexualidade, por exemplo - não só nas instituições escolares, como também em outras instâncias sociais, como a família.

Observou-se também que um número expressivo de pesquisas sobre gênero, sexualidade e educação, enfatizaram o nível de ensino da Educação Infantil ou a etapa geracional da adolescência. Ou seja, a etapa do ensino fundamental I - primeiro ao quinto ano do ensino fundamental - obteve menos relevância nas pesquisas em comparação às demais etapas de ensino. Motivo que implica a necessidade de realizar pesquisas acadêmicas que tenham em seus interesses este período da vida escolar, visto que se acredita ser o momento em que se constitui ou se define a autonomia das práticas de leitura e abstrações, assim como tende a haver uma maior independência de argumentação no debate e na consolidação de ideias.

Desta forma, esta tese justifica-se apresentando um foco relevante, e menos recorrente no âmbito das pesquisas acadêmicas, ao trazer o universo do Ensino Fundamental I, estabelecendo um diálogo entre prática docente e processo de socialização escolar com foco na equidade de gênero e de sexualidade, além da problematização da universalidade de normas identitárias sexistas e homofóbicas da sociedade em questão.

Com esta finalidade, escolhas teóricas foram definidas. Os estudos do sociólogo alemão Norbert Elias, por exemplo, integram esta pesquisa, sobretudo a partir dos conceitos de configuração e de socialização, os quais propiciam uma análise dos processos educativos ocorridos no ambiente escolar, tendo como central a figura docente. O conceito de configuração é compreendido como o desenho das teias de interdependência entre os sujeitos. Tal conceito permite ainda considerar a relação entre mudanças da sociedade e mudança de comportamento dos indivíduos⁹, especialmente de maneira a explicitar que sociedade e indivíduo não são esferas separadas (ELIAS, 1994).

Para os limites desta pesquisa, entende-se socialização sob a perspectiva contemporânea, ou seja, um conjunto de práticas e trocas culturais entre os indivíduos e entre estes e a sociedade. A socialização como espaço de produção, difusão e reprodução de formas de pensar, de sentir e

---

⁹ Neste texto, serão utilizados os termos “indivíduo” e “sujeito” a partir do significado de agentes sociais, embora seja sabido que são conceitos próprios e distintos entre si, conforme diferentes embasamentos teóricos.

de se relacionar, tende a considerar as esferas sociais, como escola e família, como matrizes da cultura. Também há de se considerar a socialização como processo formativo de disposições de cultura que permeiam as experiências dos sujeitos, disposições estas que circulam nas esferas sociais e colaboram de forma difusa para a construção da identidade dos indivíduos (LAHIRE 2002; SETTON, 2004).

Disposições e valores culturais são compreendidos como um conjunto de conhecimentos que orientam os sentidos das ações sociais, um conjunto de conhecimentos apreendidos nos processos socializadores. Nesse sentido, as disposições de sexualidade e gênero apreendidas são incorporadas pelos sujeitos em instâncias como a família, sendo reforçadas e legitimadas pela escola e também pela interface midiática, entre outras esferas sociais. As disposições de gênero e sexualidade, portanto, podem ser compreendidas como categorias culturais que são incorporadas

de maneira insensível, desde a mais tenra infância, no seio da socialização primária, predominantemente realizadas nas relações educativas não formais e não intencionais, no entanto, capazes de deixar marcas profundas na identidade dos indivíduos, uma verdadeira forma de violência simbólica (SETTON; VIANNA, 2013, p. 01).

Concordando com a perspectiva pós-estruturalista, rompe-se com a ideia de uma 'forma correta' de ver o mundo e as coisas, ou de se 'representar' a realidade, a partir de um pensamento linear e previsível. O pós-estruturalismo supõe a imprevisibilidade e as diferentes possibilidades de os sujeitos se constituírem e vivenciarem suas identidades. Para tanto, busca desnaturalizar as verdades instituídas socialmente como universais. Contexta binarismos e dicotomias, ao ressaltar que em todas as relações há também a presença das relações de poder; descentraliza o sujeito de uma universalidade, pois entende que coisas, modos de ser e, inclusive verdades, são construídas socialmente. Assim, considera-se que as identidades são plurais, ou seja, as posições de sujeitos e seus discursos são provisórios. Em consonância, o regime de verdade, os discursos dados como 'verdadeiros' e as instâncias 'autorizadas' a definir o que e como serão transmitidas as 'verdades', estruturam-se conforme interesses sociais, culturais e políticos de cada sociedade (FOUCAULT, 1990, p.12).

Quanto aos conceitos de gênero e sexualidade, autores como Judith Butler, Joan Scott, Jeffrey Weeks, Guacira Louro, Claudia Vianna, dentre outras, percorrem as tramas desta tese. Defende-se que tais conceitos e suas relações são construídos socialmente e, embora muitas vezes percorram direções convergentes, são conceitos distintos. Gênero versa sobre as formas pelas

quais o sujeito se constitui - ou é constituído - enquanto feminino e masculino, e sobre as relações de poder que envolvem homens e mulheres. Sexualidade é compreendida pela maneira através da qual o sujeito vivencia e compreende sua sexualidade ou é levado/a a internalizar como deve agir socialmente nesta dimensão. Ademais, para além de compreender que o gênero carrega a inscrição cultural de significados de um sexo pré-determinado, é importante considerar também o aparato de produção dos próprios sexos estabelecidos (BUTLER, 2003a).

Na mesma vertente, quando se utiliza o conceito gênero, dentre o complexo sistema de relações abarcado, este pode incluir o sexo, mesmo que não seja determinado por este último, tampouco determine diretamente a sexualidade (SCOTT, 1995). Desta forma, embora a dicotomização do gênero possa favorecer a legitimação da norma heterossexual, é importante a constante problematização de ambos os conceitos e práticas, pois encerram construções sociais e culturais. O disciplinamento do gênero, por exemplo, pode superficialmente considerar que o mesmo é estável em se tratando da regulação heterossexual da sexualidade (BUTLER, 2008). Os significados atribuídos ao gênero e à sexualidade, portanto, dependem das experiências dos sujeitos e dos padrões sociais de comportamento imersos nas relações sociais. Implicam em relações de poder, em normatizações, tensões e resistências (NICHOLSON, 2000).

Já o conceito de diferenças, diretamente atrelado às normatizações, é entendido como aquilo/quem diverge do considerado 'normal' por uma dada sociedade. No centro, estaria uma determinada norma social (legitimada através de relações de poder) e ao redor estariam os sujeitos que se relacionam com tal norma e estabelecem relações entre si, em maior ou menor intensidade, com maiores ou menores convergências e tensões. Os sujeitos, então, se constituem (e são constituídos) a partir dos significados atribuídos com base em discursos sobre 'normalidade'. Nesse sentido, os 'diferentes' são o resultado daquilo que se pode chamar de "diferencialismo", ou seja, o processo através do qual há a diminuição de traços e de marcas de algumas identidades frente à imensa e caóticaimensidão de diferenças humanas (SKLIAR, 2006, p. 22-23).

O termo diversidade, por sua vez, deve ser utilizado com cuidado, uma vez que, para muitos, demonstra um significado estático, que se limita a reconhecer ou contemplar a existência da diferença, quando se poderia questioná-las e problematizar seus processos, devido ao caráter de construção histórica e social, e ao fato de estarem imersas em relações de poder. É possível, assim, pensar de uma maneira múltipla e processual. Se de um lado a diversidade pode ser

considerada um estado estático, por outro, a multiplicidade tende a ser ativa, fluida e produtiva. Nesta perspectiva, a multiplicidade pode ser uma produtora de diferenças, as quais não se reduzem apenas às identidades. Se por um viés a diversidade é limitada ao existente, a um dado previamente estabelecido e que reafirma o idêntico, em contrapartida tem-se a multiplicidade como um movimento que instiga a diferença a não se reduzir ao idêntico (SILVA, 2000c).

Norteadores da Pesquisa

Nesta tese interessou a investigação de algo para além de práticas dicotômicas e reducionistas. Propôs-se, pois, um estudo que analisasse uma proposta de prática docente do ensino fundamental quanto ao acolhimento das diferenças de gênero e de sexualidade, imbricada às estratégias de produção, transmissão e legitimação de disposições culturais no ambiente escolar, bem como considerando a imersão em uma sociedade sexista e homofóbica.

Partindo da perspectiva da rede de interação dos/as agentes educacionais (docentes), enfatizam-se as condições sócio-escolares que constroem um ambiente transformador de práticas socializadoras. Para além destes elementos prioritários, os/as gestores/as, funcionários/as, alunos/as e as famílias integram a rede de configuração atrelada ao docente e ao ambiente escolar e, portanto, integram análises de forma paralela.

O foco principal, em consequência, é direcionado para as práticas docentes e escolares que envolvam as questões de gênero e sexualidade, na intersecção de tais práticas. Soma-se a isso o uso de recursos diversos no ambiente escolar, entendendo os mesmos como artefatos culturais através dos quais circulam disposições culturais, de maneira a expressar formulações para práticas de acolhimento das diferenças na educação. Notoriamente, as tensões na trama relacional dos/as atores/as da pesquisa também merecem destaque, sobretudo no sentido de contextualizar e correlacionar uma prática docente e um ambiente escolar favoráveis às diferenças, em uma sociedade sexista e homofóbica.

Para a realização deste estudo, especificamente na experiência da pesquisa de campo, buscou-se inspiração na Antropologia, na medida em que é preciso exercitar o olhar, o ouvir e o escrever em um processo de pesquisa. Tanto o olhar quanto o ouvir exigem um pré-condicionamento do foco do pesquisador frente ao corpus teórico da sua pesquisa. O ato de

escrever, por sua vez, ocorre simultaneamente ao de pensar e, assim, é nesse processo que as soluções e achados analíticos ocorrem posteriormente à descrição e observação de dados. (OLIVEIRA, 1999).

Outro importante aspecto da pesquisa de campo é a história documentada e a não documentada no ambiente de práticas escolares. No caso da história documentada, geralmente é destacada sua ação difusora e transmissora de valores dominantes e universais. A história não documentada, por sua vez, é aquela história viva, das relações entre as pessoas que do ambiente escolar fazem parte. E com isso, a universalidade, de certa forma possível de ser apresentada na forma documentada, se dissipa entre as múltiplas realidades apresentadas nas relações do cotidiano escolar (ROCKWELL; EZPELETA, 1989).

Para o ambiente da pesquisa de campo, a escolha da instituição de ensino de forma alguma desmerece outros tantos exemplos interessantes, inclusive na rede pública de ensino e em outros Estados da Federação. Contudo, a escola em questão traz uma série de aspectos em torno da prática para o acolhimento das diferenças, ressaltando que uma atuação para a equidade de gênero e sexual passa, inevitavelmente, pela compreensão de que o sujeito configura-se através de uma série de experiências e de relações sociais que contribuem para que ele venha a ser o que é e, ainda, pela percepção de que esse sujeito está em constante mudança e reconfiguração ao longo da vida.

Ressalta-se, em tempo, que não foi objetivo desta pesquisa encontrar respostas definitivas em relação ao desempenho dos modos de ser e estar em sociedade, no que cerne a sexualidade e gênero no campo da educação, tampouco avaliar a qualidade docente dos/as atores/as envolvidos/as e suas práticas escolares ou, ainda, avaliar a qualidade das ferramentas de apoio pedagógico. O propósito desta investigação foi possibilitar outro foco frente ao processo de socialização, com ênfase em sexualidade e gênero na educação, bem como apresentar práticas diferenciadas de educadores que se aventuraram e se aventuram pelos caminhos de acolhimento às diferenças e pelo incentivo de uma visão mais crítica, mesmo em meio a tensões. Em outras palavras, relevante foi a compreensão de um espaço que promova não só a socialização, mas que interfira nas possibilidades de práticas sociais para o convívio com as diferenças.

Nesse sentido, a proposta é que tal investigação não se desencontre da prática docente; ou seja, espera-se que tal estudo seja útil à atuação escolar de maneira real e aplicável a um constante repensar do fazer docente. E que a escola e professores/as pesquisados/as sejam mais

que objetos de estudo puramente (BUENO, 1988); ao contrário, sejam exemplos de reflexão e inspiração para outras práticas suas e para as de outros/as professores/as, de diferentes escolas e localidades.

A hipótese de apontar uma experiência positiva e produtiva a partir de um ambiente reflexivo e acolhedor às diferenças, considerando as tensões existentes que integram o cenário apresentado, indica que: as tensões são produtivas de reflexões, e não inibem a realização de práticas socializadoras que se flexibilizam e encontram brechas para enfraquecer as verdades e as crenças sobre normatizações e rigidezes quanto à incorporação/construção de identidades pré-definidas; e também que é altamente oportuna esta experiência para desestabilizar as relações de gênero e de sexualidade em que não haja possibilidade de equidade.

Lembrando que, em se tratando de práticas socializadoras, há que se considerar duas primordiais instâncias nas quais tais práticas são promovidas: a família e a escola. Considerando família e escola como centrais para a formação educativa de crianças, e levando em conta também o entrecruzamento dessas instâncias através de dispositivos culturais, é importante refletir sobre a construção e transmissão de valores e crenças, o uso de artefatos culturais como veículos transmissores de disposições culturais e a formação de relações sociais entre os envolvidos neste processo. Ao exercitar o hábito de uma compreensão reflexiva, a criança é convidada a perceber e relativizar o que a circunda, tendendo a adquirir condições mais autônomas e críticas sobre as suas relações sociais e acontecimentos de vida. Inclusive tensões que acompanham estas relações, aspectos que integram seu modo de atuar e configurar-se nos processos sociais. Dessa forma, sendo o ambiente escolar um espaço de produção e de legitimação de verdades, é importante problematizar de que maneira isso ocorre e através de quais ferramentas e estratégias.

Por fim, e perante o que fora abordado até o momento desta seção, é no entrecruzamento das temáticas gênero, sexualidade, discursos, disposições de cultura, processo de socialização e prática escolar que esta tese está alicerçada. Acredita-se que sua pertinência está em fazer um paralelo entre um estudo exploratório em uma escola de Ensino Fundamental I, que defende práticas para o acolhimento das diferenças através da atuação docente, e a inter-relação destas ações submersas em uma sociedade que carrega preceitos sexistas e homogeneizantes.

O objetivo da pesquisa é, pois, responder a questão: *como a prática docente, interpelada por um ambiente escolar favorável, embora imersa em uma sociedade sexista, tem condições de promulgar uma socialização para o convívio das diferenças?*

Compreendem-se os produtos de socialização (os sujeitos, suas práticas e escolhas) como apreensões desenvolvidas a partir das interações sociais, a depender de maiores e menores rupturas e/ou continuidade dessas instâncias (SETTON, 2002).

Para desenvolver o argumento da tese, construiu-se ao longo da análise cinco categorias que representam as modalidades/práticas docentes. Num primeiro momento apresentar-se-á as (1) estratégias institucionais e práticas sistêmicas, destacando a figura docente e a escola; e, num segundo momento, o destaque será para as (2) experiências pessoais e entrecruzamento de valores dos docente e sua constante (trans)formação; em seguida, dar-se-á ênfase à construção do (3) pensar e agir crítico/reflexivo da prática docente frente ao discentes; em continuidade, abrir-se-á espaço para as (4) estratégias de socialização sob uma de suas matrizes de legitimação – escola - na reflexão sobre prática docente e o uso de recursos didáticos/discursivos; por fim, refletir-se-á sobre a (5) pulverização e a legitimação de novos olhares entre docentes e famílias.

Quanto à organização dos capítulos deste estudo, no primeiro, é apresentado o *Cenário de Políticas Públicas para as Diferenças na Educação: contexto social de gênero e sexualidade*, quando são abordadas as políticas públicas para as diferenças e diversidade na educação e o próprio contexto social a partir dos conceitos de gênero e sexualidade. No segundo capítulo, *Configuração e Socialização nas Instituições Escolares e Familiares*, são expostos os conceitos de configuração e socialização, a reflexão sobre a família como primeiro espaço socializador, a instituição escolar como espaço formador e espaço educativo, e o/a docente como agente socializador. Já no terceiro capítulo, *A Escola e os/as Professores/as pesquisados/as: uma prática acolhedora e de diálogo*, retrata a descrição física e pedagógica do ambiente escolar, bem como os/as atores/as da escola, tendo como núcleo os/as docentes e a vida escolar. Também, a relação da escola integrante deste estudo com as políticas públicas educacionais para as diferenças. O capítulo quarto, *Modalidades de Práticas Docentes e Condições de Possibilidade*, integra o olhar investigativo a partir de cinco modalidades categorizadas da prática docente e da vida escolar. Por fim, em *Tudo Ressoa como Pedra na Água - Considerações de um fim provisório*, são apresentados os principais achados do processo investigativo e analítico, seguidos do *Referencial Bibliográfico* e dos *Anexos* integrantes deste estudo.

I. CENÁRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS DIFERENÇAS NA EDUCAÇÃO: CONTEXTO SOCIAL DE GÊNERO E SEXUALIDADE

O propósito de trazer o cenário de políticas públicas educacionais para o diálogo sobre as diferenças de gênero e de sexualidade faz-se importante na medida em que oportuniza um olhar macro sobre essas temáticas e sobre como se configuram os processos de produção, circulação e legitimação dessas políticas no micro âmbito social e educacional. É sabido que existe uma demanda da sociedade civil frente a estas questões e o interesse em encontrar meios de tornar a escola um ambiente não sexista ou, ao menos, minimizar tais práticas e seus efeitos subsequentes é recorrente e necessário, como bem corroboram as demais pesquisas acadêmicas deste campo de estudo.

Ademais, seria importante ainda considerar a relação das políticas públicas com as produções acadêmicas, visto que as iniciativas públicas incentivam um ambiente de pesquisas que, em certa medida, também são incentivadas pelas mesmas. Tais discursos e ações percorrem a própria prática de socialização coletiva e individual dos sujeitos. Este panorama nos leva a repensar a necessidade e a aplicabilidade de novos olhares sobre gênero e sexualidade na educação; olhares esses que permitam uma perspectiva aplicável de como a escola pode ser promotora de práticas sociais acolhedoras para as diferenças.

Em certa medida, as produções acadêmicas vêm acompanhando e, por vezes, influenciando os acontecimentos no cenário de políticas públicas, apontando os aspectos críticos das mesmas na correlação da prática escolar e/ou indicando meios de minimizar os efeitos de tensões, falhas na efetividade e outras peculiaridades desta arena conflituosa.

Para uma melhor formulação da emergência de políticas públicas relacionadas ao universo acadêmico, foram considerados alguns levantamentos bibliográficos. O primeiro deles, trazido para o presente diálogo por sua relevância, foi realizado por Cláudia Vianna *et all* (2009) com dissertações e teses, e demonstra o crescimento de ações de políticas públicas educacionais voltadas ao gênero e sexualidade, bem como afirma que esta temática tem gerado maior interesse entre pesquisadores acadêmicos. Entre 1990 e 2006 foram encontrados 1.213 títulos enfatizando análises sobre gênero, sexualidade e educação. E, dentre eles, 38 abordam políticas educacionais.

A segunda investigação, mais recente, datada de 2007 e 2009, apontou o crescimento de investigações que incluíram tais focos sobre políticas públicas: 36 pesquisas em apenas três anos, comparados aos 38 desenvolvidas nos dezesseis anos informados pelo primeiro levantamento. Os

dados demonstram um cenário de produção sensível ao avanço das iniciativas políticas. Embora ainda não haja números expressivos de pesquisas acadêmicas envolvendo gênero, sexualidade, educação e políticas públicas, relembremos que a quantidade vem crescendo positivamente (VIANNA, 2012).

A autora revela que os debates sobre gênero e sexualidade se apoiam nos estudos feministas e pós-estruturalistas, fazendo uso do conceito de gênero para refletir aspectos das relações entre homens e mulheres; há uma forte influência de Joan Scott, inicialmente difundida por Guacira Louro, quanto ao gênero como categoria analítica, enquanto meio de controle dos corpos em processos sociais e culturais; ressalta-se que esses aspectos são pouco abordados em políticas públicas e pouco percebidos nas relações no ambiente escolar.

Evidenciou-se, no estudo relatado, um segundo movimento analítico que aborda a reflexão crítica sobre a normatização da heterossexualidade, com contribuições de Judith Butler. Não obstante, observa-se que pesquisas acadêmicas se fundem aos movimentos das próprias políticas públicas e das práticas sociais atuais, numa convergência de temáticas e perspectivas (VIANNA, 2012).

O terceiro levantamento trazido para o âmbito da presente pesquisa (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2011), aborda artigos acadêmicos publicados e/ou apresentados em congressos nacionais com foco na ascensão do debate sobre diferenças e diversidade (não somente sobre gênero e sexualidade, como também sobre raça e etnia). Reitera que é fundamental problematizar qual conceituação de diversidade está em proposta e como se dão as implicações de seus usos nos norteadores de políticas públicas de educação. Assim, inibe-se que usos fortuitos e superficiais do conceito se voltem a interesses políticos que esvaziem e apaziguem as diferenças (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2011).

As análises referidas contemplaram artigos publicados em 24 periódicos durante os anos de 1990-2007, além de 44 trabalhos apresentados nos encontros anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED). O objetivo foi a identificação das distintas linhas de pensamento entre educação-cultura-diversidade. Os pontos convergentes nas produções acadêmicas abordam: (a) a passagem de uma educação vista e concebida como homogênea para uma educação que se preocupa com a diversidade; (b) a importância da década de 90 como contexto de reivindicações; (c) a influência internacional, via UNESCO, nos debates educacionais brasileiros, trazendo a diversidade cultural como imprescindível nos estudos; (d) a

crítica ao uso do conceito multiculturalismo, ao se compreender este como uma justaposição de culturas; (e) a promoção do diálogo entre culturas através do conceito interculturalismo - ainda que muitas produções acadêmicas tratassem os dois conceitos como sinônimos.

Ao percorrer as informações resultantes de levantamentos bibliográficos como os acima apresentados, é possível compreender as políticas públicas como um reflexo das demandas sociais e da sociedade civil organizada. A seguir, uma breve trajetória do cenário de políticas públicas nacionais de diversidade e diferença na educação com foco nos conceitos de gênero e sexualidade.

1.1. O olhar de políticas públicas para as diferenças na educação

Considerando que configurar é olhar imagetivamente como as coisas se relacionam e se influenciam mutuamente, torna-se importante interligar as dimensões de políticas públicas com o posicionamento escolar e com a atuação pedagógica, de forma a subsidiar a análise do fazer educacional dos docentes, corpus deste estudo.

Em primeiro lugar, é necessário delimitar a compreensão de políticas públicas para fins desta pesquisa. Todas elas são ações que nascem de um contexto social e passam pela esfera estatal; grande parte resulta de um jogo de forças que envolve amplos setores da sociedade civil (BONETI, 2006).

Desta forma, é importante abordar a estrutura social em que vivemos e o cenário social que tais políticas públicas integram. Embora já se tenha apresentado importantes mudanças sobre direitos sociais e interesses públicos para a diversidade e para as diferenças, ainda vivemos em uma sociedade alicerçada em preceitos do patriarcado, uma cultura machista e homofóbica. Ou seja, se por um lado as políticas educacionais vêm inovando ao trazer para o debate o incentivo à prática da diversidade e das diferenças, por outro, os sujeitos que a fazem ou que nela se fazem, estão entrelaçados em amarras simbólicas, pensamentos e atitudes normalizantes e sofrem dificuldades para realizar grandes rupturas de paradigmas.

Percebe-se, assim, que as políticas educacionais discorrem por caminhos tensionados, repletos de interesses e opiniões diversas. Ambiguidades e incertezas interferem, assim, nas ações

de políticas públicas e nas forças operantes da máquina estatal e da sociedade (JOBERT E MULLER, 1987 *apud* ARRETCHE, 1998).

Para entender, mesmo que brevemente, o panorama educacional brasileiro, é necessário retomar marcos significativos na linha do tempo social. Alguns acontecimentos refletiram sutis mudanças na estrutura social, o que trouxe necessidade de transformação também na esfera das políticas públicas. As proposições relativas à diversidade e diferença vêm tomando força no Ministério de Educação e Cultura (MEC) através de programas e projetos. Sobretudo nas duas últimas décadas, desde o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e com mais força a partir do governo de Luis Inácio Lula da Silva (Lula), as políticas públicas sobre sexualidade e diversidade, respectivamente, vem ganhando maior visibilidade. No governo de Dilma Rousseff verificam-se também avanços e retrocessos, como será abordado adiante.

Há de se considerar que, no governo FHC, um marco importante para o campo da Educação ocorreu em 1996 com a criação da ‘nova’ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - lei 9.394/96), trazendo para o cenário um movimento de reformas educativas, na esteira de um processo emergente na América Latina, em meados de 1990 (MOECHLECKE, 2009).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN - 1997) voltados para o Ensino Fundamental, seguido dos PCN para o Ensino Médio (1999), também no governo FHC, surgiram para fortalecer o processo de apropriação dos conhecimentos do currículo escolar, visando potencializar a cidadania e uma postura crítica na sociedade. Ressalta-se o volume sobre Orientação Sexual, um dos primeiros documentos do MEC sobre a temática. Contudo, os conceitos de gênero e sexualidade tiveram/têm uma participação pouco representativa nos materiais dos PCN, aparecendo apenas neste tópico inédito sobre Orientação Sexual. De qualquer forma, os documentos trazem algumas considerações pertinentes quanto a representações sociais que circulam em espaços da mídia, embora se apresente mais voltado a questões biológicas e de cuidados com doenças sexualmente transmissíveis, além de não considerarem a diversidade sexual (VIANNA; UNBEHAUM, 2006). Embora este tenha sido o primeiro documento oficial do MEC a atrelar a ideia de prazer à sexualidade, não menciona adequadamente a homossexualidade e silencia a transgeneridade (JUNQUEIRA, 2009).

Esse material tem como premissa nortear as práticas pedagógicas das escolas e de seus docentes, e colaborar para um espaço de convivência de respeito e ética. Contudo é sabido que

muitas escolas possuem os materiais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas pouco o utilizam no cotidiano educacional. Soma-se a isso o fato de gênero, diferença e diversidade sexual serem assuntos às margens deste documento, apresentando pouca relevância ou perspectiva reducionista. Neste sentido, torna-se evidente a importância da formação docente para as questões de gênero, sexualidade e de outras, e a relação de tal formação com a compreensão, uso e colaboração para (re)formulações de documentos de políticas públicas educacionais brasileiras.

Em outras ações de políticas públicas educacionais do governo FHC, como o Plano Nacional de Educação (Lei n.10.172/2001), as questões de gênero ficam implícitas em discursos gerais a respeito de direitos e valores; há breves e sucintas menções sobre gênero, de forma a não explorar a inter-relação dessa questão junto a outras temáticas e currículos, bem como a não favorecer a criticidade frente ao senso comum sobre gênero, presente na organização do ensino e do cotidiano escolar. Igualmente importante, estão as questões de paridade numérica entre os sexos, que deveriam pensar a desigualdade de gênero para além do acesso à escola e, sim, também no decorrer da vida e das relações escolares neste período.

Em relação ao Plano Nacional de Educação (PNE) e à formação docente, é fundamental ir além das fronteiras da abordagem das políticas educacionais e incorporar problematizações sobre os silêncios e as continuidades das referências de representações de gênero na formação docente. Também carece de uma revisão curricular que inclua sexualidade, raça/etnia, geração e demais dimensões que provocam a desigualdade nas relações sociais. E estas temáticas devem ancorar-se na tarefa do Estado, por sua responsabilidade na formação docente, mas também devem agregar os debates e pesquisas em universidades do país (VIANNA; UNBEHAUM, 2006).

Importante, então, considerar a compreensão dos termos diversidade e diferença utilizados em políticas públicas educacionais como referenciais teóricos. Este entendimento propicia uma consequente compreensão das ressignificações feitas a esse respeito nos programas e projetos do Estado. Segundo observação de Moechlecke, no governo Lula, *“enquanto direito à diferença, a diversidade articula-se à exigência de reconhecimento na esfera pública e política de grupos definidos como “minoritários” e por certas formas de feminismo”* (2009, p. 02). A autora ainda afirma sobre os preceitos teóricos utilizados nos documentos do MEC, que estes circulam entre os da Teoria Crítica e alguns advindos dos Estudos Culturais, mas em diversas

situações alguns conceitos tomam variadas interpretações, inclusive com uma visão tradicional, o que dificulta uma diretriz das abordagens que ora são reducionistas, ora dúbias.

Iniciativas de políticas públicas mais recentes apontam para um foco mais direcionado e supostamente efetivo quanto à diversidade de gênero e sexualidade. Em 2003, durante o governo Lula, foi criada a Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, seguido, em 2004, do I Plano Nacional de Políticas para Mulheres (PNPM), gerado na I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres. Nesse mesmo ano surgiu, no Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), setor do Ministério da Cultura e Educação (MEC), que passou a centralizar algumas ações conectadas às questões de gênero. Ainda em 2004, foi gerado o Programa Brasil Sem Homofobia, junto à participação da sociedade civil organizada. Em 2006, foi lançado o Programa Gênero e Diversidade na Escola, parceria entre a SECAD, a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM) e a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Já em 2007 houve o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), acompanhado pelo desenvolvimento do II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM).

Observa-se que as ações de políticas educacionais em geral têm um caráter voltado para o currículo escolar, e que vem crescendo o número de projetos e programas para as diferenças e diversidade sexual. Destaque para o curso Gênero e Diversidade na Escola, do programa de igual nomeação. Desde 2006 em ação, objetiva a formação continuada de professores da rede pública de ensino quanto à promoção do respeito e o reconhecimento das diversidades e acolhimento às diferenças, especialmente no que se refere à equidade de gênero, orientação sexual e relações etnicorraciais. Os materiais do curso foram desenvolvidos pelo Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos – CLAM, ligado à Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ. O curso contou com subsídio financeiro e trocas de experiências com o British Council, órgão internacional do Reino Unido para assuntos de Educação e Cultura.

Destaca-se também o Projeto Brasil sem Homofobia, cuja premissa é colaborar com a implementação e efetivação de ações provedoras de ambientes políticos e sociais, que favoreçam os direitos humanos e o respeito frente às orientações sexuais e às identidades de gênero no cenário educacional e escolar brasileiro. O projeto, desenvolvido entre 2008 e 2010, na transição do governo Lula para o governo Dilma Rousseff, visa dois grandes aspectos: um conjunto de recomendações para a revisão e orientação e implementação de políticas públicas; e a capacitação

e uso de kits educativos para se trabalhar a questão de homofobia junto aos docentes e, por consequência, junto aos jovens. Este projeto teve apoio do MEC e da SECAD, foi planejado e executado em parceria com a Global Alliance for LGBT Education – GALE, e com organizações não governamentais (Pathfinder do Brasil (coordenadora do projeto), ECOS – Comunicação em Sexualidade, Reprolatina – Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e a ABGLT – Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais).

Recentemente este último projeto teve ampla repercussão na mídia, devido a divergências de compreensão e de interesses. De um lado, nichos do governo, grupos conservadores e religiosos e, de outro, todos envolvidos no projeto (citados acima). O debate foi quanto aos objetivos do projeto e seus materiais, sobretudo quanto aos kits que seriam entregues às escolas. Ao final, o projeto foi vetado pela presidência da república, e até o momento, os 6 mil kits e as capacitações aos professores não foram oportunizados à rede pública de ensino, como previsto para 2011, e aguardam posicionamento do MEC a respeito.

O jogo de poder citado acima converge com o pensamento de que diversidade cultural e a atuação de políticas públicas muitas vezes enfrentam interesses e benefícios de grupos considerados 'dominantes'. Assim, outras culturas e modos de pensamento são abafados por um padrão homonegeizador (JUNQUEIRA; KADLUBITSKI, 2009).

Entre os encontros e ações educacionais nacionais dos últimos três anos, ressaltam-se as deliberações e inserções de temáticas de inclusão e diversidade nos debates das políticas públicas educacionais durante a VI Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010. Durante a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), o eixo intitulado Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade, merece destaque. Enviado ao Congresso Nacional e ainda em análise, o projeto de lei do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 apresenta norteadores de planejamento e organização da educação. Na décima diretriz são apresentados os seguintes conceitos: equidade, respeito à diversidade e gestão democrática da educação. E, atrelada às estratégias de diminuir a evasão, aumentar a oferta de matrículas e a oferta de atendimento escolar, está a prevenção de alunos evadidos cujas justificativas estejam ligadas ao preconceito, discriminação à identidade de gênero e à orientação sexual (VIANNA; 2012).

Dentre grandes fragilidades e pequenos avanços das políticas públicas educacionais brasileira, há de se ressaltar positivamente as conquistas das últimas décadas como

demonstrativas de uma nova articulação de práticas sociais, de tensões e de convergências quanto à diversidade e diferença postas em debate e em ação. Mesmo que também preocupe ainda alguns aspectos para a equidade de gênero e de acolhimento às diferentes sexualidades. Muito embora tenha havido uma maior visibilidade das políticas de diversidade no Ministério da Educação, inclusive em termos de novos desenhos institucionais criados, as concepções sobre diversidade que norteiam as ações são ainda muito díspares e apropriadas de forma fragmentadas pelas secretarias e demais ministérios objeto de intensas disputas internas e externas (MOECHLECKE, 2009).

Para o desenvolvimento do argumento desta tese, os dados apresentados até o momento podem contribuir para o diálogo sobre as perspectivas macro (sociedade) e micro (escola), sobretudo quanto à sexualidade. De um lado há uma parcela significativa da sociedade que deseja/vê necessidade (tendo ou não tal consciência) em manter os preceitos sexistas para a preservação da ordem social através do discurso escolar. De outro, há uma parcela da sociedade que aponta a urgência de políticas públicas educacionais que fortaleçam e incentivem mudanças na atitude reflexiva, sobretudo dos que integram o ambiente escolar (docentes, alunos/as, familiares ou gestores/as). Utiliza-se o conceito de ordem *“no mesmo sentido em que se fala de uma ordem natural, na qual a decadência e a destruição têm o seu lugar como processos estruturados lado a lado com o crescimento e a síntese, e a morte e a desintegração lado a lado com o nascimento e a integração”* (ELIAS, 1970).

E na tentativa de encontrar estratégias aplicáveis para as urgências de práticas docentes no ambiente escolar, esta tese buscou compartilhar uma prática docente que ilustra condições propícias para o acolhimento e olhar crítico frente às diferenças de gênero e sexualidade. Portanto, para considerar as bases históricas das políticas públicas para as diferenças de gênero e da sexualidade, bem como contextualizar soluções alternativas aos desafios da convivência social, é essencial salientar: primariamente, o caráter de construção histórico e cultural de tudo que gira em torno dos sujeitos e os configura; e, em sequência, ressaltar as marcas sociais do complexo sistema de configuração de sociedade e de comunidades.

Em outras palavras, seria produtivo enfatizar o efeito político e social do avanço da produção acadêmica desenvolvida e debatida não somente nos limites da Academia, mas que a extrapolam levando essas questões às ruas, aos grupos, às ONGs, a Secretarias e Ministérios dos âmbitos municipais, estaduais e nacionais, justificando o debate *“sobre educação formal,*

sexualidade e gênero que tem também o sentido político de resgatar a relevância e a atualidade desse debate para as questões decisivas do campo educacional e para a análise dos fenômenos educacionais” (VIANNA et al., 2011, p.530).

1.2. O contexto social de gênero e sexualidade e a correlação com o cenário de políticas públicas educacionais

Importante considerar que o campo acadêmico sobre gênero e sexualidade foi estimulado por contextos sociais, culturais, filosóficos e políticos no mundo. Se desde o século XIX o movimento feminista vem se ocupando de uma atividade política mais ampla, na década de 60 trouxe questões de caráter político específico, como, por exemplo, a denúncia da submissão feminina perante a opressão masculina. Desta forma, assumiu-se o caráter histórico e político interessado na construção social das mulheres (LOURO, 1998).

Em consonância, o termo *gender* passou a ser usado por pesquisadores ingleses, dando outro significado que não o inicial e usual (esfera gramatical para considerar termos masculinos, femininos ou neutros) (CARVALHO, 2010). Corroborando o debate, o gênero era considerado o comportamento, enquanto que o sexo estava voltado para o corpo e a biologia. Essa forma de pensar não foi completamente abandonada, muito pelo contrário, ainda faz parte de algumas linhas de pensamento de estudiosos, bem como integra as percepções do senso comum (NICHOLSON, 2000).

No entanto, a partir da década de 80, estudiosos/as feministas passaram a criticar essa percepção funcionalista, e seus esforços se concentraram em compreender o sexo como uma categoria diferente da categoria gênero, embora em algumas situações sejam categorias complementares para análise. E, ademais, o sexo passou a ser entendido como possível de ser teorizado e analisado pelo viés de constructo sócio-histórico, o que veremos adiante. Na crítica da perspectiva da biologia, que defende conceitos universais e físicos para visões reducionistas de gênero e sexualidade, reitera-se a necessidades de vê-los como categorias separadas (STERLING, 2001).

Considera-se, ainda, que o pós-estruturalismo colabora com os estudos de gênero na medida em que se usa o conceito de desconstrução do filósofo francês Jacques Derrida e o conceito de poder do também filósofo francês Michel Foucault. Com estes entendimentos, busca-

se a quebra da bipolaridade e a crítica à hierarquia entre homem e mulher. Também indica o gênero como uma categoria fundamental de análise, através da qual enfatiza seu caráter social, histórico e cultural, bem como relacional no âmbito da organização social em direção às transformações de paradigmas (SCOTT, 1995).

Aponta-se, assim, que um dos desafios da pesquisa no campo da história é desestabilizar o caráter fixo na representação da categoria gênero, trazendo para o debate o processo de construção das identidades, bem como as interpelações das relações sociais e institucionais. Propõe que se desconstruam termos que possam determinar ou denominar a diferença sexual, compreendendo o caráter histórico e pontual integrantes nos processos. Frente a essas questões, Scott (1990) compreende o conceito de gênero como um elemento constitutivo das relações sociais pautadas nas diferenças que distinguem os sexos e ressalta que, embora gênero não seja o único campo onde se articula o poder, é a primeira instância dentro da qual são articuladas as relações de poder, e que essa abarca outras questões sociais e históricas, como a sexualidade. E ao considerarmos os estudos sobre configuração social, o cerne está em compreender o movimento das forças vetoras entre os processos relacionais, na busca de elucidar como ocorrem os jogos de negociação e as relações de poder (ELIAS, 1970).

Ressalta-se também que os estudos de gênero problematizam o caráter binário da diferença sexual, estruturado como hegemônico em algumas sociedades. Frente a isso, mostra-se fundamental perceber e questionar características que apontem que gênero não é 'invariável' e muito menos 'natural'.

Em tempo, pontua-se que é utilizado nesta pesquisa o conceito de identidades, e não os conceitos de papéis de gênero e papéis sexuais, uma vez que essa última visão restringe as percepções que se tem do sujeito, como se, por exemplo, todas as mulheres fossem iguais e tivessem e exercitassem o 'mesmo papel' de gênero, e, da mesma maneira, como se todos os homens exercitassem 'igual papel' sexual. Já o conceito de identidade de gênero e identidade sexual possibilita pensar no processo, na construção, na fluidez e na transformação de uma identidade, ao mesmo tempo em que considera a interpelação junto a outras identidades, como classe, geração, religião, raça e etnia.

Em semelhante direcionamento, portanto, defende-se que o gênero, suas diferenças e relações são construídos cultural e historicamente, não sendo possível basear sua compreensão no discurso biológico sobre o corpo. Em outras palavras, a produção de gênero é fruto de processos

sociais. Vale lembrar que entre os antropólogos, a compreensão da relação entre gênero e biologia tende a seguir por dois caminhos distintos. O primeiro considera o gênero como construído socialmente, mas sob uma matriz biológica que afirma as diferenças inatas entre feminino e masculino. O segundo propõe uma separação entre sexo e gênero, uma vez que a biologia não está na base das construções de gênero, tampouco tem condições de determiná-las. A própria percepção do sexo, de uma propriedade biológica ou de processos biológicos, os quais existem independentes de uma matriz social, são produtos de um discurso biomédico da cultura ocidental (MOORE, 1997).

Quanto ao legado brasileiro de pesquisas sobre sexualidade e gênero, na década de 1980 foi possível perceber o movimento de estudiosos/as a esse respeito, tendo em vista que o país acabara de passar por uma ditadura militar e estava se reerguendo com vistas à democracia. Isso não significa dizer que antes dessa data estudos e problematizações não eram desenvolvidos no Brasil, mas costumavam fazer parte dos espaços das militâncias feminista, gay e lésbica no decorrer das épocas.

Acontecimentos políticos, culturais e sociais convergiram para os movimentos acerca da sexualidade no Brasil. No fim do século XVIII e início do XIX, foi possível encontrar exemplos pontuais, como Nísia Floresta, uma das primeiras feministas brasileiras a lançar um livro sobre direitos das mulheres (1832). Em 1917 o serviço público passa a admitir mulheres no quadro funcional. Na década de 1920, sob liderança de Berta Lutz, feministas tentaram inserir educação sexual nas escolas, como forma de proteger a infância e a maternidade. Além disso, ocorreram: o direito ao voto por mulheres (1932); o surgimento da pílula anticoncepcional (1962); o Movimento Tropicália (1967); a aparição da homossexualidade na mídia brasileira (primeiro personagem homossexual na TV, novela *O Rebu*, 1974), a aprovação da lei do divórcio (1977) (FURLANI, 2005).

Já a partir da década de 1980, mulheres passam a ser aceitas na Marinha Brasileira (1980), na Aeronáutica (1982) e no Exército (1985); há o nascimento do primeiro bebê de proveta brasileiro (1984); é criado o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), subordinado ao Ministério da Justiça (1985); o surgimento da primeira delegacia da mulher (1985 em SP); um personagem gay aparece na mídia televisiva (novela *Roda de Fogo*, 1987); surge o primeiro transsexual brasileiro (Roberta Close, 1985); destaque ao artigo de direitos humanos na Constituição Brasileira (1988); eleição direta para presidência da República após ditadura militar

(1989); a morte de Cazuza por complicações advindas da AIDS (1990); a revelação de ser gay feita por Renato Russo (1990) e sua morte por complicações advindas da AIDS (1996) (FURLANI, 2005). Somam-se, ainda, as primeiras Paradas do Orgulho LGBT (1995 no Rio de Janeiro e 1997 em São Paulo).

Há também de se considerar que o advento da AIDS promoveu estudos e pesquisas sobre a sexualidade no âmbito acadêmico, embora esse debate tivesse sido iniciado, como visto anteriormente, no campo da militância. Assim, a descoberta da AIDS acabou dando legitimidade para se discutir as questões de sexualidade na academia, sobretudo quando na década de 1980 se começava a discutir a questão da AIDS não somente em grupos de homens gays, mas também entre mulheres, que estavam sendo contaminadas através de seus maridos (PAIVA, 1999).

No decorrer desta década e da década seguinte (anos 1990), expressiva parte das produções acadêmicas nacionais, vinculadas aos Estudos Feministas e aos acontecimentos sociais, enfatizou a condição feminina. Os aspectos de feminização do magistério e outras ocupações profissionais direcionadas ao universo feminino, com foco na descrição de opressões e desigualdade da mulher, foram recorrentes na maioria das pesquisas (FELIPE, 1999). A partir da segunda metade da década de 1990, estudos acadêmicos brasileiros incluíram em suas preocupações o aspecto relacional atrelado ao gênero. Passou-se a considerar a construção das identidades a partir da relação entre os indivíduos, bem como a partir do entrecruzamento de outras identidades, como classe social, religião, etnia, nacionalidade, geração (Louro, 1997; Meyer, 1998; Felipe, 1997 *apud* FELIPE, 1999).

No século atual (XXI), têm-se ainda outros acontecimentos que vem convergindo com a luta feminista, direitos humanos e direitos LGBT: criação da Secretaria de Estado dos Direitos da Mulher (2002); ocorre a primeira adoção homoparental no país através de recurso judicial (2005); vigora a Lei Maria da Penha contra a violência doméstica da mulher (2006); surge o PLC 122/06 - projeto de lei para a criminalização de preconceitos motivados por orientação sexual e pela identidade de gênero (criado em 2001, em 2006 foi para o Supremo Tribunal de Justiça; em 2013 ainda aguarda votação); é eleita a primeira presidenta no Brasil (2010); ocorre a primeira Marcha das Vadias no país (2011); há o reconhecimento jurídico da união estável entre pessoas do mesmo sexo (2011); há a legalização de casamento civil entre pessoas do mesmo sexo, pelo Supremo Tribunal Federal (2011); vigora a resolução que obriga todos os cartórios nacionais a realizar casamento entre pessoas do mesmo sexo (2013), dentre outros acontecimentos. Temas como

aborto, homofobia, divisão sexual do trabalho, violência doméstica, violência sexual, tráfico sexual, entre outros são as reivindicações contemporâneas em busca da equidade social e de direitos humanos.

Dessa forma, no decorrer das últimas décadas, as conquistas sociais e políticas, bem como a subversão dos modos de gerar, nascer, crescer, amar, se relacionar, provenientes de novas tecnologias de reprodução foram marcantes na história da sociedade brasileira e mundial. Da mesma maneira, as possíveis transgressões de categorias e fronteiras sexuais, as possibilidades de modificar o corpo, as práticas virtuais, dentre outras, geram a desestabilização das certezas sobre os modos de ser e estar em sociedade em se tratando de gênero e sexualidade. Assim, os corpos não são tão inequívocos como parte da sociedade gostaria que o fosse. E as identidades, por sua vez, não estão ancoradas nas 'evidências' desses corpos (LOURO, 1999).

Em se tratando de experiências sociais e circulação de identidades, mesmo que as instituições escolares não tenham unicamente para si tal fato, é fundamental reconhecer que os modelos, padrões, silenciamentos, bem como a contenção dos corpos e suas proibições, são produtores de significados. Produzem sentidos com 'efeitos de verdade' e se inter-relacionam com outros significados circulantes nos demais espaços e instâncias sociais.

Um dos reflexos de tais 'efeitos de verdade' no ambiente escolar pode ser a violência física e simbólica perante àqueles/as que não se encaixam em padrões sociais de gênero e de sexualidade. Embora alguns/as pesquisadores/as afirmem que a busca por uma identidade homossexual positiva, por exemplo, não seja o único meio de agir contra a discriminação, é impossível conceber o abandono do conceito, sobretudo nas políticas públicas educacionais. (CAVALEIRO, 2009).

Para os interesses desta tese, vale lembrar que o reflexo das políticas públicas em educação em geral está diretamente ligado às práticas do ambiente escolar. E no caso das relações de gênero, é sabido que o assunto ainda é pouco presente e relevante entre docentes e em cursos de formação. Isso ocorre porque as dimensões de gênero no ambiente escolar ainda escapam ao nosso olhar. Além do desafio de promover reflexões acerca das desigualdades entre os sexos em si, tem-se os significados de gênero no entorno de tais desigualdades. Ambos pouco integrados às ações de políticas públicas educacionais (VIANNA; UNBEHAUM, 2004).

Frente a esse panorama, os grandes desafios das políticas públicas voltadas para as diferenças de gênero e sexualidade problematizam as representações pré-estabelecidas,

significados muitas vezes velados e reducionistas presentes nos materiais didáticos e nas diretrizes. Mas, sobretudo, há o desafio de encontrar estratégias para incluir gênero e sexualidade (e as outras dimensões), para além de um debate biológico, no currículo escolar e, em igual necessidade, na formação docente (VIANNA; UNBEHAUM, 2006).

Em estudo recente, foram elencadas três urgentes pautas para investigações e práticas futuras na esfera educacional e de políticas públicas. A primeira debruça-se a rever novamente o conceito de desigualdade, o termo diversidade e seus usos fragmentados, pois é necessário “*situar a diversidade no contexto de produção de desigualdades sociais e de enfrentamento de necessidades radicais*” (VIANNA, 2012, p.137). A segunda trata de formações docentes com foco para a atuação desde uma perspectiva de diversidade e diferenças. Embora haja significativas formações ofertadas a este respeito, ainda permanece frágil a introdução na prática, para além da informação, uma vez que estamos todos imersos em valores e crenças, exigindo uma transformação mais aprofundada de pensares e atitudes no ambiente escolar, a partir da revisão de currículos de formação docente.

E a terceira pauta, e talvez a mais difícil, é como fazer com que os docentes e dirigentes municipais se apropriem e participem mais efetivamente da construção e execução de práticas para a diversidade e diferenças, considerando as especificidades de distância espacial e configurações culturais de nosso país. A autora, ao fim, aponta uma possível contribuição para estes desafios: “*as proposições políticas, articuladas à produção de conhecimento acadêmico sobre elas, poderão, espero, produzir outras e múltiplas alternativas aos desafios e às urgências aqui apontados*” (VIANNA, 2012, p. 139).

Chama-se atenção para a formação do/a professor/a, uma vez que é a partir do/a docente que a prática para as diferenças ocorrerá no ambiente escolar. A escola, como um espaço formador de identidades, atua a partir de uma rede de interdependência de forma a construir essas práticas através dos atores que dela fazem parte. Se as políticas públicas para as diferenças têm como objetivo penetrar espaços de socialização como a escola e permear as práticas docentes, é preciso, de forma objetiva, consistente e sistemática promover sua presença de maneira cotidiana na escola e nos centros de formação de professores.

Políticas públicas educacionais para as diferenças de gênero e sexualidade deveriam, basicamente, considerar a instituição escolar e os professores como agentes de socialização e de transformação; basear-se em pesquisas que produzem conhecimentos sobre gênero e sexualidade,

bem como focar nos processos de produção de sentido, ou seja, ocupar-se dos produtores de sentido, produtores de valores que propagam maneiras de ser, agir e pensar. Nessa direção poder-se-ia contribuir de forma mais efetiva para um ambiente educacional formador não sexista e acolhedor das diferenças.

No próximo capítulo serão enfatizadas a instituição escolar e a prática docente, sob as lentes dos conceitos de configuração e socialização. Objetiva-se enriquecer o caminho construído até este momento de importantes conceituações, de sínteses advindas de políticas públicas educacionais para as diferenças, bem como de decorrências e lacunas no âmbito de estudos acadêmicos sob a perspectiva de gênero e sexualidade.

II. CONFIGURAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES E FAMILIARES

Entre os estudiosos do campo de estudos da socialização, seria fácil alcançar a unanimidade ao afirmar que os processos de construção do indivíduo na contemporaneidade são tensos, complexos e contraditórios se comparados aos vividos em meados do século passado (LAHIRE, 2004, SETTON, 2012). Assim, seria forçoso afirmar que a socialização se constitui em um conjunto expressivo de práticas com origem em matrizes diversas, com orientações distintas, que tensionam o cotidiano de gerações em múltiplos espaços de convívio social.

Considerando a educação de crianças e jovens, contudo, há duas instâncias centrais com a finalidade de socializar: a família, em primeiro lugar, e a escola de maneira complementar. Ademais, essas duas instâncias, além de se relacionarem entre si, também recebem a interferência de outras instâncias, como as mídias e as religiões. Cada uma a sua maneira interferindo de maneira intensa ou fugaz na construção das identidades sociais e pessoais a partir de condições históricas específicas. Embora família, escola e mídia estejam sempre permeadas por uma determinada cultura e estejam presentes no desenvolvimento da definição e percepção delas mesmas e de suas parceiras, enfatiza-se nessa pesquisa a relação entre os agentes centrais de uma escola específica. Ou seja, os/as professores/as e demais envolvidos em sua rede de conexão no ambiente escolar – gestores/as, alunos/as, familiares. Na mesma medida, destacam-se as estratégias de utilização de artefatos culturais, entre eles os midiáticos.

Dessa forma, parte-se da hipótese de que a rede de conexão entre o indivíduo e a sociedade se dá pelos elementos culturais e simbólicos tecidos no entrelaçamento das instâncias acima mencionadas, cimentando as relações entre indivíduo e as instituições sociais. Pode-se afirmar que é a cultura que aproxima, uma vez que são os símbolos e os significados presentes nos processos de socialização que ligam ao mesmo tempo em que instituem os distanciamentos nas relações entre sujeitos e entre estes e a sociedade na qual estão inseridos (ELIAS, 1994b).

E, para compreender como se organiza esse processo, é fundamental explorar o conceito de disposição cultural como um conjunto complexo e não linear de valores colaboradores para a estruturação e subjetivação dos indivíduos. Certo acervo ou patrimônio cultural imaterial que tendem a moldar individualidades e coletividades, através de discursos legitimados (LAHIRE, 2002). Ou seja, discursos como uma série de afirmações consensuais, em qualquer domínio, que fornecem um código de forma a produzir um tipo particular de conhecimento. Nesse sentido, o

termo discurso se refere tanto à produção de conhecimento através da linguagem e da representação quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas ou propondo novas tradições (HALL, 1997).

Para desenvolver o argumento desta tese, parte-se do pressuposto ainda de que as disposições de gênero e de sexualidade são apreendidas de maneira ‘imperceptível’, desde a mais tenra infância, predominantemente realizadas nas relações educativas não formais e não intencionais, no entanto, capazes de deixar marcas profundas na identidade dos indivíduos, uma verdadeira forma de violência simbólica (SETTON & VIANNA, 2013). Tal violência é provocada pelo caráter de tensão e, muitas vezes, de uma imposição velada, provenientes dos processos de socialização circulantes em diversas instâncias. Os valores familiares, as crenças sociais, religiosas e escolares, potencializadas pela capilarização e força das estratégias midiáticas se interseccionam, ora coerentes, ora conflitantes, e resultam na experiência social do indivíduo. Se por um lado temos a educação familiar e o processo educativo escolar como a busca por práticas intencionais e sistemáticas, por outro tem-se práticas difusas e intencionais promovidas *pelos e nos* processos socializadores em outras instituições que se entrelaçam com a própria atuação familiar e escolar (SETTON, 2011).

Os códigos de significados que utilizamos para entender o que nos cerca são, muitas vezes, apresentados pela primeira vez no âmbito familiar e tendem a deixar marcas culturais profundas em nossas disposições ou maneiras de ser. Na maioria das vezes estratégias reincidentes e frequentes. Concordando com o sociólogo francês Bernard Lahire (1997), o tempo de socialização é diretamente proporcional à forma pela qual as disposições culturais serão apreendidas pelo sujeito. “*As disposições, os esquemas mentais sociais só podem ser adquiridos ou construir-se através de relações sociais duráveis*” (LAHIRE, 1997, p.105). É sabido também que as redes de interdependência entre família, escola, mídia e religião, e os seus aspectos de estruturação com foco em relações sociais específicas são “*produtos da socialização – ou seja, os sujeitos, suas práticas e escolhas – podem ser apreendidos como o resultado de uma maior ou menor ruptura e/ou continuidade entre tais instâncias*” (SETTON, 2002, p. 114).

Em se tratando de gênero e sexualidade, poder-se-ia pensar como os produtos da socialização de fato sofrem interferência de diferentes instâncias. Desde a gestação o indivíduo já recebe incentivos e comentários no âmbito familiar de como é e deverá ser através de adjetivos estereotipados, cores pré-determinadas e visão ‘futurística’ sobre suas habilidades e

competências. Ao nascer, são corroboradas as expectativas e padrões sutilmente impostos ao indivíduo e aos demais sujeitos que integram sua rede de relacionamentos. Na maternidade, nas lojas de artefatos de bebê, nas revistas especializadas, nos filmes, nos programas e nas propagandas televisivas também são testemunhados, em geral, continuidades e legitimações de padrões sociais de gênero. O mesmo tende a ocorrer nos primeiros ensaios de socialização para além do âmbito familiar, sobretudo no ambiente escolar, quando tudo ‘naturalmente’ parece ser o percurso do rio a ser seguido (e sem espaço para ir contra a correnteza ou alterar o fluxo das águas).

2.1. Família como primeiro espaço socializador

Considerando que o primeiro campo socializador do sujeito é a família, acredita-se ser neste ambiente e através das interações entre os sujeitos que dele fazem parte, que se constituem notadamente os valores, as crenças e as formas de compreender e descrever o seu entorno. Assim, a família propicia um ambiente de socialização fundamental, tendo em vista que apresenta à criança os primeiros modelos a serem seguidos e as lentes pelas quais a criança começará a compreender o mundo. A criança tende a assumir relações de interdependência afetiva e emocional com aquelas de maior convívio, ou seja, os outros significativos (BERGER & LUCKMANN, 1983). Assim, *“as ações das crianças são reações que ‘se apóiam’ relacionalmente nas ações dos adultos que, sem sabê-lo, desenham, traçam espaços de comportamentos e de representações possíveis para ela”* (LAHIRE, 2004, p.17).

Em consonância, percebe-se que é pelo processo de *incorporação e identificação* com os *outros significativos* que ocorre o processo socializador. Num envolvente processo de internalizar códigos objetivos sobre condutas relativas à gênero e à sexualidade, passam a exteriorizá-los em um comportamento regado e estabelecido como legítimo, tecendo o diálogo entre suas existências e a sociedade.

Dessa forma, no ato de interiorização objetiva e subjetiva do mundo social os indivíduos apreendem o social, sendo a linguagem, na forma de categorias do pensamento, o mais importante meio de socialização para a construção do 'primeiro mundo' dos indivíduos. É como se um conjunto de significados subjetivasse as identidades das crianças. No caso específico das

disposições sociais e de gênero, por exemplo, sabe-se o quanto o trabalho de reiteração contínuo e frequente, em diferentes instâncias socializadoras, transforma-os naturalmente em símbolos legítimos, oferecendo chaves para o conhecimento de si e de uma identidade. Importante destacar que muitas vezes a expressão das relações de poder exercidas em âmbito familiar pode sustentar um modelo patriarcal e heterossexual que, por sua vez, pode legitimar a homofobia (VIANNA; RAMIRES, 2009).

Vale lembrar ainda que a família pode ser um espaço de socialização contraditório, com tensões e conflitos, inclusive com modelos e padrões divergentes entre si. Todavia, como em qualquer processo de socialização, as tensões podem vir a ser produtivas e positivas, ou seja, podem produzir algo provocando o posicionamento do sujeito na trama social.

Ademais, justamente por não se ter o controle dos processos de transmissão e apreensão do social, os padrões advindos da configuração moral necessitam ser constantemente (re)afirmados e alimentados em diversas instâncias. Nesse sentido, para haver rupturas de padronizações e normatizações pré-estabelecidas em uma sociedade, também é preciso que tais forças de resistência se capilarizem e atuem por diversos vetores das relações humanas (ELIAS, 1970). O destaque dado à linguagem e aos usos que se faz dela são necessários devido ao seu poder de reiterar ‘verdades’. *O “acervo social de conhecimento pode ser transmitido de geração a geração, estabelecendo zonas de compreensão e convívio, elementos fundamentais para o uso em situações de rotina, tipificando individualidades e modelos de conduta”* (SETTON; VIANNA, 2013b, p. 04).

Em síntese, considera-se que a família constitui-se também em uma instituição de controle, configura-se como uma rede de mecanismos de transmissão e legitimação de normas sociais. Uma instância de disciplinarização, tanto quanto a escola, onde o poder ocorre por meio das relações sociais e pela imposição de dispositivos disciplinares. O ato da disciplinarização é um ato da busca de sujeição do indivíduo, uma vez que através de um processo de individuação, os indivíduos se assujeitam (tornam-se sujeitos). E na família, portanto, dentre outras instâncias, é onde ocorre a reprodução das características do macro-poder, através de micro-poderes na rotina da vida social, de forma a replicar o contexto social e cultural e a moldar sujeitos (FOUCAULT, 1990).

Nesse sentido, o processo de subjetivação dos indivíduos não é neutro e, muitas vezes, é feito através de marcas de uma violência simbólica. Mais especificamente, em relação às

questões de gênero e de sexualidade, a violência simbólica é resultado de um agrupamento de crenças sociais do feminino, do masculino, além da experiência da sexualidade. Tal violência atinge homens e mulheres através de uma perspectiva que guia “*condutas, norteia pensamentos, se traduz em um conjunto de disposições, éticas e estéticas, e por fim, alimenta o sentido prático das ações individuais e coletivas sobre as relações entre os sexos*” (SETTON; VIANNA, 2013b, p.12).

Importante destacar que, ao problematizar as disposições culturais existentes no ambiente familiar, é preciso considerar que elas, por si só, pouco nos auxiliam nesse debate. O foco deve ser direcionado para o processo relacional no qual essas disposições circulam e quais seus efeitos. Ao considerar que é necessário refletir, criticar ou até mesmo reconstruir as disposições dos adultos do círculo de convivência da criança, importante questionar as formas das relações sociais, a frequência, a intensidade do que é dito ou não dito. Esta ressalva ocorre uma vez que os modos de pensar dos familiares podem não ter efeito socializador quando não se encontrarem situações de transmissão e legitimação a serem postos em prática. Ou seja: mais do que identificar *se* são ou *não transmitidas*, é preciso questionar *como* são transmitidas as disposições culturais; é preciso observar as condições de possibilidade de transmissão deste acervo de conhecimento no interior da família e ou quaisquer instituições socializadoras (LAHIRE, 2004).

Alerta-se também para uma série de modificações sociais que perpassam a estrutura familiar e as normas sexuais, que ilustram uma sociedade em rede (movimentos sociais) e a fluidez das identidades na contemporaneidade (mudança estrutural). Se de um lado, tem-se práticas disciplinatórias e reprodutoras do grupo social constituído “família” e a relação deste grupo com outras formações sociais, de outro, observa-se a emergência de espaços de resistência e questionamento. Ambos ocorrendo de forma simultânea em nossas sociedades.

Tendo em vista os movimentos de mudanças na estruturação das famílias e suas relações internas, tudo leva a crer que são possíveis outras experiências e constituições de sujeito em relação a si e em relação às interações sociais. Fenômenos como o divórcio; a possibilidade das mulheres em adiar o casamento ou de estabelecer relacionamentos sem necessariamente a formalização do casamento, as várias formações familiares, bem como a possibilidade do adiamento do primeiro filho, o controle do número de filhos e a criação de filhos fora do padrão da família nuclear, levam a crer em uma tendência de enfraquecimento das normas da família tradicional, nuclear e patriarcal.

Tais (re)posicionamentos sociais acabam por afirmar o caráter de historicidade, ou seja a possibilidade de reprodução e ou transformação de sentidos advindas das experiências sociais, conforme o tempo e o espaço. Compreendendo as interações a partir do conceito de configuração observa-se as práticas socializadoras alicerçadas em uma perspectiva dialógica e multidimensional (SETTON, 2013a). O indivíduo, assim, através da articulação de suas experiências em diversas instâncias sociais, promove múltiplas ressignificações de suas ações durante sua trajetória de vida. *“Nele cruzam-se e interagem sentidos particulares e diferentes. Ele não é apenas o único portador efetivo de sentidos, mas a única sede possível de relações entre eles”* (SETTON, 2013a, p.201).

Em síntese, a ressignificação de valores individuais, a reestruturação contemporânea das relações, bem como novas demandas culturais desenham uma história aberta para novas realizações e quiçá para transformação da ordem.

2.2 Ambiente Escolar como espaço educativo

Para além da família e seus campos relacionais, enfatiza-se aqui a escola como importante ambiente social educativo e formador. Nesse ambiente, também há estratégias de construção, transmissão, legitimação e reprodução de valores, crenças e modos de pensar, sentir e agir. Ou seja: a escola constitui-se em um fundamental espaço por onde a(s) cultura(s) circula(m) e onde tende a ocorrer outros processos de socialização e de modelação dos sujeitos. E nesse cenário, a figura docente é primordial, uma vez que é um dos principais atores/as para promover e legitimar valores.

A instituição escolar é aqui considerada como um espaço de socialização secundária na medida em que é onde novos conhecimentos serão transmitidos e/ou (re)construídos, bem como onde ocorre a produção social do conhecimento. Reitera-se que tal conhecimento não é estático e não se reduz aos conteúdos programáticos; ao contrário a formulação e a reformulação dos ensinamentos escolares sofrem interferência de vários fatores, sobretudo o cultural e político, entre outros. Assim, a socialização secundária é a aquisição e a apropriação de significados que se realizam nas relações escolares, entre outras instituições, inclusive no entrecruzamento com a socialização primária (BERGER; LUCKMANN, 1983).

Ressalta-se também que os indivíduos, em condição de modernidade (GUIDDENS, 1991), cada vez mais têm participação ativa nas instâncias socializadoras, o que pode gerar certa autonomia reflexiva. Ao ato de dialogar e questionar, somam-se situações de tensões, escolhas e negociações de poder nas relações, valores e interações sociais (SETTON, 2005). Dessa forma, embora cada um dos espaços sociais acima mencionados exista de forma relativamente autônoma, ou seja, circunscrevam esferas sociais distintas, são os próprios sujeitos que polinizam, fazem circular e produzir significados sobre as coisas que os cercam. E esse conjunto de significados ao mesmo tempo em que constroem o mundo, geram os elos de reconhecimento entre si, possibilitam a noção de pertencimento, semelhanças e diferenças, definindo distanciamentos e diferenciações (SETTON, 2012).

Ao argumentar sobre o processo de socialização a partir do qual a interdependência, o controle e a dependência afetiva (com suas tensões e conflitos) mantém os sujeitos interligados e compõe a configuração de grupos sociais, passa-se a compreender com maiores detalhes como são transmitidos e legitimados os costumes, a moral e as normas. Da mesma maneira, consegue-se explicitar a forma como os sujeitos são levados a vivenciar suas identidades, a construir sua percepção de pertencimento a determinados grupos, e a de distanciamento de outras formações grupais. Deve-se considerar também que, em geral, o universo escolar é fundamentado por aquilo que já fora amplamente incorporado no universo familiar.

É relevante apontar, contudo, que, na esfera educacional, o surgimento da Pedagogia e sua formação se deu *“a partir das próprias adaptações da criança às tarefas escolares, adaptações observadas e extraídas do seu comportamento para tornarem-se em seguida leis de funcionamento das instituições e forma de poder exercido sobre as crianças”* (FOUCAULT, 1996, p.122). Ademais, a Pedagogia não está reduzida ao domínio de habilidades ou técnicas. Ela é definida como uma prática cultural implicada na forma como o poder e os significados são utilizados na construção e na organização de conhecimentos, desejos e valores.

Dessa forma, a educação/pedagogia pode ser compreendida como um dos dispositivos centrais da vida cotidiana na tarefa de normalização, disciplinarização e regulação das pessoas e das populações. E é necessário se questionar, frente a um determinado “poder exercido”, a favor de que/quem esse poder se encontra, bem como a maneira que se dá esse processo, uma vez que qualquer forma de socialização é uma forma de poder (SILVA, 1994).

Assim, a escola (e as práticas docentes ali executadas) representa um campo através do qual são formadas as identidades. E esse campo dialoga com outras esferas sociais, como já abordado, à exemplo da família.

No caso das identidades de gênero, por exemplo, há normas sociais que, agindo através das disposições culturais, interferem e colaboram para a constante modelação do indivíduo naquilo que ele é, pensa, sente e age, bem como na reprodução dos moldes a partir dos quais o seu entorno espera que ele atue. Complementando a ideia de disciplinarização institucional das identidades de gênero e da sexualidade, a instituição escolar tende a tomar para si a obrigação de manter o padrão pois “*haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico*” (LOURO, 2003, p. 43-44).

Soma-se ao diálogo a perspectiva, como nos propõe Vera Paiva, de “roteiros sexuais de gênero” (*scripts*); mais especificamente o debate a respeito de como as atuações de gênero e as práticas sexuais se desenvolvem em uma comunidade determinada, como a escola. Se voltarmos o olhar para o ambiente escolar, observam-se roteiros de gênero nas interações de socialização. Baseando-se no conceito de “*sexual script*”, criado por Gagnon e Simon (1973), Paiva colabora para o entendimento de que o comportamento sexual é, assim como os demais, marcado pela cultura e não determinado biologicamente. Desta maneira, o conceito de “roteiros sexuais de gênero” constituem aquilo que se define como (e o que se espera ser) ‘próprio do homem’ e ‘próprio da mulher’ (PAIVA, 1999).

Nesta perspectiva da demarcação do que se ‘pode/deve’ falar sobre sexo e sexualidade no ambiente escolar, cada espaço acompanha e interage com determinadas possibilidades e proibições. Fato é que todas as instituições estão imersas num discurso cultural e social no qual sexo, sexualidade e erotismo aparecem com altíssima frequência e bombardeiam os indivíduos por meio de dispositivos da cultura, como imagens, dizeres, danças e músicas.

Dessa maneira, embora fale-se publicamente sobre sexo e sexualidade, também abertamente se afirma que sexo é algo que deve-se “*gerir, inserir em sistemas, de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo. O sexo não se julga, se administra*” (FOUCAULT, 1997, p.22). Assim, resta à instituição escolar administrar como e o

que se fala sobre sexo e sexualidade em seu ambiente, de maneira a não perturbar uma ordem pré-estabelecida.

Frente aos processos sociais de interação/socialização, tensões, resistências e lutas por legitimação, dão visibilidade ao dispositivo de poder, possibilitando pensar o dispositivo da sexualidade e seus silenciamentos. É necessário pois considerar as diversas formas de não dizer algo, bem como é necessário considerar *“como são distribuídos os que podem e os que não podem falar; que tipo de discurso é autorizado ou que forma de descrição é exigida a uns e outros. Não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apóiam e atravessam os discursos”* (FOUCAULT, 2001, p. 30).

Assim, faz sentido problematizar as práticas discursivas, suas resultantes a fim de desestabilizar ‘verdades’ no ambiente escolar, sobretudo no que diz respeito ao seu aspecto pedagógico, ou seja, a partir do processo de ensinar modos de ser menino, menina, homem, mulher. E, nesse sentido, justifica-se problematizar ainda as vigilâncias sobre a sexualidade, sobretudo infantil, que se fazem fortemente presentes não só em ambientes escolares, como também nos diversos discursos dos *experts* (determinadas linhas de especialistas nas áreas médicas e psicológicas, por exemplo), enquanto diferentes formas de circulação de discursos e ‘verdades’.

Em síntese, faz-se necessário questionar as percepções e definições sobre sexo, sexualidade e gênero que estão, de forma implícita ou explícita, presentes no ambiente escolar e nos processos de socialização vivenciados pelos sujeitos que integram tal espaço. Práticas escolares e docentes, nesse sentido, configuram-se como principais propulsores dos caminhos de socialização para os alunos que nesse ambiente (con)vivem boa parte do tempo de suas vidas.

Por fim, ao relacionar escola e família especificamente, argumenta-se que os processos socializadores são dinâmicos. Por essa razão, algumas disposições normativas podem sofrer rupturas e tensões. A escola, como ambiente secundário de socialização, pode tensionar a socialização primária ofertada pela família. Embora as socializações advindas da família e da escola não sejam equivalentes, uma tensiona a outra, e os contextos fazem com que mudem as forças que agem sobre os indivíduos (LAHIRE, 2004).

Em última instância, a escola pode ser um espaço primordial para romper com disposições de cultura, uma vez que possui vida própria, cujas leis escapam em parte à super-ordenação prevista pela sociedade. Embora alguns elementos do cotidiano escolar sejam

transpostos da sociedade, outros elementos emergem no centro da instituição escolar. Assim, as escolas têm a oportunidade de suas próprias criações e (re)invenções (CANDIDO, 1955).

Em síntese, parte-se do pressuposto então que o espaço escolar tanto pode servir como um espaço responsável pela manutenção da ordem social, uma instituição de controle e de disciplinarização dos sujeitos (FOUCAULT, 1990), como pode ser também, paradoxalmente, um ambiente transformador, *desde que um feixe de condições históricas assim a possibilite* (SETTON, 2012). E esta tese busca justamente identificar e analisar a formação das condições de possibilidades favoráveis, geradas no ambiente institucional escolar, capazes de questionar disposições de cultura sexistas e homofóbicas.

2.3. Docente como agente socializador: rede de interdependência entre sujeitos

Teia de Interdependência: releitura livre da Representação de Indivíduos Interdependentes (ELIAS, 1970)

Figura 1. Teia de Interdependência: releitura livre da Representação de Indivíduos Interdependentes (ELIAS, 1970).

A ilustração anterior, baseada de maneira livre no esquema apresentado por Norbert Elias no livro *Introdução à Sociologia* (1970), busca circunscrever imagetivamente a teia de interdependência que não só as instituições sociais tecem nas formações societárias mas sobretudo serve como imagem para se pensar os professores e seus parceiros na instituição escolar. Parte-se da ideia de que o corpo docente na sua prática profissional estabelece de maneira intensa e tensa, um conjunto de interações com seu grupo de pares, familiares, funcionários da escola e demais autoridades da instituição.

Para melhor compreender este argumento, é preciso considerar que a rede de interdependência entre os indivíduos é o que os conecta e que os estrutura de uma maneira mutuamente orientada e dependente. E esta estrutura denomina-se configuração, na qual os indivíduos se apresentam mais ou menos dependentes entre si. Primeiramente, ao nascer e na tenra idade, por questões biológicas os indivíduos se caracterizam como dependentes. No decorrer da vida, a dependência ocorre através de aprendizagens sociais, na educação, nos processos socializadores, nas relações afetivas etc.. Desta forma, ao invés de considerar o indivíduo a partir de uma imagem isolada e ou solitária, deve-se utilizar a perspectiva de vários indivíduos interdependentes formando configurações, ou seja, grupos ou sociedades distintos entre si (ELIAS, 1994).

Nesse sentido, o conceito de configuração expressa de maneira mais assertiva “*o que chamamos de ‘sociedade’ (...), não sendo nem uma abstração de atributos de indivíduos que existem sem uma sociedade, nem um ‘sistema’ ou ‘totalidade’ para além dos indivíduos, mas a rede de interdependência por eles formada*” (ELIAS, 1994a, p. 249).

Tal visão colabora para a compreensão de que o indivíduo constrói a si (e/ou é construído) no processo de relação que estabelece com a sociedade e com os demais sujeitos. Nesse sentido, as identidades dos indivíduos são (re)configuradas durante e pelos processos de socialização e, na mesma medida, a sociedade é (re)configurada durante o exercício de socialização destes sujeitos, num panorama de interdependência passível de tensões e de complexidades. Como ressalta o autor, “*socialização e individualização de um ser humano são, portanto, nomes diferentes para o mesmo processo. Cada ser humano assemelha-se aos outros e é, ao mesmo tempo, diferente de todos os outros*” (ELIAS, 2006, p. 26).

O/A docente, nesse panorama, ao mesmo tempo em que é o/a agente socializador/a no ambiente escolar, também é interpelado pelas relações sociais das quais faz parte. Seu fazer

pedagógico e sua constituição enquanto sujeito são constantemente formados no decorrer da configuração de suas interações.

Cumprе ressaltar que a convergência de crenças sociais, valores e opiniões do/a docente com a missão e prática escolar, por exemplo, levará a uma teia de interdependência com menos incidência de tensões, embora essas sempre estejam presentes. Por outro lado, se não houver sinergia suficiente entre docente, práticas e demais atores da teia de interdependência, a possibilidade de tensões aumentará consideravelmente. Importante ponderar ainda que em ambas as situações pode haver um espaço responsável pela permanência de uma determinada ordem social ou, então, um espaço que incentive as mudanças sociais. Dependerá dos valores, crenças, verdades e interesses de quem integra tal rede de interdependência e, sobretudo, das forças e relações de poder presentes em maior ou menor grau nessa teia.

Assim, não é possível pensar o indivíduo isolado da sociedade, ou seja, não existe sociedade sem indivíduo e indivíduo sem sociedade. Ou melhor, não é possível pensar a prática docente afastada do espaço escolar em que esse exerce sua prática profissional. É justamente nessa relação que se realiza os processos de socialização. Assim, para além de um pensamento sociológico que se limita a pensar a socialização como o processo de construção do indivíduo através da imposição de padrões estabelecidos na sociedade (sociologia clássica), pode-se pensar o processo socializador não como uma via de mão única, por exemplo, ocorrendo da instituição ou de um adulto para o/a discente, e, sim, em um processo mais complexo, de trocas e também de resistências, simultâneas e interdependentes.

Por fim, considerando o processo de socialização e a teia de interdependência entre os envolvidos em um ambiente escolar, a abordagem do/a docente como agente transformador visando a prática para a convivência com as diferenças, mais que nunca se torna fundamental. O gênero e a sexualidade circulam nas entrelinhas do cotidiano escolar e, portanto, para uma ação reflexiva, é necessário que este/a agente potencialmente transformador esteja com seus sentidos afinados para perceber situações em que seja possível ou importante instigar a criticidade não só dos/as discentes como de seus familiares. E, notadamente, as práticas que envolvam gênero e sexualidade devem ter significado real para o/a docente, uma vez que não se trata de projetos pontuais mas trata-se fundamentalmente de temas transversais com presença contínua.

No capítulo seguinte, é apresentada uma reflexão a partir da perspectiva das relações interpessoais, tendo como foco os/as docentes e a escola pesquisada.

III. A ESCOLA E OS/AS DOCENTES PESQUISADOS/AS: UMA PRÁTICA ACOLHEDORA E DE DIÁLOGO

Neste capítulo são abordados a escola e os/as professores/as através do diferencial educacional apresentado pela instituição. Primeiramente, tem-se a descrição física e pedagógica da escola, bem como a correlação de suas práticas institucionais e as políticas públicas de educação voltadas para a diversidade e para as diferenças. O caráter de prática acolhedora e dialogada também perpassa os condicionantes desse ambiente e, portanto, também será tratado nesta seção. Em seguida, são apresentados os/as atores/as principais (docentes) e os/as atores/as paralelos/as (direção, coordenação e demais funcionário/as) que integram a teia de inter-relações deste espaço. Esta seção portanto caracteriza-se pela descrição, apresentação do campo e dos atores/as da pesquisa, bem como breves *insights* para, no capítulo seguinte, conferir o aprofundamento analítico realizado.

A definição por essa escola, como dito anteriormente, não desconsidera outras iniciativas pedagógicas parcial ou inteiramente semelhantes. Importa para este estudo considerar uma experiência significativa sobre práticas docentes e, com isso, apontar caminhos sobre como é possível incentivar a convivência e o acolhimento ao outro ou a si perante as (próprias) diferenças. Dessa forma, esta pesquisa, ao invés de se propor a analisar um ambiente onde transborde problemáticas sexistas e de hierarquias de gênero, cujas críticas seriam sob a perspectiva de ‘como deveria ser e não é’, tal tese se propõe a analisar prioritariamente ‘como é possível ser’ pedagogicamente.

Em se tratando de um estudo de caso qualitativo e exploratório de práticas docentes no Ensino Fundamental I de uma escola particular na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, a pesquisa de campo contemplou entrevistas com docentes e gestores/as escolares. Observações em sala de aula e de atividades escolares também foram realizadas, bem como leitura de documentos institucionais, como Plano Pedagógico Anual, Plano de Estudos, Missão, Regulamento, Regimento Escolar e Relatório de turma (caderno de registro de cada professor/a). Informações do website escolar, bem como reportagens e entrevistas disponibilizadas pela mídia também foram considerados. A pesquisa de campo ocorreu em 2011 em três diferentes períodos do ano, de uma semana cada, com turnos distintos (manhã e/ou tarde). Totalizaram em torno de 16 horas de gravação de áudio, referentes a nove entrevistas; e 60 horas de observação das situações

escolares, de leitura de relatórios de classe e outros documentos pedagógicos. As anotações de campo da pesquisadora complementaram os materiais para análise

3.1 Descrição da Escola

A instituição é privada e atende alunos de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, na zona norte da cidade de Porto Alegre-RS, em funcionamento há vinte e nove anos (fundada em 1984). No momento da pesquisa de campo, contava com 110 alunos e 26 educadores, sendo que, destes, 42 alunos e 14 professores integravam especificamente o ensino fundamental, foco desta pesquisa¹⁰. A instituição aponta como missão escolar o incentivo ao acolhimento à diversidade e o respeito às particularidades de cada um, através de uma proposta pedagógica que alia construtivismo, valores éticos, além de ecologia e alimentação naturalista. As práticas docentes buscam atender à missão, ancoradas, sobretudo, na perspectiva do pensamento sistêmico, como será ilustrado no decorrer desta seção.

A instituição traz em seu histórico uma trajetória marcada por acolhimento às diferenças¹¹, o que lhe resultou alguns destaques em meios de comunicação. Foi recentemente premiada em âmbito estadual e em âmbito nacional devido à proposta pedagógica com a qual atua, sendo que um desses prêmios contemplou especificamente o ensino fundamental em razão das “melhores práticas nacionais da aprendizagem pela experiência”.¹²

Assim, uma das especificidades dessa escola refere-se a um trabalho sobre o acolhimento das diferenças. Diferença essa não só na compreensão dos seres, sejam eles humanos ou outros da natureza, mas sobretudo nas relações interpessoais e na busca do conhecimento de si. E, dentre

---

¹⁰ As informações sobre a escola e sobre os atores/as pesquisados/as foram coletados no ano de 2011.

¹¹ Diversas reportagens de jornal e de televisão locais e nacionais são realizadas na instituição devido ao trabalho de acolhimento à diversidade e de inclusão escolar de alunos com portadores de necessidades educativas especiais. Essas e outras informações podem ser verificadas em <http://www.amigosdoverde.com.br/cgi-bin/page.cgi?id=4> e <http://mediacenter.clicrbs.com.br/templates/player.aspx?uf=1&contentID=59113&channel=40>. Acesso em abril de 2012.

¹² Em 2010, a escola pesquisada foi premiada em âmbito estadual com o Prêmio Educação RS - categoria instituição, pelo SINPRO-RS (Sindicato dos Professores do Ensino Privado do RS); e em 2011 recebeu duas premiações em âmbito nacional - a de ‘Boas práticas em educação infantil’ e a de ‘Melhores práticas em ensino fundamental’, através de iniciativa de OMO/Unilever e Instituto Sidarta.

essas práticas, é possível fazer um recorte no âmbito de gênero e sexualidade, enfatizado neste estudo.

A infraestrutura da escola está arquitetada em um casarão de origem alemã, em meio a um bosque de árvores nativas, com 3.660 m² de área verde, tombado pela Prefeitura Municipal. Para quem visita, pode haver um ar aconchegante e bucólico; por vezes parecendo um sítio, devido à própria construção antiga, aos diferentes caminhos do pátio e ao grande espaço externo com árvores centenárias (algumas delas, frutíferas).

O espaço escolar é formado na sua parte interna por: sete salas de aula (utilizadas nos turnos manhã e tarde por turmas distintas), ambientes de artes culinárias, expressão corporal, biblioteca, sala de vídeo e espaço cultural com palco e camarim.

A construção principal, por ser tombada como patrimônio histórico, mantém as características originais. Além desse prédio principal, há mais dois ambientes construídos no terreno, que mesclam características originais e construções mais recentes. Na parte externa, há três playgrounds, sendo um voltado ao ensino fundamental, quadra de esportes, campo de futebol gramado, além de alguns recantos, como quiosque, laguinho e horta.

As salas de aula são amplas, têm janelas grandes e piso de madeira ou revestimento. Há carteiras escolares dispostas em grupos, quadro verde, tapete com almofadas no chão (onde acontecem algumas rodas de estudo e de conversa), além de espaço para pendurar mochilas e casacos. Nas paredes, há espaços para pendurar trabalhos e cartazes. Em todas as salas de aula também há um espelho grande, ventilador e aparelho de som, além de uma caixa dos sapatos, para quando ficam descalços, de meia ou pantufa em sala.

Nas observações realizadas no campo, foram perceptíveis situações de interação dos alunos com o ambiente e com os materiais que são dispostos nas paredes e nas estantes das salas. Exemplifica-se pelo fato de muitos materiais serem construções das próprias crianças. Além disso, as estantes com jogos e livros, bem como o armário com materiais são de livre acesso aos/as alunos/as, que auxiliam a mantê-los organizados. As crianças parecem circular pelos diferentes ambientes (internos e externos) da instituição com propriedade e autonomia, de acordo com combinações previamente realizadas junto aos/as professores/as.

Por enfatizar uma atuação ecológica, a escola conta com: composteira (para transformar resíduos orgânicos em adubo), viveiro, telhado vivo, espiral de ervas e cisterna (para captação de água da chuva). Alguns pequenos animais convivem no espaço escolar, como porquinhos da

índia, galinhas e galos, periquitos, tartarugas e jabuti, sendo a maioria desses animais doados por famílias que não os desejam mais como bichos de estimação.

Em relação à descrição pedagógica, a escola se define como sócio-construtivista, atrelada à ecologia, alimentação naturalista e valores éticos. Além de Vigotsky, Freinet e Emilia Ferreiro, os pressupostos político-filosóficos que orientam o pensar e fazer educativos assumem diversas perspectivas teóricas, como Edgar Morin, Humberto Maturana e Rafael Yus. Ilustrados no website institucional estão os norteadores a seguir, como forma de referendar as proposições e os objetivos da instituição frente aos/as alunos/as:

Segundo Edgar Morin, (a) "Educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão. Um cidadão é definido, em uma democracia, por sua solidariedade e responsabilidade...". É a isso que o Ensino Fundamental (...) se propõe, a auxiliar o sujeito a desenvolver sua criticidade, responsabilidade social, respeitando as particularidades, diferenças e riquezas inerentes a cada um (...)

"Educar é um processo de transformação na convivência de todos os atores envolvidos e, se queremos que nossos meninos e meninas cresçam como seres autônomos no respeito por si mesmos e com consciência social, temos de conviver com eles respeitando-os e respeitando-nos na contínua criação de uma convivência na colaboração, a partir da confiança e do respeito mútuos." Dr. Humberto Maturana (marcações de aspas do texto original, e marcações entre parênteses minhas, em website institucional, 2011).

Na rotina escolar, há situações que apontam experiências fundamentadas nos princípios acima apresentados. Como exemplo, em seminários semestrais, planejamentos coletivos com o corpo docente, reuniões de orientação semanais com a coordenação pedagógica - em prol da constante formação de professores/as e alinhamento com a missão escolar - observam-se a constância e uma predisposição pedagógica em pautar a missão escolar com a prática de seus/as professores/as. Também é evidente a intenção de promover tais princípios na relação com alunos/as e familiares.

O cotidiano do ensino fundamental é baseado em conteúdos programáticos para cada ano, cujo documento é atualizado anualmente pelas coordenadoras pedagógicas em conjunto com os/as professores/as. Tais conteúdos são integrados aos acontecimentos e experiências diárias, bem como integrados às aulas especializadas ofertadas para o ensino fundamental (inglês, educação física, agroecologia, música e biblioteca). Segundo o documento *Plano de Estudos*¹³,

---

¹³ Os documentos escolares, como Plano de Estudos, Regulamento Escolar, Regimento Escolar, dentre outros, são ilustrados nesta pesquisa através de excertos dos originais, não tendo sido possível a reprodução na íntegra. Já

em que constam os norteadores do conteúdo programático integrados às diretrizes pedagógicas escolares,

buscando essencialmente uma abertura incondicional e permanente para o novo, as áreas de desenvolvimento especificadas no currículo operacional, contemplam de forma transdisciplinar os conteúdos listados abaixo. É importante enfatizar que o professor deve ter bem presente a fase do desenvolvimento em que se encontra o aluno, propondo e intervindo adequadamente em todo o processo (Plano de Estudo da instituição, 2011).

Vale lembrar que não há uso de livro didático diretamente junto aos/as alunos/as, sendo eventualmente esses materiais utilizados com fins de pesquisa pelas crianças e professores/as nos projetos de estudo. Outras ferramentas de apoio usadas para estes estudos referem-se a recursos midiáticos e artefatos culturais, tais como filmes, reportagens, propagandas impressas e televisivas, blogs e elementos virtuais, fotografias, revistas, livros, elementos artísticos (poemas e poesias, músicas, obras de arte, artesanatos, etc.), todos servindo de suporte para docentes e alunos/as.

Os projetos de estudos são definidos pelos/as alunos/as em conjunto com os/as professores/as, e as decisões das temáticas geralmente ocorrem através de sugestão de ideias e argumentação das mesmas. Por vezes, os/as professores/as observam algum acontecimento na turma, na escola, na cidade ou no mundo e sugerem assuntos a serem trabalhados. Através de consenso entre o grupo há a decisão de qual temática será estudada nas próximas duas/três semanas (tempo médio de cada projeto). Datas festivas e ações culturais como dia das mães, dos pais, Semana Farroupilha ou Bienal de Artes, por exemplo, podem embasar as definições ora descritas.

Após a definição da temática, a turma geralmente constrói um mapa mental, de forma a organizar o objetivo, o que se quer descobrir a respeito e, eventualmente, que tipos de materiais serão utilizados como fontes de pesquisa. A partir desse mapa mental, a professora organizará seu planejamento pedagógico, construirá e definirá as atividades e os conteúdos programáticos a serem trabalhados na ocasião. Espera-se, igualmente, que correlacionem atividades transversais com as aulas especializadas, e também, a aulas-passeio, atividades culinárias, atividades artísticas, atividades de integração com demais turmas, dentre outras. A professora muitas vezes

instiga a colaboração do/a docente de apoio nesses momentos de construção, caso a turma tenha a participação de um/a, bem como conversa com os/as docentes especializados (educação física, música, inglês, agroecologia, biblioteca) na busca de integrar diferentes ideias e perspectivas sobre os estudos. Antes de colocar em prática, ou logo no início da execução do projeto, a professora apresenta o planejamento à orientação da coordenação pedagógica, que sugerirá aprimoramentos e reflexões sempre que necessário.

Ressalta-se aqui, conforme dados da pesquisa de campo, que os projetos de estudo indicam convergência com os valores da escola e com o diálogo contínuo entre alunos/as e o corpo docente. Aponta para um espaço que promove sinergias entre expectativas escolares, desenvolvimento profissional dos/as docentes, bem como a realização de um eficiente produto pedagógico. Tais práticas carregariam consigo uma ambiência legítima de desenvolvimento e apreensão de significados mais abertos à criticidades e problematizações.

Nas entrevistas com as docentes de turma¹⁴, foi recorrente a apropriação e sintonia destes/as com a abordagem a ser tratada, a exemplo da afirmação da professora do 5º ano do ensino fundamental, ao explicar o encaminhamento dado a um dos projetos de estudo. O tema sexualidade surgiu da curiosidade das crianças e foi incorporado ao planejamento de estudos, ilustrando, assim, a abertura da escola em trabalhar tal temática. Neste sentido, a docente em questão sentiu-se motivada, acolhendo a ideia, pois acreditava ser importante abordar esse tema reflexivamente junto às crianças. Salientou também que há o incentivo da escola para a criação de projetos em sala de aula consonantes com as inquietações e curiosidade dos/as alunos/as.

Observou-se que, dentre tantos temas, a descoberta da sexualidade está presente tanto no dia a dia escolar como também é reforçado que esteja no radar docente, conforme documentos escolares, como o Plano de Estudos da Escola¹⁵. O ato de instigar a curiosidade e o interesse das crianças durante os projetos de estudo também faz parte dos princípios pedagógicos e são

¹⁴ Como será visto mais adiante, todas as docentes de turma são mulheres.

¹⁵ Trecho do Plano de Estudos: “As relações sócio-afetivas percorrem uma fase de conflitos que passam pelas vias físicas e sociais. Questionamentos sobre sua *identidade, aceitação e auto-aceitação* no grupo vão em busca de melhor entendimento das *questões individuais e coletivas*. As características físico-biológicas também sofrem alterações consideráveis. Transformações hormonais acarretam mudanças no desenvolvimento social e emocional, trazendo alterações de humor, modo de vestir e as *influências da mídia* ficam mais presentes. A criança evidencia características da pré-adolescência buscando individualmente e no grupo respostas aos seus interesses e necessidades do momento. Observa-se ainda um interesse maior voltado às *questões da sexualidade*, numa redescoberta de sensações corporais e emoções, surgindo uma interação constante com o outro” (Documento Plano de Estudos da Escola) (grifos itálicos meus).

altamente recomendados nas indicações do processo de aprendizagem, segundo as informações registradas. Conforme o mesmo documento, o conhecimento é dinâmico e não busca respostas definitivas: *“Reconstruí-lo (o conhecimento) a partir do que já se sabe é tarefa instigante e cabe à escola assegurar espaço para a curiosidade e a busca constante de informações, bem como apontar caminhos para a aplicabilidade”* (Plano de Estudos Escolar, 2011).

Segundo as entrevistas, é recorrente o alto nível de participação dos/as alunos/as e professores/as na definição, desenvolvimento e fechamento dos estudos. Tal fato pode levar ao favorecimento do senso de pertencimento, interesse e comprometimento, bem como a percepção satisfatória das descobertas realizadas. Em sentido amplo, tal situação tende a colaborar como condição altamente favorável a problematizações voltadas para as diferenças, seus significados e valores promotores.

As atividades a serem trabalhadas com os/as discentes são produzidas pelos/as professores/as e validadas pela coordenação pedagógica e visam trazer significado para a proposta de aprendizagem de forma que o/a aluno/a aprenda pela experiência. Tais atividades fundamentam o planejamento semanal ou quinzenal elaborado pelo/a professor/a, com foco no momento atual, a partir das especificidades da turma, bem como em consonância aos objetivos propostos para e pelo grupo. Dessa maneira, tal prática ilustra dinamismo (as atividades não são pré-determinadas em longos períodos de tempo) e autoria compartilhada (as decisões não são unilaterais e são realizadas em conjunto entre professor/a e alunos/as). E tendem a resultar em respeito ao tempo e espaço, assim como às características, curiosidades e necessidades da turma para aquele momento.

As atividades do projeto de estudos contemplam quase todo o período diário escolar, havendo a indicação pedagógica de equilibrar as ações em diversas áreas de conhecimento e formas de aprendizagem. Assim, a rotina cotidiana dos/as alunos/as permeia, não necessariamente nessa ordem: ambientação, harmonização inicial, roteiro do dia, atividades explorando diferentes espaços da escola, lanche, aulas especializadas, avaliação do dia, combinações para o dia seguinte ou sobre o projeto, harmonização de fechamento do dia. As atividades podem ser pesquisas, construções individuais, construções coletivas, desafios, observações e experiências, socialização de projetos, integração com outras turmas, aulas-culinária, aulas-passeio, dramatizações, explorações artísticas e musicais, práticas solidárias, dentre outras.

Cada professor/a (de turma, de apoio e especializados/as) tem um caderno denominado Relatório Anual, no qual registra diariamente a pauta a ser trabalhada com a turma, o relato dos acontecimentos do dia, bem como informações fundamentais do desenvolvimento individual de alunos/as e do grupo como um todo. O planejamento semanal/quinzenal, bem como o planejamento dos projetos de estudo também são registrados nesse relatório de turma.

A avaliação é bimestral e as ferramentas avaliativas são atividades realizadas tanto em grupo como de maneira individual, na qual desafios (testes), observações de comportamento, participação e autoavaliação operacionalizam uma compreensão do todo e do particular. Os registros de avaliação são visualizados em relatórios coletivos trimestrais, em reuniões individuais com familiares, pareceres individuais por bimestre, uma pasta individual de trabalhos e desafios (testes), dentre outros.

Os conselhos de classe são bimestrais, coletivos, com professores/as, coordenadoras pedagógicas e diretores/as. Há também eventuais conselhos de classe (semestrais) dos quais os/as alunos/as do Ensino Fundamental participam e dialogam sobre o desenvolvimento da turma da qual fazem parte. Essa prática aponta para um dos diferenciais da escola, uma vez que o diálogo e o incentivo a um olhar reflexivo são oportunizados aos/as alunos/as inclusive em momentos de avaliação.

O calendário escolar apresenta uma série de eventos institucionais como: Semana da Ecologia, Sarau Artístico, Festa Junina (sábado), Semana Farroupilha, Mostra de Ciências, Olimpíadas (sábado), Acantonamento (fim de semana em viagem), Feirão (ocorre no sábado, feira de produtos sem agrotóxicos colhidos pelos/as discentes e artesanatos criados por eles/as), entre outros.

Dentre os eventos escolares, há aqueles especificamente voltados para a interação entre familiares e crianças, como a Semana das Mães e dos Pais (momento no qual mães e pais são convidados/as a realizar atividades na turma de seu/a filho/a dentro de semanas previamente agendadas em calendário escolar, respectivamente nos meses de maio e agosto); Semana dos Avós (momento de valorização da presença de avôs e avós no cotidiano escolar, com integração entre estes/as e alunos/as, através de apresentações, oficinas e lanche coletivo); bem como Jornadas de Auto(eco)conhecimento¹⁶ (oficinas aos sábados com foco em proporcionar aos

---

¹⁶ Práticas de Auto(eco)conhecimento são atividades que promovem a conexão interior e a convivência com o outro de forma lúdica, através da percepção dos sentimentos. Como exemplos tem-se danças circulares, desenho em mandala, ritual de conselho, massagem, dados dos sentimentos, exercícios de respiração, dentre outros.

familiares vivências de práticas de auto(eco)conhecimento, as quais são realizadas pelos/as alunos/as no dia-a-dia escolar, além da integração entre familiares-alunos/as-equipe escolar).

Outra prática é o Projeto Multidades - período de uma a duas semanas nas quais as turmas seriadas se misturam por um período de duas horas por dia - de tal forma que na 'nova' estruturação haja alunos de diferentes idades, inclusive misturando ensino fundamental e educação infantil. Com esse 'novo' grupo, são criadas uma identidade e nome específicos e desenvolvidas atividades a partir de uma temática coletiva, por exemplo, "Bienal de Artes do Mercosul". Ao final, há uma integração entre os 'novos' grupos e apresentação do que cada um vivenciou e criou. O objetivo principal é que a aprendizagem se dê entre crianças com idades diferentes, bem como a partir de pensamentos, habilidades e interesses distintos, de forma a trazer como experiência outras formas de aprendizagem para além da padronizada e institucionalizada - formação de turmas a partir da idade das crianças. Os exercícios do conviver, do ouvir, do doar-se e do acolher também são trabalhados nesse projeto multidade.

Em síntese, as atividades diárias preocupam-se em explorar diferentes espaços escolares, não somente a sala de aula. As experiências percorridas nos diversos ambientes escolares tendem a favorecer um pensamento e uma ação a partir de uma reflexividade e criatividade mais abrangente, diferente de situações de aprendizagens nas quais o próprio ambiente acaba por não ser provocante e instigante de descobertas e desafios.

Em se tratando do ambiente físico escolar, não há banheiros distintos entre meninos e meninas, numa forma de permitir uma autonomia de uso, compartilhamento e respeito ao outro. Os banheiros são pequenos, com um vaso sanitário e uma pia da altura das crianças, e há quatro desses distribuídos pela escola. A porta não tranca na altura dos/as alunos/as, ou seja, eles/as fecham a porta enquanto usam, mas não podem trancá-la, por questões de segurança. Durante as observações foram verificados momentos em que as crianças, ao usarem o banheiro, apenas encostavam a porta ou até a deixavam entreaberta. Às vezes nem sentiam a necessidade de fechar a porta, principalmente quando a passagem por ali era rápida, como para lavar as mãos ou fazer xixi. Segundo relatos das professoras de turma, porém, em algumas situações surgem curiosidade ou vergonha, por exemplo, enquanto uma criança está usando o banheiro e a outra entra. Mas por outro lado, a cena de um estar fazendo xixi enquanto outro entra para lavar as mãos é um tanto

---

corriqueira e tende a não incomodar a maioria das crianças. No capítulo seguinte o assunto “banheiro” será aprofundado analiticamente.

Os brinquedos e atividades são explorados por todos, independente do gênero e não há a prática de filas, sobretudo separadas por meninos e meninas. Para se deslocar entre um espaço e outro os/as alunos/as caminham em grupos ou pares, geralmente à escolha das crianças. Caso haja alguma intenção pedagógica envolvida, os/as professores/as sugerem específicas formações de agrupamentos. Durante as situações escolares, quando surge algum comentário entre os/as alunos/as ou familiares sobre 'coisas de menino' e 'de menina', os/as docentes e o corpo pedagógico/diretivo explicam que naquela escola todos/as são crianças e devem explorar diferentes brincadeiras. E que, embora algumas pessoas tenham criado e acreditem na regra de ter coisas 'de menino' e 'de menina', é importante pensar reflexivamente a respeito, afinal, são todos/as crianças experimentando diferentes situações da vida, através das brincadeiras e do jogo simbólico (dados das entrevistas e das observações).

Importante considerar também que, mesmo com um maior número de mulheres e figuras maternas circulando no ambiente escolar como responsáveis pelas crianças, há o incentivo da diretoria e da coordenação junto aos/as professores/as para que a figura paterna seja igualmente convidada para participar de projetos de estudo, acionada em caso de uma emergência com a criança, ou mesmo convocada para uma reunião, ao invés de manter uma comunicação somente com a figura materna. Dessa forma, a figura paterna, a figura masculina, recebe incentivos constantes para participar, acompanhar e responsabilizar-se pela vida escolar da criança tanto quanto a figura materna e feminina, como veremos mais a frente.

Com essas descrições, não significa dizer que as tensões nos quesitos de gênero, sexualidade e legitimação de verdades estejam ausentes nesse ambiente escolar. Elas existem, assim como em qualquer relação social entre indivíduos, mas talvez com menos frequência por haver um alinhamento de pensares e atuações. Na ocasião onde ocorrem, tudo leva a crer que são resolvidas na perspectiva do diálogo e incentivo a uma visão crítica e reflexiva. Tais posturas enriquecem as condições favoráveis para que a escola possa se configurar como ambiente aberto à criticidade e ao acolhimento às diferenças, ao invés de manter-se como espaço estático, que conserva valores tradicionais, estereotipados e sexistas, padrões esses fáceis de serem encontrados na maioria das escolas de qualquer localidade brasileira.

A seguir são apresentadas imagens que enriquecem a descrição da escola.

Figura 4. Vista parcial do pátio e três salas de aula ao fundo.

Figura 5. Exemplo de Sala de Aula do Ensino Fundamental.

Figura 6. Armários e prateleiras com materiais disponíveis em sala de aula.

Figuras 7 e 8. Rede de interação entre docentes, coordenadoras, diretores/as e alunos/as na etapa integrativa do Conselho de Classe.

Figura 9. Mães participando da “Corrida do Saco”, em evento escolar. A mesma atividade também foi realizada pelos pais dos/as alunos/as.

Figura 10. Pais e mães participando do evento “Sarau Artístico”. Dentre os quatro anuais, três são apresentados pelos/as alunos/as e um é apresentado pelos familiares.

3.2 A relação da escola com as políticas públicas para o convívio com as diferenças

É sabido que, conforme pesquisas citadas anteriormente, grande parte das escolas tende a não utilizar os materiais desenvolvidos por políticas públicas educacionais (VIANNA, 2009, 2012; ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2011). Seja por falta de estímulo, de conhecimento, dificuldade de circulação destes materiais nas instituições escolares, seja por ausência de compreensão dos mesmos por parte de gestores/as e docentes ou pela ausência de meios de integrá-los à atuação em sala de aula, o que se verifica é um disseminado obstáculo materializar tais medidas no “chão da escola”.

No caso da instituição de ensino foco deste estudo, outras razões devem ser mobilizadas para justificar a baixa utilização destes documentos. Segundo dados da pesquisa de campo, esta escola pouco recorre aos documentos difundidos pelo MEC. Não foi possível identificar em seu corpo diretivo e ou coordenador ações no sentido de atualizar proposições ministeriais em seus projetos pedagógicos, tampouco no planejamento de projetos, ou mesmo a participação em programas federais para este fim. Ao que indica, documentos e diretrizes de políticas públicas, nos quesitos ética e convivência com as diferenças, não apresentam desafios ou necessidade de implementação, uma vez que a instituição considera já atuar pedagogicamente com tais focos.

De certa forma a escola tende a ir além da compreensão e da indicação sugerida em diretrizes como os Planos Curriculares Nacionais, dado que a instituição prioriza a utilização direta de autores/as¹⁷ que promovem uma visão crítica e sistêmica sobre diferença e convivência. São autores/as que oferecem suporte teórico para o planejamento interno da ação pedagógica, convergentes a uma missão e uma visão educacional ética. E, segundo observações da pesquisa de campo, a teoria não está desconectada da prática. Pelo contrário, procura-se não reforçar a dicotomia teoria-prática e, sim, exercitar diariamente os preceitos defendidos pela instituição no que se refere o acolhimento às diferenças.

Nos documentos escolares, por exemplo, propriamente o *Regimento Escolar*, o *Projeto Pedagógico* e o *Plano de Estudo* são anualmente revisitados em seminários de professores/as, de funcionários/as, e em reuniões pedagógicas, de maneira a gerar uma reflexão coletiva, um

---

¹⁷ Exemplos de autores referendados pela Instituição: Edgar Morin, Fritjof Capra, Humberto Maturana, Rafael Yuss, Howard Gardner.

sentimento de pertencimento, comprometimento e responsabilidade sobre metas e afirmações contidas em tais escritos. Nos documentos com foco direto na atuação pedagógica (*Projeto Pedagógico* e *Plano de Estudo*) observa-se que os mesmos não apresentam especificamente o conceito de gênero e de sexualidade como temáticas pontuais a serem estudadas anualmente e, sim, ilustram um viés mais amplo de convivência com as diferenças. O *Projeto Pedagógico Anual*, por exemplo, apresenta os itens que de fato deverão ser cumpridos no ano corrente. Geralmente versa sobre atividades ecológicas, eventos escolares, manutenção do ambiente escolar, desenvolvimento de novas atuações, projetos diferenciados e/ou coletivos (para além dos projetos de estudo realizados com as turmas).

Assim, a lógica de acolhimento à diferença tende a permear os discursos registrados em tais arquivos, além de estarem presentes no cotidiano escolar, conforme as observações realizadas, de tal maneira que fica implícito que diversas formas de ser, pensar e agir encontram espaço naquele meio. Tudo leva a crer que trabalhar sob a perspectiva da convivência e das diferenças já é algo arraigado naquele ambiente e, por isso, não se faz necessário registrar anualmente como um ponto a ser alcançado até o final do ano letivo.

Soma-se também o incentivo da gestão escolar numa vanguarda ao escolher algumas temáticas e ou didáticas na formação interna e externa de seus/as professores/as (e de seus/as funcionários/as). Tais práticas conferem ao fazer educacional um diferencial crítico e uma imersão dos envolvidos na missão da instituição¹⁸, o que resulta em uma ação pedagógica, na maior parte do tempo, conectada com os valores da escola, quais sejam: uma proposta inovadora que alia ecologia, valores éticos, construtivismo e alimentação naturalista. O biólogo chileno Humberto Maturana, em uma conferência ministrada nessa escola, referiu-se da seguinte maneira à instituição, em conferência a professores e pesquisadores:

Este é um colégio peculiar (...) A relação dos professores e professoras com as crianças, entre elas e com os pais, tem uma orientação distinta, não está centrada, ainda que estejamos imersos na cultura que chamamos patriarcal - matriarcal. O colégio está sendo algo distinto, que tem a ver com gerar um espaço em que as crianças possam crescer

---

¹⁸ Missão da Escola cenário desta pesquisa: “A Escola (...) tem como missão proporcionar a aprendizagem integral do indivíduo. Dentro de uma visão ecológica de sustentabilidade, acreditamos na interdependência de nossos atos, comprometidos na formação em parceria com a comunidade amigos do verde. Acolher a diversidade é uma meta a que nos propomos, respeitando as particularidades e a riqueza inerentes a cada um. Através de práticas ecológicas (autoconhecimento, agroecológicas, artísticas...) possibilitaremos a expansão da consciência, contribuindo para o desenvolvimento de um ser mais criativo, reflexivo, autônomo e solidário”. Fonte: www.amigosdoverde.com.br. Acesso em junho de 2011.

como pessoas que amam, que respeitam a si mesmas, porque não estão submetidas à exigência de outros, mas estão sendo guiadas em um espaço de transformação e de respeito, aberto à colaboração, às perguntas, a dar-se conta onde cada um está e atuar de acordo com isso a cada instante (marcações entre parênteses minhas) (MATURANA, 2006)¹⁹.

Quando se realiza a leitura dos documentos de políticas públicas nacionais acerca da diversidade, diferença, respeito e da convivência nas escolas, em geral se percebe um tom idealizador, de como deveria ser o ambiente escolar de todas as escolas brasileiras, sejam públicas ou privadas. Ao mesmo tempo, este discurso se depara com todos os obstáculos já mencionados no quesito de colocar em prática tais ideais. Em certa medida, mesmo que os documentos escolares retratem ideias a serem alcançados, a escola pesquisada traz um ambiente no qual vários condicionantes nutrem o meio para que tais práticas sejam possíveis de se realizar. E as experiências desta escola sugerem que a urgência de se tratar esses temas pode vir antes mesmo que tais temáticas tenham se transformado (positivamente) em norteadores educacionais governamentais. Dito de outro modo, a escola em questão serve de exemplo e espelha demandas, converge com os ideais documentados em guias, projetos e diretrizes educacionais, tendo em vista que a prática da instituição já data de aproximadamente três décadas.

Conforme as diretrizes dos PCN, por exemplo, indica-se que no primeiro ciclo do ensino fundamental, a partir do quinto ano, os temas sexualidade e homossexualidade (considerados pelo próprio documento como polêmicos) sejam transversais e, caso haja necessidade, se ofereçam esclarecimentos (BRASIL, 1997). Na escola pesquisada, tais assuntos são trabalhados na medida em que são solicitados pelos/as alunos/as e não como assuntos polêmicos e, sim, integrados aos estudos constantes.

Ressalta-se também nos PCN o conceito de equidade de gênero e a busca por uma prática igualitária quando se pensa em meninos e meninas, mulheres e homens. Diferente de igualdade de gênero, a equidade de gênero versa por considerar as diferenças. Conforme documentos dos PCN, equidade é retratada como "*a necessária atenção às diferenças para a real garantia de igualdade de direitos, oportunidades e acesso aos bens sociais, em todos os campos*" (BRASIL, 1998, p. 322).

Na instituição percebe-se que há no cotidiano escolar práticas que visam a equidade de gênero, ou seja, práticas que não hierarquizam meninos e meninas através do gênero. Naquele

---

¹⁹ Maturana, Humberto. Conferência Amar e Educar, Porto Alegre, 2006.

espaço, não é comum situações em que se insinuam que as meninas são ‘boas alunas porque se esforçam’ e os meninos, ‘mesmo que sapecas, são inteligentes’. Ou, ainda, práticas em que o/a docente, quando necessita de auxílio, pede para a menina ir entregar algum recado ou pegar um material na secretaria, por acreditar que a menina é ‘mais focada que o menino’ e que, se solicitasse para um garoto, possivelmente demoraria mais ou a ação não se completaria devido à falta de atenção desse. Pelo contrário, na instituição, ambos (meninos e meninas) são colocados à prova em desafios relativos à autonomia, criticidade, reflexividade, bem como igualmente colocados para enfrentar novas descobertas e experiências para além da separação dicotômica de que ‘deveria’ haver ‘coisas de menino’ e ‘coisas de menina’.

Tal escola, através de tentativas, acertos e erros, e por haver interesse na formação profissional convergente a uma missão e prática educacional alternativa, no decorrer de todos esses anos demonstra enfatizar o objetivo comum da convivência ética e saudável. A escola informa estar constantemente atenta a novas ciências da educação, a novas teorias que colaborem para a prática pedagógica, inclusive as práticas de auto(eco)conhecimento como formação humana para o/a novo/a educador/a e, por consequência, para o processo de aprendizagem integral do/a discente. E na tentativa de fazer diferente admitem-se as dificuldades e a necessidade do empenho de todos/as. Na fala da diretora geral e fundadora, percebem-se os desafios para colocar em prática essa visão:

Não é nada fácil. A gente sabe que aqui dentro (da escola) a gente vai ter relações saudáveis e conflitos, porque conflitos também são saudáveis. E a gente tem uma forma de resolver as coisas muito aberta, muito reflexiva. Por mais que a gente saiba que o mundo aí fora é competitivo, violento e cheio de preconceito, ao menos o trabalho que a gente faz aqui nos dá força, conhecimento e certeza que a gente tem que fazer algo para mudar, para mudar as relações entre as pessoas. O governo até tenta criar diretrizes (de políticas educacionais e sociais) e divulgar nas escolas, fazer campanhas, mas não é fácil, é muito mais complexo que isso (grifos entre parênteses meus) (Informação verbal, relato da diretora e fundadora da escola - Sara²⁰).

Num movimento compromissado e atento às demandas de ordem cultural, a prática da escola parece se adiantar sem se colocar como única protagonista:

Ninguém está aqui para provar que a gente (a escola) está certa e que descobrimos a fórmula. A gente está aqui, com muita harmonia, buscando novas alternativas.

---

²⁰ Os nomes dos/as integrantes da pesquisa foram modificados no intuito de preservar suas identidades reais.

Observando o contexto, observando as famílias que vão mudando, observando essa leva de crianças de inclusão. Observando as diferenças. Hoje em dia são outras realidades, outros desafios. E tudo é uma questão de ética, por isso temos que achar o caminho e fazer. (Informação verbal, trecho da entrevista com a diretora geral e fundadora da escola Sara).

No âmbito desta instituição pesquisada, as diferenças trabalhadas no cotidiano escolar indicam versar para além do que é perceptível em um rápido olhar. Além de raça e etnia, necessidades educativas especiais e necessidades físicas especiais, diferenças de gênero e de sexualidade também estão presentes nos discursos que circulam neste espaço de convivência. Outras diferenças mais sutis, como preferências, habilidades/não habilidades e diferentes inteligências também ocupam esse espaço. E em geral todas essas costumam ser pautadas por intervenções pedagógicas, na maior parte das vezes, que se baseiam em afirmações tais como: cada um tem o seu jeito de fazer, de sentir e de pensar as coisas.

Neste sentido, considerar-se-ia que esta escola demonstra gerar condições favoráveis para um ambiente promotor de mudanças de práticas socializadoras. Isso deve-se ao fato de que o *espaço* e o *fazer* pedagógico são adequados para o acolhimento e convivência com as diferenças, mesmo quando interpelados por tensões e conflitos próprios do ambiente escolar. Um trecho da Missão Escolar sintetiza com propriedade essas afirmações: “*acolher a diversidade é uma meta a que nos propomos, respeitando as particularidades e a riqueza inerente a cada um*”²¹.

---

²¹ Fonte: www.amigosdoverde.com.br. Acesso em junho de 2011.

3.3 Atores/as principais da escola: Docentes

Teia de Interdependência: releitura livre da Representação de Indivíduos Interdependentes (ELIAS, 1970)

Como visto anteriormente na imagem, no centro da rede social tem-se o/a docente (elemento central), e a teia de interação agrega os/as demais atores/as: diretores/as, coordenadores/as pedagógicos/as, demais funcionários/as, bem como os/as alunos/as e seus familiares, cada um com seu grau maior ou menor de interação com o/a docente e grau de importância para as reflexões realizadas nesta pesquisa.

Dos quinze professores/as que atuavam na escola, em 2011, no ensino fundamental tem-se: cinco docentes de sala, cinco docentes de apoio e cinco docentes especializados. O foco de análise será voltado para os/as docentes de sala, embora os/as demais docentes sejam analisados/as no contexto escolar e a partir das relações entre si.

Todas docentes de sala são mulheres, com idades entre 22 e 35 anos. São cinco professoras, todas possuem graduação completa e a maioria têm pós-graduação na área da Educação, sendo as formações advindas, em geral, das instituições de ensino superior UFRGS e

PUC-RS; e todas já tinham experiência anterior como docente. Algumas das professoras ministravam aulas em outras escolas no turno inverso.

Destas, duas são novas na escola, sendo que uma foi aluna da escola no passado. Ministram aulas em uma turma de cada ano do ensino fundamental e mais uma turma do turno inverso (para alunos/as que ficam em período integral). À exceção do quarto ano, que por razões técnicas de não fechamento de turma, temporariamente não foi desenvolvida no ano em questão (2011). Totalizam, assim, quatro turmas de ensino fundamental no turno da manhã e uma turma no turno tarde (para alunos/as integrais). Todas as professoras de turma participam das reuniões semanais pedagógicas, além da reunião individual de orientação semanal realizadas com a coordenadora pedagógica.

Os/as docentes de apoio cursam a graduação em Pedagogia ou Psicologia ou são recém-formados/as. A maioria é proveniente das mesmas instituições de ensino acima citadas. Do total de cinco docentes de apoio, dois são homens e três são mulheres, com idades entre 22 e 28 anos. A principal função de cada um é apoiar salas de aula que tenham alunos com necessidades educativas especiais, com foco no discente em questão. Auxiliam e incentivam o/a aluno/a a participar e acompanhar as atividades, colaboram para o desenvolvimento da autonomia do mesmo, bem como contribuem para a integração dele/a no ambiente e junto aos/às colegas. Tais docentes participam de reuniões quinzenais ou mensais com a coordenação pedagógica.

Os/as docentes especializados, por sua vez, têm sua formação de graduação conforme a especialidade (educação física, agroecologia, música, inglês e hora do conto) e possuem experiência anterior como professores/as. Dos/as cinco docentes especializados/as, três são homens e duas são mulheres, todos com idades entre 26 e 50 anos. Destaque para o professor de educação física que já trabalha há mais de duas décadas na escola e participa da construção das práticas escolares desde então. Os/as especializados/as são incentivados a estarem sempre integrados/as e atualizados/as com os acontecimentos das turmas e da escola, mesmo que para cada grupo eles/as ministrem apenas uma aula por semana. Há, para tanto, frequentes trocas de relatórios (um/a professor/a lê o relatório de registro diário do outro), bem como a participação dos/as professores/as especializados/as em pelo menos uma reunião pedagógica mensal junto aos/às demais docentes e gestores/as. Há, ainda, uma reunião individual de orientação pedagógica quinzenal com a coordenação.

Em relação à religião dos/as docentes em geral, a maioria teve formação católica, alguns/as espíritas e, outros/as admitem influência de religiões diversas e filosofias de vida, incluindo o budismo. Conforme observado, demonstram estar abertos/as para harmonizar suas crenças religiosas pessoais com a espiritualidade (não religião) promovida pela escola através das práticas de auto(eco)conhecimento. Quanto à raça e etnia, todos/as professores/as de turma e especializados/as, no período observado, eram brancos/as. Entre os/as docentes de apoio, havia uma mescla entre brancos/as e negros/as. Na ocasião, não houve profissionais de origem oriental, embora em anos passados negros/as e orientais também tivessem ocupado a posição de docente de turma e especializados/as. Tais informações sobre raça/etnia foram coletadas em observações e entrevistas com gestores/as, não sendo uma livre autodenominação de cada pessoa.

Os/as docentes devem usar uniforme para trabalhar (camiseta, moletom ou avental nas cores e com o logotipo da escola), além de roupas e calçados confortáveis. Em geral usam bermuda ou calça legging com camiseta, às vezes usam calça jeans ou saias. Sapatilhas e tênis são os sapatos mais comuns. As professoras costumam usar maquiagens leves ou não as usam, as unhas geralmente estão pintadas e o cabelo pode estar solto ou preso. Quase todas usam brincos e anéis também. Alguns professores homens usam gel ou pasta para cabelos, outros não. Alguns também usam anéis. O que se pretende ressaltar com essa descrição é que embora haja a obrigatoriedade do uso do uniforme, é possível identificar marcas corporais que ora versam para a ótica de similaridades entre integrantes de um grupo, ora versam para as individualidades de cada docente. Isso sem desconsiderar as marcas de gênero atribuídas ao corpo e as mensagens que este distribui.

Todas as categorias de docentes (de sala, de apoio e especializados) possuem bastante autonomia para desenvolver suas atividades com as turmas. Na mesma linha, são exigidos/as em quesitos de qualidade, criatividade e profundidade das práticas que apresentam aos/as alunos/as, bem como exigidos para que a missão escolar e os valores defendidos pela instituição façam parte do cotidiano dos/as discentes de maneira significativa.

Em contrapartida, os/as professores/as recebem constantemente apoio pedagógico e têm à disposição uma série de materiais e possibilidades para que sejam atreladas às suas atividades. Vários relatos corroboram essa observação. Invariavelmente, nota-se que a coordenadora sugere melhorias no rumo do projeto (objetivos ou temas possíveis de serem acrescentados), como

também em atividades específicas, de forma a ampliar ou desafiar mais os/as alunos/as a pensar deste ou daquele jeito frente à temática do projeto de estudos.

Vale destacar que o diálogo entre docentes e familiares é incentivado, de forma a alimentar uma visão sistêmica e participativa de todos os/as atores/as que convivem nesse ambiente escolar. A formação constante também é um fator necessário e exigido para o desenvolvimento dos profissionais da escola, seja na abertura para as aprendizagens e aprimoramentos internos da e na instituição, seja na busca de cursos e pós-graduações externas. Tal prática colabora para o ambiente de abertura à questionamento pedagógicos defendidos pela missão escolar.

Em consonância a esse princípio, dentre os depoimentos recolhidos, duas novas professoras afirmaram que estavam realizando momentos de formação continuada dentro da escola para se apropriarem da proposta pedagógica e solidificar ações docentes através da compreensão do referencial teórico utilizado pela instituição. Situações de leituras, reuniões e acompanhamento em outras salas de aula para visualizar, por exemplo, o manejo de professoras em situações com os/as alunos/as, a forma de abordar determinadas conexões entre assuntos, assim como a maneira de propor atividades nas turmas, são comuns durante a integração de novos/as professores/as.

No geral, foi possível apreender que os/as docentes se identificam com a proposta pedagógica da escola, acreditam nos valores e na forma de trabalhar o processo de aprendizagem junto aos/as alunos/as, o que favorece uma maior efetividade e qualidade na prática docente. A máxima utilizada na instituição de que “cada um faz do seu jeito”, bem como os incentivos ao diálogo, à percepção de si e o acolhimento ao outro, o estímulo às construções e descobertas dos/as alunos/as e a noção de pertencimento e de relação com os outros seres (animais, plantas), são orientados pela coordenação pedagógica e diretiva junto aos/as docentes. Estes/as, por sua vez, experimentam boa parte de situações como essas citadas, de maneira que, ao passarem por elas, atuem na própria missão escolar e, por certo, tenham mais condições de ofertar propositivas com maior significado aos/as alunos/as.

Envolvidos/as e abertos/as ao jeito de ser e de educar desta escola é o que tende a permitir a esses/as profissionais uma sensibilidade e um jogo de cintura talvez mais apurados para seguir a direção de educar para um ser ético e acolhedor das diferenças, além de colaborar para um processo socializador mais reflexivo junto aos/as alunos/as.

Na sequência são apresentadas imagens que agregam valor às informações sobre docentes e sua teia de interdependência.

Figura 11. Equipe de professores/as, coordenadoras pedagógicas, diretores/as em Seminário Pedagógico.

Figura 12. Professora do primeiro ano interagindo com discentes em roda de exploração de materiais do projeto de estudo.

Figura 13. Equipe de professores/as, coordenadoras pedagógicas, diretores/as em apresentação aos/as familiares e alunos/as em evento escolar.

3.4. Demais atores: Diretores/as e Coordenadores/as Pedagógicos/as, Funcionários/as, Discentes e Familiares

Quanto ao corpo diretivo, há três diretores, duas mulheres e um homem. A primeira é diretora geral e fundadora da escola, mestra em Educação pela PUC-RS, com formação também em diversos cursos intensivos nas áreas da Psicologia, visão holística e sustentabilidade ambiental; tem experiência como professora e como coordenadora pedagógica na escola. A segunda diretora atua no foco pedagógico, com formação em Psicopedagogia pela PUC-RS e com curso intensivo em sustentabilidade ambiental e visão holística; já atuou como docente de apoio e foi aluna da escola na época da educação infantil e ensino fundamental. O terceiro diretor atua como administrativo financeiro. Tem formação em sustentabilidade ambiental e visão holística; também foi aluno da escola no período da educação infantil e ensino fundamental. Suas idades variam entre 28 e 50 anos e os dois diretores mais jovens são filhos da diretora-fundadora da escola.

Todo o corpo diretivo atua em conjunto frente à educação infantil e ensino fundamental, coordenando também os demais funcionários da instituição, mesmo que as responsabilidades estejam bem divididas: o diretor administrativo financeiro acompanha mais de perto os/as funcionários/as gerais (secretaria escolar, finanças, limpeza, cozinha, nutricionista, serviços gerais, portaria e segurança); já a diretora pedagógica atua diretamente aos/às professores/as de turma, de apoio e aos/às especializados/as. A frequência dos dois diretores acima citados é diária e nos dois turnos (manhã e tarde). Já a diretora-fundadora recentemente passou a exercer a função de conselheira e participa de importantes momentos escolares. Sua presença na escola é de três dias por semana e, ao que a pesquisa de campo indica, isso não a impede de manter vínculo com professores/as, funcionários/as, alunos/as e familiares.

Os/As diretores/as têm o costume de circular pelos espaços da escola, inclusive pelas salas de aula, de forma a acompanhar de maneira próxima o cotidiano escolar. Da mesma forma, segundo as observações realizadas, demonstram estar sempre disponíveis a todos/as, inclusive a crianças e seus familiares, uma vez que a sala da diretoria é de fácil acesso e os/as diretores/as atuam de maneira a manter disponível também o canal de comunicação entre eles/as e os/as demais. Recebem, inclusive, novas famílias que desejem conhecer a escola, bem como pesquisadores/as que apresentem propostas de se utilizar daquele espaço escolar como ambiente

de suas pesquisas acadêmicas. A tendência é receberem um pesquisador por ano, eventualmente dois, com o cuidado de que isso não interfira nas atividades oficiais dos participantes da pesquisa, como os/as professores/as, e os horários em que exige-se que estejam com os/as discentes, por exemplo.

Em relação à equipe pedagógica, há duas coordenadoras com formação em Pedagogia e com pós-graduação na área de Educação, pelas instituições UFRGS e PUC-RS. Ambas têm experiência como professora, inclusive na escola, e possuem idades que variam entre 30 e 35 anos. Uma coordena o turno da manhã já há mais de quatro anos, outra coordena o turno da tarde há mais de oito anos. A coordenadora do turno da manhã concentra-se no ensino fundamental, embora apóie três turmas de educação infantil que funcionam pela manhã. A coordenadora pedagógica da tarde concentra-se na educação infantil, embora apoie uma turma de ensino fundamental (turma integral). No contraturno, quando não estão atuando como coordenadoras pedagógicas, uma é professora na rede pública municipal e outra é professora na própria escola.

Além de uma reunião de orientação pedagógica por semana com cada uma das professoras de turma, as coordenadoras costumam circular pelas salas de aula, atender familiares dos/as alunos/as em reuniões ou em conversas informais, bem como apresentar a escola para potenciais novas famílias de discentes. Quinzenalmente, as coordenadoras pedagógicas também realizam orientações individuais com os/as professores/as especializados/as e com os/as professores/as de apoio. Em linhas gerais, desenvolvem, junto à diretoria, o calendário escolar anual, as pautas de reuniões semanais coletivas (com todos/as docentes), além das programações dos seminários pedagógicos semestrais (com professores/as e funcionários/as) e das pautas e organização dos eventos escolares. Também atuam diretamente junto à Secretaria Estadual de Educação e são responsáveis pelos documentos e registros pedagógicos da instituição.

O corpo diretivo reconhece que as coordenadoras pedagógicas possuem grandes responsabilidades e seus olhares devem estar presentes na ampla gama de atividades e manejos pedagógicos justamente para garantir, por parte dos/as educadores/as, a execução das premissas escolares: *“elas tem um papel de facilitadora de todo o funcionamento da escola, as coisas pedagógicas e administrativas têm que passar pelo filtro pedagógico (...) é um papel de muita atividade, de muito olhar pro todo, de muita comunicação com a direção. Ao mesmo tempo que elas atuam como supervisoras, também são orientadoras”* (Informação verbal, relato da diretora-fundadora Sara).

Com a descrição das responsabilidades e atuação das coordenadoras, torna-se notório o nível de comprometimento pedagógico exigido nesta escola. E, na rede de interdependência na qual o/a docente é o centro, o requisito de qualidade e execução por parte das coordenadoras, bem como o apoio destas, contribui consideravelmente para que o ambiente seja propício a um movimento em busca de novas experiências e aprendizagens, na mesma medida em que se tende a preservar as premissas da missão escolar.

Em relação ao/às demais funcionários/as que integram esta teia de relações, tem-se oito ao total, divididos/as nas seguintes funções: recepcionista, secretária administrativo-financeira, cozinheira, nutricionista, auxiliar de limpeza, auxiliar de serviços gerais, porteiro e segurança. A escolaridade varia de ensino fundamental completo a ensino superior completo, dependendo do cargo que ocupam. Tais funcionários/as recebem com frequência minicursos de formação e de integração com a missão da escola e os valores que a instituição preza, ministrados pela diretoria e pela coordenação pedagógica.

Esses/as profissionais convivem com os/as docentes e interagem com os/as alunos/as, conhecendo seus nomes, recebem e acolhem familiares nos momentos de chegada ou saída escolar, segundo observado durante a pesquisa de campo. Em relação à postura dos/as funcionários acerca de marcas normativas de gênero e de sexualidade, conforme dados coletados, não é comum utilizarem terminologias específicas que reforcem jargões como 'cor de rosa para meninas' e 'o universo aventureiro para os meninos', e demais expressões como 'princesa' e/ou 'menino não chora', etc.

Segundo relatos da diretoria, quando há um caso isolado a este respeito, eles/as conversam com o/ funcionário/a, esclarecendo que na escola o trabalho pedagógico não visa reforçar essas representações e que, portanto, não é indicado que se usem termos junto a alunos/as e adultos que possam conotar características exclusivas de meninos/homens e de meninas/mulheres. As reuniões e seminários periódicos com os/as funcionários colaboram para o empenho pedagógico na busca da reflexão das diferenças entre as pessoas e as diferenças de cada pessoa, bem como na perspectiva de que todos/as que trabalham no ambiente escolar são educadores/as, são modelos para os/as alunos/as, e lhes ensinam a partir das suas atitudes.

Os/as funcionários/as também são convidados/as a participar de algumas atividades junto às turmas, como os momentos de harmonizações coletivas (das quais participam professores/as, alunos/as, coordenação pedagógica e diretoria, e se executam danças circulares ou atividades

afins), que ocorrem na abertura e fechamento da semana (segunda e sexta-feira, respectivamente). Conforme relatos, tais ações visam contribuir para o bom andamento das práticas escolares, bem como para um ambiente escolar harmonioso. Nem sempre há receptividade de todos/as funcionários/as para interromperem suas tarefas e participar das harmonizações coletivas, mas geralmente há a presença da maioria destes/as profissionais durante esses momentos.

Há ainda um incentivo constante de professores/as e gestores/as para que os/as funcionários/as vivenciem tais situações de transposição prática das premissas que a missão escolar defende, como a “expansão da consciência, contribuindo para o desenvolvimento de um ser mais criativo, reflexivo, autônomo e solidário” (Missão da Escola). A partir de práticas de auto(eco)conhecimento realizadas por educadores/as (considerados/as todos/as os/as profissionais da escola) e crianças, portanto, busca-se a conexão interior e a conexão com o outro, através de métodos lúdicos, como a dança circular, uma das atividades mais recorrentes durante as harmonizações.

Os/as discentes, por sua vez, também atores/as desta rede, pertencem às turmas de formação seriada, ou seja, por idade. Em cada turma do ensino fundamental deve haver no mínimo 10 e no máximo 25 a 30 alunos/as, segundo documentos escolares. A média das turmas observadas no decorrer do período foi de 13-15 alunos/as, uma quantidade que favorece um trabalho pedagógico mais atencioso, num processo individual de aprendizagem e às interações de aprendizagem entre discentes, e entre estes/as e os/as docentes. Em 2011, o total de discentes no ensino fundamental era de 50 alunos/as, sendo que destes/as 25 ficavam em turno integral na instituição.

Durante esse período percebeu-se um certo equilíbrio entre o número de meninas e o número de meninos nos grupos, com exceção de uma das turmas (terceiro ano) na qual havia duas meninas e dez meninos. A faixa etária é de 05 a 13 anos, divididos conforme as turmas: primeiro ano (05 a 06 anos), segundo ano (06 a 07), terceiro ano (07 a 08), quarto ano (08 a 09 – embora não haja no ano corrente a formação dessa turma), e quinto ano (09 a 10 anos). Devido ao mês de aniversário, à transferência de outra escola, ou alguma necessidade educativa especial, às vezes há nas turmas crianças com idades diferente das acima informadas, havendo, por exemplo, um aluno de 13 anos na turma do quinto ano.

Sobre raça e etnia, a maioria é branca, havendo também negros/as e orientais dentre os discentes, conforme informações das entrevistas. A maior parte dos/as alunos/as frequentou a

educação infantil no mesmo ambiente escolar e alguns tinham irmãos/ãs que frequentaram a educação infantil no período pesquisado. Os/As discentes que ingressaram na escola a partir do ensino fundamental apresentaram boa adaptação e integração, e foram acolhidos/as com tranquilidade pelos/as alunos/as antigos/as, conforme relato dos/as docentes.

Dentre as turmas observadas, havia alguns/as alunos/as com necessidades educacionais especiais (como características de autismo, paralisia, hiperatividade, dentre outras). Nessas turmas específicas havia um/a docente de apoio para acompanhamento desses/as discentes, o que não interferia na atuação da docente de turma, tampouco na integração desses/as alunos/as com os/as demais colegas. Das cinco turmas de ensino fundamental, três salas tinham um/a aluno/a com necessidade educacional especial; e uma sala tinha dois alunos/as com necessidade educacional especial, sendo um/a deles/as com necessidades educacionais leves.

Os/as alunos/as em geral aparentaram estar ambientados aos diferentes espaços da escola e à dinâmica institucional, pautada no diálogo, na participação e na responsabilidade, exigidos pelos/as professores/as. Segundo observações realizadas nas salas de aula e nos demais espaços escolares, as crianças apresentaram noção de si e do seu entorno, bem como percepção das causas e consequências das atitudes; valorizavam, também, o relacionamento com os outros e com o ambiente em que vivem.

Em relação às suas mochilas, brinquedos, roupas, e brincadeiras, alguns itens traziam mensagens culturais de aspectos que estão 'na moda', como personagens televisivos preferidos ou estilos de se vestir. Acerca da aparência, o uso de estojos de maquiagem e de esmaltes de unha não é estimulado, sendo muitas vezes proibido no ambiente escolar. Salvo se a maquiagem pertencer ao espaço de dramatizações e exploração do jogo simbólico. No dia a dia, a escola não indica o uso de sapatos que não sejam confortáveis (como sandálias e botas com salto), uma vez que a maioria das aprendizagens sugere explorações e movimentações em diferentes espaços da escola. A proibição para sapatos não confortáveis e seguros (chinelos, botas e sandálias com ou sem salto) é feita para a execução das aulas de Educação Física.

Quando o assunto é conflito entre alunos/as, segundo relatos da professora do primeiro ano, as crianças tendem a resolver por elas mesmas. Exemplificando, duas meninas resolveram autonomamente um impasse através da conversa, bastando apenas um inicial estímulo da professora. Uma aluna dizia a outra como havia se sentido durante a disputa para usarem o

mesmo brinquedo de pátio. E, juntas, encontraram uma solução para ambas poderem desfrutar do que queriam naquele momento.

Em relação aos limites e as regras, esses são, em maioria, construídos junto aos/as alunos/as nas turmas, de tal forma a gerar uma maior percepção de responsabilidade e participação desses/as no cumprimento do que fora acordado. Assim, não só o/a professor/a relembra as regras, como também os/as colegas lembram uns/as aos/as outros/as. Em situações de não cumprimento das regras, bem como em momentos de conflitos, os/as alunos/as são incentivados/as a dialogar e a refletir acerca do ocorrido, como também a compreender as responsabilidades e eventuais sanções frente a seus atos.

Como qualquer grupo de crianças, há comportamentos não adequados e repreendidos no ambiente escolar, segundo informa as professoras de turma. A base do diálogo e a busca pela consciência da responsabilidade e consequência das atitudes, bem como sanções, quando necessário, são práticas utilizadas em casos da falta do cumprimento das combinações e regras estabelecidas previamente.

Um exemplo foi em uma aula de agroecologia em que uma aluna do terceiro ano, segundo relatos da pesquisa de campo, estava desatenta à atividade com um animal que encontraram entre as árvores. Todos/as os colegas estavam observando o bicho e cheirando-o, uma vez que o mesmo tinha um cheiro peculiar. Alguns pegaram na mão e, na vez dessa menina, ela jogou o bicho no chão. Dado que tal atitude não está de acordo com a prática de respeitar os outros seres da natureza, a aluna foi questionada por sua atitude, não só pelo professor, como por alguns/as colegas.

Ao afirmar que havia feito sem pensar, a aluna, que já não estava participando efetivamente da atividade, foi orientada pelo professor a refletir sobre sua atitude e registrá-la numa folha de papel, para que melhor pensasse sobre sua interação e respeito com o seu entorno e com o momento compartilhado com os/as colegas. No registro escrito da menina, lê-se “*Eu fiquei conversando com a fulana sobre o ciclano que a gente gosta dele. E numa hora que o prof. mostrou um bicho, tomo mundo estava cheirando ele porque estava fedendo. Aí quando chegou a minha vez eu joguei o bicho. E eu sai da atividade, fui sentar e escrever sobre o bicho porque a gente tem que cuidar dos bichos.*” (Registro escrito pela aluna, observado no Relatório Anual da professora da turma).

Sobre a autonomia de pensamento e correlação com os valores escolares, em outra ocasião, na turma do primeiro ano, após o lanche havia sobrado cascas de frutas e espigas de milho, as quais geralmente são descartadas na composteira da escola. Então, um dos meninos lembrou os colegas de que parte das espigas de milho poderia ir para os porquinhos da índia (animais que moram na escola), pois eles gostavam de roer, enquanto o restante deveria seguir para a composteira. Situações como essa são corriqueiras, como cuidar dos animais e das plantas, ser amigável e respeitar as outras pessoas da escola, convidar outra turma para compartilhar uma brincadeira ou o momento do lanche, buscar a consciência sobre o lixo, outros malefícios ao planeta, e sobre suas ações na relação com os outros.

Conforme observações realizadas, os/as discentes demonstram alegria em estar na escola, interagem com as pessoas, inclusive com crianças e professores/as de outras turmas, além de serem chamados pelos nomes por quase todos/as profissionais da instituição. Os/as alunos/as também apresentam habilidades de argumentação e pensamento crítico-reflexivo, participação ativa nas decisões e construções nos projetos de estudo bem como demonstram conhecimentos acerca dos assuntos estudados.

Um dos exemplos de participação ativa e autonomia de pensamento foi declarada pela professora do quinto ano. Após a escolha do assunto do projeto de estudo e debate na turma sobre o que seria interessante estudar, eles/as combinaram de fazer o próximo passo no dia seguinte em sala de aula: o mapa mental (registro visual de um mapa conceitual que aponta os principais itens/atividades a serem abordados/as naquele estudo). Uma das alunas, por iniciativa própria, registrou no seu caderno em casa a sua contribuição para o mapa mental do grupo e trouxe no outro dia para compartilhar suas ideias e suas dicas de pesquisa sobre o assunto frente ao que estavam se propondo a estudar. E acabou esse material servindo como base para a construção coletiva do mapa conceitual do projeto.

Na sequência estão imagens que ilustram a interação entre docentes e discentes.

Figura 14. Turma Integral realizando massagem coletiva como atividade de auto(eco)conhecimento.

Figura 15. Terceiro ano realizando atividade de mandala com giz de cera derretido na vela, como atividade de auto(eco)conhecimento.

Figura 16. Atividade de limpeza do laguinho onde moram as tartarugas.

Figura 17. Turma realizando atividade de aula-culinária de uma receita de bolo integral.

Figura 18. Terceiro e quinto anos em aula passeio na Bienal de Artes do Mercosul.

Dentre os relatos e observações da pesquisa de campo, ficou claro que durante as rodas de escolha de temáticas dos projetos de estudos ou propriamente durante o compartilhamento de informações pesquisadas, os/as alunos/as são incentivados/as pelos/as docentes a participar, não só com informações, como também com argumentações, pontos de vista e a correlação com os objetivos do projeto. Em situações como essa, os/s professores/as também estimulam o saber ouvir entre as crianças, bem como a contribuição de um/a na ideia do/a outro/a.

Nos processos de interação, os/as alunos/as são incentivados/as pelos/as docentes a se conhecerem, a acolherem suas dificuldades, acolherem os/as colegas e dialogarem com o/a outro/a, de forma a conviverem em harmonia, bem como aprenderem e descobrirem pelo ato da experiência. Nestas ocasiões, as práticas de auto(eco)conhecimento são as ferramentas postas em ação, sobretudo para oportunizar aos/as alunos/as a percepção dos seus sentimentos, opiniões, como também a compreensão de que os/as colegas também tem os próprios sentimentos e opiniões.

Uma das práticas, geralmente feita em roda, refere-se ao uso dos dados dos sentimentos (um dado de madeira, tamanho médio ou grande, em que cada face tem um sentimento escrito, como raiva, alegria, tristeza, medo, felicidade, paz). Ao jogar o dado, a criança fala sobre o sentimento “sorteado” em relação especificamente àquele momento ou dia (“*Hoje senti ... quando ...*”), ou acerca de alguma experiência vivida (“*Eu sinto... quando acontece ...*”). Uma outra situação relatada por uma das professoras foi quando um aluno comentou com o outro sobre uma colega em comum que “*não falava*” e por isso ele não conseguia entendê-la (referindo-se a uma menina que precisa de uma abordagem educativa especial). O colega, então, afirmou que ela falava, mas não era do mesmo jeito como eles falavam e, sim, “*que ela falava com os olhos*”. Era só o colega prestar mais atenção que ele a entenderia.

Esse tipo de sensibilidade e de elaboração de pensamentos, mesmo que possam ter sido interpelados por falas de adultos, tendem a conferir no/a aluno/a a oportunidade de expressar-se, de opinar a respeito de diversos assuntos, e de colocar-se na perspectiva do/a outro/a. Também geram a oportunidade de relacionar-se com os/as demais, compreendendo que as relações podem ser diferentes porque as pessoas são diferentes umas das outras.

Frente ao exposto, percebe-se que a pedagogia exercitada nesse ambiente escolar, sobretudo por intermédio dos/as docentes, aponta para um diferencial desta escola, na medida em que os valores da missão escolar parecem de fato permear as relações desta teia de

interdependência. As estratégias pedagógicas são diariamente nutridas de tal forma que se direcionem para uma prática de visão e atuação sistêmica, de percepção de si no mundo e de convivência com o/a outro/a, inclusive com o acolhimento das diferenças e das tensões proporcionadas em qualquer relação social estabelecida.

Aprender/saber lidar com o que se sente, com o que se pensa, como se age, tanto quanto aprender/saber lidar com o que o/a outro/a sente, pensa e age apontam ser a chave para a formação de sujeitos “sociais” (destaque para o cerne do conceito *social*) em um ambiente onde a convivência, a responsabilidade e a coletividade são os alicerces. E onde a transformação e a mudança de rumos são percebidas como parte do ambiente pedagógico através das conexões entre sujeitos em interação constante.

Por fim, as famílias dos/as discentes, últimos participantes desta teia de relações, têm em sua formação uma variada composição. Pais casados, pais separados (sendo que em algumas famílias o pai é participativo, enquanto em outras, o pai pouco interage), avós e tios/as com intensa participação na vida das crianças, dentre outras. A extensa maioria são casais heterossexuais, havendo um caso de casal homossexual publicamente comunicado. Neste exemplo, o casal heterossexual se separou e a mãe assumiu um novo relacionamento com uma mulher, sendo que o pai biológico continua presente na vida escolar e particular da criança. Nesta situação, os três adultos compartilhavam a participação no cotidiano escolar. Mais recentemente, a mãe biológica terminou o relacionamento com a companheira, mas isso não deixou que ela permanecesse presente na vida da criança. Assim, eventualmente, a ex-companheira também leva ou pega a criança na escola. Segundo relato da professora, neste caso os adultos desta família optaram em manter um vínculo de convivência entre as pessoas que julgam ser importantes na vida da criança.

Segundo dados da escola, a classe econômica da maioria das famílias é A e B, sendo alguns bolsistas de classe C/D, conforme dados da secretaria da escola. A situação de bolsistas é concedida, após análise situacional e entrevista com familiares interessados, no limite de até um/a aluno/a por turma. Geralmente são filhos/as de funcionários/as da escola ou de famílias da comunidade escolar.

A faixa etária de mães e pais varia entre 30 e 60 anos e a maioria tem mais de um/a filho/a, sendo muitos casos de irmãos/ãs que estudam na escola. Os familiares residem em bairros próximos à escola ou a instituição se localiza no caminho que eles/as utilizam até o trabalho.

Quanto às profissões de pais e mães, há uma variedade entre administradores, médicos, advogados, jornalistas, escritores, professores, biólogos, servidores públicos, empreendedores, dentre outras. Em relação à raça e etnia, a maioria das famílias é branca, havendo famílias orientais e negras também. Algumas poucas famílias são provenientes de outros países, cuja língua materna é o inglês, tendo a língua portuguesa sido aprendida nos últimos anos.

A religião da maioria das famílias é católica, havendo algumas espíritas, judias, e também filosofias budistas, atéias, dentre outras. Os/as familiares em geral têm conhecimento das práticas de espiritualidade (e não de religião) defendidas pela escola e aceitam as mesmas. Quando têm dúvidas, costumam questionar professores/as ou gestores/as quanto a uma atividade específica, conforme relatos da pesquisa de campo. Em muitos momentos de reunião de pais e mães, de divulgação de projetos na turma ou de eventos escolares, os/as familiares inclusive participam de práticas de auto(eco)conhecimento, o que lhes permite conhecer melhor o trabalho norteador da instituição.

A opção pela dimensão da espiritualidade ao invés de uma religião específica, faz com que a escola defenda a convivência entre todos/as, e a prática de valores como ética, compaixão, respeito e fraternidade. Em relação às datas festivas religiosas comuns a nossa sociedade, tomemos a Páscoa como exemplo de práticas católicas. Ao invés de a escola delimitar esta data como a celebração da ressurreição de Jesus Cristo (conforme perspectiva católica dominante na sociedade ocidental), neste período a instituição trabalha com alunos/as e famílias os valores de convivência e os sentimentos de transformação, amizade, amor e solidariedade. Na mesma direção, em rodas de estudos com as crianças, geralmente são debatidos os ícones de datas festivas, a exemplo a formação histórica dessa data, a comemoração e o significado em diferentes culturas, a relação dos símbolos (coelho, ovo, por exemplo) e seus significados, bem como também é problematizado o incentivo social e cultural quanto ao consumismo econômico.

Segundo dados escolares, a maior parte dos/as familiares optou por colocar os/as filhos/as na escola devido à linha pedagógica utilizada (sócio-construtivista e sistêmica), pela característica de alimentação naturalista, pelas práticas ecológicas, e/ou, ainda, pela inclusão escolar. Um grupo menor fez a opção pela facilidade de localização e/ou pelo espaço amplo ofertado aos alunos nas áreas externas.

Os/as familiares circulam pelo ambiente escolar nos horários de entrada e saída de alunos/as, bem como nos eventos escolares. Também são constantemente convidados a

participarem dos momentos da educação dos/as seus/as filhos/as, como em atividades nas turmas, reuniões com professores/as ou coordenação pedagógica sobre o acompanhamento do desenvolvimento dos/as alunos/as, além dos momentos de avaliações periódicas. Conforme relato dos/as gestores/as, a qualquer momento os/as familiares também podem solicitar reuniões pedagógicas, de forma a estarem mais próximos da vida escolar de seus/as filhos/as.

A cada ano, geralmente no segundo semestre, os/as familiares avaliam a escola através de um formulário, composto de diversos itens, como: estrutura, comunicação, transporte escolar, alimentação, direção, coordenação pedagógica, docentes de turma e de apoio, aulas especializadas, processos de aprendizagem, práticas escolares, dentre outras. A escola responde aos questionamentos no início do ano seguinte através de uma síntese na Circular da Escola (meio de comunicação impresso/digital entre escola e famílias), abordando os itens mais relevantes ou correntes nas avaliações. Para assuntos pontuais, a escola responde diretamente à família, geralmente em reunião presencial.

Após descrever todos os/as atores/as envolvidos/as na teia de relações, há de se considerar, ainda, a característica de profissionais femininos e masculinos da escola. Relembremos que, dentre cinco docentes de sala, todas são mulheres. Entre cinco docentes/as de apoio, tem-se dois homens e três mulheres. Entre cinco docentes especializados, tem-se três homens e duas mulheres. As duas coordenadoras pedagógicas são mulheres. Entre os/as oito funcionários/as, dois são homens. Entre a diretoria, duas são mulheres e um é homem. Dessa maneira, quando se ressaltam as atividades frente à “sala de aula”, tem-se a maioria profissionais mulheres como responsáveis. Quanto à responsabilidades específicas, como aulas especializadas e diretoria administrativa-financeira, tem-se a presença de homens frente às responsabilidades. Frente a esta questão a escola afirma considerar oportuno haver docentes homens na função de docentes (especializados e apoio) e propriamente educadores homens (em geral) no ambiente escolar e no cotidiano dos/as discentes. Inclusive no passado já teve profissionais homens circulando mais em sala de aula.

Sob este prisma, é possível afirmar que a instituição escolar, mesmo estando aberta a realizar um trabalho reflexivo frente às normativas de gênero e de sexualidade, ela mesma e os sujeitos que dela fazem parte estão submersos em um campo cultural e social. É forçoso lembrar que uma herança histórica em nossa sociedade compreende o caminho do magistério e do professorado de educação básica, em sua maioria, voltado à escolha das mulheres. Por outro lado,

os homens estariam direcionados, em geral, a buscar outras formações especializadas. No entanto, ao que tudo indica, essa marca cultural da equipe profissional da escola não interfere no empenho de ações para a equidade de gênero ao se trabalhar a temática em sala de aula.

Por fim, as informações de todos/as os/as atores/as da pesquisa, a partir do elemento central (docente), revelam características deste ambiente escolar como espaço no qual condições favoráveis ao acolhimento às diferenças estão presentes. Em síntese, ressaltam-se o preparo e a constante formação dos/as profissionais, o apoio e a presença do corpo pedagógico e gestor, o incentivo ao diálogo, ao espaço de convivência e de acolhimento, às experiências e descobertas de forma significativa e autônoma, as estratégias para lidar com as tensões, dentre outros. Tais insumos subsidiarão o próximo capítulo, o qual versa sobre as análises a partir de categorização de modalidades das práticas docentes.

IV. MODALIDADES DE PRÁTICAS DOCENTES E CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE

Neste capítulo são abordadas as modalidades de prática docente, de forma a categorizar e caracterizar as situações observadas para a análise da rede de interdependência em torno do/a professor/a e a relação deste/a com as práticas exercidas no espaço escolar.

Destacam-se os processos de socialização de disposições culturais, no intuito de compreender como tais modalidades se justapõem e se relacionam construindo um ambiente propício para o acolhimento da equidade de gênero e das diferenças, dentre elas as de sexualidade. Compreende-se que as modalidades, enquanto categorias de análise, são estratégias socializadoras.

Enfatiza-se a prática pedagógica que, por sua vez, tem como atores/as, sobretudo, docentes e discentes, cada um com uma história própria, compartilhando a construção da histórica educacional. E, a partir dessas histórias (individuais e de grupo), considerando suas particularidades de gênero, sexualidade, raça/etnia e classe social, vão sendo direcionados modos de ser, estar e interagir no mundo (BUENO,1993).

As histórias de vida e suas experiências dependem, portanto, de como se vivenciam as mesmas e quais significados são gerados através das relações interpessoais. E nessas relações, há de se considerar também a circulação de disposições culturais, bem como os processos de construção, transmissão e legitimação de verdades e normas que permeiam processos sociais.

Ao considerar a cultura como um conjunto de valores e significados compartilhados por um grupo ou sociedade, pensamos também na importância de problematizar a origem dos conceitos e seu processo de transmissão. Um grupo ou geração transmite conceitos e significados sem que os/as indivíduos tenham a percepção do caráter arbitrário de sua construção. Cristalizando significados e experiências, observa-se a manutenção da cultura de um grupo ou sociedade na medida em que os conceitos continuarem oferecendo sentido à vida dos/as sujeitos (ELIAS,1994a).

Ao retomarmos a teia de interdependência da figura 1, tendo o/ano centro, e os vetores de sentidos duplos representando as relações sociais com outros atores dessa rede, a perspectiva favorece a análise das modalidades de prática docente. Também contribui para a percepção das estratégias pedagógicas que colaboram para o processo de interação e de socialização, bem como para a percepção do entrecruzamento das condições de possibilidade que favorecem esse ambiente.

Teia de Interdependência: releitura livre da Representação de Indivíduos Interdependentes (ELIAS, 1970)

E, com o objetivo de operacionalizar o exame das condições favoráveis a um aprendizado para as diferenças, construíram-se cinco categorias analíticas de maneira a ilustrar as modalidades, ou seja, o conjunto das estratégias educativas: (1) Estratégias institucionais e práticas sistêmicas: docentes e escola; (2) Experiências pessoais e entrecruzamento de valores: docente e sua constante (trans)formação; (3) Construção do pensar e agir crítico/reflexivo: prática docente e discentes; (4) Estratégias de socialização sob uma de suas matrizes de legitimação: prática docente e o uso de recursos didáticos/discursivos; (5) Pulverização e Legitimação de novos olhares: entre docentes e famílias.

Ressaltam-se também, em cada uma das categorias, o processo por onde se dão as rupturas, as problematizações e as transformações de uma perspectiva dicotômica e sexista das relações sociais para uma experiência reflexiva e aberta à convivência com as diferenças.

Ao enfatizar a existência de atributos da prática pedagógica como pré-disposições que favorecem transformações nas estratégias de socialização, afirma-se que essas são fundamentais para o desenvolvimento de experiências relativas ao sentir, pensar e agir frente à equidade de

gênero e convivência com as diferenças de sexualidade. Nos limites desta pesquisa, dá-se destaque para os seguintes atributos fundamentais atrelados às categorias de análise:

- a) ambiente pedagógico favorável;
- b) formação de docentes e gestores/as;
- c) reflexão e atuação crítica em sala de aula;
- d) aprendizagem pela experiência significativa;
- e) relação confiante e participativa entre escola e família;
- f) resolução de tensões através do diálogo.

Destes, quatro itens (a,b,c,f) são recorrentes em todas modalidades docentes, o que potencializa ainda mais o ambiente escolar para fazer nutrir as condições de possibilidade em favor da equidade de gênero e das diferenças de sexualidade nas relações sociais entre os/as envolvidos/as.

Importante, portanto, considerar que há fusões entre as modalidades de práticas docentes em si e entre essas e os atributos destacados como relevantes, uma vez que o caminho da experiência escolar significativa é fluido ao favorecer a socialização para a diversidade e convivência com as diferenças. Na mesma medida em que, ao se estudar uma configuração social, não é possível fazê-lo a partir de um único elemento isolado, sendo necessário abarcar a interdependência e as configurações estabelecidas entre os/as indivíduos (ELIAS, 1970), para compreendermos a configuração social atrelada a este espaço escolar e sua ambiência favorável, é fundamental ater-se ao cruzamento das modalidades docentes e destas com o espaço e com as pessoas envolvidas.

Assim, as modalidades se interpenetram e são relacionais, sendo nutridas não somente pelas forças pontuais, como pelos vetores relacionais das próprias relações da teia de interdependência. As condições de possibilidade, portanto, são o resultado do entrecruzamento do conjunto de modalidades e de seus atributos fundamentais, através do dispositivo pedagógico utilizado pela instituição.

No intuito de favorecer uma organização e uma melhor compreensão, das modalidades de prática docente, das tensões e dos atributos fundamentais, estas são apresentadas no decorrer das cinco categorias analíticas. Entretanto, reitera-se que o entendimento de que todas estão interligadas, atuando umas nas outras, deve acompanhar o desenvolvimento da leitura. Também se espera que o caráter dinâmico do ambiente escolar em favorecer a equidade de gênero e a

sexualidade para as diferenças não seja abafado pelo ordenamento (em uma estrutura linear de apresentação) das categorias. Pelo contrário, o convite direciona-se para a constante interligação do conjunto dessas modalidades e das tramas da prática docente promovida pela teia de interdependência no espaço escolar.

4.1 Estratégias institucionais e práticas sistêmicas: docentes e escola

Para iniciar as análises sobre práticas docentes, é importante retomar que a escola pesquisada apresenta especificidades ao atrelar não só o acolhimento às diferenças como caminho para um agir ético, mas também uma pedagogia sócio-construtivista, que liga a visão sistêmica, a ecologia e a alimentação naturalista em sua essência. Frente a isso, é importante ressaltar que os sujeitos integrantes dessa rede de convivência (docentes, gestores/as, coordenadores/as, demais funcionários/as, discentes, familiares dos/as alunos/as) necessitam, ao menos, estar de acordo com a maior parte das características da instituição e convergir com as práticas do grupo de pertencimento daquele ambiente socializador. Retomemos a figura de teia de interdependência, cujo foco desta categoria de análise se apresenta, conforme elipse em destaque, através das relações entre docentes e gestores/as, coordenadores/as e demais funcionários.

Teia de Interdependência: releitura livre da Representação de Indivíduos Interdependentes (ELIAS, 1970)

No caso específico dos/as docentes, não basta somente a concordância e, sim a incorporação dos valores defendidos pela escola. Dito de outra forma, não basta que o/a

professor/a apenas siga um padrão do que deve ser trabalhado junto aos/as alunos/as. Ele/a precisa partilhar e de certa forma ter incorporado disposições e valores culturais consonantes aos escolares. Em caso de alguma discordância, deve estar pré-disposto a acolher ou repensar seus próprios valores ou, ainda, refletir sobre seu destino profissional, uma vez que esse exercício inicial fará a diferença na maneira que o/a docente guiará suas atitudes e promoverá os momentos de aprendizagem em sala de aula. Por esta razão é pertinente analisar as estratégias socializadoras e as práticas sistêmicas deste ambiente escolar.

O cenário de estratégias socializadoras e práticas sistêmicas/institucionais geram a percepção de pertencimento e de comprometimento por parte dos/as docentes frente à escola. Entre observações e entrevistas com gestores/as e professores/as, é possível verificar a rede de interdependência entre esses/as, suas identidades individuais e o sentimento de pertencimento da escola. Segundo relato da diretora geral, o aspecto de estar disposto/a a se integrar com a proposta da instituição é um dos itens altamente recomendados nas seleções para novos/as profissionais, por exemplo. Além do currículo técnico, de experiência profissional e da formação mínima exigidos, é esperado que o/a candidato/a à professor/a apresente intimidade com os valores propostos pela instituição e/ou, ao menos, predisposição e interesse em conhecê-los e se apropriar dos mesmos.

A diretora também relata, em relação aos/as potenciais e atuais docentes, que inicialmente os/as docentes têm que *“ter vontade de trabalhar”*, uma vez que o nível de comprometimento e de trabalho é muito grande: *“Para nós é fundamental que esse/a professor/a tenha disponibilidade a aprender, a ler, a fazer cursos. Também a se abrir numa reunião e dizer como esta se sentindo. E a ouvir também o que o outro está sentindo”*. Em segundo lugar é preciso que o/a profissional esteja aberto/a para se apropriar de novas reflexões e práticas: *“muitas vezes eles/as não chegam com essa abertura, podem ter o desejo, mas ainda pouca abertura. E é nesse exercício da escola, de reuniões, seminários, eventos...tudo isso vai somando e fazendo com que eles se transformem”*. E ainda complementa: *“Tudo ressoa como pedra na água, eu gosto desse exemplo porque as coisas são interdependentes. Então à medida que eles/as começam a ter essa nutrição, começam a mudar”* (Informação verbal, trecho do relato da Sara, diretora geral da escola).

Em relação àqueles/as profissionais que, embora tenham recebido formação profissional interna, não se integrarem à proposta pedagógica, geralmente há uma reunião objetiva sobre o

interesse em mudar e em se abrir; em caso negativo, não continuam com esse/a profissional no quadro de docentes.

Nesse sentido, observa-se que a presença de valores incorporados na forma de disposições de cultura para uma educação voltada a um ser ético e acolhedor das diferenças, por exemplo, já permeia a rede de negociações e de relacionamentos entre os/as profissionais no momento de entrada na escola e na permanência neste ambiente. Demonstra-se um consentimento (com diferentes graus de consciência), portanto, por parte de professores/as nesse processo de subjetivação para as disposições e valores culturais que caracterizam as práticas pedagógicas da escola.

Outro aspecto recorrente nos dados coletados em campo e facilmente relacionável às estratégias institucionais foi o incentivo ao diálogo acolhedor entre os/as atores/as desta teia de interdependência. Em primeiro lugar, um diálogo de abertura entre diretores/as e coordenadoras pedagógicas junto aos/as professores/as e, sobretudo, um incentivo para que os/as docentes atuem de forma convergente à missão escolar junto aos/as alunos/as e familiares destes/as. É a partir desse diálogo que as convergências se fortalecem e que os propósitos escolares são transmitidos a partir da atuação transformadora do/a docente. Para tanto, são necessárias práticas sistêmicas que percebam a inter-relação dos atos entre gestores/as – docentes – discentes. Vejamos a percepção de professoras frente à comunicação e diálogo entre o corpo docente e a coordenação/gestão pedagógica:

Aqui eu sinto muito isso, o auxílio da coordenação. Tu pode trabalhar dessa maneira, de repente seguir pra esse lado, o que tu achar. Na escola pública eu não senti isso, eu me sentia abandonada. E quando não se tem esse direcionamento, essas contribuições, esses olhares de fora, fica limitado, um trabalho limitado (Informação verbal, relato da Professora do 2º ano – Rose).

Tal opinião foi corroborada pelo olhar de outra professora em relação ao diálogo, bem como a perspectiva de se problematizar representações de gênero na escola:

(Em outros lugares) eu via que havia muito esse regramento: como a criança ‘deve’ brincar; e porque masculino é tão vigiado, muito mais que o feminino. Eu sempre tinha esse olhar e não havia respostas e trocas sobre isso, era só eu perguntando e ninguém respondendo, e ninguém discutindo, ninguém nada. Aqui na escola tem esse diálogo, tem a coordenadora para dar apoio, tem esse movimento (Informação verbal, relato da Professora do 5º ano – Aline).

Em segundo lugar, está o sentimento de pertencimento e de co-realizador/a da missão escolar, também constantemente nutridos junto ao corpo docente. A missão da escola foi totalmente reformulada em 2004 e passou a ser melhor comunicada aos familiares e aos/as profissionais escolares. Antes, o documento existia, inclusive era trabalhado no cotidiano pedagógico, mas, no ano referido, passou a ter maior destaque, sobretudo pela reconstrução da qual toda a equipe pedagógica participou durante um dos seminários. No ano de 2011 a missão passou por uma nova reflexão, embora até o período de escrita desta tese não tenha sido atualizada a missão no website institucional.

Conforme dados da pesquisa de campo, os/as professores/as e gestores/as se sentem altamente vinculados à missão escolar, uma vez que construíram juntos. E quem não estava na escola naquele ano de 2004, sente-se representado pela construção coletiva da época, e pode participar da última reflexão sobre o documento feita recentemente. Os relatos dos/as atores/as da rede de interdependência são convergentes na medida em que trazem falas como *“Eu me sinto parte dessa missão porque foi a gente que fez e a gente reflete sobre ela em seminário”*; *“A missão foi construída por nós e dá pra ver no dia-a-dia onde ela é aplicada”*; *“A missão é coerente quando fala da questão da sustentabilidade, da interdependência de nossos atos, da parceria com a comunidade. A diversidade é algo também muito coerente, porque a gente sempre trabalhou de uma forma que contemplasse as diferentes escolhas das pessoas”* (Informações verbais, trechos das entrevistas com, respectivamente, Professora do 3º ano, Coordenadora geral, Diretora Geral da Escola).

Assim, na interação do dia-a-dia, o diálogo, o ouvir o outro, o compartilhar a opinião, o compreender os sentimentos e a busca por um consenso de ideias acabam por contribuir para o fortalecimento de uma postura acolhedora frente a si e aos outros no que tange ao sentimento, pensamento e comportamento dos/as professores/as e alunos/as. A busca pelo uso do consenso, ao invés da votação, bem como de práticas que incentivem a escuta e o acolhimento da opinião/sentimento do outro são enriquecedores exemplos.

Em decisões de projetos de estudo ou em alguma decisão coletiva em sala de aula há anos passou-se a praticar o consenso, uma vez que, pedagogicamente, se entende na escola que a votação pode ser arbitrária e não integradora. Ou seja, cada um tende a ficar preso na individualidade da sua ideia e de sua defensiva ao invés de buscar uma decisão de fato coletiva. Já no consenso, há um maior incentivo a refletir sobre as ideias alheias e a decidir por uma com a

qual o grupo concorda para aquele momento. A equipe também utiliza o consenso durante as decisões coletivas em reuniões pedagógicas, o que confere aos/as profissionais a apropriação dessa prática através da própria experiência.

Também há uma outra prática bastante elucidativa, e que se refere ao ritual de conselho, uma das atividades de autoconhecimento praticadas junto aos/as alunos/as e entre os/as educadores/as. Tal atividade tem seu embasamento em práticas indígenas e ocorre com os/as participantes sentados em círculo para conversar ou decidir algo. Quem está de posse do “bastão da palavra”, tem o poder da fala (bastão geralmente construído junto aos/as envolvidos/as a partir de um pequeno pedaço de madeira, sementes e adornos). Os/as demais escutam, por respeito e acolhimento à palavra do outro. Às vezes também é usada a “pena da resposta” (bastão de madeira com pena e adornos), como forma de responder ou complementar algo na fala alheia. No ritual de conselho, quando se termina a fala, se diz “*Hey*” (significa tenho dito) e os/as demais dizem “*How*” (eu acolho). E, conforme explicação da direção escolar, “*quando tu diz 'how' , tu acolheu. Não importa se discorda, e sim que está respeitando o ponto de vista do outro. Por isso o ritual de conselho é uma dinâmica estratégica para se trabalhar a diversidade de pensamentos e pontos de vista*” (Informação verbal, trecho do relato de Sara, diretora geral e fundadora da escola).

Em ambas as atividades percebem-se que mais do que organizar falas diversas (ritual de conselho) ou decidir por algo (consenso), há um exercício relevante de escuta e de fala. Há uma percepção do outro, da voz do outro, e a fluidez de complementação da ideia do outro. Em síntese, há o exercício de acolhimento ao outro e de decisões tomadas através do diálogo.

Mais um aspecto relacionado às estratégias socializadoras institucionais, e percebido na pesquisa de campo, é a autonomia e confiança depositadas no docente, e que geram um empoderamento de ação que, se bem encaminhado, potencializa um pensar e um agir reflexivo. Gera também uma retroalimentação na medida em que o/a docente é o/a principal mediador/a da execução e validação dos valores escolares. Ademais, o/a professor/a sente-se à vontade e incentivado/a a direcionar os/as alunos/as para a busca pela criticidade e a aprendizagem pela experiência. Trabalhar o assunto sexualidade, por exemplo, tende a ser mais uma das temáticas a serem desenvolvidas nos projetos de estudo e pode cadenciar significativas reflexões acerca da convivência e percepção de si. Observe-se o relato da professora:

Aqui na escola tem esse diferencial no momento que ao lançar dessa temática, desse assunto (sexualidade), pra tudo há um acolhimento (da escola), então eu também passo a acolher, porque também é um assunto que eu gosto de trabalhar, que eu gosto de lidar, eu gosto de falar (Informação verbal, relato da professora Aline, 5º ano do Ensino Fundamental, grifos meus entre parênteses).

A passagem acima retrata a percepção de uma das docentes quanto ao acolhimento e a liberdade para tratar de assuntos como sexualidade no ambiente escolar e traz alguns apontamentos de como ela se posiciona na teia de relacionamentos deste espaço. De tal maneira que, se a escola acolhe, a professora também passa a acolher a forma de trabalhar o assunto porque, conforme informado, acredita ser pertinente trabalhar sobre sexualidade com os/as alunos/as.

Dessa forma, a partir de uma autonomia de atuação do/a professor/a, bem como do suporte ofertado ao docente pela equipe diretiva e pedagógica, percebe-se que ele/a tem para si um empoderamento que lhe permite definir o que, quando, como e porquê determinada temática será trabalhada com os/as alunos/as. Obviamente, o planejamento passa pelo olhar atento da coordenação pedagógica e frequentemente também da diretoria, e deve estar alinhado com as premissas da instituição. Entretanto, é em um ambiente de liberdade e confiança que o/a professor/a atua e realiza os conteúdos programáticos e aplica a missão da escola junto aos/as alunos/as. Isso faz com que se concretize as bases de um sentir, pensar e fazer reflexivo no ambiente escolar e para além deste.

Cabe ressaltar, portanto, que os sujeitos possuem liberdade e atuam dentro de uma autonomia relativa e relacional ao processo social do qual fazem parte. Nessa direção, os processos institucionais também apontam uma certa autonomia frente às interferências das ações individuais. Essa *“autonomia relativa dos processos sociais baseia-se, em outras palavras, no contínuo entrelaçamento de sensações, pensamentos, e ações de diversos seres humanos singulares e de grupos humanos, assim como no curso da natureza não-humana”* (ELIAS, 2006, p. 31). Há de se considerar que tal liberdade em sala de aula, portanto, está vinculada a aspectos de um ambiente maior que é a instituição escolar, e que os valores e significados ali trabalhados a todo instante sofrem interação com as disposições e valores sociais daquele lugar e da sociedade em geral, ou seja, também interagem com o ambiente macro.

Como visto até aqui, os/as professores/as são convidados a compartilhar e a reconstruir conceitos que a escola promove como essenciais para o cumprimento dos objetivos de uma

educação voltada para um ser ético e sistêmico, e de forma integrada à missão educacional. A frase do senso comum “vestir a camisa” parece ser claramente incorporada pela comunidade escolar observada. Não foram percebidos nas observações ou nas entrevistas grandes resistências por parte dos/as docentes frente aos valores e modos de pensar propostos pela instituição.

Contudo, isso não significa dizer que o ambiente da escola pesquisada é neutro ou que lá não se produzam discursos de resistência. Por exemplo, o próprio discurso sobre diversidade e diferenças é algo construído e eleito conforme os propósitos de cada instituição. Com uma visão crítica sobre a experiência em prol do acolhimento à diversidade e às diferenças, percebe-se, portanto, que há uma produção do seguinte discurso:

Diversidade, dentro de uma proposta pedagógica ou não, é a gente fazer aquele deslocamento - o passo ao lado, como diz o Maturana - e poder olhar pra onde a gente quer ir, e pra todo aquele padrão cultural que nos foi carimbado, impresso ao longo da nossa vida, e que a gente não tem obrigação nenhuma de seguir. E que a gente precisa dessa reflexão diária pra saber até que ponto se precisa fazer algo dessa ou daquela forma. Até que ponto a pessoa tem que fazer uma escolha só porque alguém, que não se sabe quem, impôs isso. Então diversidade é a pessoa poder ter a mente e o coração abertos, para ouvir o maior absurdo do mundo e refletir sobre ele. Sair desse contexto fechado e poder refletir. Então a gente pode fazer esse deslocamento, sem julgamento, e tentar entender o que se passa (Informação verbal, trecho do Relato de Sara, Diretora Geral e Fundadora da Escola).

O incentivo de atitudes e modos de pensar, bem como os discursos que os embasam, participam das estratégias socializadoras institucionais, uma vez que irão conduzir não só o comportamento dos sujeitos, como também suas relações sociais. E por esta razão é considerado o que segue: os exemplos tratados até o momento levam para a compreensão de uma prática escolar extremamente relevante - a visão sistêmica, ou seja, a percepção das conexões e inter-relações no sistema, onde tudo e todos estão interligados de alguma forma. Desta maneira, tem-se a visão do todo como algo mais abrangente que a soma das partes, ao considerar também as conexões entre as partes e os produtos dessas conexões. O/A docente é apresentado/a, desde o início, a esta percepção da educação para um ser ético a partir de uma perspectiva sistêmica e holística.

A proposta pedagógica focaliza, além do desenvolvimento de uma educação construtivista, questionadora e humanizadora, em também priorizar a formação de seres humanos conscientes do pertencimento a um ecossistema de interdependência de pensamentos, atos e sentimentos. Através do paradigma ecocêntrico, as premissas escolares versam, assim, para uma

visão multidimensional da pessoa (aspectos físico, emocional, mental e de valores éticos). Segundo destaque no site da escola,

“Ser holístico é saber respeitar diferenças, identificando a unidade dialética das partes no plano da totalidade. A atual abordagem holística da educação não pretende ser uma verdade que detenha a chave única das respostas para os problemas da humanidade. Ela é essencialmente uma abertura incondicional e permanente para o novo, para as infinitas possibilidades de realização do ser humano” Clodoaldo M. Cardoso (conforme citado no item Educação para um ser ético, do website institucional) (aspas e itálico originais).

Esta perspectiva sistêmica nutre as práticas socializadoras exercidas na e pela escola junto aos/às envolvidos/as na teia de relações. A partir da maneira como as atividades curriculares são desenvolvidas e integradas às atividades de auto(eco)conhecimento, e a forma como são incentivadas as experiências e as trocas entre os sujeitos, tem-se uma prática socializadora para a convivência harmoniosa com as diferenças e o respeito mútuo. Também o caminho da amorosidade/fraternidade privilegia um processo socializador no qual os valores de convivência, respeito e ética são enfatizados. Conforme dados escolares,

perceber que a criança aprende pelo caminho da afetividade não é diminuir a presença e importância dos conteúdos voltados para cada ano. E, sim, compreender definitivamente que aquilo que se aprende só será significativo se houver a vivência e o interesse como aliados neste processo (item *Educação para um ser ético*, do website institucional).

Dessa maneira, tais norteadores institucionais vão colaborando para a indicação de experiências sociais, bem como para a formação dos sujeitos que deste ambiente fazem parte. Ao optar pelo ingresso nesta instituição, o/a docente está aberto/a a essas vivências e linhas de pensamento. E essas tornam a guiar seus passos profissionais e, muitas vezes, pessoais. O/A docente passa a regular suas atitudes (modelos pedagógicos) e suas formas de promover as atividades em sala de aula a partir de uma clara diretriz escolar. Também costuma transpor tais experiências para sua vida pessoal, e incorporar modos de pensar, sentir, agir e resolver conflitos nas suas relações com a família, amigos/as, companheiros/as.

Se pensarmos no âmbito dos processos societários rumo à civilização,

o padrão de auto-regulação, tal como esse modelo se integra e se relaciona com as pulsões de determinada pessoa e com as daqueles que a rodeiam, muda segundo uma

orientação definida no curso do desenvolvimento da humanidade. [Nesse sentido] o conceito de civilização refere-se à direção desse processo (ELIAS, 2006, p.37).

Já ao considerarmos o processo socializador que ocorre nesse ambiente escolar, tem-se a ética, a convivência com as diferenças, a sustentabilidade ecológica e social, a alimentação naturalista como norteadores dos comportamentos dos sujeitos que se inter-relacionam nessa teia humana. E a auto-regulação perpassa a nutrição desses comportamentos não somente no âmbito escolar, como também transborda para os lares e outras instâncias sociais das quais os sujeitos participam. Dito de outra forma, claramente, no ambiente escolar essa autorregulação ocorre quase que na totalidade dos momentos vividos, mas em outros ambientes sociais, a mesma autorregulação tende a estar presente a partir da busca de hábitos saudáveis, de atitudes solidárias e respeitadas em sociedade. Conforme relatos, é comum os/as educadores/as terem mudado suas práticas alimentares, sua consciência com o lixo e sua forma de se relacionar com os outros, por exemplo.

Frente a essa modalidade de prática docente, que envolve as estratégias socializadoras e a prática sistêmica escolar, mesmo com todo o investimento de integração entre o/a docente e os norteadores da instituição, é possível encontrar algumas tensões, comuns à qualquer cadeia de relações sociais.

Para ilustrar tais tensões, recorre-se ao planejamento de uma reunião coletiva de pais e mães da turma do terceiro ano, na qual um dos assuntos a ser abordado seria gênero, a partir das curiosidades afluídas das crianças deste grupo. A análise do relatório de turma da professora, profissional nova na escola, e que mais adiante saiu para gozar sua licença maternidade, foram encontrados indícios de uma visão um tanto quanto tradicional da compreensão acerca do conceito gênero. No seu relatório, a docente colou três textos sobre gênero que, segundo ela, serviriam de subsídio para sua fala na reunião de pais e mães. Um dos textos era sobre o *yin e yang* (versa sobre ideias de oposição/polarizadas); o outro texto possivelmente proveniente das suas aulas na graduação no curso de Pedagogia, dissertava sobre características culturais e sociais do gênero (comportamento de homens e mulheres a partir da subjetivação e construção das identidades); e o terceiro era sobre o livro *Homens são de Marte e Mulheres são de Vênus*²² (versa sobre ideias dicotômicas).

---

²² O livro *Homens são de Marte e Mulheres são de Vênus*, do psicólogo e escritor John Gray, apresenta uma perspectiva binária sobre homens e mulheres. A prova é como o livro é apresentado em sua sinopse: “Todas as mulheres são iguais e os homens, idem. Quando se aborrecem, eles querem silêncio e solidão. Já entre elas, as

Conforme o texto escrito pela docente no caderno de relatório da turma, há uma certa mistura de diferentes vertentes na sua propositiva de tratar o conceito de gênero. Em alguns trechos, o seu pensamento versa para uma perspectiva de gênero ancorada nos estudos feministas, como, por exemplo, o quanto meninos e meninas 'são como são' porque sofrem influência da cultura, ao deixar claro que as brincadeiras das meninas tendem a ser “*para dentro*” (referindo-se ao mundo privado) enquanto “*as de meninos são brincadeiras de mais aventura e geralmente na rua*”. Também escreve em seu relatório, baseada em alguns autores, que “*nos processos de socialização, a partir da influência da cultura, homens e mulheres exercem papéis sexuais a partir de scripts pré-determinados*”.

Entretanto, no mesmo texto escrito pela professora, há trechos que demonstram um pensamento ancorado em uma visão tradicional e beirando o senso comum. Ao falar do *yin* e do *yang*, por exemplo, a docente afirma as diferenças polarizadas entre homens e mulheres. E usa exemplos, possivelmente advindos de livros como o citado acima para explicar, por exemplo, porque 'as (todas) mulheres são diferentes de (todos) os homens'. São apresentados: ideias como homens e mulheres “*falam línguas diferentes e vivem em mundos opostos: o da emoção e o da ação*”, ou “*homens e mulheres tem a capacidade espacial diferente, por isso os homens tem dificuldade de encontrar a manteiga na geladeira*”.

No fechamento do texto da professora não foram encontrados indícios de que todas essas informações seriam confrontadas e problematizadas. Pelo contrário, levou a compreensão desta pesquisadora de que as informações iriam ser apresentadas na reunião, como se houvesse um encadeamento de ideias para se dialogar acerca de gênero a partir desses materiais. Também não ficou claro nos registros do relatório se a coordenação pedagógica havia aprovado tal texto e a percepção da professora antes da realização da reunião de pais e mães.

Essa mistura de conceitos e formas de entender (e possivelmente de transmitir as questões de gênero para os/as familiares na reunião) leva a indicar um conflito não só entre a própria

---

preocupações resultam na matraca desenfreada, pois falando acalmam-se. O ego masculino é movido à base de conquistas o feminino é pura emoção. Ele deve escutá-la, e ela compreender seu silêncio. Conclusão: marido e mulher não falam a mesma língua, não são do mesmo planeta”, Disponível em <http://www.americanas.com.br/produto/158098/livro-homens-sao-de-marte-mulheres-sao-de-venus> . Acesso em junho de 2013.

construção de pensamento dessa professora, como também, possivelmente isso tenha interferido em sua prática docente. Embora não tenham sido coletados dados suficientes para confirmar o final deste episódio ou as consequências dessa confusão de pensamentos e informações, importa para esse momento de análise considerar o conflito entre a prática docente e os valores da escola.

Se a escola usa a máxima ‘cada um tem seu jeito de ser’ e, a partir de outras ocasiões, fica clara a existência de um debate que visa à equidade de gênero e do acolhimento às diferenças, dentre elas a de sexualidade, o discurso dessa docente esteve, naquele momento, em completa tensão frente às premissas da escola. Uma forma possível de compreender esse conflito é considerar que as histórias singulares de vida pessoais e profissionais dos/as professores/as, atreladas às histórias coletivas da comunidade, resultam em práticas educativas heterogêneas (SOUZA, 2006).

E, mesmo em frente ao investimento da escola em solidificar a premissa de atuar em prol das diferenças de cada um, a professora mesclou visões distintas no intuito de compreender o que considera relevante ao se trabalhar gênero na sala de aula. Em outra medida, a escola, através da orientação pedagógica, tem, como uma de suas responsabilidades, avaliar as melhores formas de se tratar os assuntos e, quando necessário, propor melhorias para a atuação docente. Aí se apresenta o desafio de ambas (escola e professora): convergir cada vez mais a compreensão e a aplicação dos conceitos a serem trabalhados na instituição.

Outra tensão passível de análise refere-se a alguns tipos de atividades propostas em sala de aula aos/as alunos/as pelos/as docentes. Na turma do terceiro ano, estava-se propondo trabalhar gênero e sexualidade a partir das curiosidades das crianças. Frente a isso, a professora incorporou no seu planejamento do estudo *Ciclo da Vida* atividades claramente pautadas na perspectiva biológica e física (como nascem os bebês, quais as diferenças entre o corpo feminino e masculino, como é o ato sexual) e pouco nas questões sociais, culturais e políticas das relações entre homens e mulheres e da experiência de suas identidades. Ademais, ao considerar estudar o ciclo da vida, houve proeminência do assunto maternidade, enquanto que a paternidade foi silenciada nas propositivas do projeto. Tal estudo ficou preso a ideias superficiais de gênero e de sexualidade na medida em que, embora tivesse a oportunidade de explorar melhor o assunto e, quem sabe, trazer novos olhares junto aos/as discentes quanto às relações sociais entre meninos e meninas, homens e mulheres, as atividades propostas foram pouco criativas e diversificadas.

A proposta de estudar gênero e sexualidade em sala de aula resulta quase sempre em percorrer por caminhos tortuosos, desafiadores e pautados em questões para além da diferença entre os sexos. Por essa razão, o conflito entre a prática docente apresentada e aquilo ao qual a escola se propõe, ao incentivar relações sociais pautadas no acolhimento às diferenças e os modos de ser de cada um, é colocado em pauta nesse momento. A dimensão histórico-cultural-política-social do gênero serve de alicerce para as proposições pedagógicas em todas as situações possíveis. E foi no feixe descoberto dessa prática docente que as tensões se instalaram. É preciso desconstruir as ideias e conceitos, de modo a compreender os significados construídos e a formação simbólica da experiência da gestação, do sexo como ato reprodutor, além dos significados culturais instituídos nas relações sociais. Também as diferenças biológicas e anatômicas entre homens e mulheres como objetos de análise e de problematizações (BUTLER, 2003a) representam, de fato, como o gênero e a sexualidade podem ser debatidas em sala de aula.

Outro feixe descoberto apontado nessa prática docente refere-se à ausência da figura paterna no estudo *Ciclo da Vida*. O pai, mais que um mero 'doador' de espermatozóide para a gestação se efetivar, poderia ter sido explorado na sua identidade paterna desde a gestação até a socialização da criança, o que poderia ter enriquecido as descobertas dos/as alunos/as nesse estudo. Embora a escola favoreça espaço para tais debates e, inclusive incentive a figura paterna como relevante tanto quanto a figura materna perante os/as filhos/as, o pai ficou invisível nesse estudo. Talvez, as marcas da invisibilidade estejam amarradas no senso comum ou nas verdades universais que enaltecem a maternidade como um 'dom' e como algo que biologicamente as mulheres carregam, ao passo que o pai, 'esse não leva jeito pra essas coisas'.

Nesse sentido é necessário problematizar as representações de paternidade e as 'verdades culturais' acerca dessa identidade. Falar sobre a paternidade é circular por um complicado processo de discursos sobre o assunto, discursos que estão presentes em várias instâncias sociais e que formam um 'dever ser' pelo qual o indivíduo procura identificar suas ações e identidades que tem (ou deseja possuir). Vale lembrar que as formas de paternidade, e qualquer outra identidade, são modificadas a partir das representações e interpelações produzidas nos e pelos sistemas culturais que nos rodeiam²³ (SEFTON, 2006).

---

²³ Tradução livre do original: "Hablar de paternidad es circular por un complicado proceso de discursos sobre el tema, discursos que están presentes en diversas instancias sociales y que forman parte de un "deber ser" mediante el cual el individuo busca identificar sus acciones y las identidades que posee (o quiere poseer). Vale recordar que las formas de paternidad, así como cualquier otra identidad, es modificada a partir de las representaciones e

No caso dessa fragilidade da atividade pedagógica em não considerar o pai no planejamento do estudo e, sim, somente a mãe, mesmo que tenham sido abordados o ato sexual, o processo da gestação e como nascem os bebês, aponta que o 'dever ser' do pai nesse caso é justamente 'não aparecer', manter-se invisível. E já é sabido que essa se apresenta como uma das possibilidades, portanto, da representatividade da paternidade nos discursos da nossa sociedade. De certa forma, as fragilidades apresentadas nessa modalidade de prática docente são úteis para reforçar o quanto todos estamos expostos à disposições sociais e culturais consensuais, provenientes das nossas experiências pessoais, das instâncias midiáticas e dos valores familiares.

Nessa categoria de análise, alguns atributos analisados se destacam e acabam por nutrir as condições de possibilidade que favorecem as práticas para as diferenças nesse espaço institucional: a) ambiente pedagógico favorável; c) reflexão e atuação crítica em sala de aula; d) aprendizagem pela experiência significativa; f) resolução de tensões através do diálogo.

No primeiro atributo, (a) o espaço de convivência escolar se apresenta como favorável para a prática docente em sinergia com a prática sistêmica a qual a escola se propõe, uma vez que é desenvolvido junto ao corpo docente estratégias que perpassam o sentimento de pertencimento e de corresponsabilidade. A autonomia de trabalho e o empoderamento docente, integrados ao canal de comunicação e de diálogo entre professores/as, coordenação pedagógica e direção conferem uma prática profissional em um ambiente de cooperação. Como afirma a diretoria escolar, *“quando se tem um espaço de trabalho onde há amorosidade e crescimento em grupo, onde as pessoas conversam, debatem e geram ideias coletivas, e onde as pessoas conseguem sustentar essa amorosidade, vai brotar essa ética de respeito, essa responsabilidade por dar o melhor de si, e assim as coisas vão fluir”* (Informação verbal, relato da diretora-fundadora da escola).

Esse primeiro atributo (ambiente favorável) está intrinsecamente ligado aos segundo e terceiro, referentes à (c) atuação crítico-reflexiva e à (d) aprendizagem pela experiência. As práticas de auto(eco)conhecimento experienciadas pelos/as professores/as lhes dão uma maior confiança em si para desenvolverem as mesmas atividades junto aos/as discentes. Ademais, lhes colocam em uma postura de abertura e de incertezas, de desconhecimento do que está por vir,

características primordiais para uma atuação reflexiva e um olhar crítico. Isso, atrelada à autonomia profissional, lhes permitem um vasto caminho de criatividade, construção, reconstrução, problematização e conexões de ideias, pensamentos e sentimentos junto aos/as alunos/as.

Dessa maneira, as tramas da teia de interdependência vão se encaixando entre a perspectiva sistêmica e as estratégias socializadoras da atuação docente à luz das premissas da instituição frente à equidade de gênero e diferenças de sexualidade. E as intervenções pedagógicas tendem a ser produtivamente reforçadas para as específicas disposições às quais a escola deseja intensificar frente a tais temáticas. Se, em busca do aprendizado, a escola interfere e guia as hipóteses dos discentes quanto aos outros tipos de conhecimento (matemáticos, científicos e lingüísticos), também deve intervir nos conhecimentos referentes às relações de gênero, étnico-raciais, geracionais e de classe, de forma que as discriminações e desigualdades se fragilizem (AUAD, 2006). Para essa fragilização, portanto, considera-se pertinente que as práticas docentes sejam meios através dos quais se incentive junto aos/as alunos/as e familiares uma atuação social voltada para a ética, para o acolhimento às diferenças de sexualidade e para equidade de gênero.

Para tanto, o caminho do diálogo frente às tensões e os conflitos (f) conferem a esse quarto atributo o fio conector entre os demais atributos favoráveis para essa prática docente. As estratégias socializadoras institucionais pautadas em diálogos entre os/as envolvidos/as permitem que resultem em aprendizagens significativas e apropriação por parte do sujeito daquelas disposições culturais específicas que visam a convivência, a percepção de si e do outro, defendidas pela instituição. As tensões passíveis de existir entre práticas docentes e premissas escolares, ou na relação entre professores/as e escola, portanto, quando compreendidas como parte das relações sociais tendem, a partir de jogos de negociação, a conferir aos sujeitos a própria experiência social, como também ser a sua formação de sujeito o produto resultante dessas conexões relacionais.

Antes de prosseguir para a modalidade docente a seguir, esta imagem é apresentada como forma de ilustrar esta primeira categoria.

Figura 19. A harmonização entre docentes, coordenadoras e alunos/as ilustra a primeira categoria de análise apresentada: *Estratégias institucionais e práticas sistêmicas – docentes e escola.*

4.2 Experiências pessoais e entrecruzamento de valores: docente e sua constante (trans)formação

Entre experiências, valores pessoais e a prática docente têm-se a formação continuada e a reflexão constante em busca do aprimoramento pessoal e profissional. Também há a sensação de pertencimento do docente, a atribuição de significados relevantes frente ao fazer educacional da instituição, bem como a convergência com determinadas crenças sociais.

Teia de Interdependência: releitura livre da Representação de Indivíduos Interdependentes (ELIAS, 1970)

Segundo as observações e as entrevistas realizadas, a formação docente continuada é um aspecto muito ressaltado entre gestores/as e docentes, inclusive para a construção e manutenção das premissas escolares; está presente no cotidiano destes/as profissionais através de dois seminários anuais, reuniões pedagógicas semanais, orientações semanais, além de cursos de formação ofertados pela escola. Os/as gestores (diretores/as e coordenadoras pedagógicas) incentivam também a busca por cursos de especialização e pós-graduação em universidades de

ponta, bem como eles/as próprios/as se colocam na condição de constantes aprendizes. Espera-se que o/a professor/a siga a seguinte diretriz:

Ser educador é um ser que está aberto para a aventura do aprender, o tempo todo, é estar sempre nesta *posição de estar aprendendo*. Porque enquanto tu tens esse movimento dentro de ti, de gostar de aprender, de estar aberto a essa aprendizagem, que não é só no livro ou no computador, mas que é na partilha, na troca, e tu contigo mesmo muitas vezes, tu te nutre e nutre os outros. Porque se eu (educador) estou aprendendo, eu estou sendo *modelo de aprendizagem para os alunos*. Então o aluno, independente da faixa etária, ele também estará nesta postura de abertura, neste prazer de aprender. E se isto está nele (aluno), bom, meio caminho está andado” (Informação verbal, relato da diretora geral da escola - Sara) (grifos entre parênteses e itálicos meus).

O modelo de constante aprendiz do/a educador/a frente ao/à aluno/a, a reflexão sobre aquilo que já se sabe e a busca de novas aprendizagens tende a enriquecer, a partir desse modelo, o dia-a-dia escolar do/a discente com a busca pela descoberta, curiosidade e a reflexão sobre os objetos de estudo. E o/a professor/a aparenta desejar fazer parte da filosofia dessa instituição por acreditar na importância dos valores para a educação integral do/a aluno/a e também para sua própria vida. Dessa maneira, vão sendo moldadas individualidades e coletividades que compartilham (ou passam a compartilhar) semelhantes pensamentos, sentimentos, comportamentos e atitudes, através de processos de formação e configuração do sujeito e do grupo o qual ele integra.

A gestão escolar também oferece outras oportunidades para a equipe docente, além das práticas corriqueiras de reuniões e seminários. Há palestras com pesquisadores/as e profissionais, que trazem para o grupo elementos para a constante reflexão e atuação escolar através da perspectiva crítica. E o propósito é que esses momentos reflexivos ressoem na prática docente com todos/as os/as envolvidos/as (crianças e famílias):

A gente está trabalhando essas questões (de gênero e sexualidade) com a equipe. Esse ano já teve uma palestra com uma doutora em educação, ano passado também. Acho que é importante trabalhar muito a equipe e estar muito próximos dos pais. (Isso) colabora com um crescimento mesmo para as crianças, eles já relacionam, entendem sexo de uma outra forma diferente e (...) o principal é trabalhar de uma forma muito coletiva, muito junto com as famílias, e de não terminar aqui essa problematização, essa reflexão, mais também levar pra casa (Informação verbal, relato da Diretora e Psicopedagoga Bruna).

A partir de todo um investimento escolar e pedagógico, as experiências dos/as professores/as tendem a convergir com as premissas escolares, mas isso não significa que concordem totalmente umas com as outras, uma vez que a (trans)formação de modos de pensar e agir se dá a partir de uma rede de negociações, retratada anteriormente. Os pontos de conexão primordiais destes/as envolvidos/as são a consciência, a reflexividade, o diálogo e a prática. Por exemplo, frente à percepção de causa e efeito holísticos na relação entre sujeitos e destes com o planeta: possivelmente nem todos/as docentes, antes de ingressarem na escola, tinham a constante percepção das consequências das ações sociais e ambientais em larga escala no ambiente em que convivem (*reflexividade*). Ou, em relação à percepção de si e à convivência social: talvez nem todos/as professores/as considerassem o auto(eco)conhecimento como a base de equilíbrio para a vida em sociedade (*consciência*).

Em relação a ambos os exemplos acima, segundo relatos, os/as professores/as intensificaram essas práticas na vida pessoal por trabalharem na instituição. De maneira convergente, muitos/as docentes também intensificaram a ação de instigar junto aos/as discentes a criticidade em relação às diferenças, começando pela percepção de si para depois compreender que a diferença se dá justamente na relação com o outro (*prática*).

Tais mudanças de atitudes dos/as docentes podem ser compreendidas pela lente de específicas disposições culturais que circulam nesse ambiente escolar e pela fluidez como o sujeito se constrói enquanto tal, à medida que vai se transformando a partir das experiências e relações sociais que estabelece. Afinal, não somente os/as alunos/as estão assujeitados à produção de si mesmos, os/as docentes (e demais envolvidos na teia de relações) também se (trans)formam no espaço institucional escolar. No processo de produção de comportamentos e identidades a partir das relações sociais e de poder, o processo como um todo igualmente acaba por produzir as próprias relações sociais estabelecidas entre os/as envolvidos: crianças e adultos, pais e filhos/as, professores/as e alunos/as e pais e profissionais da educação (EPSTEIN; JOHNSON, 2000).

Importante retomar que tais (trans)formações docentes não são livres de tensões em alguns casos, mas começemos pelas convergências. Ao tratar de significações sobre sexualidade e gênero, os valores e experiências pessoais dos/as professores/as são relevantes, uma vez que tais valores também se integram à rede de significados e interações entre os atores da teia de interdependência e, conseqüentemente, atuam em maior ou menor grau, com maior ou menor tensão junto à prática docente e às diretrizes da escola.

Em entrevistas com docentes, foi recorrente conectar as crenças sociais e familiares, com os valores religiosos ou com práticas de um diálogo familiar aberto, junto a temas sobre sexualidade e gênero. A primeira professora relata o ambiente familiar favorável para falar e atuar em relação ao corpo e ao assunto sexualidade: *“Isso, da questão do corpo, sempre foi muito aberta, minha família sempre foi. Até hoje vejo pelado meu irmão, minha mãe, meu pai. E ao mesmo tempo (tive espaço para) conversar. Mais com minha mãe e menos com meu pai. Pude conversar essas questões de sexualidades, de corpo, de mudança de corpo”* (grifos entre parênteses meus) (Informação verbal, trecho da entrevista com a Professora do 3º ano – Lara).

Embora tenha sido mais fácil a professora falar de sexualidade com sua mãe (figura feminina), o relato indica a liberdade de expressão e convivência junto ao pai e irmão também (figuras masculinas). Neste exemplo, percebe-se que uma experiência anterior favorável tende a ser transmitida na atuação presente desta docente, sobretudo em um ambiente profissional em que há espaço para isso. A professora, em continuidade ao seu relato, agrega sua experiência pessoal, seus valores, a sua prática junto aos/as discentes:

Então eu tento, quando eu vejo que eles/as (alunos/as) estão com curiosidades e é alguma coisa apropriada pra eles, eu tento conversar. Quando eu vejo que é uma coisa entre eles/as, que estão cochichando e que dizem que não é pra contar pra professora, eu digo – Ah, gente, pode conversar sobre isso sim, não tem problema, e aí eles/as falam sobre as coisas que estavam com curiosidade (grifos entre parênteses meus) (Informação verbal, trecho da entrevista com a Professora do 3º ano – Lara).

No limite, seria possível considerar que o trecho *“quando é alguma coisa apropriada para eles”* induz uma compreensão de que houve uma avaliação prévia do que é considerado 'possível' conversar para a faixa etária em questão (7 a 9 anos) e que, supostamente, muitos assuntos sobre gênero e sexualidade tenderiam a continuar velados. Contudo, outros dados da pesquisa de campo, em relação a esta mesma docente e grupo de alunos/as apontam que o ponto chave está em como lidar com as curiosidades das crianças, e não em como desconversar quando o assunto é considerado 'inapropriado' para a idade.

Exemplo disso é que este mesmo grupo de alunos/as trouxe vários comentários sobre assuntos que podem ser considerados desafiadores a serem tratados com discentes, como é o caso de vídeo pornô que um dos alunos comentou que o pai assistia, ou como ocorre a relação sexual entre um homem e uma mulher, cuja explicação veio de outra aluna. Ambos os assuntos foram tratados em roda de conversa por essa professora, que argumentou ser impossível simplesmente

não tratar desses assuntos ao perceber que foram compartilhados entre os/as alunos/as, sendo a curiosidade a base de ambos. Na ocasião, a docente reportou à coordenação pedagógica, que sugeriu também comentar com as famílias específicas sobre as curiosidades das crianças e sobre a abordagem dada em sala de aula.

Em continuidade da relação dos valores pessoais e crenças sociais, soma-se agora o item *religião*, junto à temática da sexualidade. A segunda professora explica que o ambiente católico de sua família permitia também uma criticidade sobre a prática e algumas verdades impostas pela religião. E relata: *“Eu venho de família católica praticante, tanto que eu vou à igreja. Mas nem tudo que a igreja fala é a verdade absoluta, então eu faço esse discernimento, não sei se é porque a minha família faz alguns discernimentos”* (Informação verbal, recorte da entrevista com a Professora do 5º ano – Aline).

A prática da reflexão pessoal e a criticidade frente às verdades tende a se integrar com a prática profissional da professora. Em sala de aula, junto a alunos de 9 a 13 anos, a mesma busca nutrir um ambiente também de reflexividade argumentativa, característica que é incentivada pela própria escola:

Então eu tenho a forma aberta de tratar, de conversar, tanto (que) quando eles (alunos) começaram a falar do aparelho reprodutor masculino, e que havia o espermatozóide, e que havia o relacionamento sexual e as posições que poderiam ter num relacionamento sexual... sabe, foi uma coisa tranquila, né, não foi uma coisa assim que pra mim houvesse um choque e que eu deveria mudar de assunto. É ao contrário, a sexualidade é uma coisa que sempre me instigou para trabalhar na escola” (grifos em itálico e entre parênteses meus) (Informação verbal, recorte da entrevista com a Professora do 5º ano – Aline).

Há também o terceiro caso de valores, agora envolvendo práticas feministas, de uma outra professora que na adolescência teve experiências em movimentos sociais em prol dos direitos da mulher, o que demonstra uma familiaridade da docente com a perspectiva rumo à equidade de gênero: *“Olha é muito interessante questões de gêneros e sexualidades serem bem resolvidas. Eu participei de uns movimentos para os direitos das mulheres na adolescência, então é uma causa da qual eu me identifico bastante”*. A mesma professora também compara o ambiente familiar com o ambiente escolar da sua formação: *“Eu acho que na minha história de vida, não digo familiar, porque familiarmente eu tive abertura pra conversar com os meus pais. Mas na minha história escolar isso (sexualidade e gênero) foi pouco trabalhado, teve pouco espaço para que isso acontecesse. Acho que isso é uma transformação que ainda está acontecendo (na sociedade)”*

(grifos entre parênteses meus) (Informação verbal, trecho da entrevista com a Professora do 2º ano – Rose).

A postura de criticidade e do *feeling* da docente é refletida em sua prática junto às crianças:

Procuro trazer com eles (alunos), não só questões do trabalho de hoje (projeto de estudo em execução) sobre isso (gênero e sexualidade), mas também pra “pescar” situações mínimas que acontecem nos relatos, nas frases do tipo: ‘Ah, mas ela é menina não sei que lá’, no cotidiano mesmo. (grifos em itálico e entre parênteses meus) (Informação verbal, recorte da entrevista com a Professora do 2º ano – Rose).

Em síntese, percebe-se nos relatos que há diferentes tipos de crenças sociais e familiares, valores pessoais e experiências de professoras em jogo, e essas acabam por contribuir para uma nova atuação das temáticas gênero e sexualidade na educação. Ou seja, os três relatos demonstram experiências pessoais anteriores de liberdade para abordar assuntos de sexualidade e gênero e este fato atualmente favorece o olhar reflexivo para ser trabalhado em sala de aula com aluno/as. Ademais esta prática é congruente ao fazer educacional proposto pela escola, de dialogar acerca dos temas de gênero, sexualidade e diferenças, de maneira transdisciplinar nos projetos de estudo, o que colabora para uma identificação coletiva do modo de pensar e agir acerca desses temas. Cada uma com sua história e sua experiência de socialização do passado e do presente, relacionando crenças e concepções familiares, religiosas e sociais, apresenta indícios de uma trajetória de socialização favorável a abertura crítica/reflexiva, a qual na escola terá continuidade e será incentivada cada vez mais.

Por outro lado, segundo dados de campo, há relatos de outros/as professores/as que não ressaltaram uma experiência produtiva no passado, que pudesse lembrar uma prática aberta para a equidade de gênero e diferenças de sexualidade. Pelo contrário, o senso comum, o modelo binário e sexista foram presentes em sua primeira e segunda formação (familiar e escolar). Alguns/as desses docentes apontaram que no período de graduação foram apresentados à perspectivas alternativas frente a uma única visão reduzida e estruturalista e que, por isso, passaram a atuar de forma a questionar e problematizar as normas e padrões sociais. Outros/as, ainda, informaram que foi no ambiente desta escola que tiveram a oportunidade de pensar e atuar em uma vertente reflexiva a partir das formações continuadas e orientações pedagógicas das quais participaram/participam.

Com tudo que fora abordado até aqui não significa que este ambiente escolar, onde há um conjunto de práticas favoráveis ao diálogo e à experiência com a diferença, está isento de tensões e relações de poder e negociações, uma vez que há de se considerar o meio onde o sujeito e a própria escola estão inseridos e as relações de toda a teia de interdependência, o que inclui os valores familiares, as experiências anteriores, os bombardeios culturais e midiáticos, bem como as práticas nos demais espaços sociais nos quais circulam ou com os quais se relacionam.

Para ilustrar a presença de tensões e os meios encontrados para conduzir tais situações, recorre-se a uma situação de reunião pedagógica de equipe, cuja pauta era debater entre docentes, coordenadores pedagógicos e diretores sobre os relatórios trimestrais avaliativos coletivos de cada turma. A prática desta reunião era cada professora de turma ler a parte dissertativa do relatório e os/as demais participantes colaborarem, sugerindo aprimoramentos na escrita e na forma de abordar os assuntos. Uma das professoras (do segundo ano) fez a leitura do parágrafo introdutório do relatório de sua turma. A coordenadora pedagógica do ensino fundamental então comentou: “*Falta mais ‘florzinha’ na descrição do grupo*” (possivelmente por conta da formação da turma ser de somente duas meninas em meio aos demais meninos). Outra professora complementou: “*Mas o grupo é muito masculino e a profe não é de frescurite ao escrever*”. Ao que a coordenadora pedagógica geral argumentou: “*Gente, mas isso não tem a ver com menino ou menina, isso tem a ver com criança. Não importa que nessa turma haja duas meninas e dez meninos. O que a professora tem que ilustrar no parágrafo são as experiências e a vivacidade do grupo, independente se vai escrever mais ou menos floreado*” (Informações verbais, conforme relatos das professoras, coordenadora pedagógica do ensino fundamental e coordenadora pedagógica geral).

Neste caso, observou-se que, embora haja na instituição um empenho constante em não utilizar ideias reducionistas sobre qualquer diferença e representações, na fala da própria coordenadora do ensino fundamental surgiu o cruzamento direto de 'florzinhas' para tornar o texto mais representativo das meninas da turma, o que foi corroborado pela opinião de outra professora. A coordenadora pedagógica geral então conduziu a situação mostrando à equipe o que realmente importava naquele documento avaliativo, e demonstrando que as marcas de gênero inicialmente impostas na descrição da turma ou no incentivo das colaborações feitas não eram relevantes por a avaliação se tratar do desenvolvimento, experiências e conquistas daquela turma. A contrargumentação da coordenadora pedagógica geral de que o que estava em pauta ali eram as

crianças, independente das marcas de gênero, foi, ao que tudo indica, acolhida por todos naquela situação.

Ademais, foi uma tensão ocorrida entre duas coordenadoras, além das professoras. Ou seja, duas pessoas que tem certa autoridade na escola. Além disso, a tensão foi pública, todos/as os/as demais docentes assistiram e apreenderam significados de como devem nutrir a sinergia entre premissas escolares da escola e valores pessoais.

Esse tipo de tensão demonstra que mesmo que se siga uma determinada orientação pedagógica e profissional, às vezes vivências pessoais e o senso comum fazem parte do discurso de qualquer sujeito, mesmo que por rápidos momentos. Ou, dito de outra forma, as crenças coletivas e valores pessoais se fundem nas experiências sociais e não abandonam os sujeitos durante tais práticas. Integram as negociações e jogos de poder, e podem ser mais ou menos incisivas nas condutas humanas.

Importante ressaltar o caráter construído das crenças, bem como a característica de coletividade das mesmas. E que essas direcionam para o jogo de forças e de poder entre sujeitos e/ou grupos sociais, cada um com seu posicionamento na rede de negociação. As crenças são provenientes do (re)conhecimento de determinadas 'verdades' em detrimento de outros significados. Tal perspectiva favorece o entendimento dos processos de construção social, bem como a análise das ações e comportamentos do indivíduo e de grupos sociais (SETTON, 2011 a).

Outro exemplo de tensões para esta categoria é retratado em um dos relatos do diretor administrativo-financeiro, em relação aos/as professores/as e como eles/as carregam consigo determinados valores abarcados em crenças sociais. Ele afirma que *“a questão cultural e social é muito mais forte. Acontecem situações de professores que, quando falam sobre esse assunto (sexualidade), falam bem, mas na hora da situação em si não sabem agir porque remetem a uma situação de emoção pessoal. É um assunto que já está impresso na gente de alguma forma”* (Informação verbal, trecho da entrevista com Felipe, diretor administrativo-financeiro).

Neste trecho, percebe-se que valores que vivenciamos no passado ou na nossa vida particular são disposições anteriores já incorporadas e facilmente utilizadas quando frente a uma situação profissional, tendo em vista que, embora exerçamos várias identidades, as crenças sociais e os valores pessoais permeiam a nossa atuação pessoal e profissional. Em síntese, mesmo em um ambiente favorável, professores/as que saberiam discursar sobre as melhores formas de se trabalhar temas transversais, como sexualidade, por vezes, são impulsionados/as a agir de forma

espontânea ao se deparar com alguma situação específica, deixando, possivelmente, uma atuação técnica ser abafada por sua experiência e memória de valores do passado ou de sua vida pessoal.

Mesmo que forças, tensões, e negociações entre os/as envolvidos integrem a rede de interdependência, é possível ressaltar condicionantes a favor de um espaço acolhedor. Nesta modalidade de prática docente, na qual interseccionam as experiências pessoais, os valores e a (trans)formação constante do sujeito, percebe-se a construção individual e social a partir da formação e fluidez de tal rede. Para tanto, apontam-se como atributos relevantes, que colaboraram para a atuação docente nesta categoria, em prol da perspectiva das diferenças: a) ambiente pedagógico favorável; b) formação de docentes e gestores/as; c) reflexão e atuação crítica em sala de aula; f) resolução de tensões através do diálogo.

O atributo do (a) ambiente pedagógico favorável, relacionado às experiências pessoais e à constante formação profissional, permite aos/as docentes um espaço no qual é possível discutir sobre diversos pontos de vista, argumentar acerca dos valores e, também, problematizar normativas universalizantes. A mudança de olhares indicada para ser desenvolvida junto aos/as alunos/as, perpassa, primeiramente, a própria vivência do/a docente. O ambiente de diálogo, de escuta, de fala e de construções coletivas, tendo como base estudos, leituras, práticas reflexivas, tona-se um elo extremamente significativo para a trama das possibilidades de atuação escolar distinta. O que nos leva para o aspecto fundamental a seguir.

O segundo atributo, (b) a formação de docentes e gestores/as, refere-se não somente à formação inicial, exigida para os cargos de suas responsabilidades, mas também à formação continuada dentro do ambiente educacional, além de cursos de extensão ou especialização incentivados junto a esses/as profissionais. São diplomados/as em centros de excelência e na atuação profissional na escola agregam outros valores ao seu currículo. A prática de o/a docente e o/a gestor colocar-se na posição de constante aprendiz, buscando refletir sobre sua prática, a prática do outro, as convergências com as diretrizes escolares e a coletividade da prática docente amplia os horizontes.

Pensa-se menos em “meus alunos/as”, “minha turma”, “meus projetos de estudos”, “minhas avaliações”, “meus pais e mães”, “minhas formas de pensar”, “minhas maneiras de atuar”. E se passa a considerar “os/as alunos/as da escola”, “as turmas de alunos/as”, “os projetos de estudo da escola”, “as famílias da escola”, “diferentes formas de pensar convergentes às diretrizes escolares”, “diversas maneiras de atuar como professora, que trabalham em sinergia

com o mesmo propósito pedagógico”. Nessa perspectiva de coletividade, espera-se que todos se sintam responsáveis e atuem em prol do todo e não das partes. E a sensação de pertencimento e de responsabilidade tende a, junto ao ambiente favorável da escola, promover uma harmonia entre valores e práticas docentes.

O terceiro atributo fundamental, sobre os/as professores/as abordarem criticamente os temas gênero e sexualidade, resulta de uma familiaridade com os temas e de um ambiente incentivador. Isso ocorre uma vez que, a partir das experiências anteriores, da convergência de pensamentos entre escola e docente, o gênero e a sexualidade passam a ser mais duas temáticas importantes a serem trabalhadas, dentre as demais, visando à percepção de si e o acolhimento ao outro na escola. Tais temáticas não são veladas ou invisíveis nessa esfera escolar.

Desta maneira, nessa trama de conexões, a atuação pedagógica crítica nutre os processos socializadores pelos quais passam os/as alunos/as e os próprios adultos, pertencentes a essa rede. Isso se dá uma vez que, ao tratar os temas como transversais e corriqueiramente presentes, os/as docentes mantêm ativa a experiência crítica que envolva gênero e sexualidade. Dito de outra maneira, esse último aspecto, atrelado aos dois primeiros, e à própria circulação de assuntos como gênero e sexualidade nas tramas pedagógicas, através da prática docente crítica e de um espaço incentivador, gera a experiência dos sujeitos em exercitar a criticidade e a percepção de gênero e sexualidade nas suas relações sociais. E esses aspectos, atrelados às tensões e nas relações sociais entre os/as atores/as, resultam nas condições que possibilitam uma prática docente e um processo educativo voltado para o acolhimento das diferenças.

Verificou-se que as tensões, como em qualquer relacionamento social, portanto, estão presentes, assim como a divergência de opiniões. E o ponto focal não são as tensões em si, mas as atitudes frente a essas, o que nos leva para o quarto atributo.

Em outras palavras, o quarto e último atributo refere-se ao diferencial em como lidar com as tensões. Condizente com o primeiro atributo ora apresentado, a resposta é pelo caminho do diálogo, o que aqui representa o caminho de duas vias, o de ouvir e compreender o posicionamento do outro, o de defender sua opinião e, o mais desafiador, encontrar coletivamente o consenso. Como sujeitos que somos, a bagagem pessoal e profissional estão presentes e se fundem quase sempre. Obviamente, dependendo do local onde o sujeito está, uma de suas identidades pode se ressaltar frente às demais. Por exemplo, numa roda de amigos/as, o/a docente poderá se comportar de uma maneira; já numa reunião de pais e mães, possivelmente de outra.

Dessa maneira, destacam-se que a maneira com que o sujeito atua profissionalmente está marcada e interpelada por suas experiências, valores pessoais e crenças sociais. E a força dessa interpelação depende das negociações e das relações sociais estabelecidas. Por esta razão, mesmo em um ambiente pedagógico favorável e uma formação profissional robusta, há situações de uma professora resgatar marcas de gênero na linguagem, para expressar suas ideias (“*deveria ter mais florzinhas*”). Também há momentos contrastantes: na hora de discursar sobre como trabalhar a sexualidade na educação, os/as docentes performam com ideias inovadoras. Contudo, na hora de resolver um impasse em sala de aula podem deixar de aproveitar a situação de propor um olhar crítico frente a ideias do senso comum, por exemplo.

O que se salienta, em suma, é que os atributos relevantes de uma prática docente diferenciada não são peças isoladas que se pode escolher em uma prateleira quando e onde utilizá-las. Pelo contrário, é o conjunto desses atributos e a própria interação relacional entre os/as sujeitos que resultam nas condições favoráveis para um espaço educacional aberto a um fazer ético e acolhedor. Estas condições de possibilidade têm, portanto, o seu poder ao atuarem conectadas, ao interpelarem os sujeitos e suas práticas, e ao não sofrerem uma força externa maior que elas mesmas.

Por fim, é possível conectar as primeiras duas modalidades de prática docente apresentadas até o momento (1- Estratégias Institucionais e práticas sistêmicas: docentes e escola; 2- Experiências pessoais e entrecruzamento de valores: docente e sua constante (re)transformação). Ao fazer um comparativo entre as abordagens acerca do conceito eliasiano de configuração e a Teia de Interdependência, foi possível observar práticas, de certa forma constantes, ou seja, movimentos similares de professores/as quanto às formas de atuar e de pensar sobre as abordagens educativas em relação às diferenças, ao gênero e, sobretudo, à sexualidade.

Assim, até esse momento compreendeu-se como ocorrem as relações entre docentes em si, entre docentes e funcionários, entre docentes e gestores/as (direção e coordenação), bem como, percebe-se a constante formação do sujeito com ele/a mesmo/a. Em seguida, é apresentada uma imagem que ilustra tal modalidade. Na próxima modalidade, verificaremos como ocorrem as relações com os demais atores/as da rede de interdependência.

Figura 20. A disposição e interação entre docentes, coordenadoras e diretores/as representa a segunda categoria de análise apresentada: *Experiências pessoais e entrecruzamento de valores – docente e sua constante (trans)formação.*

4.3 Construção do pensar e agir crítico/reflexivo: entre docentes e discentes

Nos vetores relacionais entre docentes e discentes na teia de interdependência, é possível destacar o processo do/a docente como agente (trans)formador, mediador/a das aprendizagens, bem como co-responsável das experiências socializadoras dos/as discentes (ver elipse na imagem). E o pensar e agir crítico/reflexivo é uma característica essencial para o caminho na prática docente dessa instituição escolar.

Teia de Interdependência: releitura livre da Representação de Indivíduos Interdependentes (ELIAS, 1970)

Conforme dados da pesquisa de campo, através de uma perspectiva socioconstrutivista e sistêmica, os/as professores/as favorecem um ambiente no qual as experiências vividas pelos/as alunos/as estejam pautadas no diálogo e no exercício da reflexão. Geralmente as propostas pedagógicas vêm acompanhadas de desafios, de construção dos/as próprios/as alunos, de debates acerca do descoberto e de apropriação de novas ideias.

Nos projetos de estudo, definidos consensualmente entre professora e alunos/as, há corriqueiras situações em que são trabalhadas as temáticas de gênero e sexualidade, a partir de uma perspectiva de acolhimento às diferenças. E também a partir de um olhar crítico e reflexivo, como em qualquer outra temática a ser trabalhada com os/as discentes. Vale lembrar que na maior parte das situações, os temas de gênero e de sexualidade são assuntos transversais às práticas e atividades de estudos diversos, o que confere capilaridade e periodicidade, que por sua vez são produtivas a um olhar reflexivo sobre as diferenças.

Se for de interesse da turma, ou necessário a partir de alguma observação da professora de turma, claramente é possível desenvolver um projeto de estudo especificamente sobre gênero ou sobre sexualidade, e a forma com que construirão o mapa conceitual guiará o rumo das aprendizagens. Em ambos os casos (projeto específico ou projeto no qual gênero ou sexualidade são transversais), dependerá da sensibilidade da professora de turma em agregar olhares e propositivas sobre equidade de gênero e diferenças de sexualidade junto aos objetivos ou às atividades do estudo.

Iniciemos com o relato sobre o interesse advindo dos/as alunos/as em agregar no projeto de estudos algumas questões sobre sexualidade. A professora substituta (da licença maternidade da professora titular) da turma do 3º ano, com crianças entre 7 e 9 anos, informa:

Eu acho interessante a questão dos projetos de estudo. (Esse) foi um assunto que estava bem aflorado na turma, então era bem uma forma de (a partir do) projeto trabalhar esse assunto (sexualidade) (...) A turma tem curiosidades, eles têm perguntas, querem saber sobre o assunto, tanto que a gente conversou e eles trouxeram coisas de casa, coisas particulares deles. Então na sala de aula, tu conseguir trabalhar essas questões, que são de interesse das crianças também, é ótimo (Informação verbal, relato da Professora do 3º ano – Lara).

Considerando a escola como segundo espaço socializador onde a criança convive, e a postura do/a professor/a como a chave essencial para a demarcação de normas ou para a transformação para a construção de um novo olhar frente às questões de gênero e de sexualidade, importante ressaltar as marcas sociais que a escola imprime no sujeito. Essas marcas são produtos dos processos socializadores pelos quais o sujeito passa. Por essa razão, além dos momentos de estudo, conforme relatos das professoras, as experiências do dia-a-dia escolar também são nutridas por um fazer crítico-reflexivo constante.

Especificamente sobre um tema, a professora da turma do terceiro ano informou que o grupo estava demonstrando interesse sobre corpo, sobre o ato sexual e o nascimento de bebês. As curiosidades partiram de algumas situações na turma: uma aluna estava usando sutiã (sem ainda ter os seios desenvolvidos), um aluno relatou que teve acesso a um filme pornô em casa, uma aluna perguntou em aula o que era um motel, outra perguntou como os adultos faziam sexo, além da professora titular da turma estar grávida.

Frente a isso, ainda sob a orientação da docente titular, a turma havia desenvolvido um projeto intitulado *A Evolução Humana*, no qual os/as alunos/as exploraram esses assuntos, o que contou também com o diálogo com uma médica especialista em ginecologia (mãe de um dos alunos), momento no qual tiraram suas dúvidas sobre como nascem os bebês. Assim, nesta etapa, a maior parte dos interesses dos alunos fora sobre questões físicas e curiosidades sobre corpo e sexo. A docente, respaldada pela escola, promoveu amplos espaço e tempo para que a turma construísse uma experiência de estudo a partir de suas curiosidades.

Se, por um lado, na maioria das instituições escolares é comum compreender as perguntas, as dúvidas sobre sexo e sexualidade como segredos ou como assunto do mundo privado (estratégias de disciplinamento, vergonha, culpa e censura) (LOURO, 1999), nessa escola verifica-se um espaço de debate e de elucidação das curiosidades infantis. Não significa dizer que os/as adultos/as não controlam e filtram aquilo que entendem como ‘estar de acordo com a idade dos/as alunos/as’ para definir como será a exploração dos assuntos sobre sexo e sexualidade. Ou que não façam uso da voz de especialistas. No entanto, ali é extremamente válido não lidar com tal temática como sendo velada e, sim, como integrante da dimensão social do sujeito e, portanto, passível de ser dialogada.

Importante destacar que, frente a uma das meninas (em torno de oito anos) estar usando sutiã sem ainda ser fisicamente necessário, uma vez que seus seios não estavam desenvolvidos, pode-se considerar o quanto o corpo é um espaço social, onde mostramos ao mundo um pouco daquilo que são (ou almejamos que sejam) nossas identidades. Afinal, utiliza-se o corpo como uma 'roupagem' das identidades a partir daquilo que se usa sobre ele. Vestimentas, acessórios e intervenções (re)produzem significados, expectativas e experiências. Da mesma maneira, os silêncios e a educação de seus gestos também produzem sentidos sobre o sujeito e sobre as maneiras de interação social que exerce (GOELNER, 2003).

As disposições e valores culturais ao redor da situação da menina usar sutiã apontam para uma incorporação de modelos e expectativas culturais sobre o corpo feminino. Usar um sutiã, mais que uma peça de roupa, possivelmente para a menina é experienciar o 'ser mulher'. E o significado disso tende a trazer a ideia de sexualização do feminino. Mas deixemos essa situação para ser amplamente debatida mais adiante. O importante para esse momento é relatar que esse e o fato das crianças terem acesso em casa, através de disposições advindas do círculo familiar e da mídia (filme pornô, motel, ato sexual), revela o quanto estamos todos submersos em disposições culturais que adentram nossas experiências, e que nos apontam padrões de como devemos se (com)portar em sociedade. Por essa razão é de suma importância haver no ambiente escolar espaços para tais assuntos serem conversados de uma maneira produtivamente reflexiva, tal qual a escola apresenta.

No período em que a professora substituta assumiu a turma, alguns desses assuntos voltaram à tona e passaram a ser levantadas questões de gênero e sexualidade, através do 'uso' do corpo como objeto de chantagem e, de certa forma, o uso do corpo como objeto de poder nas brincadeiras infantis. Um exemplo foi a brincadeira de algumas meninas chantagearem os meninos: caso eles não fizessem o que elas queriam, mostrariam as calcinhas a eles (como punição).

A docente demonstrou estar aberta a tratar desses assuntos de forma tranquila, e isso permitiu que os/as alunos/as pudessem refletir sobre suas dúvidas e construísem juntos respostas, além de incentivar atitudes de respeito e de diálogo frente a uma situação de constrangimento ou de discordância entre colegas. Sobretudo o incentivo aos meninos a falarem para as meninas que não gostavam daquela situação e solicitarem para que não se repetisse. Na mesma medida, foi trabalhado com as meninas, e com a turma em geral, o respeito a sua intimidade e cuidado ao próprio corpo, para não 'utilizá-lo' como objeto de brincadeiras de chantagem. Segue o próprio relato da professora sobre a orientação dada ao grupo:

Num outro dia as meninas retomaram essa história da calcinha, e começaram a, como eu posso dizer, chantagear os meninos. Se eles fizessem tal coisa elas mostrariam as calcinhas, porque eles não queriam ver, eles se escondiam. Aí a gente retomou a conversa de novo, eu conversei sobre a questão do corpo, que a gente não utiliza o corpo para fazer chantagem, enfim (Lara, professora do 3º ano).

Há de se considerar o caráter de brincadeira e de jogo como práticas culturais, e também o contexto em que as crianças experienciaram isso. Contudo, embora não tenha ficado tão claro o motivo pelo qual os meninos não queriam ver as calcinhas das meninas, se era medo, incômodo ou desinteresse, importante ressaltar que esta cena, aos olhos do senso comum, pode parecer inusitada. Um discurso sexista diria que os meninos não se importariam e até teriam curiosidade de ver as calcinhas das meninas, e que não ficariam acuados em uma situação destas. Ou, o mesmo perfil sexista poderia dizer que ao invés de as meninas estarem com as rédeas da situação, provocando e incomodando os meninos, elas é que estariam em uma condição frágil e que pediriam auxílio da professora. Como os referenciais desta escrita estão no outro extremo, importa nesse relato o manejo docente em ouvir os/as envolvidos/as, propor o diálogo entre si, compartilhando os seus sentimentos e vontades. Também foi problematizado junto ao grupo o 'uso' dos corpos como objetos de chantagem, de forma a direcionar as crianças para a reflexão sobre o respeito com seu corpo e com o corpo dos outros.

Nesse episódio do corpo seria válido considerar os processos de construção e transmissão de valores sociais. Elias (1994a), ao investigar o processo civilizador, traz o conceito de educação sentimental para analisar a transmissão de valores e padrões sociais entre adultos e crianças, sendo os adultos atuantes desta mediação. E através dessa construção quase que 'natural', as crianças já aprendem desde cedo a exigência do autocontrole e da responsabilidade por seus atos e pelos efeitos desses. Isso ocorre por meio de exemplos de condutas e hábitos, proveniente dos adultos, e, conseqüentemente, as crianças são induzidas a modelos de comportamento e a desenvolverem autocontrole sob seus atos. (ELIAS, 1994a).

O incentivo para a autorregulação mostra-se necessário para a convivência em comunidade ou grupo. Os padrões tendem a ser transmitidos, legitimados e disseminados por várias instâncias ao mesmo tempo. Mas isso não significa que são estáticos, e sim que estão em movimento e em processo de pulverização. Na mesma direção, afirmar que os sujeitos atuam em autorregulação não significa que não ajam de forma autônoma e resistam também. Isso seria desarticular as ações individuais dos processos sociais mas, pelo contrário, as ações individuais ocorrem a partir de um percurso já em movimento. Na mesma medida, as ações individuais podem atuar em menor ou maior grau nos processos sociais, em seus movimentos e configurações.

Em outra situação da pesquisa de campo, a mesma turma estava em roda de estudos conversando sobre o corpo, e os/as alunos/as argumentaram que uma coisa é quando se veem na piscina, no vestiário, outra coisa é usar o corpo para incomodar os outros, afinal, segundo complemento da professora, o corpo também deve ser preservado e cuidado. Interessante verificar a não linearidade e o processo de experimentar as relações sociais a partir da perspectiva da curiosidade sobre o corpo e a relação com o outro. Em alguns momentos, o uso do sutiã por uma das alunas pode ser compreendido como um certo erotismo do corpo infantil e a busca pela conquista e admiração dos/as demais; por outro lado, o caso de mostrar as calcinhas é entendido como uma punição, um castigo, uma vez que os meninos se incomodavam com isso. Uma mescla de curiosidade, descoberta, vergonha se fizeram presentes junto ao grupo de alunos/as, e alguns jogos de negociação deram conta dessas experiências vividas.

Mais um episódio relatado sobre esta turma do terceiro ano foi quanto ao *uso dos banheiros*, lembrando que os mesmos são individuais e de uso comum na escola, não havendo separação entre banheiros de meninos e de meninas.

Em alguns momentos houve um compartilhamento do espaço entre as crianças e, em outros, um certo constrangimento. Conforme relato da professora “(...) *dessa coisa de ir ao banheiro, alguns deles não vão com a porta aberta, se incomodam se tem o outro. E quando veem o/a colega usando o banheiro, saem gritando, as meninas principalmente. Tem o José²⁴ que cito como exemplo, quando ele está fazendo xixi, elas saem gritando que ele está fazendo xixi*”.

Pode parecer, para alguns/as, até um pouco incongruente as meninas que outrora chantageavam os meninos com as calcinhas, agora fazerem da situação de um colega estar fazendo xixi no banheiro um grande acontecimento. Ocorre que as práticas de socialização não são lineares e previsíveis a todo o momento e são passíveis do cruzamento de uma série de disposições culturais advindas do ambiente escolar, familiar e de outros ambientes que as crianças circulam.

Muito já se pesquisou sobre banheiros como um espaço de curiosidade e de acontecimentos no ambiente escolar. Os banheiros são um espaço de socialização onde pode haver descobertas, jogos de negociação, imposição de normativas, abrigo para padrões de comportamento. Também são locais onde as marcas de gênero e de sexualidade estão presentes e

---

²⁴ Os nomes reais dos alunos também foram preservados nesta pesquisa através de nomes fictícios.

se relacionam com outras marcas com as quais se tem acesso e interferência em outras experiências sociais (GONTIJO, 2008; TEIXEIRA e RAPOSO, 2007).

O próprio uso do banheiro, o uso de sutiã, e o 'uso' do corpo, muitas vezes, é uma consequência de disposições culturais apreendidas e internalizadas, que delimitam modos de agir e de atuar em nossa sociedade. Muitos adultos, preocupados com a permanência da sexualidade como assunto velado, também conferem ao corpo uma situação semelhante. Inclusive quanto ao discurso de como se portar em ambientes públicos, como a escola, há de se considerar que o uso dos diferentes espaços escolares não é neutro, justamente por estar entrelaçado a disposições culturais sobre gênero e sexualidade que circulam em diferentes ambientes sociais. Ou seja, embora nesse ambiente escolar o uso do banheiro não seja vigiado pelos/as adultos, as outras disposições que as crianças trazem consigo, podem por vezes conferir à experiência um teor de pudor, vergonha e descoberta.

Portanto, mesmo que o uso do banheiro não tenha apresentado fortes regras sociais (de limitar a convivência dos/as alunos/as), o comportamento das alunas em sair gritando quando veem um colega usando o banheiro, como os demais casos, pode refletir não só a influência de disposições culturais sobre gênero, corpo e sexualidade, como também a curiosidade, o jogo da descoberta e as práticas sociais que envolvem tais temas. Há de se considerar que, conforme a dinâmica dessas disposições culturais, que circulam em geral nas instituições escolares e outros espaços socializadores, os jogos de negociação entre os envolvidos ficam mais ou menos visíveis. E podem fortalecer em maior ou menor grau as legitimações acerca das formas de atuar em coletividade.

Se, por um lado, a escola pesquisada promove situações reflexivas, embora tensionadas também por outras disposições normativas, por outro, é importante contrapor com aquelas outras realidades escolares totalmente abarcadas pelo senso comum sexista. Estas últimas tendem a sofrer maiores consequências de difusas forças, que, por sua vez, são potencializadas por dispositivos circulantes em outras esferas. Foucault (1990) aponta que dispositivos são um conjunto de práticas conectadas às relações de poder, e aponta para o caráter heterogêneo do conjunto de discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Dessa maneira, dispositivos nada mais são que a rede que se estrutura dentre tais elementos, sejam estes ditos ou não ditos de forma estruturada (FOUCAULT, 1990).

O autor ainda ressalta que o dispositivo surge geralmente devido a um momento histórico específico que, por sua vez, gera a necessidade de uma resposta imediata. Em busca de um saber e, ao mesmo tempo, condicionado a esse, o dispositivo pode ser entendido como “*estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles*” (ibidem, p. 246).

Além dessa produção de saber, há também de se considerar outros dois elos dessa complexa e heterogênea cadeia: o poder e a produção/socialização de sujeitos. Em relação ao poder, aponta-se para as maneiras através das quais no cerne do dispositivo torna-se possível focalizar as relações entre as questões ou sujeitos envolvidos. E, em relação à socialização de sujeitos, ressalta-se a forma pelas quais os dispositivos estão presentes na formação dos mesmos através de indicativos normatizadores de como devem ser e se configurar na sociedade da qual fazem parte.

Uma das formas de entendermos o dispositivo em suas diversas possibilidades, seria o de direcionar para um cunho pedagógico e escolar que, de certa forma, orienta e colabora para a construção das disposições de cultura, ou seja, para as formas de como se deve ser, agir, pensar e imaginar (sobre si e sobre os outros). Como abordado anteriormente, este processo tende a ser lento e, muitas vezes, até imperceptível, pois se trata do processo de subjetivação dos sujeitos. Além do mais, há mediações no decorrer que podem ser feitas pela instituição escolar, família, religião, amigos/as. Ou seja, não é algo que ocorra de imediato e, sim uma construção do decorrer da vida dos sujeitos, que vai passando por constantes e, por vezes, morosas (re)modelações.

Retomando o ambiente escolar pesquisado, importante lembrar que este também é um espaço de construção e circulação de disposições sócio-culturais. Disposições essas que visam uma perspectiva de visão sistêmica acerca das diferenças e das relações sociais. E que também são, algumas vezes mais, outras menos, confrontadas ou conectadas com as outras disposições culturais as quais os sujeitos estão submersos. E, para pensarmos nos processos de socialização pelos e através dos quais o sujeito se percebe e interage com o mundo ao seu redor, é necessário considerar o caráter de construção histórica e cultural, marcados por momentos cruciais no complexo sistema de configuração de sociedade e de comunidades. Dessa maneira, ao compreender que são constructos culturais e sociais, o caminho da problematização e reflexão fica mais convidativo para uma postura docente que visa o olhar crítico junto aos/as alunos/as.

Nesta perspectiva, é importante ilustrar o posicionamento dos/as alunos/as, através do relato de uma das professoras, a partir da ótica de gênero e de sexualidade. Uma turma recebeu a

visita de uma criança de fora da escola e houve uma situação na qual foi suscitado o *diálogo crítico-reflexivo* ao explicar a essa criança visitante a condição de um aluno da escola ter duas mães e um pai:

Uma vez tivemos uma criança que veio visitar a escola, e ela ficou um pouco na roda de conversa com a gente e de repente eles (os/as alunos/as) comentaram que tem um aluno (da escola) que tem duas mães e aí eles tinham que explicar pra essa criança de fora. Duas mães era uma coisa que fazia parte da vida do aluno (da escola) e que era tranquilo para eles (demais alunos/as). Mas aí a criança de fora falou: 'tá, mas como assim, é a tia e a mãe?' E os alunos responderam: 'Não, é mãe e mãe, são duas mães. Elas cuidam juntas' (Informação verbal da professora do 5º ano – Aline).

A fala dos/as alunos/as relatada pela professora e a maneira simples em tentar explicar para a criança sobre as duas mães retrata uma convergência de discurso da escola com a prática docente e com as disposições construídas no ambiente escolar. Nesse exemplo é possível verificar a construção, transmissão e legitimação de uma alternativa forma de pensar, em prol da convivência entre diferentes. E que aparenta ser reforçada pela estruturação das correlações e experiências promovidas pela teia de interdependência em questão.

Dentre os dados da pesquisa de campo também é possível verificar como são compreendidos os conceitos de gênero e sexualidade por alguns/as docentes. Nos relatos, geralmente surgem ambos os conceitos juntos, embora às vezes seja possível apontar para uma compreensão de que, apesar de complementares, são conceitos distintos. Vide trecho abaixo, referente a uma turma de crianças entre 9 e 13 anos:

Sobre isso no projeto eles (alunos/as) falaram: 'porque eu gosto de jogar futebol, e futebol é tudo pra mim. Até que eu falei pra minha mãe quem é que colocou que azul é de menino e rosa é de menina, né?'; 'Será que as pessoas não podem usar rosa?'. Então isso acabou aparecendo, porque na verdade o gênero e a sexualidade acabam meio que se misturando, apesar de serem coisas diferentes. Falaram na sexualidade, mas você acaba falando o que era masculino o que era o feminino. E aí então quando a gente fala e discute (sobre gênero e sexualidade) pra eles (alunos) é uma coisa tranquila, não havia assim: 'Ah não, mais isso não é pra menino. Não, isso realmente não é pra menina' (Informação verbal, trecho da entrevista com a professora do 5º ano – Aline).

Os indícios nos levam a crer que, justamente por trabalharem sexualidade e aspectos de gênero de forma recorrente e 'natural', torna-se propício um ambiente possível de dialogar, de comparar ideias, de acolher jeitos e formas de os sujeitos vivenciarem o processo de socialização e de correlacionarem suas posições nesta rede de relacionamentos. A sinergia de pensamentos e

ações permite que a escola se molde como um espaço aberto para novas formas de convivência e de práticas que abarquem as diferenças.

Vejamos o encaminhamento de um dos projetos de estudo que envolveu a sexualidade e o gênero dentre os interesses, descobertas e diálogos. A turma do 5º ano, com crianças de 9-13 anos, segundo relato da professora, definiu estudar sobre a *Árvore Genealógica*. Este é um exemplo que mescla a curiosidade das crianças sobre inserir questões de sexualidade no estudo e também a sensibilidade da professora em agregar debates acerca de gênero e sexualidade a partir da perspectiva da diferença.

Além de desejarem estudar a história das suas famílias, através da árvore genealógica de cada um, e as relações parentais entre os/as familiares, uma das curiosidades dos/as alunos/as era saber como seria a árvore genealógica de um casal gay, uma vez que a ideia inicial deles/as era que o casal “*não teriam filhos/as*” (sic) e por isso a árvore genealógica poderia não ter continuidade. Um outro item que surgiu como questões a serem descobertas no estudo, a partir de uma dúvida levantada por uma das alunas, é “*na árvore genealógica, se o pai é homossexual, o filho também seria?*”. Essas e outras questões então passaram a ser pesquisadas pelo grupo, o que gerou um terreno fértil para uma reflexão não sexista e normativa sobre sexualidade e gênero.

Em situações como essa, é importante considerar a postura docente, pois depende muito da maneira como a professora guiará (ou não) os diálogos a esse respeito. E esse é o ponto crucial de uma postura docente crítica-reflexiva ou de uma postura limitada sobre o assunto. Nesse caso, a professora demonstrou favorecer um ambiente para uma discussão rica, incentivou que os/as alunos/as realizassem pesquisas em casa e que trouxessem materiais para encorpar os debates em sala de aula. A turma utilizou uma gama de materiais advindos da mídia para complementar as análises, e este fato será analisado prioritariamente na próxima modalidade de prática docente a ser apresentada nesta pesquisa. Para este momento, importa analisar as mediações realizadas pela docente, bem como o tempo e espaço investidos para que a turma pudesse dialogar, construir suas próprias compreensões acerca de pessoas gays, construção familiar, acolhimento às diferenças. A própria professora exemplifica sua interação com a temática da homossexualidade e com a curiosidade das crianças:

Eles perguntavam as coisas, e eles mesmos conversavam a respeito, na verdade eu não orientava (de imediato). (Eles/as) tinham este movimento de conversar, de dizer o quanto isso existe (homossexualidade), e eles se reportaram pra natureza. Aí eu trouxe (o exemplo) dos relacionamentos dos pinguins, e um aluno completou: sim, mas a morsa

também, porque outro dia eu assisti um programa (documentário) que era a mãe e a tia. Depois eles queriam saber o que queria dizer LGBT, eu disse que seriam as lésbicas, os gays, os transgênicos os transexuais e os bissexuais. E aí fomos pesquisar cada uma dessas pessoas (Informação verbal, relato da professora do 5º ano – Aline).

A cada dia de estudo, as crianças, guiadas pela docente, iam construindo suas compreensões acerca da homossexualidade. E é inegável que em qualquer ambiente escolar esse assunto poderia gerar a curiosidade discente. O que difere nesta escola em questão é que há condições que permitem que tal temática seja abordada a partir de uma prática pedagógica voltada para o agir ético frente às diferenças. Importante considerar o quanto questões acerca da sexualidade estão presentes nos diversos ambientes escolares, como nas conversas dos/as alunos, nas brincadeiras, nos gestos afetivos. Também estão na sala de aula, assumidamente ou não, através das condutas e falas de professores/as e alunos/as (LOURO, 1997).

No caso desta professora, a atitude e a fala estão imbricadas em um conjunto de características escolares que buscam preservar uma atuação não sexista. E isso colabora para que, mesmo em situações de aprendizagem não direta, como em brincadeiras no pátio, as crianças se coloquem em uma situação reflexiva sobre sexualidade e homossexualidade.

A próxima situação foi relatada pela diretora e psicopedagoga da instituição. Em momento livre, um grupo de alunos/as da turma do quinto ano, cujo projeto de estudo envolveu uma série de diálogos acerca da homossexualidade e sexualidade, estava tranquilamente conversando sobre uma questão que um dos alunos havia compartilhado com os/as colegas: *será que a tartaruga e os peixes seriam homossexuais (ambos os animais têm na escola, as tartarugas em um laguinho, os peixes em aquário)?* As crianças ficaram refletindo se os animais eram ou não homossexuais, mas de uma forma a problematizar a possibilidade e não diretamente presos ao pensamento das normativas sociais. A diretora, que por ali passava, pode acompanhar parte do diálogo dos/as alunos/as e relata sua opinião:

eu acho que pensando na diversidade mais relacionado a isso (sexualidade), é bem dessa situação de ontem da tartaruga ou do peixe serem homossexuais. Da pergunta deles, que é realmente problematizar e não ir no automático do que a sociedade ainda percebe (sobre) essas temáticas. De realmente sair do normal do que a mídia, do que a sociedade ainda coloca em termos de tratar de tabus, de falar de tabus, e sim refletir com eles (alunos), trazer e pesquisar e buscar outras verdades que não normalmente as que eles vão ter mais fácil acesso (grifos entre parênteses meus) (Informação verbal, trecho da entrevista com a diretora e psicopedagoga Bruna).

Em uma situação como essa, além das demais retratadas, é possível perceber como os processos de socialização interferem na formação do sujeito e o guiam para uma perspectiva de acolhimento e criticidade. E trazem benefícios inigualáveis no desenvolvimento de seres literalmente sociais, que estão direcionados a fazer parte de uma teia de interdependência pautada no respeito, na ética e na compreensão da sua relação com os/as demais e com a sociedade em geral. A postura crítica incentivada nas crianças é o que fará a diferença no momento em que elas forem colocadas em situações que exigirão uma opinião, um posicionamento, um sentimento, uma atitude não sexista.

Ao senso comum, pode passar despercebido que são esses momentos cotidianos que transformam um grupo social para uma atuação não dicotômica, não preconceituosa, não violenta (física e simbolicamente) e, portanto, não homofóbica perante a todos que são recriminados pela normativa heterossexual, incluindo mulheres e homens que não se enquadram nessa norma. Basta considerar, para tanto, a base da homofobia em nossa sociedade: guardião dos limites da sexualidade e de gênero, inclusive não sendo os homossexuais os únicos a estarem 'fora' dessa fronteira, justamente porque a vigilância tende a iniciar pelas marcas de gênero. Todos/as aqueles que não se adequam à ordem tradicional também estão na mira da violência (física e simbólica) da homofobia: travestis, transexuais, bissexuais, mulheres heterossexuais com forte personalidade, homens heterossexuais sensíveis ou mostrando grande sensibilidade (BORRILLO, 2001).

Em relação às normativas clássicas do gênero e à expectativa social da fragilidade feminina perante a força masculina, ou, dito ao contrário, a problematização dessas representações e a consideração que existem mulheres com personalidade marcantes e homens emotivos, foram abordagens trabalhadas em uma das turmas da escola. Para analisar a construção social e cultural de identidades coletivas, a busca pelo pertencimento a grupos sociais e as formas diversas do exercício das identidades, recorre-se ao projeto de estudos desenvolvido com a turma do segundo ano, com crianças entre 6-8 anos. De forma exploratória e reflexiva, o projeto surgiu pela observação da professora Rose de algumas 'implicâncias' entre as meninas e os meninos durante as aulas (*"Meninos são assim"* – desenho com monte de riscos; *"Meninos são idiotas"* – frase escrita na carteira escolar por algumas alunas, e reportada na entrevista pela professora Rose).

A docente, frente a essa situação, aproveitando a característica da turma de ter somente duas meninas em meio a dez meninos e, ainda, integrando com a proximidade da data festiva *Semana Farroupilha* (quando se comemora as tradições gaúchas e a Revolução Farroupilha), sugeriu que a turma trabalhasse as questões de gênero na história gaúcha²⁵ e, consequentemente, as questões de gênero do próprio grupo do segundo ano, com o intuito de refletir: “*como são construídos culturalmente (os gêneros), discutir que não existe algo que seja ‘dos meninos’ e ‘das meninas’, a não ser a questão propriamente biológica. (Focar na) questão da mulher gaúcha, como a situação dela mudou com a Revolução Farroupilha*”²⁶, e relacionar com a história deles (alunos)” (Informação verbal, relato da Professora Rose do 2º ano).

A transmissão de valores e crenças sociais dicotômicas sobre gênero na cultura gaúcha pôde ser problematizada neste projeto de estudo e comparada à realidade da estruturação da turma de alunos, bem como algumas situações de confronto entre meninas e meninos. A partir de atividades como entrevistas (com mulheres de diferentes gerações das famílias dos/as alunos/as), pesquisa e análise de materiais a respeito, bem como a reflexão pessoal e de grupo sobre como é “ser menino” e “ser menina”. Dentre os assuntos planejados no estudo estava também o de refletir sobre o uso de bombacha²⁷ (um tipo de calça masculina que passou a ser usado por algumas mulheres). Outro item do projeto foi conversar sobre os vários tipos de mulheres gaúchas, problematizando a representação de que todas as mulheres 'devem ser iguais'. Na fala da própria professora:

---

²⁵ O termo gaúcho é correntemente usado para denominar os habitantes do estado brasileiro do Rio Grande do Sul, estado que atribuiu o nome gentílico após a Revolução Farroupilha. Também há gaúchos espalhados por outros estados da região sul e em outros países como Argentina e Uruguai. Além disso, serve para denominar um tipo folclórico e um conjunto de tradições codificado e difundido por um movimento cultural agrupado em agremiações, criadas com esse fim e conhecidas como CTGs (Centro de Tradições Gaúchas)”. Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ga%C3%BAcho> . Acesso em agosto de 2012.

²⁶ Antes da Revolução Farroupilha as mulheres ficavam em casa, se ocupavam dos cuidados com os filhos, com bordados. Com a ida dos homens pra guerra elas acabaram se apropriando de responsabilidades ‘masculinas’, como administrar as fazendas, cuidar dos negócios.

²⁷ Bombacha é uma espécie de calça larga usada pelo gaúcho como uma das vestimentas que exprimem suas tradições. Atualmente mulheres também usam, embora originalmente fossem usadas somente pelos homens gaúchos nas atividades do campo (definição livre da autora).

acredito que não haja ‘a mulher gaúcha’, e sim tem ‘muitas mulheres gaúchas’. Desde mulheres que levam a vida como levavam as mulheres anteriormente à Revolução Farroupilha; tem as que se dedicam à casa e aos bordados, que são ou não felizes com isso; existem as mulheres que lutam e trabalham sem depender de um homem pra isso; as que criam seus filhos sozinhas; e outras que estão casadas...enfim, são muitas mulheres gaúchas. Isso é uma coisa que eu quero trazer com eles (alunos), de que não tem como a gente definir ‘a mulher gaúcha’ e com isso criar um estereótipo dela. Mas que existem vários tipos de mulheres. E de tentar se compreender no meio disso tudo: tanto enquanto mulher, pois são duas meninas só na turma de doze alunos; como em relação aos meninos, (também) ia ser bem importantes pra eles essa reflexão (Informação verbal, relato da Professora Rose, 2º ano).

Essa afirmativa sobre haver várias mulheres gaúchas, trazida na fala da professora, remete a seu olhar atento ao pensar em gênero, bem como a sua bagagem pessoal e profissional, somadas às condições favorecidas pela escola. E esse olhar crítico remete aos estudos sobre este conceito, surgido entre as estudiosas feministas, para se opor à dimensão simplesmente biológica do processo de diferenciação sexual. Assim, faz-se necessário retomar o fato de que a biologia não é negada, mas enfatiza-se também a construção social, cultural e histórica produzida sobre as características biológicas.

Frente a isso, em período de planejamento prévio da professora Rose, enquanto norteava a forma de trabalhar com os/as alunos/as, ela apontou para a necessidade de problematizar também a afirmativa “*o povo gaúcho é um povo machista*” (sic). Nos seus relatos, informou que esta tradição fortemente machista é mantida somente em grupos específicos e que não são todos os gaúchos que pensam e agem assim. Adicionalmente, ela citou uma situação machista por qual passou uma banda de cantoras gaúchas, que usavam bombacha, por terem sido criticadas por grupos tradicionalistas que afirmaram que esta vestimenta é específica de homem e que a mulher só poderia utilizar quando nas atividades de campo, com os cavalos. Este exemplo, segundo a professora, seria usado junto a uma roda de debate com os/as alunos/as, para questionar: “*Como assim? Por que? De onde vem essa prática?*” (sic).

A professora relatou também a necessidade de conversar com as crianças sobre as mudanças que o Estado do Rio Grande do Sul vêm passando em relação aos significados da cultura gaúcha:

Algumas características permanecem de machismo e tudo mais, mas não tão forte quanto nestes grupos específicos que praticam mais fortemente a tradição gaúcha. Eu acho que isso é muito mais estereótipo que se criou pela tradição, pela cultura. O Brasil, por exemplo, fica olhando pro Rio Grande do Sul e diz que o povo daqui é machista. A relação homem-mulher vem agregando muito mais elementos, (mas essa percepção de que aqui é assim) ainda não ultrapassou a fronteira do Rio Grande do Sul com o restante do Brasil (Informação verbal, relato Professora Rose, 2º ano).

Tal problematização considera o caráter construído das identidades coletivas e individuais, bem como as recorrências e conflitos destes processos, para além das estereotipadas e reducionistas ideias usadas para explicar características culturais ou identitárias. Além disso, o caráter pós-moderno da sociedade vem apontando para transformações nas rigidezes de tais normativas, e apontam para uma ‘crise de identidade’. Se outrora tinha-se as identidades bem demarcadas e a estabilização das verdades universais, nas últimas décadas vem se testemunhando o surgimento de novas identidades e a fragmentação do sujeito, antes unificado, em várias possibilidades de exercício de suas identidades. Dessa maneira, a ‘crise de identidade’ é compreendida como integrante de um amplo processo de mudanças, incluindo a desestabilização de estruturas e processos centrais e das referências que solidificavam a padronização dos indivíduos na atuação em sociedade (HALL, 2002).

Assim, ao problematizar junto aos/a alunos/as que *'nem todas as mulheres gaúchas são iguais'* e que *'as mulheres podem usar bombacha se desejarem'*, a docente provoca um pensar sobre a intrínseca relação entre identidades individuais (de uma ou algumas mulheres/meninas) e a identidade coletiva (sobre a mulher gaúcha). Com isso, propõe que os/as discentes exercitem seu olhar reflexivo sobre as coisas que ouvem e veem ao redor. E exercitem sua percepção de que o sujeito é mais do que uma ‘única identidade’ e que cada um dos sujeitos experienciam suas identidades de maneiras distintas, embora possam ter similaridades. Dessa maneira, possivelmente incentivará que tal reflexão siga para suas próprias formas de ser e de agir nos grupos de convivência dos quais as crianças fazem parte.

Embora representações pré-definidas não estejam tão presentes como modelos neste ambiente escolar, é relevante evidenciar que no processo de percepção de si e dos outros, e pautado por disposições culturais advindas de normas e crenças que circulam nos ambientes escolares, há de se considerar dois elementos neste debate: ‘estereótipo’ e preconceito; e também o fato de servirem como base de uma estratégia socializadora para uma diferença hierarquizada e dicotômica.

Entende-se por ‘estereótipo’ uma forma na qual o sujeito se limita a poucos signos, como se fosse uma forma distorcida de uma ‘realidade’, abstendo-se do enfoque cultural e construído da mesma. E nesse sentido e por causa do movimento individualizante, perde-se o que seria primordial para a análise cultural: a cumplicidade entre representação e poder (SILVA, 1999).

Dessa forma, o 'estereótipo' é uma das principais estratégias discursivas de representação, como uma modalidade de conhecimento e identificação que vacila entre aquilo que está sempre em um lugar já conhecido, ou melhor, esperado, e algo que deve ser ansiosamente repetido (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001).

Nesse sentido, em geral as práticas escolares podem romper com os preconceitos e problematizar as representações fixas de gênero e sexualidade ou reforçar o estigma. Como exemplo de reprodução da imagem negativa, têm-se situações em geral nas quais docentes conectam o rendimento de alunas ao esforço e bom comportamento ou, ainda, as consideram esforçadas. Dificilmente como capazes de liderança, ousadia e brilhantismo. Na mesma medida, para meninos que não se 'enquadram' no padrão masculino pré-determinado na sociedade ocidental (VIANNA e RIDENDTI, 1998).

Por essas razões é importante problematizar produtos culturais, questionando a tendência que eles têm a criar categorias. Em caso de desatenção, se passa a olhar a 'realidade' e a buscar estas representações universalistas, ao invés de olhar a especificidade de cada pessoa, ou seja, considerar o viés social, histórico e cultural e, com isso, perceber que, por exemplo, nem todas as mulheres são iguais entre si, nem todos homens são iguais, e assim por diante (RUBIN, 1999). Nesse sentido, evidencia-se a construção do estigma, na medida em que muitas vezes a demarcação das diferenças resulta em desvalorização de determinadas características em prol do *status* de superioridade de outras (CAVALEIRO, 2009).

Em quaisquer instituições escolares o preconceito e as representações pré-definidas muitas vezes podem estar acompanhados do ato da fofoca. As fofocas tendem a espelhar mais os defeitos de quem a pratica do que de quem é alvo da mesma. Ao mesmo tempo, a fofoca pode servir como forte mecanismo de regulação e controle social como um modo de estigmatizar e excluir, desabonando alguma característica do outro (ELIAS; SCOTSON, 2000).

Um outro aspecto necessário a se considerar quanto às identidades do sujeito é que essas são plurais, provisórias, conflitantes às vezes; em síntese, estão em constante transformação ao longo da vida. Conforme o sujeito experiencia e interage com vários sistemas de significado e com representações culturais, ele se confronta com uma multiplicidade de identidades possíveis de se perceber e de se apropriar ou ser apropriado (HALL, 2002). Em discurso de certa forma convergente, um sujeito plural é resultante da experiência de socialização nos diferentes contextos sociais. As situações sociais dos indivíduos, pautadas nesses contextos, tendem a ser

responsáveis pelas experiências incorporadas por eles/as. E estas, por sua vez, resultam em hábitos e condutas. Por esse motivo, ao se propor modificar os contextos e as experiências tende-se a promover a mudança nas forças que agem sobre os sujeitos (LAHIRE, 2002).

Dessa maneira, compreendendo que o sujeito é o que a pressão do mundo fez com que ele fosse, através de um conjunto de pressões que sofre em uma teia de relações desde a tenra idade, pode-se afirmar que o sujeito é o que é por fruto da ambiência. Inclusive se considerarmos o ambiente escolar pesquisado como base, uma vez que mesmo em um espaço aberto ao diálogo e à convivência, estão também todos suscetíveis a modelos e expectativas sociais de como 'devem ser'. Por esta razão, embora haja desafios, é importante o fato de o ambiente escolar acolher a percepção de que cada sujeito se constitui de um emaranhado de subjetivações que o levam a ser o que é, mas não de forma estática e, sim, com a fluidez do movimento. E se mudar o contexto é mudar as forças que agem sobre os sujeitos (LAHIRE, 2002), esta escola está contribuindo para que o contexto seja percebido como algo construído e, portanto, passível de mudanças.

Como as tensões também estão imbricadas nesses processos, vejamos quais embates são produzidos nessa modalidade de prática docente na busca da produção de uma visão crítico/reflexiva junto aos/as discentes. Iniciemos problematizando o surgimento de definições sobre infância e distanciamento entre o mundo infantil e o mundo adulto. Nos últimos séculos, inclusive atualmente, compreendemos as temáticas acima como etapas diferentes da vida do ser humano, e cada uma com suas possibilidades, proibições, regras e expectativas sociais.

Nessa perspectiva, pode-se tomar como exemplo uma das meninas de oito anos, do terceiro ano, que, conforme informado por sua professora, ia para aula de sutiã (sem ainda ter seios proeminentes). A menina Letícia também caminhava cheia de trejeitos, como se estivesse se 'exibindo' ou desfilando, e só queria falar sobre meninos. Segundo compreensão da professora e da família, por estas razões a menina pouco estava aproveitando o pátio da escola e o momento de "*ser criança*". Então a professora chamou os pais para uma conversa e, na ocasião, a mãe esteve presente. Conversaram sobre programas de TV, filmes ou outro material que poderiam estar induzindo a aluna a uma imagem feminina erotizada. Também abordaram sobre as atividades preferidas de Letícia, uma vez que estava se interessando por assuntos de namoro e de conquista entre meninos e meninas.

A professora e a mãe combinaram estratégias sinérgicas na escola e em casa, de forma que a menina explorasse mais as brincadeiras "*de criança*" durante os horários livres. O argumento

dos/as adultos foi que, quando ela fosse adolescente, gastaria seu tempo com “*essas coisas*” (sic). Ou seja, houve claramente a demarcação do que seria adequado para a faixa etária da menina. Ao mesmo tempo em que a escola entende que o desenvolvimento infantil deve ser exploratório e de descobertas, essas estão pautadas em regras e expectativas sobre o que é 'certo' para cada fase da infância e da adolescência.

Outras semelhantes experiências tensionadas ocorreram na mesma turma do terceiro ano, com crianças de 7-9 anos, quando um dos alunos comentou que em casa “*assistia filme de adultos, filme de sexo*”, conforme relato da docente. Ao ser questionado em que situações ele assistia ao filme, o aluno comentou que era escondido da mãe dele. Houve uma roda de conversa para suprir a curiosidade da turma quanto ao sexo e ao ato sexual. E também houve o investimento para demarcar a diferença entre 'mundo adulto' e 'mundo infantil', de maneira a não recomendar as crianças a assistirem esse tipo de filme, uma vez que são direcionados para os adultos e não para o público infantil.

A professora relata, ainda, uma rápida situação em que uma aluna a questionou sobre “*o que seria um motel*” e se “*era onde as pessoas faziam sexo*” (sic). A professora informou que, foi pega de surpresa com a pergunta e respondeu “*Não necessariamente*”. Ao que a aluna revidou: “*É sim, minha mãe me disse que é onde as pessoas fazem sexo*”. Então a professora elaborou melhor sua explicação para a menina (e para a turma, que a esta altura já estava envolvida na conversa também) explicando, conforme a curiosidade, a diferença entre motel e hotel e dizendo que os adultos podem fazer sexo em ambos, porque sexo é uma prática que tende a envolver carinho e respeito entre as pessoas. E que, por outro lado, os adultos podem ir para um motel ou para um hotel e acabarem não fazendo sexo. Ressaltou, ainda, que somente os adultos fazem sexo, as crianças não. E que por isso é tão importante preservar e respeitar o corpo dos outros e os seus próprios, e não permitir que pessoas toquem nos corpos dos outros sem consentimento e, sim, respeitem, sobretudo entre as próprias crianças e entre crianças e adultos (possivelmente fazendo menção à pedofilia).

O que se destaca das situações apresentadas é o ideal de infância, por um lado, e o momento de descobertas e a curiosidade por experimentos sensuais e sexuais por outro. Na nossa sociedade há o discurso que cabe ao adulto manter os limites bem demarcados entre infância e maturidade, uma vez que assim o controle e vigilância dos corpos e das experiências infantis tende a estar garantido. Para além de julgar se a atitude da professora e da família estão corretas

ou não, o que importa para esse debate é compreender o processo pela busca da manutenção e legitimação do que é entendido como regra para cada etapa da vida do sujeito, na relação de alteridade entre crianças e adultos, e como as disposições culturais influenciam, em maior ou menor grau, os modos de vigilância.

Ademais, reitera-se a linha tensionada da prática escolar entre, de um lado promover o diálogo sobre sexualidade e curiosidades dos/as alunos/as, e de outro o desafio em lidar com o caso da menina que usa sutiã e age de uma maneira sensual, o aluno que assistiu a um filme pornô, a outra menina que perguntou sobre motel. Assim, a rede de tensão engloba: um ambiente escolar que induz a autonomia e a formação de diferentes modos de entender e vivenciar as identidades através de um espaço promotor do diálogo; uma prática docente pautada na reflexividade e na criticidade; o jogo de negociação entre a criança e a família frente aos significados simbólicos do uso de sutiã, do vídeo pornô e do motel; bem como a postura sensualizada da menina no ambiente escolar. Também devem ser consideradas as disposições culturais ao redor das crianças (e de todos/as envolvidos/as), incluindo as mensagens do senso comum em erotizar e sensualizar as práticas femininas, bem como o sexo e a sexualidade, como assuntos velados.

Tais recortes relatados acima apontam para identidades individuais moldadas por discursos de identidades coletivas, afinal os modos de se constituir como mulheres e homens e as possibilidades de se vivenciar os prazeres do corpo são geralmente sugeridos e promovidos socialmente (LOURO, 2000). A situação do banheiro, em que as meninas saíram gritando, e a situação da menina usando sutiã apontam, por exemplo, que por mais que a escola tenha banheiros de uso comum e que a docente demonstre trabalhar de forma aberta e dialogada, os/as alunos/as trazem para o convívio escolar marcas de outras experiências sobre gênero e sexualidade que carregam regras de como atuar, marcas essas que apontam para o discurso de ‘não poder ver o menino no banheiro’ como ilustrativo de vivências socializadoras para além da escola. No mesmo sentido, o uso do sutiã e a forma de caminhar como marca feminina e ‘conquistadora’, supõe-se, advém da interação da menina com meios definidores de uma identidade coletiva feminina, integrante dos jogos de negociação do processo socializador.

E os olhares dos/as adultos sobre essa situação, da mesma forma, estão imersos nesse processo, inclusive a partir de suas bagagens e experiências sociais. Há muito, exercitamos a codificação dos sujeitos a partir da interpretação que fazemos dos seus (nossos) corpos e de suas

(nossas) expressões. Por fim, a tensão da prática docente é justamente frente ao próprio objetivo de uma perspectiva crítica e reflexiva, uma vez que, em determinados momentos, a própria prática docente sofrerá com maior incidência as forças das disposições culturais consensuais e, como consequência, haverá o controle e a censura, em maior ou menor grau.

Embora menos frequente ou com menos força devido ao ambiente propício à reflexividade e ao diálogo, esta escola e seus/suas professores/as também estão à luz da sociedade sexista. Nessa perspectiva, a partir de uma visão macro, é possível dimensionar o sujeito e suas formas de autocontrole. As formas de controle social integram o campo de socialização de forma pulverizada e disseminada, de modo que esse controle individual tem uma sociogênese, ou seja, uma gênese que é dada socialmente.

Em síntese, é a partir dos comportamentos cotidianos que se encontram expressões de uma generalidade maior, que são as formas de controle. Ao mesmo tempo em que o sujeito se sente cada vez mais autônomo e livre, ele também é regulado, não mais por forças externas visíveis, mas por si mesmo, a partir de normas estabelecidas pelo meio, por forças de controle presentes em diferentes esferas sociais concomitantes, de forma que se tenha a impressão de que são normas 'naturais' daquele tempo e espaço em que o sujeito está inserido. Em outras palavras, mesmo o corpo docente dessa escola sofre as consequências das normativas sociais e, às vezes, estas trazem desafios para a prática pedagógica quando se atua em uma abordagem de abertura e de questionamento.

Por outro lado, mesmo que haja a incidência de tensões, os próprios preceitos da criticidade na prática pedagógica tendem a favorecer a reflexividade na extensa maioria das atividades junto aos/as alunos/as e diminuir as forças vetoriais advindo das premissas sexistas e dicotômicas. Nas análises desta modalidade de prática docente se observa que trabalhar as questões de gênero e de sexualidade neste ambiente escolar é algo que faz parte do cotidiano dos/as professores/as, que trazem conhecimentos prévios sobre o assunto e atuam em um espaço favorável para tratar dessas temáticas junto aos/as alunos/as. Percebe-se que a teia de interdependência desses/as professores/as aponta para um movimento convergente na forma de pensar e atuar, caracterizando um processo de interação e convivência no qual são produzidos, transmitidos e referendados pensares e atitudes não sexistas.

Isso se deve ao agrupamento ou somatória de determinados *atributos* relevantes com maior incidência na perspectiva do pensamento crítico/reflexivo, a partir da relação entre docentes e discentes, e as próprias inter-relações entre os atores/as dessa teia de interdependência: a) ambiente pedagógico favorável; c) reflexão e atuação crítica na sala de aula; d) aprendizagem pela experiência significativa; e) relação confiante e participativa entre escola e família; f) resolução de tensões através do diálogo.

O atributo do ambiente pedagógico favorável permite que projetos de estudo sobre sexualidade e sobre equidade de gênero (a exemplo Evolução Humana, Árvore Genealógica, Gaúchos e Gaúchas) se integrem aos conteúdos programáticos ofertados aos/as alunos/as, e transmitam abordagens plurais de tais assuntos. Também resultam em uma atuação discente cuja apropriação do exercício da reflexividade se vê presente de forma autônoma (como a exemplo a explicação dos/as alunos/as para uma criança visitante quanto a um dos alunos ter duas mães e um pai), de maneira a reforçar as novas possibilidades de compreender as formas de ser e estar no mundo. O que nos leva para o segundo atributo a seguir.

A aprendizagem significativa se baseia na experiência, na autonomia de pensamento e na reflexão desprovida (na medida do possível) de normativas sociais. Como exemplo, a situação do diálogo das crianças acerca da possível homossexualidade dos peixes e das tartarugas da escola, o que representa uma apropriação e (re)transmissão da perspectiva de acolhimento e respeito às diferenças.

E este se conecta ao terceiro atributo fundamental: a relação confiante e participativa dos profissionais da escola e dos/as familiares. O apoio desses últimos nos projetos de estudo e no acompanhamento constante no desenvolvimento das crianças confere, por exemplo, o grau de legitimação de um trabalho pedagógico voltado para a convivência com as diferenças, equidade de gênero e a sexualidade.

Por fim, o quarto atributo fundamental, acerca da resolução das tensões através do diálogo (como nos casos do sutiã, do filme pornô, do banheiro), permite a flexibilidade necessária para que os processos socializadores tenham a maleabilidade da própria experiência e da constituição dos sujeitos, em suas perspectivas de fluidez e não linearidade. O caminho do diálogo e da reflexividade torna-se, portanto, mais que necessário, à medida em que, cada vez mais na atualidade, os sujeitos já não 'cabem' facilmente nas classificações dos moldes sociais. Dado que se somam novas categorias sexuais e as fronteiras já não ficam tão demarcadas, a

operacionalização de dicotomias e do pensamento binário esbarram na pluralidade e, muitas vezes, na ambigüidade da gama de arranjos sociais possíveis (LOURO, 2000).

Ao término desta modalidade de prática docente e na interação social deste/a com os/as alunos/as claramente são ilustrados o convite ao constante diálogo frente aos acontecimentos e sentimentos, e o incentivo para que exercitem a reflexão quanto a si e suas formações identitárias. Também a prática versa para o estímulo à reflexão sobre o outro, as possibilidades de interação, os limites e respeito necessários nos relacionamentos sociais. Na mesma medida em que os/as docentes intensificam tais investimentos junto aos/às discentes, eles/as mesmos também passam por experiências transformativas e pelo constante exercício de apropriação da forma reflexiva e sistêmica de viver em sociedade.

Em conclusão, esta modalidade de prática docente (Construção do pensar e agir crítico/reflexivo: entre docentes e discentes), inter-relacionada às duas anteriormente apresentadas (1- Estratégias Institucionais e práticas sistêmicas: docentes e escola; 2- Experiências pessoais e entrecruzamento de valores: docente e sua constante (re)transformação), caracterizam-se pelo constante processo de nutrição de condições favoráveis a um ambiente educacional para as diferenças e atuação ética. Dito de outro modo, no campo das diferenças e no exercício docente desta instituição, mesmo com a interferência de tensões relacionais, verifica-se uma construção identitária aberta, permeada por sentimentos, conhecimentos, saberes, experiências e vivências individuais e coletivas rumo à harmoniosa convivência consigo e com os/as demais.

Na sequência são apresentadas duas imagens que representam esta categoria para, logo em seguida, dar início à próxima modalidade.

Figura 21. A integração entre docentes e alunos/as na perspectiva de novos olhares representa, assim, a terceira categoria de análise: *Construção do pensar e agir crítico/reflexivo – entre docentes e discentes.*

Figura 22. O exercício autônomo e exploratório em grupo, como no uso do Material Dourado para o raciocínio lógico matemático, também representa a terceira categoria de análise: *Construção do pensar e agir crítico/reflexivo – entre docentes e discentes.*

4.4. Estratégias de socialização sob uma de suas matrizes de legitimação: prática docente e o uso de recursos didáticos/discursivos

Essa modalidade de prática docente reflete sobre os usos de recursos didáticos e discursivos como estratégias pedagógicas para se trabalhar temas sobre diferenças, gênero e sexualidade junto aos/às discentes. Geralmente, nos projetos de estudo desenvolvidos os/as alunos/as são convidados a pesquisar em casa, procurar materiais para agregar ou subsidiar os debates em sala de aula. Muitas vezes, os/as familiares colaboram para esse momento de busca investigativa da criança, compreendendo tal postura como enriquecedora no desenvolvimento das aprendizagens. O/a professor/a também contribui com materiais diversificados para as pesquisas e estudos com a turma.

Na instituição em questão frequentemente procura-se fazer uma análise crítica das verdades universais e das representações fixas veiculadas. Ao mesmo tempo, há um investimento em desconstruir comportamentos normativos e ampliar as experiências através do pensamento de que cada um tem seu jeito de ser, sentir, pensar e agir. Um dos exemplos é o não incentivo a personagens infantis (como o mundo cor de rosa e 'perfeito' das princesas ou das representações da Disney) como parâmetros para atividades pedagógicas, a não ser que sejam problematizados. Da mesma maneira, desenhos prontos ou moldes não são utilizados, a não ser que tenham um propósito muito bem determinado. Retoma-se a informação que a escola não utiliza livro didático, o que poderia também cercear a possibilidade de investigação das crianças. Em contrapartida, são usadas as experiências, imaginação e criatividade das crianças como pilares do desenvolvimento de tais atividades e, ainda, a análise de livros, propagandas, reportagens, artefatos artísticos, como obras de arte, poemas e músicas.

Importante considerar que todos/as envolvidos/as na teia de interdependência configurada nessa escola estão corriqueiramente submersos às disposições culturais, e por essa razão é importante delimitar uma postura crítica perante aquilo que se ouve e vê ao redor. Geralmente, a pulverização das disposições culturais que circula na mídia se confunde de tal maneira com as que circulam na família e escola que muitas vezes fica quase imperceptível quem produziu, quem legitimou e disseminou. E, mais difícil ainda, perceber o caráter histórico e cultural das mesmas. O fato é que tais disposições circulam em todo momento no ambiente escolar e, portanto, devem ser trabalhadas junto às propositivas pedagógicas tendo em vista a reflexividade e criticidade.

Uma das possibilidades do trabalho educativo informal - difuso e pulverizado - portanto, é este advir de discursos presentes nos recursos midiáticos e o uso desses na prática docente. Nesse caso, ressalta-se a possibilidade desses discursos colaborarem para a produção, a transmissão e a legitimação de formas de ser e agir na sociedade em que se está inserido. Os discursos e as práticas seriam, então, espaços por onde circulam dispositivos e disposições culturais, como um sistema de produção de subjetividades.

É possível relacionar os dispositivos inculcados no ambiente escolar com o dispositivo pedagógico da mídia e fundamentado pelo conceito de dispositivo da sexualidade, na medida em que aponta para um conjunto de mecanismos discursivos (produtores de saberes e discursos) e de mecanismos não discursivos (práticas que produzem e transmitem através de meios midiáticos, mediante normas sociais recorrentes). A partir de tais mecanismos o sujeito é instigado a (re)conhecer-se em tais discursos, ou seja, no discurso 'sobre si', considerando que os mesmos também perpassam o ambiente da cultura familiar (FISCHER, 2002). Dessa forma, a circulação de saberes sobre os sujeitos, sobre a atuação da sua identidade voltada para a sexualidade, e sobre os demais modos de ser, estar e agir em sociedade são apreendidos e exercitados na relação entre ambiente escolar – cultura familiar - dispositivo pedagógico da mídia – dispositivo da sexualidade.

Neste panorama, e dentre todas as disposições de cultura possíveis de estarem presentes na escola, esta modalidade de prática docente relacionada ao uso de recursos diversos busca dar conta especificamente das questões de gênero e sexualidade e dos meios pelos quais o processo de socialização destas disposições ocorre no ambiente escolar.

Assim, na atualidade, o fácil acesso e a difusão das informações estão favorecendo que, cada vez mais, também seja por este meio que crianças e jovens compreendam e vivenciem o processo de construção de suas identidades sociais. Com a facilidade de acesso ao que acontece no mundo e às várias ideologias espalhadas pelos continentes, a mídia está cada vez mais ganhando força e se equiparando às interferências da família e da escola.

Frente a isso, segundo dados da pesquisa de campo, o direcionamento da escola junto aos/às atores/as da rede de interdependência, considera, como em qualquer relação social, também a interferência da cultura por diferentes meios. Os/as professores/as e gestores/as indicam estarem cientes que, nos processos de transmissão e disseminação de maneiras de agir e atuar socialmente, cada vez mais deixam de ser somente a escola e a família como as 'únicas'

atuantes na condição de promover os processos socializadores e a construção de identidades individuais e pertencimento a grupos sociais. Ou seja, se de um lado tem-se os valores pessoais, tem-se de outro o direcionamento da escola, mais adiante tem-se a intervenção de meios midiáticos diversos aos quais todos têm acesso na sociedade contemporânea, e, por fim, ainda, somam-se as normativas sociais. E no entremeio de todos esses lados tem-se as pessoas e as relações que estabelecem no cotidiano.

Na contemporaneidade os sujeitos sociais constroem e experimentam suas identidades a partir não mais de parâmetros advindos somente da família, da escola e de seu entorno. As trajetórias individuais e coletivas ultrapassam as experiências temporal e localmente próximas ao sujeito. Assim, os modelos e referências produzidos em contextos dispersos também alcançam e interferem na construção social do sujeito (SETTON, 2002).

A questão primordial, portanto, é como se estrutura a prática docente frente ao uso de recursos discursivos e/ou midiáticos como materiais de estudo e de reflexão? E como são debatidos os modelos de referência sobre meninos, meninas, homens, mulheres, suas construções de identidades e suas relações sociais?

Retomemos a compreensão de recursos discursivos e midiáticos, para os limites desta pesquisa, como materiais por onde circulam disposições culturais. No ambiente escolar analisado, há a recorrência de uso de reportagens de jornal e de revista, propagandas impressas e em vídeo, sobretudo os disponíveis no canal Youtube. Ressalta-se que o foco dessa análise responde não ao material midiático em si, mas ao uso pedagógico de apoio aos estudos dos quais recursos midiáticos fazem parte. Importante destacar que a televisão (aberta ou a cabo), na maioria das vezes, não foi um veículo por onde os/as alunos/as conseguiram materiais, e sim canais da internet, pela facilidade de circulação de tais recursos por meios alternativos.

Algumas das turmas, portanto, utilizaram-se de tais recursos como suporte pedagógico durante as rodas de estudo dos projetos, no período de coleta de dados desta pesquisa. Dentre as salas de aula do ensino fundamental, uma das turmas se destacou pois o projeto de estudo suscitou de uma reportagem sobre androginia e transexualidade, levado para a escola por uma das alunas e que fora proveniente do jornal de maior circulação da cidade. Assim, assuntos sobre homossexualidade (gay, lésbica, transsexual, transgender) e sobre as mudanças nos corpos surgiram no projeto de estudo (*Árvore Genealógica*) do 5º ano, com crianças entre 9-13 anos. A partir da curiosidade proveniente da reportagem compartilhada por uma das alunas, os/as colegas

fizeram o mapa mental e optaram em inserir tais conversas no estudo, a partir da questão sobre filhos e pais homossexuais, um dos aspectos surgidos inicialmente, e assim prosseguiram com conversas e rodas de estudo no grupo.

A primeira atividade foi ler a reportagem e procurar entender sobre o que se tratava, uma vez que havia termos desconhecidos pelas crianças, e as fotos passavam a imagem de pessoas com características não muito claras quanto ao ‘ser mulher’ ou ‘ser homem’. Segundo relato da professora, foi interessante acompanhar o processo de compreensão e assimilação por parte dos/as alunos/as:

Então eles (alunos) se deram um tempo para pensar, porque é muito sentimento (e muita informação). Aí retornaram de forma mais natural pra falar sobre o assunto, não havia aquelas coisas de risos, coisas de deboche. Alguns que não entendiam a reportagem, o outro intervinha (...) então havia todo um contexto que eles falavam. E eu interferi mais, assim, em explicar o que seria os *transgender*, o transexual. Depois a gente passou a estudar sobre lei. Eles trouxeram se há um casamento heterossexual haveria de ter um casamento gay. E conversamos de agora haver esta proposta de poder haver um casamento gay porque antes não havia nada (grifos entre parênteses meus) (Informação verbal, trecho da entrevista com a professora Aline, do 5º ano).

A partir dessa reportagem, lida e dialogada em roda na sala de aula, o grupo demonstrou várias curiosidades a respeito do que era androginia, da dificuldade de olhar e às vezes descobrir se a pessoa é homem ou mulher. Questionaram também sobre o termo transexual, o que significava, como a pessoa era. Também problematizaram se a modelo da reportagem era menina em corpo de menino ou se era menino em corpo de menina, se nasciam assim, e como fazia para se ‘trocar’ de sexo. Em todos os momentos acompanhados em observação de campo, o posicionamento docente foi de incentivar o diálogo e a reflexão, e procurar que os/as alunos/as trocassem opiniões antes de a professora contribuir com alguma informação adicional.

Ao invés de diretamente a professora responder uma dúvida em específico, ela voltava a pergunta ao grupo, de forma que os/as alunos/as buscassem as próprias respostas entre si. Dependendo do que eles/as comentassem, às vezes a docente ainda instigava mais, perguntando, por exemplo, “*Mas será? Será que só pode ser desse jeito?*”. Percebe-se, portanto, que no ambiente pesquisado, a professora em questão incentivava a discussão sobre os modos de compreender como são ou ‘devem’ ser meninos e meninas, e que há, pelo menos, mais de duas possibilidades de respostas. Ao que indica, portanto, essas experiências escolares promovem junto aos alunos um olhar mais crítico sobre as ‘verdades’ que lhes aparecem.

Estabelece-se nessa prática docente o oposto que o senso comum e a norma social mais prezam: as certezas dicotômicas. Ressalta-se que o senso comum geralmente segue a delimitação binária na qual de um lado há os heterossexuais e de outro os homossexuais. E para aqueles que não se enquadram em ambos os lados, há o termo bissexuais. Ocorre que o mundo e as pessoas não são facilmente ordenados dessa maneira, dada a diversidade e fluidez das experiências sociais, o que pôde ser apontado, através de pesquisas históricas, que outras culturas não compreendem a sexualidade humana desta maneira. Inclusive a própria cultura ocidental não a compreendia desta maneira no passado. O que reitera o caráter construído e de transformações, conforme tempo, espaço e sociedade (WEEKS, 2000).

Ao mesmo tempo, há de se considerar, em se tratando das identidades sexuais, que há um investimento forte dos discursos sociais em relação a definir quem são os 'outros'. Pode-se inferir que isso ocorre porque, a um tempo significativo, a heterossexualidade é entendida e constituída como a 'norma' e, então, há de se saber quem são aqueles que não se enquadram nesta 'norma'. Categorizar os 'outros' é quase que retomar a 'calmaria' de uma perspectiva dicotômica e do universo das certezas.

Frente a essa perspectiva, com os materiais coletados e as reflexões incentivadas no ambiente escolar, as disposições e valores culturais estáticos e arcaicos sobre gênero e sexualidade tenderam a ser desestabilizadas. Com certeza os/as docentes (e discentes) dessa escola, apoiados por um ambiente inspirador para o acolhimento às diferenças têm, e terão no futuro, formas diversificadas de apreender modos de ser, sentir e agir em sociedade. Afinal, é através das práticas culturais que a socialização ocorre, e é através dessa socialização que são produzidas, disseminadas e legitimadas as diretrizes culturais e os significados do que entendemos no mundo. E nessa escola estão sendo construídos, transmitidos e legitimadas outras formas de se perceber e conviver com o outro, de tal forma que as estratégias socializadoras rumam para o acolhimento às diferenças.

A próxima situação analisada refere-se ao fato de os/as alunos/as do quinto ano, ao pesquisarem materiais para o projeto *Árvore Genealógica*, levarem propagandas em foto ou em vídeo que apontavam para uma proposta de respeito e de acolhimento à diversas formas de vivenciar as identidades de gênero e de sexualidade. Então, a professora sugeriu que se apresentasse e analisasse cada uma dessas propagandas, de forma que o grupo fosse construindo

suas próprias ideias sobre as temáticas. Foram em torno de 30 propagandas ao todo (entre imagens e vídeos).

Para os limites dessa pesquisa, serão abordadas as propagandas que a turma considerou mais relevante para o diálogo sobre homossexualidade, heterossexualidade, homofobia. A primeira propaganda²⁸ analisada pelo grupo foi o vídeo no canal *Youtube*, com áudio em português de Portugal. O vídeo mostra duas senhoras idosas, com casaco e tricotando, sentadas em um banco de praça. Ao verem um casal gay de jeans e camiseta e de mãos dadas, elas dialogam: “*Já viste aquilo?*”, a outra responde “*Ah, mas é impossível*”, enquanto as duas fazem cara de reprovação, a primeira senhora complementa: “*De manga curta num frio desses.*” A campanha refere-se “*pelo direito à indiferença*”. Segundo relato da professora, e observação em sala de aula, as crianças acharam essa propaganda interessante porque, segundo eles/as, “*dá dupla interpretação. As pessoas acham que as velhinhas são homofóbicas. Só que na verdade elas dizem que o problema é os caras andarem de manga curta no frio!*” (sic).

A segunda propaganda²⁹ analisada pelo grupo foi um vídeo, assistido no canal *Youtube*, da rede de *fast food* Mc Donald's, o áudio é em francês, com legendas em inglês e em português. Mostra pai e filho na lanchonete; enquanto o pai está comprando os lanches, o menino está falando ao telefone supostamente com outro menino, enquanto observa a foto da turma só de garotos do colégio. Quando o pai chega, o menino desliga rapidamente, o pai olha a foto, comenta que na idade dele ele era mulhereengo e finaliza “*Que pena só ter garotos na sua classe. Você poderia ter todas as garotas*”. O menino não fala nada, só um sorriso 'meio de lado'. Ao final da propaganda, aparece o símbolo do Mc Donald's e a frase “*Venha do jeito que você é*”.

Essa propaganda foi destacada pela turma uma vez que gerou bastante debate sobre se o pai era homofóbico ou não, pois, segundo relatado pela docente os/a alunos/as atribuíram ao diálogo entre pai e filho como “*calmo e o pai só fez um comentário*”. As crianças aos poucos se deram conta que o pai não sabia da condição do filho em ser homossexual, e comentou aquilo porque havia uma expectativa do pai que o filho fosse igual a ele, um ‘mulhereengo’, como forma

---

²⁸ Propaganda realizada pela Associação ILGA Portugal - Intervenção Lésbica, Gay, Bissexual e Transgénero . Fundada em 1995, em Lisboa, Portugal, <http://ilga-portugal.pt/institucional/historial.php>. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=fjlOeJa75S0>. Acesso em setembro/2011.

²⁹ Propaganda da linha de fast food Mc Donald's, na França. A mensagem é: “venha do jeito que você é”. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=X653UxZjhio>. Acesso em setembro/2011.

de dizer que ele era 'homem', 'macho'. A pouca expressão do menino foi compreendida pelos/as alunos/as da seguinte forma: “*o menino estava um pouco triste, decepcionado, porque o pai dele não sabia sobre ele*”.

Importante ressaltar que o espaço de estudos para analisar esta gama de materiais discursivos e midiáticos colabora para que o grupo possa elaborar suas próprias compreensões acerca das diferenças da sexualidade. Ademais, é possível destacar a norma heterossexual como algo também a ser problematizado, uma vez que essas estão diretamente imbricadas na postura homofóbica, sendo a homossexualidade uma ameaça à certeza da norma heterossexual. E a homossexualidade, quando vai à público reivindicar a equidade, tende a ameaçar muito a norma homossexual. A homofobia, nesse sentido, se caracteriza pelo temor de que a homossexualidade seja reconhecida socialmente como uma identidade possível (BORRILO, 2002). Tanto esses vídeos quanto a própria experiência de análise dos mesmos por parte dos/as alunos/as é uma forma de romper com essa ideia estática.

A terceira propaganda³⁰ é um vídeo, também assistido no canal Youtube, sobre a pomada Nebacetin. É um comercial brasileiro, com áudio em português. Mostra várias configurações familiares no parque, enquanto as pessoas indicam como usam a pomada no dia-a-dia. Uma das famílias é um casal de homens com um bebê no “canguru”, que também comentam sobre o uso da pomada. Dentre as propagandas, esta é a única cujo objetivo não é abordar a homofobia como foco principal. O comercial mescla as mensagens sobre os diferentes usos da pomada para as diferentes famílias, dentre elas uma família de gays com um bebê.

A professora questionou o grupo sobre quem eram esses homens e esse bebê, ao que a turma respondeu, conforme relatos: “*São a família, a família do bebê*”. Uma menina complementou: “*Eles são de famílias diferentes (se referindo aos homens, que cada um vem de uma árvore genealógica), mas agora eles são a família do bebê*”. A docente então prosseguiu: “*Mas então esse bebê é o que deles?*” e recebeu a resposta quase em coro “*Filho!*”. A professora instigou mais um pouco “*Mas como que essa criança é filho desse casal?*”, e as crianças, “*Eles devem ter adotado, ora!*”. Na próxima pergunta “*E o que vocês acham de ter uma família que tem dois pais ou duas mães?*”, houve mais de uma resposta. Um aluno disse “*São pessoas, ora*”

---

³⁰ A propaganda é da pomada Nebacetin. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=X653UxZjhio>. Acesso em setembro/2011.

(referindo-se que eram pessoas como as outras pessoas) e alguns colegas concordaram com ele. Um outro aluno complementou “*Eu acho assim que iam dar o mesmo amor do que um homem e mulher dariam*”. E a turma concordou novamente.

A disposição e comprometimento da docente em investir não só na análise dos vídeos, como também nos debates que se sucedem desses é uma forma de sensibilizar não só alunos/as como familiares em dialogar acerca de um assunto que, em muitos lugares, seria velado. Além de incentivar a análise, a argumentação e o posicionamento de ideias objetivas, também busca compreender a diversidade de identidades humanas e, que a identidade sexual é uma dentre tantas.

A busca pelo acolhimento às diferenças, bem como pela equidade de gênero e de sexualidade são um caminho para que os comportamentos e pensamentos homofóbicos diminuam cada vez mais. Afinal, quando se trata de uma educação que colabora com a luta contra a homofobia, trata-se de mostrar que outras formas de sexualidade têm condições de coexistir entre si, sem que sejam compreendidas como ameaça ou provocação, bem como de sensibilizar os indivíduos de que a heterossexualidade não seja algo indiscutível ou algo que todos desejam/deveriam desejar partilhar (BORRILO, 2002).

Dando sequência, a quarta e última propaganda³¹ refere-se a um vídeo, assistido no Youtube, sobre uma entidade que ajuda jovens a não sofrer situações homofóbicas na Noruega. A cena é uma festa de adolescentes. Enquanto um menino dança e conversa com uma menina, de longe um outro menino observa a situação, como se estivesse tomando coragem para ir lá e interromper os dois. Pautado no senso comum, uma superficial interpretação levaria a crer que o menino está interessado na menina. O garoto toma coragem, caminha até o casal, que está sentado, e estica a mão para o outro menino, como se lhe convidasse para dançar ou para conversar com ele. Ao final, aparece um número de telefone do anúncio de serviço público norueguês para adolescentes homossexuais, seguido da frase (em inglês): “*Você não precisa ser tão difícil*”.

Os/as alunos/as, conforme relatado pela professora, consideraram esta propaganda interessante porque os personagens são de idade semelhante à deles. Também porque “*o final é*

---

³¹ A propaganda é um anúncio de serviço público norueguês para adolescentes homossexuais, seguido da frase (original em inglês): “*Você não precisa ser tão difícil*”. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=iQi6NymyZoM>. Acesso em setembro/2011.

surpreendente” (sic), pois de início eles/as achavam que o menino estava interessado na menina. Um questionamento essencial da turma, reforçado por esse vídeo, foi se as pessoas nascem gays. A professora então ouviu várias ideias soltas dos/as alunos/as enquanto eles/as tentavam encontrar a resposta para a dúvida.

Enquanto analisavam diferentes materiais ao mesmo tempo, um aluno comentou “*Aqui fala que orientação sexual é uma escolha*” (referindo-se a uma propaganda impressa). Uma aluna falou: “*todo mundo tem o direito de escolher a sua opção sexual, tipo tu pode nascer de casal lésbico, ou de casal heterossexual e escolher ser gay ou não ser gay*”. Uma outra aluna comentou “*Mas eu vi que a genética influencia, que tu pode nascer gay. Mas não porque teus pais são gays. É uma coisa a ver com os genes do bebê*”. Outro aluno perguntou: “*Mas e transexual?*”, e uma colega explicou “*Transexual é quando tu nasce no corpo errado. Assim, teu corpo é de menino mas na verdade tu é uma menina. Ai tu quer ter corpo de menina e faz uma cirurgia. A mesma coisa se for ao contrário*”. “*E o travesti? É transexual?*”, pergunta o mesmo menino. Então outro colega responde “*Não, travesti é quando tu usa roupa de mulher sendo homem, tu te veste de mulher, mas tu não faz cirurgia*” (informações verbais através do relato da professora – Aline, e das observações em sala de aula).

A professora permitiu que as crianças ficassem um bom tempo debatendo sobre suas dúvidas, procurando não intervir de imediato, para não interromper o momento reflexivo deles. Em seguida, propôs realizarem uma pesquisa para saber um pouco mais sobre a questão se se nasce gay ou não. Ela conversou e explicou que tem pessoas que acreditam que a indivíduo nasce gay, outras pensam que o indivíduo nasce com uma pré-disposição para ser gay; outras pessoas ainda acreditam que é o ambiente e suas experiências que tornam os indivíduos gays. A docente, sem fechar em uma única e exclusiva explicação sobre a homossexualidade, mostrou o quanto as pessoas pensam de jeitos diferentes. E muitas vezes umas tentam convencer as outras que estão certas. E, em algumas situações, as pessoas não fazem de um jeito adequado, conversando e, sim impõem seu jeito de pensar aos/as demais. A professora ainda sugeriu que mais importante do que encontrar a resposta única acerca das 'causas' da homossexualidade era refletir em relação ao respeito, à convivência com harmonia, porque todo mundo tem as suas diferenças.

Dentre as aprendizagens das crianças nesse projeto de estudo, relataram: “*Lá onde eu estudo a tarde todo mundo diz assim, que uma pessoa usando rosa é gay. Mas a gente viu (no projeto) que não é assim*”; “*A minha mãe tem uma irmã que foi adotada, essa irmã tem um salão*

de beleza que o cabeleireiro é gay e ele tem um filho. E o filho não é gay”; “Agora (depois do projeto) quando eu vejo uma pessoa gay, eu só falo assim, olha lá uma pessoa gay, eu só falo isso”; “A pessoa nasce como ela quer, ela cresce como quer, ela vive como ela quer”; “Que homossexuais são pessoas tanto quanto a gente”; “Que as pessoas precisam respeitar as outras pessoas. Não é porque ela é gay que as pessoas podem bater nela”.

Observa-se que a docente propiciou para essa turma uma experiência bastante significativa e argumentativa sobre sexualidade, e por certo os/as alunos/as compreenderam como é importante ter um olhar crítico frente aquilo com que nos deparamos, de maneira a não ficar refém daquilo que a cultura e a sociedade nos impõem. Dessa forma, evidencia-se como o processo socializador constitui-se como processual, sendo possível relacionar a cultura e suas práticas como presenças marcantes nas relações entre os sujeitos e entre estes e a sociedade como um todo.

Frente a essa modalidade de prática docente e uso de recursos discursivos para trabalhar as estratégias de socialização sob uma de suas matrizes de legitimação, a tensão a ser destacada refere-se à diminuição da intensidade do uso de livros de literatura infanto-juvenil como materiais complementares aos estudos em sala de aula. Conforme dados coletados na pesquisa de campo, alguns anos atrás a escola usava com mais frequência livros como suporte para início de estudos, debates, apropriação de diferentes perspectivas, e exercício da criticidade. A biblioteca da escola, por sua vez é livre e de fácil acesso. E conta com uma gama de livros, inclusive aqueles que problematizam as normativas de gênero e apontam para as diferenças da sexualidade.

Utilizar propagandas, vídeos, reportagens é de suma importância quando se pretende manter os debates atualizados e instigar alunos/as a refletir acerca das temáticas de gênero, sexualidade e diferença. Entretanto, seria importante ainda explorar histórias da literatura, analisar personagens, perceber o processo de como vão somando acontecimentos, relacionar com sua vida e problematizar os acontecimentos. Essas são algumas das possibilidades de utilização dos livros infanto-juvenis. Ademais, tal estratégia poderia contribuir significativamente na legitimação de ideias de acolhimento às diferenças. Utilizar a literatura infanto-juvenil como recurso didático e discursivo tende a promover, portanto, uma amplitude das formas de analisar discursos, questionar consensos, como também reconhecer, através das tramas e personagens, novos modelos de se exercitar as identidades.

Por fim, a presente modalidade de prática docente, que abarca o uso de recursos discursivos junto às estratégias para a legitimação de novas formas de perceber e de atuar frente ao gênero e sexualidade, aponta para a presença dos seguintes atributos fundamentais: a) ambiente pedagógico favorável; c) reflexão e atuação crítica na sala de aula; d) aprendizagem pela experiência significativa.

Em relação ao ambiente favorável a se desenvolver práticas reflexivas utilizando materiais discursivos/didáticos, considera-se que a autonomia docente em escolher quais recursos e como os utilizarão em sala de aula é ponto fundamental para uma busca investigativa de materiais que melhor agreguem os debates da turma. Ademais, a opção da escola em não trabalhar com livros didáticos exclusivos permite a liberdade de os/as docentes organizarem melhor as atividades com foco nas curiosidades das crianças, especificidades da turma, e objetivos a serem alcançados.

Fato que conecta com o segundo atributo relevante, na medida em que a análise dos materiais apresenta-se como uma alternativa de exercício de uma atuação crítica e reflexiva. A iniciativa de os/as alunos buscarem informações e materiais em casa, pedindo ou não ajuda de familiares, já é o início de uma prática reflexiva, uma vez que a escolha dos materiais a serem levados para a escola se caracteriza pelo primeiro filtro e primeira análise. Em sala de aula, de maneira individual ou coletiva, a exploração dos materiais didáticos/discursivos, a percepção de ideias novas, ou questionamento de ideias estáticas, o debate com os colegas e a construção de pensamentos, são primordiais.

Importante lembrar ainda que intervenção docente é essencial para fazer com que os momentos sejam de reflexão e visão crítica. Como visto anteriormente no relato da pesquisa de campo, o inicial silêncio docente e o espaço para os/as alunos/as debaterem entre si pode ser uma estratégia de incentivar a autonomia de pensamento e de argumentação de ideias junto aos/as alunos/as, ao invés de já adiantar respostas ou modos de pensar. Na mesma medida, em outros momentos, a intervenção pedagógica questionando trechos dos materiais, complementando com mais problematizações um debate já em andamento, bem como e o incentivo para que as crianças exercitem o olhar reflexivo frente às próprias ideias e opiniões surgem como estratégias bem-vindas.

O terceiro atributo fundamental, referente à experiência significativa da aprendizagem está em conexão aos atributos anteriores. O ambiente favorável, as práticas reflexivas e de

críticidade, quando bem guiadas pela mediação docente, resultam em experiências significativas vivenciadas pelos/as discentes. E tais experiências giram em torno, nesse caso, de encontrar significado no próprio ato crítico, e na troca de ideias e de descobertas junto aos/às colegas. Deve-se pulverizar, através da experiência e da construção de significados, outras verdades e possibilidades quanto aos modos de vivenciar as identidades e de se relacionar na teia de interdependência social.

Em suma, esta quarta modalidade de prática docente (Estratégias de socialização sob uma de suas matrizes de legitimação: prática docente e o uso de recursos didáticos/discursivos), contribui para o processo de prover, no ambiente institucional, condições de possibilidade para a convivência com as diferenças, inter-relacionada, claramente, com as outras modalidades em questão (1- Estratégias Institucionais e práticas sistêmicas: docentes e escola; 2- Experiências pessoais e entrecruzamento de valores: docente e sua constante (re)transformação; 3- Construção do pensar e agir crítico/reflexivo: entre docentes e discentes).

Dessa maneira, o conjunto de atributos relevantes, atrelado às relações sociais estabelecidas na escola e pelas práticas docentes em questão, apontam para diferentes formas de se praticar um ensino para além do senso comum e de visões dicotômicas. Ao incentivar a problematização, a reflexão, bem como a percepção do outro a partir de um ambiente instigante, ético e com visão sistêmica, é em realidade afirmar que um fazer docente pode e deve romper as barreiras, como tem se visto nos dados coletados dessa escola.

A seguir, tem-se imagens ilustrativas desta quarta modalidade, bem como dos vídeos utilizados como ferramenta pedagógica em sala de aula. Na sequência, será apresentada a quinta e última modalidade de prática docente.

Figura 23. Reportagem sobre Androginia e Transexual. Jornal Zero Hora, março, 2011.

O incentivo à leitura crítica de reportagem como esta, e a autonomia de uma das alunas ter levado o material para a sala de aula com objetivo de debate, representam a quarta categoria de análise: *Estratégias de socialização sob uma de suas matrizes de legitimação: prática docente e o uso de recursos didáticos/discursivos.*

Figuras 24 e 25. Biblioteca escolar e grupo de livros que trabalham gênero e sexualidade disponíveis. Mesmo que uma das tensões apresentadas esteja em potencializar o uso da literatura como ferramenta didática nos projetos de estudo, igualmente representam a quarta categoria de análise: *Estratégias de socialização sob uma de suas matrizes de legitimação: prática docente e o uso de recursos didáticos/discursivos.*

Figura 26. Vídeo 1 analisado pela turma do quinto ano em projeto de estudo: propaganda anti-homofobia “Pelo direito à indiferença”, da ILGA, de Portugal. Mereceu destaque pelos/as alunos/as devido à gerar dupla interpretação. Enquanto pode-se pensar que as duas senhoras estavam sendo homofóbicas, apenas estavam preocupadas com a pouca roupa dos rapazes em um dia frio.

Figura 27. Vídeo 2 analisado pela turma do quinto ano: propaganda anti-homofobia “Venha do jeito que você é”, da rede de *fast food* Mc Donald’s, na França. Recebeu destaque pelos/as alunos/as, pois debateram sobre a postura do pai perante seu filho e suas expectativas frente ao menino, uma vez que demonstrou desejar que o garoto fosse tanto ‘mulherengo’ quanto ele havia sido no passado.

Figura 28: Vídeo 3 analisado pela turma do quinto ano: propaganda sobre a pomada Nebacetin com diversos tipos de famílias. Destacado pelos/as alunos/as por mostrar a composição de uma família com dois pais e um bebê.

Figura 29: Vídeo 4 analisado pela turma do quinto ano: propaganda sobre um serviço social norueguês que auxilia jovens homossexuais. Recebeu destaque dos/as alunos/as pelo final surpreendente, quando um menino em uma festa, após tomar coragem, vai até outro menino e o convida para conversar.

4.5 Pulverização e Legitimação de novos olhares: entre docentes e famílias

A última modalidade de prática docente refere-se a como se dá o processo de pulverização de novos olhares para além da escola. Ou seja, como no ambiente familiar, através da bagagem escolar que os/as alunos/as compartilham em casa, ou através da própria participação das famílias na escola, ocorrem as legitimações de outras formas de se compreender as diferenças, o gênero e a sexualidade. Vejamos o destaque da elipse na imagem abaixo:

Teia de Interdependência: releitura livre da Representação de Indivíduos Interdependentes (ELIAS, 1970)

Segundo relato dos/as docentes e gestores/as, e as observações realizadas, na perspectiva pedagógica da instituição considera-se a presença da família e o acompanhamento da mesma na educação da criança como primordial para o saudável desenvolvimento e aprendizagem. Por essa razão, a comunicação entre escola-família é incentivada diariamente, estando os/as professores/as, a coordenação pedagógica e os/as gestores/as escolares corriqueiramente abertos/as ao diálogo. Os/as responsáveis diretos pelo/a aluno/a (seja pai e mãe ou outro) são

convidados/as frequentemente para reuniões individuais de avaliação, reuniões coletivas, reuniões específicas (frente a uma necessidade pontual), mostras de projetos de estudo, eventos escolares, palestras e cursos.

Tal incentivo permite que o adulto responsável não só acompanhe como espectador o processo de aprendizagem, como também participe do cotidiano escolar. Para fins de ilustração, em projetos de estudo das turmas, familiares cujas profissões ou conhecimentos sejam convergentes às temáticas e conceitos estudados pelos/as alunos/as são convidados a palestrar ou a propor atividades em sala de aula, como forma de enriquecimento e valorização das trocas entre todos/as.

Mesmo que as aprendizagens envolvam temas como gênero e sexualidade, as famílias em geral parecem compreender o cunho pedagógico defendido pela escola, e buscam colaborar com os estudos. Talvez alguns familiares não fiquem tão confortáveis, por serem esses assuntos por vezes difíceis de lidar, mas de qualquer maneira procuram confiar nos objetivos pedagógicos e nos manejos docentes. A professora do terceiro ano, com crianças de 7-9 anos, relatou que uma das alunas comentou, na roda de estudos do projeto Evolução Humana, que “*o pai dela tinha camisinha em casa, mas que ele não usava*”. A professora então perguntou se a menina já havia conversado sobre isso com o pai dela, ao que a menina respondeu: “*Já tentei, mas meu pai desconversa*” (Informação verbal, relato da professora do 3º ano – Laura).

Ao considerar que os adultos ensinam as crianças sobre as emoções, sentimentos, convivência e contenções através de regras sociais e morais instauradas e legitimadas em diferentes espaços sociais, também é produtivo que os/as familiares se aproximem cada vez mais das formas de pensar e de atuar da escola no processo educativo dos/as filhos/as. São a partir das interações sociais no meio escolar que o convite a um pensar mais abrangente sobre diferenças é iniciado. Ademais, os/as familiares, por colaborarem com os estudos, participarem ativamente dos eventos, das reuniões e palestras vão também sendo interpelados pelo olhar crítico e sistêmico da escola. Segundo dados da pesquisa de campo, através de relatos de professores/as e de gestores/as, muitas famílias afirmam que passaram a pensar diferente a partir de conversas que as crianças levam para casa, a partir dos debates que se tem em reuniões e conversas com as professoras.

Nesse ambiente favorável, tende a ocorrer com mais fluidez a pulverização de novas óticas acerca das diferenças, de gênero e de sexualidade junto às famílias, para além dos/as

trabalhos desenvolvidos junto aos/as alunos/as. E pela constante presença de diálogos, estudos e debates que envolvam tais temáticas, tem-se um processo que legitima essas novas formas, como maneiras alternativas de se compreender e acolher as diferenças. Assim, com a atuação do último personagem da teia de interdependência (famílias dos/as alunos/as), se fecha o ciclo da rede de relacionamentos desse ambiente escolar. E tais relações são formadas a partir dessas experiências, trocas e relações entre sujeitos, a partir da legitimação de uma ótica reflexiva frente às diferenças.

Dessa forma, a começar pela diversidade da estruturação familiar contemporânea, a integração de crianças com necessidades educativas especiais na escola, como também o reflexo das aprendizagens discentes pautadas na criticidade, argumentação, percepção de si e dos/as outros/as, as famílias tem a oportunidade de uma relação diferenciada com a escola. Uma relação de confiança e de parceria frente à vida escolar das crianças.

As crianças, muitas vezes, compartilham em casa falas e posturas que nitidamente advêm dos valores da escola e da prática docente. Assim, algumas práticas escolares transbordam os muros da escola e adentram os lares. Desde trocar o *“pão branco por aquele preto que tem sementinhas”*, *“não gastar água demais”*, *“separar o lixo”*, até práticas como *“jogar o dado dos sentimentos”*, *“fazer ritual de conselho pra resolver um conflito”*, *“ajudar as pessoas que precisam”*, *“pesquisar junto na internet sobre materiais de respeito aos gays”*, *“conversar sobre porque dizem que existem 'coisas de meninos' e de 'meninas'”*, são, conforme relatos das professoras, exemplos de atuações de pais e mães exigidas pelas crianças.

Há também um investimento direto da escola junto aos familiares através de palestras e cursos. Em uma ocasião de uma palestra sobre o ensino fundamental, um pai, já antigo na escola, compartilhou com o público sua percepção frente à aprendizagem de sua filha, situação relatada por uma das professoras:

Quando nós fizemos uma palestra para os pais para apresentar como eram as atividades do ensino fundamental (...) teve um pai que se posicionou e comentou: “bem gente, aqui (na escola) não vemos só o verde (sustentabilidade ambiental). As crianças aprendem muito mais do que tem no currículo. A minha filha foi pra escola, falaram de diversidade sexual, falaram de sexualidade, e isso é muito mas significativo do que, de repente, aquela parte mas sistematizada que as escolas dão à parte biológica”. O pai trouxe como exemplo, das coisas que a turma de sua filha estudou, como uma coisa positiva, como ele estava feliz em ver a filha dele com uma mente aberta e com uma postura de respeito (Informação verbal, relato da Professora 5º ano – Aline).

Importante contrapor esta com as situações mais comumente relatadas nos embates entre famílias e instituições escolares em geral, à medida em que as instituições muitas vezes culpam as famílias pelos problemas com os/as alunos/as. Por outro lado, muitas famílias por vezes têm uma postura agressiva ao afirmar que estão investindo financeiramente e que, portanto, as instituições é que devem se responsabilizar pelas dificuldades da criança. O propósito aqui não é dissertar sobre esse mérito e, sim, ressaltar que a relação entre a escola pesquisada e os familiares dos/as alunos/as é completamente diferente, conforme já ficou claro. Os/as familiares acompanham e acolhem o investimento feito pela prática docente e premissa escolar quanto ao acolhimento às diferenças, e contribuem incentivando os/as alunos/as na busca de materiais em casa e em conversas sobre os projetos de estudo. Segundo relato da direção escolar, os pais e mães são diferenciados nessa escola:

aqui na escola as famílias são muito participativas em comparação com outras escolas. Porque são pais e mães muito diferentes, eles escolheram essa escola porque são pais conscientes, eles querem a questão ética, a ecologia, a alimentação naturalista. As famílias também querem essa convivência que a escola proporciona, o respeito com a diversidade, a conversa, o abraço, o olhar acolhedor. De fato eles são muito conscientes disso tudo (Informação verbal, trecho da entrevista com a diretora-fundadora – Sara).

Considerando a família como a primeira instância socializadora e, por isso, essencialmente atuante nas estruturações das relações sociais das crianças, é necessário ressaltar as mudanças contemporâneas na formação familiar, como também as formas próprias de se portar e de se relacionar com outros espaços socializadores, como a escola. Por outro lado, as próprias instituições escolares devem estar atentas a essas novas estruturações familiares.

É preciso considerar as transformações sociais das novas conjunturas familiares. Ao mesmo tempo em que a instituição familiar tem condições de se adaptar às mudanças, muitas vezes tende a resistir às transformações de cada tempo e espaço social. A família também apresenta-se como formadora de novos sentidos culturais. Se considerarmos a crise da família, datada entre os séculos XIX e XX, e o caráter de família contemporânea com sua força, datado da década de 1990, percebe-se o movimento de novos modelos de estrutura familiar. Por conseguinte, tais modelos direcionam para novas formas de relações entre os indivíduos. Nesse sentido, a tendência atual das pesquisas é considerar estas relações e as representações de casal, de filhos/as e da própria instância familiar, a partir da evolução conforme as conjunturas

socioculturais. (Saraceno, 1988; Singly, 2000; Segalen, 1999a, 1999b; Figueira, 1992 *apud* SETTON: 2002).

Como já fora abordado, nesta escola é possível perceber que as famílias atuantes na comunidade escolar retratam os movimentos das novas formações sociais, apresentando não somente exemplos de família nuclear e heterossexual, como também outras formações: pais divorciados, mães solteiras, mães com relações homoafetivas, cujas parceiras acompanham o cotidiano escolar da criança, dentre outros. Ademais, pelas práticas contemporâneas do mercado de trabalho, observam-se outros responsáveis atuantes no cotidiano escolar da criança e do jovem, não somente a mãe e o pai: avós e avôs, tios e tias, irmãos e irmãs mais velhos/as, babás ou empregadas domésticas. Desta forma, momentos de entrada e saída dos/as alunos/as e a presença em eventos escolares geralmente agregam uma ‘família’ para além da mãe e do pai.

Assim, seria quase que incongruente se a escola trabalhasse sob as marcas de uma família mononuclear, de gênero e de normas sexistas. Segundo relatos da pesquisa de campo, pais e mães são constantemente acionados a estarem presentes no dia-a-dia escolar. Inclusive a figura paterna, o pai, tanto quanto a mãe, são convidados de maneira equilibrada, de forma que a escola não use as normativas de gênero como pré-disposição dessas participações:

Com exceção da Semana das Mães e dos Pais, onde cada um (mãe e pai) tem seu momento definido de participar das atividades em sala de aula, em todas as outras a gente não chama especialmente pais ou mães, a gente chama os dois, igualmente. Por exemplo, não importa se é para trabalhar na feira ou para assar o galeto, exemplo de um evento, a gente abre igual, para quem estiver disponível vai vir para o que quiser trabalhar e contribuir. Mesmo quando a gente chega com o ônibus carregado de verduras e frutas, após a colheita que as crianças fizeram, a gente pede para mães e pais ajudarem a carregar as caixas. Não só para os homens que, a princípio poderiam ter mais força, para carregarem as caixas. E todos ajudam. Mães e pais. Então a gente procura não fazer essa distinção de gênero. (Informação verbal, relato da diretora-fundadora - Sara)

Nessa teia de relações, também há jogos de negociações entre os/as envolvidos/as, o que já se espera de qualquer relação social. E nessa análise é importante considerar que as forças exercidas entre os agentes de socialização são provenientes justamente do caráter de interdependência. Através da metáfora do jogo, considerando-se algumas arestas, é possível elaborar a dinâmica das configurações entre os agentes e as agências de socialização, na medida em que as pressões sofridas pelas e nas agências resultam da própria relação de interdependência entre os agentes socializadores (ELIAS *apud* SETTON, 2002).

No ambiente da pesquisa, mesmo com todo o investimento escolar para que haja uma harmonia de pensamentos e de atitudes em prol dos valores pregados pela escola, há situações de tensões e conflitos de ideias, como em qualquer teia de relacionamentos sociais, mesmo que essas ocorram em menor frequência ou menor grau. Conforme observações de campo, percebe-se que os gestores e docentes da escola buscam o caminho do diálogo para resolver os conflitos, da mesma maneira que incentivam os/as alunos/as a solucionar situações de divergência através da conversa, da fala e da escuta do/a outro/a.

Abaixo, um dos diretores aborda alguns questionamentos de familiares sobre o trabalho pedagógico e o empenho da escola em manter constante a postura crítica frente à sexualidade e ao gênero:

Eu acho que temos que trabalhar muito (com as crianças), nós conversamos muito, mas é um assunto que sempre está sendo retomado (sexualidade), está muito em evidência cada vez mais, (por exemplo) na televisão. Então tem que estar sendo conversado de uma forma aberta e daí a gente chega num outro ponto que é a questão da família, como ela aceita isso. Por mais que os professores estejam preparados pra conversar sobre sexualidade e os alunos conversem de uma forma natural, aí vem alguns pais ou mães falar “será que esta é idade pra vocês estarem falando sobre isso?” - porque tem muito a questão do pré-conceito e por isso fazemos um trabalho de diálogo e de mostrar para as famílias o que se espera com esse trabalho (Informação verbal, relato do diretor administrativo financeiro –Felipe).

Esse tipo de questão levantada pelos familiares, tal como se é o momento ‘adequado’ para falar de sexualidade com as crianças, é recorrente em várias outras escolas e vários lares, talvez até com mais frequência que na instituição em questão. Em geral, sexo e sexualidade são assuntos velados, por isso há um intenso e repetido investimento diário em relação à vigilância e à construção pulverizada da heterossexualidade como regra na vida de meninos e meninas. Frente a isso, abre-se uma provocação: se a heterossexualidade é a única alternativa 'absolutamente normal' e naturalmente intrínseca à biologia dos seres humanos, devemos questionar o porquê de ser altamente controlada e reforçada desde o início da vida.

Para além de encontrar resposta a essa questão, importante compreender os processos pelos quais a sexualidade é velada e vigiada em diversos ambientes escolares, familiares e inclusive na maioria dos recursos discursivos. Da mesma maneira, importante considerar como o discurso sobre o controle de corpos de meninos e meninas faz parte de uma prática cujas disposições culturais antecipam o autocontrole e inibem vontades e desejos em prol daquilo que é

socialmente aceitável e esperado. Na mesma intensidade, ressaltar que as identidades e as diferenças estão interligadas entre si. Por exemplo, as diferenças sexuais se entrelaçam a outras identidades, como raça, etnia, gênero. E essas interferências e composições estão alicerçadas em formações culturais sobre a sexualidade, que por sua vez são construídas, reforçadas e transmitidas através de artefatos midiáticos, bem como através da demarcação de saberes e poderes nos campos científico e político (EPSTEIN e JOHNSON, 2000).

Assim, mesmo em um ambiente escolar propício ao diálogo e à postura crítica, há situações de conflito entre a prática docente/escolar e algumas famílias, na medida em que por vezes há uma incompreensão e um pré-conceito sobre quando e como e se deve abordar temáticas sobre gênero e sexualidade com os/as alunos/as. De qualquer maneira, são casos pontuais de tensão, que produtivamente são resolvidos através da conversa, da comunicação objetiva, segura e técnica por parte dos/as profissionais da educação.

Outra situação de conflito retratada pela coordenação pedagógica refere-se à situação de uma das professoras ter solicitado aos/as alunos/as que trouxessem brinquedos diversos, como bonecas, panelinhas, roupas de adultos, dentre outros, para trabalhar situações de jogo simbólico e de dramatizações. Um dos alunos ficou responsável por trazer panelinhas. No dia seguinte, de maneira muito sutil, o pai perguntou à professora porque o filho deveria trazer esse tipo de brinquedo, possivelmente referindo-se que era 'brinquedo de menina'. Ao que a professora teve que explicar melhor o uso pretendido quanto aos brinquedos, uma vez que pretendiam explorar a família e as atividades familiares. O pai, então, um tanto desconcertado com a situação, agradeceu o esclarecimento da docente.

Essa pequena tensão gerada na situação reflete as normas sociais de demarcação do gênero e de universos 'distintos' entre homens e mulheres os quais esse pai estava 'carregando' naquele momento. Mesmo que a escola atue no direcionamento de trabalhar essas questões com o mínimo de marcas generificadas, bem como busca desenvolver o senso crítico e reflexivo frente a verdades absolutas, às vezes as professoras percebem a necessidade de lembrar as famílias como ocorrem tais práticas pedagógicas na escola em prol da equidade de gênero e das diferenças da sexualidade.

De maneira produtiva, a abertura docente em integrar e pertencer a um ambiente de valores e práticas escolares diferenciadas, bem como o processo socializador que abarca diferentes relações e participações, aproxima os familiares da experiência escolar, provoca o

acolhimento e estímulo aos/as alunos/as nas formas de sentir e se relacionar com os outros, e incentiva a pensar e agir de forma reflexiva e crítica; todas atitudes e vivências promovidas pela prática docente da escola.

Assim, na maioria dos momentos, ocorrem a pulverização e as legitimações de novas formas de pensar e agir, a partir de disposições e valores culturais específicos trabalhados na escola, que versam para o olhar reflexivo frente às diferenças. Compreende-se que esses são resultados de processos complexos e não lineares atrelados aos processos de socialização e às configurações dos indivíduos e do seu entorno, sob a perspectiva concomitante e integrada de formação do sujeito e da sociedade em que ele vive.

Para ser possível a construção de tal panorama, é preciso considerar a conexão de alguns atributos fundamentais que favoreçam essa transformação de postura social e de convivência. Os mais relevantes nesta modalidade de prática docente de pulverização e legitimação de novos olhares a partir da relação do/a docente e os/as familiares dos/as alunos/as são: a) ambiente pedagógico favorável; c) reflexão e atuação crítica em sala de aula; e) relação confiante e participativa entre escola e família; f) resolução de tensões através do diálogo.

O primeiro atributo refere-se, então, ao espaço educacional, que demonstra ser favorável para a pulverização e legitimação de novos olhares na medida em que convida as famílias a circular nesse ambiente e a participar de situações que permitam a experiência e a possibilidade de pensar de outra forma. A partir de uma comunicação clara e de momentos de conversa individual, reuniões coletivas e palestras, o ambiente mostra aos/as familiares a abertura ao diálogo e a conexão importante deles/as com o cotidiano escolar.

Quanto aos segundo e terceiro atributos, percebe-se que, através do incentivo aos projetos de estudo, das atividades que os/as alunos/as realizam em casa, como pesquisas e temas, bem como nas opiniões, argumentações, pensamentos e atitudes que as alunas compartilham com a família, os/as pais e mães verificam o trabalho feito em sala de aula em busca de uma postura crítica e reflexiva dos/as alunos/as. Tanto é que, como vimos, muitos familiares compartilham suas impressões quanto a atuação pedagógica frente a aprendizagens que vão muito além dos conteúdos programáticos. As famílias também se comprometem a mudar suas formas de interação, quando exigidos para tal, ou a aprimorar manejos com a criança em casa, de maneira a convergir com o trabalho pedagógico desenvolvido na escola.

No último atributo relevante para essa modalidade, percebe-se que quando há dúvidas, divergências ou conflitos, os/as familiares sabem que tem espaço aberto para dialogar com professores/as, coordenadoras e diretores/as, expor suas opiniões e seus anseios. A escola, por sua vez, pautada em um discurso técnico e profissional, argumenta e explica os fatores pedagógicos envolvidos nas situações e, juntos/as traçam, estratégias para colaborarem para o caminho de desenvolvimento do/a aluno/a. Assim, em uma situação de confiança e parceria, a família valida a atuação educacional da escola e, mostra-se aberta para incorporar, de alguma forma, os valores escolares, as novas formas de pensar e de agir em se tratando das relações sociais, o que pode ser percebido inclusive com mudanças de comportamento no ambiente familiar a partir de premissas advindas da escola.

Ao fim, como vimos até este momento, esta quinta modalidade de prática docente (Pulverização e legitimação de novos olhares: entre docentes e famílias), contribui para nutrição de condições de possibilidade frente à convivência com as diferenças, na medida em que esta modalidade e seus atributos se interseccionam com as demais modalidades ora apresentadas (1- Estratégias Institucionais e práticas sistêmicas: docentes e escola; 2- Experiências pessoais e entrecruzamento de valores: docente e sua constante (re)transformação; 3- Construção do pensar e agir crítico/reflexivo: entre docentes e discentes; 4- Estratégias de socialização sob uma de suas matrizes de legitimação: prática docente e o uso de recursos didáticos/discursivos).

A ambiência escolar e o produto das relações de interdependência entre os/as envolvidos/as proporcionam, portanto, que haja um conjunto de condições de possibilidade favorecedoras de uma prática docente e educativa para o acolhimento as diferenças. Cada vetor relacional entre os/as sujeitos e as forças presentes no processo moldam a trajetória social dos/mesmos, na mesma medida em que interferem produtivamente na própria sociedade da qual fazem parte.

O complexo processo de socialização, a transmissão e apropriação de referências identitárias, bem como a percepção crítica e sistêmica do todo propiciam, portanto, uma atuação mais reflexiva frente a instâncias produtoras de cultura, como a família, a mídia e a própria escola. Dessa forma, portanto, é possível problematizar padrões de comportamento e ampliar as perspectivas das formas de ser, estar, pensar e conviver em sociedade (SETTON; VIANNA, 2013).

Assim como as modalidades anteriores, nesta são apresentadas imagens que representam tal modalidade de prática docente. No capítulo a seguir, serão abordadas as considerações finais da pesquisa enfatizando as propostas de práticas docentes em prol do acolhimento às diferenças e os atributos do ambiente escolar que colaboram para tal atuação crítica e reflexiva.

Figura 30. Mãe participando de roda de estudo sobre o corpo e sobre como nascem os bebês, com a turma do terceiro ano.

Figura 31: Pai realizando atividade em sala de aula durante a Semana dos Pais, junto à turma do segundo ano.

Figura 32: Pais participando de atividade nas Olimpíadas Anuais da escola.

TUDO RESSOA COMO PEDRA NA ÁGUA: CONSIDERAÇÕES DE UM FIM PROVISÓRIO

Ainda que, em geral, a instituição escolar seja caracterizada como responsável pela conservação e manutenção da ordem moral, nesta tese foi possível pensá-la igualmente como fórum de debate educacional e incentivador da transformação social.

Com o desafio de observar empiricamente a ambiguidade constitutiva da escola, propôs-se analisar as condições de possibilidades existentes neste espaço, apostando numa ambiência que favorece uma socialização para as diferenças. Considerando que tais condições de possibilidades são formadas a partir de um feixe de condicionantes socioculturais, foi possível verificar também mudança nas estratégias socializadoras da escola, sobretudo aquelas voltadas às diferenças e equidades de gênero e sexualidade.

Foram apresentados como sujeitos centrais da pesquisa docentes de uma escola e sua rede de interdependência, envolvendo gestores/as escolares, coordenadores/as pedagógicos/as, além dos/as próprios/as alunos/as e familiares. O objetivo de delimitar a prática docente como eixo da investigação respondeu à necessidade de se observar práticas e/ou estratégias de produção, legitimação e circulação de dispositivos e disposições culturais no ambiente escolar. A intenção de circunscrever a prática docente em um ambiente específico traduziu, principalmente, a identificação de um espaço reflexivo e acolhedor sob a ótica das diferenças, tendo em seu cotidiano propositivas de diálogo e criticidade frente a discursos sobre modos de ser, sentir, pensar e agir.

E para responder a questão de como a prática docente, interpelada por um ambiente escolar favorável, embora imersa em uma sociedade sexista, tem condições de promulgar uma socialização para o convívio das diferenças, lançou-se durante a investigação, a hipótese de uma ambiência promotora de práticas socializadoras com essa finalidade.

Tantos anos como pesquisadora, educadora e pessoa envolvida em discursos calcados em valores sexistas e homofóbicos que, ao terminar esta pesquisa e esta tese, torna-se difícil disfarçar certo encantamento quando se observa, se registra e se analisa experiências exitosas por parte de docentes e escola. A expressão “*tudo ressoa como pedra na água*”, que dá título a esta seção, aponta para as ressonâncias que reverberam como pedras lançadas na superfície de um rio. Uma onda de movimento reverbera em outra onda. E, somada à correnteza das águas, o estado inicial

do rio já não será mais o mesmo. Da mesma maneira, compreendendo as práticas escolares relacionais e as atuações dos sujeitos, observa-se como um/a reverbera no/a outro/a. E quando o propósito é a mudança de disposições, revisão de valores e oportunidade de práticas socializadoras para as diferenças, é certo que as ressonâncias de práticas pontuais devem passar a ser cotidianas e integrantes do universo escolar. Como consequência, através da relevância e dos sentidos dados a estas práticas, as pessoas envolvidas tendem a se apropriar de novos e outros modos de ser, pensar, sentir e atuar em sociedade.

Para o desenvolvimento deste diálogo, uma perspectiva teórica-metodológica foi essencial; ou seja, foi necessário entender o sistema de interações permanentemente em movimento; além disso, foi necessário compreender os processos relacionais marcados por indivíduos plurais. Da mesma maneira, foi necessário apreender a constituição de teias de interdependência configuradas de diversas formas, dentre elas a escolar (ELIAS, 2006).

Frente a uma configuração social que fundamenta padrões de atuação dos indivíduos na sociedade, é preciso considerar que: os sujeitos não agem isoladamente, cada ação está interligada a outro indivíduo e ou situação; o caráter relacional das atuações sociais confere ao indivíduo a possibilidade de reverberar mudanças na teia de interdependência através de suas ações, atreladas às ações de colegas da rede; sendo esta rede um sistema de interdependência, o sujeito também será interpelado pelos acontecimentos deste processo social; a configuração é uma combinação provisória e dinâmica das relações sociais. Novos elementos podem integrar, outros podem se desfazer e situações inesperadas podem acontecer e alterar as experiências subjetivas dos indivíduos; há que se considerar ainda o caráter de síntese e de movimento dialético das realidades criadas a partir da própria configuração social (ELIAS, 1999).

Com o intuito de discorrer sobre o argumento desta tese, as modalidades de prática docente foram apresentadas por meio de categorias de análise. Entretanto tomou-se a precaução de não diminuir a fluidez e as diferentes conexões possíveis entre as práticas docentes e os/as sujeitos envolvidos. Reitera-se que as categorias referentes às cinco modalidades docentes não funcionam isoladamente e, sim, são produtivas a partir, sobretudo das próprias tramas relacionais.

Seriam elas: (1) Estratégias institucionais e práticas sistêmicas: docentes e escola; (2) Experiências pessoais e entrecruzamento de valores: docente e sua constante (trans)formação; (3) Construção do pensar e agir crítico/reflexivo: prática docente e discentes; (4) Estratégias de

socialização sob uma de suas matrizes de legitimação: prática docente e o uso de recursos didáticos/discursivos; (5) Pulverização e legitimação de novos olhares: entre docentes e famílias.

Ao final de cada modalidade, como se viu, foram amarrados os principais *atributos* promotores daquela prática, bem como os conflitos e tensões esperados em qualquer experiência relacional. Ademais, nas análises foram observados determinados atributos presentes no espaço escolar. Tais características, quando interconectadas a partir das práticas docentes e a partir da ambiência escolar, tenderam a ser promotoras de um conjunto de condições favoráveis para uma atuação docente, uma ação escolar e socializadora para as diferenças.

Vale novamente lembrar que os atributos sistematizaram-se em: a) ambiente pedagógico favorável; b) formação de docentes e gestores/as; c) reflexão e atuação crítica em sala de aula; d) aprendizagem pela experiência significativa; e) relação confiante e participativa entre escola e família; f) resolução de tensões através do diálogo. Ressalta-se que quatro deles, destacados em *itálico*, foram assiduamente recorrentes durante a análise. Esta recorrência foi fundamental para fazer nutrir o cenário das condições de possibilidades favoráveis às práticas acolhedoras de diferentes modos de pensar, sentir, ser e agir.

Num exercício de síntese, cumpre destacar que tais atributos não são estáticos e não atuam de forma isolada, pois são sempre potencializados quando se retroalimentam, igualmente como as categorias de modalidade de prática docente mencionadas anteriormente. Tudo leva a crer que é preciso uma combinação/articulação, certa afinidade eletiva entre eles para que se propicie um espaço promotor de práticas na construção, transmissão e legitimação de disposições para as diferenças. Com mesma importância, é necessário a interação dos/as atores/as da teia de interdependência para que se realizem as condições de possibilidade promotoras de um processo socializador transformador.

O “chão desta escola”, nesse sentido, foi um cenário investigativo propício para o diálogo sobre processos socializadores, foi um cenário para visualizar os processos de subjetivação dos indivíduos e um interessante espaço para verificar práticas interdependentes entre sujeitos em uma teia relacional. As disposições culturais presentes nas mediações e os artefatos culturais utilizados como estratégias pedagógicas conferiram às análises do fazer educacional, problematizações relevantes quanto ao caráter construído, interessado e endereçado das disposições. Ademais, ressalta-se a atuação crítico/reflexiva incentivada junto aos/as alunos/as a partir de tais recursos. E, portanto, sendo as disposições culturais provisórias, abriu-se a

possibilidade de interagir com disposições promotoras de respeito e de convivência com as diferenças, ao invés de reforçar disposições sexistas e dicotômicas.

De maneira convergente, dado o destaque às disposições de acolhimento às diferenças sexuais e equidade de gênero, foi esclarecedor explicitar o caráter construído e transitório das identidades, a desestabilização das normativas generificadas e sexistas frente ao leque de categorias sexuais e de fronteiras de gênero (LOURO, 2004). Além disso, observou-se fundamental a premissa de que gênero e sexualidade devem ser relacionados não somente aos discursos e ideias, como também “às instituições, às estruturas, às práticas cotidianas, assim como os rituais e tudo o que constitui as relações sociais” (SCOTT, 1998, p.115).

A presença de tensões nas práticas e relações sociais observadas foi ao mesmo tempo crucial para reafirmar que as mesmas são positivas e esperadas em qualquer posicionamento relacional. Os conflitos são constitutivos dos processos socializadores (SETTON, 2012), são provenientes dos embates e das negociações estabelecidas entre os sujeitos, e entre estes e as disposições culturais e políticas que os circundam. E são através dessas situações que os/as sujeitos têm a oportunidade de atuar de forma reflexiva, crítica oportunizando outras formas de ser, pensar e agir.

Em síntese, encontraram-se como suporte aos resultados da pesquisa os destaques a seguir: (i) um ambiente escolar favorável – no qual identificaram-se a sinergia entre propósitos pedagógicos, valores e representações docentes, pautados na convergência entre práticas pedagógicas e premissas escolares. Outro aspecto significativo (ii) foi a formação acadêmica de excelência verificada entre os/as docentes e gestores/as, incluindo a característica etária destes profissionais que tende a impulsionar uma postura aberta e reflexiva. O (iii) apoio familiar e da comunidade escolar, (iv) bem como o constante diálogo, convivência e acompanhamento do percurso escolar dos/as filhos/as favoreceu que valores, experiências e significados fossem corroborados a propósitos que a escola inicialmente promovia.

Em complemento, verificou-se (v) o incentivo à experiência significativa de aprendizagem à qual o/a discente foi convidado/a a integrar. A disposição para criação de projetos em sala de aula em consonância com suas curiosidades e inquietações, bem como os cotidianos estímulos ao auto(eco)conhecimento, à percepção do outro e à resolução dos conflitos através do diálogo e do acolhimento, favoreceram a percepção de que há diferentes modos de exercer as identidades e de interagir na teia de interdependência da qual fazem parte. Ou seja, um evidente

estímulo e um suporte pedagógico que legitimou o tempo de reflexão, a preparação de recursos didáticos/discursivos frente às necessidades do corpo docente e as demandas de seu tempo e seu entorno.

Desta forma, este estudo apontou o quanto é possível, através de um ambiente educacional favorável, gerar experiências significativas para potenciais agentes da transformação (docentes), bem como para alunos/as e para seus familiares, enfatizando a percepção de que há mais de um jeito de ser, mais de uma identidade, mais de uma forma de se relacionar consigo e com os outros nos processos de socialização para as diferenças. Em poucas palavras, a escola pode ser um espaço transformador desde que haja, em seu ambiente e em suas relações, um conjunto de condições que possibilite tal ambiência.

Não obstante, algumas ressalvas se fazem necessárias. A primeira é que, ainda que a escola consiga promover uma mudança de pensamento e atitude, ela e os sujeitos que dela participam estão imersos em uma cultura machista e sexista. A segunda ressalva trata do fato de que mesmo que a escola seja uma instância que possui uma responsabilidade parcial capaz de alterar em parte a ordem social, ela de fato contribui, mas obviamente não muda o sistema com um todo. A terceira advertência aborda a questão de que, embora a escola e a prática docente promovam experiências socializadoras inovadoras frente ao acolhimento das diferenças, as tensões estão presentes nesses processos e são compreendidas como produtoras de novos desafios e reflexões para a atuação pedagógica. A quarta, e última ressalva, alerta que embora o/a docente seja o/a potencial agente transformador/a e o/a mediador/as dessas mudanças, sua atuação depende da própria ambiência da escola e dos resultados das relações interdependentes entre os/as envolvidos/as na trama relacional.

Outro destaque é que os resultados encontrados nesta investigação também respondem, de forma não premeditada, a desafios urgentes ressaltados por outra pesquisa, recentemente realizada na área educacional e de políticas públicas (VIANNA, 2012). Vianna (2012), ao final do estudo, ressalta três desafios que merecem destaque para o constante aprimoramento da educação ofertada na sociedade, sobretudo a partir da atuação de políticas públicas. O *primeiro* desafio é a necessidade de rever o conceito de desigualdade e o termo diversidade, uma vez há certa superficialidade e uma incompatibilidade com o universo das escolas no modo em que tais conceitos são abordados nos documentos das políticas educacionais. Nesse sentido, as instituições escolares se veem impedidas de compreenderem e aplicarem corretamente ações

favoráveis. O *segundo* aborda as carências na formação docente e a aplicação de práticas voltadas para a diversidade e diferenças. Por fim, o *terceiro* questionamento, e não menos importante, refere-se a apropriação e participação mais efetiva de docentes e gestores da execução e aplicação de práticas para a diversidade e para as diferenças.

Resguardando-se as devidas proporções entre as investigações, as análises da presente tese são facilmente interseccionadas com tais questionamentos. No que se refere ao *primeiro* desafio (compreensão e aplicação do termo diversidade), observa-se que o mais corriqueiro é encontrar instituições escolares que não abordam a temática da diferença, da multiplicidade e da diversidade, ou pouco o fazem, devido ao desconhecimento ou não apropriação do significado. O entrecruzamento dos estudos aponta que é possível realizar estratégias voltadas para a mudança desse cenário. Na escola investigada nesta tese, seus/as docentes não só leem e estudam sobre diferenças, multiplicidades e diversidades, como também são direcionados a experienciar situações em que as temáticas são abordadas, de maneira a melhor compreendê-las e saber lidar com elas. Exemplos oferecidos ao longo desta escrita direcionam para situações de conflito ou dificuldade, a partir dos quais os/as professores/as refletem e buscam alternativas coletivas de mediação de alguma ação a ser tomada em sala de aula ou na escola como um todo. Também versam para: a reflexão e atuação crítica sobre a relação de si com o outro, os processos de alteridade, de reconhecimento e de distanciamentos, sob a ótica das diferenças. Além disso, atividades de auto(eco)conhecimento geram a prática de perceber as diferenças individuais, o que favorece a compreensão e respeito das diferenças dos/as demais. O espírito de corresponsabilidade e pertencimento de grupo, por sua vez, agregam a postura atuante do/a docente.

Frente ao *segundo* desafio (formação docente e aplicação de práticas voltadas para a diversidade e diferenças), as contribuições da presente tese ficaram evidentes pois foram apresentadas situações em que a formação docente surgia como preocupação da própria escola. Reuniões, seminários, palestras e orientações pedagógicas, bem como a valorização do/a profissional foram fundamentais para a busca de melhor qualificação das práticas docentes e escolares para a multiplicidade. Envolver a comunidade escolar nesse debate e manter a frequência das ações, desenvolver o olhar crítico dos/as docentes, e interagir mais com as produções acadêmicas sobre os temas também foram atos que enriqueceram o crescimento profissional dos/as educadores e o trabalho colaborativo entre estes/as, os/as alunos e as famílias.

O engajamento docente e dos/as gestores/as, bem como o incentivo à atribuição de significado por meio de experiências reflexivas vividas foram fundamentais.

O *terceiro* desafio (apropriação e participação de docentes na aplicação de práticas para a diversidade e diferenças) parece também ter sido contemplado pela experiência relatada por esta tese. Como se viu, para que se conquiste a participação e apreensão efetiva por parte de docentes e gestores/as, bem como para se realizar a aplicação de diretrizes para a multiplicidade, diferenças e diversidade, foi importante estimular o espírito de coletividade, de colaboração mútua e de aprendizagem contínua. Construir os objetivos de forma participativa; comunicar clara e objetivamente; estimular que os/as envolvidos estejam abertos a pensar, errar, mudar, construir e aprimorar suas ações; usar materiais diversos como ferramentas pedagógicas, incluindo artefatos culturais, utilizar ferramentas de estímulo e reconhecimento destes/as profissionais, podem ser o início de uma longa jornada que a instituição investigada já parece ter dado início.

Importante destacar que é fundamental a inter-relação desses três desafios. Não basta investir esforços em um dos lados ou de forma pontual. É preciso investimento concomitante e contínuo. Da mesma maneira, não basta somente a cobrança por parte de políticas públicas ou gestores/as frente à mudança dos/as docentes. Todos/as devem se responsabilizar como co-atuantes para que, de fato, conquistas ocorram. Por fim, se o que se busca é a ampliação de estratégias socializadoras para a convivência com a diferença, é preciso, aos poucos, romper com disposições da cultura que privilegiam padrões e normativas sexistas, dicotômicas e homofóbicas em todas as instituições sociais. O caminho é extenso, porém cada mudança corrobora para que a próxima aconteça, e assim por diante. O importante é dar o primeiro passo.

Para o campo de investigação dos processos socializadores, os *insights* ora apresentados, contribuem para a busca de ações e estratégias educativas efetivas frente a esses desafios educacionais no Brasil. As instituições escolares em geral, mesmo que imersas numa história machista e sexista, têm a possibilidade e o potencial de atuar de forma transformadora. Para tanto, é necessário congrega um feixe de condições de possibilidade.

Dessa forma, como verificado no ambiente escolar cenário desta tese, ainda que os resultados e as conquistas sejam pontuais, esses se concretizaram e parecem estar fazendo a diferença para aqueles/as que ali estão. E, o mais importante, observou-se brechas que podem desestabilizar a ordem social e suas raízes imbricadas em paradigmas de gênero e de sexualidade.

Em relação ao contexto macro das políticas públicas, a utilidade desta tese surge no confronto entre os acontecimentos e conquistas sociais, o reflexo desses nos documentos e ações de políticas para a educação, bem como na problematização sobre obstáculos e fragilidades de aplicação em instituições escolares e na formação de professores/as. A investigação apontou muitos desafios e fragilidades de ações educativas e de políticas públicas, mas acenou para oportunidades concretamente vividas.

O conceito de configuração colaborou para o detalhamento da dinâmica dos processos sociais e da dinâmica de um engajamento pedagógico na teia de interdependência ao redor do/a docente. A intersecção da estrutura escolar com os/as *agentes/docentes*, bem como com suas *histórias*, *contexto* cultural, *valores* sexistas e valores acolhedores, também foi possível por meio deste conceito. Sob a ótica de gênero e sexualidade, a perspectiva de pluralidade de identidades, as relações e negociações de poder, e as problematizações acerca de marcas sexistas nutriram o diálogo sobre as práticas educativas em prol da equidade de gênero e da multiplicidade de sexualidade.

A inquietação da pesquisadora, provocada pelo diálogo entre os campos acima citados, promoveu a investigação e alertou para a existência de um processo educativo escolar de acolhimento às diferenças de gênero e sexualidade. E que, para tanto, é necessário *a tessitura de um conjunto de condições de possibilidade*. Vale mais uma vez enumerá-los. De início, a) um caldo de cultura propício e circulante dentro e fora do ambiente escolar, em seguida, b) condições de socialização sob a perspectiva da pluralidade. Também integram esta trama c) o engajamento pedagógico escolar; d) as práticas docentes voltadas à convergência com atuações sistêmicas e estratégias institucionais; e) o entrecruzamento de valores entre docentes e entre esses e a escola; f) o incentivo à ações críticas e reflexivas de docentes e discentes; g) as estratégias didáticas sob a perspectiva de problematizar recursos discursivos e artefatos culturais; h) e a sinergia de tais práticas junto às famílias e comunidade escolar. Ressalta-se que *tudo* leva a pensar que práticas de políticas públicas mais eficazes poderiam ter contribuído mais e melhor nesse contexto.

Nesse sentido, se a proposta foi fazer uma investigação que colaborasse e fosse útil à atuação docente no universo escolar, fornecendo pistas aplicáveis a um constante refazer pedagógico, considera-se a missão como realizada. Mas, se por fim o caso escolar analisado seja um exemplo desafiador demais para ser diretamente colocado em prática em uma escola de massa ou com número elevado de alunos/as por turma, é indiscutível a necessidade de se divulgar

com mais frequência as experiências exitosas em instituições escolares, para que sirvam de inspiração e de mote às mudanças. Afinal, tudo ressoa como pedra na água. E as primeiras já foram lançadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Citações Bibliográficas

- ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane C. **Diversidade e as Políticas Públicas de Educação. Contrapontos** (UNIVALI) (Cessou em 2008. Cont. ISSN 1984-7114 Contrapontos (Online)), v. 11, pp. 9-26, 2011.
- ALTMANN, Helena. “Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. Sexualidad, Salud y Sociedad”. **Revista Latinoamericana**, n.13 – pp. 69-82, 2013.
- AUAD, Daniela. **Educar meninos e meninas: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.
- BERGER, P.L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1983.
- BONETI, Lindomar W. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: Unijuí, 2006.
- BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **Norbert Elias: formação, educação e emoções no processo de civilização**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BORRILO, Daniel. **Homofobia**. Barcelona: Belaterra, 2001.
- BRITZMAN, Deborah. “Curiosidade, sexualidade e currículo”. In: LOURO, G. (org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- BUENO, Belmira et al. “Docência, Memória e Gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores”. **Psicologia USP**, São Paulo: v.4, n.1 e 2, 1993.
- _____. “Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores”. In: BUENO, B; CATANI, D.B; SOUZA, C.P. **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras, 1988.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003a.
- _____. “Tráfico sexual – entrevista”. **Cadernos Pagu**, n. 21, pp. 157-209, 2003b.
- CÂNDIDO, Antônio. “O papel do estudo sociológico da escola na sociologia educacional”, em **Anais do I Congresso Brasileiro de Sociologia**, edição Sociedade Brasileira de Sociologia, São Paulo, pp. 117-130, 1955.
- CARVALHO, Marília Pinto de. “Desempenho escolar, gênero e raça: desafios de uma pesquisa”. IN: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir (orgs.). **Sociologia da educação: pesquisa e realidade brasileira**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, pp.182-202.
- _____. “O conceito de gênero: uma leitura a partir dos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPED (1999 - 2009)”. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), 2010.
- CASTELLS, Manuel. “A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura”. Vol. 2 - **O Poder da Identidade**. São Paulo, Ed. Paz e Terra, 1999.
- CAVALEIRO, Maria Cristina. **Feminilidades homossexuais no ambiente escolar: ocultamentos e discriminações vividas por garotas**. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009.

- DUSCHATZKY, Sílvia & SKLIAR, Carlos. “O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação”. In: LARROSA, Jorge & SKLIAR, Carlos (org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, pp. 119-138.
- ELIAS, Norbert. **Introdução à Sociologia**. São Paulo, Martins Fontes, 1970.
- _____. **O processo civilizador**. Volume 1. Rio de Janeiro, Zahar, 1994a - 2a. Edição.
- _____. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994b.
- _____; e SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os Outsiders. Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro, Zahar, 2000.
- _____. **Escritos & Ensaios 1**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- EPSTEIN, Debbie; e JOHNSON, Richard. **Sexualidades e institución escolar**. Madrid: Ediciones Morata, 2000.
- _____. “Jovens produzindo identidades sexuais”. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.14 n.40 jan/abr 2009.
- FAUSTO-STERLING, Anne. **The Five Sexes: Why Male and Female Are Not Enough**. The Sciences March/April 1993, pp. 20-24.
- _____. **Sexing the Body: Gender Politics and the Construction of Sexuality**. New York: Basic Books, 2000.
- FELIPE, Jane . “Considerações sobre o currículo em Educação Infantil”. **Espaços da Escola**, Ijuí - RS, n. 25, pp. 31-42, 1997.
- _____. “Gênero e sexualidade nas Pedagogias Culturais: implicações para a Educação Infantil”. In: 22º Reunião Anual da ANPEd, 1999, Caxambu - MG. **Anais da 22º Reunião Anual da ANPEd, 1999**. Disponível em <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/SOUZA.pdf>.
- FERRARI, A. “Revisando o passado e construindo o presente: o movimento gay como espaço educativo”. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 25, pp. 105-115, jan./abr. 2004.
- _____. “Dualismos em duelo”. **Cad. Pagu** [online]. 2002, n.17-18, pp. 9-79.
- FISCHER, Rosa. “A análise do discurso: para além de palavras e coisas”. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 20, no. 2, 1995.
- _____. “Foucault e a análise do discurso em educação”. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 114, 2001.
- _____. “O dispositivo pedagógico na mídia: modos de educar na (e pela) TV”. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, pp. 151-162, jan./jun. 2002.
- FLETCHER, Jonathan. **Violence and civilization – an introduction to the work of Norbert Elias**. Cambridge, UK: Polity Press, 1997.
- FONSECA, Cláudia. **Caminhos da Adoção**. São Paulo: Cortez, 1995.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 9ª edição. Rio de Janeiro: Graal, 1990.
- _____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau Ed., 1996.
- _____. **História da sexualidade 1- a vontade de saber**. 12ª edição. Rio de Janeiro: Graal, 1997.
- _____. **História da sexualidade 1- a vontade de saber**. 14ª edição. Rio de Janeiro: Graal, 2001.
- _____. **A Ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. 9ª edição. São Paulo: Loyola, 2003.

- FURLANI, Jimena. **O bicho vai pegar!** : um olhar pós-estruturalista à educação sexual a partir de livros paradidáticos infantis. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.
- GAGNON, John H. “Epílogo: Revisitando a Conduta Sexual”. In _____. **Uma interpretação do desejo**: ensaios sobre o estudo da sexualidade. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.
- GUIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.
- GOELLNER, Silvana. “A produção cultural do corpo”. In: LOURO, Guacira; NECKEL, Jane; GOELLNER, Silvana (orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.
- GONTIJO, Isabella B.R. ; EUFRÁSIO, Karem N. ; OLIVEIRA, Manoel N. A. de. “Usos sociais do espaço físico escolar”. In: XIV Congresso de Educação do Sudoeste Goiano, Jataí/GO: Universidade Federal de Goiás, 2008.. **Anais do XIV Congresso de Educação do Sudoeste Goiano, 2008**. Disponível em <http://revistas.jatai.ufg.br/index.php/acp/rt/prINTERfriendly/386/0> .
- HALL, Stuart. “A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo”. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 22, n.2, 1997.
- _____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Homofobia nas Escolas: um problema de todos”. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.
- _____. “Aqui não temos gays nem lésbicas: estratégias discursivas de agentes públicos ante medidas de promoção do reconhecimento da diversidade sexual nas escolas”. **Revista Bagoas**. Natal (RN), v. 3, n.4, 2009.
- JUNQUEIRA, Sérgio; KADLUBITSKI, Lídia. “Diversidade cultural e políticas públicas educacionais”. **Educação**. Santa Maria/RS, v. 34, n. 1, pp. 179-194, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em 30 de setembro/2012.
- LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares**. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- _____. **O homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____. **Sucesso Escolar nos Meios Populares**. São Paulo: Editora Ática, 2004.
- LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. **Gênero, sexualidade e educação** – uma estrutura pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. “Pedagogias da Sexualidade”. In: LOURO, G. (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- _____. “A escola e a pluralidade dos tempos e espaços”. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Escola básica na virada do século** – cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- _____. **Um corpo estranho** – ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Porto Alegre: Autêntica, 2004.

- _____. "A escola e a pluralidade dos tempos e espaços". In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) **Escola Básica na virada do século: Cultura, Política e Currículo**. São Paulo: Cortez, 1996, pp. 119-129.
- MATURANA, Humberto. **Conferência Amar e Educar**. Porto Alegre: Amigos do Verde, 2006.
- MAUSS, Marcel. **Transmission de la cohesión sociale: tradition, éducation**. Paris: Les Edition de Minuit, 1969. (Oeuvres. Cohésion Sociale et Division de la Sociologie, 3).
- MEYER, Dagmar. "Alguns são mais iguais que outros: etnia, raça e nação em ação no currículo escolar". In: SILVA, L. H. (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- MOEHLECKE, Sabrina. "As políticas de diversidade na educação no governo Lula". **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, Aug. 2009. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742009000200008&script=sci_abstract&tlng=pt.
- MOORE, Henrietta. "Compreendendo Sexo e Gênero". In INGOLD, Tim (org.). **Companion Encyclopedia of Anthropology**. London: Routledge, 1997.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O Trabalho do Antropólogo**. Brasília/ São Paulo: Paralelo Quinze/Editora da Unesp, 1999.
- ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. "A escola: relato de um processo inacabado de construção". In: ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1989. pp.9-30.
- RUBIN, Gayle. "Thinking sex: notes for a radical theory of politics of sexuality". In: PARKER & P. AGGLETON. **Culture, society and sexuality- a reader**. London: Taylor & Francis, 1999.
- _____; BUTLER, Judith. "Tráfico sexual: entrevista". **Cadernos Pagu**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), n. 21, pp. 157-210, 2003.
- SCOTT, Joan W. "Gênero: uma categoria útil de análise histórica". **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 20, v.2, pp.71-100, jul.-dez. 1995.
- SEFFNER, Fernando. "*Sigam-me os bons*: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar". **Educ. Pesqui.**[online]. 2013, vol.39, n.1, pp. 145-159.
- SEFTON, Ana Paula. "**Pai é de uso diário?**" Representações de paternidade na literatura infantojuvenil. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006. Disponível em <http://hdl.handle.net/10183/7677>.
- _____. "Paternidades em las culturas contemporáneas". In: **Revista de Estudios de Género. La ventana**, núm. 23, p. 37-69, México: Universidad de Guadalajara, 2006. Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/884/88402304.pdf>.
- SETTON, Maria da Graça Jacintho. "Família, escola e mídia: um campo com novas configurações". **Educação e Pesquisa**, São Paulo: FEUSP, v. 28, pp. 107-116, jan./jun. 2002.
- _____. "A particularidade do processo de socialização contemporâneo". **Tempo Social**. São Paulo: FFLCH-USP, v. 17, n. 2, pp. 335-350, nov. 2005.
- _____. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2010.
- _____. **A noção de Crença em Pierre Bourdieu**. São Paulo: Autêntica, 2011a.

- _____. "Teorias da socialização: um estudo sobre as relações entre indivíduo e a sociedade". **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 4, pp. 711-724, dez. 2011b.
- _____. **Socialização e cultura** – ensaios teóricos. São Paulo: AnnaBlume, 2012.
- _____. "Marcel Mauss e Norbert Elias: notas para uma aproximação epistemológica". **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 34, n. 122, pp. 195-210, jan.-mar. 2013a.
- _____; VIANNA, Cláudia. **Socialização de Gênero e violência simbólica**. 2013b (no prelo).
- SILVA, Tomaz Tadeu da. "O adeus às Metanarrativas educacionais". In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____. "Currículo e identidade social: territórios contestados". In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- _____. "A produção social da identidade e da diferença". In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença** – a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000a.
- _____. (org. e tradutor). **O que é, afinal, Estudos Culturais?**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.
- _____. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2000c.
- SILVEIRA, Rosa. "Olha quem está falando agora! A escuta das vozes na educação". In COSTA, Maria Vorraber. (org.) **Caminhos Investigativos**. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- SKLIAR, Carlos. "A inclusão que é "nossa" e a diferença que é do outro". In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Ed. Summus, 2006.
- SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, Dez. 2006.
- TEIXEIRA, Adla B. M.; RAPOSO, Ana Elvira. S. "Banheiros escolares – promotores de diferenças de gênero". In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, Caxambu, 30., GT Gênero, Sexualidade e Educação, 07 a 10 de outubro de 2007.
- VIANNA, C.; RIDENTI, S. G. U. "Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito". In: Julio Groppa Aquino. (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. 1ª ed. São Paulo: Summus, 1998, v. 1, p. 93-106.
- _____; UNBEHAUM, S. "O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002". **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n.121, pp.77-104, jan./abr, 2004.
- _____. "Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil". In: **Educação e Sociedade**. Volume 27 – Mai/Ago. São Paulo: Cortez; 2006.
- _____. "Políticas educacionais e superação das discriminações de gênero: o caso do PNE". In: **Seminário Internacional Fazendo Gênero: Gênero e Preconceito**, 7, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

_____.; RAMIRES, Lula. “A eloquência do silêncio: gênero e diversidade sexual nos conceitos de família veiculados por livros didáticos”. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora (orgs.). **Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: LetrasLivres:EdUnB, 2009.

_____. “Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica”. In: **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, Aug. 2012 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072012000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 02 Feb. 2013.

WEEKS, Jeffrey. “O corpo e a sexualidade”. In: LOURO, Guacira L. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

UNBEHAUM, Sandra. **Experiência masculina na paternidade nos anos 1990: estudos de relações de gênero com homens de camadas médias**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2000.

Bibliografia de Referência

BARBIERI, Teresita de. **Sobre la categoria de Gênero**. Uma introducción Teórico-metodológica. Fundação Carlos Chagas, Direitos Reprodutivos, 1991.

BRASIL. “Portal do Ministério da Educação”. In: www.mec.gov.br. Acesso em 30 de Setembro de 2012.

BUCKINGHAM, David. **Crece en la era de los medios electrónicos tras la muerte de la infancia**. Madrid: Morata, 2002.

CHARTIER, Roger. **Práticas de Leitura..** São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

COSTA, Jurandir F. “A construção cultural da diferença dos sexos”. In: **Sexualidade, Gênero e Sociedade**, ano 2, número 3, junho 1995.

FRASER, Nancy. “**Reconhecimento sem ética?**”. São Paulo: Lua Nova, 70: 101-138, 2007.

GAGNON, John H.; SIMON, William. **Sexual Conduct: the social sources of human sexuality**. Chicago: Aldine Pub. Co, 1973.

GALLO, Silvio. “Sob o signo da diferença em torno de uma educação para a singularidade”. In: SILVEIRA, Rosa Hessel. (org.). **Cultura, poder e educação – um debate sobre estudos culturais em educação**. Canoas: Editora Ulbra, 2005.

GOMES, Lisandra Ogg. **Particularidades da infância na complexidade social: um estudo sociológico acerca das configurações infantis**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26062012-154412/pt-br.php> .

HEILBORN, Maria Luiza. “Construção de si, gênero e sexualidade” In: **Sexualidade: o olhar da Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Zahar. 1999.

LANDINI, Tatiana Savoia e PASSIANI, Enio. **Entrevista com Stephen Mennell, Eric Dunning e Johan Goudsblom**. Mimeo, 2001.

- LAQUEUR, Thomaz. **Inventando o sexo**. Corpo e gênero dos gregos a Freud. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.
- LEÃO, Andréa Borges. **Norbert Elias & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MEYER, Dagmar E. Estermann. "Gênero e Educação: teoria e política". In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane, Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre.(org.) **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na Educação. Petrópolis: Vozes, 2003, pp.9-27.
- PAIVA, Vera. "Cenas sexuais, roteiros de gênero e sujeito sexual" In: BARBOSA, Regina; PARKER, Richard. **Sexualidades pelo avesso-direitos, identidades e poder**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1999.
- PARKER, Richard. "Diversidade sexual, análise cultural e a Prevenção da AIDS". In: **A construção da solidariedade - Aids, sexualidade e política no Brasil**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará/ABIA, 1994.
- POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- PRAZERES, Michelle. **A moderna socialização escolar**: um estudo sobre a construção da crença nas tecnologias digitais e seus efeitos para o campo da educação. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10102013-113416/pt-br.php>.
- SILVEIRA, Rosa Hessel. "“Olha quem está falando agora!” A escuta das vozes na educação". In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1996.
- _____. "Apresentação". In: SILVEIRA, Rosa H. (org.) **Professoras que as histórias nos contam**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí?. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- STEINBERG, Shirley. "Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações". In: SILVA, L. H. (org.). **Identidade social e construção do conhecimento**. Porto Alegre, PMPA, 1997.
- VANCE, Carole. "A antropologia redescobre a sexualidade: um comentário teórico". **PHYSIS Revista de Saúde Coletiva**, v. 5, n. 1., p. 7-31, 1995.

Sites pesquisados

- <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw> . Acesso em abril de 2011.
- <http://www.anped.org.br/rbe/rbe/rbe.htm> . Acesso em abril de 2011.
- <http://www.pagu.unicamp.br/node/39>. Acesso em abril de 2011.
- <http://www.scielo.br/>. Acesso em abril de 2011.
- <http://www.amigosdoverde.com.br/>. Acessos mensais durante 2011-2013.

ANEXOS

Cronograma de Atividades

PERÍODO	ATIVIDADES REALIZADAS
2º SEMESTRE DE 2009	• Início das disciplinas de Doutorado • Alinhamento e definição do Projeto de Pesquisa
1º SEMESTRE DE 2010	• Prosseguimento das disciplinas de Doutorado • Alinhamento metodológico de pesquisa • Alteração de enfoque da pesquisa • Revisão bibliográfica e aprofundamento teórico • Escrita parcial do Projeto de Pesquisa
2º SEMESTRE DE 2010	• Prosseguimento das disciplinas de Doutorado • Revisão bibliográfica e aprofundamento teórico • Escrita parcial do Projeto de Pesquisa
1º SEMESTRE DE 2011	• Conclusão das disciplinas de Doutorado • Análise do material impresso • Visita à Escola e início das observações e entrevistas • Revisão bibliográfica e aprofundamento teórico • Relatórios parciais da Pesquisa
2º SEMESTRE DE 2011	• Visita à Escola e continuidade das observações e entrevistas • Aprofundamento teórico • Relatórios parciais da Pesquisa
1º SEMESTRE DE 2012	• Organização do material das entrevistas e observações • Aprofundamento teórico • Relatórios parciais da Pesquisa
2º SEMESTRE DE 2012	• Exame de Qualificação • Intersecção entre as análises dos materiais e as entrevistas e observações • Aprofundamento teórico • Relatórios parciais da Pesquisa

1º SEMESTRE DE 2013	• Intersecção entre as análises dos materiais e as entrevistas e observações • Aprofundamento teórico • Relatórios parciais da Pesquisa
2º SEMESTRE DE 2013	• Revisão da escrita • Conclusão da escrita • Revisão gramatical e em conformidade às normas da ABNT • Defesa da Tese

Legenda de Figuras

As figuras têm como fonte os registros da pesquisa de campo, o *website* oficial da escola e o acervo escolar, devidamente autorizadas para uso.

Figura 1. Teia de Interdependência: releitura livre da Representação de Indivíduos Interdependentes (ELIAS, 1970).

Figura 2. Infraestrutura da escola.

Figura 3. Área externa - Bosque da escola.

Figura 4. Vista parcial do pátio e, ao fundo, três salas de aula.

Figura 5. Exemplo de Sala de Aula do Ensino Fundamental.

Figura 6. Armários com materiais à disposição na sala de aula.

Figuras 7 e 8. Rede de interação entre professores, coordenadores, diretores e alunos em etapa integrativa do Conselho de Classe do Ensino Fundamental

Figura 9. Mães participando da ‘Corrida do Saco’ em evento de Festa Junina. A mesma atividade também foi realizada pelos pais dos/as alunos/as.

Figura 10. Pais e mães participando do evento “Sarau Artístico”, dentre os quatro anuais, três são apresentados pelos/as alunos/as e um é apresentado pelos/as familiares.

Figura 11. Equipe de professores/as, coordenadoras pedagógicas, diretores/ em Seminário Pedagógico.

Figura 12. Professora do primeiro ano interagindo com discentes em roda de exploração de materiais do projeto de estudo.

Figura 13. Equipe de professores/as, coordenadoras pedagógicas, diretores/as em apresentação aos/as familiares e alunos/as em evento escolar.

Figura 14. Turma integral realizando massagem coletiva como atividade de auto(eco)conhecimento.

Figura 15. Terceiro ano realizando atividade de mandala com giz de cera derretido na vela como atividade de auto(eco)conhecimento.

Figura 16. Atividade de limpeza do lagunho onde moram as tartarugas.

Figura 17. Turma realizando atividade de aula culinária de uma receita de bolo integral.

Figura 18. Terceiro e quinto anos em aula passeio na Bienal de Artes do Mercosul.

Figura 19. Harmonização realizada entre docentes, coordenadoras e alunos/as.

Figura 20. A disposição e interação entre docentes, coordenadores e diretores/as.

Figura 21. A integração entre docentes e alunos/as na perspectiva de novos olhares.

Figura 22. Exercício autônomo e exploratório em grupo, como no uso do Material Dourado para o raciocínio lógico matemático.

Figura 23. Reportagem sobre Androginia e Transexual. Jornal Zero Hora, marco 2011.

Figuras 24 e 25. Biblioteca escolar e grupo de livros disponíveis que trabalham gênero e sexualidade.

Figura 26. Vídeo 1 analisado pela turma do quinto ano em projeto de estudo sobre homossexualidade. ILGA, Portugal.

Figura 27. Vídeo 2 analisado pela turma do quinto ano em projeto de estudo sobre homossexualidade. Mc Donald's.

Figura 28. Vídeo 3 analisado pela turma do quinto ano em projeto de estudo sobre homossexualidade. Pomada Nebacetin.

Figura 29. Vídeo 4 analisado pela turma do quinto ano em projeto de estudo sobre homossexualidade. Serviço Social norueguês para jovens.

Figura 30. Mãe participando de roda de estudo sobre o corpo e sobre como nascem os bebês, com a turma do terceiro ano.

Figura 31: Pai realizando atividade em sala de aula durante a Semana dos Pais, junto à turma do segundo ano.

Figura 32: Pais participando de atividade nas Olimpíadas Anuais da escola.

Documentos utilizados em Pesquisa de Campo

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Eu, Ana Paula Sefton, aluna do curso de pós-graduação, em nível de doutorado, no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob orientação da Profa. Dra. Maria da Graça Jacintho Setton, venho, por meio desta, apresentar a pesquisa intitulada A Prática Docente e os Processos Educativos: condições de possibilidade sobre disposições culturais de gênero e sexualidade, cujo foco será apontar práticas diversificadas e criativas no ambiente escolar para a convivência com as diferenças, através da investigação do processo de analisar como se constrói, se solidifica e se legitima a forma de os alunos (e todos os demais envolvidos na comunidade escolar) perceberem e conviverem com as diferenças, especificamente nas questões de gênero e de sexualidade, através de um empenho pedagógico que construa, no cotidiano escolar, um ambiente acolhedor às diferenças.

Essa etapa da pesquisa consistirá de visitas à escola para coleta de dados, entrevistas e observações, durante o ano de 2011 e 2012, que serão transcritas, para fins da pesquisa. Os meios de captação serão gravação de áudio, registro escrito e registro fotográfico.

Esclarece-se que será assegurado, tanto à Escola, como a todos/as os/as participantes, o caráter confidencial e anônimo das informações, bem como a possibilidade de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento. Vale ressaltar, ainda, que as informações reunidas serão usadas, unicamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que a partir dela se desdobrarão. Da mesma forma, informa-se que uma cópia prévia do resumo do projeto de pesquisa, bem como um retorno após o término da pesquisa será apresentado para a equipe da escola, tão logo seja viável.

À disposição através dos contatos repassados pessoalmente.

Agradeço, desde já, sua colaboração.

Atenciosamente,

Ana Paula Sefton /FE-USP

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Prezado/a diretor/a,

Venho por meio desta, solicitar a autorização para realizar pesquisa que se inclui no âmbito de meu doutoramento, no programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo, sob orientação da Profa. Dra. Maria da Graça Jacintho Setton, venho, por meio desta, apresentar a pesquisa intitulada A Prática Docente e os Processos Educativos: condições de possibilidade sobre disposições culturais de gênero e sexualidade, cujo foco será apontar práticas diversificadas e criativas no ambiente escolar para a convivência com as diferenças, através da investigação do processo de como se constrói, se solidifica e se legitima a forma de os alunos (e todos os demais envolvidos na comunidade escolar) perceberem e conviverem com as diferenças, especificamente nas questões de gênero e de sexualidade, através de um empenho pedagógico que construa, no cotidiano escolar, um ambiente acolhedor às diferenças.

Essa etapa da pesquisa consistirá de visitas à escola para coleta de dados, entrevistas e observações, durante o ano de 2011 e 2012, que serão transcritas, para fins da pesquisa. Os meios de captação serão gravação de áudio, registro escrito e registro fotográfico.

Esclarece-se que será assegurado, tanto à Escola, como a todos/as os/as participantes, o caráter confidencial e anônimo das informações, bem como a possibilidade de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento. Vale ressaltar, ainda, que as informações reunidas serão usadas, unicamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que a partir dela se desdobrarão. Da mesma forma, informa-se que uma cópia prévia do resumo do projeto de pesquisa, bem como um retorno após o término da pesquisa será apresentado para a equipe da escola, tão logo seja viável.

À disposição através dos contatos repassados pessoalmente.

Porto Alegre,   de   de 2011.

Diretora

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Prezada/o _____

Estou realizando uma pesquisa com a finalidade de melhor conhecer práticas diversificadas e criativas no ambiente escolar para a convivência com as diferenças, através da investigação do processo de como se constrói, se solidifica e se legitima a forma de os alunos (e todos os demais envolvidos na comunidade escolar) perceberem e conviverem com as diferenças, especificamente nas questões de gênero e de sexualidade, através de um empenho pedagógico que construa, no cotidiano escolar, um ambiente acolhedor às diferenças. Para isso, convido você a conceder uma entrevista sobre este assunto.

Se você concordar em participar da entrevista, a mesma será gravada, para fins de pesquisa, e os arquivos utilizados serão mais tarde destruídos, após a transcrição. Tudo o que for dito na entrevista será confidencial e anônimo, e as informações reunidas serão utilizadas unicamente nesta pesquisa e em seus desdobramentos. Mesmo tendo concordado em participar da entrevista, você poderá a qualquer momento desistir de participar da pesquisa.

A pesquisa será desenvolvida por mim, Ana Paula Sefton, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, durante o ano de 2011 e 2012. Para qualquer esclarecimento adicional, meu e-mail é sefton.ana@gmail.com e meu número de telefone ficará a disposição também.

Agradeço, desde já, sua colaboração e espero poder contar com sua participação.

Porto Alegre, ____/____/2011.

Eu, _____,

declaro que fui informada/o dos objetivos e das justificativas desta pesquisa, de forma clara e detalhada. Todas as minhas dúvidas foram respondidas e sei que poderei solicitar novos esclarecimentos a qualquer momento.

_____
Assinatura da entrevistada

_____
Assinatura da pesquisadora

ENTREVISTA - MODELO 1

Universidade de São Paulo/FEUSP - Doutorado em Sociologia da Educação.

Título da Pesquisa

A Prática Docente e os Processos Educativos: condições de possibilidade sobre disposições culturais de gênero e sexualidade.

Pesquisadora: Ana Paula Sefton - Doutoranda

Professora Orientadora: Maria da Graça Jacintho Setton

Objetivo da Entrevista 1:

Realizar um panorama da escola de forma a apontar quais as estratégias difusas e as manifestações do corpo diretivo, pedagógico e docente em relação às questões de gênero e sexualidade no ensino fundamental.

Público-alvo entrevistado: coordenador/a pedagógico/a e gestor/a escolar

Roteiro da Entrevista 1

1. Dados gerais

- a. Nome entrevistado/a (qual nome você gostaria de ser identificado/a na entrevista):
- b. Instituição de ensino que atua:
- c. Cargo na Instituição de ensino:
- d. Turno que atua nesta instituição:
- e. Trabalha em outro local? Qual sua função?
- f. Data da entrevista:
- g. Local da entrevista:
- h. Hora de início da entrevista:
- i. Hora de término entrevista:

2. Dados pessoais e profissionais

- a. Data de nascimento:
- b. Idade:
- c. Sexo:
- d. Local de nascimento:
- e. Estado civil:
- f. Mora com quem?
- g. Formação Acadêmica. Qual ano de conclusão?
- h. Fez pós-graduação ou especialização? Quais? Em quais Instituições? Qual ano de conclusão?
- i. Fez algum curso de capacitação nos últimos 03 anos?
- h. Quais as experiências de trabalho anteriores?
- i. Desde que ano trabalha com educação escolar? Com qual segmento trabalhou ou trabalha?
- j. Quais cargos já ocupou em instituições de ensino?
- k. Qual cargo ocupa atualmente?
- l. Com qual nível escolar atua?
- m. Em qual escola atua?
- n. Quanto tempo atua nesta escola?

3. Aproximação com a temática de pesquisa

- a. Fale algumas características que você acredita que devam marcar um educador ou educadora de ensino fundamental:

- b. Qual base teórica e educacional sua escola se baseia?
- c. Como você se vê em relação à base teórica seguida pela escola? Porque?
- d. Qual a sua opinião sobre o papel de Diretor ou Diretora na escola onde você atua?
- e. Qual a sua opinião sobre o papel de Coordenador ou Coordenadora Pedagógica na escola onde você atua?
- f. Qual sua opinião sobre o papel dos demais Funcionários na escola onde você atua?
- g. Quem é responsável pela contratação de novos funcionários? Como se dá o processo de contratação (divulgação, etapas, resultado)
- h. Qual o perfil esperado dos educadores/as contratados/as?
- i. No quadro de professores atuais, quantos são mulheres e quantos são homens? Qual o perfil das professoras mulheres? E dos professores homens? (idade, formação, características marcantes, cargo que ocupa, outros)
- j. Qual a missão da escola e em que medida você se sente ou não parte desta missão? Porque? Dê exemplos:
- k. Em que medida o Plano Pedagógico Anual da Escola recebe colaboração dos educadores na sua avaliação e construção? Explique:
- l. Há Reuniões Pedagógicas e/ou Encontros Pedagógicos? Com que frequência?
- m. As temáticas 'diversidade' e 'diferenças' fazem parte direta ou indiretamente da Missão, do PP e das Reuniões ou Encontros Pedagógicos da escola? Se sim, explique:
- n. Qual abordagem é dada para as temáticas 'diversidade' e 'diferenças'? Explique:
- o. Como a escola trabalha pedagogicamente com as temáticas 'diversidade' e 'diferenças' nos acontecimentos do dia a dia escolar?
- p. Dentre essas maneiras exemplificadas de como as temáticas 'diversidade' e 'diferenças' fazem parte das bases educacionais da escola, exemplifique atividades e ações realizadas com o grupo de educadores, realizada com os alunos do ensino fundamental e realizada e/ou comunicada com os familiares:
- q. Em caso negativo em alguma das três perguntas acima (o. , p.) , explique suas sugestões de como inserir essa temática nos documentos escolares:
- r. Quais os pré-requisitos dos/as professores/as contratados/as no quesito habilidade e competência para desenvolver e realizar atividades e ações sobre 'diversidade' e 'diferenças' com alunos/as do ensino fundamental?
- s. Há formação contínua de professores e educadores nesse sentido? Em caso afirmativo, como ocorre?
- t. Como você avalia a participação da família dos alunos no dia a dia escolar?
( ) muito participativa ( ) participativa ( ) indiferente ( ) não participativa.
Explique sua resposta:
- u. Como você percebe a presença materna nas responsabilidades e atividades escolares? Descreva. Há alguma situação que queira exemplificar?
- v. Como você percebe a presença paterna nas responsabilidades e atividades escolares? Descreva. Há alguma situação que queira exemplificar?

4. Memórias e ideias

- a. Você se lembra de ter debatido e estudado as questões de 'diversidade' e 'diferenças' na sua formação acadêmica? Exemplifique:
- b. Havia disciplina regular ou optativa que abordasse alguma forma de 'diversidade' e 'diferenças' e educação? Em caso afirmativo, qual?
- c. Você considera ter sido suficiente a formação pedagógica para trabalhar com esse tema? Como você agiu frente a isso?

d. Se for pensar na sua vida como um todo, não somente no campo profissional, o que você entende por 'diversidade' e por 'diferenças'?

e. Qual o grau de importância na sua vida pessoal e profissional em se relacionar ou conviver com situações que tragam as temáticas 'diversidade' e 'diferenças' à tona?

( ) muito importante ( ) importante ( ) indiferente ( ) não é importante

Explique sua resposta:

f. No seu cotidiano, alguma temática atrelada à diversidade e à diferenças é abordada em situações, conversas e/ou brincadeira e piadas com amigos e familiares? Em caso afirmativo, informe qual temática, se possível descrevendo uma cena para exemplificar:

g. Você já passou por alguma situação ou assistiu alguma situação em que se sentiu incomodada por estar sendo incompreendida quanto às ideias ou atitudes sobre alguma temática atrelada à diversidade e à diferenças? Em caso afirmativo, informe qual temática, se possível descrevendo uma cena para exemplificar:

h. Quando você era criança ou adolescente, as temáticas 'diversidade' e 'diferenças' de alguma forma eram ensinadas ou sobre elas se conversavam na escola, na família ou em algum outro espaço de convivência? Em caso afirmativo, informe qual temática, se possível descrevendo uma cena para exemplificar:

i. Você se recorda de materiais da mídia e da cultura, como brinquedos, jogos, livros, revistas, músicas, programas de televisão, filmes, desenhos animados, roupas ou outros recursos que na sua infância ou adolescência, de uma forma ou de outra, tratavam das temáticas 'diversidade' e 'diferenças'? Em caso afirmativo, informe qual temática, se possível descrevendo uma cena e o uso desse recurso para exemplificar:

5. Prática Docente e Escolar

a. A escola que você atua hoje em dia usa livro didático ou apostila no ensino fundamental? Porque?

b. Quais materiais de suporte didático a escola usa no ensino fundamental?

c. A escola realiza Projetos como ferramenta de estudo? Quem os escolhe? Como são construídas as atividades? Com que frequência?

d. Há Projetos de Estudo gerais em que toda a escola participa? Explique:

e. Quem desenvolve os Planos de Aula? Qual a orientação geral?

f. Há aulas e atividades realizadas na Biblioteca da escola com os alunos do ensino fundamental? Com que frequência? Como ocorre a escolha dos livros para leitura?

g. Há livros que tratem das temáticas 'diversidade', 'diferenças', 'relações de gênero' e 'sexualidade'?

h. Com que frequência esses livros são usados pelos alunos ou pelos professores?

i. Quantos livros com essas temáticas a escola possui?

j. Esses livros costumam ser mais usados em sala de aula, na biblioteca ou levados para casa como empréstimo? Por que você acha que isso acontece?

k. Há algum(ns) livro(s) que se destacam nestas abordagens? Quais os títulos?

l. Há outros recursos, além do livro, que você lembre que são usados para se trabalhar tais temáticas? Quais? Em que situações são usados?

m. As famílias dos alunos tem conhecimento sobre como as temáticas acima são abordadas com as crianças? Qual a opinião geral dos familiares a respeito?

Gostaria de comentar mais alguma questão a respeito do que foi abordado até aqui na entrevista?

Agradecimentos pela participação e esclarecimento em caso de dúvidas.

ENTREVISTA - MODELO 2

Universidade de São Paulo/FEUSP - Doutorado em Sociologia da Educação.

Título da Pesquisa

A Prática Docente e os Processos Educativos: condições de possibilidade sobre disposições culturais de gênero e sexualidade.

Pesquisadora: Ana Paula Sefton - Doutoranda

Professora Orientadora: Maria da Graça Jacintho Setton

Objetivo da Entrevista:

Realizar um panorama da escola de forma a apontar quais as estratégias difusas e as manifestações do corpo diretivo, pedagógico e docente em relação às questões de gênero e sexualidade no ensino fundamental.

Público-alvo entrevistado: professor/a

Roteiro da Entrevista

1. Dados gerais

- a. Nome entrevistado/a (qual nome você gostaria de ser identificado/a na entrevista):
- b. Instituição de ensino que atua:
- c. Cargo na Instituição de ensino:
- d. Turno que atua nesta instituição:
- e. Trabalha em outro local? Qual sua função?
- f. Data da entrevista:
- g. Local da entrevista:
- h. Hora de início da entrevista:
- i. Hora de término entrevista:

2. Dados pessoais e profissionais

- a. Data de nascimento:
- b. Idade:
- c. Sexo:
- d. Local de nascimento:
- e. Estado civil:
- f. Mora com quem?
- g. Formação Acadêmica. Qual ano de conclusão?
- h. Fez pós-graduação ou especialização? Quais? Em quais Instituições? Qual ano de conclusão?
- i. Fez algum curso de capacitação nos últimos 03 anos?
- h. Quais as experiências de trabalho anteriores?
- i. Desde que ano trabalha com educação escolar? Com qual segmento trabalhou ou trabalha?
- j. Quais cargos já ocupou em instituições de ensino?
- k. Qual cargo ocupa atualmente?
- l. Com qual nível escolar atua?
- m. Em qual escola atua?
- n. Quanto tempo atua nesta escola?

3. Aproximação com a temática de pesquisa

- a. Fale algumas características que você acredita que devam marcar um educador ou educadora de ensino fundamental:

- b. Qual base teórica e educacional sua escola se baseia?
- c. Como você se vê em relação à base teórica seguida pela escola? Porque?
- d. Qual a sua opinião sobre o papel de Diretor ou Diretora na escola onde você atua?
- e. Qual a sua opinião sobre o papel de Coordenador ou Coordenadora Pedagógica na escola onde você atua?
- f. Qual a sua opinião sobre o papel de Professor/a na escola onde você atua?
- g. Qual a missão da escola e em que medida você se sente ou não parte desta missão? Porque? Dê exemplos:
- h. Em que medida o Plano Pedagógico Anual da Escola recebe colaboração dos educadores na sua avaliação e construção? Explique:
- i. Há Reuniões Pedagógicas e/ou Encontros Pedagógicos? Com que frequência?
- j. As temáticas 'diversidade' e 'diferenças' fazem parte direta ou indiretamente da Missão, do PP e das Reuniões ou Encontros Pedagógicos da escola? Se sim, explique:
- k. Qual abordagem é dada para as temáticas 'diversidade' e 'diferenças'? Explique:
- l. Como a escola trabalha pedagogicamente com a temática 'diversidade' nos acontecimentos do dia a dia escolar?
- m. Dentre essas maneiras exemplificadas de como a temática 'diversidade' faz parte das bases educacionais da escola, exemplifique atividades e ações realizadas com o grupo de educadores, realizada com os alunos do ensino fundamental e realizada e/ou comunicada com os familiares:
- n. Em caso negativo em alguma das três perguntas acima (l. , m.) , explique suas sugestões de como inserir essa temática nos documentos escolares:
- o. Como você avalia a participação da família dos alunos no dia a dia escolar?
☐ muito participativa   ☐ participativa   ☐ indiferente   ☐ não participativa.

Explique sua resposta:

- p. Como você percebe a presença materna nas responsabilidades e atividades escolares? Descreva. Há alguma situação que queira exemplificar?
- q. Como você percebe a presença paterna nas responsabilidades e atividades escolares? Descreva. Há alguma situação que queira exemplificar?

4. Memórias e ideias

- a. Você se lembra de ter debatido e estudado as questões de 'diversidade', na sua formação acadêmica? Exemplifique:
  - b. Havia disciplina regular ou optativa que abordasse alguma forma de 'diversidade' e educação? Em caso afirmativo, qual?
  - c. Você considera ter sido suficiente a formação pedagógica para trabalhar com esse tema? Como você agiu frente a isso?
  - d. Se for pensar na sua vida como um todo, não somente no campo profissional, o que você entende por 'diversidade'?
  - e. Qual o grau de importância na sua vida pessoal e profissional em se relacionar ou conviver com situações que tragam a temática 'diversidade' à tona?
☐ muito importante   ☐ importante   ☐ indiferente   ☐ não é importante
- Explique sua resposta:
- f. No seu cotidiano, alguma temática atrelada à diversidade é abordada em situações, conversas e/ou brincadeira e piadas com amigos e familiares? Em caso afirmativo, informe qual temática, se possível descrevendo uma cena para exemplificar:
  - g. Você já passou por alguma situação ou assistiu alguma situação em que se sentiu incomodada por estar sendo incompreendida quanto às ideias ou atitudes sobre alguma temática atrelada à

diversidade? Em caso afirmativo, informe qual temática, se possível descrevendo uma cena para exemplificar:

h. Quando você era criança ou adolescente, a temática 'diversidade' de alguma forma era ensinada ou sobre ela se conversava na escola, na família ou em algum outro espaço de convivência? Em caso afirmativo, informe qual temática, se possível descrevendo uma cena para exemplificar:

i. Você se recorda de materiais da mídia e da cultura, como brinquedos, jogos, livros, revistas, músicas, programas de televisão, filmes, desenhos animados, roupas ou outros recursos que na sua infância ou adolescência, de uma forma ou de outra, tratavam da temática 'diversidade'? Em caso afirmativo, informe qual temática, se possível descrevendo uma cena e o uso desse recurso para exemplificar:

5. Prática Docente e Escolar

a. A escola que você atua hoje em dia usa livro didático ou apostila no ensino fundamental? Porque?

b. Quais materiais de suporte didático a escola usa no ensino fundamental?

c. A escola realiza Projetos como ferramenta de estudo? Quem os escolhe? Como são construídas as atividades? Com que frequência?

d. Há Projetos de Estudo gerais em que toda a escola participa? Explique:

e. Você já desenvolveu um projeto em sala de aula cujo tema diversidade estivesse presente? Comente sobre o projeto:

f. Quem desenvolve os Planos de Aula? Qual a orientação geral?

g. Há aulas e atividades realizadas na Biblioteca da escola com os alunos do ensino fundamental? Com que frequência? Como ocorre a escolha dos livros para leitura?

h. Há livros que tratam das temáticas 'diversidade', 'relações de gênero' e 'sexualidade'?

i. Com que frequência esses livros são usados pelos alunos ou pelos professores?

j. Esses livros costumam ser mais usados em sala de aula, na biblioteca ou levados para casa como empréstimo? Por que você acha que isso acontece?

k. Há algum(ns) livro(s) que se destacam nestas abordagens? Quais os títulos?

l. Há outros recursos, além do livro, que você lembre que são usados para se trabalhar tais temáticas? Quais? Em que situações são usados?

m. As famílias dos alunos tem conhecimento sobre como as temáticas acima são abordadas com as crianças? Qual a opinião geral dos familiares a respeito?

Gostaria de comentar mais alguma questão a respeito do que foi abordado até aqui na entrevista?

Agradecimentos pela participação e esclarecimento em caso de dúvidas.