

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

SIRLENE MOTA PINHEIRO DA SILVA

**Decifra-me! Não me devore!
Gênero e sexualidade nas tramas das lembranças e nas
práticas escolares**



**São Paulo
2015**

SIRLENE MOTA PINHEIRO DA SILVA

**Decifra-me! Não me devore!
Gênero e sexualidade nas tramas das lembranças e nas
práticas escolares**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para a obtenção do
título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Didática, Teorias de
Ensino e Práticas Escolares

Orientadora: Profa. Dra. Denice Barbara Catani

Coorientadora: Profa. Dra. Diomar das Graças
Motta

São Paulo
2015

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

377.255(81). S586d Silva, Sirlene Mota Pinheiro da
Decifra-me! Não me devore! Gênero e sexualidade nas tramas das lembranças e nas práticas escolares / Sirlene Mota Pinheiro da Silva; orientadora Denice Barbara Catani; coorientadora Diomar das Graças Motta. São Paulo: s.n., 2015.
333 p.; il.; anexo.; apêndices.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Gênero 2. Relações de Gênero 3. Sexualidade 3. Formação de professores. 5. Práticas Escolares 6. Habitus I. Catani, Denice Barbara, orient.; Motta, Diomar das Graças, coorient.

Dedico esta Tese de Doutorado

Às professoras e professores que me ensinaram:

A ler, escrever e contar.

A compreender que existem outros países no mundo, além do meu país.

Que o Rio de Janeiro, o Maranhão, o São Paulo, o Brasil e o mundo...

Têm uma história construída no e pelo tempo.

Que aprender com as ideias de outras pessoas pode alargar nossos horizontes.

Que aprender com as pessoas, na vida ou nos livros, pode ampliar nossa mente...

Às professoras e professores que me ensinaram:

A me apaixonar pelas Ciências Humanas e Sociais, pela Pedagogia, pela Didática.

Que a realidade é complexa e vai além das fronteiras disciplinares.

E que me ensinaram a questionar a própria fronteira da Pedagogia.

Que criaram um terreno fértil para refletir sobre questões de gênero e sexualidade.

Que ensinaram à nova geração a arte de fazer pesquisa...

Sem as professoras e professores especiais que passaram pela minha vida.

No ensino “primário”, no “ginásial” e no Ensino Médio.

Na Universidade, seja na graduação ou na pós-graduação.

Sem as professoras e professores que participaram desta pesquisa como colaboradores/as.

Sem as valiosas sugestões das orientadoras deste estudo.

Sem elas e eles que deram “vida” a este trabalho...

*Esta Tese de Doutorado simplesmente não existiria! **

* Texto adaptado da dedicatória da Tese de Ana Flavia Madureira (2007)

AGRADECIMENTOS

Este é mais um momento em minha trajetória de vida, que tanto me satisfaz. Uma grande família que ultrapassa os limites da consanguinidade, que se sustenta na parceria, no afeto, na objetividade, na subjetividade, na emoção e na razão. Pensar cada uma dessas pessoas, é fazer uma retrospectiva de cada caminho trilhado, com seus aclives, declives e obstáculos, alguns quase inatingíveis, mas que não deixaram de ser importantes para estabelecer outros caminhos a serem percorridos. Então, este é um momento de muitos agradecimentos...

Meu profundo agradecimento à Profa. Dra. Denice Barbara Catani, por sua disponibilidade, sensibilidade, seriedade, competência acadêmica, clareamento de ideias e respeito à minha trajetória, compreendendo e aceitando minhas limitações ao assumir a orientação dessa pesquisa. Obrigada por possibilitar-me participar de seu talento intelectual.

À profa. Dra. Diomar das Graças Motta, porque os percursos acadêmicos me proporcionaram reconhecer nela a eterna orientadora que com respeito, carinho e sabedoria iluminou meu caminho sobre as questões de gênero, estabelecendo uma relação de afetuosidade que irriga os caminhos da pesquisa.

À minha mãe Adir Motta Pinheiro e ao meu pai Joadri José Pinheiro, alicerces iniciais em minha trajetória de vida. Mesmo sem terem concluído sequer o ensino primário, demonstram força, persistência e sabedoria incalculáveis. Obrigada pelo incentivo em não esmorecer diante das adversidades.

À minha querida filha Edilene, ao meu amado filho Glayson e ao adorado netinho Roger. Obrigada por me ensinarem uma infinidade de coisas que não estão nos livros. Sem vocês três essa árdua trajetória não teria sentido ou seria suportável.

Ao meu amado e compreensível companheiro de todas as horas Antero Frazão. Obrigada por me acalmar nos momentos de aflição, me apoiar e incentivar a prosseguir no caminho diante das adversidades.

Às Profas. Dras. Constantina Xavier Filha e Cynthia Pereira de Sousa pelas profícuas contribuições a esta pesquisa por ocasião do Exame de Qualificação.

Aos/às docentes das atividades onde integralizei os créditos acadêmicos teóricos na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), pelas contribuições à minha compreensão do pensar, do pesquisar e do fazer educação.

Às professoras e professores colaboradores/as desta pesquisa, que compartilharam comigo suas *trajetórias percorridas*, de aprendizagem, de formação e de (re) elaboração de outros conhecimentos. Com suas preciosas narrativas este percurso ganhou sentido.

À Lucélia Neves dos Santos, tutora presencial do Curso GDE do Polo de Porto Franco, pelos contatos iniciais e agendamento das entrevistas.

A todos os funcionários e funcionárias da FEUSP e, sobretudo à equipe da secretaria de pós-graduação, liderada por Marcelo de Souza Ribeiro, pela competência e atenção sempre presentes.

À Universidade Federal do Maranhão (UFMA) pela concessão do afastamento que tornou possível este percurso. Meu especial agradecimento às professoras e professores do Departamento de Educação I pela torcida por um breve e exitoso retorno às atividades acadêmicas.

A todas às colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe) e em especial a Iran de Maria Leitão Nunes e Raimunda Machado pelo respeito e exemplo de profissionais competentes que são.

Às queridas amigas do Maranhão Albiane Gomes, Zeila Albuquerque, Joelma Reis, Edith Ferreira e Francly Rabelo, pelo apoio e incentivos constantes, deixando-me confiante diante das adversidades do caminho e às amigas de São Paulo, Silmara Cardoso e Fátima Brito pela acolhedora estadia sempre que precisei.

À Angélica Frazão, minha querida cunhada e amiga que muito contribuiu na leitura e revisão deste trabalho, além das palavras acolhedoras que deram força para vencer muitos dos obstáculos do caminho.

Aos meus irmãos, sobrinhas, sobrinhos, tias, tios, primos, primas, nora e cunhadas, “*caminhos seguros*” onde encontro carinho, respeito, admiração, apoio e incentivos constantes.

À Fundação de Amparo à Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico do Maranhão (FAPEMA), pelo incentivo e tranquilidade proporcionados com a concessão da Bolsa de Doutorado Fora do Estado.

A todos/as que contribuíram na construção de minha trajetória acadêmica e profissional como professora pesquisadora, meus sinceros agradecimentos.

Atravessar estes caminhos só foi possível com a ajuda sempre presente de cada uma, cada um de vocês. Por isso, minha eterna gratidão!

*De tudo, ficaram três coisas:
a certeza de que estamos começando,
a certeza de que é preciso continuar,
a certeza de que não podemos ser interrompidos
antes de terminar.
Fazer da interrupção um caminho novo,
da queda um passo de dança,
do medo uma escada,
do sonho uma ponte, da procura um encontro.
Fica o desejo de boa sorte,
fica a vontade que lutes e venças.*

Fernando Sabino

RESUMO

SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da. **Decifra-me! Não me devore! Gênero e sexualidade nas tramas das lembranças e nas práticas escolares.** (Tese) Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2015, 333 p.

Esta pesquisa objetivou analisar o lugar que ocupam as questões de gênero e da sexualidade na trajetória pessoal, profissional e nas práticas escolares de docentes egressos/as do Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), no estado do Maranhão. A *História Oral de Vida* e a *História Oral Temática*, conforme sugestões de Meihy e Holanda (2011) foram utilizadas na organização do percurso metodológico, entrevistando-se quatro professoras e três professores que realizaram o Curso GDE ofertado pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) no biênio 2009-2010. As entrevistas possibilitaram circunscrever o objeto de estudo e delinear a perspectiva de análise para sustentar a pertinência da abordagem proposta. Como aporte teórico, adotou-se principalmente os estudos de Pierre Bourdieu e seus conceitos de *habitus*, *campo*, *dominação masculina* e *violência simbólica*, dentre outros que foram identificados nas trajetórias percorridas. Destacam-se as influências da família, da escola e da igreja na construção e constituição dos *habitus* dos sujeitos que colaboraram na pesquisa. São discutidas questões de gênero e sexualidade estudadas (ou não) nos cursos de licenciatura realizados pelos colaboradores/as do estudo. Problematizam-se as representações que os sujeitos possuem acerca das questões de gênero e sexualidade, tanto nos processos de formação, como em suas práticas escolares, destacando-se indícios de construção dos gêneros e das sexualidades nos processos escolares vividos. São discutidos alguns dos desafios enfrentados na UFMA pela equipe que integra o trabalho pedagógico de formação continuada no curso GDE. Por fim são apresentados e analisados os impactos do curso nas trajetórias percorridas pelos/as professores/as colaboradores/as deste estudo, destacando-se alguns dos obstáculos encontrados no caminho, bem como as identificações e achados nos seus percursos. Ao recorrer a noção de *habitus* e ao considerar a perspectiva do gênero e da sexualidade, foi possível identificar traços importantes na construção dos modos de agir dos/as colaboradores/as em suas trajetórias percorridas e nas práticas escolares que desenvolvem.

Palavras chave: Gênero. Sexualidade. Curso Gênero e Diversidade na Escola. *Habitus*. Práticas Escolares.

ABSTRACT

SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da. **Decipher me! Don't gobble me! Gender and sexuality in the plots of memories in the school practices.** (Dissertation) PhD – School of Education, University of São Paulo, 2015, 333 p.

The purpose of this research is to analyze the place of gender and sexuality issues in the personal and professional trajectory and in the school practices of teachers who took the Course on Gender and Sexuality at School (GDE), in the state of Maranhão. *Oral History of Life* and *Thematic Oral History*, according to suggestions by Meihy and Holanda (2011), were utilized in organizing the methodological rouse, with interviews of four female teachers and three male teacher who took the GDE Course provided by the Federal University of Maranhão (UFMA) in the years 2009-2010. The interviews allowed me to circumscribe the object of study and outline the perspective of analysis, aspiring to hold the pertinence of the approach proposed. As theoretical input, I have adopted mainly the studies by Pierre Bourdieu and his concepts of *habitus*, *field*, *male domination* and *symbolic violence*, among others that were perceived in the trajectories followed. Highlights are the influence by the family, the school and the local church in the building and constitution of the *habitus* of the subjects who cooperated in the research. I discuss the gender and issues that were studied (or not) in the graduation courses taken by the interviewees. I address and problematize the notions that the subjects have about gender and sexuality issues both the in the processes of their teacher education, and in their school practices, pointing out the signs of construction of gender and sexuality in the school processes they had experienced. I discuss some of the challenges faced by UFMA and the team that performs the pedagogical work of continued teacher development in the GDE course. Finally, I present and analyze the impacts of the course on the trajectories taken by the teachers who cooperated with this study/, with a highlight to some of the obstacles found along the path, as well as the identifications and findings in their routes. By recurring to the concept of *habitus* and by taking into consideration the perspective of gender and sexuality, it was possible to identify important features in the building of the ways the interviewees act in the trajectories they have made and in the school practices they develop.

Key words: Gender. Sexuality. Course on Gender and Sexuality in the School. *Habitus*. School Practices.

RÉSUMÉ

SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da. **Déchiffrez-moi! Ne m'avalez pas! Genre et la sexualité dans les trames des souvenirs et dans les pratiques scolaires.** –Thèse de doctorat à la Faculté de l'Éducation, Université de São Paulo, 2015, 333 p.

Cette recherche a pour objectif d'analyser le lieu occupé par les questions du genre et de la sexualité dans la trajectoire personnelle, professionnelle et dans les pratiques scolaires d'enseignants originaires du cours "Genre et diversité dans les écoles" (GDE), dans l'État du Maranhão. *L'histoire orale de vie* et *l'histoire orale thématique*, selon les suggestions de Meihy et Holanda (2011) ont été utilisées dans l'organisation du parcours méthodologique, ayant interviewé quatre (4) enseignantes et trois (3) enseignants qui ont suivi le cours GDE à l'Université Federal du Maranhão (UFMA) au courant des années 2009-2010. L'analyse des entrevues a permis de circonscrire l'objet d'étude et d'ébaucher la perspective d'analyse afin de soutenir la pertinence d'abord proposé. Comme apport théorique, on a surtout adopté les études de Pierre Bourdieu et ses concepts d'*habitus*, de *champ*, de *domination masculine* et de *violence symbolique* entre autres concepts qui ont été identifiés dans la trajectoire de la recherche. Les influences de famille se distinguent, ainsi que celles de l'école et de l'église en ce qui concerne la construction et la constitution des pratiques scolaires auprès des personnes qui ont collaboré à la recherche. On a discuté les questions du genre et de la sexualité étudiées (ou non) dans les cours de licence faits par les collaborateurs et collaboratrices à cette étude. Les représentations que les personnes ont au sujet des questions du genre et de la sexualité ayant débattues autant dans les processus de formation que dans les pratiques scolaires: des indices de construction du genre et des sexualités sont mis en relief dans les processus scolaires vécus. On a discuté sur quelques défis mis à l'épreuve à l'UFMA par l'équipe qui intègre le travail pédagogique de formation professionnelle dans le cours GDE. Finalement, on a présenté et analysé les impacts du cours, dans les trajectoires parcourues par les enseignants et enseignantes, les collaborateurs et collaboratrices de cette étude: on distingue quelques obstacles sur le chemin, ainsi que les identifications et les trouvailles dans leurs parcours. En faisant appel à la notion d'*habitus* et en considérant la perspective du genre et de la sexualité, il a été possible d'identifier des traits importants dans la construction de la façon d'agir des collaborateurs et collaboratrices dans leurs trajectoires parcourues et dans les pratiques scolaires qu'ils développent.

Mots clés: Genre. Sexualité. Cours genre et diversité dans les écoles. *Habitus*. Pratiques scolaires

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Produções apresentadas no Grupo de Estudo (GE) e Grupo de Trabalho (GT) 23 da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd)	48
Quadro 2 -	Perfil dos/as colaboradores/as da pesquisa	75
Quadro 3 -	Estudos sobre mulheres, feminismos e gênero	112
Quadro 4 -	Síntese das proposições acerca da Ética e Cidadania nas escolas	176
Quadro 5 -	Modalidades do Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE)	191
Quadro 6 -	Fragmentos do Fórum sobre Gênero 1 no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) - (Turma de Rachel Bonfim – Imperatriz)	202
Quadro 7 -	Fragmentos do Fórum sobre Sexualidade 1 no Ambiente Virtual de Aprendizagem da UFMA - (Turma de Tatiane Sales – Porto Franco)	212
Quadro 8 -	Fragmentos do Fórum sobre Sexualidade 1 no Ambiente Virtual de Aprendizagem da UFMA - (Turma de Maria das Dores – Imperatriz)	217

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- O cone da Memória	70
Figura 2	- Divisão e subdivisão do grupo entrevistado	74
Figura 3	- Gráfico com ingressantes no Programa GDE no Brasil	189
Figura 4	- Antiga configuração dos cursos de formação continuada da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)	190
Figura 5	- Nova configuração dos cursos de formação continuada da SECADI	191
Figura 6	- Instituições de Ensino Superior que ofertaram o Curso GDE	192
Figura 7	- Antiga e nova configuração do Curso GDE na UFMA	198
Figura 8	- Desenvolvimento das atividades do curso GDE	199
Figura 9	- Sala Virtual do Curso GDE/UFMA	200

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAD	Análise Automática dos Discursos
AC	Análise de Conteúdo
ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCSo	Centro de Ciências Sociais
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEMES	Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior
CLAM	Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
DE-I	Departamento de Educação I
EAD	Educação a Distância
ENEPe	Encontro Nacional dos Estudantes de Pedagogia
ENOEPe	Encontro Nordeste dos Estudantes de Pedagogia
EPENN	Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste
FAME	Faculdade de Medicina de Barbacena
FAPEMA	Fundação de Amparo à Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico do Maranhão
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FCT	Fundação para a Ciência e a Tecnologia
FEF	Fundação Educacional de Fernandópolis
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORPRED	Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação
FURB	Fundação Universidade Regional de Blumenau
FURG	Fundação Universidade Federal do Rio Grande
GDE	Gênero e Diversidade na Escola
GE	Grupo de Estudo
GEMGe	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero
GPP-GeR	Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça
GT	Grupo de Trabalho
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFMA	Instituto Federal do Maranhão
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
MEC	Ministério da Educação

NEHO	Núcleo de História Oral
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMJP	Prefeitura Municipal de João Pessoa
PROEX	Pró Reitoria de Extensão
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RA	Reunião Anual
REDOR	Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre a Mulher e Relações de Gênero
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Maranhão
SEED	Secretaria de Ensino a Distância
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SPE	Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas
SPM	Secretaria Especial de Políticas para Mulheres
TIC's	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFFS	Universidade Federal da Fronteira do Sul
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFJR	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal de Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

UFSE	Universidade Federal do Sergipe
UFT	Universidade Federal de Tocantins
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UGF	Universidade Gama Filho
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESA	Universidade Estácio de Sá
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina
UNIVALE	Universidade do Vale do Itajaí
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

	p.
O PONTO DE PARTIDA	23
CAPÍTULO 1 - CAMINHOS PERCORRIDOS NA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	43
1.1 Gênero e sexualidade na educação escolar: um levantamento das produções acadêmicas	47
1.1.1 GT 23 - “Gênero, Sexualidade e Educação” da ANPED	47
1.2 Procedimentos adotados no estudo: vários caminhos, algumas escolhas.....	64
1.2.1 História oral	66
1.2.2 História oral de vida e história oral temática	72
1.2.3 A escolha dos/as colaboradores/as da pesquisa	73
1.2.4 As entrevistas e seu tratamento	76
CAPÍTULO 2 - O INÍCIO DAS TRAJETÓRIAS PERCORRIDAS	85
2.1 Conhecendo os/as colaboradores/as e suas histórias	92
2.2 Silêncios, conselhos e diferentes verdades no processo de socialização primária na família	106
2.2.1 (In) existência de diálogos sobre questões da sexualidade	108
2.2.2 <i>Dominação masculina</i> e relações sociais de gênero	111
2.3 Entre os muros da escola e as tramas das lembranças	117
2.3.1 Gêneros e sexualidades: demarcações e (in) compreensões	119
2.3.2 Sexualidade na escola: o corpo em destaque	125
2.4 A Religião e os <i>habitus</i> incorporados no desenvolvimento das sexualidades	131
CAPÍTULO 3 - GÊNERO E SEXUALIDADE ENTRE A FORMAÇÃO DOCENTE E AS PRÁTICAS ESCOLARES	139
3.1 Vidas transformadas pelo tempo: casos, acasos e paixões no caminho da docência	150
3.2 Gênero e sexualidade na formação docente: um percurso possível	155

3.3	Possibilidades nas práticas escolares	163
3.3.1	Ética e Cidadania como disciplina escolar?	173
3.4	Elementos da construção dos gêneros e das sexualidades nos processos educativos	176
 CAPÍTULO 4 - O CURSO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA NAS TRAJETÓRIAS DOS/AS ALUNOS/AS PROFESSORES/AS.....		183
4.1	O projeto do curso GDE: um pouco de sua história e de sua organização curricular	186
4.2	A oferta do GDE na UFMA: do proclamado ao efetivado	197
4.3	Vivências nas trajetórias dos/as colaboradores/as	207
4.3.1	Identificações e achados nos percursos	219
4.3.2	(Des) encontros e obstáculos nos caminhos	214
4.3.3	Subsídios nas trajetórias e nas práticas escolares.....	220
 O PONTO DE CHEGADA: passos para um novo caminhar		229
REFERÊNCIAS		235
ANEXO - Parecer do comitê de ética da FEUSP		247
APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista: Cursistas egressos/as do GDE		249
APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido		253
APÊNDICE C - Histórias vividas e contadas pelos/as colaboradores/as (transcrições das entrevistas).....		255
APÊNDICE D - Temas abordados pelos/as colaboradores/as		331
APÊNDICE E - Categorias identificadas e relacionadas aos temas abordados		333

O PONTO DE PARTIDA...

O ponto de partida deve ser: "Não sei."

O que é uma entrega total.

(Clarice Lispector)

Nesta tentativa de me explicar e de me compreender, poderei apoiar-me, no entanto, nos fragmentos de auto objetivação que deixei dispersos no meu caminho, ao longo de toda a minha investigação, e que tentarei aqui aprofundar e também sistematizar.
 Pierre Bourdieu (2004b, p. 13)

“Decifra-me ou te devoro”. Este era o desafio da Esfinge de Tebas. O enigma foi proposto pela esfinge a Édipo e perguntava qual era o animal que pela manhã andava de quatro patas, à tarde, em duas, e ao anoitecer em três. Édipo o decifrou respondendo que correspondiam ao nascimento e infância, juventude, maturidade e velhice do ser humano. Foi quando começou a ser devorado aos poucos, de modo lento, gradativo e contínuo. Castigado pelos deuses, ficou cego, foi preterido e abandonado pelos filhos, passando a ser acompanhado apenas de sua filha Cassandra, que tinha o dom da premonição, mas sobre a qual recaía uma maldição que dizia da sua boca sairia a verdade na qual ninguém acreditaria.

Da mitologia grega emergiu a inspiração para identificação de outros enigmas: o enigma de ser mulher, o enigma de ser homem, compreender-se mulher ou homem para além de “um destino biológico”, o enigma em torno da sexualidade e da diversidade sexual, dentre muitos outros que ainda parecem indecifráveis na atualidade. Tomo como inspiração esses enigmas, bem como os constantes apelos por compreensão e aceitação de pessoas que não são compreendidas por suas diferenças, delas se destacam as que fogem do padrão normativo, ou melhor, heteronormativo¹ imposto pela sociedade e as que lutam contra os preconceitos e discriminações na escola e no convívio social, daí a escolha do título desta tese: “Decifra-me! Não me devore!” Compreendo, ainda, que se não nos decifrarmos, não teremos como crescer em consciência porque o autoconhecimento é o primeiro passo para que possamos nos transformar em seres livres e autônomos, que compreendem a diversidade humana, sem praticar qualquer tipo de violência.

¹ **Heteronormativo:** trata-se de uma palavra composta pelos vocábulos hetero e norma. Hetero significa outro, diferente, ou seja, o antônimo de homo, que significa igual. A heteronormatividade visa regular e normatizar modos de ser e de viver os desejos corporais e a sexualidade de acordo com o que está socialmente estabelecido para as pessoas, numa perspectiva biologicista e determinista. Assim, há apenas duas possibilidades de locação das pessoas quanto à anatomia sexual humana, ou seja, feminino/fêmea ou masculino/macho. Haveria, conforme ressalta Guacira Louro (2003), uma lógica na representação hegemônica do gênero e da sexualidade que definiria uma coerência “natural” e “inerente” entre sexo-gênero-sexualidade; isto é, cada sexo só poderia interessar-se pelo sexo oposto (sexualidade heterossexual) e este interesse seria ratificado pela possibilidade procriativa.

Na tentativa de me decifrar e me explicar, assim como Bourdieu (2004b) apoia-se nos fragmentos de auto objetivação que deixou dispersos em seu caminho, ao propor contar o ponto de partida da caminhada rumo ao desenvolvimento desta pesquisa, era inundada por recordações da infância e da adolescência, pela forma abrupta com que tive que assumir responsabilidades adultas, o abandono da escola, dentre outras experiências em minha trajetória² de vida pessoal, acadêmica e profissional. Tais recordações, por vezes traziam angústias e tristezas, outras vezes faziam emergir uma enorme sensação de vitória, por ter me libertado da opressão que sofria, pela conquista do empoderamento, por inúmeros desafios vencidos e que me proporcionavam, e proporcionam, imensa satisfação.

As objeções de Bourdieu ao caráter explicativo das histórias de vida e das reconstruções autobiográficas dizem respeito, principalmente, à lógica que se introduz a *posteriori* na história que se narra. Em *“A Ilusão Biográfica”*, originalmente publicada em 1986, apresenta o problema indicando que essas limitações inerentes às histórias de vida devem servir para que os/as pesquisadores/as se acautelem a tais fontes. A questão é complexa e no recurso à sua argumentação não pretendia invalidar as reconstruções, depoimentos e entrevistas. Em obra posterior (*Esboço de auto-análise*) ele sustenta em epígrafe que não fará autobiografia. A insistência é de novo um alerta, mas o texto é exemplar. Trata-se de recuperar ao longo de sua própria trajetória os momentos-chave que enraizaram a busca e a construção de explicações potentes em seu texto sociológico. Trata-se de dar conta da aplicação dos conceitos e explicações à compreensão do processo pelo qual a obra se tornou possível como o foi.

Assim, a questão fica sendo a de saber qual é o recurso possível às fontes autobiográficas e qual conhecimento se pode construir mediante as mesmas. O texto intitulado “Compreender” que integra a polêmica obra “A Miséria do Mundo” constitui uma contribuição rica para o entendimento do problema, pois explica com propriedade as dificuldades e riscos de se elaborar pesquisas nas quais se toma o conhecimento das histórias pessoais como núcleo informativo. Pois bem, a história das outras pessoas e a história de si exigem recuos e rigores e passam a integrar tentativas de interpretação com objetivos de elaboração do conhecimento científico.

²Refiro-me à noção de **trajetória** cunhada por Bourdieu (1997), considerando-a como uma série de posições sucessivamente ocupadas em um espaço social e compreendendo-a a partir de um conjunto de relações objetivas, vinculadas ao conjunto de outros sujeitos envolvidos: pai, mãe, marido, professores/as, amigos/as, dentre outros.

Pretendo, ao recorrer às minhas lembranças, relatar fatos que ilustram o processo pelo qual me constituí estudiosa das questões de gênero e da sexualidade, temáticas que me dedico desde a graduação no curso de Pedagogia da UFMA. Todavia, confesso as minhas apreensões – ao realizar uma tentativa de interpretação da experiência vivida – que vão muito além do temor de ser mal compreendida, ou mesmo de expor alguns sentimentos nunca antes revelados.

Lembro-me que nas experiências vivenciadas na infância e juventude, em diferentes ocasiões – pessoais e sociais – pouco se falava acerca do desenvolvimento da sexualidade ou quando se falava, era para inibir ações referentes aos prazeres do corpo, por serem entendidos como pecado, conseqüentemente, proibidos. Tais fatos levam-me a perceber contradições. Dentre elas, as que mais me chama a atenção referem-se, por um lado, aos prazeres negados, aos segredos, mitos³ e tabus⁴ em torno da sexualidade. Por outro lado, esse prazer e essa sexualidade eram espetacularizados em diversos espaços sociais. Inquietavam-me esses desacordos entre esconder e mostrar, omitir e permitir, viver e denegar.

Não me esqueço da sensação de impotência e do prazer da descoberta cotidiana que fui fazendo nas experiências que tive na infância, na família, na escola, na religião, no trabalho, no casamento, na universidade. Tudo isto no trilhar por caminhos desconhecidos, entre culturas, obrigações, prazeres, direitos, relações, sensações, sentimentos, que desenham o mosaico da vida humana, de minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, sobretudo como professora.

Dentre as recordações da infância, destaco minha primeira escolinha, na própria residência da professora. Havia crianças de várias idades e níveis de escolarização numa mesma sala, ou melhor, na varanda de sua casa. A professora nos separava por idade e sexo e nos punha sentados/as numa mesa bem grande, com bancos em volta, para que realizássemos as atividades que já havia escrito previamente no caderno de aula. Pois à época tínhamos dois cadernos: um de aula, outro de casa.

³ **Mito** é um fenômeno com sentido difuso, pouco nítido. *Mythos*, tem origem grega, significando “fábula”. De acordo com Abbagnano (2007), além da acepção geral de “narrativa”, na qual essa palavra é usada, do ponto de vista histórico é possível distinguir três significados do termo: como forma atenuada de intelectualidade; como forma autônoma de pensamento ou de vicia; como instrumento de estudo social. “O que o Mito diz — supõe-se — não é demonstrável nem claramente concebível, mas sempre é claro o seu significado moral ou religioso, ou seja o que ele ensina sobre a conduta do homem em relação aos outros homens ou em relação à divindade” (p. 673).

⁴ **Tabu** é um termo de origem polinésia e significa “proibir ou proibido e que passou a indicar a característica sagrada da proibição em todos os povos primitivos e qualquer proibição não motivada em todos os povos” (ABBAGNANO, 2007, p. 947).

Aos seis anos de idade já sabia ler, escrever e contar pequenos números. Com isso era considerada alfabetizada e fui matriculada na primeira série primária, no Grupo Escolar Municipal Leonor Correia no bairro onde morávamos: Trindade, situado em São Gonçalo – RJ. Enfim, ingressei numa escola bem mais ampla, na qual as crianças eram separadas por série e havia carteiras duplas para sentarmos: duas meninas ou dois meninos. Achava o máximo! Estudei nesse Grupo Escolar da 1ª a 4ª série primária, hoje denominado 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Lembro-me que nessa escola, ouvia muitos cochichos sobre a diretora: uma mulher rude, sempre zangada e temida por todas as crianças. Diziam que era uma “mulher macho”. Recordo que acreditava que ela havia recebido essa denominação devido ao corte de cabelo bem baixinho, a forma de se vestir – sempre com calças jeans e camisas de manga comprida – além de suas atitudes conosco, pois gritava e brigava por qualquer motivo. Tais características eram consideradas masculinas.

É nesta lógica hegemônica, na qual homens e mulheres devem se comportar de modo diferenciado, porque nasceram com distintos órgãos genitais que se inserem a maior parcela da sociedade. E aqui cabe recorrer a Louro (2004, p. 87), ao nos lembrar de que os corpos são “produzidos através de uma série de artefatos, acessórios, gestos e atitudes que uma sociedade arbitrariamente estabeleceu como adequados e legítimos” e são considerados “normais” e “comuns”. As pessoas que fogem a esta regra, passam a ser estereotipadas.

Ao concluir a 4ª série primária, tive que realizar uma prova de admissão para cursar o ginásio no Colégio Industrial Henrique Lage no bairro Barreto em Niterói – RJ. No ano que ingressei, havia poucas meninas na escola, apenas as da 5ª série, pois era o primeiro ano que admitiam garotas. Então, éramos novidade, principalmente para os meninos e rapazes, que fixavam os olhares, cochichavam, sorriam... Não entendia muito bem aquela situação, mas nada dizia.

Outro fato que vale rememorar, foi quando conheci um rapaz, soldado do exército e trocávamos olhares, quase todos os dias, durante o trajeto, no ônibus, até o colégio. Na época tinha 12 anos de idade e era moda as meninas paquerarem e namorarem “recos”⁵. Até que nos encontramos, por acaso, durante um desfile de carnaval, que acontecia numa pracinha próxima a nossa residência. Minha mãe nos

⁵ **Recos** são soldados novatos do serviço militar. Esses rapazes eram reconhecidos e diferenciados dos demais devido ao corte de cabelo bem baixinho e raspado na nuca.

levava para brincar e assistir aos desfiles dos blocos carnavalescos e eu sempre dava um jeitinho de sair de perto de seus olhares. Foi quando encontrei esse rapaz e trocamos alguns beijinhos. Mas, para minha surpresa, minha mãe havia me seguido. Não teve jeito, ela foi ao nosso encontro e disse: “O que você tá pensando rapaz? Ela é moça de família! Se quiser namorar, tem que ir a nossa casa e pedir permissão a seu pai”. E, ele, muito nervoso, pediu desculpas e agendou, com minha mãe, um dia para ir a nossa residência falar com meu pai. Eu esperava que não fosse, mas, ele foi. Embora não tivéssemos conversado anteriormente, ele, com a voz trêmula, disse a meu pai que tinha boas intenções e me pediu em namoro. Eles combinaram os dias em que iríamos namorar, em minha residência, aos olhos de minha mãe e irmãos.

Em momento algum, ele, minha mãe ou meu pai, perguntaram se eu queria namorá-lo ou se concordava com o que estava sendo proposto. Parece que minha voz, ou minha decisão em nada importava, como se fosse um objeto que estava sendo negociado, diante de uma determinada situação. Hoje entendo que aquelas atitudes, tanto de meu pai, de minha mãe e também do rapaz, corresponde a um *habitus*⁶ adquirido e refere-se ao que Bourdieu (2010) intitula de *dominação masculina*, sendo esta construída a partir de uma perspectiva simbólica, pois seria uma forma particular de *violência simbólica*.⁷ Segundo Bourdieu (2007b), agimos e nos comportamos em função do *habitus*, sendo este uma interiorização da objetividade social que produz uma exteriorização de

⁶ Na acepção de Bourdieu (2001a), *habitus* é um sistema de disposições, modos de perceber, de sentir, de fazer, de pensar, que nos levam a agir de determinada forma em uma circunstância dada. As disposições são estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes). O *habitus* é adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano. O *habitus* inclui tanto as representações sobre si e sobre a realidade, como também o sistema de práticas em que a pessoa se inclui, os valores e crenças que veicula, suas aspirações, identificações etc. O *habitus* opera na incorporação de disposições que levam o indivíduo a agir de forma harmoniosa com o histórico de sua classe ou grupo social, e essas disposições incorporadas se refletem nas práticas objetivadas do sujeito (ORTIZ, 1994; NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002, 2004; SETTON, 2002; VASCONCELOS, 2002; ANDRADE, 2007).

⁷ Segundo Bourdieu (2007b; 2010) a *violência simbólica* é entendida como mecanismo que cria, legitima e reproduz a desigualdade social; seu uso é dirigido por um indivíduo, ou grupo, que controla o poder simbólico sobre os outros, fabricando crenças no processo de socialização, induzindo os dominados a enxergarem e a avaliarem o mundo de acordo com os critérios e padrões definidos pelos dominantes. Segundo Bourdieu (2010, p. 47) “a adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, à dominação) quando ele não dispõe, para pensá-la e para se pensar, ou melhor, para pensar sua relação com ele, mais do que instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação, fazem esta relação ser vista como natural; ou, em outros termos, quando os esquemas que ele põe em ação para se ver e se avaliar, ou para ver e avaliar os dominantes (elevado/baixo, masculino/feminino, branco/negro etc) resultam da incorporação de classificações assim naturalizadas, de que seu ser social é produto.

interioridade. Não só está inscrito no indivíduo, como o indivíduo se situa em um determinado universo social: um *campo*⁸ que circunscreve um *habitus* específico.

Naquele momento, eram as palavras de meu pai, o provedor da família, que tinha mais valor. Eu e os demais membros, tínhamos que nos sujeitar ao seu poder de patriarca no campo familiar. Então, começamos um namoro que acontecia sempre na sala, às quartas-feiras, aos sábados e domingos. No domingo era permitido que chegasse a nossa casa à tarde, ou para almoçar conosco. Todavia, não estava apaixonada e muitas das suas atitudes não me agradavam. Ensaiei e tentei terminar o relacionamento inúmeras vezes, mas, me faltava coragem.

Cerca de três anos depois, quando tinha 15 anos de idade, uma “surpresa”: havia engravidado. Logo após a notícia, meu pai teve uma conversa com meu namorado, dizendo que tínhamos que casar o quanto antes. Nos dias consequentes, minha mãe começou os trâmites, tanto no cartório, como na igreja, para que nosso casamento acontecesse antes da “barriga aparecer”. Marcaram a data e em menos de 2 meses estávamos casados e morando com minha família. Com isso, também abandonei a escola quando ainda cursava, pela segunda vez, o 1º ano do Segundo Grau, pois havia sido reprovada no ano anterior.

Vale ainda mencionar que minha mãe não era incentivadora dos meus estudos, pois dizia que menina não precisava aprender muito, o que precisava saber era cuidar muito bem da casa, do marido e dos/as filhos/as. Ela própria, sempre foi dedicada ao lar, embora, lavasse roupas de outras famílias, como forma de ajudar nos gastos da casa, como ela mesma dizia. Conforme aponta Bourdieu (2010, p. 103):

É, sem dúvida, à família que cabe o papel principal na reprodução da dominação e da visão masculinas; é na família que se impõe a experiência precoce da divisão sexual do trabalho e da representação legítima dessa divisão, garantida pelo direito e inscrita na linguagem.

⁸ Os **campos** são o lugar de duas formas de poder que correspondem a duas espécies de capital científico: de um lado, um poder que se pode chamar temporal (ou político), poder institucional e institucionalizado que está ligado a ocupação de posições importantes nas instituições científicas, direção de laboratórios ou departamentos, pertencimento a comissões, comitês de avaliação etc., e ao poder sobre os meios de produção (contratos, créditos, postos etc.) e de reprodução (poder de nomear e de fazer as carreiras) que ela assegura. De outro, um poder específico, "prestígio" pessoal que é mais ou menos independente do precedente, segundo os campos e as instituições, e que repousa quase exclusivamente sobre o reconhecimento, pouco ou mal objetivado e institucionalizado, do conjunto de pares ou da fração mais consagrada dentre eles (BOURDIEU, 2004a, p. 35).

Bourdieu (2010) insiste em que há uma divisão sexual quanto às visões do trabalho no público e no privado. A primeira visão, mais aberta ou abrangente correlata ao corpo masculino e a segunda, mais restritiva e limitadora pertencente ao feminino. Essa divisão dos sexos está na “ordem das coisas”, aparecendo nitidamente nos *símbolos*⁹, expressando e manifestando relações de poder. De acordo com o autor, as relações de poder também são influenciadas pelo *habitus*, ou seja, pelas estruturas mentais incorporadas nos sujeitos por meio da *socialização*¹⁰ ao longo de sua vivência.

Volto a minha trajetória, lembrando que um ano depois do nascimento de nossa filha, em 1982, pudemos alugar uma casa e nos mudar. De repente, não mais que de repente, deixei de ser uma criança para assumir responsabilidades de uma mulher adulta, dona de casa e mãe de família. Tais mudanças tornaram-se um desafio que precisava enfrentar.

Assim, foram se construindo e se constituindo minhas disposições relativas a condição feminina. Pouco a pouco fui percebendo as particularidades e os instrumentos de conhecimento que contribuíram na construção de meu mundo objetivo. Muitas vezes, era forçada a utilizar a linguagem da estratégia para designar as sequências das ações que me orientava, para uma determinada finalidade. De acordo com Bourdieu (2001a, p. 169) isso “significa afirmar que o agente nunca é por inteiro o sujeito de suas práticas”. Para ele, o senso prático nos permite agir de acordo com a necessidade. Isto porque os esquemas de ação e do *habitus*, princípios de visão e divisão do mundo a que se ajustam, “também permitem adaptar-se incessantemente a contextos parcialmente modificados e construir a situação como um conjunto dotado de sentido” (p. 170).

Aos 18 anos, engravidei de nosso segundo filho e, como não queriam que tivesse uma terceira gravidez, os pais de meu marido logo trataram de encontrar um médico que aceitasse fazer uma laqueação de trompas após o nascimento do bebê. Decisão com relação a qual mais uma vez, não tive voz, não tive vez e não sabia ao menos o que

⁹ Os **símbolos** são instrumentos por excelência da “integração social”: enquanto instrumentos do conhecimento e de comunicação, eles tornam possível o *consensus* acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social: a integração “lógica” é a condição da integração “moral”. (BOURDIEU, 2007b, p. 10).

¹⁰ Para os limites desta pesquisa, entendo **socialização** como um conjunto de práticas e trocas culturais entre os indivíduos e entre estes e a sociedade. A socialização como um espaço de produção, difusão e reprodução de formas de pensar, de sentir e de se relacionar, tende a considerar as esferas sociais, como a família, a escola e a igreja, como matrizes da cultura. Também deve-se considerar a socialização como processo formativo de disposições que permitem as experiências dos sujeitos. Estas disposições, de acordo com Dubar (1997) circulam nas esferas sociais e contribuem na construção da identidade dos indivíduos.

queria, o que podia, o que sentia... Ainda acreditava que assim como as crianças deviam obedecer aos pais, a mulher deveria obedecer ao marido. Fato que nos foi ensinado desde a mais tenra idade e que também legitimava certa *dominação masculina*.

Nesse sentido, Bourdieu percebe que muitas mulheres, apesar de terem sofrido os efeitos da dominação, podem contribuir para a sua reprodução porque incorporam as regras de um poder que se alastrou como algo do masculino.

Para que a dominação simbólica funcione, é preciso que os dominados tenham incorporado as estruturas segundo as quais os dominantes percebem que a submissão não é um ato da consciência, suscetível de ser compreendido dentro de uma lógica das limitações ou dentro da lógica do consentimento, alternativa “cartesiana” que só existe quando a gente se situa dentro da lógica da consciência. (BOURDIEU, 2007b, p. 36).

Assim, estudar um conceito como *dominação masculina*, exige que se examinem as categorias que constituem essa mesma dominação. Entendo que as vivi também e ao perceber isto tento refazer as categorias incorporadas, tomando consciência dos efeitos da *violência simbólica* sofrida.

Alguns anos depois, meus pais e meus irmãos mudaram-se para São Luís – MA. Logo em seguida, eles convidaram meu marido, que na época havia perdido seu emprego, a participar de uma sociedade num comércio que estavam montando naquele município. Foi quando também nos mudamos para o Maranhão.

Nos anos seguintes, vivíamos com certa tranquilidade, segundo os padrões de uma família nuclear: eu cuidava da casa, do marido, da filha e filho. Todavia, sentia-me infeliz, notava que algo me faltava, tanto em minha vida pessoal, escolar, como profissional. Sofria preconceitos e discriminações, sobretudo devido a não ter concluído sequer o 2º grau, atual Ensino Médio.

Dentre as discriminações sofridas, lembro que ouvia frases e questionamentos como: “Você é tão bonita, mas tem tão pouca instrução”. “Você parece moça rica, por que não concluiu os estudos?”. Comecei a refletir sobre a situação vivida e decidi retomar minha formação escolar. Assim matriculei-me, no início do ano de 1997, num curso supletivo de Ensino Médio, concluindo-o em julho de 1998. Além de acreditar que estudar, sobretudo à noite, seria uma forma de passar mais tempo longe do marido, haja vista que já não suportava a convivência com ele, sobretudo pelas agressões verbais –

entendidas também como *violência simbólica* – tanto comigo, como para com nossa filha e nosso filho, adolescentes com 15 e 12 anos respectivamente.

Percebia que a retomada dos estudos poderia ser um fator de mudança em minha condição de esposa, que se sentia oprimida e infeliz. Creio que tais fatores foram determinantes na minha constituição como mulher que atualmente se entende audaciosa. Hoje compreendo, conforme aponta Motta (2003, p. 104) que para uma mulher se tornar audaciosa, “a trajetória que a desvia da condição social da submissão, da opressão é, também, condição que torna possível o conhecimento e a explicação da submissão nas várias modalidades em que ela ocorre”. Todavia, a constituição da audácia não é o oposto de submissão, ela é uma construção possível, a partir das fissuras e tensões que se vivencia.

Ao assumir esse poder e essa crença, pude subverter as regras postas e realizar outra *estratégia*, mesmo sem ter concluído o curso supletivo de 2º Grau, realizei o exame vestibular e fui aprovada para o Curso Pedagogia da UFMA. Isso aconteceu no mesmo ano em que havia solicitado a separação ao meu marido. Pude então dedicar-me com mais constância às leituras, o que contribuiu para o desenvolvimento da paixão por aprender e por querer alçar voos mais altos.

Entendo ainda que aqueles acontecimentos vivenciados fizeram e fazem parte do processo de construção de minha *identidade*¹¹ e de meu *habitus* profissional. Isto porque nossas práticas e disposições são o produto de nossa história social, que orienta nosso olhar sobre o mundo e sobre nós mesmos, compondo, assim, nossa identidade. O *habitus* instaura-se, então, pela interação do sujeito com a sociedade. Assim, a construção e constituição do *habitus* passa a ser mediada pela coexistência de instâncias produtoras de valores e de referências identitárias. Em minha trajetória acadêmica e profissional, essas referências relacionam-se ao campo escolar, principalmente como estudiosa das questões da sexualidade e de gênero.

Durante a trajetória no Curso de Pedagogia, tive contato com teorias sociológicas e psicológicas, dentre outras. E o primeiro contato com os assuntos ligados à sexualidade se deu nas aulas de Psicologia, logo nos primeiros semestres, através da

¹¹Utilizo o conceito de **identidade** elaborado por Melucci (1997; 2004), quando diz que produzimos nossa identidade, integrando passado e presente na unidade e na continuidade de uma biografia individual. Para ele a identidade pessoal se insere em uma complexidade, dada à particularidade das experiências vivenciadas por um a um dos sujeitos. “A identidade é sistema e processo, porque o campo é definido por um conjunto de relações e ao mesmo tempo possui a capacidade de intervir sobre si e de (re) estruturar-se” (MELUCCI, 2004, p. 48).

teoria de Sigmund Freud (1856-1939) sobre o desenvolvimento psicosssexual da criança. Identifiquei-me com esses estudos ao lembrar minha trajetória desde a infância: os ditos, não-ditos e interditos, a ausência desses assuntos na família e na escola, dentre outras recordações que me instigaram a buscar um maior entendimento da questão, culminando no trabalho monográfico intitulado “*SEXUALIDADE NA ESCOLA: limites e possibilidades dos educadores do ensino fundamental*”. Este trabalho possibilitou-me repensar alguns conceitos e avançar na complexidade dessa categoria, refletindo acerca do papel dos/as educadores/as diante da temática *Orientação Sexual*¹² que deveria ser trabalhada nas escolas de Ensino Fundamental.

Desenvolvi o projeto desta monografia com sujeitos que participavam de Oficinas Pedagógicas ministradas por mim em encontros de estudantes de Pedagogia, como: Encontro Nordestino dos Estudantes de Pedagogia (ENOEPe) em Fortaleza – CE, no ano de 2001; na III SEMANA DE PEDAGOGIA da UFMA em São Luís – MA no ano de 2002 e no XXII Encontro Nacional dos Estudantes de Pedagogia (ENEPe) em Salvador – BA, também em 2002. As oficinas compreendiam dinâmicas, leitura e reflexão de textos, discussões e debates entre os/as participantes.

Durante esse percurso, busquei apreender o porquê das pessoas terem dificuldades de falar de sexo e sexualidade com as crianças e jovens. Para tanto, foi realizado uma breve construção histórica da sexualidade e da repressão sexual, utilizando-se as análises de Michel Foucault (1926-1984), notadamente em sua obra *História da Sexualidade I* (1993); descrição das limitações que os/as educadores/as enfrentam em relação à própria sexualidade, culminando com sugestões de trabalho com Educação Sexual nas escolas. O referido trabalho foi apresentado no mês de novembro de 2002.

Convém ressaltar que durante as aulas da graduação, dentre os/as estudiosos/as que tratam da sexualidade humana tive contato apenas com os relacionados à Psicanálise, a exemplo de Sigmund Freud, Wilhelm Reich (1897-1957) e Carl Jung (1875-1961). Somente quando tentei encontrar, nas inúmeras estantes da Biblioteca Central da UFMA, livros que tratassem da História da sexualidade, foi que me

¹² Emprego esse termo devido ao fato de ser um dos Temas Transversais apresentados nos PCN's, instituídos pelo MEC em 1997 (BRASIL, 2000b). Contudo, após a década de 1990 tem havido ampla discussão sobre o termo e muitas linhas de pesquisa e debates conceituam “**orientação sexual**” como uma natureza de identidade ou identificação sexual de gênero (heterossexual, homossexual e bissexual). Atualmente, de acordo com a perspectiva teórica e histórica, utilizam-se diferentes termos: *Educação Sexual; Educação para a Sexualidade; Educação em Sexualidade*, dentre outros.

deparei com Michel Foucault (1926-1984). Naquele momento, o volume que trata da *História da Sexualidade I* serviu de aporte teórico e histórico para a construção daquela monografia e para outras pesquisas, como por exemplo a Dissertação do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da UFMA.

Iniciou-se ainda na graduação a minha preocupação com a banalização da sexualidade, com o sexismo (preconceito em relação ao sexo), com a violência de gênero, dentre elas a violência contra a mulher, além de outras preocupações relacionadas à temática. Com isso, disponibilizei-me a oferecer minicursos, oficinas e palestras em escolas e igrejas da cidade de São Luís – MA. Atuei também como professora em escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de educação sexual com alunos e alunas da 3ª série do Ensino Fundamental ao 2º ano do Ensino Médio, abordando durante as aulas temas específicos de acordo com a faixa etária.

Percebi durante esses trabalhos a gama de dúvidas e inquietações que crianças e adolescentes apresentavam em relação à sexualidade e o desejo de contar com pessoas que pudessem esclarecer tais dúvidas sem receios, medos ou represálias. Nesse trajeto também tive contato com questões referentes às relações de gênero, através da participação no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe) que faz parte da Linha de Pesquisa “Instituições escolares, saberes e prática educativa” do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA.

Essa experiência me incentivou a desenvolver outro estudo monográfico, no ano de 2005, no Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior (CEMES), com o tema “*As relações de gênero no Curso de Pedagogia*”. Esta monografia objetivou discutir as desigualdades profissionais entre os sexos e os preconceitos e discriminações (sexismo) sofridos no Curso de Pedagogia.

O confronto com a prática, a inserção no GEMGe e a necessidade de teorizar sobre essas temáticas, proporcionou-me momentos frutíferos, com reflexões acerca da complexidade dessas categorias, fazendo-me repensar conceitos e esquemas teóricos que respaldam meu entendimento e influenciam meu comportamento ao me deparar com os preconceitos e discriminações, ajudando-me a enfrentá-los, ao mesmo tempo em que aguçou minha percepção para a relevância do tema “*A MULHER PROFESSORA E A SEXUALIDADE: representações e práticas no espaço escolar*”. Este estudo foi desenvolvido na construção e reconstrução do objeto da pesquisa no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da UFMA, defendido em maio de 2009, objetivando analisar

questões da sexualidade, principalmente a da mulher, com ênfase nas representações de professoras sobre a temática, destacando-se os mecanismos de controle social, os discursos de verdade sobre a sexualidade e as influências no trabalho por elas desenvolvido no espaço escolar. Isso porque reconhecia e reconheço a importância de estudar a sexualidade da mulher professora, demonstrando-se a necessidade da luta contra os preconceitos e discriminações presentes na escola e na sociedade.

Recentemente, pude vivenciar outra experiência: a elaboração do projeto e a coordenação do Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE)¹³, oferecido na modalidade semipresencial pela UFMA nos anos de 2009, 2010 nos Polos de **Imperatriz** e **Porto Franco** e em 2014 este curso contou com novas turmas nos municípios: São Luís, Imperatriz e **Caxias**, estado do Maranhão¹⁴.

Logo nas primeiras turmas do curso, aumentaram minhas inquietações, pois me deparei com diferentes formas de preconceitos e discriminações, especialmente relacionadas às questões da sexualidade e sobre a diversidade sexual, materializados

¹³ O **Curso Gênero e Diversidade na Escola - GDE** é uma iniciativa pioneira e inovadora proposto pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM/PR), e fruto da parceria entre a SPM, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR/PR), a Secretaria de Educação a Distância (SEED/ MEC), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC) e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/UERJ). O projeto piloto, realizado em 2006, contou também com a parceria do Conselho Britânico. O Curso, destinado à formação continuada de profissionais da Educação nas temáticas de gênero, relações étnico-raciais, sexualidade e orientação sexual e está presente em todas as regiões do País (GDE, 2009).

¹⁴ **Imperatriz** é a segunda cidade mais populosa do Maranhão. Sede da Região Metropolitana do Sudoeste Maranhense. Sua distância é de 628 km da capital do estado, São Luís. Segundo histórico do município apresentado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o surgimento de Imperatriz começou a ser desenhado nos fins do Século XVI, com a iniciativa dos bandeirantes, que partindo de São Paulo, buscavam riquezas em outras localidades. Até o ano de 1958, quando foi iniciada a construção da rodovia Belém-Brasília Imperatriz permaneceu geográfica e politicamente distante de São Luís. Na década de 1979, “era considerada a cidade mais progressista do país, recebendo contingentes migratórios das mais diversas procedências”. Em 2014, sua população estimada é de 252.320 pessoas. **Porto Franco** é um município do estado do Maranhão banhado pelo Rio Tocantins. Sua distância da capital do estado é de 696 km. Segundo dados do IBGE seu povoamento iniciou-se em 1854, quando em suas terras se instalaram agricultores vindos de Boa Vista, situado à margem esquerda do rio Tocantins, em Goiás. Em 1919 foi elevado à categoria de vila e em 1938 passou a ser cidade. Em 2014, sua população estimada é de 22.956 habitantes. **Caxias** é a quinta maior cidade do estado, com uma população em 2014 estimada em 160.291 habitantes. Sua distância da capital do estado é de 362 km. A história de Caxias inicia, no século XVII, com o Movimento de Entradas e Bandeiras ao interior maranhense para o reconhecimento e ocupação das terras às margens do Rio Itapecuru, durante a invasão francesa do Maranhão. A cidade de Caxias foi palco da última batalha do movimento revoltoso existente no estado do Maranhão: a Balaiada. “O nome de Caxias não se atribui a Luís Alves de Lima e Silva, patrono do Exército Brasileiro. Ele sim recebeu o título Barão de Caxias, por ter sufocado a maior revolta existente no estado” (IBGE, 2015). Posteriormente, o Barão de Caxias foi condecorado com o título Duque de Caxias. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?lang=&coduf=21&search=maranhao>. Acesso em 17 jul 2015.

nas discussões dos fóruns no AVA/Moodle¹⁵ da UFMA, nos Memoriais apresentados no final do curso e nos depoimentos durante os encontros presenciais. Houve cursista que chegou a desistir do curso, alegando que não iria fazer um curso que ensinava “formas de incentivar os alunos a serem gays”, ou seja, não apreenderam que um dos objetivos do curso é fomentar discussões e reflexões sobre a diversidade, incluindo a diversidade sexual e o combate à homofobia. Foi então que comecei a me indagar: quais são os possíveis impactos do curso GDE para a prática docente dos/as profissionais nas escolas em que atuam? Será que as reflexões e ensinamentos propostos pelo Curso estão sendo utilizadas nas práticas escolares?

Essas inquietações e a experiência profissional com ações de formação e a investigação de questões relativas às interações mediadas pela sexualidade e pelo gênero no processo educacional levaram-me a querer estudar a trajetória pessoal e profissional dos agentes da educação que cursavam o GDE, bem como as formas de desenvolvimento dessas temáticas em suas práticas escolares. Assim, elaborei, no ano de 2010, dois projetos de pesquisa: o primeiro intitulado “*O Curso Gênero e Diversidade na Escola no processo educativo maranhense*”, proposto e aprovado pela Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM) e financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); o segundo projeto intitulado “*GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO E NAS PRÁTICAS ESCOLARES: história e memória de mulheres professoras*”, apresentado e aprovado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), no processo seletivo para ingresso no Curso de Doutorado e que venho desenvolvendo desde o segundo semestre de 2011, resultando nesta tese. Vale mencionar que meu interesse pelo Curso GDE e a escolha dos sujeitos da pesquisa, cursistas egressos/as, deve-se ao fato de reconhecer a importância dos conteúdos estudados neste curso, para o desenvolvimento humano, para a luta contra os mitos e tabus em torno da sexualidade e para o combate aos preconceitos e discriminações que as pessoas que fogem do padrão heteronormativo sofrem.

¹⁵ Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) são sistemas de gerenciamento de aprendizagem (*Course Management System – CMS*), constituídos por diferentes mídias e linguagens para disponibilizar conteúdos de aprendizagem *online*. É um espaço virtual de aula que favorece encontros, interação e interatividade. O *Moodle*, um *software* livre, foi desenvolvido em código aberto e gratuito para aprendizagem à distância (virtual ou *online*). Este foi o tipo de AVA utilizado na realização do Curso GDE semipresencial. A palavra *Moodle* é um acrônimo para *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, ou seja, Ambiente de Aprendizagem Dinâmico Orientado a Objetos (SILVA, R. S., 2011).

Para o desenvolvimento desta pesquisa foram concebidas as seguintes questões norteadoras: 1) de que forma a família, a escola e a religião tratam questões referentes a gênero e sexualidade?; 2) quais concepções estão presentes nas narrativas de professores/as egressos/as do Curso GDE no que se refere ao gênero e a sexualidade no processo educativo? 3) que subsídios o curso deixou para as práticas escolares dos/as colaboradores/as¹⁶, especialmente em relação as questões de gênero e da sexualidade?

Isto posto, a presente tese objetiva analisar o lugar ocupado pelas questões de gênero e da sexualidade na trajetória pessoal, profissional e nas práticas escolares de docentes egressos/as do Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), no estado do Maranhão. Todavia, entendo que a apreensão dessas práticas não se reduz somente à consideração da ação docente, mas também ao exame de suas relações com as diversas esferas do sistema de ensino e com o contexto social e cultural no qual a escola está inserida. Assim, na intenção de apreender a maior quantidade de informações relatadas pelos/as professores/as egressos/as, colaboradores/as, narrando suas trajetórias, com ênfase nas temáticas em destaque, desdobrou-se os seguintes objetivos específicos: 1) identificar as prováveis influências da família, escola e religião, no desenvolvimento de suas sexualidades¹⁷ e na construção e constituição do *habitus* de gênero; 2) analisar as concepções e práticas construídas pelas professoras e professores sobre gênero e sexualidade no contexto escolar, durante sua formação docente e nas ações educativas desenvolvidas; 3) reconhecer os possíveis subsídios deixados pelo Curso GDE, ofertado pela UFMA, em relação às questões de gênero e da sexualidade no caminho percorrido pelos/as colaboradores/as, sendo estes/as egressos/as do referido curso.

No decorrer do percurso para a concretização desta tese, no primeiro capítulo apresento os “**Caminhos percorridos na realização da pesquisa**”. Momento em que exponho um levantamento das produções sobre a temática no campo educacional apresentadas nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), mais especificamente no Grupo de Trabalho (GT) 23 – Gênero, Sexualidade e Educação. O principal objetivo foi elaborar uma caracterização e discussão das produções acadêmicas sobre gênero e sexualidade na formação docente e nas

¹⁶ Utilizo o termo **colaborador/a** por reconhecer, como Meihy (2005) e Meihy e Holanda (2011) que as pessoas entrevistadas não são meros informantes, elas são colaboradoras na pesquisa.

¹⁷ Com referência aos sujeitos e suas histórias será utilizado o termo no plural, por compreender que há uma variedade de **sexualidades** traduzidas nas várias formas em que elas manifestam o gênero. E sua expressão depende do contexto social mais geral: local de moradia, convivência familiar, classe social, profissão, dentre outros.

práticas escolares. Em seguida, exponho os *procedimentos adotados*, destacando os caminhos e as escolhas realizadas no desenvolvimento da pesquisa. Enfatizo a *História Oral de Vida* e a *História Oral Temática* utilizadas na organização do percurso metodológico, conforme sugestões de Meihy e Holanda (2011) e que permitiu circunscrever o objeto desta pesquisa: gênero e sexualidade nas trajetórias percorridas e nas práticas escolares. Destaco os critérios para a seleção dos sujeitos do estudo (aqui denominados colaboradores/as), como se deu a coleta de dados e o tratamento das entrevistas, bem como os procedimentos analíticos adotados no percurso.

No Capítulo 2, intitulado **“O início das trajetórias percorridas”** realizo a apresentação de cada um dos/as cursistas egressos/as que colaboraram com a pesquisa concedendo entrevistas. Descrevo e analiso algumas das características identificadas e as percepções que tive acerca de cada um/a deles/as. Em continuidade, realizo as primeiras *Análises Automáticas dos Discursos* (AAD), apontando aspectos evidenciados nas narrativas. Utilizo como aporte teórico, principalmente, as análises de Pierre Bourdieu e os conceitos de *habitus, campo, dominação masculina e violência simbólica*, dentre outros que puderam ser observados nas trajetórias percorridas, destacando-se as possíveis influências da família, da escola e da igreja na construção e constituição dos *habitus* de gênero e nas tramas das lembranças dos sujeitos que colaboraram na pesquisa.

No terceiro capítulo intitulado **“Gênero e sexualidade entre a formação docente e as práticas escolares”**, realizo uma breve conceituação e caracterização de termos utilizados: formação docente, formação continuada e educação sexual. Em seguida são apresentados casos, acasos e paixões vividas pelos/as colaboradores/as desta pesquisa no caminho percorrido até à docência. Dando continuidade, são discutidas questões de gênero e sexualidade estudadas, ou não, nos cursos de licenciatura realizados pelos mesmos/as. Por fim, são discutidas e problematizadas as representações que possuem acerca dessas temáticas tanto nos processos de formação, como em suas práticas escolares.

No último capítulo intitulado **“O Curso Gênero e Diversidade na Escola nas trajetórias dos/as alunos/as professores/as”** inicio destacando algumas das contribuições da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) do Ministério da Educação (MEC) para a criação do Curso GDE. Por uma questão metodológica fiz a opção de realizar um breve histórico de sua criação e oferta

especialmente na UFMA, apresentando sua configuração, módulos, objetivos e conteúdos. São discutidos os desafios enfrentados nesta Instituição pela equipe que integra o trabalho pedagógico de formação continuada do GDE. Por fim, são destacadas as identificações e achados no percurso, comentando-se determinados obstáculos encontrados nos seus caminhos e analisados os subsídios do curso nas trajetórias dos/as colaboradores/as sujeitos deste estudo.

No **ponto de chegada** desta caminhada, apresento algumas considerações provisórias, sem a pretensão de apontar respostas definitivas. Busco indicar os **passos para um novo caminhar**, a partir do que foi possível perceber nas narrativas dos/as professores/as colaboradores/as. Em se tratando da noção de *habitus*, ao circunscrever seu conceito pelo eixo do gênero e da sexualidade, foi possível identificar traços importantes na construção dos modos de agir dos/as colaboradores/as em suas trajetórias e nas práticas escolares desenvolvidas.

Ao contar parte da minha trajetória pessoal e profissional procuro apontar o fato de que uma pesquisa é realizada a partir de um contexto e um lugar social no qual quem produz está influenciado por tudo que o compõe. Em nosso caminho encontramos inúmeros obstáculos e adversidades, mas entendo que a forma como os encaramos é que determina o que e quem somos hoje. Além disso, reconheço que embora a história pessoal seja importante para a apreensão de um contexto, é preciso ter cuidado e não permitir que um estudo científico seja enviesado pelo senso comum. Noção tacitamente aceita, que possui um fundo de evidências partilhadas pelas pessoas e que garante, “um consenso primordial sobre o sentido do mundo”, tornando possível o “confronto, o diálogo, a concorrência, até mesmo o conflito e entre os quais cumpre dar lugar à parte aos princípios de classificação, tais como as grandes oposições que estruturam a percepção do mundo” (BOURDIEU, 2001a, pp. 118-119).

Segundo o autor é preciso romper com o senso comum para que se possa construir um objeto científico. Pois, para se fazer ciência é preciso “[...] evitar as aparências da cientificidade, contradizer mesmo as normas em vigor e desafiar os critérios correntes do rigor científico” (BOURDIEU, 2007b, p.42). Enfim, assumindo as palavras de Bourdieu (2004a, p. 118), “eu sou o que sou. Não é o caso nem de elogiar nem de reprovar. Simplesmente, isso implica todo tipo de predisposição e quando se trata de falar do mundo social, erros prováveis”. Com esta citação, tento explicitar que embora esteja reportando-me à minha própria experiência, busco compreender-me

melhor, saber quem sou, minhas aspirações e limitações, além de conhecer minhas próprias condições de produção, com minhas dúvidas e inseguranças. É preciso compreender e desenvolver, segundo o mesmo autor, a disposição de uma investigadora que se dedica “humildemente a um ofício”. Além disso, procuro adotar as palavras de Freire (1996) quando diz que “a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca”. Eu continuo numa busca incessante, sentindo-me cada vez mais envolvida com a minha opção de vida: a educação, as pessoas, suas vidas, suas sexualidades, vêm me seduzindo.

Assim nosso caminho se inicia...

CAPÍTULO 1

CAMINHOS PERCORRIDOS NA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

*Caminhante, são tuas pegadas. O caminho e nada mais;
caminhante, não há caminho, se faz caminho ao andar.*
(Antônio Machado)

Tem-se a demasiada tendência para crer, que a importância social ou política do objeto é por si só suficiente para dar fundamento à importância do discurso que lhe é consagrado.

Pierre Bourdieu, (2007b, p. 20).

No esforço de explicar a trajetória dos modos de produção do trabalho, apontando como foi elaborado o projeto que o originou e a forma como o mesmo foi desenvolvido, busquei reconstruir, brevemente, a minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Tais lembranças tentam assinalar os caminhos que me influenciaram no estudo das questões referentes ao gênero e à sexualidade, principalmente na formação docente e nos espaços escolares. Além disso, com a leitura da obra de Bourdieu começo a perceber a necessidade de historicizar o sujeito da historicização e objetivar o sujeito da objetivação, o que ele denomina de “*transcendental histórico* cuja objetivação é a condição de acesso da ciência à consciência de si, ou seja, ao conhecimento dos seus pressupostos históricos” (BOURDIEU, 2001b, p. 120).

Ao considerar que para Bourdieu (2007b) o que conta, na realidade, é a construção do objeto, posso afirmar que o objeto deste trabalho é fruto da trajetória percorrida, conforme destacado no *Ponto de partida* desta tese. Entendo ainda, conforme explica o autor, que a eficácia de um método de pensar, se manifesta na nossa capacidade de construir objetos socialmente insignificantes em objetos científicos.

Outras questões também merecem destaque na construção do objeto de estudo: a primeira seria a familiaridade com o universo social a ser pesquisado, vista por Bourdieu (2004a) como um obstáculo epistemológico para o/a pesquisador/a, em função do risco de iludir-se com o saber imediato e pela dificuldade de separação entre a percepção do já aprendido e as descobertas do procedimento científico; a segunda dificuldade a ser enfrentada, são as delimitações que necessariamente se impõem, face à multiplicidade de dados, às dimensões e possibilidades de análise que o exame do material empírico aponta. Embora seja fato o alerta de Bourdieu, é complexo pensar que é justamente nas dificuldades apontadas por ele, ao ter que lidar com esse mundo já-dito e não necessariamente já-aprendido, que o ato da pesquisa constitui o/a pesquisador/a.

Com esse entendimento, a vontade de construir novas trilhas em minha trajetória acadêmica e profissional moveu-me em busca de novas metodologias. Na pesquisa empírica, bem como na construção e reconstrução deste trabalho, desejava estar ao lado dos sujeitos, compreendendo, além de seus relatos, seus gestos, seus

silêncios, seus corpos, suas expressões, suas lágrimas – enfim, suas linguagens percebidas e não verbalizadas. Assim, ao conhecer algumas das características da história oral logo percebi que esta metodologia vinha ao encontro das minhas aspirações.

Na tentativa de compreender os discursos ouvidos e percebidos pelas histórias narradas durante as entrevistas, outras fontes foram privilegiadas com vistas à compreensão do objeto, das quais se destacam: documentos e bibliografias específicas que tratam das temáticas centrais desta pesquisa e algumas das atividades do curso GDE, dentre elas os comentários postados nos fóruns de discussão, os memoriais e projetos didáticos de intervenção elaborados ao final do curso, pelos próprios/as sujeitos colaboradores/as.

Diante do exposto, o presente capítulo se propõe a explicar o caminho escolhido e trilhado para o desenvolvimento desta tese, bem como os conflitos e as dificuldades encontradas no processo. Por entender a importância de conhecer as produções acadêmicas que vêm sendo desenvolvidos na área, inicio o trabalho com um levantamento das que tratam do gênero e da sexualidade na educação escolar. E ao recuperar tais produções, bem como o percurso trilhado até o momento, percebo que nós profissionais da educação devemos repensar o espaço da educação escolar, refletindo e questionando preconceitos, tabus, interditos e valores postos que, na concepção de Bourdieu (1997, 2001a, 2007a, 2007b), foram construídos e constituindo-se em *habitus* incorporados.

A seguir são expostos o trajeto da realização da pesquisa dividindo-o em duas partes: a primeira apresenta o levantamento das produções na área, com descrições e breves análises dos textos selecionados; a segunda refere-se a escolha do caminho metodológico utilizado no estudo, momento em que são apresentados os critérios para a seleção dos/as colaboradores/as, a coleta dos dados e seu tratamento, ressaltando os procedimentos analíticos adotados.

1.1 Gênero e sexualidade na educação escolar: um levantamento das produções acadêmicas

Cada um, ao ouvir os outros, pensará na sua própria pesquisa, e a situação de comparação institucionalizada que é assim criada, os obrigará, a um tempo e sem qualquer contradição, a particularizar seu objeto, a percebê-lo como um caso particular e a generalizá-lo, a descobrir, pela aplicação de interrogações gerais, os caracteres invariantes que ele pode ocultar debaixo das aparências da singularidade.
Pierre Bourdieu (2007b, p. 33)

Por entender que ao ouvir, ou ler outras produções, poderia pensar e repensar meu próprio estudo, inicialmente realizei um mapeamento dos Trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da ANPED, no Grupo de Trabalho (GT) 23 “Gênero, Sexualidade e Educação”, criado em 2003, ainda como Grupo de Estudo (GE), e transformado em GT no ano de 2006, após discussão e proposta de pesquisadoras/es, docentes e estudantes da área. Este levantamento foi realizado por entender ser esta Associação um espaço privilegiado para apresentação dos estudos e pesquisas educacionais. A ANPED¹⁸ está dividida em áreas temáticas organizadas em diferentes Grupos de Trabalho (GTs).

O Grupo de Estudo (GE) 23 – Gênero, Sexualidade e Educação iniciou no ano de 2004 e em 2006, na 29^a RA, passou à condição de GT, devido às inúmeras inscrições de trabalhos, às férteis produções apresentadas, além de contar com a presença de uma expressiva parcela de pesquisadores/as do país.

1.1.1 GT 23 - “Gênero, Sexualidade e Educação” da ANPED

Neste levantamento são feitas algumas observações sobre os trabalhos apresentados no GE até a 28^a RA que aconteceu no ano de 2005 e no GT 23 da 29^a RA em 2006, até a 36^a RA em 2013, levando-se em conta as que mais se assemelham ao presente estudo, com breve descrição das temáticas predominantes, das diretrizes específicas de pesquisa, algumas das recorrências bibliográficas e a atuação do grupo de pesquisadoras/es mais presentes no GT. Dentre essas produções há as que foram

¹⁸ Para mais informações sobre cada GT, acesse: <http://www.anped.org.br>

apresentados nas RAs e as que ficaram excedentes, mas que foram publicadas. Foram catalogados um total de 186 textos divulgados no site da ANPEd, perfazendo 5 Trabalhos Encomendados, 9 Minicursos, 141 textos de Comunicação Oral e 31 Pôsteres, conforme quadro a seguir:

Quadro 1: Produções apresentadas no Grupo de Estudo (GE) e Grupo de Trabalho (GT) 23 da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd)

Ano	Reunião Anual	Trabalho Encomendado	Minicurso	Trabalhos (Apresentação Oral)	Pôsteres
2004 (GE)	27 ^a	01	01	13	05
2005 (GE)	28 ^a	-	01	13	08
2006 (GT)	29 ^a	01	01	12	04
2007 (GT)	30 ^a	-	01	16	01
2008 (GT)	31 ^a	01	01	11	03
2009 (GT)	32 ^a	-	01	12	02
2010 (GT)	33 ^a	-	01	15	03
2011 (GT)	34 ^a	-	01	15	-
2012 (GT)	35 ^a	01	-	17	03
2013 (GT)	36 ^a	01	01*	17	02
Total		05	09	141	31

* Embora conste no site, um minicurso proposto na 35^a RA, este não pode acontecer naquela Reunião, sendo ministrado na 36^a RA em 2013.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados disponíveis no site da ANPEd.

Cumprе ressaltar que Ferreira e Nunes (2010) elaboraram um levantamento dos trabalhos com temáticas relacionadas a gênero e/ou sexualidades que foram apresentados em diferentes GTs, da 23^a à 29^a RA da ANPEd (2000-2006). Organizaram uma tabela com o quantitativo de produções, por ano, em cada GT da ANPEd, incluindo Trabalhos de Apresentação Oral, Sessão especial, Trabalho encomendado, Intercâmbio ou sessões conversa e Minicursos, totalizando 95 textos analisados.

Em 2013, na 36^a RA Ribeiro e Xavier Filha expõem o Trabalho encomendado *“Trajetórias teórico-metodológicas em 10 anos de produção do GT 23”* cujo objetivo foi mapear e esboçar uma análise dos trabalhos apresentados no decorrer dos anos de 2004 a 2013, da 27^a à 36^a RA. No texto, apresentam duas tabelas: a primeira com os dados gerais (Ano, GE/GT, Reunião, Local, Trabalho aprovado/apresentado), totalizando 172 produções (Trabalhos de apresentação oral e Pôsteres) e a segunda, com o quantitativo de Trabalhos por Região de origem.

Segundo informações encontradas no site da ANPEd, os Pôsteres, Trabalhos de apresentação oral e Minicursos são submetidos à Comissão Científica e sujeitos a aprovação. Já os Trabalhos encomendados e Sessões especiais são produções elaboradas a partir de solicitações feitas pelos/as coordenadores/as dos GTs e apoio da diretoria da ANPEd com a colaboração do Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPRED).

Dos anos de 2004 a 2010 (27^a a 33^a) as RA aconteceram em Caxambu – MG. Nos anos seguintes (34^a a 36^a), aconteceram em Natal – RN; Porto de Galinhas –PE e Goiânia – GO, respectivamente. Em 2004, inaugura-se o GE 23 coordenado por Guacira Lopes Louro (UFRGS), contando com 1 Trabalho encomendado, 13 Trabalhos de Apresentação oral e 5 Pôsteres, além de 1 Minicurso intitulado *“Novos tempos, novos desejos, práticas sexuais nem tão seguras: sinais de tensão nos discursos da sexualidade, a partir de questões trazidas pela trajetória de enfrentamento do HIV/Aids no Brasil”*, apresentado por Fernando Seffner (UFRSG) e Luis Henrique S. dos Santos (ULBRA).

O Trabalho encomendado intitulado *“Gênero, Sexualidade e Educação: ‘olhares’ sobre algumas das perspectivas teóricas metodológicas que instituem um novo G.E”*, apresentado pelas pesquisadoras Dagmar Meyer, Cláudia Ribeiro e pelo pesquisador Paulo Ribeiro, objetivou “dar início a esse diálogo teórico-metodológico, a partir da apresentação e discussão de perspectivas que alimentam a produção acadêmica em três dos grupos de pesquisa que constituem o G.E”. Como encerramentos provisórios, as autoras se dispuseram a discutir a produção de diferenças e de desigualdades de gênero e de sexualidade, fazendo uma analítica de processos sociais mais amplos que marcam e discriminam sujeitos como diferentes, tanto em função de seu corpo e de seu sexo, quanto em função de articulações dessas questões com raça, classe social, religião, aparência física, nacionalidade, dentre outras, que ainda hoje são discutidas.

Dentre as temáticas dos Trabalhos de apresentação oral e dos Pôsteres predominaram as que tratavam das questões da sexualidade e *Orientação Sexual* na escola, apresentadas pelas autoras/es referidos/as a seguir, com suas respectivas produções.

Helena Altmann (PUC-Rio) tratou *“A sexualidade adolescente como foco de investimento político-educacional”*. Momento em que analisa artigos e reportagens de jornais e televisão, além de realizar pesquisa etnográfica, com observações e entrevistas

de alunos e professores da 7ª série. Versou de maneira especial acerca da gravidez na adolescência, fundamentando-se principalmente nos estudos foucaultianos.

Tania Catharino (UERJ) em seu texto intitulado *“Sexualidade, gênero e saúde reprodutiva – elementos para uma nova proposta em orientação sexual”* analisou uma proposta de ação socioeducativa que contempla o tema transversal “Orientação Sexual” e tomou por referência o ensino médio. Também tratou da gravidez na adolescência e utiliza as análises de Guacira Louro em sua fundamentação.

Mirian Dazzi (UNISINOS) no texto *“O saber autorizado – voz e voto para ensinar sobre o corpo”* analisou vídeos educativos, demonstrando a preocupação com a saúde do corpo e a prevenção da AIDS, fundamentando-se principalmente em Foucault e Bauman.

Luiz Ramires Neto (USP) apresentou sua pesquisa, ainda em andamento, em nível de mestrado, intitulada *“Um silêncio desconcertante: a Homossexualidade Permanece Invisível na Escola”*. Buscou entender como a homossexualidade se produz e reproduz no ambiente escolar utilizando-se, especialmente, dos estudos de Scott e Bourdieu em suas análises.

Ruth Sabah (Centro Universitário Feevale) com o artigo *“Educar para a sexualidade normal”* ressaltou que em nossa sociedade, a heterossexualidade é a sexualidade considerada normal. Tomou os Estudos Culturais como base de sua pesquisa, utilizando como *corpus* analítico quatro filmes infantis dos estúdios Disney: *A Bela e a Fera*, *Mulan*, *A pequena sereia* e *O rei leão* e como aporte teórico utiliza autores pós-estruturalistas como Foucault, Butler, Derrida, dentre outros.

Vera Siqueira (UFRJ), com seu texto *“Sexualidade e gênero: mediações do cinema na construção de identidades”*, investigou as relações de sexualidade e gênero estabelecidas em interações de mulheres educadoras com a imagem cinematográfica, a partir de suas narrativas e comentários sobre filmes, utilizando-se dos Estudos Culturais, numa abordagem pós-estruturalista, com principal foco nos pressupostos foucaultianos.

Dentre os 5 Pôsteres apresentados na 27ª reunião, 3 deles referiam-se às questões da sexualidade no espaço escolar: 1) Marília Ferreira e Érica Araújo (UERJ) apresentam um texto intitulado *“Gênero e Sexualidade no espaço escolar – considerações sobre a orientação sexual”*; 2) Camila Galindo (UNESP) com o artigo *“Orientação sexual no limiar do século XXI: propostas para o 1º Ciclo do Ensino Fundamental”*; 3) Nilton

Pimentel (UFF) com o pôster *“Sexualidade e cotidiano escolar”*. Um deles referiu-se ao bordado e o outro versa sobre os significados de gênero no espaço escolar.

Os demais Trabalhos versaram sobre representações de gênero (Marcia Ferreira - FaE/UFPel); Relações de gênero nas práticas escolares (Daniela Auad - Feusp); Masculinidades e feminilidades (Rosimeire Brito - USP); Gênero e futebol feminino (Ligia Freitas - PMJP); História do magistério (Daiane Pincinato - FEUSP); Mulher professora e identidade docente (Maria Celeste Andrade - UNIARAXÁ/UNIUBE); um pôster sobre o bordado (Claudia Chagas - UERJ) e outro que versou sobre os significados de gênero (Edna Teles - USP).

A maioria dos artigos utilizou suas problematizações embasadas nos referenciais teóricos de Michel Foucault, Joan Scott, Guacira Louro, Judith Butler, Robert Connell e Pierre Bourdieu. Sendo que alguns assumiam a perspectiva pós-estruturalista de análise embasados nos Estudos Culturais e de Gênero.

Na 28ª RA realizada no ano de 2005, foi apresentado o Minicurso *“Perguntas gerando perguntas em educação sexual”* pelas professoras Érica Renata de Souza, Elizabete Franco Cruz, Helena Altmann e Maria Teresa Campos da UNICAMP, cujo objetivo foi constituir espaços de encontro e interlocução, para a análise da temática sexualidade humana em processos educativos na escola e nos movimentos sociais, numa cadeia de significações. Utilizaram os referenciais teóricos pós-estruturalistas como cerne, entrelaçando sexualidades e infâncias, adolescências, homossexualidades, linguagens, formação docente e educação sexual. Nessa Reunião não houve Trabalho encomendado e dentre os 13 Trabalhos de apresentação oral, 7 deles também se referiam às questões da sexualidade.

Cláudio Adolph e Maria Regina Prata (UNESA) discutiram *“A escola na produção da identidade sexual do adolescente”*. Como instrumento de pesquisa utilizam um questionário misto composto por onze perguntas, aplicando-o para alunos da 7ª série do ensino fundamental de duas escolas. As respostas foram analisadas com base nos estudos de Foucault, de maneira especial acerca do conceito de *“Panóptico”*, destacando-se a introdução da disciplinarização nas escolas, que instaurou a *“pedagogia do silêncio”*, como forma de vigilância e controle sobre os corpos, através de métodos punitivos.

Miriam Campos (ULBRA) no texto que versou sobre *“Alguns tensionamentos acerca dos corpos e sexualidades das pessoas deficientes”* realizou um levantamento em sites de busca (*Google, Yahoo e Alta Vista*), páginas brasileiras em que as próprias

peças deficientes falavam sobre suas vidas, seus corpos e sua sexualidade. Utilizou, dentre outros autores Louro e Foucault como aporte analítico.

Jimena Furlani (UDESC – UFRGS) tratou sobre *“Sexos, sexualidades e gêneros – monstruosidades no currículo da educação sexual”*. Apresentou um exercício de análise cultural, a partir da expressão *“Que bicho é esse?”* usada num livro paradidático infantil para se referir as temáticas sexo e sexualidade e utiliza “a ‘desconstrução’ como método analítico, articulando-as com teorizações nos campos dos Estudos Culturais e Feministas perspectiva pós-estruturalista de análise”.

Rita Lima e Flávia Ramos (FAPESP) apresentaram uma *“Abordagem da AIDS na escola: possibilidades e dificuldades com base nas representações sociais de professores da 6ª série do ensino fundamental”*. Analisaram as representações sociais da AIDS entre professores/as da 6ª série do ensino fundamental de uma escola municipal, tomando como inspiração os Temas Transversais propostos pelos PCNs. Utilizaram como aporte teórico principalmente Moscovici e Jodelet.

Eduardo Quintana (UERJ) realizou *“Reflexões sobre a gravidez na adolescência: caminhos, diálogos e trajetórias numa pesquisa em educação”*. Através de etnografia numa escola da rede estadual, constata manifestações de resistências, mas também vínculos de sociabilidade e de integração das alunas adolescentes grávidas.

Paulo Ribeiro (UNESP) no texto *“Por minha culpa, minha máxima culpa... A educação sexual no Brasil nos documentos da Inquisição dos séculos XVI e XVII”* desenvolveu uma pesquisa histórica, retratando o período em que as visitas do Santo Ofício da Inquisição visavam descobrir e punir delitos e crimes sexuais.

Rosângela Vieira (UFSC – UNICAMP) apresentou o artigo *“Juventude e sexualidade em movimento”*, fruto de observação em cinco assentamentos localizados em uma cidade do Sul do país. O estudo abrangeu cerca de 150 famílias, promovendo um diálogo entre os dados da pesquisa e outros estudos referentes à juventude e sexualidade. Constatou que a sexualidade pode ser caracterizada pela heterogeneidade e pela coexistência de valores contraditórios, havendo uma tensão constante entre o novo e o velho, o moderno e o tradicional, o conservador e o transformador.

Em relação aos 4 Pôsteres expostos na 28ª Reunião, 2 deles referiram-se a questões da sexualidade: Renata Libório (UNESP) desenvolveu uma *“Pesquisa diagnóstica sobre violência sexual contra crianças e adolescentes: reflexões sobre a ação*

do educador” e Maria de Fátima Moreira (FCT) tratou das “Práticas de gênero e sexualidade nas concepções de aluno(a)s do ensino médio: entre o vivido e o possível”.

Os demais Trabalhos versaram sobre: 1) “Relações Dialógicas Interculturais: Brinquedos e gênero” (Barreto, Flavia de Oliveira – UFRJ e Silvestri, Mônica Ledo – UFF); 2) “Desempenho escolar e gênero: um estudo com professoras de séries iniciais” (DAL IGNA, Maria Cláudia – UFRGS); 3) “Quem pode resistir a Lara Croft? Você?” (Mendes, Cláudio Lúcio – FAME/BH – UFMG); 4) “Construindo a masculinidade hegemônica: acomodações e resistências a partir da apropriação de personagens de novelas por adolescentes das camadas populares” (RIBEIRO, Claudia Regina Santos – UFRN; SIQUEIRA, Vera Helena Ferraz de – UFRJ); 5) “Apropriação de novas tecnologias por docentes: Questões de Gênero” (Teixeira, Adla Betsaida Martins – UFMG); 6) “O verso e o reverso das relações escolares: um olhar de gênero sobre o uso dos tempos em uma escola municipal da cidade de São Paulo” (Telles, Edna de Oliveira – USP). A 28ª RA, contou ainda com outros dois pôsteres: “Desempenho das mulheres no indicador nacional de alfabetismo funcional - 2001: explorando as diferenças na comparação com os homens” (ARTES, Amélia Cristina Abreu – USP) e “Bordar no espaço/tempo feminino” (Chagas, Claudia Regina Ribeiro Pinheiro das – UERJ).

Essa fértil produção, com grande representatividade no Comitê Científico, o trabalho comprometido do grupo, o número representativo de diferentes instituições, a participação de membros do GE em eventos nacionais e internacionais, dentre outras atividades que se traduziram em um movimento de consolidação acadêmica embasaram a proposta de mudança do GE para GT 23. Essas ações estão descritas no Relatório de Atividades da 29ª Reunião Anual da ANPEd (2006) e foram desenvolvidas especialmente buscando atender as propostas feitas ao final da 28ª reunião. Dentre elas destacou-se a participação dos membros do GT nos vários eventos acadêmicos que aconteceriam ao longo de 2006, com o objetivo de ampliar a divulgação do grupo em outros espaços; a vice coordenadora do grupo atuou sobretudo na divulgação do GT 23 nos Fóruns de Educação Infantil, preocupando-se em detectar as universidades envolvidas na formação de educadores e educadoras na temática da sexualidade; na realização de contato com o MEC, visavam garantir a presença de representante da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)¹⁹ na Reunião

¹⁹ A SECAD passou a ser denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) com a aprovação do Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011,

Anual para relatarem as iniciativas e programas em desenvolvimento e dialogarem com os membros do GT, no sentido de identificar questões e encaminhar possíveis trabalhos conjuntos, dentre outras. (ANPEd, 2006).

Além dessas ações desenvolvidas durante o ano de 2006, o Grupo não mediu esforços para a realização da 29ª RA. Contou com uma temática específica no Intercâmbio Científico (Sessão Conversa) intitulada “Gênero e sexualidade nas políticas de formação de educadores e educadoras”; uma Mesa Coordenada por Claudia Maria Ribeiro (UFLA), com a participação de Francisco Potiguara Cavalcanti Junior do MEC, Programa Saúde e Prevenção nas Escolas; um Minicurso intitulado “*Natureza, cultura e as relações de gênero: uma proposta de formação feminista*” sob a coordenação da Professora Doutora Tânia Mara Cruz (UNISUL/SC). Este Trabalho objetivou proporcionar uma problematização sobre o roteiro de um curso de formação feminista ministrado durante alguns anos e desenvolvido em todo o Brasil para integrantes do movimento social. Guacira Louro (coordenadora do GT) apresentou um Trabalho encomendado: “*Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas*”. A sua contribuição convidou à reflexão acerca dos modos como se regulam, se normatizam e se vigiam os sujeitos de diferentes gêneros, raças e classes, nas suas formas de experimentar prazeres e desejos. A diversidade teórica e metodológica, bem como a pluralidade de práticas pedagógicas ou de intervenção foram discutidas e compreendidas em seu Trabalho, bem como constituíram indicadoras da vitalidade desses campos disciplinares, simultaneamente teóricos e políticos.

Dentre as temáticas identificadas, tanto nos Trabalhos de apresentação oral, quanto nos Pôsteres, 8 delas referem-se à sexualidade ou a diversidade sexual: 1) Anderson Ferrari – *A “bicha banheirão” e o “homossexual militante”: grupos gays, educação e a construção do sujeito homossexual*; 2) Renata Libório e Luciene Camargo – *A violência sexual contra crianças e adolescentes na perspectiva de profissionais da educação das escolas públicas municipais de Presidente Prudente*; 3) Luís Henrique e Dora Oliveira – “Gênero e risco de HIV/AIDS nas campanhas de educação em saúde através da mídia”; 4) Meire Oliveira – *Jovens, sexualidade e educação: homossexualidade no espaço escolar*; 5) Elisabete Cruz – “*Infâncias, Adolescências e AIDS*”; 6) Rosângela Soares – “*Fica*

que trata da reestruturação regimental e organizacional do Ministério da Educação, tendo sido revogado pelo Decreto nº 7.690, de 2012 que aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação.

Comigo - juventude e pedagogias amorosas/sexuais na MTV"; 7) Mirian Campos – *"Identidades anormais": a (des)construção dos corpos deficientes"*; 8) o pôster de Valéria Mokwa *"Representações sociais de educadores do ensino fundamental sobre sexualidade"*.

Dessa forma, percebe-se que o campo dos estudos da sexualidade vem se constituindo como um local de questionamento, de desconstrução, de contradições e dúvidas. Isto nos faz supor que para além de discutir as sexualidades, questiona-se também a cultura e todo processo que se estabelece no seu interior, para a construção das identidades, bem como a própria constituição dos sujeitos.

Os Trabalhos e Pôsteres que tratavam sobre a mulher, gênero e educação intitularam-se: 1) *"O bordado no currículo como espaço-tempo/fazer educativo"* (Claudia Chagas); 2) *"Qual destas moças é você? O autoconhecimento produzido pelos testes da imprensa feminina? décadas de 50 a 70 do século XX"* (Constantina Xavier Filha); 3) *"Cinema e Relações de Gênero: ouvindo mulheres idosas"* (Wania Fernandes e Vera Siqueira); 4) *"Educando as novas gerações: representações de gênero nos livros didáticos de matemática"* – Lindamar Casagrande e Marilia Carvalho; 5) *"Gênero, educação e educação física: um olhar sobre a produção teórica brasileira"* – Renata Simões; 6) *"As mulheres e o futebol no cotidiano escolar"* - Ronaldo Macedo; 7) *"A (des)construção da maternidade"* - Maria das Graças Pinto; 8) *"Alfabetização no Brasil e questões de gênero: A ideologia presente nas orientações e usos de materiais didáticos - décadas de 20 a 50-MG"* – Adla Teixeira e Solange Silva. O exame das produções não evidenciou aproximações com a pesquisa apresentada na presente tese.

Na 30ª reunião, que aconteceu no ano de 2007, não houve Trabalho encomendado no GT 23. Maria Eulina Carvalho (UFPB) coordenou o Minicurso *"Lendo as relações de gênero e intervindo nas práticas culturais e educativas para construir a equidade de gênero"* cujo objetivo foi ilustrar construções e desconstruções de gênero em diversos contextos educativos, na escola, na vida cotidiana, em narrativas veiculadas por várias mídias (publicidade, TV, cinema), discutir limites e possibilidades de intervenção pedagógica, bem como refletir sobre nossas histórias e práticas como sujeitos de gênero situados em múltiplas relações de poder. A pesquisadora confirmou que gênero é uma estrutura de dominação simbólica na ordem androcêntrica. E as relações de gênero são relações de poder em que o polo masculino seria o dominante. Nesse contexto, entendia que as relações de gênero são produzidas e reproduzidas educacionalmente. *Habitus* de gênero são aprendidos, internalizados e corporificados,

em geral sob o jugo da dicotomia e assimetria de papéis e da heteronormatividade. Conformam corpos e mentes a modelos hegemônicos de masculinidade e feminilidade, de forma complexa e articulada a outras estruturas de dominação. Em relação aos trabalhos apresentados, pode-se perceber, a partir deste momento, estudos que articulam os de conceitos gênero e sexualidade.

Anderson Ferrari (UFJF) expôs o Trabalho *“O que é loba??? é um jogo sinistro, só para quem for homem...” – gênero e sexualidade no contexto escolar*, cujo objetivo foi analisar os discursos e práticas que constituem os sujeitos, além das negociações estabelecidas entre os grupos de meninos que brincavam de “loba”. O diagnóstico põe em circulação as construções e ideias do que é ser “homem” e “mulher”, assim como os discursos das homossexualidades. Com o estudo, o autor pretendia discutir as relações em torno das construções de gênero e da sexualidade no contexto escolar.

Dayse Silva (UERJ) discorreu sobre o Trabalho *“Gênero e sexualidade nos PCN’s: uma proposta desconhecida”*, objetivou desenvolver uma reflexão sobre uma experiência, com material audiovisual, em um projeto de pesquisa que aborda a constituição da identidade feminina e masculina, no espaço da socialização infantil, além de discutir o papel da família e da escola nesse processo.

Constantina Xavier Filha (UFMS) discutiu *“A Sexualidade feminina entre práticas divisoras: da mulher ‘bela adormecida’ sexualmente à multiorgástica – imprensa feminina e discursos de professoras”*. Tratou-se de pesquisa histórica, fundamentada no referencial teórico dos pressupostos foucaultianos e estudos de gênero, que privilegiava duas fontes: histórias de vida de sete mulheres-professoras brasileiras e portuguesas e textos veiculados em três revistas femininas. Objetivou entender a constituição do sujeito e da sexualidade feminina, bem como dos discursos da sexualidade e os efeitos produzidos na prática discursiva de professoras.

Maria Cláudia Dal’Igna da UFRGS apresentou o Trabalho *“Gênero, sexualidade e desempenho escolar: modos de significar os comportamentos de meninos e meninas”*. A autora analisou algumas normas de comportamento que funcionam no processo de avaliação dos desempenhos de meninos e meninas, além de discutir os pressupostos de gênero e de sexualidade que permeiam e constituem tais normas.

No ano de 2008, aconteceu a 31ª Reunião Anual da ANPEd, com o Tema *“Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação”*. Em se tratando do GT 23 e da inserção das temáticas em destaque nas pesquisas nacionais, esta reunião contou com a

participação de Constantina Xavier Filha (UFMS) na Sessão Especial “Cultura Visual, gênero, educação e arte”, apresentando relato de experiência intitulado “*Sexualidade (s) e gênero (s) em artefatos culturais para a infância: práticas discursivas e construção de identidades*”. Este trabalho objetivou analisar “dados colhidos por graduandos/as de cursos de formação inicial em Pedagogia, habilitação em Educação Infantil e em Ensino Fundamental, visando a compreender elementos da cultura da infância, tendo como protagonistas as próprias crianças” e por referências pressupostos dos Estudos Culturais e da obra de Michel Foucault.

Marília Gomes de Carvalho (CEFET-PR); Lindamir Salette Casagrande (UTFPR) e Nanci Stancki Silva (CEFET-PR) coordenaram o Minicurso intitulado “*Gênero, Ciência e Tecnologia: desconstruindo desigualdades na escola*”, cujo objetivo foi sensibilizar sobre a relevância da temática Ciência e Tecnologia. Articulam o gênero como elemento de análise para a compreensão da construção do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações para a educação e a sociedade.

Maria Eulina Pessoa de Carvalho (UFPB) apresentou o Trabalho encomendado “*Construção e desconstrução de gênero no cotidiano da educação infantil: alguns achados de pesquisa*”. Investigou construções e desconstruções das relações de gênero no cotidiano da educação infantil e na organização escolar, curricular e pedagógica, a partir do projeto de pesquisa “Estudos de caso da prática docente” (CNPq). A autora examinou as construções e desconstruções das relações de gênero no cotidiano da educação infantil, tomando como base a *Dominação Masculina* de Pierre Bourdieu. Neste trabalho, Carvalho (2008) apresentou estudos de caso desenvolvidos em Instituições de Ensino Municipais nas cidades de João Pessoa e Campina Grande/PB, Carauru/PE e Belo Horizonte/MG. Incluiu observação, entrevistas, grupos focais e oficinas de análise, além da discussão do material coletado, com registros em vídeo, fotografia e diários de campo. Objetivou “delinear e analisar estratégias pedagógicas de desconstrução das dicotomias e assimetrias de gênero, criadas e testadas pelas educadoras” (2008, p. 1). A autora constatou que as educadoras se preocupavam mais com as questões de sexualidade do que com as de gênero, detendo-se principalmente em situações como as da exploração do corpo, masturbação e brincadeiras sexuais entre as crianças.

Dentre os Trabalhos apresentados na 31ª Reunião Anual, também Maria Eulina Carvalho (autora), em parceria com as coautoras Eliane Costa (UEPB) e Rosemary Melo (UFPB), expuseram sobre “*Roteiros de gênero: a pedagogia organizacional e visual*

gêndrada no cotidiano da educação infantil". Analisaram a organização e repartição dos espaços, objetos e atividades no contexto da Educação Infantil, a partir de cenários e roteiros gendrados. Argumentaram que uma pedagogia organizacional e visual, sutil ou explícita, composta por espaços e objetos preparados e expostos às crianças, nas atividades escolares, determina os cenários e determina as interações entre meninas e meninos. Fato que configura o desenvolvimento de roteiros mais ou menos prescritivos, presentes nas cenas cotidianas das crianças, reproduzindo princípios de visão e divisão e *habitus* de gênero.

Por apresentar semelhanças com o estudo em pauta, sobretudo por referir-se a um curso financiado pela SECADI/MEC, que trata das questões de gênero e diversidade, destaco o Trabalho de Cintia Tortado (UTFPR) "*Profissionais da educação infantil e ensino fundamental diante das questões de gênero e diversidade sexual: as possibilidades da literatura infantil*". O artigo mostrou os resultados de uma pesquisa acerca do recurso a literatura infantil em um dos módulos de um curso de capacitação "Gênero e Diversidade Sexual na escola".

Sobre os últimos cinco anos no GT 23, Ribeiro e Xavier Filha (2013, p. 11) observaram "*recorrências, dissonâncias, proximidades, distanciamentos... de temas, abordagens metodológicas e teorizações diversas, revelando um campo de conhecimento com encaminhamentos teórico-metodológicos plurais*". Em seguida, acrescentam que esta multiplicidade evidencia que gênero e sexualidade encontram terreno fértil no campo da educação, vivenciando e consolidando o GT 23. Ressaltam que isso acontece "tanto pelo reconhecimento da Associação, quanto por sua efetivação como espaço profícuo de encontros, discussões, estudos, trocas teóricas e afetivas, espaço de muitas discussões e ideias". O que contribuiu para a produção coletiva e a criação de novos grupos de estudos e pesquisas em todo o país.

Na 32ª Reunião Anual da ANPEd, não houve Trabalho encomendado ou Sessão Especial no GT 23. Dentre as produções destaca-se a de Anderson Ferrari quando coordenou o Minicurso "*Homossexualidades e escola*", proposta que advém de uma trajetória acadêmica de produção de conhecimento sobre a temática, desde a graduação, perpassando a pós-graduação, a pesquisa e a extensão universitária. A perspectiva teórica que norteou o Minicurso foram os Estudos Culturais e de gênero, numa vertente pós-estruturalista, utilizando-se principalmente as análises de Foucault.

Dentre os artigos apresentados, chamou-me a atenção o texto *“Corpos, escola & sexualidades: um olhar sobre um programa de orientação sexual”* de autoria de Paulo Melgaço da Silva Junior (UERJ). Expôs o Programa de *Orientação Sexual* em uma escola municipal atendida pelo Projeto *Saúde nas Escolas*. Seu objetivo foi investigar de que forma questões relativas à sexualidade, principalmente as que visam o conhecimento do corpo, dos desejos, do prazer e das diversas identidades sexuais, são abordadas no projeto pedagógico e práticas da escola.

Na 33ª RA, no ano de 2010, foi apresentado no GT 23 o Minicurso *“Homens de verdade: corpo, futebol e masculinidades na cibercultura”* coordenado por Edvaldo Couto (UFBA), cuja proposta foi tematizar homens e masculinidades a partir da discussão da realidade da cibercultura. Demonstrou o que é se construir social, sexual e afetivamente homem, além de analisar as múltiplas representações de masculinidades cada vez mais misturadas com as representações de feminilidades. Nesta Reunião foram apresentados 15 Trabalhos e 2 Pôsteres. Dentre esses, tem-se o trabalho de autoria de Ferreira e Nunes (2010) intitulado *“Panorama da produção sobre gênero e sexualidades apresentada nas reuniões da ANPEd (2000-2006)”*. O estudo concretizou um mapeamento dos trabalhos de pesquisas apresentados na ANPEd que se ocupam dos temas “relações de gênero” e “sexualidades”. Além disso, sublinho também o texto de Maria Rita de Assis César (UFPR) *“Governando corpos e sexualidades na escola”*, uma questão contemporânea sobre a presença da sexualidade nas instituições de ensino. Abordou o nascimento do dispositivo da sexualidade no século XIX e as ferramentas produzidas no interior das formas de controle dos corpos e do sexo. Neste texto a autora identificou a ação de outros agentes que convivem na instituição escolar, como organizações não governamentais e coletivos sociais. Isto na tentativa de instituir novos lugares de verdade sobre o sexo. Reconheço aproximações deste estudo com a temática da tese, pois entendo que o Curso GDE também se constitui como um espaço institucional de elaboração para verdades de gênero e da sexualidade nas escolas.

Na 34ª Reunião Anual, em Natal – RN, no ano de 2011, o GT 23 contou com um Minicurso intitulado *“Entre filmes, músicas, revistas... Discutindo corpos, gêneros e sexualidades nos diferentes artefatos culturais”* de autoria de Paula Regina Costa Ribeiro (FURG) e 15 exposições de Trabalhos. Ressalto o texto *“Nossa! Eu nunca tinha parado pra pensar nisso!” - Gênero, Sexualidades e Formação Docente* cuja autoria foi de Roney Castro e Anderson Ferrari (UFJF). Análise voltada para a formação docente inicial, em

duas turmas do Curso de Pedagogia de uma universidade pública, tendo sido orientada para responder o que as discussões sobre gênero e sexualidades permitem pensar em termos de potencialidades para a educação docente e quais as implicações políticas e culturais da inclusão dessas questões nos currículos de formação inicial de professoras/es.

Assim como os autores, reconheço que os currículos de formação docente, tanto inicial como continuada, constituem-se em lugares de subjetivação que contribuem para a construção de valores e atitudes dos/as docentes diante dessas questões no espaço escolar.

A 35ª RA aconteceu no ano de 2012 em Porto de Galinhas – PE, sob a coordenação de Constantina Xavier Filha (UFMS). O GT 23 contou com um Trabalho encomendado de Jane Felipe de Souza (UFRGS): *“Pesquisas sobre violência/abuso sexual contra crianças e adolescentes e as práticas de pedofilização na contemporaneidade: uma questão de gênero?”*, 17 Trabalhos de apresentação oral e 3 Pôsteres. Dentre esses destaco o texto exposto por Alexandre Silva Bortolini de Castro (PUC-RJ) *“Sexualidade, gênero e diversidade: currículo e prática pedagógica”*, por se tratar de um levantamento realizado no curso de extensão que envolveu mais de 350 profissionais de educação, *“Diversidade Sexual na Escola”*. Fazia parte da metodologia do curso incentivar os/as cursistas a desenvolverem atividades pedagógicas nos seus contextos escolares e trabalharem a questão da diversidade sexual e de gênero. O autor evidenciou que *“se não há caminho certo, o que ainda há é um longo caminho a ser percorrido, não apenas na desconstrução das violências e desigualdades, mas na construção de uma pedagogia que tenha o reconhecimento da diferença, a promoção da reflexão crítica e a superação das desigualdades como meio e objetivo”* (CASTRO, 2012, p. 13).

A 36ª RA aconteceu em Goiânia em 2013 e contou com o Trabalho encomendado de Ribeiro e Xavier Filha *“Trajetórias teórico-metodológicas em 10 anos de produção do GT 23”*, um Minicurso que fora proposto no ano anterior e que não pode ser ministrado naquele momento, coordenado por Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo (UNICAMP) intitulado *“Foucault e a ética: a constituição de si”*, 17 Trabalhos, sendo 14 apresentados e 3 excedentes, além de 2 Pôsteres que também foram expostos oralmente em cinco minutos cada, na sala do GT 23.

Entre os Trabalhos dessa RA que tratavam da sexualidade houve a prevalência do referencial teórico de Michel Foucault e o conceito de *dispositivo da sexualidade*.

Também pude constatar uma unanimidade na utilização da teoria *Queer*, referenciada especialmente por Judith Butler, nos estudos sobre homossexualidade, transversalidade e travestilidade.

Jackson Ronie Sá-Silva (UEMA) e Edla Eggert (UNISINOS), com o artigo "*Homossexualidade, medicina e educação: a construção de uma pedagogia dos manuais médicos*", pesquisa que objetivou analisar livros de medicina, psicologia e educação publicados no Brasil do século XX, argumentando sobre um conjunto de ideias sobre a homossexualidade.

Marco Antonio Torres (UFOP) com o texto "*Docência, transexualidades e travestilidades: a emergência Rede Trans Educ Brasil*", analisou a "emergência da identidade coletiva de professoras travestis e transexuais como um exercício de transformação que articula significados não disponibilizados na prostituição e nos diagnósticos do gênero".

Dayana Brunetto Carlin dos Santos (UFPR), com o texto "*A escola como empreendimento biopolítico de governo dos corpos e subjetividades transexuais*" apropriou-se de conceitos de Michel Foucault, produtivos para o entendimento da invenção do dispositivo da sexualidade e de um de seus deslocamentos – "o dispositivo da transexualidade, bem como [...] os agenciamentos biopolíticos da instituição escolar com vistas ao controle e ao governo dos corpos e subjetividades trav e trans".

Neil Franco (UFMT/CUA) e Graça Aparecida Cicillini (UFU) apresentaram o artigo "*Professoras travestis e transexuais brasileiras e seu processo de escolarização: caminhos percorridos e obstáculos enfrentados*". Contextualizam sobre os caminhos percorridos e os obstáculos encontrados por professoras travestis e transexuais brasileiras em seus processos de escolarização e inserção na docência, cujo objetivo foi "identificar e problematizar sobre os indícios de desestabilização que a presença de professoras travestis e transexuais provocariam nas escolas em que atuam".

Emerson Martins (UFFS) e Rogério Machado Rosa (UFSC) no texto "*Juventude gay na zona rural: a dobra como processo de subjetivação*" apresentaram reflexões teóricas e epistemológicas de uma pesquisa cartográfica em andamento. Os autores tentaram problematizar o lugar da performatividade, pensando o corpo e os processos que nele atuam.

Jamil Cabral Sierra (UFPR), expôs o ensaio intitulado "*Gilda e a vida queerizada*", realizando um cruzamento entre o que denomina de *atitude queer* e *atitude cínica*,

valendo-se dos aportes de Foucault sobre a noção de ética/estética da existência e do pensamento *queer*, na figura de Gilda, uma travesti que viveu em Curitiba na década de 1980. Neste trabalho, o autor questiona a lógica identitária, caracterizando as formas atuais de contra conduta frente ao processo de normalização dos corpos e das práticas sexuais e afetivo-amorosas LGBT.

Neste momento, farei destaque ao artigo de Sierra (2013), um rico trabalho de cunho filosófico, por chamar a atenção para os modos de viver, de relacionar-se com o outro e de tratar o próprio corpo, marcas do que o autor denomina de “vida vivível” de Gilda. Sua observação das questões é bastante arguta, embora não sejam construídas relações mais explícitas com a educação.

Tais articulações encontram sustentação nas análises de Louro (2001b) para quem *queer* representa a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora. Entende-se “*queer*” como estranho, talvez ridículo, excêntrico, dentre outros adjetivos que se refere àquele/a que não se “enquadra” às regras de uma sociedade normativa e heteronormativa. Para a autora, a expressão também se constitui na forma pejorativa com que são designados homens e mulheres homossexuais.

Louro (2001b, p. 550) sugere uma “pedagogia queer” e ressalta que esta se distinguiria de “programas multiculturais bem intencionados, onde as diferenças (de gênero, sexuais ou étnicas) são toleradas ou são apreciadas como curiosidades exóticas”. Para a autora uma pedagogia e um currículo queer deveriam estar voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades.

Nos demais trabalhos, as autoras e autores também utilizam os aportes teóricos pós-críticos, o que instiga, segundo Ribeiro e Xavier Filha (2013, p. 16), “pensar e repensar a pesquisa”. São elas/es : 1) Dagmar Meyer – UFRGS e Carin Klein – Pref. Municipal de Canoas/RS, apresentam “*Um olhar de gênero sobre a ‘inclusão social’*”; 2) Maria Simone Schwengber – UNIJUÍ discutiu “*As imagens e a educação generificada dos corpos*”; 3) Rosalinda Ritti – UFJF expôs o trabalho intitulado “*Todo dia eu penso: meu Deus, onde foi que eu errei?*”: os desafios de ser mãe na periferia”; 4) Mariana Monteiro – FEF/UNICAMP e Helena Altmann – FEF/UNICAMP discutiram acerca das “*Trajetórias na docência: professores homens na educação infantil*”; 5) Roney Castro – UFJF discute as “*Escritas-narrativas de estudantes problematizando relações de gênero e sexualidades*”;

6) Jeane Félix da Silva – UFRGS, discorrem sobre as *“Sexualidades juvenis e diagnóstico soropositivo: a AIDS como processo de (des)aprendizagens”*; 7) Priscila Dornelles – UFRGS, tratou dos *“Apoios ou agachamentos?: a normalização do gênero na educação física escolar”*; 8) Sandra Andrade – UFRGS, apresentou *“Juventudes contemporâneas e alguns de seus marcadores identitários: histórias narradas”*; 9) Juliana Vargas – UFRGS e Maria Luisa Xavier – UFRGS discutiram *“A feminilidade em discurso: mídias musicais contemporâneas produzindo modos de ser jovem e mulher”*; 10) Neide Moura – UFFS, realizou *“Análise de livros didáticos de língua portuguesa na perspectiva da ideologia de gênero”* e 11) Taisa Ferreira – UEFS discorreu sobre os *“Modos de ver, sentir, e questionar: a presença do gênero e da sexualidade no curso de Pedagogia”*.

Além desses trabalhos, tem-se ainda os pôsteres de Maria Claudia Dal’Igna – UNISINOS que tratou do *“Gênero e governamentalidade: uma articulação teórico-metodológica para analisar processos de subjetivação”* e Roberta Maisato – UFMS com o texto *“Concepções de corpo e gênero de crianças de uma escola especializada no atendimento a pessoas com deficiência intelectual e múltipla”*.

Destaco de maneira especial, por se assemelhar ao estudo desenvolvido por mim, o artigo de Roney Castro (2013). Embora este autor discuta as experiências construídas por estudantes de Pedagogia em uma disciplina que trabalha com as categorias de relações de gênero e sexualidades, o texto apresenta análises de um dos *dispositivos*²⁰ dessa disciplina: os *diários de bordo*. Neste documento são registrados, pelas alunas do curso de Pedagogia, as diferentes ideias, as conduções entre valores e crenças, o andamento da disciplina, percorridos pelos textos, imagens, narrativas e memórias, na produção de experiências, dentre outros instrumentos. Tais recursos também foram utilizados pelos/as cursistas durante a trajetória no GDE. A partir das anotações realizadas em seus diários, deveriam elaborar um memorial descritivo e reflexivo ao final do curso. Estes memoriais foram analisados e subsidiaram as escolhas dos sujeitos desta pesquisa, conforme mencionado anteriormente.

²⁰ De acordo com Foucault, **dispositivos** são os operadores materiais do poder, isto é, as técnicas, as estratégias e as formas de assujeitamento utilizados pelo poder. Conforme Foucault (1999, p. 244) é “[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma: o dito e o não dito [...]. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos”.

Assim como a disciplina estudada e aludida no texto de Castro, o Curso GDE também dispõe de técnicas que produzem inúmeras discussões e aprendizagens acerca das maneiras pelas quais somos afetados/as pelas “Pedagogias da sexualidade” (LOURO, 2003), ou seja, “os modos como nos constituímos pelos discursos que anunciam múltiplas formas de se fazer mulher e homem, sugerem e promovem várias possibilidades de viver desejos e prazeres” (CASTRO, 2013, p. 1).

Na continuidade da pesquisa, observo que com esses mapeamentos alguns achados indicaram a necessidade de redirecionar nossos esforços para novas intervenções, localizando de modo mais preciso o lugar a ser ocupado pela tese aqui descrita, no campo da produção, tais como nos orientam Souza; Sousa; Catani (2008, p. 33):

As análises que produzem mapeamentos, estados da arte ou grandes quadros de caracterização de pesquisas num determinado território temático ou disciplina têm proliferado bastante em nosso país, nos últimos anos. Estratégia fecunda para ordenar e permitir distinções, agrupamentos e identificação de problemas, perspectivas ou questões.

Assim, penso que se não há um único caminho e este não é certo, o que ainda há é um extenso caminho a ser trilhado, não apenas na desconstrução dos preconceitos, discriminações e desigualdades de gênero e sexualidade na escola, mas, na construção de uma prática docente que tenha o reconhecimento da diferença, a promoção da reflexão crítica e a superação das desigualdades como meio e objetivo.

1.2 Procedimentos adotados no estudo: vários caminhos, algumas escolhas

Em primeiro lugar, é preciso lembrar que o processo de pesquisa é sempre muito complexo, envolvendo descobertas e impasses que devem ser analisados, isto é, colocando os pesquisadores sempre em situação de incertezas, mais do que em condições de traçar caminhos previamente definidos.
Zeila Demartini (2006, p. 65)

Por compreender que numa pesquisa vivemos sempre em “situação de incertezas” e por entender que vivemos em uma sociedade complexa²¹, consequentemente numa realidade complexa e que o processo de pesquisa também é

²¹ Segundo Melucci (1997; 2004), a atual sociedade, denominada por ele de “complexa” é marcada pela descontinuidade, com novos significados que também remetem as inúmeras formas de dominação e controle. Para ele, a **sociedade complexa** possui três dimensões: espaços diferenciados, com distintas lógicas; variabilidade dos tempos em constante ressignificação dos valores e alargamento das possibilidades de ação e permanente incerteza.

complexo, ao percorrer os caminhos de reflexão acerca das temáticas estudadas, quer seja sobre gênero e/ou sexualidade na formação e nas práticas escolares, percebo que tais questões não devem ser encaradas como meras mediadoras do processo de ensino e aprendizagem, mas, sim, como práticas atravessadas por mecanismos que constituem posições do sujeito, normatividades, diferenças e desigualdades.

Além disso, percebo ser necessário refletir sobre o desenvolvimento da pesquisa, em todas as suas etapas, com seus problemas e desafios. Também é preciso pensar as demandas que a própria investigação exige, os caminhos que se apresentam e as escolhas possíveis. Com esse entendimento a leitura e reflexão da obra de Bourdieu (1983, 1997, 2001a, 2004a, 2004b, 2007a, 2007b, 2010) foi essencial na tentativa de apreender os principais conceitos por ele construídos (*habitus*, campo, poder simbólico, violência simbólica, dominação masculina, dentre outros).

Na análise bibliográfica acerca das questões de gênero, sexualidade, educação sexual na escola e homofobia na escola, destacam Louro (1997a, 2001a, 2001b, 2001c, 2003, 2004), Furlani (2005, 2007, 2009, 2011), Scott (1995). Foram realizadas leituras acerca da formação docente, com ênfase na formação contínua, saberes, práticas docentes e currículo: Catani, Vicentini (2006), Costa (2001), Nóvoa (1997), Perrenoud (1993, 2001, 2002), Tardif (2011). Além de pesquisa documental em fontes disponíveis nos sites da SECADI/MEC (<http://portal.mec.gov.br/>), da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) (<http://www.spm.gov.br/>), do Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM) (<http://www.e-clam.org/gde.php>). E análise do Relatório Final do Curso GDE da UFMA e das atividades do Curso GDE postadas pelos cursistas e colaboradores/as deste estudo no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA/UFMA), site (<http://www.nEaD.ufma.br/>), das quais se destacam: os comentários nos fóruns de discussão dos módulos *Gênero e Sexualidade e orientação sexual*, seus memoriais e os projetos didáticos.

Nesse caminhar, como instrumento teórico, tento refletir e relacionar o conceito de gênero como possibilidade de realizar uma crítica da *dominação masculina* e da subordinação e opressão feminina. O gênero, conceito que nasce a partir dos debates entre feministas e pesquisadoras das universidades, nos anos de 1960, tem sua primeira caracterização como construção social no que se relaciona ao sexo. As críticas assentam esta significação como incompleta, pois naturaliza o sexo e expõe o gênero como seu equivalente cultural. Deste modo, outras proposições surgem, como a de Joan Scott, que

caracteriza o gênero como categoria histórica de análise nas relações de poder. Por conseguinte, de acordo com Bourdieu (2010), *habitus* de gênero são aprendidos, e internalizados, geralmente sob o jugo da dicotomia e assimetria de papéis e da heteronormatividade, de forma complexa e articulada a outras estruturas de dominação.

O conceito de gênero também introduz uma mudança que ainda é objeto de *polêmicas* importantes no campo feminista, conforme aponta Meyer (2010, p. 18): “Trata-se do fato de que o conceito sinaliza não apenas para as mulheres e nem mesmo toma exclusivamente suas condições de vida como objeto de análise”. A autora defende ser necessário considerar as relações de poder entre homens e mulheres e as formas culturais e sociais que os constituem “sujeitos de gênero”. Entendo ainda que tais relações podem ser explicadas a partir dos conceitos analíticos construídos por Bourdieu: *habitus* e *poder simbólico*.

Nesse percurso na construção da pesquisa, foi possível proceder uma categorização observando alguns dos enfoques privilegiados: a construção do conceito de gênero, a presença da *dominação masculina* na família e na sociedade e os discursos políticos, sociológicos e religiosos acerca da sexualidade. Tudo isso, como um caminho provável de reflexão e de problematização dos ditos, não-ditos e interditos percebidos nas narrativas dos/as colaboradores/as.

1.2.1 História Oral

A escolha da história oral como perspectiva de trabalho deve-se ao fato de suas técnicas permitirem o acesso e a compreensão das impressões, aspectos subjetivos, fantasias e visões de mundo implicadas nas experiências de vida dos indivíduos. O acesso à memória individual é assim feito em busca do conhecimento de suas dimensões sociais.

A história oral, mais do que outros recursos, permite a recriação da multiplicidade dos diferentes pontos de vista, pois centra-se na memória humana e em suas possibilidades de reconstrução do passado, enquanto testemunha do vivido. Ao recorrer à memória como recurso de reconstrução do passado, mediante narrativas orais penso ser possível compreender eventuais impactos do curso GDE, traduzidos nos diferentes posicionamentos de cada sujeito colaborador/a da pesquisa, no cenário educacional, não educacional e no próprio conhecimento de si que eles/as expressam.

Ao sugerir tal perspectiva não desconheço que é preciso, como indica Bourdieu (2005) evitar a *Ilusão biográfica*. Embora se saiba que a realidade é descontínua e composta por elementos imprevistos, sem razão ou conexão, ainda é muito comum o pensamento de que “a vida constitui um todo, um conjunto coerente e orientado, que pode e deve ser apreendido como expressão unitária de uma ‘intenção’ subjetiva e objetiva [...]” (BOURDIEU, 2005, p.184). Tal pensamento parte de uma lógica cartesiana, que considera a vida como uma evolução contínua e linear na qual acontecimentos coerentes e sequenciais se encadeiam. O entendimento unidirecional da existência pode ser superado, segundo o autor, a partir da substituição da ideia de linearidade pela noção de trajetória. Ele a define como uma série de posições ocupadas num espaço em que um agente é ele próprio um devir, sujeito a incessantes transformações e não um indivíduo posto em linha evolutiva.

Além dessa preocupação, na revisão bibliográfica acerca da história oral e de vida, pude observar que são variadas e não existe consensos nas definições dos termos, havendo diferentes aspectos críticos que envolvem a utilização da fonte oral. No entanto, inúmeros/as historiadores/as e pesquisadores/as defendem a história oral e a utilizam em suas obras, dos quais destacam-se: Thompson (1998); Le Goff (1996); Joutard (1998); Alberti (2004); Meihy (2005) e Meihy e Holanda (2011); dentre outros/as. Conforme observa Ferreira (1998, p. 4) a partir da década de 1990, novas perspectivas “alargaram os horizontes da história oral”, pois:

“[...] estavam neutralizadas as críticas tradicionais, já que a subjetividade, as distorções dos depoimentos e a falta de veracidade a eles imputadas podiam ser encaradas de uma nova maneira, não como uma desqualificação, mas como uma fonte adicional de significados para o pesquisador”.

Isto me fez pensar que esse caminho se tornaria mais frutífero, principalmente por estar em constantes mudanças, sem o perigo da estagnação. Além disso, tais críticas e a nova maneira de encarar a história oral, impulsionou-me a retomar as considerações de Marilena Chauí ao prefaciar o livro *Memória e Sociedade* de Ecléa Bosi (1997). Chauí afirma que ao descrever a substância social da memória (a matéria lembrada), Ecléa mostra que o modo de lembrar é tanto “individual quanto social: o grupo transmite, retém e reforça as lembranças, mas o recordador, ao trabalha-las, vai paulatinamente individualizando a memória comunitária e, no que lembra e no como lembra, faz com que fique o que signifique” (p. 31). Para a autora o tempo da memória é social, não só porque é o calendário do trabalho e

da festa, do acontecimento político e do fato insólito, mas também porque reflete no modo de lembrar.

Chauí (1997) comenta ainda que quando Ecléa inicia a interpretação da família, faz emergir, de forma primordial, o processo de socialização, parecendo quase uma essência e a cada passo que dava, algo se estendia “diante de nós como o alvo lençol de um coletivo homogêneo pontilhado pelos bordados das diferenças grupais, pelos crivos familiares e individuais” (p.32). Para a autora o bordado seria uma fronteira, pois o pontilhado das diferenças faz aparecer uma profunda divisão que despedaça a sociedade de alto para baixo. Mas, ao final, quando o grupo termina, “permanece junto às pedras na salvaguarda da memória” (p. 33). Tempo e espaço são despedaçados, a lembrança se rompe e o mundo se fragmenta, mas uma outra memória os fazem renascer: a memória do trabalho. E se as diferenças se agravam, “já não agrava a diferenças entre os recordadores porque todos *trabalharam*, antes e agora” (p. 33).

Com esse entendimento, vejo que como procedimento metodológico, a história oral busca registrar impressões, vivências, lembranças das pessoas que se dispõem a compartilhar suas memórias e dessa forma permitir um conhecimento do vivido muito mais rico, dinâmico e colorido de situações que, de outra forma, não conheceríamos.

Outra questão percebida refere-se às inúmeras compreensões e divergências na definição de história oral, pois as opiniões de historiadores/as e pesquisadores/as se dividem. Conforme aponta Meihy e Holanda (2011), alguns/mas estudiosos/as da área a consideram como uma ferramenta, outros como uma técnica; uns como forma de saber, outros como disciplina e outros ainda como metodologia.

Thompson (1998) defende o uso da metodologia da história oral e afirma que “a evidência oral pode conseguir algo mais penetrante e mais fundamental para a história. [...] transformando os ‘objetos’ de estudo em ‘sujeitos’” (p. 137). Ele nos chama atenção para a importância da História Oral, ressaltando ser uma metodologia tão antiga quanto a própria história, sendo a primeira espécie de história. Para o autor, a história oral ajuda a investigar, acessar e compreender o passado a partir de memórias lembradas e narradas. A este respeito destaca:

A história oral não é necessariamente um instrumento de mudança; isso depende do espírito com que seja utilizada. Não obstante, a história oral pode certamente ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história. Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação; pode derrubar barreiras que existam entre professores e estudantes, entre gerações, entre instituições educacionais e o mundo exterior; e na produção da

história – seja em livros, museus, rádio ou cinema – pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras (*ibid*, p. 22).

Thompson argumenta que nenhuma fonte está livre da subjetividade, seja ela escrita, oral ou visual, pois todas podem ser insuficientes, ambíguas ou até mesmo passíveis de manipulação. Joutard (1998) acrescenta que o progresso e difusão da história oral possuem intensidades distintas em cada país, onde pode haver “resistências” ou pode haver incentivos.

A história oral, de acordo com Alberti (2004) pode ser entendida como um método de pesquisa que privilegia as entrevistas com pessoas que participaram, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas e visões de mundo. Ela ressalta que a história é construída pelos próprios sujeitos. Dessa forma, é possível, encontrar sinais dessa autoconstrução quando esses sujeitos relatam suas experiências, acontecimentos inacabados e que ainda estão vivos na memória ou que podem vir à tona, em diálogos e conflitos cujas marcas ainda não estavam presentes na lembrança.

Segundo Jacques Le Goff (1996) a memória e o passado são objetos da história e motores para seu desenvolvimento. A memória, indispensável para a construção da história, constitui-se em presença do passado, como uma construção psíquica e intelectual de fragmentos representativos desse mesmo passado, nunca em sua totalidade, mas parciais em decorrência dos estímulos para a sua seleção. Portanto, a memória é uma construção feita no presente a partir de vivências ocorridas no passado.

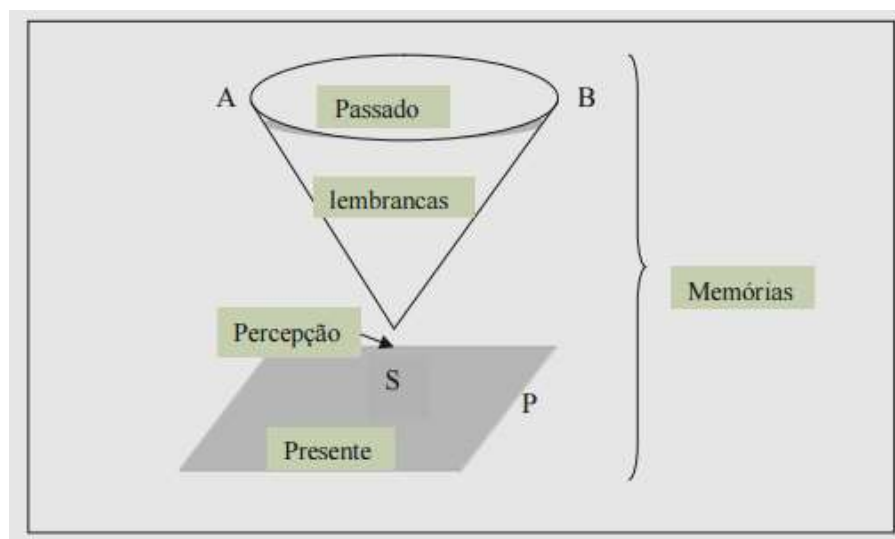
É pela lembrança que o presente é recriado, que se foge do momento sofrido e temível para chegar em tempos de alegria e bem estar. É quando as lembranças e histórias se tornam também curadoras. Por exemplo, a criança que ouve o contar, que recebe imagens vividas em outros tempos se entusiasma, tranquiliza e alcança o sono. Isso acontece com jovens, adultos e velhos também. As mesmas lembranças que ficaram guardadas pelo caminho, podem se tornar, também recordações. Podem ser acessadas e recontadas de diferentes formas. São imagens que podem ser transformadas e readequadas de acordo com o conjunto de referências do presente. A memória por meio das lembranças tece e fortalece relações que de tão cotidianas e banais passam despercebidas no dia a dia.

A essa maneira de guardar lembranças Halbwachs (2006) intitula de memória individual, ou seja, a forma como são selecionadas e dispostas as imagens-lembranças vividas, ou a forma como são organizadas internamente em todo o conjunto de

referências e memórias-hábitos (que constitui a memória coletiva) aprendidas. A memória individual é a partícula do 'eu' na memória coletiva. É a subjetividade dos detalhes, dos objetos e das construções, das imagens.

Como forma de ilustrar a questão trago como aporte Leal (2011) em seu artigo sobre a relação entre as categorias memória e cultura. Ela retoma Ecléa Bosi (1979), quando analisa a teorização de Prost Bergson²² acerca do cone da memória, conforme apresentado a seguir.

Figura 1: O cone da Memória²³



Fonte: Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/viewFile/2459/1731>. Acesso em: 20 jul. 2015.

Leal (2011) comenta que o interior do cone pode ser entendido como lembranças, o círculo inicial como passado, a ponta do cone (S) como a memória-percepção, ou seja o ato de acessar o passado e lembranças, sendo influenciadas pelo contexto e instante do presente. O plano P, seria o presente, o instante que reconfigura imagens, resignificando cenas acessadas pela percepção. “Percepção e presente se entrelaçam para trazer o que já foi presente para a cena num exercício que dá vida e movimento ao que estava estático (passado). Essa é em si uma característica da memória, promover fluidez e vida ao que num primeiro momento parece acabado e pronto” (p. 5).

Conforme analisa Pollak (1989, p. 8), existem nas lembranças zonas de silêncios e “não ditos”. Para o autor, “as fronteiras desses silêncios e ‘não-ditos’ com o

²² No livro: *Matière et Mémoire*. Ouvres, Paris: PUT, 1959.

²³ Figura extraída por Bosi (1979, 2003), do livro: *Matière et Mémoire*. Ouvres, Paris: PUF, 1959.

esquecimento definitivo e o reprimido inconsciente não são inevitavelmente estanques e estão em perpétuo deslocamento”. Ele comenta que essa tipologia dos discursos, bem como os silêncios, as alusões e as metáforas, é moldada pela angústia que a pessoa tem em não encontrar alguém que a escute, de ser punida pelo que diz, ou mesmo de se expor a mal entendidos. Assim, conforme as circunstâncias, ocorre a emergência das lembranças, a ênfase que se dá a um ou outro aspecto vivido.

Em consequência, há uma lembrança de um modo de vida, que longe de ser uma cópia mimética de um antigo cotidiano vivido, vem à tona como um mosaico de fragmentos, em que a memória, hábito de caráter mais pontual, dá lugar à memória do sonho, em que o passado ressurgir não como o acontecimento de um fenômeno fidedigno do que realmente aconteceu, mas, sim, como uma reelaboração do acontecido, (re) significando as experiências vivenciadas no tempo e no espaço do presente.

No que diz respeito ao estatuto da história oral, Meihy e Holanda (2011) buscam seu lugar no campo científico e apresentam diferentes definições, das quais se destacam: como “ferramenta”, como “técnica”, como “método”, como “forma de saber” e como “disciplina”. Dentre estas, defendem a tendência mais radical para a história oral considerando-a como “disciplina”, devido ao seu caráter político-cultural, com objetivo próprio e capacidade de gerar soluções teóricas para as questões que surgem.

De acordo com os/as historiadores/as do Núcleo de História Oral da Universidade de São Paulo (NEHO-USP), a história oral é caracterizada em três tipos principais: História Oral de Vida, História Oral Temática e Tradição Oral. A primeira consiste na narrativa da experiência de vida de uma pessoa cuja trajetória é significativa para a compreensão de eventos, períodos e de práticas culturais e históricas. Sua história é registrada e analisada num esforço para deslindar interações entre percursos individuais e processos coletivos. Com isso, ela também nos traz a possibilidade de construir a história coletiva. A segunda almeja o esclarecimento de um tema ou temas específico/s, definido como foco central da pesquisa. Enquanto que a tradição oral consiste num estudo muito próximo da etnografia, que busca detalhar o cotidiano de um grupo, os seus mitos, rituais e visão de mundo, dando ênfase à história e as práticas sociais de comunidades específicas, bem como a sua cadeia de transmissão.

1.2.2 História Oral de Vida e História Oral Temática

Ao reconhecer, conforme defendem os/as historiadores/as do NEHO-USP, que as incertezas garantem às narrativas decorrentes da memória, um corpo original e diverso dos documentos convencionais úteis à História. E após momentos de reflexão, dentre os gêneros da história oral descritos anteriormente (história oral de vida, história oral temática e tradição oral), compreendi que poderia trabalhar, de forma combinada, com os dois primeiros.

Esta percepção e conseqüente escolha se deu inicialmente por constatar que em meu processo de investigação, as entrevistas configuram-se como o epicentro da pesquisa, além de serem a força maior de minhas preocupações. Outro motivo refere-se ao fato de a história oral de vida adotar o discurso do sujeito como centro de interesse, possibilitando, através de relatos particulares, que outras dimensões mais amplas possam ser articuladas, para o entendimento de fenômenos sociais. Entendo que a história oral de vida nos permite a compreensão da trajetória familiar, escolar e profissional da/o docente, tanto em sua complexidade e especificidade, quanto em relação à valorização de sua experiência de vida. Além de haver, nesta pesquisa, uma “hipótese central” a ser “testada durante as entrevistas”, uma das características da história oral temática. Por fim, esta escolha foi também devido ao fato de os/as professores/as colaboradores/as narrarem suas vidas e suas experiências a partir de um assunto específico e previamente estabelecido: a construção e a vivência das relações de **gênero e sexualidade** em suas trajetórias, na formação docente e continuada, bem como em suas práticas escolares.

De acordo com Meihy e Holanda (2011, p. 40) na história oral temática pretende-se, mesmo considerando que ela seja narrativa de um fato, que ela “busque a variante considerada legítima de quem presenciou um acontecimento ou que pelo menos dele tenha alguma variante que seja discutível ou contestatória”. A hipótese central deste estudo, refere-se ao fato de sabermos que embora haja cursos de formação docente continuada que tratem das questões da sexualidade e de gênero, como o Curso GDE por exemplo, a mudança de comportamentos e atitudes nas práticas escolares dos professores e professoras não depende apenas do aprendizado de conteúdos ou da

aquisição de informações sobre tais questões, depende também da história do sujeito e da sua condição no presente do exercício do trabalho educativo.

A forma como nos comportamos, pensamos e nos expressamos, desdobra-se, conforme defende Bourdieu (2001a, 2004, 2005, 2007) a partir de um *habitus* adquirido e relacionado às estratégias derivadas da crença no poder dos bens simbólicos, construídos e constituídos desde a infância, sobretudo nos campos familiar, escolar e religioso. Pode-se dizer que as representações e práticas desenvolvidas na escola acerca das questões da sexualidade derivam de uma espécie de disputa entre a visão de mundo e o *habitus* construído e os novos aprendizados decorrentes do Curso GDE.

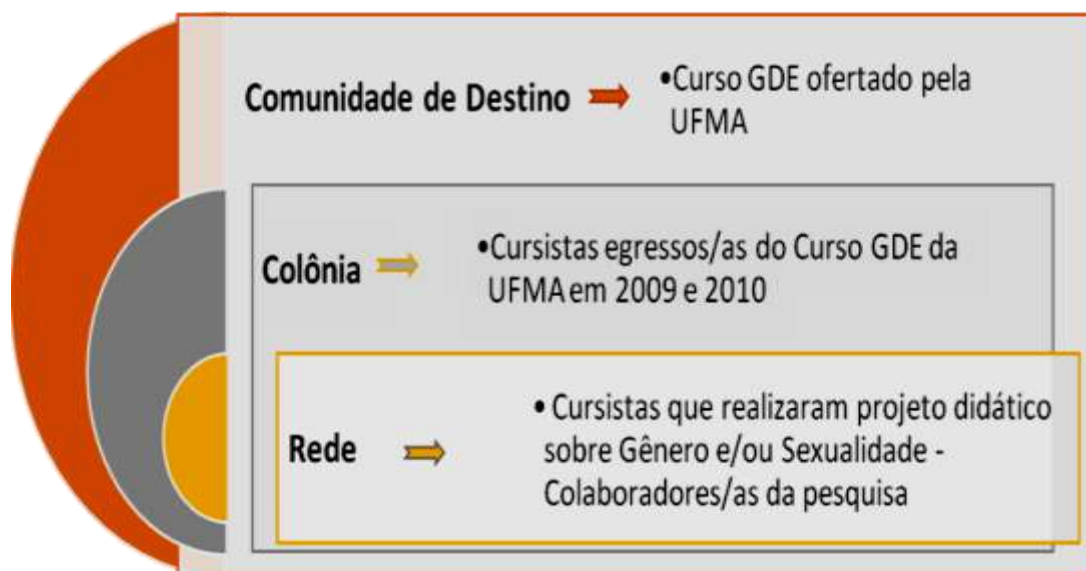
1.2.3 A escolha dos/as colaboradores/as da pesquisa

Ao explicitar o “como fazer” no desenvolvimento do projeto de história oral, Meihy e Holanda (2011) sugerem que devem ser definidos, a *comunidade de destino*, a *colônia* e a *rede*. A primeira trata-se da instância que determina o comportamento dos agentes que registrarão suas memórias, ou seja, que concederão entrevistas durante a pesquisa; *colônia* pode ser definida pela parcela de pessoas de uma mesma *comunidade de destino*, constituindo-se na primeira divisão do grupo. Como esta divisão é muito ampla, é realizada subdivisão, denominada *rede*.

O Curso GDE ofertado pela UFMA constitui a *comunidade de destino*; os/as alunos/as que concluíram o curso em 2009 ou 2010 formam a *colônia*. E a *rede* foi integrada por 29 cursistas que elaboraram projetos didáticos ao final do curso sobre as temáticas gênero e/ou sexualidade. A divisão e subdivisão da *colônia*, ocorreram através dos seguintes procedimentos: inicialmente efetuou-se um levantamento entre os/as egressos/as do curso ofertado pela UFMA; realizou-se leitura do Relatório final e análise dos memoriais e dos projetos de intervenção apresentados ao final do curso como forma de pré-selecionar aqueles/as que demonstravam maior interesse pelas temáticas sexualidade e/ou gênero.

Na figura a seguir, são demonstradas a divisão e subdivisão do grupo.

Figura 2: Divisão e subdivisão do grupo entrevistado



Fonte: Organizado pela autora

Após a pré-seleção, foram coletadas informações dos/as cursistas egressos/as em suas fichas de matrícula como: nomes, endereços, telefones e e-mails. Em seguida, foi feito contato e o convite para participarem neste estudo, concedendo entrevistas. Depois de várias tentativas, algumas exitosas, outras não, foram agendados encontros com treze egressos/as, das quais sete foram realizadas por mim²⁴ entre os meses de junho de 2012 e fevereiro de 2013. Dentre estes/as, quatro haviam sido cursistas do Polo de Imperatriz e três do Polo de Porto Franco, municípios do sul do Maranhão. No intuito de preservar suas identidades foram escolhidos pseudônimos, conforme sugerido por uma delas ou escolhidos por mim, sendo estes nomes recorrentes na região. Cumpre ressaltar que um dos colaboradores fez questão que fosse utilizado seu próprio nome.

A seguir temos o quadro com o perfil desses/as colaboradores/as.

²⁴ Considerando que na época eu era uma das responsáveis pelo desenvolvimento do projeto de pesquisa intitulado “O Curso Gênero e Diversidade na Escola no Processo Educativo Maranhense”, financiado pelo CNPQ e vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe), parte dos relatos foram analisados também para o referido projeto. E dentre as 13 entrevistas concedidas, 6 delas foram realizadas por outros membros do GEMGe. Com isso, durante o Exame de Qualificação foi sugerido que utilizasse nesta tese, apenas entrevistas por mim realizadas.

Quadro 2: Perfil dos/as colaboradores/as da pesquisa

Nome ou Pseudônimo	Faixa etária	Estado Civil	Religião	Formação *			Tempo na docência (anos)
				EM	ES	PG (<i>Latu e Stricto Sensu</i>)	
JÓNATA	30	Solteiro	Católico	Magistério	Pedagogia e Matemática	Educ. Infantil	13
ELIAS	34	Casado	Evangélico	Formação Geral	Ciências Biológicas	Ciências Ambientais	04
FÁTIMA	50	Casada	Espírita	Técnico em Contabilidade	Letras	Educação Especial Mestrado em Ciências Sociais	20
JÉSSICA	34	Casada	Evangélica	Formação Geral	Pedagogia	Met. da Educação Superior, Informática Aplicada a Educação	15
JOÃO	34	Casado	Evangélico	Formação Geral	Pedagogia	Gestão Pública Educacional	01
VERA	34	Casada	Católica	Magistério	Geografia	Docência do Ensino Superior	18
TELMA	42	Solteira	Espírita	Magistério	História	Docência do Ensino Superior	20
* EM = Ensino Médio - ES = Ensino Superior - PS = Pós-Graduação							

Fonte: Organizado pela autora.

Didaticamente, conforme orientações de Meihy (2005) e Meihy e Holanda (2011), o processo, desde os primeiros contatos com os sujeitos até a análise das narrativas, pode ser dividido em pré-entrevista, entrevista e pós-entrevista. A primeira corresponde a uma preparação na qual são feitos os primeiros contatos e aproximações com o/a colaborador/a e com o seu contexto, além de ser o momento em que se deve explicar o projeto de pesquisa, estabelecendo o processo de colaboração.

Esse momento se deu quando do agendamento com os sujeitos pré-selecionados. Na ocasião foram explicados os objetivos do trabalho e o porquê de terem sido escolhidos como colaboradores/as da pesquisa. Cumpre ressaltar que antes do agendamento e realização das entrevistas, a súmula do projeto juntamente com o esboço do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) foram submetidos e aprovados pelo Comitê de Ética da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) (Anexo).

Foram agendados os encontros para as entrevistas e foram retomados, cuidadosamente, os projetos e os memoriais pois considerava que seriam importantes para o início do vínculo com as colaboradoras e colaboradores. Foi o momento em que reuni diferentes informações e conhecimentos para que pudesse manter um diálogo fluente com cada egresso/a.

A entrevista enquanto ponto central do estudo, foi a oportunidade dos/as colaboradores/as expressarem-se, retomando situações pessoais como sentimentos,

sonhos e desejos. Ao iniciar cada diálogo/entrevista foi esclarecida a importância de sua contribuição, bem como os cuidados éticos adotados. Dentre estes, ressaltar que seriam oferecidas devolutivas do texto transcrito para que fizessem as observações e mudanças necessárias e foi garantido o anonimato, através da utilização de pseudônimos que poderiam ser sugeridos pelos mesmos, caso assim preferissem. Em continuidade, foi lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e solicitada sua assinatura, bem como a autorização para a gravação da conversa.

A etapa denominada de pós-entrevista refere-se ao trabalho do/a pesquisador/a na organização e tratamento das informações, o que compreende, de acordo com Meihy (2005) e Meihy e Holanda (2011), três procedimentos: transcrição, textualização e transcrição. Termos que serão explicitados mais adiante.

Com este breve relato, esclareço que utilizo a metodologia da história oral, com ênfase na história oral de vida e na história oral temática justamente porque permitem a compreensão das múltiplas especificidades e complexidades dos sujeitos e suas trajetórias.

1.2.4 As entrevistas e seu tratamento

O procedimento fundamental da construção dos dados na história oral de vida e história oral temática é a entrevista. Ela caracteriza-se por ser um processo de relação interpessoal em que ocorre o encontro entre a subjetividade do/a pesquisador e a do/a colaborador/a. A entrevista semiestruturada valoriza a presença do/a pesquisador/a e oferece perspectivas possíveis para que o/a colaborador/a alcance liberdade e espontaneidade necessárias, enriquecendo o processo investigativo. Com esse entendimento, foi elaborado um roteiro prévio (baseado nas sugestões de Thompson, 1998), iniciando-se por um questionário com perguntas abertas e fechadas, cujo objetivo seria conhecer os dados sócio profissionais das/os colaboradoras/es, seguidos de 5 blocos de perguntas: 1) trajetória familiar; 2) Formação inicial – a escola; 3) Formação Profissional; 4) Gênero e Sexualidade nas Práticas escolares e 5) Formação continuada e o Curso GDE (Apêndice A). Durante as entrevistas foi possível subsumir, acrescentar e modificar perguntas, conforme os diálogos iam se tecendo.

Vale ressaltar, conforme alerta Bourdieu (2005), que “produzir uma história de vida, tratar a vida como uma história, isto é, como o relato coerente de uma sequência de acontecimentos com significado e direção, talvez seja conformar-se com uma ilusão retórica” (p.188). Dessa forma, ao se tratar de narrativas, normalmente, elas se referem à vida como uma linearidade, como um fio único, quando sabemos que na existência de qualquer pessoa, multiplicam-se causalidades, oportunidades, escolhas e alocações diversas que ocorrem em variados momentos. Assim, tentarei considerar que nas narrativas, assim como nas lembranças, o passado que se reconstrói discursivamente não é de fato linear, mas contém superposições de tempo, reflexões e espontaneidade. O que retorna não é o passado em si, mas a (re) leitura das representações e experiências guardadas na memória e incitadas em um dado momento, sob determinadas circunstâncias.

Ademais, procurei ter o cuidado, conforme nos previne Bourdieu (2011) quando retoma o papel do pesquisador na entrevista e quando destaca: “é o pesquisador que inicia o jogo e estabelece a regra do jogo, é ele quem, geralmente, atribui à entrevista, de maneira unilateral e sem negociações prévias, os objetivos e hábitos, às vezes mal determinados, ao menos para o pesquisado” (p. 695). Além disso, a relação entre os sujeitos, na pesquisa, instaura-se, na base de um acordo dos inconscientes, não sendo possível ignorar que nosso próprio ponto de vista tende a ser um ponto de vista sobre outro ponto de vista, conforme sublinha o autor. Assim, geralmente as narrativas são editadas de acordo com os interesses de quem entrevista e da própria pesquisa.

Ao considerar que neste estudo, tais interesses orientam-se pelas ações e reações dos/as colaboradores/as sobre as questões da sexualidade e do gênero, é cabível afirmar que este fato pode definir os lugares ocupados pela pessoa entrevistada e pela entrevistadora. Com este entendimento procurei manter uma disposição acolhedora, deixando os/as entrevistados/as à vontade para narrarem suas histórias e trajetórias. Não se pode esquecer do conhecimento que o próprio sujeito tem do seu mundo social e das representações que organizam sua percepção da realidade, bem como das formas próprias de dizer e silenciar sua história, que são fundamentais para o estudo em pauta. Esta afirmação não introduz qualquer relativismo na interpretação, mas, se esforça em assinalar as singularidades dos relatos dos sujeitos. Tais percepções conforme Bourdieu (2005) são duas propriedades essenciais em relação à entrevista e cabe ao entrevistador/a trabalhar para dominar ao máximo os seus efeitos sobre a

pesquisa e sobre a pessoa entrevistada a fim de diminuir, com certo grau de sucesso, a *violência simbólica* que se exerce por meio da pesquisa. Entendo, ainda, que a busca de significados dos fatos não pode pretender alcançar o que realmente aconteceu, mas sim a representação e a interpretação, pelas vozes de quem o vivenciou.

Além desses cuidados, ao término da entrevista foi dito que o retorno do material para a conferência levaria um tempo incerto, dadas às dificuldades do processo de transcrição. A preocupação em obter a revisão e a autorização de uso das entrevistas justificava-se pelo fato de que cada narrativa seria utilizada para a confecção de um trabalho escrito, mudando-se, conforme a necessidade, o peso das palavras. Para tanto, fazem-se necessárias, conforme orientações de Meihy (2005) e Meihy e Holanda (2011) as etapas pós-entrevista: transcrição, textualização e transcrição. Segue uma breve descrição dos termos:

- ✓ **Transcrição:** é a passagem rigorosa da entrevista (após a escuta minuciosa de todo o conteúdo por algumas vezes) do áudio para o papel, com todos os seus lapsos, erros, repetições e incompreensões, incluindo as perguntas do/a entrevistador/a;
- ✓ **Textualização:** etapa na qual as perguntas são suprimidas e agregadas às respostas, passando a ser todo o texto de domínio exclusivo do/a colaborador/a, assumindo, como personagem único, a primeira pessoa. Durante esta etapa, a narrativa recebe uma pequena reorganização para se tornar mais clara. Nesse momento, também ocorre a escolha do *tom vital*²⁵ da entrevista, ou seja, a frase que dá essência, que sintetiza a entrevista (MEIHY, 2005);
- ✓ **Transcrição:** é a etapa na qual se atua no depoimento de maneira mais ampla, invertendo-se a ordem de parágrafos, retirando ou acrescentando-se palavras e frases e, enfim, realizando-se o "teatro de linguagem". Para teatralizar, a própria língua dispõe de instrumentos, como a pontuação, particularmente as reticências e a interjeição – que se prestam como mostras de onde o/a leitor/a deve respirar, quais as paradas estratégicas e quais as sinuosidades propostas. Recria-se, então, a atmosfera da entrevista, procurando-se trazer ao leitor/a o mundo de sensações provocadas pelo contato, o que não ocorreria reproduzindo-se palavra por palavra. As transcrições das entrevistas constam no Apêndice C.

²⁵ O tom vital, conforme MEIHY (2005) é o tema com força expressiva para guiar o/a leitor/a, e representa sua síntese moral, sendo colocado sob a forma de epígrafe em cada narrativa.

Este último é um termo de difícil definição, um neologismo inventado pelo poeta Haroldo de Campos (1929-2003). Ele inventou a palavra e utilizou o termo em várias acepções e de modo geral, significa “transformação do original”. Segundo Tápia (2010), o poeta acreditava que se não se pode traduzir, pode-se *transcriar* a poesia. Assim, denominou a *transposição criativa*, numa só palavra, *transcrição*, para designar a atividade criativa. No caso dos poemas, seria a invenção de um poema a partir de outro, “a modernização do poema original a partir da linguagem atual [...]. Fazer um novo poema inserindo em novo lugar e novo tempo, em vez de se fazer uma ‘arqueologia’ de sua função social, cultural ou histórica” (TÁPIA, 2010, p. 4). Seu objetivo seria ir na direção oposta da literalidade.

Meihy (2005) e Meihy e Holanda (2011) apropriaram-se de um termo criado por outro e o adaptaram para o uso nas pesquisas, defendendo que a transcrição é a fase final do trabalho dos discursos, momento em que será teatralizado o que foi dito, recriando-se o ambiente da entrevista. Tal recriação poderá levar o/a leitor/a ao mundo de sensações geradas pelo contato. Isto não aconteceria reproduzindo-se o que foi dito palavra por palavra, apenas na transcrição. Esse novo texto permite que se pense a entrevista como algo *ficcional* e a narrativa é valorizada como um elemento comunicativo carregado de sugestões. Esse processo não é apenas a modificação ou fase final dos trabalhos dos discursos, mas sim uma concepção, não somente de como se produz e se traduz um texto, mas sobre o fundamento da própria realidade e de como podemos compreendê-la e modificá-la. No que diz respeito à valorização da história individual, os objetivos da história oral devem se alicerçar em assuntos de amplitude coletiva. É pertinente ressaltar que as informações obtidas mediante entrevistas, seguem uma organização que possibilita uma compreensão, mais temática do que biográfica dos conteúdos das narrativas. E recorre-se a nomes fictícios de modo a preservar as individualidades.

Nas análises das narrativas devem ser expressadas as possibilidades de desdobramento em situações específicas, a partir de cada entrevista, quer seja de acontecimentos críticos, comuns e/ou recorrentes em cada caso. Pois entendo, conforme aponta Meihy e Holanda (2011) que as entrevistas provenientes de projetos de história oral devem proporcionar cruzamentos internos e externos a ela. Além disso, tais possibilidades de desdobramento caracterizam a “sofisticação do projeto, que, quanto mais detalhado, mais singular será” (p. 131).

Em face da complexidade do problema, o qual demanda um exame em profundidade para desvelar as múltiplas determinações e apreender sua essência, foi adotada a Análise de Conteúdo (AC) como forma de interpretar as narrativas dos/as colaboradores/as. A AC consiste em uma técnica de análise de dados popularizada por Laurence Bardin (2011), a qual é definida como um método empírico. Configura-se como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que faz uso de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Para a autora, a AC tem duas funções, sendo uma heurística e uma de administração de prova: a primeira enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão à descoberta; é a análise de conteúdo para 'ver o que dá'; a segunda são hipóteses sob a forma de questões ou de afirmações provisórias servindo de diretrizes.

A AC, como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, apesar de poder ser considerada como um instrumento de investigação, é marcada por uma grande diversidade de formas e é adaptável a um campo de aplicação muito vasto, ou seja, o campo das comunicações. A partir desse entendimento e seguindo as recomendações de Bardin (2011), organizei o processo em três diferentes momentos, sendo caracterizado pelos seguintes aspectos:

a) Pré-análise (organização) do material

Esta fase começa com a organização e escolha do material que foi analisado e a formulação das questões norteadoras que irão fundamentar a interpretação final. Esta fase foi subdividida da seguinte forma:

- ✓ *Construção do corpus* – os conteúdos levantados pelo roteiro da entrevista devem satisfazer o critério de exaustividade. O material deve ser representativo e pertinente aos objetivos do trabalho.
- ✓ *Leitura flutuante* – consiste em uma leitura exaustiva do material de análise, tendo em vista os seguintes aspectos: a busca das impressões; a identificação dos conteúdos presentes nas falas; o reconhecimento de elementos associados aos conceitos, ou seja, às categorias que serão utilizadas e a busca de acontecimentos críticos, comuns e/ou recorrentes em cada entrevista.
- ✓ *Significado das hipóteses* – neste momento foram escolhidos índices provenientes das questões norteadoras, organizando-os em indicadores (normalmente os

índices são os temas que se repetem com muita frequência). A partir desses indicadores, foram elencados os temas encontrados, de acordo com os blocos das entrevistas. Estes temas constam no Apêndice D.

Nesse percurso, a fase pré-analítica determina a unidade de contexto para a compreensão da unidade de registro (palavras-chaves), além dos recortes, forma de categorização e os conceitos teóricos mais gerais para orientação da análise por categorias temáticas. Esse processo de categorização, aprofundamento e exame das categorias temáticas, caracteriza-se como a segunda fase, na qual outros passos se apresentam, quais sejam:

b) Exploração do material

Na segunda etapa os dados são codificados a partir das unidades de registro. Para isso, foram desenvolvidos os seguintes passos:

- ✓ *A definição de categorias específicas* é realizada a partir da articulação das palavras-chave e dos indicadores (temas) com significados similares, passíveis de serem constituídos em elementos de análise significativas dos discursos.
- ✓ *A definição de categorias gerais*, ou núcleos de sentido, a partir da articulação, ou não, das categorias específicas identificadas.

c) Tratamento dos resultados

Na última etapa, após a codificação e categorização, foi realizada a inferência e interpretação. No que tange à codificação, “corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão” (BARDIN, 2011, p. 103). Após a codificação, segue-se para a categorização, a qual consiste na

[...] classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos ... sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (*ibid*, p. 117).

A autora apresenta as possíveis técnicas utilizadas na análise de conteúdo: análise categorial, análise de avaliação, análise da enunciação, análise da expressão, análise das relações e análise do discurso. Esta última, foi a escolhida por possibilitar uma *leitura profunda* das comunicações, ou seja, ir além da *leitura aparente*, desvendar a *linguagem oculta*, por trás de cada mensagem transmitida em seus diversos meios. Este tipo de análise, tem Michel Pêcheux (1938-1983) como maior expoente e pode também ser denominada Análise Automática do discurso (AAD). Ela nos possibilita apreender os sentidos do discurso e não somente o conteúdo do texto; compreendendo o dito, ou seja, a narrativa dos sujeitos pesquisados imbricada a um *corpus* constituído por ideologias, história e linguagem.

Dessa forma, o/a pesquisador/a lê o texto enfocando a posição discursiva do sujeito, sendo esta legitimada socialmente pela junção do social, da história e da ideologia, produzindo sentidos (PÊCHEUX, 1993). Os pontos de apoio da teoria de Pêcheux, segundo Bardin (2011, p. 221-222) estão estritamente relacionados aos princípios e conceitos sociológicos de Bourdieu: “princípio de não transparência dos factos sociais”. Para a autora, “a noção (central em Bourdieu bem como em Pêcheux é o de processo de produção) de *habitus* [...], princípio construído de forma durável, gerador de improvisações regulamentadas”. Esta etapa se deu a partir da retomada das etapas anteriores:

- ✓ *Análise individual do discurso*: após a leitura exaustiva das entrevistas transcritas, procedeu-se uma interpretação vertical interna em cada discurso, buscando-se inicialmente observar os temas abordados a partir da seleção das *categorias* (palavras-chave) que representam os dados expressivos, conforme explicitado e feito no primeiro momento (pré-análise). Inicialmente fez-se a classificação dos elementos segundo suas semelhanças, com posterior reagrupamento, em função de características comuns. Em seguida, tentou-se captar os seguintes aspectos: a) ordem do aparecimento das unidades temáticas; b) formas de expressão das narrativas: silenciamentos, recusas ou resistência a um determinado tema, contradições, naturalidade ao relatar; c) conceitos e palavras que representem questões de gênero e sexualidade. As categorias relacionadas aos temas abordados constam no Apêndice E.

- ✓ *Análise temática dos discursos:* nesta fase, houve a tentativa de executar uma interpretação horizontal dos dados obtidos nas análises individuais, observando-se as frequências, os temas recorrentes, os ausentes, dentre outros aspectos. As informações foram condensadas e destacadas para exame, culminando nas interpretações inferenciais em cada entrevista, ressaltando aspectos evidenciados especialmente nos Estudos de Bourdieu, dos quais são ressaltados: a construção e constituição dos *habitus*; a *dominação masculina* presente em suas famílias; a *violência simbólica* vivenciada; a trajetória na formação profissional, no Curso GDE e em suas práticas escolares, dentre outros.
- ✓ *Análise Automática dos Discursos (AAD):* na última foi efetuado o cruzamento das análises individuais e temáticas, buscando-se apreender as similaridades e diferenças, concordâncias e discordâncias, dentre outros aspectos.

Após este detalhamento dos modos de produção do trabalho, no próximo capítulo são apresentados os/as colaboradores/as, com destaque nas questões de gênero e da sexualidade vivenciadas em suas infâncias, bem como as possíveis influências da família, da escola e da igreja na construção e constituição de seus *habitus*.



CAPÍTULO 2

O INÍCIO DAS TRAJETÓRIAS PERCORRIDAS

O caminho se faz ao caminhar.
(Damasceno & Sales)

*Falar hoje de pessoas não significa alimentar uma visão romanceada da educação ou recusar uma análise científica das realidades pedagógicas; significa sim a afirmação de que é preciso conceber uma ciência que não se imagine “contra” as pessoas, os seus conhecimentos e sentimentos, mas que se desenvolva justamente a partir deles. Valorizar as **memórias** não quer dizer o regresso a uma definição idealista do trabalho histórico, a um simples encadeado de descrições factuais e de narrativas pessoais; quer dizer, isso sim, que a investigação histórica não pode ignorar a forma como os sujeitos falam de suas vivências e as elaboram como elementos estruturantes da sua identidade pessoal e profissional.*
António Nóvoa (1996, p.206)

Início a reflexão deste capítulo recorrendo à citação de Nóvoa, especialmente, porque ele apresenta subsídios fundamentais para o desenvolvimento de um estudo que pretende utilizar relatos de docentes acerca da trajetória percorrida, com ênfase em temáticas que no dito popular, são *polêmicas*: **gênero e sexualidade**. Temas que fazem parte da vida privada de cada agente social, são complexos e multifacetados e se traduzem em “elementos estruturantes da sua identidade pessoal e profissional”, conforme aponta o autor.

E por se tratarem de temas integrantes da vida privada, ao iniciar as entrevistas, houve certa inibição por parte da maioria dos/as colaboradores/as. Mas, no decorrer das narrativas, conforme íamos estabelecendo um vínculo entre entrevistadora e entrevistado/a²⁶, foi possível instituir um clima de confiança que contribuiu para a rememoração de importantes e férteis acontecimentos de suas trajetórias.

No primeiro capítulo apresentei um quadro síntese com dados do perfil de cada um desses/as sujeitos egressos/as do curso GDE. As entrevistas foram realizadas nos municípios em que residiam, sendo que uma delas, embora fosse cursista do Polo de Imperatriz, morava em São Luís – MA.

Os contatos iniciais para agendamento das entrevistas com os/as cursistas egressos/as do Polo UAB de Imperatriz foram todos realizados por mim e com os/as de

²⁶ Neste momento, retomo Xavier Filha (2005, p. 65) ao retratar a questão do vínculo e a discussão da neutralidade do/a pesquisador/a num processo de investigação. A autora cita Ferrarotti (1998, p. 27) quando diz que “*toda entrevista biográfica é uma interação social completa, um sistema de papéis, de expectativas, de injunções, de normas e de valores implícitos [...]. O entrevistador nunca está ausente, mesmo que se finja ausente. É sempre recíproco, mesmo que aparentemente se recusa a toda a reciprocidade* [grifos do autor]”. Ela comenta, ainda, que um processo de coleta das narrativas biográficas é um momento de coprodução entre a pessoa que entrevista e a entrevistada e profissional.

Porto Franco foram feitos por Lucélia Neves, uma das tutoras presenciais do curso, por minha solicitação. Como ela residia naquele município e mantinha contato, com certa frequência, com os/as cursistas que fizeram o GDE, havia se colocado à disposição para contribuir agendando as entrevistas. Muito prestativa, Lucélia acreditava que desta forma, poderia também colaborar no desenvolvimento do estudo que ora desenvolvia. A princípio, foram agendadas por ela cinco entrevistas, entretanto duas delas foram canceladas pelos próprios sujeitos, devido ao fato de terem outros compromissos nas datas e horários previstos.

No que se refere às principais características dos/as colaboradores/as, é importante frisar que a maioria, no momento das entrevistas, estava na faixa etária entre trinta e quarenta anos, apenas uma delas tinha quarenta e dois anos e outra contava cinquenta anos de idade. A maior parte era casada, sendo que apenas uma professora e um professor eram solteiros. Em relação à religião, três deles/as eram evangélicos/as, dois/duas católicos/as e duas espíritas kardecista. Sobre a formação acadêmica e profissional, três deles/as fizeram Curso Magistério de Nível Médio, três haviam realizado Formação Geral (antigo 2º grau) e uma delas concluiu o Curso Técnico em Contabilidade. No Curso superior, esta mesma professora formou-se em Letras, possui Especialização em Educação Especial e Mestrado em Ciências Sociais, o que traduz uma formação bem diversificada. Dentre os/as demais, três delas/es são pedagogas/os, um deles é formado em Ciências Biológicas, uma em Geografia e outra em História. Todas as pessoas entrevistadas possuem alguma pós-graduação (*latu sensu*) na área da Educação e a grande maioria possui mais de dez anos de experiência na educação básica, conforme disposto no Quadro 2 (p. 75). Apenas um deles atua como professor há menos de cinco anos e outro foi bolsista no Programa de Educação Tutorial (PET)²⁷ por dois anos.

No decorrer das entrevistas foram privilegiadas a formação docente – sobretudo a continuada – e as práticas escolares no que refere ao tratamento das questões de gênero e da sexualidade como foco primordial dos relatos. Tais questões, são, portanto, demarcadas como ponto de partida e de chegada. E como os sujeitos da pesquisa haviam concluído o GDE, curso no qual a mesma pessoa que as/os entrevistavam havia sido também sua coordenadora, em certos momentos foi possível

²⁷ O PET é desenvolvido por grupos de estudantes, com tutoria de um docente, organizados a partir de formações em nível de graduação nas Instituições de Ensino Superior do País orientados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da educação tutorial.

perceber um esforço sobremaneira, por parte delas e deles, de contar aquilo que acreditavam que iria me agradar, o que consideravam poder ser dito e em quais condições seria relatado.

Em certos casos as colaboradoras e colaboradores adotaram como estratégia narrar fatos que compõem a trajetória profissional. Neste aspecto, a entrevistada ou entrevistado revestia-se de um “ar professoral” para narrar fatos de sua vida, bem como expressar, com certo distanciamento, de aspectos de sua intimidade. Entretanto, o que importa numa pesquisa é notar como dizem e de que forma dizem.

Dentre os/as entrevistados/as o professor Jónata (Imperatriz) rememora sua trajetória de vida com riquezas de detalhes, delineando profícuos aspectos por ele vividos, estabelecendo intensos diálogos consigo mesmo para refletir acerca da construção de sua identidade, recordando o passado e avaliando o presente, além de colocar-se disponível e muito interessado em participar e contribuir com esta pesquisa. Também foi possível notar, em determinados momentos da construção de sua história de vida, certa cautela com o uso das palavras, além de tentar evidenciar sua militância acadêmica e política. Fato este também notado na narrativa de Fátima, de maneira especial quando ela defende a necessidade de inserção das questões de gênero e da sexualidade no currículo das escolas. Ela faz uma comparação das escolas brasileiras com as dos Estados Unidos, tentando demonstrar conhecimento e engajamento político sobre a questão.

Também é importante lembrar que a figura do “outro” esteve presente em algumas narrativas. Nestes casos, utilizam a expressão “você”, para comentar sobre si mesmo/a. Isto aconteceu especialmente quando a/o entrevistada/o se questionava ou criticava algo sobre si própria/o ou quando produzia uma narrativa com enunciados cuja função é de questionar, afirmar ou solicitar a aceitação da entrevistadora.

Ao se pronunciarem sobre aspectos de sua formação docente e da vida profissional foi possível perceber a necessidade que alguns possuem de se auto afirmar na ocupação exercida. Com isto pude notar que ao mesmo tempo em que se fundem com a identidade profissional ressaltando as atribuições do/a professor/a, sentem-se na obrigação de se definirem como pessoas. Fazem referências ao modo como atuam e fornecem elementos acerca do seu entendimento do trabalho e do seu papel ao serem entrevistados/as.

Todas essas atitudes parecem estar ligadas a um *habitus* professoral²⁸. O *habitus* permite que o sujeito possa aderir, ou não, às regras postas como “socialmente corretas”. Isto porque, segundo Bourdieu (2007a, pp.201-202):

[...] o princípio unificador e gerador de todas as práticas e, em particular, destas orientações comumente descritas como “escolha”, “vocação”, e muitas vezes consideradas efeitos da “tomada de consciência”, não é outra coisa senão o *habitus*, sistema de disposições inconscientes que constitui o produto da interiorização das estruturas objetivas e que, enquanto lugar geométrico dos determinismos objetivos e de uma determinação do futuro objetivo e das esperanças subjetivas, tende a produzir práticas e, por esta via, carreiras objetivamente ajustadas às estruturas objetivas.

Bourdieu analisa as práticas dos agentes e suas relações com as questões sociais e pessoais. Assim, ao comentar acerca do princípio da ação histórica, o autor estabelece, conforme considerado por Afrânio Catani (2001, p. 98), “a relação entre dois estados do social, a saber, entre a história objetivada nas coisas (sob a forma de instituições) e a história encarnada nos corpos (sob a forma de disposições duráveis – *habitus*)”. Este conceito refere-se portanto, ao conjunto de regras sociais incorporadas pelos sujeitos no cumprimento de uma determinada função ou profissão. Como exemplo, vale destacar um trecho da narrativa da professora Vera em janeiro de 2013: “*Como diz a história: é você jogar o jogo dos alunos...é ensinar e aprender junto com eles, e é claro você corrigindo o linguajar deles*”²⁹. Este enunciado, baseado na própria prática, permite inferir que a opção pela terceira pessoa para comentar sobre si própria, além do tom usado na construção da narrativa em certos momentos, são utilizados como se a entrevistada estivesse ministrando um determinado conteúdo em sala de aula, o que também denota um *habitus* professoral.

²⁸ Nas obras de Tardif (2002) e de Perrenoud (1993, 2001, 2002), encontra-se com frequência referência ao conceito de *habitus* apresentado por Bourdieu, convergindo no sentido de conceberem o *habitus* como gerador de práticas dos/as professores/as. Tardif relaciona-o ao saber da experiência e Perrenoud utiliza o conceito de *habitus* como um “condutor” das práticas do professor e associa-o ao fazer cotidiano do professor, denominando-o *habitus* profissional. O termo **Habitus professoral** foi utilizado por Marilda da Silva ao tomar como base o conceito de *habitus* proposto por Bourdieu, discutindo-o na tese intitulada “*As experiências vividas na formação e a constituição do habitus professoral: implicações para o estudo da didática*” (SILVA, 1999) e publicada com o título “*Como se ensina e como se aprende a ser professor: a evidência do habitus professoral e da natureza prática da didática*” (SILVA, 2005).

²⁹ Todos os fragmentos das narrativas orais dos/as colaboradores/as são escritos entre aspas e com fonte em *itálico*, como forma de evidenciar e diferenciar a mensagem descrita pelos/as mesmos/as das que são enunciadas por mim ou por outros/as autores/as utilizados/as no trabalho.

No processo de rememoração dos fatos e acontecimentos, os sujeitos construíram narrativas não lineares, sendo notável também a própria seletividade com a qual foram organizados os relatos. Houve momentos em que o silêncio falou mais alto; em outros houve a tentativa de desviar-se e mudar o rumo da história narrada e houve, ainda, aspectos esquecidos e alguns ocultados.

Com tudo isso, nas análises das entrevistas, realizei uma tentativa de tornar evidente os elementos presentes tanto no que foi dito, como nos não-ditos, bem como os incidentes críticos em cada narrativa e/ou trajetória individual, dentre os quais se destacam: o início de um **conflito** vivido por Jónata no começo do Curso GDE ao compreender sua bissexualidade; a iniciação sexual precoce de Elias com uma prostituta que anos depois torna-se “*uma mulher de família e evangélica*”, conforme seu relato; a humilhação sofrida por Fátima na escola devido ao uso de uma saia curta, além de ter sido obrigada a matricular-se no curso de corte e costura; a gravidez precoce vivenciada na família de Jéssica, sendo este fato entendido por ela como “*consequência de atos impensados*”; um suposto caso de adultério ocorrido na família de João, acarretando num sentimento de rejeição por seu pai; a violência sexual sofrida por uma aluna de Vera, que “*estava sendo abusada pelo padrasto em casa e não tinha apoio de ninguém, nem mesmo da mãe*” e a exclusão e *bullying* vivenciados na escola e constatado no relato de Telma, quando destaca: “*aquele mais delicadinho, os outros não querem no time*”. Estes incidentes serão detalhados e analisados posteriormente.

Na primeira subseção intitulada “**Conhecendo as/os colaboradoras/es e suas histórias**” apresento cada um dos sujeitos que concederam entrevista, contando-nos um pouco de suas histórias, seguindo uma cronologia, de acordo com as datas nas quais os encontros foram realizados. Cada apresentação é iniciada com o nome ou pseudônimo e um trecho do *tom vital* selecionado de sua narrativa transcrita (APÊNDICE F). Descrevo e analiso outras características percebidas e contadas por eles/as e algumas das percepções que tive acerca de cada um/a deles/as, antes e durante cada entrevista concedida.

Na subseção intitulada “**Silêncios, conselhos e diferentes verdades no processo de socialização primária na família**” são analisados os silêncios, discursos e diferentes verdades percebidas na construção dos *habitus*. Tais percepções referem-se ao desenvolvimento da sexualidade e às questões de gênero vivenciadas na *socialização*

*primária*³⁰. Isto por entender que o *habitus* resulta de experiências de socialização nas quais as estruturas externas são internalizadas. Em seguida são problematizados os diferentes discursos, verbais e não verbais, bem como as distintas representações apresentadas e percebidas em suas trajetórias percorridas e contadas na subseção “**entre os muros da escola e as tramas da memória**”. Este capítulo é finalizado com as análises das influências da religião no desenvolvimento das sexualidades.

Neste trajeto realizo uma tentativa de problematização de cada narrativa, entendendo que “educar o olhar, significa aprender a pensar de forma sistemática e metodicamente sobre as coisas, exigindo mais do que ‘ver’ as coisas e implicando perceber o que elas são, como se apresentam e se representam” (SILVA, S. M. P., 2011, p. 25). O que também significa encontrar trilhas diferentes a serem seguidas, transformar transgressões em práticas que supomos serem permanentes, sentidos que nos parecem demasiadamente fixos, direções que nos parecem lineares em excesso. Pois assim, educamos nosso olhar e seguimos em frente.

2.1 Conhecendo as/os colaboradoras/es e suas histórias

É totalmente impossível imaginar uma separação entre o sujeito da pesquisa e o seu objeto se o sujeito é ele mesmo um ser social, se as ações humanas que modelam e transformam a sociedade da qual o [a] pesquisador [a] é parte integrante, podendo inclusive sofrer as consequências de projeto social que propõe ou das transformações que sua ação pode provocar.
Carlos Brandão (1985, p. 24)

Por entender, conforme aponta Brandão, que é impossível separar sujeito e objeto da pesquisa, principalmente em sendo este um ser social e com o objetivo de perceber algumas das características dos/as entrevistados/as, para que pudesse redirecionar questões que julgasse necessárias durante cada entrevista, antes de iniciar este processo, analisei os textos de apresentação de cada um deles/as na página do Curso GDE no AVA da UFMA e realizei leituras das atividades por eles/as postadas,

³⁰ Segundo Dubar (1997, p.91), George Mead foi o primeiro autor a afirmar que a socialização era a “construção de uma identidade social na e pela interação”. Berger e Luckman (1994) prolongaram as análises de Mead e distinguiram a socialização primária da socialização secundária, baseado na hipótese segundo a qual em sendo um processo, a socialização nunca termina. Para eles a **socialização primária** acontece na infância, quando a criança aprende a se tornar novo membro da sociedade, enquanto a secundária se realiza posteriormente quando o indivíduo adentra novos ramos de atividades.

dentre as quais se destacam: os comentários nos fóruns de discussão, os relatos de experiência descritos nos memoriais e os projetos didáticos de intervenção elaborados no final do curso.

Essas análises foram fundamentais tanto para a pré-seleção dos sujeitos da pesquisa, conforme comentado anteriormente, quanto para conhecer um pouco de suas experiências antes e durante o desenvolvimento do curso. Na sequência, explicito as condições de produção de cada entrevista e destaco algumas das percepções que tive durante os encontros e na eleição dos respectivos *tons vitais*.

✓ **Professor Jónata:** *“Quando iniciei o Curso GDE, o conflito apareceu...”*

Na tessitura da entrevista concedida por Jónata cada palavra narrada por ele revezava a razão e a paixão, a objetividade e a subjetividade, o pessoal e o coletivo. Na medida que contava sua vida, construía novos significados para os fatos, as sensações e as emoções.

A referida entrevista aconteceu em uma das salas do Campus Universitário da UFMA em Imperatriz – MA e teve duração de, aproximadamente, duas horas. O local e o horário foram agendados por telefone e, previamente, definidos por Jónata. Vale mencionar que eu havia indicado um pseudônimo, entretanto optei por atender seu pedido, mantendo o seu próprio nome, pois escreveu-me afirmando:

Concordo com o nome escolhido, ele se assemelha ao meu, contudo vejo como necessária a utilização de meu próprio nome, pois minha identidade é constituída dessas marcas, as quais, segundo Dominicé, são relacionais e intersubjetivas, me fazendo ser o EU que venho construindo em relação com os outros. E ainda, minha voz não pode ser apagada com pseudônimos, ela precisa ser encarada como discurso, o qual tem a palavra como carregada de um conteúdo e um sentido ideológico e vivencial, como diz Bakhtin (Informação pessoal)³¹.

Sua entrevista foi a primeira, das realizadas por mim, cuja finalidade era conhecer casos e acasos na trajetória dos sujeitos que concluíram o Curso GDE nos anos de 2009 e 2010. No decurso de dois anos e oito meses, após o término do mesmo e a entrevista, houve mudanças significativas na trajetória profissional e pessoal do entrevistado. Dentre elas, cursava a Especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (GPP-GeR), também na modalidade à distância, desde o mês de agosto de 2011. Obteve aprovação em dois processos seletivos para Professor substituto nos

³¹ Trecho extraído de e-mail enviado por Jónata no dia 13 de setembro de 2014.

Cursos de Pedagogia das Universidades Estadual e Federal do Maranhão (UEMA e UFMA). Nestas instituições pôde atuar também como professor da disciplina Gênero e Sexualidade na Educação, sendo que na UFMA, a mesma fora proposta por ele, e aprovada como eletiva, durante as discussões para a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso. Tendo em vista tais experiências, é provável que tais fatos tenham reforçado e influenciado sua tomada de consciência e seu posicionamento acerca dessas temáticas.

As vivências no espaço acadêmico, também podem tê-lo incentivado a lutar pela conquista de um lugar legítimo nos campos escolar e científico. Além disso, tentava evidenciar, no momento da entrevista, experiência e engajamento político no processo educativo. Jónata mostrou essa atitude de disputa de poder, por exemplo, quando ressaltou episódios que aconteceram nas Assembleias do Curso de Pedagogia da UFMA de Imperatriz, no período em que discutiam a reforma curricular do curso. Disse que defendeu, com muita determinação, e conseguiu que fosse aprovada a disciplina “Gênero e Sexualidade na Educação”.

Outra questão que vale enfatizar: após a transcrição de sua entrevista, encaminhei o documento, por e-mail, para que fizesse as considerações necessárias. Prontamente respondeu e nos enviou um texto de sua autoria, intitulado “*A palavra me constituindo: as relações com as minhas histórias e as outras, a partir de uma experiência de leitura*”. No texto, Jónata indicou outras experiências relevantes para o estudo que eu desenvolvia. É provável que tais palavras tenham sido escritas na intenção de demonstrar o lugar que ocupava, como pesquisador iniciante, que havia acabado de ingressar no Mestrado em Educação. Embora reconheça o valor do texto, não o utilizo em minhas análises, pois Jónata foi o único a ter essa iniciativa, não prevista pela pesquisa. Também quando do envio do texto transcrito, para leitura e autorização de sua inclusão nesta tese, prontamente respondeu, fez algumas sugestões e autorizou sua utilização na íntegra.

Jónata demonstrou estar muito à vontade durante a entrevista e bastante prestativo, comentou que seria um grande prazer poder compartilhar suas experiências. Impressionou-me a relevância por ele atribuída ao Curso e a pesquisa. Talvez seu intuito fosse de demonstrar o que havia aprendido, pois além de ser a entrevistadora havia exercido a função de coordenadora do GDE. Entendo que este fato pode definir os

lugares ocupados pela pessoa entrevistada e pelo entrevistador. O que equivale a pensar, ou dizer, conforme aponta Bourdieu (2005, p. 190):

[...] não podemos compreender uma trajetória sem que tenhamos previamente construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou e, logo, o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado [...] ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados com o mesmo espaço dos possíveis.

Considerando essas relações objetivas, em outros momentos, pude perceber sua preocupação em desvelar segredos e acontecimentos significativos em sua trajetória de vida. Alguns aspectos de sua narrativa possibilitou-me conhecer ações e regras, muitas delas moralizantes, impostas, principalmente, pelo campo religioso, na distinção entre “o sagrado e o profano”³². Tais ações e regras são incorporadas pelos sujeitos e transformadas em disposições que constroem e constituem os *habitus* religiosos.

Jónata revelou o início de um conflito vivido e a *inculcação religiosa* vivenciada desde a infância. De maneira quase mística fez questão de visibilizar essa mudança. Sobre este ponto, foi possível eleger o *tom vital* de sua narrativa: “quando iniciei o Curso GDE, o conflito apareceu. Até o curso não vivia um conflito, porque as questões religiosas eram superiores a outras questões” (Informação verbal)³³. Com isso, foi possível entender a dificuldade em Jónata aceitar, a princípio, o conhecimento adquirido no curso GDE, em particular as informações e relações pertinentes a homossexualidade, uma vez que esses conteúdos provocaram uma mudança de atitude, notadamente na aceitação de sua própria orientação sexual.

✓ **Professor Elias:** “É pecado, mas eu não sou Deus para condenar...”

A entrevista com Elias (pseudônimo atribuído ao colaborador por tratar-se de nome bastante recorrente na região) ocorreu em uma das salas do Polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB)³⁴ de Imperatriz – MA, e durou pouco mais de uma hora.

³² De acordo com Durkheim (1989), não existe na história do pensamento humano outro exemplo de duas categorias de coisas tão profundamente diferenciadas, tão radicalmente opostas uma à outra. Nem sequer a oposição tradicional entre o bem e o mal se lhe aproximam: pois o bem e o mal são duas espécies contrárias de um mesmo gênero, isto é a moral, assim como a saúde e a doença são apenas dois aspectos diferentes de uma mesma ordem de fatos. O sagrado e o profano sempre foram concebidos pelo espírito humano separadamente, como se fosse dois mundos entre os quais nada existisse em comum.

³³ Trecho extraído da entrevista concedida por Jónata em junho de 2012.

³⁴ A Universidade Aberta do Brasil (UAB) – é um sistema constituído por universidades públicas brasileiras, que oferece de forma integrada cursos de nível superior, na modalidade educação à distância, para o público em geral, mais especificamente para pessoas que não tem acesso a Universidade. A

Antes da entrevista, já havíamos conversado brevemente em outros espaços sobre a pesquisa. Nos poucos momentos de diálogo, pude perceber que ele era uma pessoa muito extrovertida, falante e prestativa. Contudo, durante a entrevista, parecia constrangido, sem vontade de falar. Em certos momentos, notava que o desejo de Elias era responder o mais rápido possível e livrar-se, o quanto antes, daquela espécie de obrigação. Mas, como ele havia aceito e se comprometido, não recuou. O fato levou-me ao desestímulo e à vontade de descartar sua entrevista. Diante dessa situação, recorri às palavras de Thompson (1998) ao afirmar: “A estratégia da entrevista não é responsabilidade do informante, mas sua” (p. 262).

Durante a entrevista, contava com um roteiro básico organizado com uma sequência dos tópicos, porém muitos deles (a maioria) foram modificados e/ou sofreram acréscimo, de acordo com suas respostas em função das respostas obtidas. Respondeu às perguntas com frases curtas e bem diretas. Somente ao relacionar sexualidade e homossexualidade com a religião, Elias estendeu-se mais.

Foi muito difícil realizar a textualização, a transcrição e a eleição do *tom vital*. Na tentativa de compreender a maneira como Elias encarava as questões de gênero e da sexualidade, ouvi a gravação e reli a transcrição da entrevista por inúmeras vezes. Depois de muita persistência, foi possível sintetizar o *tom vital* de sua narrativa na seguinte frase: “*É pecado, mas eu não sou Deus para condenar... hoje eu digo: a vida é tua! Tá feliz? Amém!*” (Informação verbal)³⁵. Em algumas das atividades realizadas por ele no AVA do Curso GDE também foi percebida, em seus comentários, a prevalência do discurso religioso.

Ao rememorar a trajetória de Elias no curso e revendo sua página de apresentação no AVA, constatei que havia escrito: “Estou muito otimista ao fazer este curso, pois a temática aqui abordada é de fundamental importância para o desenvolvimento de práticas inclusivas e desprovidas de preconceitos”³⁶. Assim,

prioridade é dada a professoras/es, pessoal de direção, da gestão e de trabalhadoras em geral da educação básica no Brasil. Instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, também incentiva pesquisas nas áreas da Informação e Comunicação, estimulando a formação permanente, através da criação dos chamados polos de apoio presencial e dando preferência a regiões de maior necessidade educacional. Maiores informações sobre a UAB, no link http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18. Acesso em: 20 abril 2014.

³⁵ Trecho extraído da entrevista concedida por Elias em julho de 2012.

³⁶ Trecho extraído do fórum de Apresentação no AVA do Curso GDE, disponível em: <http://www.avacap.ufma.br/course/view.php?id=26>. Acesso em 16 jul. 2012.

percebi uma aparente incoerência entre o que escreveu naquele momento e sua narrativa.

Apesar dos entraves, tentei ser hábil e compreender o sentido de seu discurso, e de sua condição no momento, sem deter-me apenas sobre o conteúdo explícito. Dessa forma, pude manter uma conversa amigável, desprovida de julgamentos antecipados, além de ter conseguido resistir à tentação de discordar de seus comentários. Apenas perguntei e o instiguei a relatar sua trajetória.

✓ **Professora Fátima:** *“As meninas são mais bem resolvidas...”*

A entrevista concedida por Fátima (pseudônimo escolhido pela colaboradora) apresenta uma particularidade: foi conduzida com a participação de Diomar Motta, coorientadora desta pesquisa. O fato decorreu de Fátima ser membro, há mais de 2 anos, do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe) coordenado pela Professora Diomar.

O encontro teve lugar na tarde do dia 22 de outubro de 2012 com a duração de mais de 3 horas. A princípio, Fátima demonstrava ansiedade e certa tensão, mas, após alguns minutos ficou mais tranquila e muito falante, relatando importantes e férteis detalhes de sua vida.

Vale ainda ressaltar que sua narrativa também serviu de aporte para outra pesquisa que desenvolvíamos e que estava em fase de conclusão na época. O projeto intitulado “O Curso Gênero e Diversidade na Escola no processo educativo maranhense”, havia sido aprovado pela SPM e financiado pelo CNPq. Por esses e outros motivos que serão apresentados, posteriormente, percebia a importância de agregar o vasto conhecimento e as sugestões da professora Diomar Motta na condução da referida entrevista.

No momento da pré-seleção dos sujeitos, pude notar que o projeto de intervenção elaborado por Fátima no final do curso GDE, não demonstrava relação direta com as questões de gênero ou sexualidade. “Trabalhando as diferenças no espaço escolar,” objetivava “Estimular o respeito e o bom relacionamento entre os alunos e as pessoas que compõem o universo escolar”. Tal era a finalidade do seu trabalho. Mas, quando da leitura de seu Memorial, deparei-me com um trecho que me chamou especial atenção. Fátima (2010, p. 3) havia destacado:

Houve um momento durante o curso, quando estávamos estudando homossexualidade... quando este tema chegou até a escola em forma de discussão sobre a quantidade de gays e seus comportamentos diante da sociedade. Esta conversa se deu especialmente devido ao dia da “parada gay”, e ouvi de alguns professores que isso é gerado pela mídia e que ela é responsável por “essa pouca vergonha” e que nós temos obrigação, como professores, de mudar esse quadro. Percebi na fala de meus colegas uma discriminação horrível, feia e quase doentia, inclusive houve a citação de exemplos descrevendo seus gestos e suas condutas como algo doentio que precisava ser mudado... Parecia que estava ouvindo pessoas de séculos atrás, falando de doença, de mal... Fiquei estarecida, triste... Questionei suas observações e falei do curso convidando-os para elaborarmos um projeto e aplicar no próximo ano, além de incluir esse tema na pauta das discussões da escola.³⁷

Com a leitura desse trecho, percebi que demonstrava interesse e preocupação com a temática da diversidade sexual, por conseguinte, decidi incluí-la na pré-seleção dos sujeitos da pesquisa. Vale observar que por não selecionar os projetos e memoriais pelos autores e autoras e sim pelas informações contidas, não sabia que Fátima era membro do GEMGe. Somente ao retomar outros documentos e atividades do curso, pude constatar que ela residia em São Luís e não em Imperatriz, município no qual realizou o curso. Soube, então, que era integrante do Grupo.

A princípio este fato preocupou-me bastante, pois temia que essa aproximação pudesse interferir, de alguma maneira, nos resultados da pesquisa. Comentei o caso com a Profa. Diomar e a mesma se colocou à disposição para contribuir no momento da entrevista. Lembrou da necessidade de refletir acerca dos conhecimentos adquiridos pela ciência e da necessidade de “controlar” os resultados da própria pesquisa, antes mesmo de iniciar a entrevista. Isto seria, segundo Bourdieu (2011, p. 694) “fazer um uso reflexivo dos conhecimentos adquiridos da ciência social para controlar os efeitos da própria pesquisa e começar a interrogação já dominando os efeitos inevitáveis das perguntas”. Esse autor ressalta a importância de deixar aos pesquisadores [e pesquisadoras] a liberdade de escolher os/as entrevistados/as entre as *pessoas conhecidas*. Para ele...

[...] A proximidade social e a familiaridade asseguram efetivamente duas das condições principais de uma comunicação “não violenta”. De um lado, quando o interrogador está socialmente muito próximo daquele que ele interroga, ele lhe dá, por sua permutabilidade com ele, garantias contra a ameaça de ver as razões subjetivas reduzidas a causas

³⁷ Trecho do memorial de Fátima postado no AVA/UFMA. Disponível em: <http://www.avacap.ufma.br/course/view.php?id=28>. Acesso em: 18/07/2012.

objetivas; suas escolhas vividas como livres, reduzidas aos determinismos objetivos revelados pela análise. Por outro lado, encontra-se também assegurado neste caso um acordo imediato e continuamente confirmado sobre os pressupostos concernentes aos conteúdos e às formas da comunicação: esse acordo se afirma na emissão apropriada, sempre difícil de ser produzida de maneira consciente e intencional, de todos os sinais não verbais, coordenados com os sinais verbais, que indicam quer como tal o qual enunciado deve ser interpretado, quer como ele foi interpretado pelo interlocutor (BOURDIEU, 2011, p. 697).

Com esse entendimento e a partir dos sinais não verbais, ou seja, olhares, sorrisos e outras expressões de interesse, aprovação e incentivo, dentre outros gestos que atestam a participação intelectual e afetiva do/a pesquisador/a foi possível concluir, de forma exitosa, a entrevista com Fátima.

Mulher de 50 anos, com experiência em diversas áreas do conhecimento, casada, tem uma filha e um filho adolescentes e se reconhece feminista. Espírita Kardecista demonstra muita serenidade em tudo que faz. A confirmação de seu pseudônimo foi feita após leitura e retorno de sua narrativa. Declarou que gostava do nome Fátima e se pudesse o utilizaria no dia-a-dia.

Ao reexaminar a transcrição fez pequenas ressalvas sobre certos termos que estavam incorretos ou em desacordo com suas experiências. Dentre esses termos, chamou a atenção para a substituição de “*homossexualismo*” pela palavra homossexualidade. Com essa troca, foi possível perceber que após outros estudos e depois de rever sua história, Fátima percebeu que havia cometido um equívoco na utilização da palavra. Sabe-se hoje que existiu, e talvez ainda exista, a classificação equivocada de gays como pessoas doentes³⁸. Além disso, tanto a origem como a etimologia da palavra “*homossexualismo*” podem colaborar com a homofobia.

Constatai, ainda, que sua trajetória foi marcada pela inconstância e variadas mudanças de residência. As mudanças, em sua infância e adolescência, aconteceram devido à profissão e local de trabalho de seu pai, que era da Marinha. De tempos em tempos ele era transferido de um estado para outro. Foi possível, igualmente, constatar

³⁸ Em 1897, o inglês Havelock Ellis publicou aquele que seria um dos primeiros livros dedicados à homossexualidade. À época, o nome que se dava ao fato de quem se relacionava e mantinha relações afetivas com pessoas do mesmo sexo era **homossexualismo**. Logo à frente, indica o tratamento para a cura desses indivíduos. Em 1973, a *Associação Americana de Psiquiatria* retirou a homossexualidade de seu rol de doenças mentais. Em 1993, foi retirada também da lista da *Classificação Internacional de Doenças* (a CID). O *ismo*, do ponto de vista etimológico, é um sufixo formador de substantivos abstratos. Dos mais diversos. Das mais variadas significâncias. Arelado à palavra homossexual, atribua o significado de uma doença ligada ao fato de ser gay ou “praticar” relações com indivíduos do mesmo sexo. (NAPHY, 2006).

que o processo de escolarização, formação e atuação profissional de Fátima se deram de forma bem diversificada. Quanto à formação acadêmica e profissional, realizou curso Técnico em Contabilidade, no antigo Segundo Grau, graduou-se em Letras Licenciatura, cursou Educação Especial (*latu sensu*), Mestrado em Ciências Sociais e no momento da entrevista fazia o Doutorado em Educação na Espanha.

Em relação à atuação profissional, no período do GDE, era professora contratada pela Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (SEDUC) e lecionava Literatura no Ensino Médio. Na época da entrevista atuava como professora substituta no Campus de Codó, município situado à 320 Km. da capital do estado. É possível afirmar que a vida de Fátima até aquele momento foi marcada pela instabilidade e incerteza, com incessantes mudanças na moradia, na formação e na atuação profissional, dentre outras. No entanto, demonstrava otimismo e empenho em persistir lutando por uma vida melhor. Muito prestativa e disponível para contribuir no que fosse necessário. Participava ativamente de diferentes eventos científicos e acadêmicos sobre a temática gênero e diversidade, dentre outras relacionadas à Educação.

Foi possível perceber os diferentes pontos de vista da entrevistada, seus sentimentos, suas condições objetivas, o conhecimento e as suas concepções sobre as questões de gênero e sexualidade. Na textualização e transcrição, identifiquei o *tom vital* de sua narrativa que pode ser sintetizado na seguinte frase: “[...] *as meninas são mais resolvidas, elas são mais ‘linguarudas’, elas falam o que pensam, os meninos não. Principalmente, os meninos denominados gays...*” (Informação verbal)³⁹. Para ela os conhecimentos prévios que possuía sobre as questões de gênero contribuíram para um melhor entendimento dos conteúdos do GDE. Da mesma forma, constatei sua convicção sobre a condição da mulher na sociedade, demonstrada em diferentes oportunidades de sua entrevista.

- ✓ **Professora Jéssica:** *“À escola cabe orientar sobre a segurança, a prevenção, a saúde, o cuidado...”*

O primeiro contato com Jéssica (Pseudônimo escolhido por mim, sendo este nome também muito recorrente na região) se deu em julho de 2012, durante o

³⁹ Trecho extraído da entrevista concedida por Fátima em out. de 2012.

Seminário Inaugural do curso GPP-GeR, também ofertado pela UFMA. Curso que ela iniciava e do qual eu era integrante na equipe de operacionalização, sendo responsável pela apresentação do mesmo na Mesa de Abertura do evento.

Já havia feito a pré-seleção dos sujeitos deste estudo e soube que Jéssica era uma das matriculadas e estaria presente no Seminário. Procurei-a para conversar e perguntar se aceitava participar da pesquisa e ela prontamente concordou. Mas, como naquele semestre ainda estava cursando disciplinas na FEUSP, somente pude agendar nossa entrevista para o final de novembro do mesmo ano. O local escolhido por Jéssica foi uma das salas da UAB de Imperatriz e a entrevista foi agendada para o final da tarde do dia 23 de novembro de 2012, conforme sugerido por ela mesma. Como não foi possível concluir a entrevista naquele dia, a finalizamos no dia seguinte.

De sua narrativa chamou-me a atenção a prevalência da dimensão religiosa em detrimento das questões que haviam sido estudadas no curso GDE. Evangélica da Igreja Assembleia de Deus, contava 34 anos de idade na época da entrevista, casada e não tinha filhos. Jéssica parecia ser muito estudiosa e gostava de manter-se informada, pois era uma das cursistas mais participativas nas aulas.

Jéssica começou a trabalhar na educação no ano de 1997, aos 15 anos de idade, quando ainda cursava o Ensino Médio. Além da graduação em Pedagogia, quando da entrevista havia concluído três especializações: Metodologia do ensino superior, Informática aplicada à Educação e Gestão educacional, além do curso GGP-GeR, em andamento. Antes do GDE, era membro do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE)⁴⁰. Talvez devido à crença religiosa e ao projeto do qual participava observei que tinha concepções bem definidas com relação aos papéis exercidos pela mulher e pelo homem na sociedade. Seu posicionamento acerca da função da escola parecia também possuir tais marcas. Para Jéssica, a escola não deve só ensinar, cabe a ela prevenir e cuidar e, dentre esses cuidados, a saúde é um deles. Tendo em vista esta percepção, pude eleger o *tom vital* da sua entrevista: “*O que cabe à escola mesmo é orientar sobre a*

⁴⁰ O Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE) foi lançado em 2003 e se constitui numa parceria entre Ministério da Saúde, Ministério da Educação, UNESCO, UNICEF e UNFRA na articulação de setores do governo e organizações da sociedade civil para promover estratégias integradas entre saúde e educação. O SPE tem como público-alvo crianças, adolescentes e jovens na faixa de 10 a 24 anos matriculados/as em escolas públicas de ensino fundamental e médio. O projeto está focado prioritariamente na discussão sobre a saúde, sobretudo na prevenção das DST/Aids. Em 2015, o Projeto foi reformulado e incorporado pelo Programa Saúde na Escola e definiu novas estratégias, como a ampliação das faixas etárias atendidas, a inclusão do monitoramento das escolas no Censo Escolar, entre outras. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>). Acesso em 02 fev. 2015.

segurança, a prevenção, a saúde, o cuidado... Não a reorientação e a decisão da pessoa” (Informação verbal)⁴¹. Notei ainda sua preocupação em demonstrar que a Igreja frequentada por ela e por sua família contribuía na formação de valores morais de seus discípulos. Fazia questão de deixar claro que tanto sua trajetória familiar, quanto a formação escolar e profissional, sempre se deram de forma bem “tranquila” – termo frequentemente utilizado por Jéssica.

- ✓ **Professor João:** *“Cada pessoa é livre para escolher o que quer ser em relação à sua sexualidade...”*

Dentre as três entrevistas realizadas em Porto Franco – MA, a primeira foi concedida por João (pseudônimo escolhido pela pesquisadora) e aconteceu nos fins das tardes dos dias 9 e 10 de janeiro de 2013 no Polo UAB do município e tanto o local, quanto o horário foram escolhidos por ele.

No período em que ingressou no GDE, João era um dos tutores presenciais naquele Polo e bolsista do Programa PET, quando ainda cursava Pedagogia. No momento da entrevista não atuava em sala de aula e sim numa função administrativa como servidor público de Tocantinópolis, município vizinho de Porto Franco. Como precisavam de um pedagogo com conhecimento na área da educação, foi remanejado de função.

Ao reler seu Memorial e o Projeto de Intervenção, bem como o texto da narrativa, foi possível traduzir o *tom vital* da entrevista na seguinte frase: *“Em meu pensamento cada pessoa tem a livre escolha de ser o que quer ser na parte da sexualidade”* (Informação verbal)⁴². Em seu Memorial, chamou-me a atenção o trecho a seguir:

Existem diferentes situações de preconceito e discriminação que homens e mulheres perpassam em função das suas identidades de gêneros e pelas orientações sexuais que tiveram sendo que cada um tem os seus direitos e mesmo assim por falta de orientação ou pela própria cultura que vivem, não entendem ou não aceitam a diversidade de sexualidade existente atualmente como lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros. Contudo é uma diversidade muito grande que boa parte da sociedade ainda discrimina. Penso que o papel da escola é muito importante e a mesma deve estar preparada para orientar os alunos e também os pais dos mesmos, promovendo assim

⁴¹ Trecho extraído da entrevista concedida por Jéssica em nov. de 2012.

⁴² Trecho extraído da entrevista concedida por João em jan. de 2013.

momentos de palestras, de conscientização dos direitos que as pessoas têm de **escolher** a sua forma de viver a vida (Professor João, 2010)⁴³

Num dos objetivos do projeto de Intervenção destaca: “Respeitar a **escolha** sexual de cada indivíduo”. Compreendo que para a maioria das pessoas, a orientação sexual emerge no início da adolescência, antes mesmo de qualquer experiência sexual e essa não deveria ser definida como uma escolha consciente, passível de ser voluntariamente mudada. Mas, João ainda entendia ser uma “escolha” deliberada do sujeito, contrariando o que havia sido discutido durante no curso GDE.

Outro fato a ser observado: João conta que durante sua infância, quando tinha uns oito, nove anos, foi surpreendido com a separação dos pais. Disse que sempre os via discutindo e que havia certos detalhes que o deixavam muito triste. Relatou que somente depois de adulto, encontrou seu suposto pai e soube que, de fato, não era seu filho. Esta notícia o deixou frustrado e confuso em relação aos próprios sentimentos. Ao mencionar este episódio João demonstrou ressentimento, ressaltando que nunca conversou com sua mãe sobre sua própria paternidade.

✓ **Professora Vera:** *“jogar o jogo dos alunos...ensinar e aprender junto com eles...”*

A entrevista de Vera (pseudônimo escolhido pela pesquisadora, sendo este nome de grande recorrência na região) aconteceu nas tardes dos dias 10 e 11 de janeiro de 2013, em sua residência. Vale mencionar que na ocasião, foi preciso interromper a gravação algumas vezes, pois ela tinha um bebê que por vezes chorava bastante. Com isso, precisei retornar no dia seguinte para concluir nossa conversa.

Ao chegar em sua residência, no primeiro dia, retomei os objetivos do trabalho e conversamos um pouco sobre o porquê de Lucélia tê-la procurado e agendado a entrevista. A princípio, Vera mostrou-se um tanto apreensiva, com receio do que iria ser perguntado e medo de não demonstrar embasamento suficiente, mas logo compreendeu sua importância para o desenvolvimento do estudo e dispôs-se a colaborar. Chamou-me a atenção a forma pela qual relatava sua trajetória. Em sua vida, desde muito cedo começou a desenvolver atividades intelectuais e ainda na adolescência já atuava como professora.

⁴³ Trecho do Projeto didático de intervenção elaborado por João e postado no AVA/UFMA. Disponível em: <http://www.avacap.ufma.br/course/view.php?id=28>. Acesso em 12 out. 2012.

Vera afirmou não ter dificuldades para tratar questões da sexualidade com seus alunos e alunas. Inclusive disse que trabalha na matéria Ética e Cidadania do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, atuando como professora desta disciplina e de Geografia. Como esta afirmação foi repetida algumas vezes em sua narrativa, foi possível identificar o *tom vital* sintetizado na seguinte frase: “*como diz a história é você jogar o jogo dos alunos... é ensinar e aprender junto com eles e é claro você corrigindo o linguajar deles. Com isso, eu não tenho dificuldade de trabalhar a sexualidade*” (informação verbal)⁴⁴.

Em certos momentos de sua narrativa, Vera demonstrava receio ou constrangimento ao comentar o assunto, silenciando ou discorrendo de forma superficial. Ao discorrer acerca da sexualidade, disse que trata da homossexualidade, da violência de gênero e das discriminações em Ética e Cidadania, por julgar ser esta disciplina mais adequada. Em Geografia, ela considera que não há espaço para tratar as questões. Conforme aponta o PCN (BRASIL, 2000b), na Geografia é possível identificar as relações sociais que ancoram as relações de gênero, buscando entender de que modo o espaço reflete as relações de poder e os discursos hegemônicos em torno da sexualidade e do gênero; refletir sobre a importância dos conceitos geográficos, como espaço e lugar, nas teorias de gênero e sexualidade; buscar o desenvolvimento de um pensamento crítico sobre as relações mútuas de constituição e reprodução entre espaço, gênero e sexualidade, dentre outras possibilidades de trabalho. No entanto, Vera ainda não percebia essas possibilidades.

✓ **Professora Telma:** “*aquele menino mais ‘delicadinho’, os outros não querem no time...*”

Quando cheguei no Polo UAB de Porto Franco, por volta das 15 horas do dia 12 de janeiro de 2013, Telma (pseudônimo escolhido pela pesquisadora) já me aguardava para conceder a entrevista. Muito solícita e extremamente pontual! Lucélia tutora presencial do curso GDE, que auxiliou no agendamento das entrevistas contou que Telma foi uma das que mais demonstrou interesse pela pesquisa, sugerindo que o encontro fosse à tarde em uma das salas do Polo UAB. Em seu entendimento, no Polo ficaríamos mais à vontade e não seríamos interrompidas. No início de nossa conversa/entrevista, retomei os objetivos do trabalho e expliquei o porquê de ter sido

⁴⁴ Trecho extraído da entrevista concedida por Vera em jan. de 2012.

uma das selecionadas, dizendo que havia sido pela escolha do título e conteúdo do projeto de final do curso, em outubro de 2009: *“Diferentes sim – mas iguais no respeito”*. Telma mostrou-se muito feliz em poder colaborar na pesquisa, dizendo que faria o possível para contribuir no que estivesse a seu alcance. Todavia, em certos momentos, demonstrou receio, silenciando ou desviando-se do tema. Esta mudança de atitude se dava principalmente ao relatar algo sobre o desenvolvimento da sexualidade e sobre a diversidade sexual. Como não foi possível concluir a entrevista naquele dia, a retomamos e a concluímos no dia seguinte.

O *tom vital* de sua narrativa, sintetizado na expressão *“aquele menino mais ‘delicadinho’ os outros não querem no time... As meninas parecem que são ditas ‘normais’... mesmo as que são lésbicas, ‘camuflam’ muito bem...”* (Informação verbal)⁴⁵ foi escolhido após leitura e releitura de sua narrativa, no momento da textualização, bem como após nova análise do seu projeto didático⁴⁶. Destacam-se no trabalho os objetivos propostos:

- i. Apontar as **diferenças biológicas entre os sexos** masculino e feminino;
- ii. Ressaltar que as diferenças entre homens e mulheres não devem se limitar apenas ao aspecto biológico, e que deve existir igualdade de direitos entre ambos, independentemente **de gênero, opção sexual**;
- iii. Estimular o **respeito** e a solidariedade sobre o que é **ser homem e ser mulher, gays, lésbicas, transexuais...**. (Professora Telma, 2009, p. 1 – grifos meus)

Vale mencionar que o projeto seria desenvolvido na disciplina Ética e Cidadania, por ela ministrada no ensino Fundamental no ano de 2009. Quando da entrevista, Telma lecionava as disciplinas História e Arte no Ensino Médio. Chamou-me a atenção sua preocupação em demarcar as diferenças biológicas entre os sexos, a igualdade de direitos e o respeito ao próximo, independentemente do gênero ou de sua *“opção sexual”*, também comentado durante a entrevista. Da mesma forma, no Memorial (2009)⁴⁷ apresentado, Telma destaca:

No decorrer desse curso sempre procurei associar a teoria à prática. Um texto que muito me chamou atenção foi “O COMBATE À DISCRIMINAÇÃO SEXUAL DE GÊNERO” que abordou o tema homofobia. Pois até então eu considerava que uma situação homofóbica era somente se existisse agressão física. Vi que a homofobia está presente nos ambientes

⁴⁵ Trecho extraído da entrevista concedida por Telma em janeiro de 2012.

⁴⁶ Disponível em: <http://www.avacap.ufma.br/course/view.php?id=28/projeto>. Acesso em 18 mar 2014.

⁴⁷ Disponível em: <http://www.avacap.ufma.br/course/view.php?id=28/memorial>. Acesso em 18 mar 2014.

escolares. Pois os homossexuais são vítimas de **preconceitos e discriminações**, não só os alunos, mas também professores e funcionários. E essa discriminação e preconceito são visíveis em pequenos gestos e atitudes. Quando alunos e até mesmo professores fazem piadas e comentários pejorativos sobre meninos ou meninas que ainda **nem fizeram sua opção sexual**, somente porque não estão dentro dos padrões ditos “normais”, meninos que falam fino, não gostam de futebol, são mais **delicados** e meninas que ao contrário, podem ter um timbre de voz mais grave, não terem **gestos delicados...** Passei a detectar sinais de **discriminação** nessas situações acima citadas, que antes do curso me passavam despercebidas (Professora Telma – grifos meus).

Optei por grifar os termos por me parecer muito presentes nos comentários de Telma. Tanto em seu memorial e no projeto didático, quanto em sua narrativa é possível constatar, por um lado, certa prevalência da concepção binária em relação ao sexo e por outro lado Telma destaca a importância de se respeitar as diferenças ao afirmar que não concorda com as discriminações presentes na escola e na sociedade.

Assim como o poeta Carlos Drummond de Andrade (1998, p. 11) entende que “em cada silêncio do corpo identifica-se a linha do sentido universal que a forma breve e transitiva imprime a solene marca dos deuses e do sonho”, a busca pela compreensão de sentidos e significados na narrativa de Telma, pôde ser realizada também pelos seus silêncios e balbucios.

2.2 Silêncios, conselhos e diferentes verdades no processo de socialização primária na família

*Como conseguirei saber do que nem ao menos sei?
Assim: como se me lembrasse.
Como um esforço de memória,
como se eu nunca tivesse nascido.
Nunca nasci, nunca vivi: mas eu me lembro,
e a lembrança é em carne viva.
Clarice Lispector⁴⁸*

Esta subseção se propõe a mostrar as trajetórias iniciais das/os colaboradoras/es e identificar as possíveis influências da família no desenvolvimento da sexualidade e na construção e constituição dos seus *habitus*. E assim como Clarice

⁴⁸ Trecho extraído do livro de Edgar Cesar Nolasco “Clarice Lispector: nas entrelinhas da escritura”. São Paulo: Annablume, 2001, p. 70.

Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=4Zkfn0pB_YEC&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false Acesso em 13 mar 2015.

Lispector alude às lembranças como um esforço de memória para a compreensão e interpretação de suas narrativas, percebi ser necessário buscar elementos que traduzam as maneiras pelas quais cada um/a deles/as emprega as palavras e como se relaciona com elas.

Nas experiências vivenciadas durante a infância, a família apresenta-se como a primeira instituição social responsável pela socialização primária. Segundo Bourdieu (2010), a família, enquanto importante instituição de construção da realidade possui um papel decisivo na conservação da ordem social e na reprodução, não apenas biológica, mas também nas relações sociais. Esta reprodução acontece na estrutura do espaço social e das relações sociais, sendo um dos lugares “por excelência de acumulação do capital sob seus diferentes tipos e de sua transmissão entre as gerações: ela resguarda sua unidade pela transmissão, para poder transmitir e porque ela pode transmitir. Ela é o ‘sujeito’ principal das estratégias de reprodução” (p. 131). As forças exercidas pela família impulsionam os seus membros a aceitar um ponto de vista comum, conformando a manifestação de opiniões.

Com esse entendimento, no início de cada entrevista, solicitei o relato de aspectos do convívio familiar e escolar durante a infância. Pedi, igualmente que se falasse sobre se e como questões da sexualidade eram discutidas entre pai, mãe e filhos/as, bem como solicitei informações sobre o tratamento e os cuidados com os meninos e meninas. Observei os seguintes aspectos: a ausência de diálogo sobre **questões da sexualidade** foi uma constante, embora alguns/mas tenham relatado que quando alguém da família ou da escola, tocava no assunto, era para dar informações referentes aos **cuidados com o corpo** e com a prevenção da **gravidez na adolescência**. A maioria comentou que o tratamento era diferenciado, de acordo com o sexo biológico, tanto na família quanto na escola. Foi possível perceber aspectos da **dominação masculina** nas ações cotidianas nos relatos de Jónata, Elias, Fátima e Jéssica. Notei ênfase na dimensão religiosa nos relatos de Jónata, Elias, Jéssica e João. Todos/as comentaram algum caso ou fato relacionado à **homossexualidade**, à **homofobia** ou aos **preconceitos e discriminações** vivenciados em suas escolas, consigo mesmo/a ou com algum/a colega. Jónata, Elias, Fátima e João narraram as primeiras **experiências afetivas** e a iniciação da vida sexual, dentre outras percepções discutidas a seguir.

2.2.1 (In) existência de diálogos sobre sexualidade

A unanimidade a referência sobre a ausência de diálogo ou sobre o fato de as pessoas se limitarem a falar sobre prevenção e cuidado com o corpo, faz com que nos lembremos que conversar sobre sexo ou sexualidade envolve suas próprias identidades e suas práticas sexuais. Por essas razões, possivelmente, mães e pais tenham se omitido.

Jónata contou que o diálogo entre todos os membros da família era constante e conversavam sobre quase todos os assuntos, *“mas, sem tocar em alguma coisa, digamos assim, mais ‘delicada’”*. Em suas palavras, havia conversas superficiais, *“cheias de carinho”*. Explica que seu pai era bem mais presente, porque era quem levava e buscava as crianças na escola e era ele quem conversava com os porteiros e com as professoras, enquanto sua mãe cuidava dos outros irmãos e da casa. Educado na igreja, Jónata diz que sentia falta de conversas sobre sexo, entendidas por ele como *“delicadas”*. Apenas *“ouvia os conselhos do pai, da mãe e os do padre”*. Tais conselhos recomendavam *“ter cuidado”*; *“devia me prevenir”*; *“isto ou aquilo era errado, era pecado”*, dentre mais.

Elias iniciou sua narrativa dizendo que quando criança sua mãe *“sempre demonstrava afeto e conversava sobre todos os assuntos com os filhos e filhas, inclusive sobre sexo, namoro”*. Conta que durante sua infância brincou bastante e na época tinha como obrigação estudar e trabalhar em casa e na escola que pertencia a sua mãe. Embora Elias tenha dito a princípio que sua mãe conversava sobre todos os assuntos com os filhos e as filhas, inclusive sobre o corpo e namoro, depois afirmou que era seu irmão mais velho quem falava sobre as questões. Sua mãe não tratava disso e Elias acrescentou: *“aprendi o que fazer e o que não fazer e o corpo foi dizendo naturalmente também”*.

Fátima relatou que em sua família todos conversavam bastante, mas, somente o que fosse *“moralmente permitido”*. Ressaltou que seu pai era bem mais *“aberto”* do que sua mãe, pois conversava sobre todos os aspectos da vida, inclusive sobre menstruação, sexo, namoro, por exemplo. Mas, sentia-se bem mais à vontade para conversar com uma tia, que segundo Fátima era uma mulher muito afetuosa e que morava com sua família desde que ela nasceu. Foi essa tia quem praticamente a criou e ajudou em sua educação, enquanto sua mãe era vista como uma espécie de *“capitão”* da casa. Isto porque quando as crianças faziam algo que a desagradava, geralmente chamava para *“conversar”* e dizia zangada: *“tu não vai sair no próximo final de semana!”*. Com isso, todos/as a obedeciam e

jamais falavam, por exemplo, um palavrão perto dela, mas “*longe sim!*”, comentou Fátima, sorrindo.

Jéssica chamou a atenção para o fato de que teve uma infância “*muito tranquila!*”, ressaltando que em sua família não havia conflitos. Não havia muita conversa e não eram tratados assuntos relacionados a sexo e sexualidade. Jéssica lembrou que sua mãe falou apenas sobre menstruação. Com isso, quando menstruou sabia o que estava acontecendo, entretanto chorou muito, pois imaginava que aquilo ia se repetir todo mês, o que seria, segundo ela, um “*transtorno*”. Também disse que quando adolescente, tanto seu pai, como sua mãe conversavam sobre o assunto e davam exemplos de **gravidez na adolescência**, denominando-a de “*coisas*”. Para ela “*havia na família coisas que tinham acontecido, de gravidez na adolescência, que foram ruins para a adolescente. Então, as demais famílias tinham que chegar e dizer: ‘São consequências de atos impensados’*” (Informação verbal)⁴⁹.

Nesse relato, Jéssica enfatizou que a gravidez na adolescência é uma *situação ruim* apenas para a menina. Em nenhum momento refere-se ao pai do bebê, o que também denota uma divisão de papéis entre os sexos, pois em se tratando da gravidez, esta é entendida como uma responsabilidade apenas da mulher.

Como forma de compreender e exemplificar a questão, busquei na página *web* da CAPES, produções que tratam da gravidez na adolescência e que destacam a paternidade adolescente. Foi quando constatei que são poucos os trabalhos que discutem a problemática. Dentre estes, destaco Cabral (2000) por desenvolver um estudo com jovens que haviam se tornado pais antes dos 20 anos, tendo como marco teórico a discussão sobre gênero, classe e geração. Os resultados mostram similaridades entre esses jovens no que tange à pouca escolaridade, à baixa inserção no mercado de trabalho e às carreiras reprodutivas. Indica que a gravidez nas camadas populares ocorre mais precocemente do que em outros estratos e, por ser um fenômeno frequente, “*acaba por ser visto de modo natural, num cenário que incita os homens ao exercício da sexualidade, ao mesmo tempo que relega às mulheres a responsabilidade pela contracepção*” (CABRAL, 2000, p. 75).

Vera ressaltou que durante a infância tinha uma “*vida normal, uma vida simples*”. Sublinha que seus pais eram “*muito fechados, eles eram tradicionais*” e quase não conversavam. Sua mãe aconselhava e acompanhava as crianças, principalmente na

⁴⁹ Trecho extraído da entrevista concedida por Jéssica em novembro de 2012.

escola, enquanto seu pai, “*não deu um conselho sequer*”. Acreditava que a maior dificuldade de sua mãe conversar com os filhos e filhas estava relacionada à sua baixa escolaridade, pois estudou apenas os anos iniciais do Ensino fundamental. Em relação às curiosidades voltadas à sexualidade, pondera que sua mãe até tentava responder algumas questões, mas, dependendo da pergunta, dizia: “*Deixa quando crescer mais, vocês irão saber!*”. Lembrou que nas poucas conversas na família, sua mãe falava apenas sobre menstruação e higiene corporal durante o período.

Telma disse que embora sua mãe fosse muito companheira, não conversava sobre qualquer assunto. Em sua narrativa, balbuciou, silenciou e não utilizou certas palavras que acenavam para a sexualidade, referindo-se apenas ao *tabu* e termos relacionados ao corpo feminino e à prevenção da gravidez, conforme se observa no trecho a seguir:

*“Por exemplo, questão assim de... a gente podia até conversar no contexto geral...mas pro particular... já tinha aquele... **tabu** entende? Tipo assim: até hoje, o que eu conversei com minha mãe, a gente nunca conversou assim... a gente não conversava. Lembro que ela só conversou com a gente sobre **menstruação**. Outros assuntos... assim... era um **tabu**. Até que se podia falar no geral, tipo assim: a gente falava que fulano tinha engravidado... essas coisas. Mas, para falar de nós mesmas, até mesmo de anticoncepcional, essas coisas, era só com amigas mesmo...”* (Informação verbal – grifos meus)⁵⁰

Sua atitude denotava temor no uso das palavras relacionadas a sexo ou sexualidade. E quando mencionava tais questões, referia-se ao tabu existente acerca do tema. Tabu é entendido como proibição da prática de qualquer atividade social relacionada a moral e culturalmente reprovável. Assim, os tabus limitam determinados atos ou evitam que se fale de assuntos considerados polêmicos ou imorais.

Comentar a sexualidade pode ser falar de si, se colocar dúvidas, repensar as próprias concepções, valores, preconceitos, dentre outras normas e formas de controle sociais utilizadas em diferentes espaços em nossa sociedade. O conhecimento da sexualidade entrelaça dados da história dos indivíduos e dos grupos sociais, e envolve valores morais construídos, principalmente, pelos campos político e religioso. Contudo, trata-se de assunto presente no cotidiano, devido a sua relação com mitos, tabus, crenças, cultura, dentre outros.

⁵⁰ Trecho extraído da entrevista concedida por Telma em jan. de 2012.

2.2.2 *Dominação masculina* e relações sociais de gênero

Os aspectos relacionados à *dominação masculina* e às *relações sociais de gênero* foram identificados na maioria das narrativas dos/as colaboradores/es. E para compreendê-los cumpre ressaltar que os gêneros, noções de masculinidade e feminilidade, não formam uma relação de complementaridade, mas de oposição e hierarquia, portanto, as relações de gênero são relações de poder ligadas às estruturas da sexualidade e reprodução biológica. Conformam corpos e mentes a modelos hegemônicos de masculinidade e feminilidade, de forma complexa e articulada a outras estruturas de dominação. Segundo Bourdieu (2010) a dominação está na base da *violência simbólica* e sua eficácia estaria no fato dos dominados se integrarem do processo de dominação, muitas vezes sem ter consciência de sua própria dominação.

Para compreender essas questões, vale mencionar que a história dos conceitos de gênero surgiu paralelamente à história de diferentes movimentos sociais, cujas trajetórias têm sido partilhadas na sociedade através da implementação de políticas públicas, decorrentes, sobretudo dos seguintes movimentos: Movimentos Feministas, Movimento GLBT, Movimento de Mulheres Negras, Movimento de Mulheres Indígenas, dentre outros. Ao analisar a trajetória dos estudos sobre sexualidade, não se pode ignorar que eles tiveram maior expressividade a partir dos estudos sobre gênero. Na verdade, o campo da sexualidade nutre uma relação próxima com o de gênero, cujo desenvolvimento está especificamente ligado aos movimentos sociais, como os movimentos feministas e o de liberação homossexual.

Também vale mencionar Alves e Pitanguy (2003) quando discutem o conceito de feminismo, tratando a situação da mulher desde a Grécia Antiga, passando pelo movimento sufragista e pelas formas de organização das mulheres no Brasil. Embora não seja pretensão desta tese analisar as obras que tratam das mulheres e dos feminismos, como forma de demonstrar os principais acontecimentos históricos que antecederam a disseminação do uso da noção de gênero, retomo um quadro produzido por Machado (2015) quando apresenta os estudos sobre as mulheres, feminismos e gênero nas produções científicas, acrescentando outras obras não mencionadas por esta autora, mas discutidas com grande prevalência nos estudos acerca das temáticas nas pesquisas educacionais brasileiras.

Quadro 3 – Estudos sobre mulheres, feminismos e gênero

ANO DE PUBLICAÇÃO	AUTORES/AS E OBRAS
1762	Jean-Batiste Poquelin (1622-1673), conhecido como Molière – dramaturgo: <i>Les femmes savantes</i> – As eruditas, tradução de Millor Fernandes
1791	Olympe de Gouges (1748-1793): Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã
1792	Mary Wollstonecraft (1759-1797): Reivindicação dos direitos da mulher (em defesa dos princípios roussenianos de respeito aos “direitos naturais”).
1831	Dionísia Gonçalves Pinto (Nísia Floresta Brasileira Augusta) (1810-1885): Espelho das brasileiras.
1843	Flora Tristan (1803-1844): União Operária.
1848	Jeane Deroin (1805-1894): Curso de Direito Social para Mulheres.
1848	1ª Convenção para os Direitos das Mulheres (marco inicial do feminismo no ocidente).
1859	Jules Michelet (1798-1874), filósofo e historiador: <i>La Femme</i>
1869	John Stuart Mill (1806-1873), filósofo: A sujeição das mulheres
1949	Simone de Beauvoir (1908-1986): O Segundo Sexo (10 ed. 1980)
1969	Heleieth Saffioti (1934-2010): A Mulher na Sociedade de Classe, Mito e Realidade.
1981	Betty Friedan (1921-2006): A Segunda Etapa (1981). A Mistica Feminina – <i>The feminine mystique</i> (1963).
1986	Joan Scott: Gênero: uma categoria útil de análise histórica (a publicação foi revisada e publicada em Educação & Realidade, v. 20, nº 2, jul./dez. 1995. Tradução de Guacira Louro).
1990	Judith Butler: Perturbação de Gênero – Gender Trouble (1990). Corpos que pesam – <i>Bodies That Matter</i> (1993) (texto publicado na obra organizada por Guacira Louro em 2003 com o título Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”).
1997	Guacira Louro: Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Currículo, Género e Sexualidade. Porto Editora, 2001.
2000	Linda Nicholson: Interpretando o Gênero – <i>Interpreting Gender</i> (artigo reproduzido ao português com permissão da editora e publicado em Estudos feministas . Florianópolis, v.2. n. 20, p. 9-42, 2000.

Fonte: Produzido por Machado (2015, p. 155) com base em Alves; Pitanguy (2003; Gonçalves (2006); Molière (2003) e adaptado pela autora desta tese.

Conforme Machado (2015) as obras publicadas antes de Simone de Beauvoir (1908-1986), tratam da mulher em sua condição de desamparada e que por vezes reivindicam direitos e oportunidades iguais, de modo conservador, “naturalizando a distribuição de papéis, destinando às mulheres o espaço doméstico e maternal” (p. 155).

Após Joan Scott (1995), os estudos revelam a centralidade do conceito de gênero como categoria relacional de construção social e histórica do sexo. As relações sociais de gênero entendidas como relações desiguais, hierarquizadas e contraditórias, seja pela exploração da relação capital/trabalho, seja pela dominação masculina sobre a feminina, expressam a articulação fundamental da produção/reprodução. Esta autora

nos oferece uma das mais importantes contribuições teóricas sobre o uso da categoria gênero e mostra seu caráter instável e relacional, articulando-o ao poder. Como forma de não caracterizar, de maneira biológica, as diferenciações sociais entre homens e mulheres é que se estabelece o aporte conceitual de gênero. Este por sua vez é associado como uma categoria relacional que dialoga diretamente com classe e raça, uma vez que tais componentes seriam importantes para melhor definir histórias e trajetórias dos sujeitos.

A maneira pela qual esta nova história iria, por sua vez, incluir a experiência das mulheres e dela dar conta dependia da medida na qual o gênero podia ser desenvolvido como uma categoria de análise. Aqui as analogias com a classe e com a raça eram explícitas; de fato as pesquisadoras feministas que tinham uma visão política mais global, invocavam regularmente as três categorias como cruciais para a escrita de uma nova história. (SCOTT, 1995, p. 73).

Novos caminhos para a história das mulheres puderam ser tensionados a partir de então. No entanto, para além das problemáticas usuais deste termo (que não é nosso foco de discussão nesta tese), uma das consagrações do uso de gênero pelas feministas e na academia se dá pela conotação de construção cultural sendo “uma categoria social imposta sobre o corpo sexuado” (*ibid*, p.75). Uma importante contribuição deste trabalho foi a recusa do essencialismo biológico e da anatomia como destino.

Outro conceito também relevante para os estudos sobre as mulheres e gênero é o de patriarcado (SAFFIOTI, 2004), a partir do qual são questionadas as desigualdades entre homens e mulheres com base em contratos sexuais não assumidos na sociedade. A suposta autoridade dos homens sobre as mulheres acabaria sendo compreendida na história como um direito daqueles sobre estas e a base justificativa seria o direito dos pais, isto é, a reprodução da noção de tutela segundo a qual mulheres (tidas como incapazes) passariam da responsabilidade (civil, moral e econômica) de seus pais para a do marido. O patriarcado, segundo Saffioti, também seria construído historicamente e alvo de constantes transformações. “Não se trata de variáveis quantitativas, mensuráveis, mas sim de determinações, de qualidades, que tornam a situação destas mulheres muito mais complexa ” (p. 115).

A articulação entre produção/reprodução nos remete à opressão de gênero confirmada nos relatos dos colaboradores/as, o que nos faz refletir, por exemplo, sobre a divisão sexual do trabalho e a salientar as dimensões objetivas e subjetivas, individuais e coletivas existentes nessas relações.

Jónata, por exemplo, destaca que em sua família “*seu pai era dominador*” e sua mãe aceitava essa “*dominação*”. Quando os filhos e filhas falavam alguma coisa “*errada*”, ele repreendia oralmente, o que era suficiente para as crianças o atenderem. O mesmo não ocorria em relação à sua mãe, visto que os filhos e as filhas não a atendiam, ainda que fossem colocados de castigo, ou mesmo se levassem uma “*surra*”. Tais atitudes denotam relação de poder e a dominação do patriarca da família.

Tal como outras mulheres, a mãe de Jónata demonstrava aceitar “*a dominação*” de seu marido e suas consequências. Nesses casos as mulheres ainda contribuem para a reprodução da dominação ao aceitarem as regras de um poder masculino que passa a reger as suas vidas. Pensar em relações de gênero ajuda-nos a desvendar os mecanismos sociais e de poder que constroem as diferenças, as desigualdades, a dominação, dentre outras manifestações da *violência simbólica*.

Assim como esta forma de violência pôde ser constatada no relato de Jónata, sendo sofrida por sua mãe, Elias e João também relataram tê-la vivenciada em suas infâncias. É importante enfatizar que a conotação que deve ser dada ao adjetivo simbólico, não pode simplesmente reduzi-lo ao oposto de real. Essa interpretação restringiria a *violência simbólica* a uma violência puramente espiritual, ou seja, sem efeitos ou marcas no corpo e na mente de quem a sofre. Também é sabido que qualquer pessoa pode ser vítima de violência, porém é inegável que crianças e adolescentes são mais vulneráveis⁵¹.

Elias, por exemplo, diz que quando criança, caso fizesse alguma coisa da qual sua mãe não gostasse, apanhava, não importava onde estivesse. Repetiu o fato algumas vezes, sustentando que no tempo da escola ficava muito envergonhado e humilhado. Quanto ao seu pai, lembra que ele “*largou*” a família quando Elias tinha uns oito, nove anos. Inúmeras vezes referiu-se ao fato de ter muita vergonha por seu pai ser “*alcoólatra e agressivo com sua mãe*”. Disse também: “*ele a espancava, não trabalhava e quando ia para casa era para ‘encher o saco’ da mãe*”. Daí seu desprezo pelo pai.

João comenta que sua mãe era uma mulher muito rígida, demonstra ressentimento pela ausência de um pai, ou melhor, pelo desconhecimento de sua

⁵¹ Entre as formas de violência praticadas contra crianças e adolescentes Gomes e Fonseca (2005), em seus estudos sobre a questão, destacam: violência física é quando causa dano físico, podendo variar de lesão leve a consequências extremas como a morte; a violência é psicológica quando produz um padrão de comportamento destrutivo, afetando a saúde mental; a violência sexual envolve jogo, estimulação, contato ou envolvimento em atividades sexuais, em que crianças ou adolescentes não compreendem e não consentem; dentre outras.

paternidade, pela falta de diálogo na família e devido às agressões sofridas por sua mãe, tida por ele como uma “mulher carrasca” que não conversava e batia muito nos filhos e filhas.

Dos relatos de Elias e de João, constata-se que ambos sofreram tanto a violência física, quanto a psicológica. Elias vivenciou violências praticadas pelo pai, um homem que era agressivo com sua mãe. O termo “vergonha” foi uma constante em sua narrativa. João diz sentir-se “rejeitado” com a ausência de um pai, pela falta de diálogo na família e com as agressões de sua mãe.

Em sendo a violência incorporada como *habitus*, sua manifestação é quase inconsciente para os agressores e agressoras. O *habitus* alia as práticas sociais indicando aos indivíduos as melhores respostas em relação às condições objetivas dadas. Assim, a atitude violenta das mães de Elias e de João ao bater nos filhos e filhas acontecia de forma não refletida, vista como atitude “normal”, em se tratando de educação.

Ao mencionar situações do convívio familiar, Elias lembra-se de sua mãe protegendo mais as mulheres do que os homens:

“Para nós, homens, ela dizia: “te vira!” Com as mulheres era aquele cuidado. Até nos serviços da casa, éramos nós homens quem fazíamos. Eu tinha que lavar o banheiro, varrer a casa... varrer a escola de minha mãe, que era dentro de nossa casa, lavar o banheiro da escola... enquanto que as meninas só cozinhavam e mais nada. Elas só faziam o almoço!”
(Informação verbal – grifos meus)⁵²

A percepção de Elias refere-se ao ponto de vista dos homens, enfatizando que sua mãe e a própria sociedade espera que eles saibam “se virar”, ou seja, ter autonomia, saber tomar decisões, ser forte... Refere-se às mulheres como aquelas com que se deve “ter cuidado”, pois são entendidas como delicadas, frágeis, dóceis...

O não reconhecimento social das atividades domésticas pôde ser percebido no relato de Jéssica quando comenta sobre as atividades exercidas por sua mãe. Ela enfatiza: “minha mãe também costurava por encomenda, ela trabalhava mesmo!”. Com esta ênfase, é possível inferir que os afazeres domésticos não são percebidos por ela como um trabalho, talvez por não ser remunerado, enquanto o mesmo não acontece em relação às costuras por encomenda, pois esta atividade lhe rendia alguns trocados.

Quanto aos comportamentos de meninas e meninos na família, Fátima e Telma ressaltam que era bem diferenciado:

⁵² Trecho extraído da entrevista concedida por Elias em jul. de 2012.

“Em minha família, diziam: ‘Isso é para menino! Isso é para menina! Menino usa roupa azul! Menina usa roupa rosa!’. Os meninos colocavam o lixo pra fora, as meninas enchiam as garrafas, as meninas lavavam as calcinhas, enquanto os meninos não lavavam suas cuecas [...]” os meninos eram mais soltos, mais livres. Assim, o tratamento dado às meninas e aos meninos era “muito bem demarcado, bem diferenciado mesmo” (Informação verbal)⁵³.

“[...] eles não lavavam o tênis, não lavavam a louça... eram as meninas que lavavam... eu não aceitava aquilo e sempre questionava... tudo era eu e minha irmã quem fazia. Eu falava que eles tinham regalias” (Informação verbal)⁵⁴

Fátima acreditava que a diferenciação e demarcação aconteciam pelo fato da mãe ter convivido numa família em que o avô era muito autoritário. Então, devido à criação que teve, sua mãe reproduzia tais atitudes. Relembrou também, o caso de uma de suas irmãs que adorava jogar bola e diz que sua mãe brigava muito com ela. Mesmo assim, essa irmã se recusava a brincar de boneca. Tanto que acabava quebrando e jogando fora as bonecas compradas para ela. Do trecho relatado por Telma, é possível perceber a demarcação e a diferenciação no tratamento de meninas e meninos, homens e mulheres. Ela não concordava com as mesmas e protestou dizendo que os homens tinham “*regalias*”.

Vale aqui retomar as críticas de Scott (1995) quando esclarece que os usos descritivos do gênero demonstram uma visão funcionalista, focalizando a diferenciação de papéis de acordo com o sexo. No entanto essas distinções limitam e dicotomizam sexo e gênero. Tanto a atitude da irmã de Fátima, quanto o fato de Telma não concordar e não aceitar o tratamento diferenciado entre meninos e meninas nos permite compreender a forma como as crianças sabem e deixam evidente que nem sempre a vigilância e o controle por parte dos adultos vão impedi-las de burlar tais imposições e realizar os seus desejos pessoais. Assim, constroem e reconstroem seus *habitus*.

Enquanto elemento constitutivo do *habitus*, a família implementa-se como categoria social objetiva (estrutura estruturada) e subjetiva (estrutura estruturante). Na primeira, os agentes familiares são “passivos” diante de algo que se encontra fora das suas dimensões individuais. A segunda é impregnada do individual para o social, isto é, os membros familiares tornam-se ativos, mediante as determinações estruturais. O

⁵³ Trecho extraído da entrevista concedida por Fátima em out. de 2012.

⁵⁴ Trecho extraído da entrevista concedida por Telma em jan. de 2013.

habitus é o elemento unificador dos múltiplos tipos de estratégias – familiares, biológicas, culturais, dentre outras.

Para Bourdieu (2010) a família seria a protagonista da divisão sexual do trabalho, na qual as mulheres seriam confinadas aos afazeres domésticos, à maternidade e aos “cuidados”, a um trabalho de “reprodução”, ou realizaria atividades compreendidas pela sociedade como “femininas”. A escola transmitiria entre seus conteúdos estruturas hierárquicas “sexualizadas”, reforçando os destinos sociais de meninos e meninas ao influenciarem os modos como estes se veem e a forma como percebem suas disposições e inclinações intelectuais.⁵⁵ E a Igreja pregaria um antifeminismo, difundindo valores morais e o dogma da inferioridade “natural” das mulheres. No entanto, alguns/mas agentes, conseguem romper e não aceitam a separação e a diferenciação em relação às atividades e tarefas consideradas do universo masculino ou feminino; quebram fronteiras ao lidar com modos de viver as relações de gênero nos espaços por elas vivenciados, de acordo com o momento e o tipo de relação estabelecida.

2.3 Entre os muros da escola e as tramas das lembranças

*Sexo?! Sexualidade?! Relação Sexual?!
Que fantasmas são estes?
Que a tanta gente vem assustar.
Sexualidade na Escola vem provocar,
muita tensão e mal estar.
Dizem que é melhor então,
dessa discussão se resguardar.
Mais difícil ainda é associar,
Sexualidade ao prazer e à vida.
Quando se fala em Educação Sexual,
só o biológico e o reprodutivo vão enfatizar,
ou funções de sentinela irão executar.
Quanto ao psicossocial e ao cultural,
são deixados noutro lugar.
Sirlene Silva (2011, p. 8)*

Na escola as conversas dos/as estudantes passeiam nos desenhos e nas palavras rabiscadas nas portas dos banheiros e nas paredes das salas, nas brincadeiras e nas piadas, nos namoros, nas primeiras sensações afetivas, bem como nas salas de aula, nas

⁵⁵ De acordo com Bourdieu (2010), as mulheres seriam desencorajadas (e também desencorajariam a si mesmas) a tentar carreiras acadêmicas e profissionais tradicionalmente “masculinas” e mesmo a lutar por um posto de trabalho mais alto, de comando, sendo estimuladas a abraçar os papéis de mãe e esposa e/ou procurar carreiras que remetem a estes papéis de “reprodução” e de “cuidado” (como empregada doméstica, enfermeira ou professora primária, por exemplo).

narrativas e ações dos professores e das professoras. Relações de gênero e sexualidade estão sempre ali, latentes e pulsantes, manifestando-se incessantemente, pois não há como separá-las, nem definir onde podem e devem aparecer. Os aspectos relacionados a gênero e à sexualidade pertencem, queiramos ou não, à vida escolar. Entretanto, a discussão das temáticas, especialmente da sexualidade, fascina muitos e apavora outros tantos; ou seria melhor dizer que ela fascina e apavora, ao mesmo tempo, a muitos. Como se fosse um “fantasma na escola” (SILVA, S. M. P., 2011, p. 21):

O uso do termo “fantasma” não é sem propósito, pois, num primeiro momento, as temáticas “sexo”, “relação sexual” e “sexualidade” apresentam-se como questões “assustadoras”. A metáfora utilizada nos permite considerar que na escola, essas questões são de difícil abordagem, entretanto, ao mesmo tempo, aguçam e estimulam desejos e prazeres de um mundo pouco explorado e “ignorado” por muitos. Ao refletir sobre as temáticas “sexo”, “sexualidade” e “gênero” é possível percebê-las como fantasmas curriculares – assim como todo e qualquer assunto marcado pela polêmica, pela normalização, pelo olhar moral, pela regulação social.

A instituição escolar, desde sua origem, organizava-se para tratar meninos e meninas de forma diferenciada e para silenciar a sexualidade de professores, professoras, alunos, alunas, pais, mães e daí por diante. Tentativa inglória! Discutir a sexualidade da criança, do/a adolescente e do/a jovem de forma diferenciada do padrão comum, (apenas aspectos biológicos), questionando seus pressupostos e apresentando possibilidades de superação, criticando papéis “tradicionais” em prol de práticas mais igualitárias, tem sido uma das lutas de estudiosas/os e militantes da área. Da mesma forma, buscar alternativas de trabalho que não separem e não discriminem meninos e meninas, deve ser uma constante nas práticas escolares.

Com esse entendimento, no decorrer das entrevistas, foi observado a recorrência de alguns fatos, dentre os quais: **manifestações das sexualidades** nas ações cotidianas de crianças e adolescentes; as primeiras **experiências afetivas** de alguns/as colaboradores/as e seu relacionamento com colegas de escola; as **relações de gênero**, especialmente no tratamento diferenciado para meninas e meninos na escola; a (in) existência da **educação sexual na escola** e outros analisadas a seguir.

2.3.1 Gêneros e sexualidades: demarcações e (in) compreensões

A pretensão dos estudos de gênero, defendidos pelos Estudos Feministas, a partir da década de 1980, conforme Louro (1997a, p. 24), é entender como se constituem as identidades dos sujeitos. No entanto, a autora adverte que para isso, “nos vemos frente a outro conceito complexo, que pode ser formulado a partir de diferentes perspectivas”. Aproximando-se das formulações críticas dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, a autora ressalta que os sujeitos podem ser compreendidos como tendo identidades plurais, que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias. Em se tratando das identidades sexuais e das de gênero, as primeiras se constituiriam “através das formas como os sujeitos vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto ou sem parceiros” (p. 26). A identificação dos sujeitos, social e historicamente, como masculinos ou femininos referem-se às suas identidades de gênero.

Jónata comenta que chegou a sofrer agressões físicas por colegas da escola, que não aceitavam “*seu jeito de ser*”. E por não aceitar brincar com os meninos, especialmente porque eles gostavam, segundo Jónata, de “*pegar na bunda das meninas, de fazer algum ato de saliência*”, zombavam, repetindo várias vezes: “*ele é gay!*” “*Ou então, o viadinho!*”. Assim, Jónata sofreu *bullying* homofóbico⁵⁶ na escola.

Embora qualquer aluno ou aluna possa ser afetado pelo *bullying*, os alvos mais prováveis são aqueles percebidos como diferentes da maioria. Aqueles cuja sexualidade é vista como diferente, ou cuja identidade de gênero ou comportamento difere do seu sexo biológico, são particularmente vulneráveis. E Jónata comportava-se de forma diferenciada, fugindo à regra da “normalidade” imposta pela sociedade.

Em sua narrativa, Jónata confirma o que ainda hoje é discutido nas pesquisas sobre a homossexualidade no contexto familiar e escolar, ou seja, os sujeitos que frustram com o seu comportamento as ações socialmente esperadas para mulheres e homens, meninos e meninas, são constantemente discriminados e sofrem com a homofobia. Acontecimento que afeta o bem estar subjetivo do sujeito, com palavras e

⁵⁶ De modo geral, conceitua-se *bullying* como abuso de poder físico ou psicológico entre pares, envolvendo dominação, prepotência, por um lado, e submissão, humilhação, conformismo e sentimento de impotência, raiva e medo, por outro. As ações abrangem formas diversas, como colocar apelidos, humilhar, discriminar, bater, roubar, aterrorizar, excluir, divulgar comentários maldosos, excluir socialmente, dentre outros. O *bullying* homofóbico pode afetar qualquer pessoa independente de sua orientação sexual. Basta quebrar os estereótipos de gênero de nossa cultura (BRASIL, 2010).

gestos que irão marcar fortemente suas vidas, podendo, inclusive, “ter efeitos adversos na saúde mental e psicológica dos jovens, o que por sua vez tem um impacto negativo na sua educação” (UNESCO, 2013, p. 21). Mas, parece que isto não aconteceu com Jónata, haja vista ele ter encontrado uma maneira de se defender usando “a *tática*⁵⁷ de não emprestar o caderno” (informação verbal)⁵⁸. Como ele era visto como “o *nerd da sala de aula*”, muitos colegas pediam-lhe o caderno emprestado para copiar as respostas das atividades. Embora esses mesmos colegas não aceitassem seu comportamento, levando-os a praticar *bullying*, ao mesmo tempo, queriam tirar proveito da situação, copiando as atividades prontas do seu caderno. Com isso, Jónata percebia ter um trunfo nas mãos e realizava uma espécie de permuta: emprestava o caderno em troca da suposta amizade e possibilidade de ganho, jogando constantemente para transformar o jogo, ou seja, as ameaças sofridas.

Jónata percebia ter certo “*poder*” em relação aos colegas e utilizava-o como forma de evitar ser constrangido e inibir as ameaças sofridas. Nesse contexto, a relação entre *habitus* e prática se torna evidente porque ambos provocam e possibilitam diferentes estratégias. O *habitus* expressa-se em diversas possibilidades de ação, é inconsciente e configura-se seja no estilo de vida, nas ações desenvolvidas, nas maneiras de ver e fazer as coisas, ou seja, desdobra-se nas ações. É através da prática que o indivíduo aprende uma maneira de ser e de fazer, percebida como correta. Nesse processo incorpora uma visão de mundo, um modo de ser e de fazer. Como Jónata vinha desenvolvendo o hábito do estudo, mostrando-se aplicado na realização das atividades propostas, detinha um lugar de prestígio e uma espécie de poder na instituição escolar e entre seus colegas de classe.

Quando adolescente, já no Ensino Médio, Jónata começou a se interessar pelas meninas, contudo percebia que desejava também os meninos. Isso o inquietava! Ele comenta: “*não era só olhar, olhava e sentia vontade de estar perto, de abraçar, de beijar...*”. Jónata diz que na época ninguém discutia a sexualidade, orientação sexual ou as questões relacionadas a sexo. Parecia que “*tudo era proibido*”, lembra. Era proibido, por

⁵⁷ Ao procurar as definições para o termo **tática**, optei e me inspirei no trabalho de Certeau (1998, pp. 46-47). O autor estabelece uma diferença entre estratégia e tática. Enquanto a estratégia é um cálculo de forças que se faz sobre um lugar, “capaz de ser circunscrito como um próprio”, e portanto visto com exterioridade, a tática é um cálculo a ser feito sem distinguir o outro como uma totalidade visível, sem contar com suas fronteiras. A estratégia domina o tempo. A tática, por sua vez, “depende do tempo, vigiando para ‘captar no vôo’ possibilidades de ganho. O que ela ganha, ela não guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para transformá-los em ‘ocasiões’”.

⁵⁸ Trecho extraído da entrevista concedida por Jónata em jun. de 2012.

exemplo, “*as meninas brincarem com os meninos*”. Os meninos entendiam que brincar com as meninas era “*algo inferior*”. Questões de gênero e sexualidade não eram percebidas ou eram ignoradas pelos professores e professoras.

Fátima conta que na escola a demarcação acontecia nas brincadeiras no recreio e nas aulas de educação física, pois havia jogos para os meninos e jogos para as meninas. Afirma que sempre ouvia frases como: “*isso é típico do homem, o homem tem essa capacidade, tem a inteligência maior do que a mulher*”. Vera também lembra que nas aulas de Educação Física, os professores costumavam separar os meninos das meninas e comenta: “*eles diziam que esporte tal, era mais pesado... Eu tinha vontade de jogar futebol, por exemplo, mas não podia...*”. É possível perceber que Vera não aceita esta “norma” imposta pela escola e pela sociedade. Sabe-se que com essa forma de ensinar os/as professores/as acabam por reforçar a ideia de que os meninos são mais fortes, velozes, e as meninas/mulheres são o “sexo frágil”, confirmando a assimetria de gênero, com a ideia de que os homens são superiores as mulheres.

Homens e mulheres estão incluídos no próprio objeto que se esforçam para apreender, e incorporam, sob a forma de esquemas inconscientes de percepção e de apreciação, as estruturas históricas da ordem masculina. Segundo Bourdieu (2010, p. 82), “a dominação masculina, que constitui as mulheres como objetos simbólicos, cujo ser (*esse*) é um ser percebido (*percipi*) tem por efeito colocá-las em permanente estado de insegurança corporal, ou melhor, de dependência simbólica”. É certo que homens e mulheres são diferentes na estrutura corporal, no modo de agir, pensar, porém, um não é melhor que o outro.

Ainda em relação às questões de gênero, cabe chamar a atenção para um outro trecho na narrativa de Fátima: um episódio que aconteceu na primeira escola que frequentou e que se refere à atitude de sua professora, uma “*mulher muito autoritária e extremamente difícil*”:

*“A minha mãe era quem fazia nossa farda. Uma **blusinha** branca com a **gravatinha** azul por dentro, uma **combinaçãozinha** para não aparecer o peito, a **sainha plissadinha**. Eu sempre fui **pequeninha** e as **perninhas grossinhas** e **mamãe fez a saia e ficou um pouco curta**, acima do Joelho. Quando eu cheguei à escola e a professora me viu entrar na sala com a saia curta, ela pegou e colocou o dedo na bainha para descer o comprimento. Aquilo foi uma humilhação! Ela teve a ousadia de fazer isso. Na escola tinha aquele **curso de corte e costura para as meninas**, eu me negava a fazer o curso, eu queria fazer artesanato, mas a professora me mandou para sala de corte e costura e eu fui, mas, **em prantos**. Como eu não sabia fazer bainha, ela disse: “você só vai sair daqui*

quando aprender a fazer essa bainha". E eu tive que ficar lá! Chorei muito, mas, fiquei na sala. A professora de corte e costura era uma freira e ela ficou muito sensibilizada com a situação. Embora não tenha gostado, não disse nada. Ela usava o hábito todo preto comprido e aquele paninho branco na cabeça..." (Informação verbal – Grifos meus)⁵⁹.

Jéssica relembrou que na escola havia tratamento diferenciado entre os meninos e as meninas. Ponderou que era (e ainda é) esperado que a menina seja mais quietinha, enquanto os meninos costumam ser "os mais peraltas da turma". E afirma que quando uma menina faz alguma travessura, é dito: "Você é menina, não pode fazer isso ou aquilo!". Jéssica ainda observa:

"[...] os meninos são mais liberais mesmo, por serem mais bagunceiros, ficam mais à vontade, fazem o que querem. A menina sempre é mais cobrada, deve ser a mais comportada, mais meiga, menos agressiva. Isto no sentido de dizer: "se alguém te faz alguma coisa, não pode dar um tapa, porque você é menina...". Lembro que na adolescência, quando começa aquela fase que a menina começa a ter sua paixãoite, ficar apaixonada por alguém e escrevia no "diarinho". Todas as meninas tinham um diarinho...!". (Informação verbal – Grifos meus)⁶⁰.

Nos trechos dos relatos de Fátima e Jéssica grifei algumas palavras e termos que podem demarcar a posição da menina e da mulher nas relações de gênero. Pretendi enfatizar algumas profícuas questões:

- a) O modo de falar com e sobre as crianças pode variar conforme o sexo. Em relação à menina há, no vocabulário dos adultos, um uso exagerado de diminutivos, de adjetivos e de palavras que expressam sentimentos e são percebidas como relacionadas à mulher;
- b) Na escola, a demarcação dos espaços e atividades para cada sexo. Dentre estas há as que são entendidas como "próprias para a mulher", como o curso de corte e costura. Essa separação, conforme análises de Manuel (1996) se deu desde o final do século XIX nas diferenças curriculares. Para os meninos, noções de Geometria, Cálculo e Latim; para as meninas, bordado, costura e algumas vezes música e etiqueta;
- c) A vestimenta e o comportamento de meninas devem ser "recatados". Sobre esta questão, Silva, S. M. P., (2011) aponta que desde o início do Século XX, às meninas cabia a educação dos bons modos e não a instrução, pois "a mulher na família era

⁵⁹ Trecho extraído da entrevista concedida por Fátima em out. de 2012.

⁶⁰ Trecho extraído da entrevista concedida por Jéssica em nov. de 2012.

considerada a primeira educadora das crianças. Elas aprendiam as prendas domésticas, devendo ser obedientes e recatadas” (p. 112).

Assim, percebe-se que além do preconceito, a discriminação e a segregação ocorrerem de maneira não-intencional e sutil, tanto nas falas, nos gestos e nas atitudes, quanto no próprio cotidiano familiar e escolar, nos relatos de Fátima, Jéssica e Vera são demonstradas suas percepções acerca dos papéis masculinos e femininos. Conforme afirma Louro (1997a, p. 24) “papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar...”.

O gênero nos relatos de Fátima e Jéssica também pode ser entendido de modo relacional, tal como o fez Simone de Beauvoir. Em sua obra “O segundo Sexo”, uma leitura existencialista, analisa o papel da mulher na sociedade e nega qualquer essência imutável. Em seus argumentos, destaca o caráter histórico e socialmente construído do ser mulher, pois “ninguém nasce mulher: torna-se mulher”. A partir desta obra foi possível compreender que “é preciso aprender a ser mulher, uma vez que o feminino não é dado pela biologia, ou mais simplesmente pela anatomia, e sim pela sociedade” (SAFFIOTI, 1999, p. 160).

Fátima observou: *“Eu via naquela professora uma pessoa que fugia, que tentava ser o ideal de professora, uma pessoa difícil até porque ela era solteira”* (Informação verbal)⁶¹. O comentário parece sugerir uma das representações recorrentes acerca da mulher professora: a mulher solteirona que abdicava de si para se entregar aos alunos e alunas como se fossem a sua família. Durante algum tempo essa representação, segundo Louro (1997a; 2001c), fez sentido para algumas mulheres, bem como para alguns setores sociais, levando-as a conduzirem suas vidas dessa forma. Para essa autora, as representações podem ser diversas podem se transformar ou ser divergentes, entretanto todas elas estão estritamente ligadas às relações de poder, sendo construídas em seu interior e os seus significados estão relacionados ao poder.

A professora solteirona encontrava-se ligada a um conjunto de representações nem sempre convergentes, conforme aponta Louro (2001c, p. 52) quando ressalta que, por um lado via-se uma “mulher que falhara, pois deixara de cumprir a sua missão fundamental ser esposa e mãe; por outro lado, pela sua condição profissional, usufruía

⁶¹ Trecho extraído da entrevista concedida por Fátima concedida em out. de 2012.

de algumas vantagens em relação às outras mulheres”. Exercia uma função remunerada, podendo manter seu próprio sustento.

Fátima ainda enfatizou em sua narrativa, a percepção da professora como uma “*pessoa difícil*” que aparentava “*uma defesa da condição dela de mulher que não casou*”. A entrevistada disse que já não pensava mais dessa forma “*mais ou menos isso: ela é mal-amada!*”. Com essa expressão é possível perceber que Fátima relacionava (talvez ainda relacione) a mulher professora e solteira ao estereótipo da “donzela austera e sisuda”, conforme analisado por Nunes (2006). Esta autora estuda o exercício da docência, desenvolvido pela mulher, a partir do que era entendido como “ideal mariano”. Sendo este “ancorado na valorização da virgindade [...] como meio de reabilitar as mulheres solteiras, as chamadas ‘solteironas’” (p. 207).

Utilizar a expressão “mal-amada” significa partir do pressuposto de que as mulheres navegam apenas pelo campo do irracional, dos sentimentos, do coração. Seria possível dizer que a “razão” é exclusividade do homem? Seria preciso um homem ao lado da mulher, para ampará-la e mantê-la equilibrada? Infelizmente, em nossa sociedade heteronormativa e machista, onde em muitos casos prevalece a dominação masculina, ainda há pessoas que pensam e agem dessa forma.

Em relação à menina e à mulher Elias comenta:

*“[...] os **homens corriam atrás das meninas**. Eu lembro que isso era horrível, a gente corria atrás mesmo, e levava para o mato [...]. Lembro também que fiquei meio traumatizado com o primeiro beijo, fiquei com medo [risos]. Ela era bem mais velha que eu, uns dez anos mais ou menos, eu tinha doze anos e ela devia ter uns vinte, vinte e dois. Na realidade, creio que foi ela me “atacou”! Ela disse que queria falar comigo e eu fui chegando lá ela quis me “desfrutar”. Eu peguei, mas fiquei com medo... E depois que passou ia comentar com os colegas. Sempre comentava com os colegas... então, **eles também queriam pegar, queriam dividir a mesma menina...**” (Informação verbal)⁶².*

Neste relato, é possível constatar que além do desejo de compartilhar o feito com seus colegas, atitude que pode ser percebida como própria de um adolescente, a mulher era vista por Elias como se fosse uma *presa* que os homens deviam *caçar*, correndo atrás. Sua narrativa configurou a mulher como alguém que não tem liberdade de escolha, devendo ser submissa às vontades do macho, inclusive ao dizer que os colegas queriam “*dividir a mesma menina*”, restando-lhe apenas suprir os “instintos sexuais” dos meninos/homens.

⁶² Trecho extraído da entrevista concedida por Elias em jul. de 2012.

Homens e mulheres vivem seus gêneros, desempenham suas sexualidades e comandam seus corpos de acordo com as normas e os padrões coercitivos da sociedade. Essa ordem simbólica se depara com certo grau de inconsciência nos discursos tanto de homens quanto de mulheres, como pôde ser percebido nos relatos de Fátima, Jéssica e Elias. Conforme se mencionou, a partir deles, é possível examinar o lugar ocupado e as formas de tratamento diferenciado, especialmente para as meninas e para as mulheres na escola e na sociedade.

A mulher adulta, em certos casos, é entendida como aquela que deve ser submissa ao homem. Esses mecanismos confirmam a assimetria de gênero: a ideia de superioridade dos homens em relação às mulheres, o medo, ou vergonha que as mulheres sentem ao tratar determinados assuntos. Tais casos exprimem formas de *violência simbólica* instituídas por intermédio da adesão da própria mulher quando não dispõe de modos para pensar as relações sociais.

Compreendo que ao assentar-se sobre a dicotomia masculino-feminino simplifica-se a complexidade social, e até mesmo biológica, referentes às heterogeneidades de cada sexo. Gênero deve ser entendido como parte de uma trama histórica e complexa de relações sociais. Nesse processo, o próprio corpo seria interpretado por um conjunto de práticas sociais que atribuem sentido às distinções sexuais, trazendo-as para a sociedade, a cultura e a política. Com este entendimento, uma vez que se configuram as relações sociais de gênero, elas transcendem os corpos e passam a significar representações culturais, processos históricos, instituições sociais, dentre outros.

2.3.2 Sexualidade na escola: o corpo em destaque

Sobre os conteúdos referentes ao **desenvolvimento do corpo e da sexualidade** estudados na escola, Jónata lembra que na quarta série, em uma das aulas de Ciências, assistiu a uma aula cujo tema era sobre a reprodução. Fala: *“todos os alunos ficaram encantados com as figuras do corpo humano, com os órgãos e com o aparelho reprodutor”*. Depois disso, só foram rever essas questões também nas aulas de Ciências quando já estavam na sétima série, acrescenta Jónata. Pondera que só eram tratadas as questões biológicas, e dentre elas, a reprodução e os cuidados higiênicos com o corpo:

“Eu me lembro de que nas aulas de ciências os professores enfatizavam o cuidado que as meninas deviam ter com o corpo e o não cuidado que os meninos deviam ter com o corpo. Era obrigado às meninas se cuidar, se lavar direitinho, usar calcinha...Se tivesse um sangramento, falar com os pais, porque podia ser a menstruação... Já para os meninos parece que era normal não usar ou usar cuecas, era normal ficar sujo, fedendo, cheiro de suor...Então o não cuidado com o corpo dos meninos também era explícito nas aulas de ciências” (Informação verbal – grifos meus)⁶³.

O corpo, portanto, era concebido como pura anatomia, em que a sexualidade se reduz ao conhecimento das estruturas do sistema reprodutor masculino e feminino. O corpo da menina, por ser marcado pela chegada da primeira menstruação e carregado de sentidos, desde os últimos séculos deixou de ser tema privado, passando a ser tema público em nossa cultura. Com a chegada dos absorventes e de outros produtos industrializados, a questão da higiene, a proteção do corpo, a limpeza e a aparência da menina passam a ter maior destaque, tornando-se um interesse de mercado e fundamentalmente como um marco de “passagem” da infância para a vida adulta. E isso ainda é fato presente nas escolas atuais, como constado na narrativa de Jónata tal como referido acima.

João também comentou que a escola não tratava esses assuntos, nem mesmo nas aulas de ciências”. Acrescenta que estudavam apenas o corpo humano, mas ressalta: *“os meninos eram mais assanhados e diziam para o professor: ‘você não vai falar dessa parte não? Do livro, da parte da mulher e do homem? Para que serve?’”* (Informação verbal)⁶⁴. Neste relato é possível constatar a percepção de João acerca dos comportamentos diferenciados de acordo com o sexo. Entretanto, ao classificar os comportamentos, geralmente são naturalizadas as condutas vistas como legítima para um e outro grupo, sendo que meninos e meninas colocam a sexualidade como algo que seria próprio do domínio masculino, e mesmo exercida pelas meninas, não seria adequada ao universo feminino. É possível, ainda, mencionar um trecho do relato de Telma ao tratar de manifestações da sexualidade entre colegas na escola. Ela silenciou em certos momentos, como por exemplo, ao rememorar:

*“Imagina! A escola nessa época... Mas, lembro de um caso: estava na oitava série... Foi uma **amiga da gente, não sei como...ela tirou umas fotos...umas fotos assim...pelada...todo mundo da escola comentava... eu sei que... Eu lembro que...ela era **bem espevitada** e mostrava essas fotos para os colegas... parece que, se não me recordo, não sei se chegou a ser expulsa, mas sei que ela foi suspensa da escola... e nesse tempo nem tinha***

⁶³ Trecho extraído da entrevista concedida por Jónata em jun. de 2012.

⁶⁴ Trecho extraído da entrevista concedida por João em jan. de 2012.

celular, eram fotos reveladas mesmo. Ela era muito bonita... a gente já era mocinha... eu lembro que... foi um bafafá na escola..." (Informação verbal – grifos meus)⁶⁵.

Sabe-se que o conhecimento da sexualidade entrelaça dados da história dos indivíduos e dos grupos sociais, e envolve valores morais construídos, principalmente, pelos campos familiar, político e religioso. Em nossa sociedade, este conhecimento é ao mesmo tempo controlado, selecionado e redistribuído por certos procedimentos cuja função é conspirar seus poderes e suas ameaças, podendo ainda ser compreendido como procedimentos de exclusão e de *interdição* (FOUCAULT, 1993). Embora saibamos que não temos o direito de dizer tudo o que pensamos, em qualquer circunstância, tais interdições revelam a relação entre desejo e poder. A repressão da sexualidade não se realiza apenas pelo conjunto explícito de interdições e censuras, e sim pelas práticas, ideias e instituições que regulamentam o que é permitido e o que é proibido. Ainda se mantém presente, em certos casos, a ideia da repressão como um processo de controle da sexualidade tida como pecaminosa, imoral, viciosa. Com isso, as normas e regras impostas pela sociedade, transformaram-se, segundo Foucault, em discursos e provocaram um “contra efeito”, valorizando e intensificando o “discurso indecente”.

Novas regras de decência, sem dúvida alguma filtraram as palavras: polícia dos enunciados. Controle também das enunciações: definiu-se de maneira muito mais restrita onde e quando não era possível falar dele; em que situação, entre quais locutores, e em que relações sociais; estabeleceram-se, assim, regiões, senão de silêncio absoluto, pelo menos de tato e descrição; entre pais e filhos, por exemplo, ou educadores e alunos, padrões e serviços (FOUCAULT, 1993, pp. 21-22).

Notoriamente a menina recebe muito mais comandos de repressão e negativas do que um menino. Os meninos e os homens acabam sendo instigados a afirmar seu corpo e sua sexualidade. No âmbito educacional se aprende a pensar o corpo como um elemento pouco valioso e que ocupa o lugar da natureza, como algo pronto e estático, e não como uma esfera política. Este argumento, segundo Louro (2003) é parte de um discurso ilusório, pois

[...] um olhar mais cuidadoso nos mostra que todos os processos educativos sempre estiveram – e estão – preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, jovens, homens e mulheres. Os corpos foram – e são – objeto da mais meticulosa atenção, não apenas das escolas, mas de várias instâncias sociais. Eles são alvo central de muitas pedagogias culturais que, além das instituições escolares e por vezes de forma mais sedutora e eficiente

⁶⁵ Trecho extraído da entrevista concedida por Telma em jan. de 2012.

do que essas, veiculam saberes, transmitem valores e, efetivamente, acabam por “produzir”, os sujeitos sociais. (p. 1)

Além disso, a Igreja, através de seus dogmas, estabelece o que é “certo” e o que é “pecado” em relação à sexualidade. As famílias que vivem sob os preceitos religiosos tentam, de algum modo, inserir na educação dos filhos e filhas as normas impostas por essas e outras instituições.

Com isso, as discussões sobre questões que envolvem identidades das pessoas e suas práticas sexuais estão presentes no cotidiano, mas, são entendidas como restritas a certos lugares e pessoas, devido a sua relação com mitos, tabus, crenças, cultura, dentre outros. Em sala de aula, Vera ressaltou que no Ensino Fundamental...

“Os professores comentavam somente o que tinha na disciplina, no livro didático e a gente percebia assim, que eles eram muito... tímidos para falar a respeito do assunto. Às vezes a gente tinha curiosidade de perguntar sobre algumas partes do corpo, às vezes eles sorriam, com vergonha de falar. Eles eram tímidos, eles não tinham... aquela... Eu já lembro dessa questão somente no ensino médio. Quando a gente chegou a questionar algumas coisas com uma das professoras e era justamente pela questão da timidez, ela não soube esclarecer direitinho, ela fugia assim do assunto...” (Informação verbal – grifos meus)⁶⁶.

Vera assinalou que suas professoras (eram todas mulheres), tinham dificuldades para incluir temas relacionados ao corpo e à sexualidade em suas práticas escolares. Mas, ela também demonstrava certa **timidez** ao silenciar e não completar algumas frases em sua narrativa. Essas atitudes, segundo Perrenoud (2001) consistem no “*não ditos*” da profissão docente. Dentre estes, o autor destaca “a sedução negada”, e diz que “o mundo do ensino é muito puritano” e “tudo aquilo que evoca o desejo e a sensualidade é excluído [...]” (p. 79).

Falar sobre o próprio corpo, sobre sexo e sexualidade para a mulher não envolve timidez, mas sim toda a **dominação masculina** culturalmente construída. Muitas mulheres não tocam no assunto com a liberdade que gostariam por medo de serem julgadas de forma pejorativa. No entanto, sabe-se que não são todas amedrontadas e da mesma forma não são todas as pessoas que as julgam por tais comentários. Essa atitude ainda é bastante recorrente, mesmo no século XXI, após diversos direitos conquistados pelas próprias mulheres.

Elias não se lembra de nenhum momento no qual gênero e sexualidade fosse objeto de atenção durante as aulas, tanto no Ensino fundamental quanto no Ensino

⁶⁶ Trecho extraído da entrevista concedida por Vera em jan. de 2013.

médio. Acrescenta: “normalmente, se aparecesse algum menino homossexual o preconceito era grande, a ‘taca’ era grande... às vezes os outros meninos e até os professores batiam”. Elias lembrou que os professores diziam: “sai daqui seu ‘boiola!’”. Em seguida, ressalta:

*[...] os meninos tacavam pedras. Eu não me misturava! Só depois que terminei o ensino médio, comecei a ter amizade com o **povo homossexual. Eles são gente, são superamigos, pessoas que podemos contar. E os que eram **homens mesmo, corriam atrás das meninas.****” (Informação verbal – grifos meus)⁶⁷.*

Elias tentava evidenciar o jogo entre “normal” e “anormal”, o que faz operar a separação, a exclusão, a interdição e a releitura. Sobre esta questão vale lembrar Weeks (2003) quando examina as palavras, ou melhor, a linguagem, destacando elementos da história da criação dos dois conceitos: heterossexual e homossexual. Termos relativamente recentes, tendo sido usados e publicados, pela primeira vez em 1869, em manuscritos clandestinos dirigidos ao governo alemão, por um escritor austro-húngaro, Karl Kertbeny (1824-1882). Esse documento visava combater o Código Penal Prussiano que criminalizava esta prática sexual, argumentando que não se podia criminalizar uma condição “inata” e “natural” compartilhada por muitos homens de “bem” na história. Kertbeny era militante dos direitos humanos e esses termos foram desenvolvidos para colocar na pauta política da Alemanha a questão da reforma sexual e a revogação das leis que tratavam da sodomia. Weeks (2003, p. 62) ressalta que essas ações:

*[...] eram parte de uma campanha embrionária, subsequentemente assumida pela disciplina da sexologia, então em desenvolvimento, de definir a *homossexualidade* como uma forma distintiva de sexualidade: como uma variante benigna, aos olhos dos reformadores, da potente, mas imprecisa e mal definida noção de “sexualidade normal” (aparentemente, outro conceito usado pela primeira vez por Kertbeny). Até aqui, a atividade sexual entre pessoas do mesmo sexo biológico tinha sido tratada sob a categoria geral de sodomia, a qual geralmente era vista não como a atividade de um tipo particular de pessoa, mas como potencial de toda natureza pecadora.*

Embora o termo tenha nascido da militância contra a criminalização do homoerotismo acabou se tornando signo de doença. Com isso, é possível alegar que a homossexualidade foi concebida, historicamente, como uma categoria identitária específica e em oposição a uma norma heterossexual. O termo nasceu da militância e

⁶⁷ Trecho extraído da entrevista concedida por Elias em jul. de 2012.

assumiu na sexologia um significado de doença. O que deveria descrever uma prática sexual comum entre pessoas do mesmo sexo passa a delinear a atitude, uma identidade, uma interioridade do sujeito. O que era próprio da condição humana passa a ser interpretado como qualidade daqueles que possuem um “desvio” da sexualidade. Muitas pessoas ainda partilham dessa ideia conforme constatado nas entrevistas de Jéssica, João e Telma. Elas e ele referiram-se à pessoa homossexual como o outro distante, em oposição ao heterossexual, aquele que é bem visto e esperado pela sociedade heteronormativa. A seguir destaco alguns trechos dos relatos de Jéssica, João e Telma:

*“Lembro também um caso de **homossexualidade**. Tinha uma colega que disse pra mim que estava apaixonada por outra colega da sala. E ela queria que eu dissesse pra outra. Mas, eu nunca levei recado de uma e nem de outra... Eu disse: “te resolve com ela, não é comigo não! Não lembro bem, mas achava **estranho**. De certa forma, a gente até sabia que existia homossexualidade, embora a escola não tratasse a questão”. (Informação verbal - grifos meus)⁶⁸.*

*“Em relação à sexualidade, lembro que nos anos finais do ensino fundamental os alunos discutiam entre si, falando baixinho sobre o comportamento de tal pessoa, de mulher, de homem que parecia ser **homossexual** e víamos que havia crianças que tinha uma **certa tendência**, que demonstravam esse lado... Então, tais questões eram, diretamente falando, mais tratadas no círculo de alunos. A escola não tratava esses assuntos, nem mesmo nas aulas de ciências”. (Informação verbal - grifos meus)⁶⁹.*

*“ Eu lembro que tinha uma menina na escola que o pessoal chamava **de macho-fêmea**... e eu lembro que ela era excluída até que ela deixou de estudar... assim devido ela mesma ... depois ela...acho que ela era até **transsexual** mesmo, não sei se ela fez cirurgia... e eu acho que se ela fosse estudar comigo, eu também não ia querer nem papo...”. (Informação verbal - grifos meus)⁷⁰.*

Notam-se nesses excertos uma forma de negação. Indiretamente, confirmaram e reiteraram a norma moralizante e percebiam a paixão por alguém do mesmo sexo como uma transgressão de gênero, como “*algo estranho*”, nas palavras de Jéssica; quando uma criança que não apresenta comportamento de acordo com as normas sociais, é vista como aquela que possui “*certa tendência*”, conforme relatado por João; ou pode ser excluída do grupo, por ser entendida como “*macho-fêmea*” na formulação de Telma.

Dos três comentários depreende-se que a heterossexualidade era entendida como a norma que dispõe homens e mulheres segundo a “natureza”. A

⁶⁸ Trecho extraído da entrevista concedida por Jéssica em nov. de 2012.

⁶⁹ Trecho extraído da entrevista concedida por João em jan. de 2013.

⁷⁰ Trecho extraído da entrevista concedida por Telma em jan. de 2013.

homossexualidade subverteria esta norma, a partir da ocupação, no caso da homossexualidade masculina, de uma posição inferior (dominada) (Bourdieu, 2010). Já no caso da homossexualidade feminina, haveria a possibilidade de subversão de uma posição de subordinação, a partir da negação do papel atribuído à mulher: subordinar-se, também sexualmente, ao homem.

2.4 A Religião e os *habitus* incorporados no desenvolvimento das sexualidades

Bourdieu (2007a) argumenta que os leigos também são produtores de práticas e discursos religiosos que, por vezes, são apropriados e transfigurados pela religião estabelecida sendo trazidos de volta para os leigos de forma já não mais reconhecível, ao menos aprioristicamente. Tendo em vista esse entendimento, procuro analisar aspectos da dimensão religiosa presentes nas narrativas dos/a colaboradores/as. Destaco a vivência do catolicismo e seus *“dogmas religiosos”* vivenciados na família de Jónata, a constituição de normas e **regras moralizantes** relatadas por Elias, o posicionamento de Jéssica acerca da **Igreja e sua influência** na constituição de uma *“vida tranquila”* e a prevalência de **ideias defendidas pelo pastor** da igreja em certas afirmações de João.

Jónata ressalta que dentre as marcas advindas de sua mãe, uma mulher forte e extremamente religiosa, *“talvez tenha sido dela que herdou o receio pelos dogmas religiosos e o conflito constantemente vivido, especialmente devido a sua orientação sexual”*. Ele sempre ouvia em sua casa e na igreja que não era certo ter esses desejos por pessoas do mesmo sexo, porque: *“Deus fez o homem e a mulher para viverem juntos”*.

Reprimido pelos dogmas aprendidos na família e na igreja não falava com ninguém sobre o fato de desejar igualmente meninos e meninas, porque *“sabia que era errado”*, sobretudo, porque as pessoas com quem convivia, sempre diziam que ele só fazia *“coisas certas”*, então não podia mostrar algo que entendia ser errado. Embora fosse visto pela família e pela escola como um menino obediente, que seguia os preceitos religiosos, por não compreender seus próprios sentimentos Jónata acreditava estar cometendo um erro.

Por ter desenvolvido pela ação da mãe, certo pertencimento à religião católica Jónata vivia em conflito. Isto porque qualquer sentimento de pertença, seja de natureza social ou cultural, como classe, etnia, raça, país, orientação sexual, dentre outros é capaz de posicionar socialmente o indivíduo. O fato de sua família estar vinculada a uma

crença religiosa e fazer dela uma orientação de vida, individual e coletiva, pode produzir efeitos nas relações sociais e na construção de seu *habitus*. Conforme Setton (2009) a disposição de cultura religiosa incorporada prematuramente (na socialização primária) é passível de mudanças, é dinâmica e reitera a ideia de uma hibridização religiosa, no sentido do indivíduo estar exposto a intercâmbios que permitem criar e reinventar as suas próprias concepções. As palavras de Jónata confirmam:

*“Eu me via em **conflito** para aceitar o conhecimento teórico, porque existia algo mais forte em mim: o processo da **inculcação religiosa** que me impossibilitava aceitar o que estava estudando sobre a sexualidade, a homossexualidade, a bissexualidade, a transsexualidade [...]. Quanto mais eu estudava, mas eu percebia que o conhecimento religioso era falho, que não mais cabia eu aceitá-lo como o único conhecimento, pronto e acabado. Eu passei a ver que esse conhecimento era uma imposição de certas pessoas que queriam ver o mundo do jeito que elas queriam”* (informação verbal – grifos meus)⁷¹.

O caso de Elias é bem diferente do de Jónata, pois arrisca demonstrar seu “poder de macho”, evidenciando, a todo momento, a diferença percebida entre ser homem, ser mulher, ser de família. E nessa tentativa, deixa transparecer alguns preceitos religiosos. Lembra quando tinha seus doze anos e sua turminha se juntava para ir ao cabaré da cidade e sobre o episódio sentia-se orgulhoso:

“Vamos num cabaré!?”. Começou assim. Juntava um bando de “menino do buchão”⁷² e íamos sozinhos, para o cabaré. Eu lembro que era horrível [risos]. Primeiro, para **agarrar uma mulher** paguei o equivalente a um salário mínimo de hoje. E eu não sabia nada... Paguei e fui comentar com meus colegas que eu não sabia de nada e que fiquei assim ... [calou-se]. Aí a mulher, **a prostituta**, ficou sabendo, foi bater na gente e botou todo mundo para correr naquele dia. **Hoje ela é mãe da família, evangélica**, eu a vejo na rua e acho que não se lembra de mim [risos]. Eram tantos clientes ... e eu era só mais um “menino do buchão”. (Professor Elias – grifos meus)

Elias enfatiza a submissão e sujeição da mulher ao homem ao ressaltar que “para agarrar uma mulher, paguei o equivalente a um salário mínimo de hoje”. Diz que pagou e foi comentar com os colegas. Atitude que pode ser considerada natural quando se trata de um adolescente. No entanto, fez questão de reforçar, em sua narrativa, que a mulher foi prostituta, entendida por ele como uma mulher impura. Sua afirmativa traduz o que

⁷¹ Trecho extraído da entrevista concedida por Jónata em jun. de 2012.

⁷² Considerando que a palavra **bucho** se refere principalmente ao estômago de alguns animais, o termo “menino do buchão” é utilizado, pelo dito popular, para referir-se ao menino pobre, que possui um abdômen avantajado.

acredita ser a diferença entre “sagrado” e “profano” e é provável que Elias perceba uma “mulher de família” como aquela que se dedica à religião, ao marido e aos filhos/as.

Em relação à homossexualidade, Elias também comenta que depois do curso GDE tenta trabalhar de forma que os alunos e alunas compreendam:

*“[...] que nem todo mundo é igual a você e depois eu não aceito o desrespeito porque a pessoa é gay ou bi. Antes eu só ria. Hoje eu não sou contra e nem a favor. Eu só quero que não agridam, que deixem as pessoas viverem como elas querem. **Entendo que isso é pecado, mas eu não sou Deus para condenar...** hoje eu digo: “a vida é tua, tá feliz? Amém”. Nós temos o livre arbítrio, eu não posso forçar ninguém a fazer nada, agora preciso entender que não posso te agradecer porque é uma pessoa **homossexual**” (Informação verbal – grifos meus)⁷³.*

Tanto nas atividades realizadas durante o GDE, no ano de 2009, quanto em sua narrativa na entrevista concedida em junho de 2012, Elias mostra um discurso religioso voltado ao cristianismo. Alguns aspectos mencionados possibilita-nos reconhecer ações e regras, muitas delas moralizantes e que foram impostas, principalmente, pelo campo religioso. Retomo aqui outro trecho postado num Fórum do curso, quando ressalta:

A maior lição do cristianismo é o amor, infelizmente alguns pregadores e líderes dessa religião esqueceram-se disso e perseguiram inclusive outros cristãos por terem práticas de louvor e adoração diferentes das suas. Não vejo no cristianismo nenhum empecilho para conviver com respeito a quem quer que seja independente de sua religião e/ou orientação sexual. Viver o cristianismo é uma escolha livre que se faz no nosso país, aqueles que não aceitam os ensinamentos são livres para professarem outra fé. Só é necessário sabermos viver, conviver e amar ao próximo como a nós mesmos. (Professor Elias, GDE, AVA/UFMA, 2009)⁷⁴.

O campo religioso é visto por Bourdieu (2007a) como um campo relativamente autônomo, constituído a partir do desenvolvimento de uma “moralização” e de “sistematização” das crenças e práticas e das representações religiosas.

*[...] do mito como (quase) sistema objetivamente sistemático à ideologia religiosa como (quase) sistema expressamente sistematizado e, paralelamente, do tabu e da contaminação mágica ao pecado ou do *mana*, do “numinoso”, e do Deus primitivo, arbitrário e imprevisível, ao Deus justo e bom, guardião e protetor da ordem da natureza e da sociedade. (p.37).*

Dessa forma, são interiorizados os fenômenos religiosos e introduzidos os critérios e imperativos éticos, que recompensam o “bem” e punem o “mal”, bem como o

⁷³ Trecho extraído da entrevista concedida por Elias em jul. de 2012.

⁷⁴ Trecho extraído de um dos fóruns de discussão do curso GDE. Disponível em: <http://www.avacap.ufma.br/course/view.php?id=28>. Acesso em 12 de out. 2012.

desenvolvimento do sentimento de “pecado” e o desejo da “salvação”. Ao impor e inculcar esses esquemas de percepção, pensamento e ação, a Igreja contribui, segundo Bourdieu (2007a), para a manutenção da ordem religiosa e política, bem como para a manutenção da ordem simbólica.

Os aspectos moralizantes da narrativa de Elias também foram igualmente percebidos no relato da professora Jéssica quando destaca que viveu ...

“[...] uma infância muito inocente mesmo! Creio que só vim despertar para essas questões na adolescência. A minha infância foi bem mais tranquila. Não tinha nenhum assunto que possa dizer, para conversar com outra pessoa, que não fosse em minha família. Principalmente na infância, na escola... eu não tinha interesse por esses assuntos que hoje a gente considera “tabu”. Era tudo muito tranquilo! Em razão de ser evangélica também... na própria igreja fazíamos e fazemos parte da escola do grupo dominical. A igreja teve mais essa preocupação... Temos professores de grupos: crianças, adolescentes... e nesses grupos há muita literatura, pesquisas, leitura... são estudados e se procura sempre seguir os princípios bíblicos... Então para mim, tive uma infância muito tranquila. Nasci no evangelho e continuo até hoje” (Informação verbal – grifos meus)⁷⁵.

Jéssica salienta e defende a importância da “inocência infantil” e da “pureza da criança”. Reitera que viveu sua infância “brincando de boneca, fazendo casinha e panelinha de barro, mesmo!”. Ressalta que era tão “inocente que quando os adultos conversavam, nós crianças não fazíamos questão de estar juntos”. Diz que só veio a despertar para questões da sexualidade na adolescência, período no qual sua vida deixou de ser tão “tranquila”. O que se percebe é que Jéssica compreende sexualidade apenas como relação sexual, sendo este um ato “impuro” o que aumenta e cerca o assunto com tabus, preconceitos e impede uma conversa franca e desprovida de entraves entre pais e filhos, entre crianças e adolescentes e as pessoas adultas. Além disso, ao demonstrar uma opinião pessoal, com certos silenciamentos, reforça a ideia de que apenas algumas pessoas são autorizadas a falar da sexualidade, demonstrando ser esta uma abordagem que deve ser permeada por um discurso normatizante, entendido por ela, como “princípios bíblicos”.

Ao falar sobre o tema, a Igreja exige a confissão, deves que se trata de pecado ou desvio à norma. Bourdieu (2007b, p. 372) sublinha:

A ideia de "opinião pessoal" deve, talvez, em parte, sua evidencia ao fato de que, construída contra a pretensão da Igreja ao monopólio da produção legítima dos julgamentos, dos instrumentos de produção dos julgamentos e dos produtores de julgamentos, e inseparável da ideia de

⁷⁵ Trecho extraído da entrevista concedida por Jéssica em nov. de 2012.

tolerância - ou seja, da contestação de toda autoridade em nome da convicção de que, nessas matérias, todas as opiniões, seja qual for seu produtor, são equivalentes - ela exprime, desde a origem, os interesses dos intelectuais, pequenos produtores independentes de opiniões, cujo papel se desenvolve paralelamente à constituição de um campo de produção especializado e de um mercado para os produtos culturais e, em seguida, de um subcampo especializado na produção das opiniões políticas.

No trabalho de produção e reprodução das opiniões e da dominação masculina, articuladas às instituições sociais, estes são garantidos, segundo Bourdieu (2010) por três instâncias principais: a Família, a Igreja e a Escola. Estas instituições têm em comum o fato de agirem sobre as estruturas inconscientes. Para o autor, à família cabe o papel principal na reprodução da dominação e da visão masculinas; na família se impõe a experiência “precoce da divisão sexual do trabalho e da representação legítima dessa divisão, garantida pelo direito e inscrita na linguagem”. Quanto à Igreja, “marcada pelo antifeminismo”, ela inculca (ou inculcava) explicitamente uma “moral familiarista, completamente dominada pelos valores patriarcais e principalmente pelo dogma da inata inferioridade das mulheres” (p. 103). E a Escola,

[...] mesmo quando já liberta da tutela da Igreja, continua a transmitir os pressupostos da representação patriarcal (baseada na homologia entre a relação homem/mulher e a relação adulto/criança) e sobretudo, talvez, os que estão inscritos em suas próprias estruturas hierárquicas, todas sexualmente conotadas, entre as diferentes escolas ou as diferentes faculdades, entre as disciplinas [...], entre as especialidades, isto é, entre as maneiras de ser e as maneiras de ver, de *se ver*, de *se representarem* as próprias aptidões e inclinações [...] (*Op cit*, p. 104).

Estudos e pesquisas desenvolvidos na atualidade sobre a religiosidade (CHIAVENATO, 2002; COUTO, 2005; WATANABE, 2005), têm demonstrado grande polissemia sobre temas éticos, especialmente acerca da sexualidade. Tais estudos explicam que há em determinadas pessoas pertencentes a uma denominação religiosa uma necessidade crescente de diálogo entre sua vivência e as atitudes morais consideradas pela religião com suas respectivas normas, influenciando a disposição moral do sujeito. Watanabe (2005) entende que o exercício da subjetividade sobre práticas religiosas e éticas, principalmente no que refere à natureza sexual, faz com que o indivíduo adapte e modifique, a partir de suas experiências, o Sistema de Crenças propagadas pelas autoridades religiosas. A referência à necessidade de diálogo com ênfase nas atitudes morais, bem como acerca das práticas religiosas e da sexualidade foi

uma constante nas narrativas de Jéssica e em algumas passagens também da entrevista de Elias.

Sobre a homossexualidade, João afirma ser esta uma questão de “*escolha*”, mas em seguida balbucia ao refletir:

*“[...] eu fico na dúvida: às vezes, acho que nasce...no meu ponto de vista a pessoa já nasce. A pessoa já nasce... Eu acho que ela se conhece... elas se conhecem...isso porque ela nasce... tem criança que a gente percebe e fala do modo de se portar...de conversar, até de se vestir, a gente percebe criança que já nasce com aquele estilo...Então, ela escolheu nascer assim...não escolheu! Ela escolheu falar daquela forma? Também não escolheu! No meu ponto de vista, já nasce assim... Tem um teólogo amigo meu, um teólogo, conhecedor da bíblia... Eu tenho um amigo que é pastor também, ele era padre e virou pastor, tenho amigo espírita, amigo homossexual, amiga lésbica, eu tenho...e quando conversamos, eu falo para eles o meu ponto de vista, eu penso que a pessoa já nasce. A pessoa já nasce... E esse meu amigo teólogo falou: “Rapaz, eu também acho que sim que nasce!” Agora o pastor se colocou: “**não nasce, escolhe depois!**” (Informação verbal - grifos meus)⁷⁶.*

Evidenciam-se no caso a inconstância e a dúvida sobre a questão. Ao considerar a influência e o posicionamento da religião em sua trajetória vivida, percebe-se que o termo “*escolha*” tem prevalecido em sua representação acerca das sexualidades e mais especificamente da homossexualidade, haja vista tê-lo repetido diversas vezes, inclusive em seu projeto didático apresentado ao final do curso GDE.

Segundo Bourdieu (2007a), graças ao efeito de uma consagração socialmente arbitrária, mas real do ponto de vista do sagrado, a religião consegue submeter o sistema de disposições em relação ao mundo natural e ao mundo social a uma mudança de natureza, em especial convertendo o *ethos*, enquanto sistema de esquemas implícitos de ação e de julgamento, em ética, ou seja, um conjunto racionalizado e sistematizado de regras explícitas. Por isso, a religião, segundo o autor:

*[...] está predisposta a assumir uma **função ideológica**, função **prática e política de absolutização do relativo e de legitimação do arbitrário**, que só poderá cumprir na medida em que possa suprir uma função **lógica e gnosiológica** consistente em reforçar a força material ou simbólica possível de ser mobilizada por um grupo ou uma classe, assegurando a legitimação de tudo que define socialmente este grupo ou esta classe (BOURDIEU, 2007a, p. 46, grifos do autor).*

As experiências religiosas e as formas como são vivenciadas subjetivamente essa dimensão da vida social, moldam, variavelmente, a vida de cada pessoa e

⁷⁶ Trecho extraído da entrevista concedida por João em jan. de 2013.

transformam-se no decorrer dessas vidas (DUARTE, 2006). No decurso deste estudo, pude perceber uma forte ligação entre esses/a colaboradores/a e a religião. Orar ou rezar a Deus, agradecer as bênçãos alcançadas, procurar ajuda na solução dos novos problemas e, ao mesmo tempo, significado para sua vida foram atitudes observáveis em suas narrativas. As pessoas cultivam um sentimento religioso, expressando a crença num Deus bondoso e benevolente, sensibilizado pelos sofrimentos alheios, entusiasmado com suas alegrias e fortalecedor de suas esperanças (GEBARA, 2008).

Nos relatos, questões das sexualidades, atreladas a aspectos da religiosidade estão fortemente entrelaçadas e fortemente subjetivadas nos discursos de Elias, João e Jéssica. Mas, Jónata demonstra ter rompido com valores construídos em seu processo de socialização primária pela família e pela igreja. Com isto, reitero que há de se considerar o *habitus* como um sistema flexível de disposição, não apenas resultado da separação de uma vivência nas instituições sociais, mas um sistema em construção, em permanente mudança, portanto, que pode ser acomodado de acordo com os estímulos do mundo social. Um *habitus* de acordo com Setton (2002) é também uma trajetória, uma ponte entre o passado e o presente; uma história em desenvolvimento; uma expressão de certa identidade social em construção.

No capítulo a seguir, são discutidos o percurso trilhado no caminho da docência e as questões de gênero e sexualidade na formação e nas práticas desenvolvidas.



CAPÍTULO 3**GÊNERO E SEXUALIDADE ENTRE A FORMAÇÃO DOCENTE E AS
PRÁTICAS ESCOLARES**

*A sexualidade e as relações de gênero não podem mais ser compreendidas
como questões que se resolvem “entre quatro paredes”.*
(Guacira Louro)

[...]se se quer levar os professores a compreenderem e dominarem as regras que organizam os processos de formação [...] é preciso que esse processo passe pelo conhecimento ou pela consciência das suas próprias experiências da vida escolar e as formas pelas quais eles/as próprios/as foram iniciados nas suas relações com o conhecimento, a aprendizagem ou a leitura.
Denice Catani (2005, p. 63)

Inúmeros são os desafios quando se trata dos processos de formação docente em geral e, mais especificamente, quando se trata da formação continuada que precisa articular-se com problemas e desafios que professores/as enfrentam em sua sala de aula. Nesses processos, as relações de gênero, questões da sexualidade, diversidade de gêneros e sexuais estão presentes nos espaços escolares como inerentes à condição humana. Relações e diversidade que, muitas vezes, são silenciadas ou ausentes do currículo escolar e das práticas pedagógicas adotadas nas escolas.

Conforme aponta Louro (2001), tais questões não podem mais ser vistas como questões que se resolvem “entre quatro paredes”. Isso porque “o que acontece entre quatro paredes tem a ver com o que está a acontecer lá fora e está ligado ao que está lá fora” (p. 44). Em se tratando da sexualidade, são evidentes as “dificuldades de educadores e educadoras, mães e pais, em associar a sexualidade ao prazer e à vida” (p. 55). No que tange à escola, essas questões têm trazido dificuldades, problemas e desafios aos professores e professoras no seu cotidiano escolar. Insistentemente busca-se homogeneizar comportamentos pelo apelo a pedagogia reforçadora de normas e desigualdades.

Relativamente à formação de professores/as, assim como Catani (2005) nos alerta sobre a necessidade de tomada de consciência das próprias experiências nos processos de formação, sabe-se que durante os anos de vida anteriores à graduação a pessoa vai construindo suas representações, seus significados do que seja a escola, o ensino e o papel do/a professor/a e o do/a aluno/a nesses processos. Mas, onde se enquadram os conhecimentos relacionados às questões de gênero e da sexualidade? Estes seriam apenas informações recebidas em uma formação continuada? Para além da problemática da formação inicial nos cursos de licenciatura, tem-se uma situação posta: vencer os desafios sobre essas questões no universo educacional em todos os níveis de ensino.

O presente capítulo analisa as concepções e práticas construídas pelos/as professores/as colaboradores/as sobre gênero e sexualidade no contexto escolar, durante sua formação docente e nas ações educativas desenvolvidas. Nesse caminho, não se pode perder de vista, o significado da formação docente para o/a próprio/a professor/a. Ela envolve tanto a inicial, quanto a continuada, sem, no entanto, restringir-se a um destes dois momentos, uma vez que começa a acontecer antes mesmo da formação inicial e prossegue ao longo de todo o período da prática profissional. Sabe-se ainda que durante a formação inicial, o exercício da autorreflexão, ou melhor, da reflexão sobre as experiências escolares, é limitado. Somente após sua inserção na prática profissional, quando o/a professor/a se depara com as adversidades do processo educativo que eles/as incrementam esse processo de reflexão.

Se por um lado, as experiências de vida da pessoa, anteriores e posteriores à sua formação inicial contribuem para o processo de profissionalização, por outro, essa formação será mais efetiva se houver o envolvimento do/a professor/a tanto nas experiências vivenciadas, quanto na reflexão e busca de soluções para os problemas que surgem no cotidiano escolar. Nesta direção, Alarcão (1998) comenta que a efetividade da formação docente depende dela estar amparada em quatro pressupostos. O primeiro deles refere-se ao fato de o/a professor/a ser considerado construtor/a e sujeito de sua própria maneira de ser e agir profissional, a sua experiência e a sua realidade de vida e de trabalho devem ser vistas como elementos significativos no processo. O segundo pressuposto trata de haver apoio para o/a professor/a, no sentido de oferecer as bases para a superação de desafios durante o processo, e que o/a formador/a possa assumir o papel de facilitador/a e mobilizador/a da própria formação. O terceiro, reforça a necessidade de se considerar a escola como objeto de reflexão e como local de ação, ou seja, é preciso conceber o/a professor/a como um profissional que pensa, reflete, toma decisões, experimenta, atua e avalia. O último pressuposto é a necessidade de compreender o/a professor/a como um/a profissional que também constrói saberes em sua prática docente, pois não é um/a simples técnico/a e um transmissor/a do saber.

Conforme explica Charlot (2000, p. 86) “a relação com o saber se constrói em relações sociais de saber. Mostrá-lo, analisar suas modalidades e seus processos talvez seja a tarefa específica de uma sociologia da relação com o saber”. Ao me arvorar em direção a uma proposta de educação que trabalhe gênero e sexualidade, na qual o/a docente conduza sua prática de forma segura e fundamentada, penso também que as

proposições de cunho conceitual devam ser discutidas e reformuladas pelos/as professores/as em suas práticas escolares. Neste sentido, parece-me importante observar o contorno dado à ação que permeia a formação deste/a profissional. São diversas as categorias que tangenciam a elaboração e reelaboração dos conceitos que definem a formação docente. A categoria *saber docente*, por exemplo, foi criada para tentar dar conta da complexidade do saber constituído no e para o exercício da atividade docente. Entre os/as estudiosos/as que tratam a questão dos saberes, pode-se citar Schön (1997); Perrenoud (1993, 2001, 2002); Tardif (2011) dentre outros. Para esta etapa da pesquisa selecionei aqueles cujas contribuições parecem mais pertinentes. Busquei algumas contribuições que contribuíssem para o entendimento das questões estudadas nas práticas das professoras e professores.

Tardif (2011), por exemplo, nos chama a atenção para o fato de que o saber docente é plural, constituindo-se de saberes oriundos da *formação profissional*, dos *saberes das disciplinas*, dos *currículos* e da *experiência*. Os saberes da *formação profissional* têm sua origem na contribuição que as ciências humanas oferecem à educação ao investigarem o ensino e a ação dos professores. Os *saberes disciplinares* são produzidos pelas ciências da educação difundidos e selecionados na academia e transmitidos nas diferentes licenciaturas, em seus currículos. Estes, por sua vez, constituem-se nos *saberes curriculares*, que a instituição escolar seleciona e apresenta como aqueles que devem ser ensinados e aprendidos. Já os *saberes da experiência*, segundo o autor, são constituídos no exercício da prática cotidiana da profissão. São saberes que “brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2011, p. 39). Tais saberes não são providos nas instituições de formação, ou pelos currículos e não se encontram sistematizados nas teorias, pois são saberes práticos que se integram à prática docente.

Philippe Perrenoud (1993) é outro autor que oferece uma fértil contribuição para os estudos acerca da formação docente e sobre as transformações operadas nos saberes que devem ser ensinados nos cursos de licenciatura. Assevera que o processo de transposição didática é baseado numa epistemologia que se atém ao estatuto do saber, do erro, do esforço próprio, da atenção, das perguntas e respostas, dentre outros. O autor prioriza o conceito de saber da experiência ou da prática, além de se propor a explicar as competências profissionais, mostrando a importância de o/a professor/a

investigar e desenvolver as próprias competências, sem invalidar ou negar o papel dos saberes. Ao contrário, é preciso a aquisição de conhecimentos para que se possa mobilizá-los nas competências. Da mesma forma, defende que o domínio dos saberes não garante a competência.

Em outra obra, Perrenoud (2002) se propõe a discutir a prática reflexiva no exercício da docência, assinalando a necessidade de o/a professor/a manter uma disposição reflexiva na formação do *habitus*, sendo este uma “mediação essencial entre os saberes e as situações que provocam uma ação” (p. 81). É importante desenvolver o *habitus* devido ao fato de uma parte da ação pedagógica ser formada pelas urgências e improvisação, sem de fato recorrer a conhecimentos, seja pela falta de tempo, seja pela pertinência da questão. Uma prática reflexiva permite que o/a docente tome consciência de seus atos, muitos deles inadequados, como por exemplo, ignorar de forma involuntária alguns alunos e alunas, não perceber ou mesmo cometer ações discriminatórias, como o racismo, o sexismo ou a homofobia em sala de aula. Nestes momentos, o autor afirma que não são utilizados os saberes, mas sim o *habitus*, posto em funcionamento e que produzem efeitos que, muitas vezes, não são entendidos e nem mesmo há uma representação clara do que esteja acontecendo.

Partindo dos pressupostos apontados por Alarcão, das exemplificações acerca dos saberes registrados por Tardif e da atitude reflexiva do/a professor/a, na formação do *habitus* conforme sugerido por Perrenoud, vale retomar o conceito de formação continuada, pelo qual este trabalho também se norteia.

Formação continuada refere-se às propostas ou ações, tais como cursos, estudos e reflexões voltados, em primeira instância, para aprimorar a prática profissional do professor e professora. Diz respeito a todas as formas deliberadas e organizadas para este fim. No entanto, para constituir-se numa prática social transformadora, a formação continuada deve, segundo Alarcão (1998), contribuir para o desenvolvimento profissional individual e para o coletivo dos/as professores/as em busca da identidade de seus saberes e para uma escola renovada.

Conforme aponta Nóvoa (1997, p. 15), torna-se possível “relacionar a formação de professores com o desenvolvimento profissional e com o desenvolvimento pessoal”. No entanto não se pode desconhecer tanto o caráter de profissionalidade que exige atualizações permanentes dos conhecimentos necessários ao exercício profissional,

quanto uma perspectiva de construção de atitudes que considere a educação também uma prática social e cultural, além do desenvolvimento intelectual e cognitivo.

Com relação aos tipos de propostas de formação continuada desenvolvidas, atualmente, nas redes de ensino, é possível nos aproximarmos de pesquisadores/as que têm desenvolvido férteis contribuições para a compreensão da temática e divulgado importantes sugestões sobre os processos de formação docente vinculados aos contextos de trabalhos, como por exemplo: 1) A formação a partir da investigação das práticas profissionais (MIZUKAMI, 2004; MARIN, 2000); 2) A formação continuada nos ambientes escolares (SANTOS; TERRAZZAN e LISOVSKI, 2005; CANÁRIO, 1995); 3) O desenvolvimento profissional e o desenvolvimento escolar (MARCELO, 1999), entre outros.

Bueno e Gomes (2011) realizam uma contextualização teórica da problemática do uso das tecnologias educacionais nos cursos de formação continuada tendo em vista as transformações sociais, econômicas, políticas e tecnológicas vivenciadas e a necessidade de adaptação dos profissionais da educação ao contexto atual ao destacar que “a educação reflete as transformações da base material da sociedade e, por isso, não está acima da sociedade, mas consiste em uma dimensão concreta da vida material e que se modela em consonância com as condições de existência dessa mesma sociedade.” (p. 54). Ao concordar com a afirmação acima referida, destaco que a reflexão sobre formação continuada à distância requer entender a educação como processo histórico e transitório que sofre alterações de acordo com o contexto sócio econômico e as condições objetivas em que se realiza.

Terrazan, Santos e Lisovski (2005) mostraram numa pesquisa publicada nos anais das Reuniões Anuais da ANPED, que tais propostas são organizadas e desenvolvidas a partir da iniciativa e do interesse de diversas instituições e de diferentes grupos de profissionais. Chegaram à seguinte categorização:

Projetos de Pesquisa para a Formação Continuada de Professores: São aquelas propostas elaboradas e implementadas por iniciativa de pesquisadores ou grupos de pesquisa vinculados às Instituições de Ensino Superior (IES). Visam investigar e apresentar resultados a partir de intervenções junto a um determinado grupo de sujeitos (professores, membros das equipes diretivas, técnicos das secretarias, etc.). Realizam suas pesquisas objetivando sinalizar possibilidades e ou limitações para a Formação Continuada segundo certos modelos, estratégias e/ou atividades de formação.

Projetos Escolares para a Formação Continuada dos professores são aquelas propostas elaboradas, adotadas e implementadas por iniciativa

da própria escola, de seus professores e equipe diretiva, sem vínculo com outras instâncias do sistema público. Normalmente são elaboradas visando à reorganização ou reestruturação de algum setor ou práticas na instituição. São restritas ao número de professores da escola ou de uma parcela deles.

Programas de Formação Continuada de professores: São aquelas propostas elaboradas e implementadas, por iniciativa do Ministério de Educação e/ou das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Estas propostas, normalmente, visam atender grandes demandas dos sistemas de ensino, ou seja, são elaboradas para abranger todos os professores, de uma determinada rede de ensino, ou uma grande parcela deles. (*ibid*, p. 10)

Se, por um lado, a escola perdeu sua posição de centro irradiador do conhecimento e o/a professor/a de detentor/a do saber, temos do outro lado o acesso ao conhecimento de um número muito grande de pessoas que antes estavam a margem de tudo isso. Além disso, o desenvolvimento da informática influenciou consideravelmente a rápida expansão da Educação a distância (EAD) em todos os níveis de ensino, principalmente pela receptividade desta modalidade de ensino pelas autoridades públicas brasileiras, que viram aí a possibilidade de atuação educativa em larga escala e pequeno custo em função dos interesses econômicos, das negociações internacionais e das metas educacionais que deviam atingir, conforme exigências de órgãos como o Banco Mundial.

O crescimento da EAD se deu devido a implementação de políticas públicas na área de formação docente nas licenciaturas e na formação continuada através de diferentes programas de governo entre os quais: o Proformação, a Universidade Aberta do Brasil, os cursos oferecidos pela SECADI, dentre eles o GDE, realizado pelos professores e professoras sujeitos deste estudo, e muitos outros. Todos estes programas apresentam como foco a formação de profissionais nas mais diversas áreas do conhecimento para atuar com vistas à melhoria da qualidade da educação básica, bem como na luta contra os preconceitos e discriminações presentes na escola e na sociedade. O curso GDE é uma realidade graças a EAD, possibilitando a formação continuada de inúmeros professores distantes fisicamente, mas que se encontram no AVA para discutir questões da diversidade, dentre elas a de gênero e sexualidade. Sobre tais questões cabe indicar Giddens (1993) quando analisa as diversas transformações pelas quais a sexualidade vem passando desde o final do século XX. Ora, se as mudanças neste campo vêm afetando a vida das pessoas, conseqüentemente, afetam as interações sociais, entre elas, em particular a dinâmica da relação docente-discente em sala de aula.

As crianças e adolescentes, direta ou indiretamente, tentam demonstrar a seus/suas educadores/as que precisam e desejam ouvir e falar sobre o assunto. Tal fato pôde ser observado tanto no trabalho desenvolvido na época em que eu era professora da educação básica quanto em pesquisas já realizadas por mim. Foi e é possível constatar que a sexualidade e o gênero constituem-se, duplamente, numa fonte problemática, haja vista que de um lado a manifestação da sexualidade e o desejo de saber das crianças e adolescentes têm se acentuado cada vez mais e de outro, é um fator intrigante para os/as próprios/as docentes que, muitas vezes, não sabem, ou não aprenderam a ensinar tais questões. Em muitos casos, os/as docentes carregam consigo insegurança, dúvidas, desconhecimento, medos e tabus, frutos de sua própria história de vida, incluindo a educação sexual que tiveram, seja ela intencional ou informal⁷⁷ e os processos de formação docente e continuada que vivenciaram.

Para compreender as práticas desenvolvidas pelos/as professores/as colaboradores/as no que se refere à sexualidade, retomo as abordagens contemporâneas da Educação Sexual analisadas por Furlani (2005) em sua tese de doutoramento intitulada “*O bicho vai pegar! – um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos infantis*”. Nesta pesquisa, a autora realiza um mapeamento acerca das representações que são percebidas em relação à Educação Sexual no ocidente contemporâneo, destacando diferentes “Cenários da Educação Sexual”. A autora pretende:

[...] partir da análise de algumas das práticas discursivas que possibilitam o pensar acerca da sexualidade, hoje detectáveis no contexto social. Essas discursividades constroem distintas abordagens, apontam para possíveis lógicas nos seus enunciados e, constroem determinado(s) conhecimento(s). Penso que a Educação Sexual contemporânea explicita múltiplas formas de organização de enunciados constitutivos de seu objeto pedagógico central. (FURLANI, 2005, p. 203).

Furlani (2005; 2011) identifica oito abordagens que repercutem no cenário de educação sexual no Brasil: a abordagem *biológico-higienista*, a *moral-tradicionalista*, a *terapêutica*, a *religiosa-radical*, a *dos direitos humanos*, *dos direitos sexuais*, a

⁷⁷ Werebe (1998) adota estes termos e defende que “a educação sexual intencional compreende as intervenções deliberadas, sistemáticas, em geral regulares e planejadas, relativas ao domínio da vida sexual. Essas intervenções podem se destinar a crianças, adolescentes e adultos e se realizam dentro e fora do âmbito escolar” (p. 155). A educação sexual informal consiste num processo global, não intencional que articula todas as ações exercidas no seu cotidiano. Acontece desde o seu nascimento, com repercussão direta ou indireta sobre sua vida sexual.

emancipatória e a abordagem *queer*. Demonstra que diferentes formas de educação sexual coabitam no mesmo ambiente, por este estar atravessado, muitas vezes, por posicionamentos contrários em torno de uma mesma questão.

A primeira abordagem discutida por Furlani (2005) é a da educação sexual *biológico-higienista* que evidencia a biologia essencialista, baseada no determinismo biológico. Caracterizada pela centralidade no ensino que promova a saúde, a prevenção das DSTs e da gravidez indesejada, oriente sobre a reprodução e o planejamento familiar, dentre outras questões. Nesta abordagem, as diferenças entre homens e mulheres são decorrentes dos atributos corporais, o que contribui para diferentes preconceitos e discriminações, dentre elas o machismo, o sexismo, a homofobia, a misoginia, além de implicar em um currículo limitado e reducionista.

A segunda abordagem, de cunho moralista, de acordo com Furlani (2005) é frequentemente atrelada a princípios conservadores e religiosos. Cita como exemplo o Programa de Abstinência Sexual defendido nos Estados Unidos. No Brasil, essa tipologia de educação sexual é encontrada em iniciativas como *Programa Frente a Frente*, da Rede Vida de Televisão e mencionado no site da Associação Nacional Pró-Vida e Pró-Família (www.providafamilia.org.br).

A abordagem *terapêutica* busca *causas* e explicações para as vivências sexuais consideradas *anormais*, ou para os chamados *problemas sexuais*. Segundo Furlani (2011, p. 19) essa “abordagem apresenta, geralmente, conclusões simplistas, imediatistas, genéricas e universais para os fenômenos da vida sexual” e está mais voltada aos aspectos psicológicos ou pode ser defendida por instituições religiosas, pela mídia, por consultórios de aconselhamento que utilizam técnicas de terapia para alcançar a *cura* sexual. A abordagem *religiosa radical* identificada por Furlani, utiliza o discurso religioso como uma verdade absoluta na construção das representações acerca da sexualidade entendida como *normal*.

A Educação Sexual baseada nos princípios dos *direitos humanos* explicita, problematiza e desconstrói a ideia de identidade *excluída* e de acordo com o Programa Nacional de Direitos Humanos II, aprovado em 2002. Reconhece e apoia Programas de prevenção a qualquer tipo de violência contra “grupos em situação mais vulnerável”, como a criança e adolescente, as pessoas idosas, negras, homossexuais, dentre outras.

A abordagem dos *direitos sexuais* entende a sexualidade como componente incondicional de todo ser humano, sendo que os direitos sexuais são direitos humanos

essenciais fundamentados na liberdade, dignidade e igualdade de todas as pessoas. Dentre estes direitos, destacam-se: o direito à liberdade sexual, à autonomia, integridade e à segurança do corpo sexual, à privacidade sexual, à justiça sexual, ao prazer sexual, a livre parceria e a expressão sexual emocional. Direito de fazer escolhas reprodutivas livres e responsáveis, ter informação baseada no conhecimento científico, acesso a educação sexual integral e atenção à saúde sexual. Essa abordagem ainda apresenta as causas dos direitos sexuais das mulheres, trazendo a questão do gênero para a discussão, dos/as LGBTs que tentam modificar o contexto social e que combate a exclusão social da infância e da adolescência, especialmente sob o ponto de vista das violências associadas as vivências da sexualidade.

Sobre a abordagem *emancipatória*, Furlani (2005) afirma que ela prevê os meios para que as pessoas desenvolvam seus próprios mecanismos emancipatórios, atreladas ao conhecimento de si próprias e ao esclarecimento (consciência) que conduzirá à liberdade de escolha. Esta abordagem adota ainda a Declaração dos Direitos Sexuais como um caminho a ser seguido. Sendo derivada da corrente de pensamento histórico-crítica, com inspiração marxista, cujos principais representantes no Brasil são Demerval Saviani, Moacir Gadotti e Paulo Freire.

Por fim, Furlani descreve a abordagem *queer*⁷⁸ e reconhece que “tentar enquadrar a teoria *queer*, mesmo numa pedagogia que se proponha ser não-normativa, pode não apenas parecer uma impossibilidade ... Mas uma heresia teórica” (2005, p. 231). Toma emprestado de Louro o questionamento: “Como um movimento que se remete ao estranho e ao excêntrico pode articular-se com a Educação, tradicionalmente o espaço de normatização e do ajustamento” (LOURO, 2004, p. 47 *apud* FURLANI, 2005, p. 231).

A educação sexual fundamentada nesta abordagem poderia começar, segundo Furlani, por se apresentar como revolucionária em relação às *verdades* que determinam os “campos de produção e reprodução de relações desiguais de poder e de legitimação das hierarquias sexuais e de gênero” (p. 40).

Após esta breve conceituação e caracterização de determinados termos utilizados neste estudo, como formação docente, formação continuada e educação

⁷⁸ No Brasil, a primeira publicação acerca da teorização *queer* voltada à Educação, foi publicada em 2004: “*Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer*”, de Guacira Louro. Segundo Furlani (2005) esta obra pode ser considerada a pioneira no assunto, por “institucionalizar” a temática, “mostrando como as questões levantadas por essa teorização podem ser consideradas politicamente relevantes aos cursos de formação de educadoras/es” (FURLANI, 2005, p. 231).

sexual, a seguir são apresentados casos, acasos e paixões vividas pelos/as colaboradores/as no caminho percorrido até à docência. São discutidas e problematizadas as representações que possuem sobre gênero e sexualidade tanto nos processos de formação, quanto em suas práticas escolares.

3.1 Vidas transformadas pelo tempo: casos, acasos e paixões no caminho da docência

Diferentes representações de professoras e professores, nas quais alguns se reconhecem e às quais outros rejeitam e recusam. Diferentes identidades que continuam se transformando, que escapam ou que se contrapõem, impedindo que possamos, afinal, concluir definitivamente sobre quem é essa mulher, ou melhor, quem é esse sujeito, que se diz professora ou professor.
Guacira Louro (1997b, p. 83)

Tomo como ponto de partida da reflexão desta subseção, um trecho escrito por Louro (1997b) no artigo intitulado “Gênero e Magistério: identidade, história, representação” por compreender e ter percebido que alguns/mas dos/as professores/as entrevistados/as ainda não se reconhecem na profissão, impedindo-nos, em certos casos, de perceber quem são nos espaços em que atuam. A autora também nos adverte que as teorizações construídas sobre o fazer educativo estabelecem uma representação do que vem a ser um/a docente, contribuindo na constituição desse sujeito.

Sem pretender dar conta da multiplicidade das ações dos sujeitos que exercem a atividade docente, sabe-se que suas práticas são diversificadas e fruto de suas inserções em diferentes grupos sociais. Nos caminhos percorridos pelos colaboradores/as deste estudo até chegar ao magistério, foi possível perceber que, na maioria dos casos, cursar licenciatura não foi uma escolha. Em alguns deles houve imposição da família ou falta de opção por outros cursos de graduação nos municípios de origem.

Elias, por exemplo, acredita que sua inserção na docência tenha se dado por “*acidente*”, haja vista ter sido sua mãe quem fez a escolha, o matriculou e pagou o curso de Ciência Ambiental iniciado numa faculdade particular. Portanto, teve que estudar o que sua mãe escolheu, mesmo não gostando e não se identificando com o curso. Inclusive, Elias lembra o fato de ser muito “*perseguido pelos professores*”. Conta que no período em que foi reprovado (em 2005), sua mãe, que detinha certo poder político na região, conseguiu sua transferência para uma universidade pública. Como forma de não

perder totalmente as disciplinas estudadas, dentre os cursos oferecidos pela universidade pública escolheu Licenciatura em Ciências Biológicas, pois era o que mais se aproximava, em termos curriculares, da graduação que havia iniciado na faculdade particular. Com isso, poderia aproveitar algumas disciplinas.

Telma também conta que sua formação docente, tanto no magistério de ensino médio, quanto na Licenciatura em História aconteceu, a princípio, por pressão de sua mãe, pois dizia: *“olha, quem é pobre do interior tem que fazer magistério que o campo é maior... tem mais chance de arrumar emprego”*. Sua mãe, que tinha pouca instrução, percebia que o magistério era a escola das pessoas pobres. Telma afirma que depois de iniciar na docência, quando ainda cursava o 3º ano do magistério, passou a gostar da profissão. Hoje não se vê fazendo outra coisa que não seja ser professora, trabalho no qual está há mais de vinte anos.

João realizou curso Técnico em Marketing e para o ensino superior alega que queria se formar em Direito, mas não havia faculdade que trabalhasse esse curso na cidade e sua família não tinha condições financeiras para custear sua formação em outro município. Conta que quando o Programa de Capacitação de Docentes (PROCAD) da UEMA⁷⁹ chegou em Porto Franco, ele não pode se inscrever porque não era professor da educação básica. Foi quando começou a trabalhar em Tocantinópolis e encontrou alguns amigos que cursavam Pedagogia. Por ser este o único curso oferecido, decidiu se inscrever no vestibular na Universidade Federal de Tocantins (UFT). Contudo, João lembra que vivia se perguntando: *“o que estou fazendo aqui? Parecia que tinha caído no curso de paraquedas”*. Mesmo sem se identificar, concluiu a Pedagogia.

Chegar ao curso de Licenciatura em Geografia pelo PROCAD não foi uma escolha para Vera, mas sim, segundo ela, falta de opção, pois na época não havia sido ofertado outro curso em seu município. Ao iniciar o ensino superior já era professora, pois havia cursado o magistério no 2º grau. Diz que naquela época, acreditava ser o curso mais adequado para as moças. Esta ideia perpassa vários discursos, desde a entrada das mulheres no magistério, ainda no século XIX. A princípio esta entrada foi contestada com

⁷⁹ A UEMA, inicialmente em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Maranhão (SEDUC), cria, em 1992, o Programa de Capacitação de Docentes do Estado do Maranhão (PROCAD). Em 1993, ocorre o primeiro vestibular especial para os docentes efetivos nas redes de ensino estadual e municipal. Na época, foram oferecidos os cursos de licenciatura em Pedagogia, Letras, História, Geografia e Ciências (com habilitação em Matemática, Química, Física e Biologia). A partir de 1999, acontece uma reestruturação no PROCAD, de modo que cada curso de licenciatura atualizou sua estrutura curricular e passou a ser denominado Programa de Qualificação de Docentes (PQD), vigorando até o ano de 2007.

o *discurso científico* de que as mulheres possuíam pouca inteligência por serem possuidoras de cérebros “pouco desenvolvidos” (SAFIOTTI, 1979). Este argumento era contraposto, segundo Louro (2002, p. 78), por outras vozes que afirmavam: “as mulheres, tem, por *natureza*, uma inclinação para o trato com as crianças, elas são as primeiras e *naturais educadoras*. Se a maternidade é, de fato, o seu destino primordial, o magistério passa a ser representado também como uma forma extensiva da maternidade”. Vera demonstra ter esta mesma representação, nos anos finais do século XX, quando optou pelo magistério.

Jéssica declara, que, a princípio, queria realizar algum curso no campo das ciências sociais. E como a oferta em nível de graduação era pequena no município de Imperatriz, acabou por optar por Pedagogia. Ressalta que sua formação “*foi muito tranquila, muito saudável...*”. Além disso enfatiza que sempre procurou fazer tudo muito bem feito, evitando “*conflitos*”. Então, o fato de Jéssica dedicar-se ao magistério, inicialmente, se deu ao fato de não haver outra opção em seu município. Ainda durante a formação inicial, reconheceu-se no curso, deixando transparecer que sempre procurou desenvolver seu trabalho, tanto na docência, como na gestão escolar, com compromisso e dedicação.

Confirma-se pelos relatos a necessidade que esses/as colaboradores/as tinham de uma formação acadêmica, mesmo que não fosse a que desejavam. Parece que apenas buscavam e lutavam pela obtenção do capital institucional (aquisição de diplomas e titulação) e certa estabilidade econômica, pois todos/as eram advindos/as de famílias desprovidas financeiramente.

Isso pode ser justificado mediante as análises de Bourdieu (1998) que evidenciam uma intensificação da concorrência pelos títulos escolares (relação diploma e cargos) como numa busca do capital cultural, por conta de uma série de fatores, dentre eles o mercado de trabalho. Segundo o autor as recentes transformações nas relações entre as classes sociais e o sistema de ensino, com a conseqüente explosão escolar e as transformações nas relações estabelecidas entre diplomas e cargos são resultantes de uma intensificação na concorrência pelos títulos escolares, o que promove uma dialética da desvalorização e recuperação dos diplomas.

Além da desvalorização dos diplomas, é possível perceber a desqualificação em grande parte das instituições escolares, dos professores e professoras que nelas atuam.

A propósito Elias expõe sua representação acerca da educação, da formação acadêmica e da prática docente:

*“Eu comecei a fazer o curso de Ciência Ambiental e Licenciatura em Ciências Biológicas. Então, fui vendo as vantagens da profissão. [...]. Hoje, embora seja professor, posso dizer que os textos da área que eram estudados, não me ajudaram muito, pois aprendi mesmo foi na prática. [...]. Nesses cursos havia muita falta de profissionalismo, muita falta de ética, muita perseguição... eles deixam o profissional de lado e partem para o particular... Era uma faculdade particular e quando eu reprovei, em 2005, corri para a universidade pública. Na época comecei a trabalhar de dia e estudava a noite. O que me chamou a atenção foi reconhecer que as coisas não são como a gente pensa. **A educação, por exemplo, é uma coisa linda na teoria, mas na realidade não é não.** Eu até já tentei fazer diferente, o que estava ao meu alcance, mais não adiantou.”* (Informação verbal - Professor Elias)⁸⁰.

Fatima realizou o antigo Científico, escolheu o curso Técnico em Contabilidade e chegou a trabalhar como contadora. Sustenta que o magistério não fazia parte de suas pretensões, embora fosse *“muito apaixonada por literatura”*. Com esta paixão, ao realizar o exame vestibular optou por fazer Letras. E por isso, acabou *“abraçando o magistério”*, fez o curso em Recife – PE, onde sua família residia à época. De forma diferenciada, dentre os/as entrevistados/as, Jónata foi o único que referiu-se à paixão que possuía, desde a infância, pelo magistério:

*“Desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, eu já tinha essa vontade de dar aula. [...]. **Em casa eu imitava minha professora, eu falava alto, fazia chamada, reprimia algum aluno que estava inquieto, fazia tudo isso.** Quando cheguei aos anos finais, eu tinha uma vontade enorme de ser professor de matemática. Eu olhava o professor de matemática e gostava muito. E continuava dando aula, para ninguém, em minha casa. Tanto que sempre me perguntavam se eu queria ser professor. Quando passei para o primeiro ano do Ensino Médio, começou aquela inquietação: eu faço o quê? Formação geral ou magistério? Foi quando uma escola aqui de Imperatriz que era escola de Ensino Médio, virou Centro de Formação do Magistério, e eu decidi entrar lá. Passei os três anos fazendo magistério e fiquei encantado pela Pedagogia. Aí, comecei a me perguntar: escolher Matemática ou Pedagogia? Então escolhi os dois. Fiz Matemática na UEMA e Pedagogia na UFMA. E, ainda quando fazia magistério eu era professor auxiliar, na mesma escola que estudei pré-escola, antes de entrar na escola regular. Na universidade, eu fui ser professor, educador social no PET. Eu era estagiário da universidade. Logo que saí do PET, fui dar aula numa escola particular, e durante quatro anos fui o único professor homem em Imperatriz, que dava aula numa escola de Educação Infantil”* (Informação verbal – grifos meus)⁸¹.

⁸⁰ Trecho extraído da entrevista concedida por Elias em jul. de 2012.

⁸¹ Trecho extraído da entrevista concedida por Jónata em jul. De 2012.

Neste excerto é possível perceber o início da construção de seu *habitus* professoral e faz parte, segundo Marilda da Silva (2005, p. 161), “do conjunto de elementos que estruturam a epistemologia da prática [...]. A produção desse *habitus* depende da qualidade teórica e cultural da formação dos professores, mas não é desenvolvido durante a formação, e sim durante o exercício profissional”. Embora Jónata tenha iniciado – nas brincadeiras de faz de conta – a construção de suas rotinas como professor, imitando as rotinas de suas professoras e as marcas deixadas pela experiência escolar tenham imprimido ritmos e formas de ser e estar no mundo, essas marcas podem ter sido cristalizadas, contribuindo na construção do *habitus* professoral quando da experiência realmente exercida por ele em sala de aula.

Atitudes como impostar a voz, repreender algum aluno ou aluna por ficar inquieto/a durante a aula, por exemplo, são comportamentos reproduzidos independentemente do componente curricular, são gestos próprios do processo ensino-aprendizagem e podem ser relacionadas aos argumentos de Silva (2005, p. 158) quando ressalta: “são repetidos harmonicamente sem que tenham de ser dito pelos agentes; um conjunto de práticas repetidas coletivamente”. Jónata, desde a infância, observava as atitudes próprias dos/as professores/as. Esses comportamentos podem ser explicados com as noções de experiência e *habitus*, demonstrando que a vida prática é determinada por critérios e meios que integram as ações práticas repetidas todos os dias em um determinado fazer docente.

Apesar dos percursos dos/as colaboradores e colaboradoras serem singulares, há evidências de que a escolha pelo magistério não é um fato decorrente de uma escolha livre de pressões, mas sim, produto de imposições e determinações valorativas de classe e gênero. É perceptível que alguns/mas “escolheram” ser professor/a devido à necessidade de se profissionalizar com pouco investimento financeiro e devido ao fato de terem encontrado algumas vantagens na formação acadêmica e profissional.

Tendo descrito aspectos importantes dos percursos de nossos colaboradores/as no caminho da docência, retomo a seguir as questões de gênero e sexualidade, estudadas (ou não) nas licenciaturas que fizeram.

3.2 Gênero e Sexualidade na formação docente: um percurso possível

Em nosso país, como em vários outros, a escola foi, a princípio, um espaço marcadamente masculino. De um lado e de outro das carteiras circulavam meninos e homens: a escola foi, inicialmente, conduzida pelos mestres jesuítas e dirigida à formação de meninos brancos da elite. Aos poucos a instituição viu-se obrigada a acolher outros grupos sociais: os meninos de outras origens e etnias e as meninas. Para atender esses novos grupos, a escola também foi obrigada a se transformar. No entanto, ela se transformou sem alterar uma de suas características principais: a de se constituir como um espaço diferenciador.
Guacira Louro (1997b, pp. 77-78)

Por entender, conforme aponta Louro (1997b), que a instituição escolar exercia e ainda exerce uma ação distintiva, inicio a reflexão desta subseção observando que a formação docente deve concorrer para uma educação cuja prática pedagógica esteja atrelada ao respeito às diferenças e à diversidade, e à diversidade de gênero e sexual. Assim, faz-se necessário a reflexão sobre o papel desta instituição na formação docente e sobre sua contribuição na difusão desses saberes.

Durante o curso de Pedagogia, Jéssica e Jónata relatam que não tiveram oportunidade de estudar gênero e sexualidade. Viram de forma muito superficial, nos estudos do desenvolvimento humano, as fases psicosssexuais da criança nas teorias de Sigmund Freud. No entanto, ambos comentam que reconhecem tais questões como importantes e que devem ser trabalhadas nos cursos de formação docente. O professor Jónata ressalta:

*“Ainda hoje em se tratando da inserção de questões de gênero e sexualidade no currículo dos cursos de formação de professores, eu penso que isso é muito complicado, tanto que na semana passada, eu passei por uma situação muito difícil aqui na UFMA. Eu tive que desabafar no próprio Departamento, com os colegas, dizendo que era uma covardia não aprovarem a disciplina Educação e Sexualidade. Por quê? Aqui no curso de Pedagogia da UFMA, não existia nem como opcional. [...]. E eu perguntei para os colegas: Será que nós somos só cognição, psique? Ninguém possui sexualidade? Vocês são todos assexuados? [...]. Em seguida, expliquei, disse os motivos da relevância da disciplina...Com isso, até certo ponto, houve uma concordância aprovando, mas chegou um momento em que uma das professoras desabafou. **Ela disse que não podia ser uma disciplina obrigatória porque ‘ninguém aqui, além de você tem condições de fazer isso, e quando você sair daqui? Você é substituto...’**[...]. Ela usou*

um artifício real, que fragiliza o grupo[...]. Dessa forma, saiu pela tangente e a disciplina não foi aprovada como obrigatória, mas conseguimos aprová-la como 'optativa'. Eu penso que devia ter, em todas as licenciaturas, uma disciplina que trabalhasse essas questões, porque nós saímos das licenciaturas sem entender nada sobre sexualidade e gênero” (Informação verbal - Grifos meus)⁸².

Sobre o caso apontado por Jónata, percebesse ser importante ouvir o que é dito sobre os sujeitos, mas também o não-dito, quer seja porque os sujeitos não são ou porque não podem ser associados aos atributos desejados pela sociedade. Quando diz, por exemplo, que uma das professoras argumentou pela não aprovação da disciplina *Educação e Sexualidade* por ser ele substituto e quando seu contrato terminasse, os/as demais professores/as não teriam condições de trabalhar a temática. Jónata suspeita ser este apenas um artifício utilizado para ocultar preconceitos e “*questões religiosas*”.

Segundo Jónata, na universidade, “*o próprio professor não tem conhecimento sobre tais assuntos e muitos ainda velam essas questões*”. A academia, e especificamente os cursos de formação docente, como o de Pedagogia, ainda demonstra ausência de conhecimento sobre a sexualidade e o gênero. Com isso, muitos deles não discutem as questões e nem mesmo aceitam incluí-las em seus currículos. Quando esta inclusão é defendida por algum/a professor/a, como Jónata, é preciso travar uma espécie de batalha, utilizando-se argumentos que por vezes podem chocar, mas que também são oriundos dos saberes disciplinares.

Os cursos de formação docente que deveriam ser um lugar de construção do saber, produzem, muitas vezes, o seu ocultamento, evidenciando também, negligência em relação ao tema da diversidade de gênero e sexual. Um trecho da narrativa de Elias pode ser elucidativo a propósito. Durante o curso de Ciências Biológicas houve um Seminário sobre a homossexualidade cujo objetivo era **perceber como e porque as pessoas se tornam homossexuais**. Neste Seminário, foram realizadas dramatizações sobre a questão e a partir do que foi apresentado, Elias comenta:

*“[...] vimos cenas que as crianças, os meninos, devem se prender mais a imagem do pai do que a da mãe, pois elas precisam ter um referencial para poder concretizar o seu lado masculino. Eu acredito nisso! Cerca de noventa por cento dos meninos que conheci, **viraram.... por não terem o referencial pela frente**. Lembro ainda que na minha época de exército, lá no quartel, **os militares eram agressivos**. Podemos ver que todo militar bate em uma mulher... Assim, **dependendo do meio que vive, o sujeito pode vir a ser agressivo ou meio afeminado**. [...]. Minha mãe diz que é*

⁸² Trecho extraído da entrevista concedida por Jónata em jun. de 2012.

genética. Pode ser isso também... O afeminado que eu falo é pelo seu jeito de se comportar... Eu tenho muitos alunos com jeito afeminado... e, quando pergunto com quem você mora, eles dizem: 'vovó, titia...'. Então eu acho que isso influencia... Porque muitos não têm a figura do pai e isso conta muito, especialmente naquela fase que ele está desenvolvendo sua sexualidade. No caso das meninas, se elas não têm a mãe como referência, ela será grosseira como o pai, ela vai ser bruta, do tipo que diz: 'vou dar porrada!'. Eu penso que isso interfere muito na sexualidade, na orientação sexual." (Informação verbal – grifos meus)⁸³.

Para compreender as representações construídas por Elias, vale recorrer a Guacira Louro (1999), quando menciona que as identidades não são fixas, nem se instalam de forma automática nos indivíduos, mas vão se construindo ao longo da vida. São constantemente desestabilizadas e desfeitas pelas complexidades da experiência vivida, pela cultura, pelo conhecimento escolar e pelas múltiplas e variáveis histórias de marcadores sociais como gênero, raça, nacionalidade, geração, aparência física e estilo de vida. As identidades de gênero podem ser caracterizadas pela instabilidade, sendo, portanto, passíveis de transformações.

Desde o nascimento somos formados/as como sujeitos, com múltiplas identidades (de gênero, de etnia, religiosas, sexuais...), mas, muitas vezes tais identidades são ignoradas ou vistas na perspectiva essencialista para a qual a sexualidade é algo que todos nós, mulheres e homens, possuímos “naturalmente”. Quando esta ideia é aceita, sem a devida reflexão, “fica sem sentido argumentar a respeito de sua dimensão social e política ou a respeito de seu caráter construído” (LOURO, 2003, p.11).

Da mesma forma que não existe uma relação direta e única entre anatomia e gênero, também não existe entre gênero, identidade sexual e orientação sexual (PARKER, 2003). Por isso, fala-se em identidade de gênero para se fazer referência à maneira como uma pessoa se sente e se apresenta para si e para a sociedade como masculino ou feminino, ou mesmo uma mescla de ambos, independente tanto do sexo biológico quanto da orientação sexual. Por exemplo, uma pessoa pode ter uma identidade de gênero – masculina, feminina, ambas ou nenhuma –, ter características anatômicas do sexo oposto ao seu e, ainda assim, ser heterossexual, homossexual, bissexual ou mesmo ser assexual⁸⁴. Ao contrário do que frequentemente se tende a

⁸³ Trecho extraído da entrevista concedida por Elias em jul. de 2012.

⁸⁴ **Assexualidade** é uma das formas de manifestação da sexualidade humana baseada na falta de atração sexual por pessoas. Essa é uma das definições mais bem aceitas da assexualidade, entretanto, ela não abrange todas as pessoas que adotam este rótulo. Podemos dizer que esse conceito ainda está em

acreditar, pessoas transgêneros (travestis ou transexuais) não são necessariamente homossexuais, assim como homens homossexuais não são forçosamente femininos ou afeminados e tampouco mulheres lésbicas são necessariamente masculinas ou masculinizadas (JESUS et al., 2006, p. 37).

Mas, as coisas não são tão simples, ainda que gênero e sexualidade estejam ligados à natureza humana fazendo parte da vida das pessoas, é preciso lembrar que a própria “natureza é, também, uma construção histórica e social”, conforme ressalta Louro (2001c, p. 39). Ela afirma que já não é possível definir um momento para a construção e constituição dos gêneros, um momento fundador da masculinidade ou da feminilidade. Logo, mulheres e homens são produzidos de diferentes formas, num “processo carregado de possibilidades e de instabilidades” e são, ao mesmo tempo, “sujeitos de diversas classes, raças, sexualidades, etnias, nacionalidades ou religiões” e há diferentes formas de ser feminino ou masculino.

O fato de Elias acreditar e defender que a construção da identidade de gênero se dá devido às referências masculinas ou femininas que a criança vivencia desde a infância, remete a ideia de uma rígida divisão entre os comportamentos considerados adequados aos sexos e ao reforço heterossexual (imposto como a norma e o modelo a ser seguido), bem como a homossexualidade ou bissexualidade como uma negação que confirma a norma manifesta em diferentes instituições sociais, dentre elas a escola.

A professora Fátima traz outra representação sobre o tratamento das questões de gênero e sexualidade nos cursos de licenciatura. Ressalta ser importante trabalhar os temas discutindo, instigando os alunos e alunas a pensarem e refletirem sobre essas questões, uma vez que fazem parte de suas vidas.

*“Em Pernambuco, estudei em uma escola privada, na Academia de Comércio, que hoje não existe mais. Era uma escola de nível superior e a sexualidade era um assunto meio batido nas aulas que tínhamos. Isso era a década de setenta. **Parecia que o mundo já estava mais aberto... Já se falava... e se tinha uma compreensão diferenciada de sexualidade**, e é neste momento praticamente que a minha vida sexual começa. [...]. Entretanto, não havia nenhum evento sobre gênero, sexualidade, alguma questão da mulher, nada disso. Lembro que tinha uma professora, que também lecionava na Universidade Católica que fazia um trabalho sobre arte na literatura. Trabalhei uma época com ela, mas não sobre gênero. Eu acho que seria interessante que **no curso de letras, assim como na literatura e na língua portuguesa também, seria importante acrescentar nem que fosse uma disciplina eletiva, para se trabalhar***

*a questão de gênero, principalmente o papel da representação da mulher nas obras neoclássicas, falar um pouco mais, pesquisar um pouco mais... Eu penso também, que **deveria ser trabalhada, no curso de letras a questão da linguagem sexista**, porque se utiliza até hoje, utilizam muito mais o masculino e ainda defendem o masculino, na gramática. Seria interessante também trabalhar essa questão".* (Informação verbal – grifos meus)⁸⁵.

Deste excerto percebe-se traços e iniciativas de preocupação e trabalho com questões da sexualidade em cursos de nível superior, na década de setenta do século passado, momento em que o mundo parecia estar “*mais aberto*”. Sabe-se que as décadas de 1960 e 1970 representaram um período de transformação nos costumes, uma “*revolução sexual*” e impuseram a chamada liberação que significou a busca de realização no plano pessoal e a consciência de que “*problemas sexuais*” não teriam lugar no mundo entendido como “*normal*”.

Os corpos se transformaram, principalmente os femininos, que neste período foram desnudados. O desnudamento configurou-se com diversas maneiras de ser e em diferentes lugares, como a música, o cinema, o teatro e também a academia: os palavrões que antes eram proibidos passaram a ter lugar em diferentes espaços, inclusive em algumas famílias, os meios de comunicação, sobretudo a televisão, passaram a falar de sexo, o erotismo e a pornografia ganharam espaço nas revistas, vídeos, cinema, dentre outros (PRIORI, 2011).

Vera sublinha que durante a graduação teve possibilidade de estudar questões da sexualidade inseridas nos textos de algumas disciplinas. Pensa que estas questões deveriam ser trabalhadas em todas as licenciaturas, porque:

*“... são importantes. Eu já dei aula para o ensino médio e a gente vê alunos leigos em relação a essas questões, então acho que deveria ter realmente uma disciplina que trabalhasse vários conteúdos da sexualidade, pois isso ajudaria muito! Hoje eu avalio que **está faltando muita coisa na formação dos professores em relação a gênero e sexualidade**”.* (Professora Vera – grifos meus)

Telma estudou o gênero em Antropologia, no curso de História. Naquele momento, teve contato com a história da emancipação das mulheres e algumas formas pelas quais elas fazem uso de seus direitos e inclusive estudou os “*direitos dos gays... essas coisas assim... mas, era de forma bem superficial*”. São temas que dizem respeito à

⁸⁵ Trecho extraído da entrevista concedida por Fátima em out. de 2012.

diversidade humana, tratam as diferenças e causam “tanto preconceito, existem vários outros...não só de gênero...”. Telma adverte:

*“[...] os professores deviam se preparar mais... estudar mesmo, porque ainda hoje se tem essa concepção... que **quando vai se falar do assunto, pensam que estão incentivando...** tem isso ainda. Eles acham então... às vezes o professor deixa assim de lado, devido ainda não ter esse preparo”. (Informação verbal – grifos meus)⁸⁶.*

Conforme mencionado anteriormente, na formação inicial o exercício de auto reflexão sobre a prática escolar é limitado. Mas, após o/a profissional estar inserido/a no processo educativo, deparando-se com outras possibilidades e no próprio contexto escolar, é possível exercitar a reflexão, tal como se percebe nos relatos de Vera e de Telma.

Telma compreende a necessidade de o/a docente ter subsídios teóricos e metodológicos para desenvolver, de forma mais contundente, o trabalho com a diversidade, em particular a de gênero e a sexual. O fato é preocupante, pois, em muitos casos, ainda não temos oportunidades institucionais suficientes e condições materiais efetivas para preparar os professores e professoras que assumirão tais iniciativas nos trabalhos escolares.

Sem essa formação específica o/a docente arrisca-se a cair no senso comum e relativizar aspectos referentes ao gênero e à sexualidade, os quais deveriam ser tratados com aparatos teóricos e metodológicos próprios. Igualmente, a educação sexual pode ser desastrosa se os/as docentes estiverem despreparados ou forem incapazes de lidar de modo adequado com a sua própria sexualidade, ou se os programas forem inadequados em seus métodos e conteúdos. No entanto, é preciso compreender que grande parte dos/as professores/as ainda guarda consigo repressões em torno da sexualidade, fazendo com que cheguem ao ambiente escolar carregados de preconceitos, ansiedade e insegurança, consequências de uma educação repressora, em uma sociedade repressora.

Fátima almeja que as temáticas gênero e sexualidade sejam incluídas nos currículos de formação docente e no curso de Letras, sua área de atuação, e que aí seja tratada a questão da linguagem sexista. O combate aos preconceitos inscritos na língua e perpetuados por meio da língua tem avançado no Brasil, no entanto, cresce paradoxalmente, o preconceito contra a língua. Um exemplo disso são as atitudes que se

⁸⁶ Trecho extraído da entrevista concedida por Telma em jan. de 2013.

voltam contra o uso da “linguagem não sexista”, integrante das preocupações com a linguagem politicamente correta.

A utilização de linguagem sexista foi percebida nas narrativas de colaboradores/as do estudo. Jéssica e Telma, por exemplo, utilizam apenas o masculino, mesmo quando descreve algo sobre elas mesmas. E o professor Jónata, embora defenda que sejam desenvolvidos trabalhos acerca das questões de gênero na escola, utiliza apenas termos no masculino. Seguem-se alguns exemplos:

*“[...] se não der para fazer bem feito eu não vou ficar tranquila... insisto até conseguir... sou muito inquieta em tudo o que faço ... Então, lá na universidade também fui do mesmo jeito. Então, não havia conflitos. Eu não era esse tipo de **aluno** que teve muito conflito com o professor...”* (Informação verbal – grifo meu)⁸⁷.

*“[...] se **o professor** fosse mais bem preparado no curso dele, ele teria mais embasamento, mais firmeza, mais segurança para tratar... porque não é fácil...a gente sabe que não é fácil...é difícil... Eu acho que **nós professores** ainda temos um longo caminho a percorrer, ainda tem muito o que ser feito...”* (Informação verbal – grifos meus)⁸⁸.

*“É preciso que **o professor** aprenda a trabalhar de forma a conceber o masculino e o feminino num processo relacional de igualdade. **Os alunos**, de forma indireta, clamam por isso. Seja menina ou menino, seja hetero, ou não, eles clamam por isso”.* (Informação verbal – grifos meus)⁸⁹.

Dentre os variados espaços e instâncias em que prevalecem as distinções e desigualdades, a linguagem é um dos campos mais eficaz e persistente. A influência de uma estrutura androcêntrica em nossa sociedade possibilita, a constituição de uma linguagem sexista. Conforme Louro (1999) a concordância com as regras de linguagem habituais pode impedir que observemos, por exemplo, a ambiguidade da expressão homem — que serve para assinalar tanto o indivíduo do sexo masculino quanto toda a espécie humana. Sabe-se que em variadas situações, a palavra homem supõe todas as pessoas agrupando homens e mulheres. Contudo, “a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os *institui*, ela não apenas veicula, mas produz e pretende *fixar* diferenças” (LOURO,1999, p. 65).

Bourdieu (1996c) observa os efeitos da dominação simbólica “em cuja ordem se reproduz a estrutura fundamental do sistema de oposições dominantes em matéria de linguagem” (p. 19). Para ele a oposição entre o masculino e o feminino é um dos

⁸⁷ Trecho extraído da entrevista concedida por Jéssica em nov. de 2012.

⁸⁸ Trecho extraído da entrevista concedida por Telma em jan. de 2013.

⁸⁹ Trecho extraído da entrevista concedida por Jónata em jun. de 2012.

princípios a partir dos quais se produzem as oposições mais peculiares de um “povo”. Além dessa representação do mundo social reter a essência da visão dominante através da oposição entre “a virilidade e a docilidade, a força e a fraqueza, os verdadeiros homens, ‘os machos’, os ‘valentões’ e os outros” (p. 20). Neste caso, os outros seriam as mulheres ou os homens afeminados, cujo destino seria a submissão e o desprezo.

A partir de regras definidas pela gramática, não se questiona o uso que fazemos de expressões consagradas historicamente e se supõe que a linguagem é apenas um meio de comunicação. Contudo, a força do processo civilizatório e a “imposição” democrática através de uma nova cultura organizacional tende a transformar as relações a partir da própria linguagem. Assim, uma das formas de se opor a uma linguagem “padrão”, seria “voltar ao modelo de toda produção linguística e redescobrir o princípio da extrema diversidade dos linguajares que resulta da diversidade de combinações possíveis entre as diferentes classes de *habitus* linguísticos e de mercados” (BOURDIEU, 1996c, p.21). Transgredir as “normas” linguísticas oficiais, no caso o uso do masculino para designar a pessoa humana, seja ela homem ou mulher, seria então dirigido tanto contra os/as dominados/as quanto contra os/as dominantes.

Em suas discussões, estudiosas/os feministas sugerem alternativas de tratamento da linguagem não sexistas. A linguagem sexista chegou a ser tratada nos mais diferentes níveis de governo e no âmbito das Nações Unidas. A UNESCO, por exemplo, examinou a necessidade de se eliminar dos registros escritos e dos discursos orais “todas as formas discriminatórias de linguagem” em relação à mulher e publicou em 1996 uma série de Diretrizes para uma Linguagem Não-sexista. No entanto, se em determinadas sociedades esses esforços vêm sendo acolhidos e incorporados, em outras são ainda depreciados ou ridicularizados.

A consideração das relações entre todos esses aspectos reforça ainda a importância e a necessidade dos estudos de gênero e sexualidade na formação inicial e continuada de professores/as.

3.3 Possibilidades nas Práticas Escolares

*Em termos de políticas curriculares ou até mesmo de práticas escolares, gênero e sexualidade ainda parecem ser tratados quase que exclusivamente como **temas** que devem ficar **restritos** a um campo disciplinar: a Educação Sexual.*
Guacira Louro (1997a, p. 127)

Início esta reflexão fazendo referência às políticas curriculares e práticas escolares que tratam das questões de gênero e sexualidade, entendendo que a reflexão crítica sobre a prática é uma exigência da *praxis* pedagógica e que deve buscar, sobretudo, reconhecer o/a professor/a como sujeito de produção de saber, com a clareza de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2002, p. 25). A prática escolar, e mais especificamente uma prática que desenvolva uma educação para a vivência da sexualidade deve ser apreendida como reflexiva, não podendo ser entendida sem uma análise que leve em conta “as lutas, os avanços e recuos” dos grupos que se mobilizaram e se mobilizam para fazer acontecer ações educativas inclusivas das temáticas referidas.

Nesta subseção examinam-se as modalidades de prática escolar, de forma a categorizar e caracterizar as situações comentadas pelos/as professores/as e a relação destes/as com as práticas exercidas nos espaços escolares. São enfatizadas as particularidades de gênero e das sexualidades. A seguir são introduzidos e analisados os relatos que tratam das práticas escolares desenvolvidas pelos/as colaboradores/as.

Dentre essas práticas, referimo-nos a iniciativas de trabalho com questões da **sexualidade** com crianças da **educação infantil**, desenvolvidas pelo professor Jónata e suas dificuldades no tratamento de aspectos relacionados ao corpo das meninas. Igualmente analisamos a alternativa da **educação sexual** voltada para a saúde e prevenção da **gravidez “precoce”** desenvolvida por Jéssica e o trabalho desenvolvido por Fátima no estudo sobre as **mulheres na literatura**, na qual se incentivou o desenvolvimento da criticidade acerca do *sofrimento* das mulheres nos romances. A reflexão sobre a **mulher na História** e sobre a mulher muçulmana, desenvolvida pela professora Telma e o trabalho realizado por Vera na **disciplina Ética e Cidadania** são também objetos de exame.

Em sua prática escolar, como professor da educação infantil, Jónata lembra a primeira vez que tratou da sexualidade com crianças de cerca de seis anos de idade, num conteúdo sobre o corpo humano e diz:

*“Eu me perguntava como eu ia trabalhar, não apenas o que é mão, o que é perna, mas sim o corpo como um todo. Eu me inquietava, porque não sabia bem como fazer. Até que lembrei que tinha um comercial de televisão que falava das partes do corpo humano e mostrava as imagens em desenhos. Então, eu tive uma ideia: peguei duas folhas de papel madeira: uma para menino, outra para menina. Eu pedi para um menino e uma menina que se deitassem na folha para que outro colega desenhasse o contorno do corpo e depois disso, deveriam completar os desenhos com as partes do corpo e falar os nomes. Primeiro eu perguntei para eles. A princípio, ficaram rindo, mas depois levaram a sério. Quando chegou às partes dos órgãos sexuais, falaram vários nomes menos pênis e **vagina**. Então eu falei: ‘olha, o nome não é esse’ e, falei para eles os nomes oficiais”. (Informação verbal – grifo meu)⁹⁰.*

Naquele momento, apesar de Jónata sentir-se vulnerável, sem orientação e preparo para enfrentar os desafios relativos à sexualidade das crianças que apareciam no cotidiano da escola, ele percebia a necessidade de atender ao currículo da escola, mas sabia que os conteúdos deveriam estar atrelados do mesmo modo ao interesse da própria criança. Então, pensou em trabalhar todo o corpo, incluindo os órgãos genitais do menino e da menina.

Sabe-se que crianças pequenas, meninos e meninas, começam a descobrir as características do próprio corpo e querem saber por que os garotos têm *pinto* e as meninas, *xoxota*, ou seja, utilizam apenas os apelidos. Jónata teve a preocupação, nesse caso, de além de solicitar que desenhassem o corpo humano, aprendessem os nomes “*corretos*” dos órgãos sexuais. Contudo, ele mesmo não sabia o nome da genitália externa feminina, nomeando-a de “*vagina*” e não vulva.

Jónata comenta que a principal intenção daquela aula foi esclarecer alguns nomes, tratar da higienização e do respeito ao corpo. Tudo isso, porque presenciava, de forma constante, algumas brincadeiras como, por exemplo: “*abaixar o short do colega, olhar as partes íntimas do outro*”. Pondera que este trabalho estava muito mais voltado à orientação sobre o corpo. Demais questões da sexualidade não eram explicitadas.

Quando deixou a educação infantil e assumiu uma turma da quarta-série do ensino fundamental, Jónata vivenciou outra experiência com sexualidade em sua prática escolar e o fato o preocupou. Comenta que uma menina o procurou e falou que estava

⁹⁰ Trecho extraído da entrevista concedida por Jónata em jun. de 2012.

menstruando e não soube o que fazer. Então, pensou: “Comigo logo! O que eu vou fazer?”. Contou o episódio a uma colega de trabalho e combinaram que ela iria dar uma aula sobre o assunto para as meninas. Para isso, a turma foi dividida: os meninos ficariam com Jónata e as meninas com a professora.

“Ela falou para as meninas sobre menstruação, cuidados... E, eu fiquei com os meninos, porque não tinha nenhuma condição de falar com as meninas sobre esses assuntos. Me sentia sem forças, tinha vergonha, não sabia o que fazer... Os meninos só perguntavam sobre eles, queriam saber sobre como surgem os pelos, o que fazer quando o pênis ficava..., assim... [calou]. São mais situações de curiosidade sobre eles mesmos” (Informação verbal)⁹¹.

Jónata não se sentia à vontade, ficou envergonhado na situação e durante a entrevista admitiu não ter conhecimento suficiente para responder à inquietação de sua aluna. Também demonstrou receio em falar de ereção e excitação, silenciando. Sobre a separação da turma, cabe recorrer a Daniela Auad (2006) e a sua discussão sobre a relação entre igualdade e desigualdade entre meninas e meninos, homens e mulheres, no espaço escolar. A autora chama a atenção para a função privilegiada que à escola possui no que diz respeito à aprendizagem de papéis sociais e sexuais. Para ela “o aprendizado da separação” pode discriminar meninos e meninas de forma a justificar desigualdades ou ao contrário, promover transformações no sentido da igualdade a partir do respeito às diferenças. Não é possível saber se a atitude de Jónata, ao separar a turma, contribuiu para justificar mitos, tabus e desigualdades ou se contribuiu no sentido de demonstrar a importância do respeito e do cuidado com o próprio corpo e do respeito às diferenças no corpo do outro.

Tanto Jónata, quanto sua colega da escola tentavam desenvolver a abordagem da educação sexual biológica higienista, apontada por Furlani (2011), com ênfase na biologia essencialista. Constata-se, ainda, que a separação da aula sobre os corpos masculinos e femininos, impediu que meninos e meninas pudessem conhecer e discutir juntos as mudanças em seus corpos durante a puberdade. E, assim, informar-se sobre as ideias vigentes na sociedade acerca das diferenças entre os sexos e também sobre as maneiras pelas quais são socialmente determinados os comportamentos de homens e mulheres, meninos e meninas, de acordo com as diferenças (biológicas).

⁹¹ Trecho extraído da entrevista concedida por Jónata em jun. de 2012.

Jéssica iniciou seu trabalho na educação, assumindo uma turma de alfabetização, no ano seguinte solicitou que fosse para a primeira série e logo em seguida, foi remanejada para a coordenação. Na turma de alfabetização Jéssica lembra que não desenvolveu atividades sobre gênero e sexualidade, pois *“naquela turma ainda não tinha esse despertar”*. Quando assumiu a coordenação pedagógica, iniciou o curso SPE e logo em seguida, o curso GDE. Sobre o papel da escola acerca da educação sexual e das relações de gênero, Jéssica ressalta que essa é uma questão que perpassa também à família e à religião da pessoa. Para Jéssica:

“O que cabe à escola mesmo é orientar sobre a segurança, a prevenção, a saúde, o cuidado... Não, a reorientação e a decisão da pessoa. Não vai ser a escola que vai dizer, ela precisa orientar para que conheçam as possibilidades e tratar dos riscos, da questão da segurança...mas ela precisa estar atenta para orientar, para combater o racismo, o preconceito, a discriminação. Eu acho que o papel da escola é mais nesse sentido, de ajudar a formar o cidadão que compreenda e respeite as diferenças...” (Informação verbal - grifos meus)⁹².

Em seu comentário, não ficou claro o que quis dizer quando referiu-se à decisão ou escolha da pessoa, mas é possível inferir tratar-se da orientação sexual do/a discente. Jéssica enfatiza o papel da escola no combate aos preconceitos e discriminações e na formação cidadã quanto ao respeito para com as diferenças e na orientação acerca da prevenção, saúde e cuidado com o corpo. Nestes casos refere-se ao trabalho que vem desenvolvendo nas escolas de Imperatriz, o projeto “Saúde e Prevenção nas Escolas”, reforçando que um dos objetivos do projeto é combater *“a perda de adolescentes por conta da gravidez”*. Esta *perda* alude ao aumento dos índices de evasão nas escolas pelas meninas que engravidam.

Jéssica expõe que sua família é cristã e a sua concepção sobre educação sexual fez-se a partir de princípios bíblicos, o que marca fortemente o significado de educação sexual e de sexualidade. Tais questões também são apontadas por Furlani (2005) quando salienta que no Brasil há uma forte atuação tanto das igrejas evangélicas como de algumas vertentes que apelam para o fundamentalismo católico. As discussões em torno da sexualidade são um ponto comum entre as diversas religiões, sempre no intuito de estabelecer regras e controle, com maior intensidade em sua ação sobre os jovens, mas não unicamente.

⁹² Trecho extraído da entrevista concedida por Jéssica em nov. de 2012.

Fátima demonstra reconhecer a importância de se tratar do tema na escola e relembra que o fazia em suas práticas escolares nas aulas de Literatura, na Escola Estado da Guanabara. Trabalhava aspectos relacionados à mulher e sua condição na sociedade. Dentre os clássicos, ela escolhia por exemplo...

*“Camilo Castelo Branco, um clássico do Romantismo... Com a obra “Amor de Perdição” foi trabalhada a representação da mulher na sociedade. Era uma mulher que ele amava e em um dado momento ela vai embora. Para se chegar até ela, saber quem era aquela mulher e quem era aquele homem... A cultura emitia, ou não, certo comportamento, mas, por quê? O que a sociedade impõe em relação a isso? O despertar para trabalhar a questão de gênero na literatura, veio na verdade... bem, eu já fazia algumas leituras, não tinha um aprofundamento... na verdade o meu olhar era para literatura, não especificamente para gênero, mas sempre tive minhas dúvidas em relação à forma **como as mulheres sofrem nas obras literárias**. Então, resolvi trabalhar a questão. Também fizemos um cordel para falar só sobre as mulheres”* (Informação verbal – grifos meus)⁹³.

Ainda que de forma sutil, Fátima preocupava-se com o sofrimento das mulheres nas obras literárias, dentre elas a poesia, o romance e outras expressões que exibem personagens, características, valores e ideologias inscritos em contextos sociais e históricos diferenciados. As estudiosas feministas demonstraram e denunciaram a ausência feminina nas ciências, nas letras, na literatura e noutros espaços sociais. Elas sempre estiveram centralmente preocupadas com as relações de poder, procurando discutir as formas de silenciamento, submissão e opressão das mulheres. A exposição de análises dessas situações parece ter sido essencial para torná-las visíveis.

A vitimização feminina e a concepção de um homem dominante *versus* a mulher dominada, como se fosse a única fórmula possível, podem ser contestadas. Fátima tentava, durante suas aulas, “tornar visível” aquela que foi ocultada durante séculos. Ela expõe sua dúvida sobre as maneiras pelas quais as mulheres são apresentadas como *as sofredoras* e como aquelas que se submetem aos caprichos dos homens, questionando e buscando diferentes modos de problematizar essas ideias e práticas em suas aulas.

No que tange às práticas escolares concretizadas por Telma, ela diz que costuma trabalhar a mulher na história. No ano anterior, por exemplo, solicitou que seus alunos e alunas pesquisassem sobre a condição da mulher no período medieval e acerca da mulher mulçumana, sugerindo que deviam analisar:

⁹³ Trecho extraído da entrevista concedida por Fátima em out. de 2012.

*“[...] quando ela casava, quando **ela deixava de...** até os deuses que a família dela cultuava, os que ela deixava de cultuar após o casamento. Os que tinha que cultuar depois, ao pertencer à família do marido... e as meninas disseram: “professora, mais isso era muito errado...” Eu disse: “pois é, mais qual era o século? Era o século dezesseis, século quinze e hoje?”. Então eu trazia para o hoje e elas diziam que não é mais assim. Então, eu procuro sempre intercalar passado e presente, porque história, não é só o passado. O hoje, como é que está a situação da mulher... Também fizemos um trabalho sobre **a mulher mulçumana**, pois sabemos que ela é muito...**coitada** eu digo assim...e eu procuro sempre trazer...”* (Informação verbal – grifos meus)⁹⁴.

Telma não conclui a frase ao referir-se à atividade desenvolvida sobre a mulher na Idade Média. Talvez quisesse dizer: “quando a mulher deixava de ser virgem”. Mas, o silêncio falou mais alto, pois “certas palavras não podem ser ditas, em qualquer lugar e hora qualquer”, conforme nos lembra Carlos Drummond de Andrade (1998). De forma altamente lírica o poeta insere a sexualidade em seu significado linguístico, apelando, chamando para que ela se desoculte da sociedade, da mesma forma pela qual todas as pessoas desejariam fazer. Refere-se a “Certas palavras”...

Certas palavras não podem ser ditas
Em qualquer lugar e hora qualquer
Estritamente reservadas
Para companheiros de confiança,
Devem ser sacramente pronunciadas
Em tom muito especial
Lá onde a polícia dos adultos
Não adivinha nem alcança.
Entretanto são palavras simples:
Definem partes do corpo, movimento, atos
Do viver que só os grandes se permitem
E a nós é defendido por sentença
Dos séculos.
E tudo é proibido.
Então, falamos.

Enquanto Fátima questiona o fato de a mulher ser percebida nos romances como uma *sofredora*, Telma, nas aulas de História, problematiza a situação da mulher mulçumana, entendida por ela, como uma *coitada*⁹⁵. Na cultura ocidental, a mulher muçulmana ocupa uma posição de inferioridade em sua sociedade. O harém e o véu são

⁹⁴ Trecho extraído da entrevista concedida por Telma em jan. de 2013.

⁹⁵ O termo *coitado/a* no dicionário de língua portuguesa Caldas Aulete (2008) refere-se a uma pessoa digna de pena. No entanto, devido a palavra coitada ser derivada e estar relacionada ao termo *coito*, há quem diga haver uma conotação sexual e sirva para descrever uma pessoa que sofreu o coito, ou seja, uma violação sexual. “A etimologia da palavra coitado não está em coito e sim no verbo arcaico “**coitar**”, do latim *coctare*, que significa desgraçar ou atormentar. Assim, um coitado é **alguém que sofreu coita, ou seja, uma desgraça, dor, pena ou aflição**”.

Significado disponível em: <http://www.significados.com.br/coitado/>. Acesso em: 13-02-2015.

dois símbolos que distinguem essas mulheres e sugerem sua subordinação ao homem. A subordinação é demonstrada e justificada pela lei, costumes e tradição. Há ainda uma prática consolidada na Lei islâmica⁹⁶ que acontece em países de maioria muçulmana, considerada abominável e severamente criticada no mundo inteiro, por ser contrária aos Direitos Humanos: a mutilação da genitália da mulher. Uma das razões defendidas pela Lei para que a mulher seja circuncisada é para “diminuir a sua luxúria” e “dosar os seus desejos sexuais”. Assim, é possível inferir que Telma refere-se à mulher muçulmana como uma *coitada* devido à sua subordinação ao homem, bem como por causa da exigência da mutilação defendida pela Lei.

Tomando como base os relatos de Fátima e de Telma é possível perceber traços da abordagem da educação sexual dos Direitos Humanos apontada por Furlani (2011). Através da literatura, Fátima problematiza, explicita e tenta desconstruir representações negativas socialmente impostas às mulheres, ressaltando ainda a importância de se ouvir os/as jovens e a necessidade da escola ter um projeto para trabalhar o tema como parte do currículo. Telma relaciona a mulher do passado com a da atualidade, refletindo sobre as mudanças de padrões sociais. Para as duas professoras, as atividades que desenvolvem em suas aulas poderiam ajudar na formação crítica de seus alunos e alunas, tendo em vista que, provavelmente, dentro de suas casas, eles e elas não tenham nenhuma orientação a esse respeito.

Relativamente ao tratamento dessas temáticas nas práticas escolares de Vera, ela afirma não ter dificuldades. Diz que procura sempre se informar, pesquisar, ver entrevistas de pessoas, principalmente as que tratam da sexualidade. Comenta que procura criar atividades a partir das próprias experiências das/os discentes, trazendo o cotidiano delas/es para a sala de aula e mais uma vez ressalta:

*“Eu vou atrás dos materiais, eu tento trabalhar de forma aberta, procurando conversar com os alunos, ouvir o que eles têm a dizer, ouvir o que eles entendem por sexualidade e tento passar o conteúdo para eles de forma dinâmica, de forma espontânea... Mas, eu acho que ainda está faltando muito... Eu tento conversar de forma **mais aberta**... é tanto que em todas as turmas, quando se falava assim: “Ah! É aula de Ética! “. Os alunos gostavam bastante. Teve um dia, que chegou uma professora, uma própria professora de ciências... e coincidiu de eu estar trabalhando num determinado momento a **gravidez precoce**... e ela chegou para mim*

⁹⁶ Lei Islâmica traduzida por Calatrava Bانشaria, do livro Sharia Law For The Non- Muslim, livro escrito por Bill Warner e editado por [CENTER FOR THE STUDY OF POLITICAL ISLAM](http://infielatento.blogspot.com/2011/06/lei-islamica-sharia-para-os-nao.html), com permissão do autor. Disponível em: <http://infielatento.blogspot.com/2011/06/lei-islamica-sharia-para-os-nao.html>. Acesso em: 13-05-2015.

*perguntando: como você consegue ser **tão aberta** em relação a esse assunto?” (Informação verbal – grifos meus)⁹⁷.*

Na interação em sala de aula, o diálogo, o ouvir o outro, o compartilhar a opinião, o compreender os sentimentos e a busca de uma disposição acolhedora frente a si e aos alunos e alunas, bem como as práticas que incentivem a escuta e o acolhimento da opinião/sentimento do outro são exemplos que enriquecem o fazer cotidiano na escola. Organiza os *“conteúdos de forma que eles entendam... que gostem! Eu trabalho estas questões mais na disciplina Ética, na Geografia, somente em alguns momentos, com algumas coisas... pois a geografia não nos dá espaço”*. Assim como Vera ainda não compreende ser possível realizar atividades que tratem questões de gênero e sexualidade na Geografia, tais discussões ainda não ganharam a importância necessária nas pesquisas brasileiras. O que há são pequenas publicações em anais de eventos que privilegiam tal temática e um reduzido número de geógrafos com linhas ou projetos de pesquisa que objetivam compreender os temas no domínio particular da disciplina e em regiões determinadas. O etnocentrismo tem prevalecido nestas compreensões, e em larga medida, não tem sido desafiado por geógrafos.

Vera também comenta, demonstrando angústia, e por vezes com lágrimas nos olhos, o caso de *“abuso sexual”*⁹⁸ que aconteceu com uma de suas alunas. Este caso, *“foi mais difícil”*, sublinha:

*“Ela tinha uns treze anos e estava **sendo abusada pelo padrasto** em casa e ela não tinha apoio de ninguém, nem mesmo da mãe. Ela começou a se comunicar comigo, através de cartas... Então eu chamei a direção da escola e conversei. E eu mesma procurei o conselho tutelar, conversei com ela, perguntando se ela aceitaria conversar com o conselho tutelar... A princípio ela não queria, pois tinha medo... Foi difícil, mas... Ela não sabia ao certo quando começou esses **“abusos”**, não sabia ao certo, mas dizia assim: “desde pequena!”... Não tinha acontecido... assim o ato sexual em si...mas aconteceu as preliminares...ela era forçada a fazer... Eu a princípio não sabia, eu fiquei... meio desesperada... deu medo, me deu medo porque o padrasto dela já foi indiciado em negócios de drogas anteriormente. Com isso, me deu medo... Mas, eu dizia: “tenho que fazer alguma coisa! Peguei as cartas que ela me mandava e entreguei nas mãos do juiz. E o Conselho acompanhou e... seu padrasto foi preso... ela saiu da casa dela e foi pra uma casa de parente... Depois ela saiu da cidade, foi pra casa de um outro parente, até que seu padrasto foi solto ... isso eu fiquei sabendo no momento que me afastei da escola, eu fiquei sabendo que ela sofreu*

⁹⁷ Trecho extraído da entrevista concedida por Vera em jan. de 2013.

⁹⁸ Embora Vera tenha utilizado o termo **abuso sexual**, será considerado aqui o termo **violência sexual**. Violência tem sua origem na palavra latina *violentia*, que significa constrangimento exercido sobre uma pessoa para levá-la a praticar algo contra a sua vontade; pode ainda ser definido como constrangimento físico ou moral; uso da força e coação (GABEL, 1997)

ameaças, então ela teve que voltar... Ela sofreu ameaças tanto do padrasto, como da própria mãe, por que sua mãe parece que apoia o companheiro. Infelizmente a mãe dela apoia... por isso é difícil! E eu fiquei sabendo que continua... ela voltou pra casa... e creio que continua os abusos... mas, eu não sei bem o que vem acontecendo agora... se ela continua sendo acompanhada pelo Conselho Tutelar... Não sei!" (Informação verbal – grifos meus)⁹⁹.

Em alguns momentos, Vera silencia ou não completa a frase, denotando certo receio em falar da questão. A violência sexual infantil envolve poder, coação ou sedução, a partir de duas desigualdades básicas: de gênero e geração. Frequentemente é praticada sem o uso da força física e não deixa marcas visíveis, o que dificulta a sua comprovação, em especial quando se trata de crianças pequenas. Pode variar em termos dos atos que envolvem contato sexual com ou sem penetração até atos em que não há contato sexual, como no voyeurismo e no exibicionismo e supõe uma disfunção em três níveis, segundo Gabel (1997, p. 10): “o poder exercido pelo grande (forte) sobre o pequeno (fraco); a confiança que o pequeno (dependente) tem no grande (protetor); e o uso delinquente da sexualidade, ou seja, o atentado ao direito que todo indivíduo tem de propriedade sobre seu corpo”.

A violência sexual, segundo pesquisas realizadas por Saffioti (1997); Azevedo e Guerra (1993); Cohen (1993); dentre outras¹⁰⁰, é um fenômeno complexo e difícil de enfrentar por parte de todas as pessoas envolvidas. É difícil para a criança e para a família, pois a denúncia do segredo explicita a violência que ocorre dentro do próprio espaço familiar. É difícil também para os/as profissionais que, muitas vezes, não sabem como agir diante do problema que envolve questões legais de proteção à infância e punição do/a agressor/a. Exige, ainda, terapêuticas de atenção à saúde física e mental da criança, tendo em vista as consequências psicológicas decorrentes da situação. Tais consequências estão diretamente relacionadas a fatores como: idade da criança e duração da prática violenta, condições em que ocorre, envolvendo ameaças, grau de relacionamento com o/a violentador/a e ausência de figuras parentais protetoras, dentre outras (KOLLER *et al*, 2005).

⁹⁹ Trecho extraído da entrevista concedida por Vera em jan. de 2013.

¹⁰⁰ Pode-se também citar o estudo que apresenta o mapeamento de fatores de risco para abuso sexual intrafamiliar identificados nos processos jurídicos sobre a violência sexual, no período entre 1992 e 1998. A análise de 71 expedientes apresenta o perfil das vítimas e a caracterização da violência sexual, dos agressores e das famílias. O mapeamento foi realizado por Koller *et al*, intitulado *Abuso Sexual Infantil e Dinâmica Familiar: Aspectos Observados em Processos Jurídicos* e o artigo foi publicado na Revista **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, Set-Dez 2005, Vol. 21 n. 3, pp. 341-348. Disponível em: www.scielo.br

Assim como a mãe da aluna de Vera parecia apoiar o companheiro que violentava a filha, no mapeamento realizado Koller *et al* (2005), as autoras encontraram situações semelhantes. Observam que “quando a reação da família é negativa e esta não oferece apoio social e afetivo, a vítima apresenta-se em situação de vulnerabilidade, podendo desenvolver problemas tais como isolamento social, depressão, pensamentos e tentativas de suicídio, ansiedade, entre outros” (p. 347). Tanto a vítima, quanto a família necessitam de acompanhamento psicológico para compreender o que é violência sexual e sua dinâmica, quais são suas consequências e como é possível evitar tais situações. Embora Vera tenha afirmado que a menina continua sendo acompanhada pelo Conselho Tutelar do município, não foi possível constatar os resultados da violência sofrida, visto que a própria entrevistada não teve mais contato com a adolescente.

Jónata, Fátima, Telma e Vera almejam que tais temáticas sejam incluídas nos currículos de formação docente, bem como no currículo das escolas de Educação Básica e contam com esta possibilidade. De acordo com Louro (2001c, p.56-57):

As práticas escolares e os currículos não são meros transmissores de representações sociais que estão a circular nalgum lugar, “lá fora”; são instâncias que carregam e produzem representações. O silenciamento em torno das “novas” identidades sexuais e de gênero constitui-se numa forma de representá-las, na medida em que marginalizam e as deslegitimam. O silêncio e o segredo significam uma tomada de posição ao lado de quem já detém a autoridade e a legitimidade. Quando se está numa guerra, a omissão sempre favorece o dominante.

A autora pressupõe que é a voz socialmente autorizada que inclui e exclui as pessoas e conhecimentos. Além disso, torna-se imperativo lembrar que estamos no meio de uma disputa política em torno da identidade sexual e de gênero, pois há, de um lado, o discurso hegemônico voltado à norma branca, masculina, heterossexual e cristã; de outro lado, vemos distintos discursos advindos de diferentes grupos e movimentos sociais não hegemônicos que lutam para se fazer ouvir, rompendo silêncios historicamente construídos.

Fátima afirma que muitos de seus alunos e alunas a viam como “*uma espécie de confidente. Eles acabavam me contando algumas coisas que provavelmente não contariam para outro professor ou professora, para a própria coordenação ou para os pais...*”. A entrevistada supõe que aqueles e aquelas adolescentes percebiam que “*não há uma coisa certa, que não existe um padrão...*”. Para ela “*esses padrões são estabelecidos pela nossa sociedade e nós temos que compreender para poder se identificar ou entender a partir*

dele". Com essa concepção, Fátima defende a inserção das questões de gênero e sexualidade no currículo escolar:

*"Para isso teria que mudar o próprio **currículo da escola**, pois ele é muito fechado. Quando eu digo currículo eu me refiro a tudo que tem que ser dado. Por exemplo, Língua Portuguesa tem uma carga horária imensa! Será que se diminuísse um pouco da carga horária e colocasse uma eletiva como tem em algumas cidades, a exemplo dos Estados Unidos... onde o aluno ou aluna poderia escolher... Por exemplo, ele ou ela teria tantas disciplinas para escolher: química, física, teatro, teria não sei o quê... Porque que no Brasil não pode ser assim? O aluno iria fazer sua matrícula... Teria Português, Matemática, História e Geografia... Mas, haveria cerca de cinco outras disciplinas, que seriam as eletivas... Assim como há na Universidade. Assim, não seriam obrigatórias todas as disciplinas... Mas, infelizmente, essa é a nossa formação de Colônia, formação jesuíta que os Estados Unidos, por exemplo, não têm. Aqui, como eu estava falando... Isso é bobagem! Eu tenho um conteúdo para cumprir... eu tenho uma ementa... Professor de História, a mesma coisa, professor de Química... Então, se pergunta: "Onde é que eu vou inserir isso?". O professor de Português e o professor de física não tem um conteúdo para dar? Por que a essa altura... Bem! **É possível tratar da igualdade, da sexualidade em Matemática, em Ciência, em História**... É como trabalhar com educação especial, não basta só aprender, saber o que é educação especial, mas sim estar sensível a questão da educação especial. Eu acho que essa é uma questão de sensibilidade ou, uma questão de desconhecimento" (Informação verbal - Grifos meus)¹⁰¹.*

Fátima propõe que o/a docente tenha sensibilidade e trabalhe essas dimensões em suas disciplinas. A partir de uma autonomia de atuação do/a professor/a, bem como do suporte ofertado ao mesmo/a pela equipe diretiva e pedagógica da escola, será possível definir o como, o quando e o porquê determinada temática será se trabalhará com os/as alunos/as.

3.3.1 Ética e Cidadania como disciplina escolar?

Retomando as práticas desenvolvidas por Vera na disciplina Ética e Cidadania e para compreender os objetivos da mesma, inicialmente recorro ao significado dos termos *ética* e *cidadania* e analiso alguns estudos que tratam do referido tema nas escolas, nos PCN's e em Programas de Governo. Segundo Herkenhoff (1996, p. 57), a *ética* representa "todo o esforço do espírito humano para formular juízos tendentes a iluminar a conduta das pessoas, sob a luz de um critério de Bem e de Justiça", o que

¹⁰¹ Trecho extraído da entrevista concedida por Fátima em out. de 2012.

reforça a teorização de que através da ética o ser humano pode desenvolver relações justas e igualitárias, acima das diferenças.

A origem da palavra ética vem do grego *ethos*, que quer dizer o modo de ser, o caráter. Os romanos traduziram o *ethos* grego, para o latim *mos* (ou no plural *mores*), que quer dizer costume, de onde vem a palavra moral. Portanto, ética e moral, pela própria etimologia, dizem respeito a uma realidade humana que é construída histórica e socialmente a partir das relações coletivas dos seres humanos nas sociedades onde nascem e vivem (ABBAGNANO, 2007).

A origem da palavra *cidadania* vem do latim *civitas*, que quer dizer cidade. Segundo Dallari (1998, p. 14): “A cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social”.

Nesse sentido, a cidadania não deveria ser apenas uma simples disciplina a mais a ser ensinada. As disciplinas tradicionais não conseguiam desempenhar o papel de formar para o exercício da cidadania. A transversalidade indica um método, um caminho a ser adotado para se trabalhar a cidadania na escola: “A transversalidade diz respeito a possibilidade de se estabelecer na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade)” (BRASIL, 2000, p. 40).

Na justificativa dos temas transversais, propostos pelos PCN's em 1997, a educação para a cidadania fica ainda mais clara quando se lê: “Eleger a cidadania como eixo vertebrador da educação escolar, o que implica colocar-se explicitamente contra valores e práticas sociais que desrespeitem aqueles princípios, comprometendo-se com as perspectivas e decisões que os favoreçam” (BRASIL, 2000, p. 25). Em sendo a cidadania o eixo vertebrador, significa então que toda a escola deve pautar-se por este eixo, ou melhor, deve ser pensada e reestruturada em função da cidadania do/a discente, educando-o para o seu exercício.

Os PCN's definem seis temas transversais a serem trabalhados no ensino fundamental, a saber: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo. Não se trata de novas matérias inseridas na grade

curricular. Enquanto temas transversais, eles perpassam, ou deveriam perpassar, todas as disciplinas tradicionais.

Em relação ao tema Ética, o PCN afirma que: “Esse trabalho requer uma reflexão ética como eixo norteador, por envolver posicionamentos e concepções a respeito de suas causas e efeitos, de sua dimensão histórica e política” (BRASIL, 2000, p. 29). Se a cidadania é o eixo vertebrador da educação e a Ética é o eixo norteador para se trabalhar os temas transversais, nos perguntamos: para se trabalhar a cidadania na escola, esta não deveria ser tratada em todas as disciplinas e não apenas numa específica? Para compreender essa questão, realizo um breve histórico acerca da inclusão desses conteúdos no currículo.

Em 1969, durante a ditadura militar, foram criadas as disciplinas de Educação Moral e Cívica e de Organização Social e Política Brasileira, que perduraram até os anos 1990. A ideia era apresentar a estrutura social brasileira de uma forma mais amena para os jovens, mas a partir de um princípio ideológico de que eles precisavam aceitar o seu papel sem contestação. No entanto, esta proposta não melhorou a relação das pessoas com a política. Cidadania, ética e moral não são temas que têm um cunho disciplinar e não deveriam ser tratados de forma segmentada.

Com a Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº: 9.294/96 e a divulgação dos PCN's em 1997, a discussão acerca da ética e cidadania tornou-se mais corrente, uma vez que tais documentos apontam esses termos como elementos-chave para a educação no país. As discussões que envolvem o conceito de ética, moral e civismo estiveram e ainda estão presentes no campo educacional, seja mediante disciplinas como Educação, Moral e Cívica; Organização Social e Política Brasileira; Estudo dos Problemas Brasileiros; pela via do Ensino Religioso, ou, mais recentemente, por meio dos temas transversais.

Na última década do século XX, alguns congressistas apresentaram proposições, tanto na Câmara Federal como no Senado, procurando reintroduzir nas escolas o estudo da Educação Moral e Cívica, por meio de uma disciplina curricular obrigatória. Em 9 de junho de 1999, foi lançado por Victor Pires Franco Neto, pelo Partido da Frente Liberal (PFL), o Projeto de Lei nº1.131, que tornaria obrigatória a inclusão da disciplina Ética e Cidadania nos currículos escolares do ensino fundamental e médio em todo o país.

Conforme o projeto, a educação escolar constitui-se em instância de formação da cidadania de crianças, adolescentes e jovens. Por isso, deveriam ser contempladas no

currículo escolar noções básicas de direitos e deveres, valores e atitudes, e essa tarefa seria de competência da disciplina *Ética e Cidadania*. Na época, a relatora, deputada Esther Grossi do Partido dos Trabalhadores – PT/RS, apresentou parecer contrário, sendo acompanhado pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto. Com isso, o projeto foi arquivado.

Em junho de 2000, novo projeto foi apresentado à Câmara de Deputados, de autoria do deputado Chico Sardelli do PFL de São Paulo. Previa a inclusão de um componente curricular obrigatório *Ética, Moral e Civismo*, com o objetivo de promover sistematicamente o desenvolvimento do educando. E mais uma vez obteve parecer contrário da relatora, deputada Marisa Serrano (Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB/MS), aprovado por unanimidade, sendo o projeto arquivado em 31 de janeiro de 2007. Ainda no ano 2000, outro Projeto de Lei, de autoria do deputado Fernando Zuppo do Partido Democrático Trabalhista – PDT – de São Paulo, foi apresentado ao Congresso cuja proposta era incluir, nos currículos escolares do ensino fundamental ao superior, o ensino da ética e da cidadania como parte de seus conteúdos. O mesmo também obteve parecer contrário e foi arquivado. Além desses três projetos, entre os anos de 1997 e 2006, outras proposições foram feitas por congressistas que procuravam reintroduzir nas escolas o estudo da educação moral e do civismo, ou introduzir disciplina que contemplasse a ética e cidadania, em busca do retomada de valores supostamente perdidos pela sociedade, conforme pesquisa realizada por Amaral (2007) e sintetizada no quadro a seguir.

Quadro 4 - Síntese das proposições acerca da *Ética e Cidadania* nas escolas

Número, autor e data de apresentação da proposta	Relator/a	Ementa	Termo/s utilizado/s pelo autor
PL.1.131/1999 – Dep. Victor Franco Neto PFL/PA 9/6/1999	Ester Grossi PT/RS	Inclusão obrigatória da disciplina <i>Ética e Cidadania</i> nos currículos do ensino fundamental e médio de escolas públicas e privadas	<i>Ética e Cidadania</i>
PL.3.379/2000 – Dep. Chico Sardelli PFL/SP 29/6/2000	Maria Serrano PSDB/MS	Constituirá componente curricular obrigatório <i>Ética, Moral e Civismo</i> no ensino fundamental	<i>Ética, Moral e Civismo</i>
PL. 3.857/2000 – Dep. Zuppo PDT/SP 29/11/2000	Não designado	Inclusão nos currículos do ensino da <i>Ética e da Cidadania</i> nos níveis fundamental, médio e superior	<i>Ética e Cidadania</i>
PL. 3964/2000 – Dep. Milton Monti PMDB/SP 14/12/2000	Não designado	Ensino de OSPB obrigatório a partir da 5ª série do ensino fundamental	OSPB
PL. 4.559/2001 – Dep. Paulo Lima PMDB/SP 25/4/2001	Não designado	Inclusão de Educação Moral e e Cívica no currículo do ensino fundamental nas escolas públicas e particulares	Moral e Civismo

Ind. 322/2003 – Dep. Davi Alcolumbre PDT/AP 15/4/2003	Costa Ferreira PSC/MA	Sugere ao Ministro da Educação a inclusão de matéria curricular obrigatória sobre direitos e deveres dos cidadãos, moral e civismo	Moral e Civismo
PL. 772/2003 – Dep. Pastor Frankenberg 16/4/2003	Iara Bernardi PT/SP	Incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino da Educação para a Moral e o Civismo	Moral e Civismo
PL. 2082/2003 – Dep. Paes Landin 25/9/2003	Vanessa Grazzietin PCdoB/AM	Acréscimo, ao art. 27. de item V. difusão dos valores morais, éticos, cívicos e de nacionalidade	Ética, Moral e civismo
PL 3.046/2004 – Dep. Antonio Cambraia PSDB/GE 3/3/2004	Fátima Bezerra PT/RN	Implantação disciplina obrigatória da educação moral e cívica	Moral e Civismo
PL. 5.072/2005 – Dep. Carlos Nader PL/RJ. 18/4/2005	Átila Lira PSDB/PI	Inclusão da disciplina educação moral e cívica na grade curricular nos ensinos fundamentais e médio	Moral e civismo
PL. 6.484/2006 – Dep. Celso Russomano PP/SP 16/1/2006	Átila Lira PSDB/PI	Indicar conjunto de temas transversais para os currículos dos ensinos fundamental e médio, entre eles ética e política	Ética
PL. 6.570/2006 – Dep. Pastor Frankenberg PTB/PR 31/1/2006	Ivan Valente PSOL/SP	Incluir no currículo oficial a obrigatoriedade do ensino da educação para a Moral e o Civismo	Moral e civismo
PL. 7.425/2006 – Sen. Pedro Simon PMDB/RS 16/8/2006	Chico Alencar PSOL/RJ	Incluir nos ensino fundamental, médio e cursos de formação de professores da educação básica, componentes curricular dedicado ao desenvolvimento de valores éticos e de cidadania	Ética e cidadania

Fonte: Oliveira (2007, p. 351)

Vale ressaltar que tais proposições não foram aprovadas pelo Congresso Nacional. Além desses Projetos de Lei, o MEC, em parceria com Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República, lançou em 2004, o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado *Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*. Esta iniciativa se deu por entender que é dever da escola ensinar e agir fundamentada nos princípios da democracia, da ética, da responsabilidade social, do interesse coletivo, da identidade nacional e da própria condição humana (BRASIL, 2003). Para isso, busca desenvolver ações visando a atingir dois objetivos:

- a) compreender os fundamentos da ética e da moralidade e como seus princípios e normas podem ser trabalhados no cotidiano das escolas e da comunidade;
- b) compreender e introduzir no dia-a-dia das escolas o trabalho sistemático e intencional sobre valores desejados por nossa sociedade (*op cit*, p. 8).

Sua proposta inicial seria a criação de Fóruns, constituídos conforme a realidade de cada escola. Nesses fóruns haveria representação e participação de estudantes, profissionais da educação, dirigentes, famílias, lideranças comunitárias, dentre outras pessoas interessadas. Em 2006, por meio de edital, o MEC apoia o financiamento de projetos escolares que objetivavam implementar o Programa nas escolas públicas. Os

mesmos deveriam ser desenvolvidos junto às comunidades, retomando ou aprofundando ações educativas que conduzissem à formação ética e moral de todos os membros que atuam nas instituições escolares. “O trabalho com ética e cidadania nas escolas pressupõe intervenções focadas em quatro grandes eixos que, embora independentes, mantêm uma nítida inter-relação: ética, convivência democrática, direitos humanos e inclusão social”¹⁰².

Em novembro de 2012, a Comissão de Educação do Senado vota a proposta que cria duas disciplinas de orientação ética e política nos currículos escolares: Cidadania Moral e Ética no ensino fundamental e Ética Social e Política no ensino médio. O Senado aprova a alteração da redação dos artigos 32 e 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Mas, essa ideia foi e tem sido criticada por diversos especialistas dizendo que os assuntos voltados à ética e à cidadania podem ser incorporados em outras disciplinas.

Muitas escolas, dentre elas as de Porto Franco – MA como a que Vera e Telma trabalham, desenvolvem as temáticas em disciplinas específicas e não de forma transversal, conforme proposto pelos PCN’s, ou mesmo no desenvolvimento de projetos, segundo o Programa *Ética e Cidadania*, sugerido e financiado pelo MEC.

Na sequência são apresentados alguns elementos que tratam das construções dos gêneros e das sexualidades vivenciados nos espaços escolares.

3.4 Elementos da construção dos gêneros e das sexualidades nos processos educativos

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade, é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado, que se qualifica de feminino
Simone de Beauvoir (1980, p. 9)

Os conceitos teóricos assumidos nesta tese (estudos de gênero e das sexualidades), concebem os sexos, os gêneros e as sexualidades como frutos da construção histórica dos sujeitos, em determinados contextos sociais e culturais. No entanto, em relação ao sexo, e conseqüentemente ao gênero e à sexualidade, tal

¹⁰² Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5268:&catid=202&Itemid=86. Acesso em 09 nov. 2015.

entendimento ainda não é consensual, haja vista que normas essencialistas e biologicistas têm sido, em muitos casos, associadas a sua causalidade.

O ser mulher, e também o ser homem, são frutos de uma construção, e não de um determinismo biológico, como já assinalava Beauvoir em 1949, quando da publicação de sua obra *O Segundo Sexo*. Por sua vez, assinala Butler (2003) que se o argumento de Beauvoir, de que não nascemos mas nos tornamos uma mulher, está correto, depreende-se que a mulher em si é um termo em processo, um devir, um construir do qual não se pode dizer legitimamente que tenha origem quando do nascimento ou fim com a morte. Dessa maneira ela está suscetível a intervenções e ressignificações:

Mesmo quando o gênero parece cristalizar-se em suas formas mais reificadas, a própria “cristalização” é uma prática insistente e insidiosa, sustentada e regulada por vários meios sociais. O gênero é a estilização repetida no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural do ser (p. 59).

A heteronormatividade junto com o androcentrismo é a base do sistema político subjetivo que alimenta as diferenças dicotômicas entre os sexos e busca naturalizar e estabelecer as formas de ser homem/masculino e de ser mulher/feminina. Ela não somente mantém a lógica dicotômica e complementar entre homens e mulheres, como também favorece a degradação social dos e das que a subvertem. Tais pessoas sofrem, em muitos casos, preconceitos e violências associadas à homofobia.

Considero que muitos são os apelos, especialmente de quem sofre, vivencia ou mesmo de quem não aceita atitudes homofóbicas e luta pela aceitação, pelo respeito e pela dignidade humana, conforme constatado nas narrativas de nossos/as colaboradores/as acerca de suas vivências nas escolas. Embora ainda se observe a presença de preconceitos e estereótipos, todos/as os colaboradores/as defendem que deve haver atitudes de respeito às pessoas, independentemente de sua orientação sexual ou das normas impostas pela sociedade.

Elias sublinha que *“antigamente, a maioria das pessoas era bem mais preconceituosa”* e ressalta que hoje as pessoas têm mais liberdade para assumir o que são, acrescentando: *“tenho alguns alunos com **comportamento afeminado**”*. Explica que em suas aulas, quando presencia alguma atitude que pode ser considerada homofobia, diz: *“se não gosta, não critique tem que **respeitar** como gente”*.

Vera menciona que vivenciou “*uma situação, em que um menino foi alvo de gozações por não apresentar um comportamento... digamos assim ... próprio para seu sexo e aquilo era motivo de gozação, ele sofreu bullying por isso.*”. Naquele momento, os professores de sua escola se reuniram para ver o que poderia ser feito e optaram pelo diálogo. Vera destaca que diminuíram as gozações.

Da mesma forma, João ressalta:

*“Eu me deparei com situações lá que... alguns **meninos que tinham um jeitinho...** assim... Um jeitinho de... sei lá...**de homossexual** e que os outros colegas gozavam... Então, em alguns momentos eu falava: ‘por favor não falem isso pois vai desconcentrar ele; ele quer estudar, por favor deixem ele estudar...’. E eles diziam: ‘Mas, professor **ele tem um jeitinho meigo... acho que ele é...**’. Naquele momento eu até brinquei, dizendo: “eu também sou! ”. Mas, eu sempre evitava tocar no assunto, porque eu não conhecia, a minha instrução foi pouca... estava recente na Pedagogia e entrei no PET para dar aula também... Então, eu **tentava respeitar** e sempre exigia o **respeito dos colegas**” (Informação verbal - Grifos meus)¹⁰³.*

Jéssica comenta, com certa preocupação, que quando atuava como professora no ensino fundamental, teve um aluno e uma aluna que ...

*“[...] apresentavam comportamentos que não eram próprios para seus sexos, conforme esperado pela sociedade. O menino... assim... que a sociedade diz, mas eu... sinceramente eu não conseguia ver dessa forma, vai muito da relação que a criança tem em casa, de com quem que ela brinca e tal...”. Também **tinha uma aluna que parecia um menino, por ela ser valente, por ela em qualquer situação querer tomar o partido, ela queria ser a “mão de ferro”** mesmo, de resolver tudo do jeito dela e era mesmo tosco... As pessoas diziam: **“Essa menina é meio machão!”**. Ela é esquentada como tem gente que é ... Eu achava que esse comportamento poderia ser reflexo... sei lá! De repente, da mãe, do pai ou... ela em casa poderia ter alguém que enchia sua paciência... e ela demonstrava aquele reflexo... mas, eu não via como atitude de... pude presenciar situações de bullying mesmo, com provocação, piadinhas... chacotas...com os colegas. Essas ações são coisas corriqueiras do dia-a-dia... **Eles chamam de vEaDo mesmo! Ou, ficam chamando de menininha**” (Grifos meus).*

Telma também vivenciou algumas situações em que meninos foram alvo de gozações dos colegas, por terem comportamentos que não eram entendidos como “normais” para seu sexo, conforme sua afirmação:

*“[...] os meninos... do tipo mais **delicadinho**, os outros não querem no time. Às vezes quando a gente quer dividir a turma numa gincana, ou quando tem outras atividades esportivas, eles não querem aquele menino ... **mais delicado...** que gosta... Mas, assim a gente procura conversar...mas que eles são terríveis! Adolescente, criança é terrível... eles não conseguem... Com as meninas por incrível que pareça a gente não vê tanto assim, **as***

¹⁰³ Trecho extraído da entrevista concedida por João em jan. de 2013.

meninas parecem que são ditas “normais”, (risos) as meninas, não... se elas têm assim... até que seja mesmo, elas camuflam muito bem... elas geralmente são mais... homogêneas assim... tudo delas...os interesses... Agora, os meninos são mais excluídos por isso... Agora os que chegam e falam o que são, parece que já mais são aceitos... incrível! Os que... os que a gente não sabe se realmente são ou não... se ele só tem aquele jeitinho.... Pode ser que nem seja... as pessoas excluem mais” (Informação verbal - Grifos meus)¹⁰⁴.

É possível identificar nas palavras de Jéssica, Vera, Elias, João e Telma o entendimento da homossexualidade como desvio, deixando transparecer ideias que podem contribuir na manutenção de papéis sociais estereotipados em relação ao homem e a mulher, pois delimitam gestos e papéis sociais de acordo com o sexo biológico. Elias e João ressaltam que deve haver o respeito, por ser este um princípio bíblico. Vera e Jéssica referem-se ao fato de não aceitarem atitudes que envolvam qualquer situação de constrangimento e de vexame, afirmando que as mesmas as deixam revoltadas e dizendo que tentam conversar com as pessoas que mostram tais atitudes.

Telma nota que há uma espécie de subversão nos comportamentos das meninas na escola, sendo estes bem diferenciados em relação aos dos meninos. A professora afirma que as meninas evidenciavam ser “normais”, enquanto que os meninos, especialmente os mais “delicadinhos”, demonstravam não seguir os padrões esperados pela sociedade. Com isso, eram alvo de gozações e “excluídos” do grupo. Tais atitudes, por parte das meninas, podem ser entendidas como uma espécie de “resistência feminina”. Sua afirmação acerca das meninas camuflarem sua orientação sexual, me instigou a recorrer ao estudo que desenvolvi durante o mestrado e à análise realizada do momento em que as primeiras normalistas começaram a questionar sobre a discriminação da mulher. Elas iniciaram as reivindicações por igualdade de oportunidades, melhores condições de vida e de profissionalização e a articulação crítica sobre a consciência de gênero e da sexualidade (SILVA, S.M.P, 2011).

Fátima ressalta, ainda, que dentre os papéis da escola, um deles seria trabalhar questões de gênero e da/s sexualidade/s discutindo, instigando os alunos e alunas a pensar, a refletir sobre essas questões, uma vez que fazem parte de suas vidas. Ela constata que o ambiente escolar não concebe o masculino e o feminino com igualdade de comportamento, sente-se incomodada e comenta:

¹⁰⁴ Trecho extraído da entrevista concedida por Telma em jan. de 2013.

*“Olha! Eu não sei se a escola fazia vista grossa como se aquilo não existisse, pois não tomava partido. Ela não trabalhava essas questões e aquilo me incomodava bastante. Eu vi inclusive **casos de violência** que me incomodaram muito, mas a escola não tomava partido. Cheguei a conversar com a coordenação sobre o caso. Mas, me foi dito: “vamos fazer o quê? “. Como se diz: “isso não é problema meu! ”E isso me incomodava, inclusive porque na escola havia uma diretora e um diretor que eram gays” (Informação verbal – grifos meus)¹⁰⁵.*

Sobre os comportamentos considerados “culturalmente adequados” em relação ao seu sexo, Jónata comenta que vivenciou algumas situações que o deixaram indignado:

*“No início eu velava. Não dava atenção. Até porque não sabia como fazer, só quando trabalhei no Ensino Médio, quando eles queriam me atingir, pessoalmente [...] eu me senti irritado. Por duas vezes eu falei sobre isso: uma vez foi com uma colega na sala dos professores, quando ela chegou dizendo: “vocês viram o fulano? Hoje ela está **pior do que antes. Está até com roupa feminina!**”. Aí eu me irritei e disse: ‘o quê que tem isso? Vocês são professoras, deviam fazer diferente! Mas, estão sendo **preconceituosas!**’” (Informação verbal - Grifos meus)¹⁰⁶.*

A negação das pessoas que não se enquadram num padrão heteronormativo acaba por expô-las às gozações, aos insultos, dentre outras formas de violência que induzem esses/as jovens a se reconhecerem como *desviantes*, *indesejados* ou mesmo *ridículos*. A normalização da sexualidade é traduzida por uma série de regras sociais que padronizam a sociedade e os que dela fazem parte. Esses padrões seguem em uma linha de heterossexualização dos corpos e desejos. Tudo que está fora dos padrões considerados desejáveis são condenados, assim como as pessoas que manifestam suas sexualidades transgredindo essas formas naturais são considerados anormais e não desejáveis. E para que esse/a jovem possa vir a se reconhecer como homossexual, é necessário que ele/a consiga desvincular o ser gay, ou lésbica, dos significados que aprendeu a associá-los. Esta não é uma tarefa fácil! Inclusive, Louro (1999) ao tratar essa questão assinala: “será preciso deixar de percebê-los como desvios, patologias, formas não naturais e ilegais da sexualidade: Como se reconhecer em algo que se aprendeu a rejeitar e a desprezar?” (p. 83). Tais atitudes discriminatórias contra as sexualidades consideradas *desviantes* entre os/as próprios/as colegas são a contrapartida da vigilância que se exerce sobre as sexualidades consideradas *normais*.

¹⁰⁵ Trecho extraído da entrevista concedida por Fátima em out. de 2012.

¹⁰⁶ Trecho extraído da entrevista concedida por Jónata em jun. de 2012.

CAPÍTULO 4**O CURSO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA (GDE) NAS
TRAJETÓRIAS PERCORRIDAS**

*Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma,
percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida
dando-lhes novos significados
(Maria Izabel Cunha)*

O campo político, entendido ao mesmo tempo como campo de forças e como campo de lutas, que têm em vista transformar a relação de forças não é um império: os efeitos das necessidades externas fazem-se sentir nele por intermédio sobretudo da relação que os mandantes mantêm com seus mandatários e da relação que esses últimos mantêm com suas organizações.
 Pierre Bourdieu (2007b, pp 163-164).

Tomo essas palavras de Bourdieu como forma de tentar explicar que devido ao fato do campo político ser também um campo de lutas e de forças, é sempre necessário conhecer os objetos dessas lutas e os dispositivos e instrumentos mediante os quais elas se realizam. Porque o campo político não é um “império”, quando se observa a presença das questões dos gêneros e das sexualidades nas políticas educacionais é preciso observar também que sua inserção se deu, em especial, devido às lutas e às pressões de movimentos sociais como os movimentos de mulheres e os movimentos feministas. A partir dessas lutas, tais questões começam a ganhar visibilidade tanto no campo político, no campo educacional como no campo científico, especialmente nas ciências sociais e humanas. Com isto, também entendo que se faz necessário e urgente incrementar a produção de conhecimentos acerca de experiências educativas, endereçadas à construção de alternativas éticas, epistemológicas e pedagógicas que promovam mudanças de atitudes, na desconstrução de preconceitos e estereótipos que negam direitos humanos e sociais fundamentais.

Seguem-se considerações sobre a questão da formação continuada em gênero e diversidade na escola, tal como se configurou no GDE, sendo este fruto de uma política pública educacional, advinda das lutas de movimentos sociais, que visou proporcionar aos professores/as subsídios para que pudessem compreender, posicionar-se e abordar questões voltadas às diversidades, dentre elas as de gênero e sexual, buscando o reconhecimento e o respeito sociocultural e sexual dos sujeitos. O presente capítulo objetiva reconhecer os subsídios deste curso, ofertado na UFMA, no caminho percorrido pelos/as colaboradores/as deste estudo. Para isso, é cabível um breve histórico da criação do curso e de sua oferta nas instituições de ensino superior (IES), destacando-se a iniciativa da SECAD (atual SECADI) e da SPM em sua organização, apresentar a configuração de cada módulo, com seus objetivos e conteúdos e retomar alguns dos desafios enfrentados e conquistas efetivadas pela equipe integrante do trabalho pedagógico na UFMA, além de retomar afirmações de tutoras e de cursistas dos anos

2009 e 2010. Na sequência são apresentadas a configuração, organização e desenvolvimento do curso no AVA/Moodle, organizado pelo Núcleo de Educação a Distância da UFMA. Por fim são discutidos os impactos do curso nas trajetórias e nas práticas escolares dos/as colaboradores/as.

4.1 O projeto do curso GDE: um pouco de sua história e de sua organização curricular

Os/as professores/as sentiam necessidade de formação nesses temas, sentiam dificuldades para lidar, em sala de aula, com a criança que chama a outra de cabelo de “bombril”, o outro de “marica”. Encontramos no curso GDE uma porta aberta para adquirir o embasamento necessário para lidar com as discriminações e coibir a violência.
(Maria Elisabete Pereira)¹⁰⁷

Início esta subseção ressaltando que a LDB de 1996 propõe em seu artigo 80 o desenvolvimento do ensino a distância nos diferentes níveis e modalidades do sistema escolar, bem como na formação continuada, devido propiciar atendimento a um grande número de pessoas, sendo assinalada como um dos instrumentos para atender às exigências em relação à formação de professores/as. No mesmo ano foi criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED). Sua criação no MEC permitiu que o ministério atuasse como um agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, fomentando a incorporação das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e dos métodos didático-pedagógicos e técnicas de ensino a distância. Embora esta proposta tenha encontrado resistências, as bases legais para esta modalidade foram estabelecidas na LDB, sendo regulamentadas no Decreto 5.622, no ano de 2005. Neste decreto, o conceito de Educação a Distância no Brasil é assim definido:

[...] caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

¹⁰⁷ Diretora da Subsecretaria de Articulação Institucional da SPM/PR (GDE, 2011, p. 49).

A SEED também promove a pesquisa e o desenvolvimento voltados à introdução de novos conceitos e práticas que utilizem as diferentes ferramentas em EaD nas escolas públicas brasileiras. E os primeiros programas formais desta Secretaria foram a formação continuada de professores/as da rede pública. A EaD foi concebida, segundo Martins (1996), como uma modalidade adequada à expansão e à consolidação dessas formações. Com o crescimento da EAD, em 2005 foi criado pela SEED o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), com a finalidade de oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada para professores/as da Educação Básica.

Ainda no ano de 1996, no governo brasileiro de Fernando Henrique Cardoso, mesmo que de forma tímida, iniciou-se certo reconhecimento nos campos dos direitos humanos e dos setores educacionais de que a questão da diversidade deveria estar entre os temas de relevância político-social. Durante o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, os documentos oficiais passaram a apresentar-se melhor elaborados no que se refere à questão da diversidade, à ampliação de políticas públicas com a promoção de programas e de planos para a população LGBT e à inclusão das questões raciais nos currículos escolares. Dentro de uma variedade de iniciativas relacionadas à diversidade, uma delas ocorreu a partir da atuação do MEC, através da SECAD quando realizou e implementou ações em relação ao tema e seus desdobramentos.

Assim, iniciou-se no governo Lula o financiamento e o incentivo à criação e execução de cursos que atendessem a diferentes necessidades, com o objetivo de reduzir desigualdades educacionais por meio da participação de diferentes membros da sociedade, em políticas públicas que buscassem assegurar a ampliação do acesso a educação, a inclusão social e a desconstrução de preconceitos e discriminações historicamente construídos.

O GDE foi resultado de um longo processo de construção e de implantação de políticas que visam o desenvolvimento de práticas igualitárias. De um modo geral, as metas que o orientam estão expressas na LDB de 1996, em específico no art. 26, que determina a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica (Lei nº 10.639), na Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (de 2003), no Plano Nacional de Política para as Mulheres (de 2004), no Programa Brasil sem Homofobia e no Programa de Combate à Violência e à

Discriminação contra GLBTT e Promoção da Cidadania Homossexual (de 2004). (PEREIRA; ROHDEN, 2007).

Além do reconhecimento da escola ser um ambiente preconceituoso, como argumentos para justificar a ação, foi invocada a necessidade de atualizar profissionais da educação, complementando sua formação inicial, com temas voltados à diversidade. A defesa da modalidade à distância se deu, especialmente, devido ao fato de muitos dos/as docentes atuarem em localidades distantes das capitais e terem dificuldade para fazer sua formação continuada. Em agosto de 2005, foi assinado Protocolo de Intenções entre a SPM/PR, a SEPPIR/PR e o MEC – por intermédio da SECAD e da SEED – e o *British Council*¹⁰⁸ e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM)¹⁰⁹. O CLAM, em parceria com a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) propôs, no ano de 2006, o curso piloto “Gênero e Diversidade na Escola – GDE”, oferecendo 1.200 vagas para professores e professoras do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries. Essas vagas seriam distribuídas em número de 200 para cada um dos 06 municípios de diferentes regiões do país: Porto Velho, Salvador, Maringá, Dourados, Niterói e Nova Iguaçu.

Naquele momento, a equipe organizadora do Projeto partia da concepção de que os processos discriminatórios tinham suas especificidades e precisavam ser analisados à luz dos direitos humanos, para que nenhuma forma de discriminação fosse tolerada, na escola ou fora dela. Além disso, estavam conscientes de que:

O “Curso Gênero e Diversidade na Escola” tem um enorme desafio pela frente. Entretanto, longe de nos desestimular, a realidade nos encoraja a dar este importante passo, para que um dia seja possível afirmar que, assim como nosso país, a escola brasileira é uma escola de todos/as. Estamos certos/as de que incorporar o debate de Gênero e Diversidade na formação de professores/as que trabalham com crianças e jovens é o caminho mais consistente e promissor para um mundo sem intolerância,

¹⁰⁸ O *British Council* é uma instituição pública do Reino Unido, um instituto cultural cuja missão é difundir o conhecimento da língua inglesa e sua cultura mediante a formação e outras atividades educativas. Promovem cooperação entre o Reino Unido e o Brasil nas áreas de língua inglesa, artes, esporte e educação. Maiores informações em: <http://www.britishcouncil.org.br/>.

¹⁰⁹ O CLAM, criado no ano de 2002, enquanto um projeto vinculado ao Programa de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Saúde do Instituto de Medicina Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UFRJ. O Centro foi criado com os objetivos de elaboração e implementação de conhecimento relacionado a sexualidade, dentro da perspectiva dos direitos humanos. Tem como característica, o diálogo entre academia, movimentos sociais e responsáveis pelas políticas públicas, com a coordenação de atividades nas regiões do Brasil, Argentina, Chile, Peru e Colômbia, com a integração a outros centros localizados nos continentes asiático, africano e nos Estados Unidos.

Há maiores informações sobre o Centro no link

<http://www.clam.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infolid=65&sid=123> .

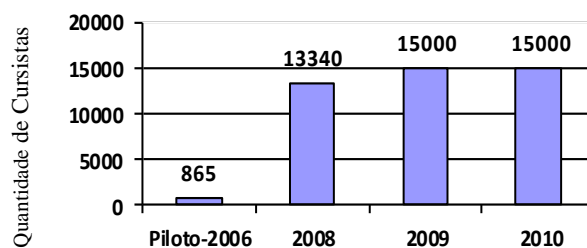
mais plural e democrático. Formar educadores/as é apenas o primeiro passo. (GDE, 2009. p. 10).

A execução do projeto ficou sob a responsabilidade do CLAM que coordenou a elaboração do material didático; selecionou via Internet os/as cursistas e capacitou professoras/es *on-line*; indicou orientadores de temas e em parceria com o Governo Federal, coordenou o desenvolvimento do curso até sua etapa final.

Inicialmente, a estrutura do GDE foi organizada em quatro módulos: Diversidade, Gênero, Sexualidade e Orientação Sexual, Raça e Etnia. Cada módulo era dividido em unidades, acompanhadas por um material didático disponível em CD e também impresso, além de serem disponibilizados no AVA, com atividades diversificadas.

Mediante a avaliação da experiência do projeto piloto publicada em 2007 pela SPM, iniciou-se uma nova fase de realização mais ampliada. Em 2008 ocorreu mais uma parceria entre a SECAD, a SPM, a SEPPIR e a SEED. Naquele momento, ampliaram a proposta de oferta do curso GDE, com recursos públicos federais, para todas as Instituições Públicas de Ensino Superior do país que quisessem ofertar o GDE pelo Sistema da UAB, através da Rede de Educação para a Diversidade. Esta Rede se configurava como um grupo de instituições públicas dedicado à formação continuada de profissionais da educação nas mais diversas áreas. Em quatro anos de oferta, foram totalizados quarenta e dois mil, duzentos e cinco ingressantes em todo o Brasil, conforme o gráfico a seguir:

Figura 3- Gráfico com ingressantes no Programa GDE no Brasil

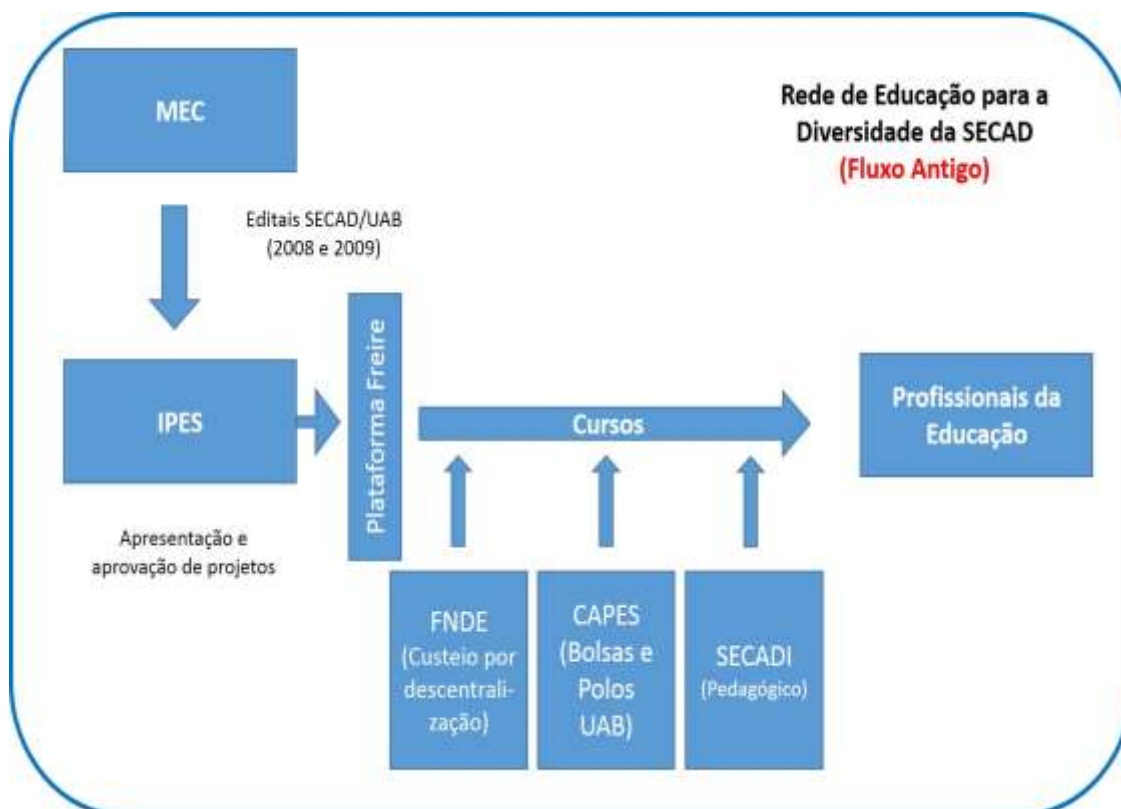


Fonte: Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres – janeiro de 2010
Disponível em: <http://www.spm.gov.br>

A partir de então, a proposta do GDE foi gestada como formação continuada. As universidades federais e estaduais, através da UAB, cuidaram de oferecer o curso aos/às professores/as, gestores/as e orientadores/as pedagógicos/as das redes públicas

municipais e estaduais de ensino de todas as regiões do país. Os cursos atendiam aos editais SECAD/UAB publicados nos anos de 2008 e 2009 e eram ofertados nos Polos UAB, sendo financiados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e os/as profissionais (coordenadores/as, professores/as pesquisadores e tutores/as) recebiam bolsas da CAPES. Para melhor compreensão das mudanças ocorridas nas ofertas dos cursos de formação continuada no período, apresento a seguir duas figuras: a primeira com a antiga configuração da Rede de Educação para a Diversidade da SECAD/MEC e a segunda com o novo fluxo da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública.

Figura 4: Antiga configuração dos cursos de formação continuada da SECADI/MEC



Fonte: Coordenação Geral de Direitos Humanos e Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania da SECADI/MEC, Brasília, 2013.

As ações pedagógicas recomendadas no Livro de Conteúdo (2009) prezam a autonomia docente e visam formar um/a profissional capaz de atualizar-se de forma permanente e integrar vários campos do conhecimento com habilidade para unir teoria e prática, desenvolvendo iniciativas para enfrentar e resolver problemas e que tenha capacidade de trabalhar em equipe. As atividades oferecidas às/aos professoras/es participantes, de acordo com as diretrizes do GDE, estão relacionadas ao propósito de um curso, que na sua maior parte é realizado em ambiente interativo. A intenção é incentivar o envolvimento das/os docentes em suas produções teóricas e o compartilhamento destas produções.

Segundo o Livro de conteúdo (2009), a opção pelos temas específicos, assim como a disposição de seu tratamento concomitante, parte do princípio de que os fenômenos se relacionam de modo complexo. O curso é desenvolvido de maneira que possa permitir o debate transversal sobre a diversidade, o gênero, a sexualidade e orientação sexual e as relações étnico-raciais. Para tanto são organizados quatro módulos temáticos e um de avaliação.

O primeiro módulo, **Diversidade**, discute os conceitos de diferença, diversidade e cultura, com foco nas múltiplas diversidades culturais. Enfatiza os conceitos de etnocentrismo, estereótipo e preconceito estimulando os/as professores/as a pensarem de forma a combater o determinismo biológico, promovendo uma discussão inicial sobre respeito e valorização da diversidade (GDE, 2009).

No módulo que versa sobre **Gênero**, trata do conceito de gênero e de identidade de gênero inserindo-os num contexto histórico. Em seguida, discorre sobre o contexto da desigualdade social, de gênero e étnico-racial com a família e a escola. A gênese do movimento feminista e sua importância na sociedade, a violência de gênero e o conhecimento da Lei Maria da Penha, Lei nº 11.340/2006 também são estudados. Na última unidade, voltada para a sala de aula, são tratadas formas de interação das temáticas na escola e na família (GDE, 2009).

O módulo seguinte apresenta questões da **Sexualidade e Orientação Sexual**, enfatizando os temas Sociedade e política, a conceituação dos termos “orientação sexual” e “sexo biológico”, a concepção de corpo e as dimensões psicológicas, sociais e culturais. A orientação sexual aparece em destaque reconhecendo-se e conceituando-se a heterossexualidade, a homossexualidade e a bissexualidade. O Livro de conteúdo discute ainda a noção de “heteronormatividade compulsória”. Na contextualização,

introduz o histórico do movimento LGBT brasileiro¹¹⁰, os direitos humanos e as alternativas para discutir tais abordagens na sala de aula, com os desafios e possibilidades que a temática propõe (GDE, 2009).

No módulo que trata da temática as **Relações Étnico-Raciais** são discutidos os conceitos de etnocentrismo, racismo e preconceito, usando exemplos da realidade brasileira para debater sobre imposições como o “mito da democracia racial”, por tanto tempo entendido como uma verdade absoluta. Analisa ainda, a questão do reconhecimento da diversidade étnico racial, das pessoas indígenas e o trabalho do movimento negro organizado brasileiro (GDE, 2009).

Para o curso preparam-se ambientes virtuais onde é prevista a realização de atividades *síncronas* e *assíncronas*¹¹¹, previamente organizadas pelos/as professores/as pesquisadores/as, tomando como base o Livro de conteúdo. São disponibilizadas informações pertinentes ao curso, literatura para aprofundamento e outros materiais atendendo as especificidades de cada módulo. Os encontros presenciais, organizados pelas tutoras, com discussão dos conteúdos propostos e realização de oficinas didáticas, complementam a configuração pedagógica. O GDE envolve um grande trabalho de equipe com o engajamento de todas/os, no entanto:

[...] não bastarão leis, se não houver a transformação de mentalidades e práticas, daí o papel estruturante que adquirem as ações que promovam a discussão desses temas, motivem a reflexão individual e coletiva e contribuam para a superação e eliminação de qualquer tratamento preconceituoso” (GDE, 2009, p. 9).

Em 2011 o CLAM publica um documento cujo objetivo foi registrar a experiência adquirida com o GDE, sendo esta “uma ação inovadora do governo brasileiro no âmbito da promoção de uma educação inclusiva, não sexista, não racista, não homofóbica” (GDE, 2011, p. 9). Neste documento, são sistematizadas as experiências de

¹¹⁰ No conjunto das conquistas político-sociais da atuação do Movimento LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros) se enquadra a sensibilização da população de modo geral para as formas de discriminação por orientação sexual, que têm levado estudantes a abandonarem a escola por não suportarem o sofrimento causado pelas piadinhas e ameaças cotidianas dentro e fora dos muros escolares. Esses mesmos movimentos têm apontado a urgência de inclusão no currículo escolar, da diversidade de orientação sexual, como forma de superação de preconceitos e enfrentamento da homofobia (GDE, 2009, p. 35).

¹¹¹ Atividades *síncronas* permitem que professor/a, aluno/a e outros/as participantes interajam em tempo real, como os chats e as videoconferências. As *assíncronas* dispensam a participação simultânea, não são realizadas em tempo real. Dentre estas atividades, as mais utilizadas no GDE/UFMA são os fóruns e as tarefas como o memorial e o projeto de intervenção.

elaboração e execução do GDE em todo o Brasil. Na primeira parte, apresentam-se as ações do governo sobre o combate à discriminação e às desigualdades. Em seguida são abordadas a iniciativa do GDE e a prática de cooperação entre órgãos governamentais e a terceira parte, centra-se no projeto político pedagógico do curso, refletindo sobre a importância dos temas nas escolas. Na sequência retratam-se dois momentos do GDE, sendo o primeiro o curso piloto, seguido das experiências nos anos posteriores, até 2010. Por fim, são abordados os desafios, os resultados e as repercussões de sua implantação em diferentes regiões do Brasil.

O documento apresenta trechos de entrevistas com coordenadoras/es do curso, tutores/as e alguns/mas cursistas, além de descrever e analisar excertos dos relatórios finais entregues por algumas IFES. Afirma-se que o GDE é uma “importante ferramenta na árdua tarefa de mudança de paradigmas ao propor transformações nas percepções individuais daqueles e daquelas que dele participam” (GDE, 2011, p. 83). Na conclusão do documento destaca que o GDE é entendido como uma política inovadora na história da educação brasileira, especialmente por debater os temas de modo transversal e por ser disseminado pela metodologia a distância e, “por ter avançado ainda mais ao ser aplicado também na modalidade de especialização passando, inclusive a integrar a grade curricular de algumas universidades” (*op cit*, p. 86).

Após transcorrer cinco anos de sua implantação, como reivindicação da equipe que idealizou o GDE, o CLAN, em parceria com a SPM/PR realizou uma avaliação do curso, nomeando-a de GDE+5. Seu principal objetivo foi avaliar os resultados do processo de formação no GDE, observando seus reflexos nas escolas e abrangeu 10 universidades que o ofertou (UERJ, FURG, UEMA, UFMS, UFES, UFPA, UFPI, UnB e UNESP). Durante a pesquisa foram ouvidas as opiniões de professores/as que cursaram o GDE entre 2008 e 2011, das equipes de coordenação, das tutoras/es e de representantes da SPM, SEPIR e SECADI. Os resultados foram apresentados no **Seminário GDE+5 – Processos, Resultados, Impactos e Projeções** que aconteceu nos dias 3 e 4 de fevereiro de 2014, na UERJ. Os dados da pesquisa foram discutidos com representantes das equipes do GDE das universidades selecionadas. Foram apresentados o contexto, a metodologia, o trabalho de campo e os dados quantitativos da avaliação do curso GDE e os/as participantes foram convidados/as a expor as suas experiências na execução do GDE, apresentando sucessos, dilemas e desafios. Por fim

foram discutidos os resultados qualitativos do estudo de avaliação GDE+5 e feita a síntese de recomendações para a ação.

Embora a UFMA não tenha sido integrante do grupo avaliado, durante o Exame de Qualificação a professora Constantina Xavier Filha sugeriu que eu participasse do Seminário GDE+5 e realizou os contatos necessários para solicitar minha inclusão no evento. Com isso, pude participar do Seminário e fazer anotações pertinentes para esta pesquisa, além de gravar as apresentações dos/as integrantes das Mesas de Discussões. Dentre os depoimentos durante o Seminário, chamou-me a atenção o fato de uma das representantes do CLAM afirmar: “quando iniciamos, não imaginávamos a amplitude do GDE, sua diversificação, não temos um GDE, temos vários GDEs”. Pude então constatar que tanto o cronograma, quanto a quantidade de encontros presenciais foram diferenciadas em cada universidade. A própria infraestrutura de EAD e as atividades propostas apresentaram-se também diversificadas em cada instituição.

A proposta pedagógica do curso se insere numa política de inclusão social que assume um objetivo situado na fronteira da luta pelos direitos humanos e na exigência de um expressivo investimento na subjetividade. Pretende dar contribuição para a transformação dos valores sociais tradicionais que têm reproduzido assimetrias e desigualdades de gênero, preconceitos e discriminações de raça/etnia e em relação às questões da sexualidade.

Com esse entendimento são utilizadas metodologias distintas e variadas pelas equipes pedagógicas e coordenação do GDE em momentos diversos, que perpassaram desde as formações de tutoras acerca dos conteúdos, metodologias e avaliação da aprendizagem, as oficinas realizadas durante os encontros presenciais nos Polos, as atividades *on line* até à certificação.

4.2 A oferta do curso GDE na UFMA: do proclamado ao efetivado

O GDE no estado do Maranhão foi ofertado em atendimento ao Edital 01/2008 SECAD/MEC. Inicialmente foi implantado em Polos de Apoio Presencial do sistema UAB, para profissionais da educação básica. O curso havia sido destinado a profissionais da educação, preferencialmente da educação básica pública que afirmavam ter

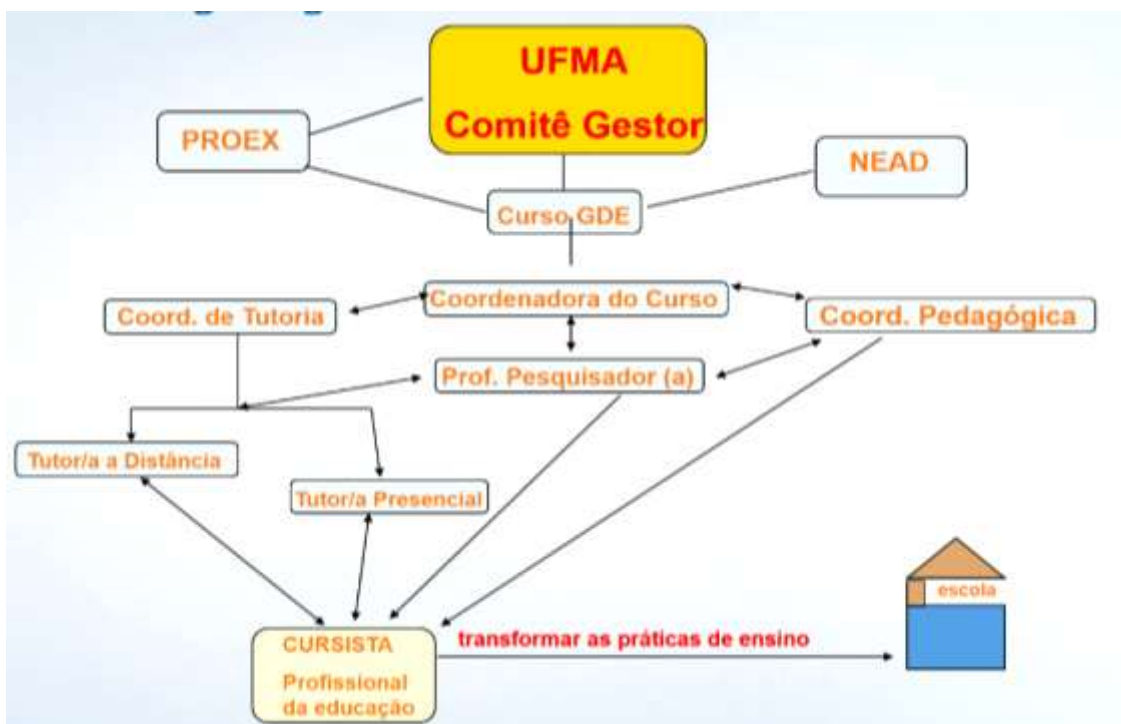
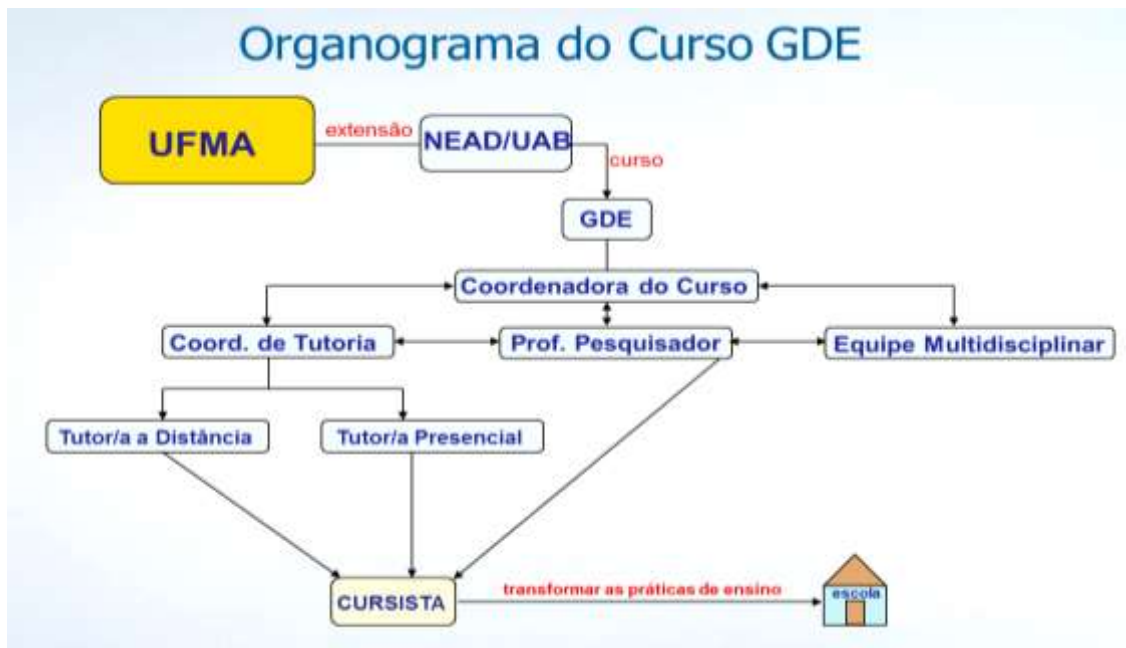
disponibilidade de realizar as atividades *on line* (cerca de 10 horas semanais) e dos encontros presenciais que aconteceriam nos Polos UAB.

O GDE ofertado pela UFMA, nos anos de 2009 e 2010, teve lugar nos Polos UAB de Porto Franco e de Imperatriz, com um total de 240 (duzentos e quarenta) vagas, sendo 120 (cento e vinte) para cada ano. Considerando que haveria certa desistência logo no início do curso, nestes dois anos foram inscritos e matriculados 263 (duzentos e sessenta e três candidatos/as). Desses, cerca de 20% sequer o começou, outros evadiram-se nos primeiros módulos e 88 (oitenta e oito) cursistas o concluíram, ou seja, cerca de 45% do total inicial. No ano de 2014, a UFMA tornou a ofertar o GDE nos municípios São Luís, Caxias e Imperatriz. Neste ano, foram matriculados/as 182 (cento e oitenta e dois) candidatos/as. Aproximadamente 15% não iniciaram o curso, cerca de 35% evadiram nos primeiros módulos e 95 (noventa e cinco) o concluiu, ou seja, mais de 60 % dos ingressantes finalizaram o GDE.

Nos anos de 2009 e 2010 a equipe pedagógica era constituída por uma coordenadora do curso, uma coordenadora de tutoria, um/a professor/a pesquisador/a para cada módulo, três componentes da equipe multidisciplinar (duas assistentes pedagógicas, um assistente tecnológico); oito tutores/as *on line* sendo dois/duas por município em cada oferta e quatro tutoras presenciais, sendo duas para cada Polo.

Já em 2014 houve alteração na composição da equipe e o GDE passou a ser vinculado ao comitê gestor institucional da UFMA. A equipe pedagógica passou a ser composta por uma coordenadora geral, uma coordenadora de tutoria, uma coordenadora pedagógica, quatro professores/as pesquisadores/as, oito tutores/as *on line* (um/a para cada 25 cursistas) e três tutores/as presenciais (um/a para cada município). A seguir, a antiga e a atual configuração do curso GDE na UFMA:

Figura 7 - Antiga e nova configuração do curso GDE na UFMA

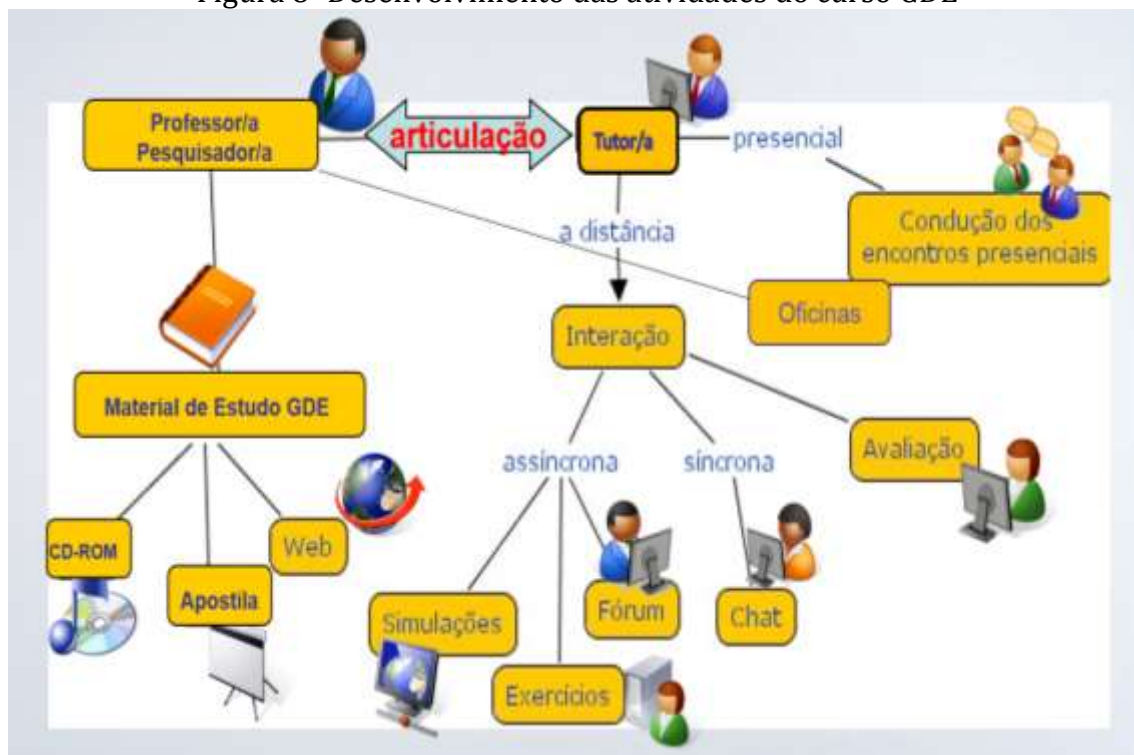


Fonte: Arquivo da coordenação do curso

O GDE concentra três importantes características: agrupa quase todas as atividades por meio da Internet, com o sistema *Moodle* de educação à distância, figura-se como processo de formação continuada para profissionais de educação da rede pública de ensino básico voltando-se para as temáticas do gênero e das diversidades, é também marcado por encontros presenciais e uma didática relacionada com tutoria *on line*,

fóruns, chats, diários, ou seja, por diferentes formas de interação. Para maior entendimento da dinâmica do GDE na UFMA, apresento a seguir um organograma que demonstra a organização das atividades *on line* e presenciais.

Figura 8- Desenvolvimento das atividades do curso GDE



Fonte: Arquivo da coordenação do curso GDE – UFMA

Entendo que o ensino a distância exige uma escolha cautelosa das ferramentas a serem usadas e das estratégias pedagógicas a serem desenvolvidas para que o aprendiz possa interagir com o conhecimento, adquirir autonomia e, sobretudo saber problematizar e contextualizar o saber. Partindo desse princípio, a internet mostra-se como um fértil ambiente de aprendizagem, fornecendo recursos suficientes para transformar o ensino não presencial, tais como bate-papo, vídeos, animações, simulações e fóruns de discussão *on-line*. Esses recursos ampliam as possibilidades de aquisição e interação com o conhecimento. Entretanto, muitos de nossos/as cursistas ainda não têm essa compreensão e acabam deixando as atividades do curso num “segundo plano”, sem realizá-las nos prazos estipulados, enviando textos copiados da Internet (plágio) dentre outros aspectos observados no decorrer do curso e enfatizados nas mensagens enviadas pelas tutoras.

Numa Sala Virtual no AVA/MOODLE, são disponibilizados *links* que permitem acesso aos módulos, seus textos, vídeos, atividades, dentre outras informações referentes ao curso, das quais se destacam: o Cafezinho Virtual; o Mural de Avisos; as Notas e o Ebook do Curso, tal como pode ser observado na página inicial reproduzida a seguir.

Figura 9 - Sala Virtual do Curso GDE/UFMA



Fonte: AVA/NEaD/UFMA. Disponível em: <http://www.avacap.ufma.br/course/view.php?id=28>. Acesso em 09/05/2015

O *Cafezinho Virtual* refere-se a um espaço de interação. Nele todas as pessoas envolvidas no Curso podem acrescentar um tópico, escrever mensagens, recados, atualidades, felicitações além de trocas de ideias sobre os mais variados temas. O *Mural de Avisos* constitui-se num espaço em que são publicados importantes avisos e notícias, como datas dos encontros presenciais, atividades em desenvolvimento, eventos científicos regionais, nacionais e internacionais que tratem das áreas temáticas do Curso, por exemplo. No *link Notas*, coordenadoras, professoras/es e tutoras/es podem visualizar as avaliações de cada um dos/as cursistas, com as observações feitas pela tutoria *on line* nas atividades. O último *link* disponível na Página de Apresentação da Sala Virtual, se refere ao *E-book* do Curso, um dos materiais didáticos elaborados pelo



CLAM e disponibilizado em CD, nos anos de 2009 e 2010. Na última oferta do Curso (2014), o mesmo foi disponível apenas *online*, sendo que as dúvidas quanto à sua utilização puderam ser esclarecidas no Seminário Inaugural do Curso e pelas tutorias a distância e presencial nos municípios durante todo o processo.

Como já se afirmou, dentre as atividades propostas pelos/as professores/as pesquisadores/as, têm-se os fóruns de discussão. O Fórum é, depois do e-mail, um recurso bastante utilizado em ambientes virtuais de aprendizagem, simulando conversas presenciais, nas quais cada comentário vai se aninhando aos demais, possibilitando uma conversa coletiva, um elo de pensamento, em que cada fio da rede é tecido por diversas mãos. O fórum de discussão *on-line* é considerado parte importante do AVA, pois permite uma navegação hipertextual, agregando múltiplos recursos e ferramentas de comunicação em tempo real ou de maneira assíncrona (BASTOS *et al.*, 2005) e uma proposta pedagógica que pode facilitar a organização e construção do conhecimento pelo aprendiz.

Na maioria das vezes as questões elaboradas para discussão partem de proposições dos/as professores/as. Discutem-se através do fórum os conteúdos estudados, entretanto penso que deveria existir maior investimento na autonomia da aprendizagem com os/as cursistas, fazendo propostas de tópicos relacionando-os com o tema em estudo e trazendo contribuições de sites, links e acesso a blogs que pudessem fortalecer a discussão do grupo. Isto por entender que este recurso deve se configurar em estratégias promotoras de uma discussão mais ampla, com os/as participantes estabelecendo diálogos e trocas de saberes.

Nos fóruns, o/a aprendiz pode comparar suas ideias com as dos/as colegas, enriquecendo-as sem perder de vista o objetivo comum do módulo. O processo, inclusive o pensamento crítico, o trabalho de construção coletiva e espontânea do conhecimento gera a produção de novos conhecimentos, mediante um processo relacional. É possível observar que a participação dos/as cursistas nos fóruns de discussão pode ser estimulada desde a construção da proposta pelo/a professor/a pesquisador/a até a dinâmica de interação da tutora, promovendo aspectos de desenvolvimento da criticidade, conforme exemplo apresentado a seguir.

Quadro 6 - Fragmentos do Fórum sobre Gênero 1(Turma de Rachel Bonfim- Imperatriz)
GDE/AVA/UFMA

	Fórum sobre Gênero 1 - por Rachel Bonfim - quinta, 11 junho 2009, 00:29
	<p><i>Caras (os) Cursistas.</i> <i>Os estudos da Unidade I nos aproximaram do conceito de gênero como “uma construção social e histórica dos sexos” e diz que a maneira como a menina e a mulher se comportam na sociedade e desempenham seus papéis, nada tem de natural ou biológico, mas, são construções que se dão a partir das relações sociais.</i> <i>A partir do estudo da referida Unidade, comente as seguintes questões: A escola e a família têm contribuído para reforçar a hierarquia sexual? Que tipos de situações são vistas e vivenciadas no cotidiano escolar e familiar que colaboram para o aumento da discriminação contra as mulheres e dos preconceitos contra aqueles que não correspondem a um ideal de masculinidade dominante? Em sua opinião, o que se deve fazer para mudar esta prática? É importante que você considere a vivência no cotidiano escolar, familiar e social.</i></p>
	<p>Re: Fórum sobre Gênero 1 Por “Elias” – quinta, 18 junho 2009, 23h: 42min.</p>
	<p>Sim, desde que nascemos somos conduzidos a aceitar os costumes já estabelecidos pela escola e família. Ao nascermos já somos colocados em um ambiente que irá cobrar atitudes e comportamentos “condizentes” com o nosso sexo biológico. Na família quando nasce uma menina o quarto é cor-de-rosa com várias bonecas, as atividades propostas são mais de cuidados domésticos, as orientações para escolha de profissão são direcionadas às atividades de cuidados pessoais; quando é um menino o quarto provavelmente é azul e com vários carrinhos, bolas de futebol e jogos eletrônicos, as atividades dirigidas são mais no espaço público e o mesmo receberá orientações para a escolha de profissões mais técnicas. A escola também dá sua contribuição na construção dessas diferenças, reforçando o aprendizado na família, orientando profissionalmente até mesmo nas organizações de festas e eventos em que as meninas e os meninos têm responsabilidades distintas, enquanto elas se responsabilizam pela organização interna, decoração... Eles cuidam da parte financeira, da estrutura do evento... Quando há algum destes que se identificam com as atividades do outro grupo é facilmente questionado e criticado pelos companheiro/as. Para que se consiga mudar estas atitudes é preciso um trabalho de conscientização, de crítica, de questionamentos desses padrões pré-estabelecidos e a adoção de práticas sociais, em que se respeitem os diversos gêneros.</p>

Fonte: Disponível em: <http://www.avacap.ufma.br/course/view.php?id=28>. Acesso em 18 mai. 2015

Neste caso, ao reler o comentário de Elias no fórum de discussão é possível perceber sua concordância em relação ao preconceito de gênero desenvolvido, em grande parte, nas relações familiares e na escola. De forma crítica ele chama a atenção para a necessidade de ações que questionem esses “padrões pré-estabelecidos” e para a urgência da “adoção de práticas sociais em que se respeitem os diversos gêneros”.

No que tange à **Avaliação**, além de haver diferentes atividades que são utilizadas como instrumentos avaliativos, os/as cursistas devem realizar uma

autoavaliação anotada no *diário de bordo* disponível em cada módulo. Faz-se a seguinte apresentação¹¹²:

No aspecto qualitativo de avaliação devemos fazer sempre uma auto-avaliação, ponderando o nosso próprio julgamento sobre os resultados da nossa aprendizagem. Isto nos ajudará a identificar o que devemos melhorar e a empreender esforço próprio para superar ou avançar na apropriação de novos conhecimentos. Nesse sentido, você utilizará este espaço no “Diário”, para fazer o registro reflexivo da sua atuação, seu empenho e compromisso com o curso, assim como deve pontuar as dificuldades conceituais e técnicas, demonstrando as estratégias utilizadas para superá-las neste módulo. Não esqueça que as anotações no Diário serão primordiais para a elaboração do Memorial ao final do Curso.

Para a escrita do memorial, cada cursista deve rever, refletir e avaliar sua trajetória no curso identificando se as leituras feitas influenciaram seu modo de ver determinados fatos, atitudes e comportamentos e se chegaram a perceber alterações em si. Após essa reflexão o/a cursista deve descrever as formas pelas quais os conteúdos estudados interferiram ou não, em sua prática pedagógica, destacando fatos significativos ocorridos na família, na escola, no grupo de amigos/as e que tenham relação com os temas estudados. Deve identificar o que gostou, o que não gostou, os pontos positivos e negativos, críticas e sugestões para que melhore o curso.

Tomando como base alguns depoimentos dos memoriais dos/as cursistas, constatamos que boa parte registrou que um dos maiores desafios consistia em refletir os “preconceitos” trazidos de casa. Alguns/mas cursistas explicaram, sistematicamente, em seus memoriais, a contribuição do curso, como por exemplo no seguinte trecho do memorial de Telma:

O Curso contribuiu para a minha formação profissional, proporcionando diversificadas experiências, por meio das palestras, oficinas e das leituras e debates, contribuindo para que possamos enfrentar e vencer muitos desafios encontrados na vivência escolar, sobretudo no que diz respeito às questões relacionadas a gênero, diversidade sexual e relações étnico-raciais (SILVA, 2010, p. 20).

O Trabalho final, deveria ser elaborado sob a forma de um projeto didático de intervenção, definido como um conjunto articulado de ações e pelo envolvimento de pessoas motivadas para o alcance de um objetivo comum, por meio de estratégias

¹¹² Disponível em: <http://www.avacap.ufma.br/mod/journal/view.php?id=1201> . Acesso em 26 mai 2015.

previstas num tempo determinado (início, meio e fim), com recursos limitados e sob constante avaliação. Para empreender um projeto de intervenção é fundamental estar convicto da necessidade de mudança, motivado pela relevância do tema, pelas ações a serem implementadas e pelo desafio de levar a termo a proposta que se pretende empreender. É também essencial estar preparado/a para convencer os outros atores e atrizes de que o problema existe, elucidando situações reais nas quais ele se manifesta e constituindo assim uma situação-problema. Esta situação é o foco da intervenção, uma delimitação capaz de modificar uma realidade que é complexa, numa situação simplificada e com a qual conseguimos lidar.

Em conversa com as tutoras, num dos encontros de formação, soube-se que a princípio o curso foi recebido com muita empolgação e que a maioria dos/as cursistas mostrou-se interessada/o pelos temas abordados, sobretudo por se tratar de temas novos para discussão no ambiente escolar. No relatório final do curso (SILVA, 2010), há alguns depoimentos das tutoras, dentre estes o da tutora Neuzanil Filgueiras que pondera: “a discussão varia conforme o entendimento prévio do cursista em sua militância, problemática em sala de aula ou, até mesmo, por ter desconhecimento do assunto” (p. 16). Para as demais tutoras, os temas que suscitaram maior esforço foram a orientação sexual e sexualidade, pois além de não serem bem esclarecidos no ambiente escolar são sempre permeados por uma gama de preconceitos que os inibe de desenvolver uma discussão no AVA ou mesmo de tirar dúvidas. Prevaecem muitas vezes, posturas tradicionalistas e impostas pela moral e costumes da família, da sociedade ou da religião.

Dentre as dificuldades mencionadas nos relatórios individuais das tutoras, estão o acesso à internet e problemas em relação ao AVA/UFMA que, por vezes, saía do ar, sistema lento ou impossibilidade de conexão. Para os que iniciavam seu processo de informação tecnológica, o começo do curso foi ainda mais complicado pela dificuldade nos acessos, nas postagens e na participação nos fóruns. Alguns levavam a atividade manuscrita nos encontros presenciais com a tutora nos Polos, para que a referida atividade fosse digitada e postada pela própria tutora no AVA.

Mas tanto os/as cursistas concluintes quanto as tutoras ressaltaram os inúmeros conhecimentos adquiridos com o GDE. Como exemplo, a tutora Raquel Bonfim disse: “Acrescente-se também os conhecimentos que adquiri sobre sexualidade, pois os que tinha era em nível de senso comum e os estudos promovidos pelos/as

professores/as pesquisadores/as foram fundamentais para melhorar minha compreensão sobre o assunto” (SILVA, 2010, p. 16). A tutora Tatiane Sales assinalou o caráter gratificante do trabalho, por se tratar de uma educação para a diversidade capaz de contribuir para o desenvolvimento da equidade nos espaços escolares. Em suas palavras, “os conteúdos selecionados foram excelentes e a interatividade com os cursistas nos deu uma amplitude de saberes e situações, as mais diversificadas” (*op cit*, p. 17).

A temática Sexualidade, por sua vez, evidenciou envolver grandes implicações para os estudos no curso. No levantamento dos conhecimentos prévios, alguns reconheceram que esta temática constitui-se em tabu, permeada por inúmeros preconceitos. Pude ainda detectar afirmações que asseguram ter havido mudanças de posicionamento em relação à questão, em alguns memoriais disponíveis no AVA/UFMA:

Quanto à minha prática docente é possível verificar algumas mudanças: ao trabalhar com os conteúdos referentes ao corpo humano, sistema reprodutivo masculino e feminino, também irei abordar questões relativas a construção da identidade de gênero e sexual, ao invés de me deter, como antes fazia aos aspectos puramente biológicos; tenho hoje uma postura mais acolhedora em relação ao tratamento entre os/as alunos e alunas, no sentido de promover a construção da identidade feminina e não visibilizá-las dando um tratamento masculino a todos/as. Pelo exposto, afirmo que este curso foi significativo para meu crescimento pessoal e profissional, gostei das mediações que nos fazem repensar e melhorar as produções e as intervenções, dos textos que com uma linguagem fácil abordou todos os temas de modo pacífico, enfim pude repensar e refletir sobre gênero e diversidade como nunca antes houvera feito (Cursista Elias, 2009)¹¹³.

Existem diferentes situações de preconceito e discriminação que homens e mulheres perpassam em função das suas identidades de gêneros e pelas orientações sexuais que tiveram, sendo que cada um tem os seus direitos e mesmo assim por falta de orientação ou pela própria cultura que vivem, não entendem ou não aceitam a diversidade de sexualidade existente atualmente como lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros. Contudo é uma diversidade muito grande que boa parte da sociedade ainda discrimina. Penso que o papel da escola é muito importante e a mesma deve estar preparada para orientar os alunos e também os pais dos mesmos, promovendo assim momentos de palestras, de conscientização dos direitos que as pessoas têm de escolher a sua forma de viver a vida (Cursista João, 2010)¹¹⁴.

¹¹³ Trecho memorial do GDE disponível em: <http://www.avacap.ufma.br/course/view.php?id=28-memorial>. Acesso em: 8 maio 2012.

¹¹⁴ Trecho memorial do GDE disponível em: <http://www.avacap.ufma.br/course/view.php?id=21>. Acesso em: 8 maio 2012.

Desde a realização das entrevistas com esses dois professores, foi possível perceber certas inconsistências nessas afirmações devido a pensar que ao elaborarem um texto alusivo a um dos instrumentos avaliativos do curso, registram aquilo que traduz o que foi estudado pois eles supõem que assim contribuem para uma “boa nota” e conseqüente aprovação. No entanto, comprova-se que muitas de suas atitudes permanecem balizadas pelo que foi apreendido na socialização primária na família, na escola e na igreja. Embora ambos tenham deixado claro, em seus relatos, a importância do respeito ao outro, notou-se que suas concepções estão relacionadas, especialmente, à ideologia da igreja evangélica que frequentam.

Das maiores dificuldades encontradas durante o curso, sem dúvida, a maior refere-se à efetiva participação dos/as cursistas, tanto nas atividades *on line*, quanto nas presenciais. Para evitar e diminuir a evasão, algumas providências foram tomadas e constam no relatório (SILVA, 2010, p. 23):

- ✓ No momento em que foi identificada a ausência de cursistas no ambiente, foram enviadas mensagens tanto pelas tutoras *on line*, quanto pela coordenação do Curso, através do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA/Moodle e pelos seus e-mails.
- ✓ Foram realizados diversos contatos por telefone com mensagens de otimismo, destaque sobre a importância do Curso e a necessidade de darem continuidade ao mesmo, dentre outras questões.

Após esse contato, as tutoras presenciais fizeram as devidas observações em seus relatórios individuais. Pode-se transcrever o seguinte relato disposto no Relatório Final do Curso GDE (SILVA, 2010, p. 24):

Diante da situação em que se encontravam a maioria dos cursistas e das cursistas do Curso GDE foi feito por nós tutoras do polo de Imperatriz os seguintes encaminhamentos: contatar os cursistas que não acessam há muito tempo, os que estavam com as tarefas atrasadas e até mesmo aqueles que nunca acessaram. Feito o contato marcou-se uma reunião extraordinária que aconteceu na manhã do sábado dia 06 de fevereiro de 2010, das 9h às 11h. Foram contatadas 26 pessoas das quais apenas 15 apareceram (Tutora Presencial Raimunda Sousa).

Por envolver de temas ditos “polêmicos” e pela necessidade de domínio em computação, o curso GDE não foi muito fácil, ainda mais para os/as cursistas pouco familiarizados com a informática. Sublinhou-se no relatório final que “todo trabalho é sempre gratificante, ainda mais por se tratar de uma educação voltada para a diversidade, que irá contribuir para o desenvolvimento da equidade nos espaços escolares” (SILVA, 2010, p. 25).

Um dos problemas vivenciados na UFMA e apontado no Seminário GDE+5, referente à evasão do curso está relacionado ao fato dos/as cursistas realizarem mais de um curso em EaD e não darem conta de finalizar a formação no GDE. Com o aumento da oferta de cursos dentro de um rol de formações, “se inscrevem em vários cursos ao mesmo tempo e depois não dão conta. Tem oferta em excesso!”¹¹⁵.

Contudo, face à demanda e a preocupação com o aspecto quantitativo, e principalmente, com o aspecto qualitativo dessa formação, evidenciou-se a necessidade da reoferta do Curso GDE na UFMA. O projeto foi refeito e enviado para análise, parecer e aprovação, tanto da SECADI como das instâncias decisórias da UFMA: Departamento de Educação I (DE-I), Centro de Ciências Sociais (CCSo), Pró Reitoria de Extensão (PROEX) e Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), tendo sido aprovado em 2013 e suas atividades iniciadas no mês de abril e concluídas em dezembro de 2014.

4.3 Vivências nas trajetórias dos/as colaboradores/as

Estes estudos me fizeram e me fazem refletir sobre as minhas práticas, posturas e convicções, de modo a ponderar sobre as possíveis influências que me levaram a construir este perfil que tenho hoje. Pude compreender que a construção da identidade é uma prática social que ocorre nas relações cotidianas que vivemos nas várias esferas da sociedade. Nesse contexto, durante o curso me remeti por diversas vezes ao passado para identificar os elementos que contribuíram com a construção da minha identidade.
Professora “Jéssica” (2009)¹¹⁶

Início esta subseção com o trecho do memorial de uma das cursistas e colaboradoras do estudo por entendê-lo significativo para as análises acerca do encontros e desencontros no decorrer e após a realização do curso, desde as motivações para seu ingresso, passando pelos estudos desenvolvidos durante o processo, incluindo a operacionalização, ou não, do projeto de intervenção construído ao final do curso até as reflexões suscitadas sobre seus possíveis impactos nas práticas e convicções de cursistas egressos/as.

¹¹⁵ Trecho de depoimento verbal de uma das coordenadoras do GDE participante do Seminário GDE+5 em jan. de 2010.

¹¹⁶ Trecho memorial do GDE disponível em: <http://www.avacap.ufma.br/course/view.php?id=21> . Acesso em: 8 maio 2015.

Apresento aqui alguns dos motivos que influenciaram na realização do curso. Jéssica, por exemplo, lembra que tinha acabado de concluir o Projeto Saúde e Prevenção na Escola (SPE). Na época era supervisora na rede de ensino municipal e quando leu o edital do GDE, percebeu que seria uma espécie de continuidade dos estudos anteriores, com o acréscimo da questão racial, uma temática ainda não estudada e percebida como necessária. Fátima soube da seleção na página *Web* da UFMA. À época, ela já estava fazendo pós-graduação e era integrante do GEMGe. Acreditava que, ao realizar o curso, poderia “*alargar seus horizontes teoricamente*”. João também afirma que, na época da divulgação do GDE em Porto Franco, já tinha concluído a Pedagogia e estava trabalhando no Polo UAB daquele município como tutor. Como havia sido um dos integrantes da comissão organizadora de um dos Seminários de Gênero organizado pelo orientador de seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), ao saber do GDE, logo se interessou.

Vera relembra que o curso foi divulgado em Porto Franco por Lucélia Neves e elas trabalhavam na mesma escola. Conta que logo se interessou porque era professora da disciplina Ética e cidadania, que continha nos conteúdos alguns temas a serem examinados no GDE. Na época Telma também era professora no Ensino Fundamental e ministrava a mesma disciplina e declara que quase não tinha material para fazer as atividades.

Jónata assevera que seu ingresso no curso se deu em função da experiência que teve numa escola de educação infantil durante quatro anos e da discriminação sofrida na época. Ele era o único homem, nesse nível de ensino, naquele município. No primeiro ano na escola, nenhuma menina estudou em sua turma. Isso porque as mães retiraram suas filhas da sala e solicitaram que fossem para a outra turma onde tivesse uma professora e não um professor. Ele afirma que a diretora da escola o apoiou bastante, devido ao trabalho que desenvolveu naquele primeiro ano e diz:

*“No ano seguinte minha sala ficou quase cheia de meninos e meninas porque as mães viram o desenvolvimento de meus alunos do ano anterior e ficaram ‘espantadas’. Elas diziam: “como ele conseguiu fazer isso?”. Mas, durante os quatro anos que trabalhei nessa escola os pais me viam de maneira preconceituosa. Perguntavam: “**Por que será que ele tá dando aula na pré-escola? Será que ele é homossexual?**”. Até as colegas também me rejeitavam, porque eu não tinha os tratos que elas tinham na sala de aula. Elas diziam que era o jeito de se trabalhar na Educação Infantil: cortar papel, desenhar, fazer coisas pequeninas. Mas, eu me vi*

obrigado a aprender e aprendi. Agora, eu quero ver elas falarem que eu não tenho jeito” (Informação verbal – Grifos meus)¹¹⁷.

Por causa da discriminação sofrida, Jónata queria entender mais sobre as questões de gênero, por isso ao saber do curso, logo quis se inscrever. Dois meses após o ingresso no GDE, foi remanejado para o ensino médio.

Enquanto Fátima, Jéssica, João, Vera, Telma e Jónata, por diferentes motivos, demonstram interesse pelas temáticas do curso, Elias não comenta o que motivou o seu ingresso. Eles/as referiram-se ainda sobre às temáticas com as quais mais se identificaram e as que suscitaram desafios ou dificuldades no processo. Seguem-se a observações sobre as mesmas.

4.3.1 Identificações e achados nos percursos

Sobre o que aprenderam com o GDE, Jónata diz que se identificou tanto com as questões que tratavam das relações sociais de gênero, quanto com as que tratavam da sexualidade. Após o ingresso no curso, escreveu um artigo sobre a desmistificação do homem na pré-escola e o apresentou em um colóquio sobre Gênero em Imperatriz. Chegou a conceder uma entrevista para o jornal da cidade sobre seu estudo.

Quanto às questões voltadas à sexualidade, Jónata enfatiza que se identificou por *“um bem pessoal”* pois, após os estudos, conseguiu perceber sua *“bissexualidade”*, enfatizando: *“sabia que tinha algo diferente em mim, mas não sabia o nome que iria dar para isso”*. Acrescenta que o aprofundamento do estudo sobre orientação sexual clareou suas ideias, dando-lhe forças para entender os conceitos, os sentimentos e a diversidade presente na sociedade, especialmente a sexual.

Considera duas ocasiões significativas: a primeira foi a “oficina” realizada durante um dos encontros presenciais, com a professora que tratou sobre gênero e sexualidade. Realizou algumas atividades bem expressivas e que podiam ser replicadas com os alunos e alunas nas escolas. A outra situação aconteceu no auditório, no encerramento do curso, momento em que os/as cursistas puderam expressar suas opiniões, apresentar suas experiências e fazer outras discussões. No momento das atividades *on line*, no Ambiente Virtual, havia poucos comentários e debates, segundo ele. Parecia que os/as cursistas postavam alguma coisa só para dizer que fizeram a

¹¹⁷ Trecho extraído da entrevista concedida por Jónata em jun. de 2012.

tarefa, pois a maioria não comentava o que os/as colegas escreviam nos fóruns, por exemplo.

No conjunto das temáticas estudadas, Jéssica e Fátima afirmam que mais se identificaram com “Gênero”, por acrescentar termos teóricos ao que compreendiam apenas pelo senso comum, ressalta Fátima. Avalia que com o curso pode se apropriar e esclarecer algumas dúvidas conceituais, além de repensar a própria prática em sala de aula. Conta que ficava imaginando como iria trabalhar, era como se estivesse “*pisando em ovos, porque uma coisa é ter na escola uma equipe que te ajuda, outra coisa é trabalhar sozinha... tem determinadas categorias que são marcadas pelo preconceito. E gênero é uma delas*”. Além disso afirma que as convicções que possui hoje vieram tanto do GDE quanto do doutorado que realizava na Espanha. Comenta que aprendeu a respeitar as pessoas como são e que naquele país, as questões da sexualidade eram muito bem trabalhadas e havia...

*“[...] um **respeito** muito grande... Pelo menos, eu percebia isso. Lá é comum se ver homens ou mulheres se beijando nas ruas. E ninguém cochicha... As pessoas podem até olhar, mas... É como se nada lhes chamasse a atenção. Então, desde o curso de doutorado, já falávamos muito sobre sexualidade... Mas, a princípio isso veio de encontro as minhas **convicções religiosas**... Por que... Até que houve um momento, foi em um final de semana que eu fiquei só na Universidade, então naquele momento eu tive uma conversa comigo mesma. Foi então, que pensei: uma coisa eram as minhas convicções religiosas e outra coisa era a minha vida acadêmica. Eu tinha por obrigação moral definir, separar as duas coisas... E foi isso que eu fiz. Bom, eu já tinha uma relação respeitosa tanto com gays, lésbicas... Eu sempre tive uma relação boa, até porque eu tenho muitos amigos e amigas gays e no curso eu aprendi a **respeitar** mais ainda e quando falou de sexualidade no GDE isso aí ficou bem resolvido na minha cabeça”* (Informação verbal – grifos meus)¹¹⁸.

Fátima assinala o conflito em relação às convicções religiosas que possuía e o que estudava na academia. Compreendo que as instituições religiosas instauram e legitimam uma única forma de viver a sexualidade (a heterossexualidade), conseqüentemente deve haver apenas um modelo de família: a nuclear (constituída por pai, mãe e filhos/as). Tanto no cristianismo como no mundo por ele influenciado, foi instaurado uma moral na qual o sexo é visto apenas como função procriadora, assim, toda relação que não se enquadra nesta função seria contra as leis divinas. As relações homossexuais não obedecem à ordem de Deus e não se enquadram no modelo

¹¹⁸ Trecho extraído da entrevista concedida por Fátima em out. de 2012.

heteronormativo esperado pela igreja e pela sociedade, dessa forma são discriminadas. Quando Fátima estudou tais questões no GDE, pode clarear suas dúvidas.

Para Jéssica, das temáticas estudadas no curso, a que mais teve ressonância foi a do gênero e do empoderamento da mulher:

“Porque é um debate... assim, social, que se faz da questão das diferenças ainda presentes entre homens e mulheres. Gostei muito de estudar acerca dessa diferença, dessa hierarquia, do preconceito ainda muito forte sobre a figura da mulher, em alguns casos [...] Olha, uma das coisas que o curso me chamou a atenção: aqui em Imperatriz, uma das poucas cidades maranhense que tem a Secretaria de Mulher e o que a gente ouve muitas vezes é alguém que chega e diz: “Para que serve essa Secretaria? Ela faz o quê?” Então, quando a gente tá na frente das escolas e percebe que a maioria dos representantes dos conselhos, são homens! Os líderes de turma? São homens... nós estamos atribuimos o papel de liderança de poder aos homens. Então, eu digo: muitas de nós mulheres fazemos isso e não nos damos conta de que estamos ajudando a reproduzir uma desigualdade, da qual nós mesmas somos vítimas. Acho que o curso serviu para que pudéssemos perceber essas nuances, em pequenas coisas que não estão claras, mas que estão implícitas nas atitudes. O que a leitura do material e a discussão que foi feita, me ajuda hoje a perceber melhor. Hoje eu consigo perceber, em todo lugar que eu estou... por exemplo, quando vão formar uma Mesa de autoridade, não tem jeito... eu conto quantos homens têm e quantas mulheres (risos). E na educação? Na educação, que é predominantemente uma área feminina... nas Mesas dos Encontros têm mais homens... É para fazermos essa leitura mesmo... Para o professor é bom que ele se perceba, porque a gente reproduz essas ações sem se dar conta” (Informação verbal)¹¹⁹.

Jéssica fala sobre a importância de *“repensar o outro com uma forma mais respeitosa, mais consciente, menos preconceituosa”*. Na Secretaria em que trabalha, pode desenvolver projetos relacionados aos temas estudados e destaca um Programa de Orientação Profissional para Educação de Jovens e Adultos (PROEP-EJA):

“[...] nesse trabalho, colocamos como temática para as palestras a questão da violência contra mulheres. Foi super rico, pois pudemos descobrir e perceber o que a mulher, jovem e adulta sofreram e sofrem com a violência. Muitas delas não estudavam porque os maridos não deixavam... Então, esse tipo de coisa, conseguimos detectar e conseguimos fazer mais na educação de jovens e adultos. Mesmo com o trabalho, buscando trabalhar com aquelas senhoras, com aquelas jovens e resgatando sua história trabalhando a Lei Maria Da Penha e isso junto com homens e mulheres. Isso porque eu acho interessante que os homens participem também, pois eles precisam desconstruir algumas posturas... Hoje, nós trabalhamos com as mulheres, com a Educação de Jovens e Adultos, um outro segmento que infelizmente a gente, muitas vezes, não se dá conta,

¹¹⁹ Trecho extraído da entrevista concedida por Jéssica em nov. de 2012.

mas muitas mulheres ainda são proibidas de estudar” (Informação verbal)¹²⁰.

Refere-se sobre à existência da Secretaria de Mulheres em seu município, lembrando que muitos ainda não sabem para que ela serve. Faz, também, observação sobre a prevalência dos homens nas Mesas de autoridades nos eventos, inclusive nos que tratam da educação, uma área majoritariamente feminina. Fala sobre a questão da violência contra as mulheres, descrita especialmente nas escolas da EJA. Percebe-se que Jéssica ensaia uma espécie de problematização das relações de gênero. Exemplifica uma das atividades desenvolvidas que objetivava a análise acerca da violência contra a mulher, por exemplo.

Vera e Telma afirmam que o curso GDE foi algo positivo, por ter ajudado a compreenderem melhor a diversidade. Telma ressalta que *“de modo geral o curso foi muito bom, porque todo mundo estava lá mesmo sem barreiras a gente conversava sobre tudo...”*. Sobre a diversidade sexual, objeto de exame no curso e ao trabalho que deveria ser desenvolvido na escola no combate à discriminação em relação ao homossexual, bissexual, Telma reconhece houve mudanças em seus valores, pois antes tinha certa resistência em aceitar a homossexualidade, por exemplo. Para confirmar seu relato, recorri aos comentários postados nos fóruns de discussão do Curso, dos quais destaca-se o disposto no quadro a seguir:

Quadro 7: Fragmentos do Fórum sobre Sexualidade 1 (Turma de Tatiane Sales - Porto Franco) GDE/AVA/UFMA



Fórum 1 Sexualidade

Por [Tatiane Sales](#) - domingo, 27 julho 2009, 11:03

Leia o enunciado e registre sua participação no fórum. Não esqueça de estabelecer um diálogo com seus colegas de sala.

Uma causa da resistência à adoção de propostas que abordem a sexualidade segundo princípios do respeito à diversidade e da equidade é o conflito entre os valores políticos e éticos inerentes a essas propostas educacionais e muito dos valores religiosos e morais, existentes na mentalidade da maioria das famílias e das educadoras e educadores.

Por exemplo: a maioria das doutrinas cristãs considera correta apenas a heterossexualidade. Mesmo que as ciências já não patologizem pessoas homossexuais, lésbicas, bissexuais e transgêneros, muitas educadoras e educadores julgam negativamente e exclui tais pessoas, desrespeitando seus direitos civis na escola, em razão de noções religiosas, como a de pecado.

Diante disto, você já pensou se seus valores e convicções estão em conflitos com os valores das propostas de uma educação inclusiva? E se estão, ou não, como as orientações e identidades sexuais não hegemônicas (gays, lésbicas, bissexuais, transgêneros, travestis, etc) são tratadas na sua escola? [Editar](#) | [Responder](#)

¹²⁰ Trecho extraído da entrevista concedida por Jéssica em nov. de 2012.



Fórum 1 Sexualidade

por [Telma O.C.](#) - Monday, 10 August 2009, 19:50

Realmente nós ainda não estamos "preparados" para tratar desta temática com naturalidade e neutralidade. Como foi citado no enunciado, as doutrinas cristãs condenam a postura não heterossexual. E a maioria de nós, adeptos do cristianismo temos resistência em aceitar o homossexualismo. Mas nós como educadores, formadores de opinião temos que vencer essas barreiras para aceitar os outros como eles são. Temos que também conscientizar os nossos alunos, para que sejam cidadãos livres de preconceitos. No meu âmbito profissional, ou seja, no ambiente escolar, quando me deparo com essa temática, procuro tratar com a maior naturalidade possível. Pois tudo que é tabu, fica mais difícil de se compreender e conseqüentemente de se aceitar.

Fonte: Disponível em: <http://www.avacap.ufma.br/course/view.php?id=28>. Acesso em: 9 fev. 2015.

Ao desenvolver o projeto do final do curso, Telma realizou algumas dinâmicas em meio às quais havia uma em que os papéis socialmente construídos para meninos e meninas, homens e mulheres eram trocados. Descreveu a atividade como se segue:

“A menina fazia o papel do pai... o menino da mãe...eu lembro que era nas quintas, sextas e sétimas séries que eu trabalhava. Então foi mais lúdico devido à idade deles, e era isso, os meninos passavam o dia mesmo brincando... alguns diziam assim: ‘Professora eu nem posso falar para minha mãe que eu botei lacinho na minha cabeça’. E eu falei para eles que não tem nada, pois estamos aqui na aula que... não tem nada você usar um lacinho não... ‘não professora eu não posso falar para minha mãe!’. Eu sentia o preconceito.... mas esse projeto foi lúdico mesmo, a gente dramatizava e conversava, a gente mostrava documentários para eles, entrevistas que eu fiz com os avós deles... Lembro que nos primeiros momentos, eles não queriam... acho que devido ao medo... eles não queriam nem fotografar... quando a gente desenvolve projetos são tiradas fotos, mas, nesse eles, .principalmente os meninos não queriam... as meninas não se incomodavam de vestir roupas de menino, executar as tarefas do pai...mas os meninos não queriam ser... mas depois eles gostaram....(risos) aceitaram participar do projeto... mas não aceitaram ser fotografados como menina de jeito nenhum...” (Informação verbal)¹²¹.

Telma pondera que pessoalmente conseguiu “quebrar muitos preconceitos que tinha”, passando a entender melhor a pessoa, as sexualidades, passou a perceber que não é o sexo que vai determinar a vontade do sujeito. Profissionalmente, no que diz respeito às suas práticas escolares, Telma afirma que o GDE deu mais embasamento teórico e metodológico.

Pode-se constatar que houve repercussões de diversas ordens a partir do GDE, conforme apontado no documento elaborado pelo CLAM/UERJ, cujo objetivo era analisar as “Trajetórias e Repercussões de uma Política Pública Inovadora” no país.

¹²¹ Trecho extraído da entrevista concedida por Telma em jan. de 2012.

Durante o processo de coleta de dados desta pesquisa, algumas das coordenadoras do GDE foram entrevistadas e eu estava entre elas. No documento foi citado um dos trechos de minhas considerações, dizendo ser “[...] bastante elucidativo no que refere às mudanças para a vida pessoal e profissional” (GDE, 2011, p. 76):

O Curso Gênero e Diversidade na Escola possibilitou-me aprender a ‘respeitar as diferenças’. Podemos perceber que os alunos são diferentes e carregam consigo uma bagagem cultural imensa que deve ser valorizada e aproveitada no contexto escolar [...]. Aprendemos durante todo o curso que para trabalhar estas questões é necessário abandonar certos paradigmas [...], não podemos permitir que pessoas sejam ameaçadas por causa de sua cor, da sua orientação sexual, pelo seu modo de agir e pensar. Com esse curso hoje tenho uma visão mais aberta a respeito do gênero, sexualidade e diversidade. É necessária uma formação continuada para desconstruirmos uma cultura de uma vida toda. Sei que não vai ser tão fácil e nem tão rápido os resultados, mas se nós educadores estivermos preparados e começarmos essa mudança dentro de nós e no nosso meio, aí sim é possível alcançar os objetivos esperados.

Contudo, também sabemos que esta mudança não será fácil e nem tão rápida, especialmente pelas dificuldades que se tem que enfrentar. Os relatos de Fátima e Jónata, por exemplo, exemplificam o que está sendo dito ao referirem-se ao momento em que tentavam desenvolver o projeto de intervenção proposto e elaborado ao final do Curso GDE, por exemplo. Enquanto Telma obteve resultados satisfatórios na operacionalização do projeto, Jónata e Fátima não conseguiram desenvolvê-lo devido às barreiras da própria organização das suas escolas, como por exemplo, a não colaboração de outros/as professores/as e às exigências em se cumprir apenas o que está proposto no currículo oficial das escolas, conforme apontado por Fátima.

4.3.2 (Des) encontros e obstáculos nos caminhos

No módulo “Sexualidade e Orientação Sexual” enfrentou-se maiores obstáculos e questionamentos, sendo que alguns dos professores e professoras cursistas demonstraram-se insatisfeitos/as com a perspectiva adotada, considerada por eles/as como sendo muito “liberal” no tratamento da questão. Este módulo, segundo o Livro de conteúdo, congrega a ideia de que a sexualidade é um fenômeno multifacetado e que envolve diversas dimensões, das quais se destacam as sociais, as religiosas, as biológicas, as políticas e as culturais. Promove a reflexão sobre a relação entre sexualidade e sociedade, discutindo certas convenções relacionadas ao corpo, à identidade de gênero e

à orientação sexual, discutindo a diversidade de valores, comportamentos e identidades de acordo com as diferentes culturas, o contexto histórico e as experiências pessoais. Dentre os quais, foram discutidos...

[...] como a cultura ocidental moderna, por intermédio do esforço em estabelecer categorias de identidade pessoal ligadas à orientação sexual, levou à imposição da heterossexualidade como orientação sexual “natural”, “normal”, “saudável”, desde que praticada entre adultos/as, legitimada pelo casamento e associada à reprodução. E, portanto, tal conteúdo abordou as normas sociais, neste caso, a “heteronormatividade”, como roteiros ou mapas que orientam as condutas e as percepções de si, sem serem, portanto, totalmente coerentes e sem contradições. Pois, no seio de uma organização social, é possível existir um padrão sexual dominante e muitas experiências que fujam à norma [...]. Como frutos dessa hierarquia, surgem atitudes – como é o caso da homofobia – discriminatórias contra a sexualidade considerada desviante (GDE, 2011, p. 41).

Ao iniciar cada módulo era realizado um levantamento dos conhecimentos prévios. Alguns/mas demonstravam ter fundamentos religiosos que colocavam a questão da heterossexualidade como única realidade plenamente aceitável. Qualquer outra maneira de expressão da sexualidade seria considerada fora de um “padrão” divino. Foi possível perceber certos entraves e choques de ideias acerca da diversidade sexual estudada. Tais constatações foram percebidas nos relatos de Jónata, Fátima, Jéssica e João.

Para Jónata, ao longo do curso, a maior dificuldade encontrada foi na aceitação dos conceitos. Diz que se via em **conflito** para aceitar os conhecimentos teóricos porque:

*“[...] existia algo mais forte em mim. O processo de **inculcação religiosa** me impossibilitava de aceitar o que estava estudando... sobre a sexualidade, a homossexualidade, a bissexualidade, a transsexualidade... Sobre as relações de gênero nem tanto, mas as questões da sexualidade eram bastante difíceis de aceitar. No entanto, quanto mais eu estudava, mas eu percebia que o conhecimento religioso era falho, que não mais cabia eu aceitar como o único conhecimento, pronto e acabado. Eu passei a ver que era uma imposição de pessoas para ter o mundo do jeito que queriam”* (Informação verbal – grifos meus)¹²².

João também relaciona alguns estudos do curso GDE com a religiosidade e quando comenta sobre a proposta de uma educação inclusiva no que diz respeito à diversidade sexual, enfatiza:

¹²² Trecho extraído da entrevista concedida por Jónata em jun. de 2012.

*“Eu sou evangélico desde os dezoito, dezenove anos... E a igreja evangélica bate de frente com essas questões, mas meu pensamento hoje é o seguinte: Apesar de eu ter alguns estudos embasados na Bíblia, através desse curso, da pedagogia e tudo mais... não é que eu tenha me distanciado de alguns detalhes da minha vida espiritual... Mas, eu aprendi a vivenciar melhor essas questões e a respeitar o outro. **Hoje eu falo para as pessoas, sem ter medo de me posicionar e sem ter vergonha, sobre a minha convicção... para mim, cada pessoa é livre para escolher o que quer ser na parte da sexualidade ...**” (Informação verbal – grifos meus)¹²³.*

Mas assinala que sobre questões de gênero e da diversidade sexual houve mudanças de atitudes depois do curso GDE, afirmando que tinha um pensamento “*muito negativo*”. João também assinala:

*“Assim, não de forma exagerada, pois as questões religiosas... devido à religião, aos ensinamentos bíblicos, alguns teólogos, alguns especialistas na área cristã, **no caso a escolha, a opção sexual...** uma coisa bíblica... eu acho que até entrar na faculdade...eu tinha assim... Eu não tinha...eu ficava na minha, eu nunca tive preconceito com ninguém... E até tenho amigos, amigas...meus amigos de infância... que eu sei a orientação sexual deles... e de meninas também entendeu... mas **nunca tive preconceito...** só que devido algumas pessoas tentarem camuflar... ensinar de uma forma e querem ensinar e a gente fica meio balançada... não aceitar uma coisa é um detalhe... e não aceitar e ser preconceituoso é outro detalhe...” (grifos meus).*

Apesar de João tentar amenizar o preconceito que possui em relação à homossexualidade, silencia em alguns momentos, balbucia em outros e deixa transparecer algumas formas de discriminar a pessoa que não demonstra uma orientação sexual conforme os preceitos religiosos e heteronormativos.

Ainda sobre a relação entre questões religiosas e alguns conteúdos estudados, Jéssica comenta que ao iniciar as discussões sobre a questão da sexualidade e da homossexualidade sofreu muitas críticas. Entende que as mesmas foram feitas pelo fato dela ser evangélica, ao destacar em sua narrativa:




*“Quando iniciou as discussões sobre a questão que tratava da homossexualidade, muitas pessoas... criticaram os **evangélicos, como se eles fossem as pessoas preconceituosas**. Mas, na verdade, nós moramos num país que ama a liberdade também de credo... Eu não sou obrigada a concordar com o que você faz e achar que o que você faz é para mim... Eu também não concordo e não quero fazer o que você faz, não concordo com sua prática e não sou obrigada a me desentender contigo e ser tua inimiga. Eu acho que é preciso colocar isso de forma bem tranquila. Se você não defende uma fé? Tranquilo! Você é livre para não defender essa fé! Se você defende, você é livre para que defenda sua fé! Então a gente precisa também compreender que há o direito de liberdade da fé. Durante*

¹²³ Trecho extraído da entrevista concedida por João em jan. de 2012.

o curso, num dos fóruns houve comentários... inclusive de pessoas... que criticavam... e eu digo eles criticam o evangelho, mas não podem criticar o cristianismo... Esses comentários se deram não só no fórum, mas também fora dele, por pessoas que realizam o curso, na cidade. Então... alguém chega mesmo a dizer que a outra pessoa é preconceituosa e tal... Nosso profeta usa uma fé que você não é obrigada a professar” (Informação verbal – grifos meus)¹²⁴.




No intuito de analisar as supostas críticas vivenciadas por Jéssica, recorri e selecionei alguns trechos postados no Fórum de discussão no AVA. Segue abaixo o enunciado da questão, elaborado pela professora pesquisadora do módulo, e alguns comentários de cursistas que mencionam questões religiosas:

Quadro 8 - Fragmentos do Fórum sobre Sexualidade 1 (Turma de Maria das Dores – Imperatriz) GDE/AVA/UFMA

	<p>Fórum 1 – Sexualidade por Maria das Dores - sábado, 18 julho 2009, 08:34</p>
<p style="text-align: center;">Leia o enunciado e registre sua participação no fórum. Não esqueça de estabelecer um diálogo com seus colegas de sala.</p> <p>Uma causa da resistência à adoção de propostas que abordem a sexualidade segundo princípios do respeito à diversidade e da equidade é o conflito entre os valores políticos e éticos inerentes a essas propostas educacionais e muito dos valores religiosos e morais, existentes na mentalidade da maioria das famílias e das educadoras e educadores.</p> <p>Diante disto, você já pensou se seus valores e convicções estão em conflitos com os valores das propostas de uma educação inclusiva? E se estão, ou não, como as orientações e identidades sexuais não hegemônicas (gays, lésbicas, bissexuais, transgêneros, travestis etc) são tratadas na sua escola?</p>	
	<p>Re: Fórum 1 sobre Sexualidade por Carla da Silva¹²⁵ - segunda, 20 julho 2009, 20:41</p>
<p>No encontro presencial que tivemos, uma colega que não lembro o nome, comentou que a questão religiosa atrapalha um pouco para que as mudanças ocorram, e fiquei pensando que diante de algumas situações eu fiquei insegura, principalmente, por causa de ideais cristãos, mas tenho procurado me policiar, rever meus conceitos, para não excluir ou ofender a ninguém. Creio que nas escolas, as identidades sexuais não hegemônicas, ainda são tratadas com preconceitos e discriminações.</p>	
	<p>Fórum 1 – Sexualidade por Maria das Dores - terça, 21 julho 2009, 22:26</p>
<p>Prezada Carla, embora tenhamos questões nortEaDoras para este Fórum, acredito que você, como os/as demais colegas tenham várias questões que foram e serão levantadas ao longo das discussões. Interessantes os relatos que vocês trouxeram para o debate. Em sua resposta, você se inclui e questiona até mesmo seus valores; isso me faz lembrar o que Paulo Freire dizia dos seres inconclusos que somos. Diante disso, destaco esta parte do primeiro texto, do módulo 1: "[...] podemos concluir que não basta ser tolerante; a meta deve ser a do respeito aos valores culturais e aos indivíduos de diferentes grupos, do reconhecimento desses valores e de uma convivência harmoniosa." Sendo assim, em nossa caminhada de construção precisamos exercitar o respeito. Um abraço.</p>	

¹²⁴ Trecho extraído da entrevista concedida por Jéssica em nov. de 2012.

¹²⁵ Como forma de preservar a identidade da cursista, optei por utilizar um pseudônimo, sendo este um nome de grande recorrência na região.

	Re: Fórum 1 sobre Sexualidade por Jéssica da Silva - domingo, 2 agosto 2009, 14:41
<p>A compreensão do “outro diferente” sempre foi uma das dificuldades que a humanidade sentiu. A superação da mesma não se dará de modo instantâneo ou por decretos, é na luta, nos debates, nos movimentos sociais e resistências que esta compreensão tem sido construída ao longo da história da humanidade. Contudo, destaco um trecho aqui já citado no fórum pela professora Maria das Dores “ a meta deve ser a do respeito aos valores culturais e aos indivíduos de diferentes grupos, do reconhecimento desses valores e de uma convivência harmoniosa.” Sendo assim, em nossa caminhada de construção precisamos exercitar o respeito.”</p> <p>O questionamento é intrigante, porém não vejo na doutrina cristã nenhum ensinamento que leve às pessoas a negarem os direitos humanos de ninguém. O maior ensinamento cristão é o de amar a Deus sobre todas as coisas e ao teu próximo como a ti mesmo. Quanto aos ensinamentos cristãos todos e todos somos livres para aceitá-los e pertencermos ou não às igrejas cristãs, afinal somos um país democrático e temos liberdade de culto. O respeito, a harmonia entre homossexuais, lésbicas, bissexuais, transgêneros e heterossexuais é possível acontecer sem preconceitos, discriminação e/ou agressões de uns para com os outros, independente da religião e fé que cada um professe.</p>	
	Re: Fórum 1 sobre Sexualidade por Maria das Dores - domingo, 2 agosto 2009, 23:57
<p>Olá!</p> <p>Jéssica, a escola é um espaço de construção de valores, onde devemos nos expressar e desenhar nosso projeto de vida. Diante disso, não podemos omitir as questões de discriminação que perpassam este espaço, algumas delas relacionadas às diferenças de gênero. Sobre isso, a identidade de gênero, segundo Glossário do Módulo 3, texto 3, "diz respeito à percepção subjetiva de ser masculino ou feminino, conforme os atributos, os comportamentos e os papéis convencionalmente estabelecidos para homens e mulheres. Portanto, é preciso discutir na escola, se os/as alunos têm liberdade para expressar sua identidade de gênero, no caso citado por você, a diretora agiu de forma positiva orientando o pai sobre o respeito para com seu filho homossexual. No entanto, quantas escolas agem assim e permitem que os/as alunos continuem inseridos (as) na escola?</p> <p>Um abraço.</p>	
	Re: Fórum 1 sobre Sexualidade por Elisa da Silva ¹²⁶ - terça, 11 agosto 2009, 10:42
<p>Oi!</p> <p>Jéssica gostaria que todos (as) tivessem a sua opinião quando se trata de uma doutrina cristã, inclusive aqueles dos movimentos sociais evangélicos que esquecem o maior ensinamento cristão, como vc já citou. Estes movimentos ainda são os que ainda não lutam pelo coletivo e sim pelo dogma.</p> <p>Eh! Mas o que seria de nós se não fosse as diversidades?</p> <p>Abraço!</p>	

Fonte: Disponível em: <http://www.avacap.ufma.br/course/view.php?id=28>. Acesso em: 28 mai. 2015.

A cursista Carla da Silva menciona que durante um dos Encontros Presenciais no Polo, foi feito um comentário destacando que “a questão religiosa atrapalha um pouco para que as mudanças ocorram”. Em seguida, tanto na resposta da tutora, como no trecho descrito por Jéssica, enfatiza-se, em especial, a questão do respeito ao outro. Jéssica reafirma que na doutrina cristã não há “nenhum ensinamento que leve às

¹²⁶ Como forma de preservar a identidade da cursista, optei por utilizar um pseudônimo, sendo este um nome de grande prevalência na região.

peessoas a negarem os direitos humanos de ninguém”. E no último trecho, a cursista Elisa comenta a mensagem de Jéssica destacando que “gostaria que todos (as) tivessem a sua opinião quando se trata de uma doutrina cristã...”. Esta cursista ressalta que há “movimentos sociais evangélicos que esquecem o maior ensinamento cristão...” também mencionado no comentário de Jéssica. As atitudes e crenças que ela demonstra parecem ser frutos do processo de socialização, baseado na aprendizagem do evangelho e de acordo com os princípios ideológicos propagados pela Igreja, conforme ela mesma defende.

Outro obstáculo detectado refere-se à operacionalização dos projetos de intervenção, dos quais se destacam as narrativas de Fátima, Jónata e Vera, quando dizem que não obtiveram êxito durante o desenvolvimento dos mesmos. Fátima comenta que organizou o projeto, pediu permissão à diretora para desenvolvê-lo, mas foi dito que naquele momento não poderia ser operacionalizado porque não haveria tempo suficiente. Além do mais teria a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no final do ano e, os demais professores não iriam liberar as turmas nos horários deles, porque estavam terminando de ensinar os conteúdos. No entanto, *“pela ironia do destino, o tema da redação do ENEM, naquele ano, foi sobre questões de diversidade”*, acrescenta Fátima. Jónata diz que ficou muito triste porque seu resultado não foi satisfatório. Isso porque *“a própria escola ficou sem vontade de fazer acontecer”*. Diz que começou a desenvolvê-lo, mas depois não pode dar continuidade, principalmente porque o debate proposto não estava em consonância com o Projeto Político Pedagógico da Escola. Ao ser questionada sobre o projeto de intervenção, Vera reluta, silencia, tenta se lembrar e diz que começou a desenvolvê-lo, mas não chegou a concluir sua operacionalização, pela *“falta de tempo”*. Em seguida, pondera:

“Inclusive, meu marido também não o concluiu. Apesar de trabalharmos em turmas diferentes, a gente procurou trabalhar de uma forma que um ajudasse o outro. E pelo fato de eu já ter desenvolvido outros projetos na área, já estudar, me ajudou bastante... Então, eu disse: vou fazer esse projeto, pois ele vai me ajudar na escola. Com ele, digamos assim, eu posso procurar trabalhar de uma forma aberta” (Informação verbal)¹²⁷.

Diante do exposto por Vera, é possível verificar que ao mesmo tempo em que menciona ter recebido críticas de colegas por desenvolver atividades em sala de aula sobre questões da sexualidade e por *“jogar o jogo dos alunos”*, utilizando o *“mesmo*

¹²⁷ Trecho extraído da entrevista concedida por Vera em jan. de 2012.

palavreado que eles falam...”, afirma não ter tido tempo de desenvolver o projeto didático intitulado “*A sexualidade no âmbito escolar*”. As atividades propostas neste projeto, poderiam ter sido trabalhadas na própria disciplina por ela ministrada.

Jéssica, João e Elias também não operacionalizaram seus projetos. Apesar de Jéssica observar que chegou a iniciá-lo, disse que não pode concluí-lo por ter saído da escola que trabalhava, mas afirmou ter deixado o trabalho para que pudesse ser desenvolvido por outros/as professores/as. Diante dessas constatações acerca de uma das atividades finais do GDE, parece-nos que alguns dos/as cursistas cumpriram o exigido apenas para a obtenção de uma nota e consequente aprovação.

4.3.3 Impactos nas trajetórias percorridas e nas práticas escolares

No processo de elaboração da presente análise, houve momentos de avanços e recuos considerando-se todos os trabalhos da mesma natureza. Nesse quadro, algo que parece inquestionável, diz respeito aos conteúdos apreendidos e reelaborados nos relatos das/os colaboradoras/es, um conhecimento propositivo que me remete à Boaventura de Sousa Santos (2002) quando nos chama a atenção para o momento de *transição paradigmática* que vivemos. Momento fundamentado em uma nova concepção de conhecimento, que aponta para uma nova forma de ler e interpretar o mundo.

Estamos tão habituados a conceber o conhecimento como um princípio de ordem sobre as coisas e sobre os outros que é difícil imaginar uma forma de conhecimento que funcione como princípio de Solidariedade. No entanto tal dificuldade é um desafio que deve ser enfrentado (SANTOS, 2002, p, 29-30).

Com estas questões pulsando passei a tratar cada uma das dimensões constitutivas das narrativas, de forma que respeitosa e pudesse trazer, o que solidariamente cada uma das professoras e professores havia disponibilizado no processo onde “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (NÓVOA, 1997, p. 15).

A comparação das narrativas permitiu observar alguns subsídios do curso nos percursos e nas práticas de alguns/mas colaboradores/as. Em relação ao professor Jónata, mesmo antes do curso, já demonstrava pensar e agir de forma diferenciada em relação às questões de gênero. No entanto, afirma que o GDE proporcionou entender, de forma teórica, o que não havia estudado nas licenciaturas em Pedagogia e em

Matemática. Sobre sexualidade, considera que houve grandes mudanças em seu comportamento:

“A aceitação do outro, porque antes eu ficava um pouco inibido, não gostava de ficar perto de quem é homossexual, não saía, não me relacionava, não tinha como amigo; nem mesmo levava para minha casa, porque antes tinha receio. Então, em relação à mudança de postura sobre sexualidade, foi da água para o vinho. Foi realmente grandiosa. Com certeza, o curso mudou plenamente minhas práticas pessoais e escolares. Na minha formação pessoal foi muito importante. O curso mais supriu uma deficiência pessoal e, depois foi direcionando para uma formação profissional, que a academia não me proporcionou: entender a sexualidade, entender essa manifestação, o que sentimos, reconhecer a diversidade sexual” (Informação verbal)¹²⁸.

Ao comparar este relato com o conflito vivenciado e comentado anteriormente por Jónata acerca de sua própria orientação sexual, percebe-se que a inibição e o receio que tinha em relacionar-se, mesmo como amigo, com homossexuais, ocorria porque já notava sua condição, mas, não a aceitava, principalmente por causa dos preceitos religiosos que havia aprendido desde a infância. Após os estudos aqui mencionados, passou a aceitar a si mesmo e não apenas o outro, pois o curso *“contribuiu para que suprisse uma deficiência pessoal”*. Ele conclui sua narrativa dizendo: *“sem dúvida, minha vida dividiu-se em dois momentos: antes e depois do curso GDE”*. Jónata faz questão de visibilizar essa mudança.

Ao reler alguns dos comentários de Elias sobre as atividades realizadas durante o curso, senti a necessidade de relacioná-los ao que foi narrado durante a entrevista concedida para esta pesquisa. Nessa releitura, observei sua concordância em relação ao preconceito de gênero na sociedade, sendo este construído especialmente pela família e pela escola. Ele comenta a questão em uma das discussões do fórum que tratava sobre gênero. Inclusive, posiciona-se de forma crítica, ressaltando ser necessário, por parte dos professores e professoras nas escolas, questionamentos desses “padrões pré-estabelecidos”, sugerindo a “adoção de práticas sociais em que se respeitem os diversos gêneros”¹²⁹.

Houve momentos em que Elias demonstrou sentir-se orgulhoso, por exemplo quando disse: *“para agarrar uma mulher, paguei o equivalente a um salário mínimo de hoje”*. Vê-se aí a construção cultural da “necessidade” masculina de ter satisfeitos os seus

¹²⁸ Trecho extraído da entrevista concedida por Jónata em jun. de 2012.

¹²⁹ Trecho extraído do fórum sobre Gênero 1 apresentado no quadro 6 desta tese. Fonte: Disponível em: <http://www.avacap.ufma.br/course/view.php?id=28>. Acesso em: 18/05/2015.

desejos “instintivos” de macho, que precisam ser satisfeitos a qualquer preço. Sendo a sexualidade um conceito histórico e mutável, é possível afirmar que este modelo não pode mais se sustentar. Embora Elias afirme e reafirme a importância do respeito ao outro, ao se referir à “mulher de programa”, manifesta a oposição entre esta e o que entende por *sagrado*, a “mulher de família” dedicada ao marido e aos filhos/as.

Sobre a homossexualidade, Elias a percebe como “pecado” e diz que não é nem contra, nem a favor, mas, defende que deve haver “respeito”. Para ele, o fato de termos o livre arbítrio não implica ter o direito de forçar ninguém a fazer nada e é preciso “entender que não se pode agredir alguém porque é homossexual”. Sobre os gêneros ainda afirma que a mulher é a parte sensível nas relações sociais, defendendo, por exemplo, a divisão de papéis conforme o sexo. As palavras e atitudes de Elias me remete ao professor Danilo Streck (2001, p. 100) quando ressalta que:

Sabemos que aquilo que cada um e cada uma de nós é (ou não é) resulta de múltiplas aprendizagens feitas ao longo da vida. Isso não quer dizer que de modo determinista aprendemos tudo o que quisermos nos ensinar e da maneira como pretendiam que aprendêssemos.

Considerando a narrativa de Elias, concedida em junho de 2012, bem como as atividades realizadas durante GDE, no ano de 2009, constata-se a prevalência de um discurso religioso voltado ao cristianismo. Isto possibilita reconhecer que suas ações e regras moralizantes foram impostas, principalmente pela igreja, evidenciando sua religiosidade construída desde a infância.

Em relação a Fátima, embora tenha agregado os conteúdos discutidos no GDE aos estudos anteriores, como o do doutorado na Espanha e o do GEMGe/UFMA, com os novos conhecimentos do curso GDE, além de trabalhar temas referentes à mulher nas obras literárias, teve outras iniciativas como por exemplo, destinar para cada aula de sua disciplina, no Ensino Médio, cerca de 15 minutos para falar sobre questões da sexualidade, conforme relata:

“Falávamos sobre reprodução, homossexualidade, camisinha, gravidez na adolescência. Eram os alunos que escolhiam o tema da semana. Nós chamávamos de aula de conhecimentos gerais... Então cada semana... Cada dia um trazia um tema. Sorteávamos o tema e começávamos a conversar se não desse tempo terminávamos na próxima aula. E eu percebia que todo mundo falava, todo mundo participava. Como já tinham de 16 anos pra cima e para os pais eram considerados adultos, creio que eles omitiam que tinham essa hora de conhecimentos gerais para a família. E na escola somente eu realizava essa atividade, os demais professores não gostavam muito dessa prática, diziam que eu “era moderna demais para a escola” e era tachada de “feminista louca”.

Inclusive devido minha escrita, porque eu escrevia todos/todas. Mas, no geral não se percebe isso... Todos são todos... menino e menina são todos, no masculino” (Informação verbal)¹³⁰.

Para trabalhar a questão na escola, Fátima passou a utilizar certas táticas, como por exemplo, ao denominar as aulas sobre questões da sexualidade de “*conhecimentos gerais*”. Embora saiba que não é a mesma coisa, “[...] *pelo menos se trabalha de acordo com o currículo escolar*”. Com esse entendimento, Fátima acrescenta:

*[...] quer queira ou quer não, mesmo no decorrer do tempo, pela força do preconceito essas questões ainda não estão resolvidas. Em certos casos, podemos constatar **que roubar é menos doloroso do que dizer que se tem diversidade sexual**, então podemos notar que estamos lutando há séculos, com uma questão que não vai acabar de uma hora pra outra. É um trabalho de formiguinha, uma fala ali outra fala aqui, e assim a gente vai conseguindo aliados. O GDE pra mim foi importante, primeiro foi o primeiro curso que eu fiz que tratou a questão da diversidade” (Informação verbal – grifos meus).*

Dessa forma, houve mudanças em seu comportamento, diante de situações emergenciais em relação às diferenças individuais apresentadas na escola, além de Fátima ter demonstrado repensar sua forma de agir em algumas situações. Ainda que tenha dito que participou pouco dos debates com os colegas, especialmente devido a problemas com sua *internet*, lembra que os poucos momentos em que participou foram gratificantes, principalmente quanto às explicações dadas pela sua tutora *online*. Diz ser dever e papel da escola trabalhar as diferenças individuais, “*garantindo a seus docentes um saber lidar com essa problemática de forma pacífica e respeitosa. Não é de hoje que nossas instituições escolares, principalmente as do Brasil, estão precisando de projetos e de curso como o GDE*” (Professora Fátima).

Decerto, embora Fátima já tivesse algum conhecimento acerca da temática, é inegável que o potencial de reflexão criado em cada momento do Curso GDE resultou em novos conhecimentos que ela valoriza. Para ela, o papel deste curso foi e é esclarecer e mostrar esses temas dentro da escola e como os alunos e as alunas convivem e vivem diariamente com eles. Ao considerar o que acontece dentro do espaço escolar com toda sua complexidade, carregado de preconceitos e discriminações, pode-se desenvolver a compreensão dessas questões e buscar alternativas para reverter esse quadro, entendido por Fátima como “*triste e caótico diante de um espaço tão diferente e tão importante para meninos e meninas em construção*”. Dentre as/os professoras/es

¹³⁰ Trecho extraído da entrevista concedida por Fátima em out. de 2012.

colaboradores/as, Fátima foi uma das que demonstrou reconhecer a mudança social do papel da mulher, dizendo que busca alternativas para a desconstrução de preconceitos e estereótipos de gênero e da sexualidade em suas práticas escolares.

Sobre a professora Jéssica, antes do GDE já havia realizado outro curso que versava sobre a sexualidade, numa perspectiva biológica, o projeto *Saúde e Prevenção na Escola*. Devido à sua crença religiosa e ao projeto que já desenvolvia, possui uma concepção bem demarcada e definida sobre a função da escola. Em seu entendimento, a escola não deve só ensinar, cabe a ela prevenir e cuidar, inclusive em relação à saúde.

Jéssica relaciona tranquilidade com inocência e pureza e parece negar a manifestação da sexualidade infantil. Também compreende a sexualidade apenas como relação sexual e esta como um ato *impuro*. Em relação à gravidez na adolescência, esta é concebida por ela como uma *situação ruim* apenas para a menina, sendo uma consequência de “*atos impensados*”. Em nenhum momento referiu-se ao pai adolescente, dado que parece acreditar sobre a divisão de papéis entre os sexos, pois em se tratando da gravidez, esta é percebida por ela como uma responsabilidade apenas da mulher. Também pude perceber a forma como delimita, reafirma e tenta legitimar os corpos masculinos e femininos conforme o que acredita ser *normal* para cada sexo/gênero.

Para Jéssica, os afazeres domésticos, por exemplo, não são entendidos como um trabalho que mereça destaque, enquanto o mesmo não acontece em relação às atividades remuneradas. Deixa entrever que concebe o masculino como significativo para ela quando comenta o caso de uma aluna que queria ser “*mão de ferro*”, com isso, as pessoas diziam: “*essa menina é meio machão!*”. Jéssica, assim como Elias, demonstram compreender e reproduzir uma divisão nos papéis sociais estabelecidos para homens e mulheres e muitos destes papéis estão relacionados, segundo Bourdieu (2010), à dominação masculina. A crença religiosa atravessa seus caminhos quando assumem uma função essencializante, fixa e normativa. No entanto, as representações que transitam nas narrativas de Jéssica e Elias revelam uma tensão entre as hierarquias de gênero e classe, mesmo que, por vezes, não pareça percebida por ambos. Como explica Scott (1995, p. 11) “[...] de fato, essas afirmações normativas dependem da rejeição ou da repressão de outras possibilidades alternativas e, as vezes, ocorrem confrontações abertas ao seu respeito”.

Jéssica afirma que dentre as temáticas estudadas no curso, identificou-se com as questões de gênero, no que se refere ao “empoderamento da mulher”. Desenvolveu

projetos relacionados aos temas estudados quando atuou na EJA. Critica a não participação da mulher em Mesas de eventos da área da educação e em sua opinião algumas mulheres não voltam a estudar porque seus maridos não permitem. Posiciona-se criticamente sobre esses casos, o que demonstra sua tentativa de problematizar as relações de gênero. Assim como Fátima, busca alternativas para a sua superação das violências e desigualdades de gênero na escola e na sociedade.

Sobre o professor João, cabe frisar que no momento da entrevista não exercia nenhuma função pedagógica. De sua narrativa foi possível notar sua percepção acerca da sexualidade relacionando-a apenas à *orientação sexual* de uma pessoa. E esta como uma “escolha” deliberada do sujeito. Representação que contraria o que foi estudado durante o GDE. Embora tenha afirmado, em diversos momentos de sua narrativa, que aprendeu “*a vivenciar melhor a questão do respeito*”, deixa transparecer o preconceito que possui em relação à homossexualidade. Reforça a ideologia da igreja evangélica, com uma abordagem permeada por um discurso normatizante da sexualidade, acreditando que se pode escolher o que se quer ser em relação à orientação sexual.

Independente das oposições manifestadas nas narrativas de Elias, Jéssica e João, um exemplo de redução ou simplificação da realidade, é representado pelas respostas dadas sobre as convicções religiosas manifestas em seus relatos. Para estes professores e esta professora a orientação sexual é entendida como uma escolha deliberada do sujeito, além de ser um dos conteúdos mais difíceis de ser trabalhado, devido ao fato de a homossexualidade “*não ser acolhida como uma normalidade*” (professora Jéssica). Afirmam que devemos respeitar todo ser humano, independentemente de sua orientação sexual, por ser este um dos princípios bíblicos.

Sobre a professora Vera, embora ela afirme não ter dificuldades para tratar questões da sexualidade com seus alunos e alunas, inclusive por trabalhá-las na disciplina Ética e Cidadania, não percebe as possibilidades de trabalhar as questões estudadas no GDE na Geografia, o que contradiz o próprio curso e os PCN's. Dentre seus relatos, chamou-me a atenção quando comenta algumas atitudes homofóbicas percebidas na escola:

*[...] aquele aluno que mais atacava, era chamado particularmente para conversar. Inclusive, eu cheguei a conversar com muitos. Eu separava, por trabalhar mesmo a questão do **homossexualismo**, também conteúdo da Ética. Eu tinha aquele momento em que trabalhava com a turma inteira,*

depois eu procurava conversar particularmente sobre o assunto... e isso ajudou bastante... (Informação verbal – Grifo meu)¹³¹.

Embora tenha estudado a questão no GDE e visto que utilizar o termo homossexualismo também pode colaborar com a homofobia, ainda o utiliza, conforme analisado anteriormente. Mas, Vera afirma que o curso foi positivo e a ajudou bastante, pois a partir dele, consegue perceber *“a falta que faz uma disciplina dessas numa turma, numa sala de aula”*.

A professora Telma almeja a igualdade de direitos e o respeito ao próximo, independentemente do gênero ou de sua *“opção sexual”*. Assim como Elias e Jéssica, demarca as diferenças biológicas e os papéis definidos conforme o sexo e tanto em sua narrativa, quanto no projeto didático e no memorial, prevalece uma concepção binária em relação ao sexo. Ela ainda não compreende que a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual serve para justificar a desigualdade social. E assim como João utiliza a expressão *“opção sexual”* e não *“orientação sexual”*, proposta durante o curso GDE. Telma também ressalta a importância de se respeitar as diferenças e diz não concordar com as mesmas. Assim, para ela, há uma necessidade de reconhecimento das diferenças, independente de uma ordem, normalização ou controle. Conforme explicita Furlani (2009, p. 145):

Segundo entendo, para que a sociedade estabeleça uma política de reconhecimento da diferença, particularidades de grupos e de indivíduos precisam ser reconhecidas e garantidas. Mas, o reconhecimento passa pela compreensão das reivindicações como legítimas e merecedoras de atendimento pelo poder público. No momento em que a sociedade reconhece a diferença do outro, ela constrói a não segregação, a não exclusão, a não discriminação.

Telma, assim como as demais professoras e professores dizem acreditar que as ações de formação continuada como a do GDE abrem a possibilidade para a aquisição de novos conhecimentos necessários sobre as temáticas. Mas, como pensar esta possibilidade sem realizar questionamentos sobre a lógica do respeito à diferença? Com efeito, em muitos casos observou-se que as narrativas das/os colaboradoras/es não ultrapassaram a ideia de uma diversidade ligada ao respeito e a tolerância. Furlani (2009) e Louro (2002) criticam os princípios do respeito à diferença e à tolerância, demonstrando o quanto é difícil superar essa lógica, mesmo nas instituições escolares. Louro (2002) faz ponderações em relação ao imprescindível deslocamento da

¹³¹ Trecho extraído da entrevista concedida por Vera em jan. de 2013.

perspectiva de tolerância atrelada ao respeito, com atenção crítica ao que as palavras querem dizer:

[...] os apelos em prol da tolerância e do respeito aos diferentes também devem ganhar outra conotação: é preciso abandonar a posição ingênua que ignora ou subestima as histórias de subordinação experimentadas por alguns grupos sociais e, ao mesmo tempo, dar-se conta da assimetria que está implícita na ideia de tolerância. Associada ao diálogo e ao respeito, a tolerância parece insuspeita quando é mencionada nas políticas educativas oficiais ou nos currículos. Ela se liga, contudo, à condescendência, à permissão, à indulgência — atitudes que são exercidas, quase sempre, por aquele ou aquela que se percebe superior. A tolerância parece se inscrever, assim, numa ótica mais psicológica e individual e, como consequência, a meta consiste na mudança de atitude. Certamente não advogo, aqui, o monólogo ou a intolerância, mas sim a atenção crítica que desconfia da inocência das palavras e que põe em questão a suposta neutralidade dos discursos (LOURO, 2002, s.p.).

Também pude perceber que as narrativas sobre a diversidade sexual configuram-se em relatos de preconceitos e violências aos quais são submetidos os sujeitos que fogem à regra heteronomatizante imposta pela sociedade. Apresentam o descompasso entre as proposições que estabelecem direitos dos sujeitos LGBT e o distanciamento ainda presente na instituição escolar em relação a estes temas. Sobre este processo, Rogério Diniz Junqueira (2009) o denominou de “homossociabilidade homofóbica”, pois apesar de ocorrer em vários espaços sociais, na escola possui diferentes meios de se constituir, traduzido em uma espécie de esquecimento ou negação das agressões a que os sujeitos LGBT são submetidos por parte da instituição.

Aliás, a sociedade ainda insiste em separar as pessoas pela cor, etnia, sexo, religião e tudo mais que possa criar grupos e muitas vezes guetos. Tais atitudes encontram-se intrinsecamente relacionadas às experiências vividas no mundo social, legitimando a compreensão das divisões no mundo social como se fossem naturais, o que valida a conversão da arbitrariedade social em necessidade natural, conforme afirma Bourdieu (2010). Porém, longe de se cristalizarem, tais esquemas estarão em constante reformulação, conseqüentemente, abertos ao novo, conforme resume Setton (2002, p. 61):

Habitus não é destino. Habitus é uma noção que me auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente. Habitus como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas. Embora controversa, creio que a teoria do habitus me habilita a pensar o processo de construção das identidades sociais no mundo contemporâneo.

É possível inferir que a força da noção de *habitus* provém do fato de que ele supera a mera descrição, pois busca reconstruir a dinâmica dos processos que se interpõem na relação entre as práticas dos agentes e o modo como representam para si e para os outros o que são e o que fazem. Encerram-se aqui as análises sobre as narrativas das/os professores/as colaboradoras/es.



**O PONTO DE CHEGADA:
passos para um novo caminhar**

*O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada.
Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.*
(Cora Coralina)

A realização da pesquisa teve entre seus objetivos a explicitação das contribuições possíveis para a educação de professores/as, numa iniciativa de formação continuada na qual dimensões relativas ao gênero e à sexualidade nas trajetórias percorridas e nas práticas escolares desenvolvidas pelos professores e professoras colaboradores/as da pesquisa, ocupam um lugar central. Ao examinar os pressupostos, a proposição, a organização e o desenvolvimento das atividades do GDE pode-se acompanhar a construção de uma proposta cujo potencial reflexivo evidencia-se nas avaliações e narrativas dos/as docentes.

A tentativa de compreender as configurações atuais das questões de gênero e sexualidade em uma sociedade e a mobilização de referentes teóricos para o entendimento das implicações pessoais e da repercussão das questões sobre as histórias de vida puderam assinalar fatos significativos que deveriam ser levados em conta, tanto na proposição de políticas educacionais, quanto na arquitetura dos projetos de formação docente e, sem dúvida, nos processos de construção das práticas pedagógicas pelos/as profissionais, no cotidiano escolar. Jónata, Elias, Fátima, Jéssica, João, Vera e Telma fornecem com a colaboração dada ao estudo aqui finalizado, testemunhos imprescindíveis a nossa reflexão.

Completo esta trajetória com a angústia de saber que haveria muitos outros caminhos possíveis na investigação realizada. A escolha pela história oral (de vida e temática) permitiu a reconstrução de elementos importantes incorporados na vida dos sujeitos e representativos das dinâmicas sociais geradoras da atual situação de discriminação e de exclusão das pessoas que fogem do padrão heteronormativo na sociedade. Devo dizer que o itinerário na realização do estudo abriu perspectivas e permitiu um aprendizado que enseja a continuidade das pesquisas em direções que aqui foram apenas esboçadas.

A “viagem” de concretização de *Decifra-me! Não me devore! Gênero e sexualidade nas trajetórias percorridas e nas práticas escolares* partiu, como se observa, de uma retomada da minha própria trajetória de vida, desde a infância na família e na escola, quando aluna até o exercício da docência. Visitei o passado e procurei o que nele se coadunava com o presente. Redimensionei minha trajetória no confronto com as narrativas dos colaboradores e colaboradoras e com as dificuldades das situações vividas no processo. O recurso a obra de Pierre Bourdieu forneceu instrumentos para compreender as diversas modalidades de *violência simbólica* que controlam o poder

sobre os outros, incluindo-se aí a *dominação masculina* onipresente em nossa sociedade. O conceito de gênero configurou-se como uma possibilidade crítica à *dominação masculina*.

Os primeiros passos desse caminho vêm de longas datas. Desde a graduação em Pedagogia quando desenvolvia projetos de educação sexual, tanto nas oficinas ministradas para estudantes deste curso, quanto na situação em que pude exercer a docência no ensino fundamental, reconhecia o caráter discriminatório dos comentários e atitudes de crianças e jovens, repletos de preconceitos, tabus e estereótipos relacionados a sexualidade e ao gênero. Considerava que as pessoas reproduziam padrões e obedeciam às imposições sociais.

Nas narrativas das colaboradoras e colaboradores observa-se que as emoções, os desejos e os prazeres, muitas vezes são excluídos do processo escolar. O gênero e a sexualidade são apresentados tão somente como divisão de papéis e comportamentos masculinos e femininos, como sexos anatômicos e práticas sexuais. Este quadro me leva a refletir que o conceito biologizante, correntemente estabelecido para os gêneros e as sexualidades, em última consequência, implicará em violência contra os sujeitos que não se adaptam ao ideal heterossexual proporcionado pelo próprio conceito.

Entendo essas questões como resultado de caminhos complexos em que dialogam as configurações biológicas, os desejos íntimos e os desdobramentos sociais, culturais, geográficos e históricos. Desta maneira, existem tantas sexualidades quanto existem sujeitos no mundo. Mesmo que seja admitida a existência de muitas formas de viver os gêneros e as sexualidades, o que se percebe é que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um único padrão, um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma “sadia” e “normal” de sexualidade, a heterossexualidade. De acordo com Louro (2001c) afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico e alvo de gozações, conforme constatados nas entrevistas realizadas.

As professoras Fátima, Jéssica, Vera e Telma e os professores Jónata, Elias e João, por meio de *labirintos*, revolvem o chão do que fora instituído, alguns abrem brechas no caminho do (des) conhecido, vivem suas sexualidades e desenvolvem suas práticas escolares buscando alternativas para romperem as barreiras do preconceito e da discriminação; outros/as vivem e convivem defendendo o *respeito* como a principal arma contra as armadilhas da sociedade heteronormativa.

As narrativas vívidas das histórias, das lembranças, das experiências, desnudaram algumas ambivalências: a influência da religiosidade e a ameaça do pecado e do castigo, a ruptura entre o permitido e o proibido, o sagrado e o profano, a percepção e distinção de papéis ditos masculinos e femininos, a dúvida e a inconstância entre o certo e o errado. Estas foram marcas expressivas nos relatos das colaboradoras e colaboradores. No entanto, demonstraram que no decorrer de suas vidas, foi possível realizar algumas criações, pequenos desvios, fugas imperceptíveis e formas astutas de driblar certos princípios aprendidos nos primeiros anos de suas experiências.

A discriminação em relação à mulher constituiu-se, no dizer das professoras colaboradoras, a forma que passou a ser melhor identificada após a realização do curso. As representações de professoras e professores acerca das relações de gênero e questões da sexualidade deparam-se com uma espécie de disputa entre uma visão de mundo em função do *habitus* construído e o que fora proposto pelo Curso GDE. Um dos obstáculos à mudança de atitudes nas escolas, por exemplo, é o predomínio de uma cultura pessoal, que acaba por produzir uma supremacia do *habitus* construído desde a infância, nas tomadas de posição que os/as docentes assumem na escola, na sala de aula, na relação com a comunidade e nas práticas sociais que acabam por determinar a relação entre docentes e discentes. O estabelecimento, ou não, de propostas educacionais que visam “dar conta” das atuais demandas da sociedade, das quais podemos citar as relações de gênero, questões da sexualidade, diversidade sexual e tantas outras, por vezes são desveladas, em seus relatos, de forma discriminatória.

Dessa forma, pude reconhecer que o *habitus*, como um conjunto de esquemas que norteia comportamentos e formas de percepção e apreciação dos mesmos, predeterminados e anteriores ao sujeito. Por serem adquiridos desde a socialização primária, tanto nas escolhas habituais, quanto nas atitudes e reações frente a situações singulares, oscila entre a reprodução e a mudança, podendo ser observadas, de forma simultânea ou alternada, a permanência e a ruptura.

As narrativas assinalam que vivemos uma transição no mundo acerca das relações sociais de gênero e sobre as questões da sexualidade. Entrecruzam-se permanências com rupturas, por vezes singelas, veladas ou mesmo anunciadas. Destaca-se o fato de que o curso GDE, pôde ser visto por alguns/mas dos/as colaboradores/as como uma possibilidade para que docentes se apropriem de conhecimentos que possam contribuir na mudança de atitudes e posicionamentos sobre as temáticas estudadas.

Houve outros relatos, na perspectiva do respeito em relação à diversidade sexual, com ênfase na homossexualidade.

Em se tratando da noção de *habitus* e ao relacionar seu conceito com o de gênero e da sexualidade, foi possível identificar traços importantes na construção dos modos de agir nas práticas escolares. Longe de ser algo estável ou um leque de papéis sociais a cumprir, o *habitus* é incessantemente construído e reconstruído a partir das experiências concretas e diversificadas dos agentes, entre si e com os demais.

Por fim, concluo esta viagem com a certeza de que outros questionamentos surgiram e que este caminho se fez com imperfeições, ondulações, inúmeros obstáculos... Mas, um novo caminho se inicia...



REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução Alfredo Bosi. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998, pp 99-122.
- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. **O que é feminismo**. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- AMARAL, Daniela Patti do. Ética, moral e civismo: difícil consenso. **Cadernos de Pesquisa**. v. 37, n. 131, maio/ago. 2007, pp. 351-369.
- ANDRADE, Carlos Drumond. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Record, 1988.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 35-45.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2002.
- AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006.
- AULETE, Caudas. **Dicionário de língua portuguesa**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lexikon Editora, 2008.
- AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. **Infância e violência doméstica**: fronteiras do conhecimento. São Paulo, 1993.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1994.
- BASSO, Itacy S. Significado e sentido do trabalho docente. **Caderno Cedes**, n. 44. Campinas, 1988, pp. 19-32.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Tao. 1979.
- BOURDIEU, Pierre. **O Campo Científico**. In: Ortiz, Renato (org.). **Coleção Grandes Cientistas Sociais**, n 39, Editora Ática, São Paulo, 1983.

BOURDIEU, Pierre. Novas reflexões sobre a dominação masculina. In: LOPES, Marta; MEYER, Dagmar; WALDOW, Vera (Orgs.). **Gênero e saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996a. p. 28-40.

_____. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo. EDUSP. 1996b.

_____. Você disse “popular”? Trad. Denice Barbara Catani. **Revista Brasileira de Educação**. n. 1. jan.-abr. 1996c.

_____. **Razões práticas sobre a teoria da ação**. Campinas: Papyrus, 1997.

_____. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: **Escritos de Educação**. (seleção e organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani) 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Meditações Pascalianas**. Trad. Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2001a.

_____. Porque devem as ciências sociais ser tomadas como objeto. In: **Para uma sociologia da ciência**. Lisboa / Portugal: Edições 70, 2001b, p. 119-155.

_____. **Coisas ditas**. Trad. Cassia R. Silveira e Denise Moreno Peogrin. São Paulo: Brasiliense, 2004a.

_____. **Esboço para uma autoanálise**. Lisboa /Portugal: Edições 70, 2004b.

_____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Unesp, 2004c.

_____. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs). **Usos e abusos da história oral**. 7 ed. Rio de Janeiro: fundação Getúlio Vargas, 2005. pp. 183-192.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. 6 ed. Ed. Perspectiva, São Paulo, 2007a.

_____. **O poder simbólico**. 10 ed. Rio de Janeiro: Difel, 2007b.

_____. **A Distinção: crítica social do julgamento**. Tradução Daniela Kern; Guilherme. J. F. Teixeira. Sao Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007c.

_____. **A dominação masculina**. 7 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. (coord.) **A miséria do mundo**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Tao. 1979.

_____. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê. 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Fronteira da fé – alguns sistemas de sentido, crenças e religiões no Brasil de hoje. **Estudos Avançados**. Ano 18. n. 52, 2004, pp. 261-288.

BUENO, José Lucas Pedreira; GOMES, Marco Antônio de Oliveira. Uma análise Histórico-crítica da formação de Professores com tecnologias de informação e comunicação. **Revista Cocar Belém**, vol 5, n. 10, p.53 – 64 jul – dez, 2011.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CABRAL, Cristiane S. **Vicissitudes da gravidez na adolescência entre jovens das camadas populares no Rio de Janeiro**. (Dissertação de mestrado). Rio de Janeiro. IMS/UERJ, 2000.

CAMPOS, Maria Christina de Sousa. Formação do corpo docente e valores na sociedade brasileira: a feminização da profissão. In: CAMPOS, M. C. S. de S.; SILVA, V. L. G. da (orgs.) **Feminização do magistério**: vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista: Edusf, 2002. p.13-37.

CANÁRIO, Rui. **Gestão da escola**: como elaborar o plano de formação. Lisboa/POR: Instituto de Inovação Educacional/Ministério da Educação, 1995.

CATANI, Afrânio Mendes; Martinez, Paulo Henrique (orgs.) **Sete ensaios sobre o Collège de France**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CATANI, Denice Barbara. A didática, as autobiografias ou as histórias de vida escolar e a educação de professores. In: CASTRO, Amelia Domingues; CARGALHO, Anna Maria Pessoa Carvalho (orgs.). **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thompson, 2005, pp. 62-71.

CATANI, Denice Bárbara; VICENTINI, Paula Perin. Lugares das experiências de vida e de trabalho na formação / autoformação dos professores. In: CATANI, Denice Bárbara; VICENTINI, Paula Perin (orgs.). **Formação e auto formação**: saberes e práticas nas experiências dos professores. São Paulo: Escrituras Editora, 2006, p. 13-30.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARTIER, Roger. Educação e história rompendo fronteiras. In: **Presença pedagógica**. São Paulo, v. 6, nº. 31, 2000.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. 2 ed. Lisboa: Difel, 2002.

CHAUÍ, Marilena. Apresentação: os trabalhos da memória. In: BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Tao. 1979.

CHIAVENATO, Júlio José. **Religião**: da origem à ideologia. 2ª ed. São Paulo: FUNPEC Editora, 2002.

COHEN, Claudio. O incesto. In: AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo (Orgs.). **Infância e Violência Doméstica: fronteiras do conhecimento**. São Paulo: Cortez. 1993, pp.211-225.

COSTA, Marisa Vorraber. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2001.

COUTO, Márcia Thereza. Gênero e comportamento reprodutivo no contexto de famílias em pluralismo religioso. In: HEILBORN, Maria Luiza (Org) et al. **Sexualidade, família e ethos religioso**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005, p. 207-246.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos Humanos e Cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.

DAMASCENO, Maria Nobre; SALES, Celecina de Maria Veras. **O caminho se faz ao caminhar: elementos teóricos e práticas na pesquisa qualitativa**. Fortaleza: Editora UFC, 2005.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Algumas reflexões sobre a pesquisa histórico-sociológica tendo como objeto a educação da população brasileira. In: SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (orgs). **História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual**. 3 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2006, pp. 65-77.

DUARTE, Luiz F. D. Ethos privado e modernidade: o desafio das religiões entre indivíduo, família e congregação. In: DUARTE, L. F. D.; HEILBORN, M. L.; LINS DE BARROS, M.; PEIXOTO, C. (orgs.) **Família e Religião**. Rio de Janeiro:, Contra Capa, 2006, pp.51-88.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Portugal, Porto, 1997.

DURKHEIM, Emile. **As Formas Elementares da Vida Religiosa**. São Paulo. Edições Paulinas, 1989.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Glossário de termos do discurso**. Porto Alegre (RS): UFRGS, 2001.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Desafios e dilemas da história oral nos anos 90: o caso do Brasil. **História Oral**. São Paulo, nº 1, p.19-30, jun. 1998.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 11 ed. Rio de Janeiro: Grall, 1993.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURLANI, Jimena. O bicho vai pegar! Um olhar pós estruturalista à educação sexual a partir de livros paradidáticos infantis. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós Graduação em Educação. Porto Alegre: PPPG Edu/UFRGS, 2005.

FURLANI, Jimena. **Mitos e tabus da sexualidade humana**: subsídios ao trabalho em educação sexual. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Direitos Humanos, Direitos Sexuais e Pedagogia Queer: o que essas abordagens têm a dizer à Educação Sexual? 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, p. 293-324.

_____. **Educação sexual na sala de aula**: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GABEL, Marceline. **Crianças vítimas de abuso sexual**. Trad. Sonia Goldfeder. São Paulo: Summus Editorial, 1997.

GEBARA, Ivone. As epistemologias teológicas e suas consequências. In: NEUENFELDT, Eliane; BERGSCH, Karen; PARLOW, Mara (Org.). **Epistemologia, violência, sexualidade**: olhares do II Congresso Latino-Americano de Gênero e Religião. São Leopoldo: Sinodal, 2008.

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade**: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. São Paulo: Ed. Universidade Estadual Paulista, 1993.

HALBWACHS, Maurice. **A memória Coletiva**. São Paulo: Centauro. 2006

HERKENHOFF, João Baptista. **Ética, educação e cidadania**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1996.

JESUS, Beto de et. al. **Diversidade Sexual na Escola**: uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens. São Paulo: Ecos, Corsa, 2006.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Diversidade sexual e homofobia: a escola tem tudo a ver com isso. In: XAVIER-FILHA, Constantina. (Org.) **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009, p. 111-142.

JOUTARD, Philippe. História oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 2. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1996.

LISPECTOR, Clarice. Pedro Karp Vasquez (org.). **De escrita e vida** – crônicas para jovens. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1997a.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e magistério: identidade, história, representação. In: CATANI, Denice Barbara; et al. **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo, Escrituras, 1997b, pp. 73-84.

_____. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001a.

_____. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Estudos feministas**. Ano 9. 2/2001b. p. 541-553.

_____. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001c.

_____. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **O corpo estranho**. Ensaios sobre a sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. **Gênero e raça na educação à distância: há outras epistemologias na prática educativa de formação docente?** 2015. 227 p. Tese (Doutorado) – Centro de Ciências da Educação Prof. Mariano da Silva Neto, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

MADUREIRA, Ana Flavia do Amaral. **Gênero, Sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática**. 2007. 429 p. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

MANUEL, Ivan A. A igreja e a educação feminina. (1859-1910): uma face do conservadorismo. São Paulo: EdUNESP, 1996.

MARCELO, Carlos Garcia. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Tradução de Isabel Narciso. Porto/POR: Porto Editora, 1999.

MARIN, Alda Junqueira. (org.). **Educação Continuada: reflexões, alternativas**. Campinas/BRA: Papyrus, 2000.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 2005.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2011.

MELUCCI, Alberto. Sociedade complexa, identidade e ação coletiva – entrevista a Dalila Pedrini e Adrian Scribano. In: **Cadernos do Núcleo de Pesquisa sobre Movimentos Sociais – movimentos sociais na contemporaneidade**. São Paulo: PUC-Serviço Social, n. 2, abr. 1997, pp. 11-63.

_____. **O jogo do eu**. Porto Alegre: Unisinos, 2004.

MEYER, Dagmar Elizabeth Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.) **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2010, pp. 9-27.

MEYER, Dagmar Elizabeth Estermann. Uma promessa de fala em forma de texto. In: FERRARI, Anderson et al. **Corpo, gênero e sexualidade**. Lavras: UFL, 2014, pp.209-216.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11 ed. São Paulo: Hucitex/Abrasco, 2008.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. (org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos/BRA: Editora UFSCar, 2004.

MOTTA, Diomar das Graças. **As mulheres professoras na política educacional no Maranhão**. São Luís: EDUFMA, 2003.

NAPHY, William. **Born to be Gay - História da Homossexualidade**. Lisboa: Edições 70 LDA, 2006.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o Gênero. **Estudos feministas**. Florianópolis, v.8. n. 2, p. 9-42, 2000.

NÓVOA, António. **Pessoas e memórias nas histórias de vida**. Portugal: Educação, sociedade e cultura. n. 5, 1996.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 9-33.

NUNES, Iran de Maria Leitão. **Ideal mariano e docência: a identidade feminina da proposta educativa marista**. 2006, 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas (SP): Pontes; 1999.

PARKER, Richard G.. Cultura, economia política e construção social da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PÊCHEUX Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: Gadet F, Hak T. (orgs). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 2a ed. Campinas (SP): Ed Unicamp; 1993. p.61-105.

_____. **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. 3a ed. Campinas (SP): Pontes; 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

- PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos históricos**. Rio de Janeiro, vol. 2, n.3, 1989, p. 3-15.
- PRIORI, Mary Del. **Histórias Íntimas: sexualidade e erotismo na história do Brasil**. São Paulo: Editora Planeta, 2011.
- SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.
- _____. Violência de gênero: lugar da práxis na construção da subjetividade. **Revista Lutas Sociais**. São Paulo, n. 2, 1997.
- _____. Primórdios do conceito de gênero. **Cadernos pagu**, n. 12, 1999, pp. 157-163.
- _____. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In. NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997, pp. 77-92.
- SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 20, v.2. p. 71-100, jul./dez. 1995.
- SETTON, Maria da Graça Jacinto. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 20, maio/ago. 2002.
- _____. A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do habitus. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 41, maio/ago. 2009.
- SILVA, Marilda. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. In: **Revista Brasileira de Educação (ANPED)**, n o 29, maio/ago. 2005.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SILVA, Robson Santos da. **Moodle para autores e tutores**. 2 ed. São Paulo: Novatec, 2011.
- SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da. **A mulher professora e a sexualidade no espaço escolar**. São Luís: Edufma, 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino de; SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara. **A pesquisa (auto) biográfica e a invenção de si no Brasil**. Revista FAEEBA, v. 17, p. 31-42, 2008.

STRECK, Danilo. **Pedagogia no encontro dos tempos: ensaios inspirados em Paulo Freire**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Trad. Francisco Pereira. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TERRAZZAN, Eduardo A.; SANTOS, Maria Eliza G.; LISOVSKI, Lisandra A. 'Desigualdades nas relações universidade-escola em ações de formação inicial e continuada de professores'. In: **Reunião anual da ANPED** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 28., 16 a 19 de Out. de 2005.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: História Oral**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

UNESCO. Organização das Nações Unidas a para Educação, a Ciência e a Cultura. **Linguagem Não-Sexista**. São Paulo: Ed. Texto Novo. 1996.

_____. Organização das Nações Unidas a para Educação, a Ciência e a Cultura. **Resposta do Setor de Educação ao *bullying* homofóbico**. Brasília: UNESCO, 2013.

VIANNA, Claudia Pereira. Relação entre estado e movimentos sociais na produção de políticas de educação, relações de gênero e diversidade sexual. **35 Reunião Anual da ANPEd**. Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI. GT.03_TE_2012.

WATANABE, Tiago Hideo Barbosa. Caminhos e história: a historiografia do protestantismo na Igreja Presbiteriana do Brasil. **Revista de Estudos da Religião**. n. 1, 2005, pp. 15-30.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, pp. 35-82.

XAVIER-FILHA, Constantina. **Discursos da intimidade: imprensa feminina e narrativas de mulheres professoras brasileiras e portuguesas na segunda metade do século XX**. 2005. 390 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

_____. Educação para a Sexualidade, equidade de gênero e diversidade sexual: entre carregar água na peneira, catar espinhos na água e a prática de (des) propósitos. In: XAVIER-FILHA, Constantina. **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009, p. 19-43.

Documentos

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** apresentação dos temas transversais: ética. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 2000a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** pluralidade cultural e orientação sexual. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b.

BRASIL. Ministério da educação. **Ética e cidadania:** construindo valores na escola e na sociedade/coordenadora-geral: Lucia Helena Lodi. - Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos: Ministério da Educação, SEIF, SEMTEC, SEED, 2003.

BRASIL. Presidência da República. Casa civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Decreto Nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005.** Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Relatório de Gestão: exercício 2009. Brasília: SECAD/MEC, 2010.

PEREIRA, Maria Elisabete, ROHDEN, Fabiola. (orgs). **Gênero e diversidade na escola:** formação de professoras/ ES em gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Brasília/Rio de Janeiro: SPM/CEPESC, 2007.

Gênero e Diversidade na Escola: formação de professores em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. **Livro de Conteúdo.** Rio de Janeiro: CEPESP, Brasília: SPM, 2009.

Gênero e Diversidade na Escola: trajetórias e repercussões de uma política pública inovadora – Sergio Carrara; Andreia Barreto; Leila Araújo (et al). Rio de Janeiro: CEPESC, 2011.

SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da. **Relatório final:** Gênero e Diversidade na Escola – GDE. Universidade Federal do Maranhão - UFMA. São Luís, MA, 2010.

web referências

BASTOS, F. P.; ALBERTI, T. F.; MAZZARDO, M. D. Ambientes virtuais de ensino-aprendizagem: os desafios dos novos espaços de ensinar e aprender e suas implicações no Contexto escolar. **Cinted-UFRGS**, v. 3, n. 1, maio, 2005. Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/renote/maio2005/artigos/a22ensinoaprendizagem.pdf> Acesso em 6 jun. 2014.

BUENO, José Lucas Pedreira; GOMES, Marco Antônio de Oliveira. Uma análise Histórico-crítica da formação de Professores com tecnologias de informação e comunicação. **Revista Cocar.** Belém, vol 5, n. 10, p.53-64 jul-dez, 2011. Disponível em: <http://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/196> Acesso em 8 dez 2014.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto contexto-Enfermagem.** vol.15. nº.4. Florianópolis, out./dez. 2006. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-07072006000400017&script=sci_arttext>
Acesso em 20 ago 2014.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **Construção e desconstrução de gênero no cotidiano da educação infantil**: alguns achados de pesquisa. 2008. Disponível em: http://31reuniao.anped.org.br/5trabalhos_encomendados/trabalho%20encomendado%20-%20gt23%20-%20maria%20eulina%20pessoa%20de%20carva.pdf. Acesso em 25 out 2013.

CASTRO, Alexandre Silva Bortolini de. **Sexualidade, gênero e diversidade**: currículo e prática pedagógica. 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT23%20Trabalhos/GT23-1931_int.pdf. Acesso em 23 out. 2013.

CASTRO, Roney Polato. **Escritas-narrativas de estudantes problematizando relações de gênero e sexualidades**. 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt23_trabalhos_pdfs/gt23_27_14_texto.pdf. Acesso em 12 dez. 2013.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**. vol. 23, n. 1-2. São Paulo, jan./Dez. 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010#back. Acesso em 28 jun. 2015.

FERREIRA, Marcia Ondina; NUNES, Georgina Helena Lima. **Panorama da produção sobre gênero e sexualidades apresentada nas reuniões da ANPEd (2000-2006)**. 2010. Disponível em: http://33reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT23%20Trabalhos/GT23-1931_int.pdf. Acesso em 23 out. 2013.

GOMES, Vera Lúcia de Oliveira; FONSECA, Adriana Dora da. **Dimensões da violência contra crianças e adolescentes, apreendidas do discurso de professoras e cuidadoras**. Vol. 14. 2005, pp. 32-37. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-07072005000500004&script=sci_arttext. Acesso em 22 ago. 2014.

KOLLER, Silvia H.; HABIGSANG, Luísa F.; AZEVEDO, Gabriela Azen; MACHADO, Paula Xavier. Abuso Sexual Infantil e Dinâmica Familiar: Aspectos Observados em Processos Jurídicos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, Set-Dez 2005, Vol. 21 n. 3, pp. 341-348. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722005000300011 Acesso em 13 fev. 2015.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: refletindo sobre o “normal”, o “diferente” e o excêntrico. In: **Labrys estudos feministas**. Brasília, n. 1-2, jul/dez. 2002. Disponível em http://www.tanianavarrosain.com.br/labrys/labrys1_2/index.html. Acesso em: 8 jun. 2015.

MACHADO, Antônio. **Cantares**. Disponível em: <http://www.escritas.org/pt/poema/10543/cantares>. Acesso em 3 ago. 2015.

RIBEIRO, Claudia Maria; XAVIER FILHA, Constantina. **Trajetórias teórico-metodológicas em 10 anos de produção do GT 23**. 2013. Disponível em: http://www.anped.org.br/system/resources/W1siZiZlsljwMTMvMTEvMTMvMDhfMjlfMjRfNDk4XzFfQXJ0aWdvX2VuY29tZW5kYWVvX0dUXzIzXzIwMTMucGRml1d/1_Artigo%20encomendado%20GT%2023_2013.pdf. Acesso em 12 dez. 2013.

SILVA, Marilda da. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação** [online]. N. 29, maio-ago 2005. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27502912>. Acesso em 31 mar 2015.

TÁPIA, Marcelo. **Transcrição: teoria e prática**. Cultura da tradição – tradição da cultura. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.goethe.de/wis/bib/prj/hmb/the/kul/pt6075970.htm>. Acesso em 22 fev. 2013.

TERRAZZAN, Eduardo A.; SANTOS, Maria Eliza G.; LISOVSKI, Lisandra A. Desigualdades nas relações universidade-escola em ações de formação inicial e continuada de professores. In: **Reunião anual da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 28.16 a 19 de Out. de 2005. Disponível em: <http://www.28reuniao.anped.org.br/textos/gt08/gt081498int.rtf> Acesso em 31 mar.2015.

Sites citados

<http://assexualidade.org/faq>

<http://bancodeteses.capes.gov.br/>

<http://portal.mec.gov.br/>

<http://www.anped.org.br/>

<http://www.avacap.ufma.br/>

<http://www.britishcouncil.org.br/>

<http://www.e-clam.org/gde.php>

<http://www.ibge.org.br>

<http://www.nEaD.ufma.br/>

<http://www.providafamilia.org.br>

<http://www.redemulher.org.br/encarte52.html>

Imagem da capa

Ronald Villardo. **Um mundo com 6 bilhões de sexos**. Disponível em: <http://www.marcelomoutinho.com.br>. Acesso em: 28 abri 2015.

ANEXO – Parecer do comitê de ética da FEUSP**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA****Parecer de orientação limitado à FEUSP 010/2012****Projeto:** Gênero e sexualidade na formação continuada e nas práticas escolares**Interessadas:** Sirlene Mota Pinheiro da Silva e Denice Barbara Catani

O Comitê de Ética em Pesquisa da FEUSP analisou a proposta da pesquisa em questão e, no que diz respeito aos aspectos éticos aí implicados, nada tem a opor aos procedimentos a serem adotados.

São Paulo, 27 de agosto de 2012

Profa. Dra. **Selma Garrido Pimenta**

Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa da FEUSP

Comitê de Ética em Pesquisa da FEUSP

cep.fe@usp.br

APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista: Cursistas egressos/as do GDE

Dados de sócio profissionais:

1. **Data de nascimento:** ____/____/____
 2. **Estado civil:** () solteiro (a) () casado (a) () União estável () Outros
 3. **Filhos:** () NÃO () SIM - Quantos? () menino () menina
 4. **Religião:** _____
 5. **Formação:**
 - () Ensino Médio Especificar: _____ Ano de conclusão _____
 - () Ensino Superior Especificar: _____ Ano de conclusão _____
 - () Pós-Graduação Especificar: _____ Ano de conclusão _____
 6. **Instituição / Escola em que trabalha:** _____
 7. **Há quanto tempo atua como professor (a)?** ____ anos
 8. **Ano / Série que leciona:** _____ Nível/etapa: _____
 9. **Disciplina (s) / matéria (s) que leciona:** _____
 10. **Polo em que realizou o Curso GDE:** _____
-

1. Primeiro Bloco: *Conversa inicial - A trajetória familiar*

- 1.1 Fale um pouco sobre sua infância, sua família...
- 1.2 Sua mãe demonstrava afeto? Vocês conversavam? Tinha abertura para conversar sobre qualquer assunto?
- 1.3 E seu pai? Vocês conversavam? Quais os assuntos?
- 1.4 Quando os adultos conversavam, você podia participar?
- 1.5 Havia diálogo entre a família sobre questões relacionadas à sexualidade (corpo, menstruação, ereção, namoro, relação sexual, dentre outros).
Comente:
- 1.6 Em sua família o tratamento para meninas e meninos era diferenciado?
Comente:

2. **Segundo Bloco:** *Sexualidade e Gênero na Escola*

2.1 Fale um pouco sobre sua primeira escola.

2.2 Na escola (ensino fundamental) havia momentos/aulas em que questões da sexualidade eram tratadas? Comente:

2.3 Havia tratamento diferenciado em relação aos meninos e meninas? Comente:

2.4 Você se lembra de alguma situação relacionada à sexualidade, vivenciada por algum colega. Como foi tratada?

3. **Terceiro Bloco:** *Formação profissional*

3.1 Fale um pouco sobre o caminho percorrido para chegar ao magistério.

3.2 Agora comente um pouco sobre os motivos que o/a que influenciou na escolha em ser professor/a. E pela escolha do Curso?

3.2 Conte sua trajetória na educação superior (amigos, professores, disciplinas...).

3.3 Durante sua formação inicial no magistério, você teve a possibilidade de estudar ou participar de eventos sobre questões relacionadas a sexualidade e gênero? Comente:

3.4 Em sua opinião, o que ainda precisa ser feito, para que questões de gênero e sexualidade possam ser incluídas no currículo dos cursos de formação de professores?

3.5 Como você avalia, atualmente, a sua formação como professor/a em relação às questões de gênero e sexualidade?

4. **Quarto bloco:** *Gênero e sexualidade nas práticas escolares*

4.1 Fale um pouco sobre sexualidade.

4.2 E sobre educação sexual.

4.3 Para você o que significa relações de gênero?

4.4 Você trabalha questões de gênero e sexualidade em suas aulas? De que forma?

4.5 Você já vivenciou alguma situação, em sala de aula ou no recreio, em que algum aluno ou aluna tenha sido alvo de gozações pelos colegas por apresentar

comportamentos que NÃO são considerados “hegemônicos” em relação ao seu sexo? O que você fez? Como se sentiu?

4.6 Em sua opinião, no ambiente escolar, como trabalhar de forma a conceber o masculino e o feminino num processo relacional de igualdade de comportamento?

4.7 E qual a sua opinião sobre o papel da escola e dos/as professores/as em relação à sexualidade e à educação sexual? E sobre as relações de gênero?

5 **Quinto Bloco:** *A formação continuada e o Curso GDE*

5.1 Quais motivações contribuíram no ingresso do Curso GDE?

5.2 Durante a realização do Curso GDE, quais as maiores dificuldades encontradas?

5.3 Dentre as temáticas estudadas (Diversidade, Gênero, Sexualidade e Relações étnico raciais), qual/quais mais se identificou? Comente:

5.4 E, qual das temáticas sentiu mais dificuldades? Por quê?

5.5 Dentre as propostas do Curso GDE, temos a de uma educação inclusiva no que diz respeito à diversidade sexual. Sobre esta questão houve mudança de valores, convicções e em suas práticas escolares em relação às identidades sexuais não hegemônicas (gays, lésbicas, travestis...)?

5.6 Fale um pouco sobre o Projeto de Intervenção proposto e elaborado ao final do curso.

5.7 Em relação as temáticas gênero e sexualidade, houve mudanças nas práticas escolares após a realização do Curso GDE?

5.8 Que avaliação você faz acerca do Curso GDE e seus impactos para sua formação pessoal, profissional e nas suas práticas escolares?

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Este documento visa solicitar sua participação na Pesquisa intitulada “GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA E NAS PRÁTICAS ESCOLARES: histórias e memórias de professoras (es) egressas (os) do Curso GDE” que objetiva “compreender a trajetória pessoal e profissional de professoras e professores, a partir de suas histórias e representações construídas sobre gênero e sexualidade, na família e na escola, na constituição e desenvolvimento dessas questões na formação docente e continuada no Curso GDE e, suas possíveis contribuições nas práticas escolares, como professores/as, em escolas do estado do Maranhão”, desenvolvida pela doutoranda SIRLENE MOTA PINHEIRO DA SILVA, sob a orientação da Profa. Dra. DENICE BARBARA CATANI, pelo Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Pretende-se com este estudo, colaborar com a formação inicial e continuada de professores/as para lidar com questões de gênero e sexualidade no espaço escolar. Para isso, solicitamos informações sobre sua trajetória pessoal, profissional e no Curso GDE, a partir de realização de entrevista individual, gravada em áudio.

Por intermédio deste Termo lhe será garantido os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) sigilo absoluto sobre nomes, apelidos, datas de nascimento, local de trabalho, bem como quaisquer outras informações que possam levar à identificação pessoal; (3) ampla possibilidade de negar-se a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à sua integridade física, moral e social; (4) opção de solicitar que determinadas falas e/ou declarações não sejam incluídas em nenhum documento oficial, o que será prontamente atendido; (5) desistir, a qualquer tempo, de participar da Pesquisa.

“Declaro estar ciente das informações constantes neste ‘Termo de Consentimento Livre e Esclarecido’, e entender que serei resguardado pelo sigilo absoluto de meus dados pessoais e de minha participação na Pesquisa. Poderei pedir, a qualquer tempo, esclarecimentos sobre esta Pesquisa; recusar a dar informações que julgue prejudiciais a minha pessoa, solicitar a não inclusão em documentos de quaisquer informações que já tenha fornecido e desistir, a qualquer momento, de participar da Pesquisa”.

_____, ____ de _____ de 20__.

Colaborador/a: _____

Endereço: _____

Tel.: _____ e-mail: _____

Assinatura da/o Colaborador/a

**APÊNDICE C - Histórias vividas e contadas pelos/as colaboradores/as
(transcrições das entrevistas)**

“Quando iniciei o Curso GDE, o conflito apareceu. Até o curso não vivia um conflito, porque as questões religiosas eram superiores a outras questões”.

Meu nome é Jónata, nasci em Imperatriz e venho de uma família com oito filhos. Eu tenho três irmãos homens, mais velhos, e quatro irmãs, sendo três mais velhas que eu. Meu pai era sapateiro, hoje aposentado, e minha mãe doméstica, também aposentada como lavradora. Tenho 30 anos, sou solteiro, formado em Matemática e Pedagogia, atualmente atuo como professor de ensino superior, mas já trabalhei em praticamente todos os níveis, desde a educação infantil. Quando criança, sempre tive um contato bem direto com meus pais. Eles sempre foram muito carinhosos. Com minha mãe havia aquela conversa que as mães sempre conversam com os filhos, mas, sem tocar em alguma coisa, digamos assim, mais “delicada”. Ela dava conselhos! Dizia para não fazer isso ou aquilo... para não brigar com fulano ... para ter cuidado com a casa... ajudar o irmão ou a irmã. Ou seja, havia conversas superficiais, mas cheias de carinho. Com nosso pai, também havia bastante conversa. Ele era até bem mais presente, porque era quem nos levava e buscava para a escola. Era ele quem conversava com os porteiros, com as professoras, enquanto que a mãe ficava em casa cuidando dos outros irmãos e da casa. Havia uma relação de “dominação” muito gritante. O pai dominava bastante e ela aceitava essa “dominação”. Então ela fazia as coisas internamente e ele externamente ... Quando a gente falava alguma coisa errada, ele repreendia oralmente. Isso era suficiente. Com a mãe, não era tanto, mas também havia um castigo e, algumas vezes ela dava uma “surra”.

Na minha casa, quando os adultos conversavam, as crianças também participavam, a gente também conversava. E eu sempre tive vontade de ficar próximo de pessoas mais velhas. Tanto que na minha casa, eu era o único que toda a tarde ia na casa de uma senhora, de mais de 70 anos, para conversar com ela, o nome dela ela Maria Joaquina, e eu adorava conversar com ela, porque ela falava de tudo, falava de quando ela era criança, das suas experiências [...] e isso me ajudou e me deu mais força para entender o que os adultos pensam. Hoje eu entendo que não posso ir contra meu pai,

pois ele entende a questão da orientação sexual muito diferente do que eu entendo hoje: o que pra ele é visto como a “verdade”, para mim não é. Mas eu não tenho nenhuma permissão e direito de agredi-lo em relação a isso, eu devo respeitá-lo e, isso eu aprendi com essa senhora.

O diálogo entre a família era bem aberto... Menos, em relação às questões da sexualidade. Só quando meus irmãos cresceram, é que as conversas sobre sexo se tornaram normais. Eu tenho três irmãos homens, mais velhos, que já tinham vida sexual ativa. Então eles conversavam normalmente, viam filmes, falavam uns com os outros sobre suas experiências... Eu me lembro de que quando criança, não havia conversa sobre esses assuntos, só quando fiquei mais velho é que ouvia meus irmãos conversarem. Em relação ao tratamento dado às meninas e meninos, entre os três mais velhos, não havia distinção nas tarefas domésticas, pois todos faziam as coisas de casa: lavava louça, roupa.... Tanto a mãe, como o pai ordenavam e eles faziam. Quando começaram a trabalhar fora, as tarefas de passaram a ser divididas entre eu e minha irmã mais jovem. A separação de tarefas domésticas, tanto as meninas, quanto nós meninos não era imposta, mas os brinquedos eram separados, havia bolas e carrinhos para os meninos e bonecas para as meninas. Já nas brincadeiras da rua, todos brincavam juntos.

Desde pequeno nós fomos educados na igreja, ouvindo o padre, o sermão. Eu percebia que existia uma carência em mim para conversar sobre essas questões. Apenas ouvia os conselhos paternos e os conselhos do padre e achava que as coisas eram assim mesmo: devia ter cuidado, devia me prevenir, isto ou aquilo é errado, pecaminoso... E as coisas pareciam ser “mil maravilhas!”. Não havia o desejo ou a inquietação de falar sobre sexualidade. Desde criança, ou até a adolescência, isso era reprimido, tanto pelos conselhos paternos, como pelos preceitos da igreja. Assim, não conversava com ninguém, porque havia... não sei se era medo, ou se era uma “precaução” de me expor em relação à conversa. Estava adormecido ... Eu não lembro se houve algum aprendizado sobre essas questões. Lembro que quando estudava nos anos iniciais, eu era sempre visto como aquele menino que fazia todas as atividades, que emprestava o caderno... Quando eu não brincava com os outros meninos de pegar na bunda das meninas, de fazer algum ato de “saliência”, eles já comentavam: “ele é gay”, ou então “o viadinho”.

Mas, logo isso acabava, porque eles sabiam que eu tinha algo a oferecer, emprestando o caderno com as atividades prontas. Então, eu me sentia com um pouco mais de força, não me sentia ameaçado por eles... eu tinha certo “poder” em relação aos outros meninos da escola. Já nos anos finais do ensino fundamental, foi diferente. Eu tinha interesse pelas meninas, mas também tinha um olhar diferenciado para os meninos. Não sabia por que isto acontecia, até porque ouvia dizer que era normal um menino olhar o outro, achar a pele bonita... Podia achar! Depois de mais um tempo, já no Ensino Médio, essa “normalidade” começou a me inquietar, porque não era só olhar, mas sim, olhava e sentia interesse, vontade de estar perto, de abraçar, de beijar, de fazer coisas que os meninos faziam com as meninas, normalmente. Mas, essa normalidade eu não conseguia perceber entre duas pessoas do mesmo sexo. E isso me inquietava! Achava que não era certo. Isso porque sempre ouvi em minha casa e pelos preceitos da igreja, que isto não era certo, porque Deus fez o homem e a mulher para viverem juntos...Então, eu não queria falar com ninguém sobre o assunto porque eu sabia que era errado e as pessoas sempre diziam que eu só fazia coisas certas. Com isso, me perguntava: como mostrar algo de errado? Não havia condições... Eu me sentia totalmente impossibilitado de demonstrar um erro, demonstrar que sentia atração tanto por meninas, quanto por meninos. Às vezes nem achava que era errado ou certo, porque eu só sentia, não fazia... não tinha ação... Como não tinha ação, meu corpo não era inundado pelo pecado. Hoje entendo, perfeitamente, quando os jovens possuem desejos reprimidos. Desse modo busco ajudá-los para que possam conhecer a si mesmos e com isso encontrar caminhos que os favoreçam em seus mais diversos aspectos. Lembro-me que até o Ensino Médio ainda não vivia um conflito, porque em nenhum momento eu fiquei triste, em nenhum momento eu ficava num canto, ou tenha me afastado dos outros. Em nenhum momento eu me rejeitei. Inclusive, quando eu não queria fazer parte de algum grupo na escola, eu não ia e pronto. E nem por isso eu me senti ameaçado ou insatisfeito Mas, depois que eu saí do Ensino Médio e entrei no Ensino Superior, comecei a me inquietar. Isso porque alguns dos conhecimentos teóricos se conflitavam com as questões religiosas que tinha aprendido.

Quando iniciei o Curso GDE, o conflito apareceu. Até o curso não vivia um conflito, porque as questões religiosas eram superiores a outras questões. Até o Ensino Médio, só namorei meninas... duas meninas. Mas, só namorava um mês, dois meses... Até

acredito que era só de “fachada”. Às vezes até acho que eu até gostava delas, mas não tenho certeza que tipo de gostar era esse... Agora namorar rapazes foi só depois do GDE. Agora... durante o processo todinho, nessa história de “ação”, até o Ensino Médio, eu podia até “namorar” meninos, mas não beijava ... E isso era muito ruim! Pensava comigo mesmo: como é que um homem pode beijar outro homem? Não tinha condições... até porque entendia que beijar era pior do que um ato sexual... por ser um momento mais próximo, de amor, e não um ato só de “carne”. Mas, depois do curso, comecei a entender que as questões religiosas são impostas como uma “verdade absoluta”. Outros preconceitos que tinha, também foram se diluindo...

Lembro ainda que depois que saí do ensino médio e comecei a dar de espanhol, conheci o primo de um aluno da escola. Com ele descobri fui descobrindo... ou, não queria ver... Foi com ele que as coisas foram se esclarecendo.... Tanto para mim quanto para ele... Eu fui o primeiro namorado dele e ele foi o meu primeiro namorado, mas não houve relação sexual entre nós. Nosso relacionamento não durou muito... primeiro era só amizade, depois... depois que eu soube... eu negava... inicialmente eu não queria. Por mais que tivesse desejo, havia algo que me impedia de querer... até o dia em que ele se interessou por outro rapaz e queria namorá-lo. Quando ele me contou o fato, foi que entendi que podia perde-lo, então eu disse: Não! Eu te quero! Você vai namorar é comigo! Foi quando começamos a namorar. Ele falou com os familiares dele... mas o namoro acabou. Depois ele namorou outra pessoa. Hoje estou praticamente casado. Tenho um companheiro de quase 3 anos de convivência. E esse meu ex-namorado continua sendo meu amigo, um é confidente do outro. Há um carinho e respeito muito grande entre nós dois.

Sobre o processo de escolarização, inicialmente, eu e meu irmão mais novo fomos para uma escolinha particular para aprender a ler e escrever, pois ainda não tínhamos idade para ir para uma escola pública. Naquela época somente podia ingressar na escola pública com sete anos. Depois eu e meu irmão entramos numa escola pública estadual, mas as escolas municipais de Imperatriz daquela época, não tinham boa organização, o que afetava no processo de ensino e aprendizagem. Lembro que a primeira professora da escolinha era muito “carrasca” e eu morria de medo dela. Então, eu fazia de tudo para não errar, porque se errasse, ela dava uma palmatória para um

colega bater na gente. Mas, eu nunca levei uma palmatória e também não dei em ninguém. A segunda professora, eu me lembro muito vagamente, passou pela minha vida, mas de forma bem apagadinha... Já na escola pública, eu me lembro da professora, uma senhora muito amável. Creio que foi aí que eu comecei a gostar do magistério e a querer ser professor. Eu a adorava! Ela me mandava escrever no quadro e eu amava isso... Depois, tive outra professora, mais amável ainda. Inclusive, no ano passado nós trabalhamos juntos numa escola. Algumas vezes ela também me mandava fazer atividades no quadro e eu gostava muito. Outra professora, que também foi referência para mim, foi a da 2ª a 4ª série. A referência que tive em relação a ela, foi sobre sua forma de nos tratar, sua oralidade, sua disposição sempre acolhedora... A professora da pré-escola, sempre fazia uma atividade extra, fora da sala de aula, que eu não gostava muito. Queria mesmo era ficar dentro da sala, lendo, escrevendo, fazendo atividades... Na primeira série, a professora fazia muito isso e eu adorava. Quando a aula não tinha essas atividades dentro da sala de aula, eu não gostava. Eu me lembro que na quarta série, teve um conteúdo sobre reprodução. Nós ficamos encantados com os órgãos, as figuras... Só isso e mais nada! Depois, só na sétima série, nas aulas de Ciências, estudamos sobre o corpo humano, víamos as questões biológicas sobre reprodução, cuidados higiênicos com o corpo. Orientação sexual? Esclarecimentos de dúvidas sobre a identidade sexual e as relações de gênero? Não existiam! Ninguém comentava sobre essas questões. Parecia que tudo era proibido! Talvez a proibição fosse uma saída para as professoras que não tiveram em sua formação, discussões sobre as temáticas. Lembro também que a escola era bem grande. Então quando alguém queria namorar, ia para um lugar longe, menos acessível, porque sabiam que era proibido namorar na escola. Havia algumas regras e se essas regras fossem transgredidas, nossa! Também havia tratamento bem diferenciado em relação aos comportamentos de meninas e meninos. Percebia, por exemplo que primeira a quinta série isso era bem claro, pois diziam: os meninos brincam de tal coisa, as meninas com tal coisa. Além disso, era proibido as meninas brincarem com a gente. Quando as meninas iam brincar conosco e acontecia alguma coisa, como por exemplo, elas se machucassem, as professoras logo diziam: “eu não falei!” “Foi benfeito!”, “Não deviam ter ido brincar com eles, porque isso não é brincadeira de menina!”. Mas, quando elas queriam brincar com a gente, barganhávamos dizendo: “para você brincar com a gente, precisa nos dar tal coisa!”. Lembro também que nas aulas de ciências os professores enfatizavam o cuidado que as meninas deviam ter com o corpo e o “não

cuidado” que os meninos deviam ter com o corpo. As meninas deviam se cuidar mais, lavar-se direitinho, usar calcinha... Se tivesse um sangramento, devia falar com os pais, porque podia ser a menstruação... Já com os meninos parecia ser normal não usar ou usar cuecas, ficar sujo, com cheiro de suor...Então o não cuidado com o corpo dos meninos, de certa forma, também era explícito nas aulas de ciências.

Quanto ao fato de eu querer ser professor, lembro que desde os primeiros anos do ensino fundamental, já tinha vontade de dar aulas. Na época estudava à tarde, e todas as manhãs, em casa, eu imitava a professora, falava alto, fazia chamada, fazia de conta que estava reprimindo algum aluno que estivesse inquieto, fazia tudo isso... Quando cheguei aos anos finais, tinha uma vontade enorme de ser professor de matemática. Eu olhava o professor de matemática e gostava muito. E eu continuava dando aula, para ninguém, em minha casa. Com isso, todos perguntavam se eu queria ser professor. Quando passei para o primeiro ano do Ensino Médio, começou aquela inquietação: o que devo fazer: formação geral ou magistério? Foi quando uma escola aqui de Imperatriz passou a ser o Centro de Formação para Formação do Magistério e eu decidi estudar lá. Passei três anos fazendo magistério, foi quando me encantei pela Pedagogia. Então, minhas dúvidas aumentaram. Me perguntava: e agora? Devo escolher Matemática ou Pedagogia? Foi quando escolhi os dois cursos e prestei vestibular nas duas universidades públicas de Imperatriz e passei em ambas. Fiz Matemática na UEMA e Pedagogia na UFMA. Quando ainda cursava o magistério de ensino médio, já eu era professor auxiliar na mesma pré-escola (particular) que estudei. Quando entrei na universidade fui estagiário atuando como educador social no PET. Logo que saí do PET, fui dar aula numa escola particular de educação infantil. Durante quatro anos fui o único professor homem em Imperatriz que atuava nesse nível de ensino.

Quanto a minha formação no ensino superior, lembro que no curso de matemática era meio “apagado”. Isso porque parecia que todos os alunos sabiam de tudo em relação à matemática. A relação era de “macho” mesmo! Havia apenas quatro meninas na turma e elas ficavam sempre de lado... Embora soubéssemos que elas estavam no nosso nível, que se esforçavam bastante, que faziam as atividades... sempre caçoávamos, tentando menosprezar o intelectual delas. Percebia também que apesar do curso ser de licenciatura, saíamos dele como um ótimo matemático, mas, péssimo

professor. À noite fazia Pedagogia na UFMA. Neste curso era bem diferente! Como éramos apenas três homens na turma, meu destaque era bem maior... minha relação com os professores era bem melhor, nosso contato era bem mais próximo... Enquanto que na UEMA percebia um distanciamento grande com os professores. No curso de matemática, o mais relevante foi eu perceber o quanto não devo fazer... em relação ao que o curso me ofereceu, ou seja, percebia atitudes de quem é matemático e não de quem ensina matemática. Por exemplo, quando eu tinha alguma dúvida e perguntava, o professor dizia: “não é possível! Você não quer ser matemático?”. Então não pode perguntar! Tem que saber! Parece que ninguém podia ter dúvidas, era como se já tivéssemos o conhecimento pronto e acabado. Estávamos lá apenas para melhorar o que já sabíamos. Somente quando tínhamos as matérias pedagógicas era bem diferente! Na UFMA, o que me completou ainda mais foi o tratamento dado pelos professores, podíamos esclarecer nossas dúvidas... O curso de matemática era muito “seco”! Muito frio! Hoje, não sei se melhorou, mas creio que não. Lembro também que durante essa etapa da minha formação inicial, em momento algum tive a possibilidade de estudar questões relacionadas a gênero ou sexualidade. Somente na disciplina Psicologia da Educação, na UFMA, vimos de forma muito superficial, apenas um capítulo que tratava sobre Freud e as fases do desenvolvimento psicosssexual da criança.

Sobre a inserção de questões de gênero e sexualidade no currículo dos cursos de formação de professores, eu penso que isso é muito complicado, tanto que na semana passada, eu passei por uma situação muito difícil aqui na UFMA. Eu tive que desabafar no próprio Departamento, com os colegas, dizendo que era uma covardia não quererem aprovar a disciplina Educação e Sexualidade. Por quê? Aqui no Curso de Pedagogia da UFMA, não existia nem como opcional. E é o Departamento que escolhe as disciplinas para o aluno fazer. Então não é opção, é uma obrigação! Eu propus, no processo de reformulação do Projeto Pedagógico do Curso, que tivesse a disciplina Educação e Sexualidade porque todo curso discute a psique humana, mas não discute a sexualidade humana. Eu perguntei para os colegas: Será que nós somos só cognição, psique. Ninguém possui sexualidade? Vocês são todos assexuados? Não sei se foi pelo impacto do momento... Em seguida, expliquei, disse os motivos da relevância da disciplina... Com isso, até certo ponto, houve uma concordância aprovando, mas chegou um momento em que uma das professoras desabafou. Ela disse que não podia ser uma disciplina

obrigatória porque “ninguém aqui, além de você tem condições de fazer isso, e quando você sair daqui? Você é substituto...”. Ela usou um artifício importante, mas, no fundo penso que foi por questões religiosas. Ela usou um artifício real, que fragiliza o grupo e, além disso, o grupo não quer estudar para trabalhar uma nova disciplina...E, usou esse argumento para a disciplina não ser aprovada e, para não ser taxada como preconceituosa. Dessa forma, saiu pela tangente e a disciplina não foi aprovada como obrigatória, mas conseguimos aprová-la como “optativa”. Ela disse: “depois, com o tempo, ela pode ser aprovada como obrigatória”. E a disciplina foi aprovada por dois votos de diferença. Inclusive, os dois votos foram de pessoas de militância negra da cidade, do estado, pessoas que sentiram e sentem na pele o que é ser discriminado, rejeitado, humilhado, ser colocado como inferior, minimizado... Mas, quando se trata de outra pessoa, no caso o homossexual, ou as relações de gênero, não percebem isso. Então eu fiquei horrorizado em ver que pessoas que sentem na pele a rejeição, o drama, a “baixeza” dos outros, acabam fazendo a mesma coisa. Então para mim, foi uma covardia! Na UEMA, nos cursos de licenciatura, é mais difícil ainda. Eu penso que devia ter, em todas as licenciaturas, uma disciplina que trabalhasse essas questões, porque nós saímos das licenciaturas sem entender nada sobre sexualidade e gênero. E, na sala de aula, tem esses assuntos. E o que fazemos? Acabamos virando as costas! Mandamos os alunos se calarem... Então, as coisas acontecem e por si só têm que ser resolvidas. Ou seja, silenciemos e amordaçamos a nós mesmos e também nossos alunos. Já no curso de Pedagogia da UEMA, tem a disciplina Educação e Gênero. Ela é optativa! É a segunda vez que eu a trabalho. Tanto que no período anterior, as alunas disseram que ela foi a matéria que as ajudou quando fizeram o Estágio Curricular Obrigatório na Área de Interesse do Aluno, no *Pró Jovem Urbano*, com adolescentes entre 16 e 18 anos. Elas disseram que se não fosse essa disciplina, não saberiam como trabalhar algumas questões que apareceram no processo. Entretanto, penso que a formação geral do/a professor/a ainda é muito ultrapassada, porque só trabalham com a psique, somente o cognitivo. As questões da sexualidade, nem se cogita! Penso que há, ainda, uma grande falha da universidade em não se preocupar com a sexualidade humana.

A primeira vez que trabalhei questões sobre sexualidade, foi com crianças de 06 anos, na Educação Infantil. Era um conteúdo do corpo humano. Eu me perguntava como eu iria trabalhar não apenas o que é mão, o que é perna, mas sim o corpo como um todo.

Eu me inquietava porque não sabia como fazer. Até que lembrei de um comercial da televisão que falava das partes do corpo humano e mostrava as imagens em desenhos. Foi quando tive uma ideia: peguei duas folhas de papel madeira, uma para menino, outra para menina e pedi para que um menino e uma menina se deitassem na folha e outro colega desenhasse o contorno do corpo. Depois disso, deveriam completar os desenhos com as partes do corpo e falar os nomes. Primeiro eu perguntei para eles. A princípio, ficaram rindo, mas depois levaram a sério. Quando chegou às partes dos órgãos sexuais, falaram vários nomes menos pênis e **vagina**. Então eu falei: “olha, o nome não é esse” e falei os nomes oficiais. Até que num outro dia, um dos meninos falou: “meu pau tá assim...”. E um colega disse: “não é pau que se fala não, é pênis!”. A aula que eu tinha dado no dia anterior ajudou nessa questão. Nossa intenção era esclarecer os nomes, falar da higienização e do respeito pelo outro... porque eles faziam muitas brincadeiras do tipo abaixar o short para olhar as partes íntimas do outro. Nosso trabalho era mais de orientação, a sexualidade não estava muito explícita não. Mas, depois eu senti necessidade de estudar mais sobre o assunto, especialmente porque quando dava aulas na quarta série, uma menina me procurou e falou que estava menstruando e eu não sabia o que fazer. Fiquei preocupado: “Comigo logo! O que eu vou fazer?”. Então, falei com uma colega e pedi que ela desse uma aula para as meninas sobre esses assuntos. Naquele dia as duas turmas foram separadas: ela ficou com as meninas para falar sobre menstruação, cuidados... E eu fiquei com os meninos porque não tinha nenhuma condição de falar com as meninas sobre esses assuntos. Sentia-me sem forças, tinha vergonha, não sabia o que fazer... Os meninos só perguntaram sobre eles, queriam saber como surgem os pelos, o que fazer quando o pênis ficava... assim... Eram mais situações de curiosidade sobre eles mesmos. Em relação aos comportamentos de meninos e meninas, aqueles que não são considerados “culturalmente adequados” em relação ao seu sexo, quando era aluno, eu não percebia e quando comecei a lecionar parece que eu velava, não dava atenção... Até porque não sabia como fazer, somente quando trabalhei no Ensino Médio, parece que eles queriam me atingir pessoalmente...eu me senti irritado. Por duas vezes eu falei sobre isso: uma vez foi com uma colega na sala dos professores, quando ela chegou dizendo: “vocês viram o fulano? Hoje ele está pior do antes. Está até com roupa feminina!” Eu me irritei e disse: “o quê que tem isso? Vocês são professoras, deviam fazer diferente...Mas, estão sendo preconceituosas”. Outra vez foi na própria sala de aula com um aluno que era discriminado, o mesmo rapaz que me

incentivou a fazer o projeto sobre sexualidade no GDE. Eu dizia: “você não podem fazer isso com ele”. “Vocês estão agredindo seu colega, estão sendo preconceituosos”. Ele era até o líder da turma, era quem fazia tudo, que ajudava todo mundo... Parecia que naqueles momentos, ele não era a “bicha”, não era o “baitola”. Em relação a mim mesmo, por duas vezes eu sofri preconceito, mas foi antes do GDE. Depois não, até porque aprendi como rebater. Agora, sempre que alguém vem pro meu lado com alguma forma de agressão... quando eu sinto que querem me atacar, eu rebato com o conhecimento que venho adquirindo. Inclusive, neste ano, estou orientando duas monografias de graduação sobre o assunto, um na UFMA e outro na UEMA: o da UFMA trata do gênero, sobre casos de homens que passaram no concurso público para auxiliar de magistério, mas foram remanejados da função, porque tanto a secretaria, como os próprios pais não queriam eles nas escolas. E eles mesmos aceitaram a situação. A da UEMA trata da sexualidade na pré-escola. Então eu vejo não só como possível, mas como necessário trabalhar de forma a conceber o masculino e o feminino num processo relacional de igualdade. Os alunos de forma indireta, clamam por isso! Seja menina, ou menino, seja hetero, ou não, eles clamam por isso. No entanto, para que isso aconteça, a primeira coisa que se tem que fazer, é buscar alternativas para que o professor tenha esse conhecimento, porque nós não temos. E também não é só ter conhecimento, porque muitos velam essas questões. É preciso ver se as coisas estão caminhando. Penso que a situação é emergencial. Eu vejo isso como natural, mas infelizmente o problema não é só com professores, é também da própria academia. Hoje, aqui em Imperatriz, tanto na UEMA, quanto na UFMA, quando as pessoas falam de gênero e sexualidade, lembram-se de mim. Teve também uma monografia de uma aluna da UEMA, apresentada no ano passado, que tratou da opinião de professores de Ensino Médio sobre a sexualidade. Os resultados foram alarmantes. Todos os professores formados e a grande maioria com um enorme preconceito. Eles dizem: “eu concordo, eu aceito normalmente, mas longe de mim”, “não sendo alguém que chegue perto de mim, que queira algo comigo, tudo bem, eu até respeito”.

O meu ingresso do Curso GDE se deu especialmente devido à experiência que tive na Educação Infantil. Nos quatro anos que passei na Educação Infantil eu era o único homem e no primeiro ano na escola, nenhuma menina estudou comigo, porque as mães retiraram suas filhas da sala de sala. Havia duas salas sendo uma com meninas e

meninos e outra só com meninos. Então na minha turma eram apenas sete meninos e eu. A minha sorte é que a diretora me apoiou bastante e parece que fiz um bom trabalho, tanto que no ano seguinte a sala ficou quase cheia de meninos e meninas. As mães viram o trabalho que desempenhei com os outros meninos e perguntavam: “como ele conseguiu fazer isso?” Mas, de qualquer forma, foram quatro que os pais me viram de maneira preconceituosa. Eles perguntavam: “Por que será que ele tá dando aula na pré-escola? Será que ele é homossexual?”. Até as colegas também me rejeitavam, porque eu não tinha os tratos que elas tinham na sala de aula. Elas diziam que era o jeito de se trabalhar na Educação Infantil: cortar papel, desenhar, fazer coisas pequeninas. Mas, eu me vi obrigado a aprender e aprendi. Agora, eu quero vê-las falarem que eu não tenho jeito. Então quando soube do GDE, os conteúdos que iria tratar, resolvi me inscrever, queria entender melhor essas questões. Dois meses depois do início do curso fui dar aula no Ensino Médio e foi quando aconteceu o fato com aluno que me motivou a realização do projeto.

Lembro que a maior dificuldade encontrada no Curso foi para aceitar o conhecimento. Eu me via em conflito para aceitar o conhecimento teórico, porque existia algo mais forte em mim. O processo da inculcação religiosa me impossibilitava aceitar o que estava estudando... sobre a sexualidade, a homossexualidade, a bissexualidade, a transsexualidade ... As relações de gênero nem tanto, mas as questões da sexualidade eram bastante difíceis de aceitar. Mas, quanto mais eu estudava, mas eu percebia que o conhecimento religioso era falho, que não mais cabia eu aceitá-lo como se fosse o único conhecimento, pronto e acabado. Passei a ver que era uma imposição de pessoas para ter o mundo do jeito que queriam. Com tudo isso, dentre as temáticas estudadas eu mais me identifiquei com *Gênero e sexualidade*. Sobre as questões de gênero foi devido ao que vivenciei na Educação Infantil e com os estudos do curso, pude elaborar um artigo sobre a desmistificação do homem na pré-escola. Esse artigo foi apresentado num colóquio aqui em Imperatriz e também dei uma entrevista para um jornal escrito daqui sobre a questão. Então, a associação do que eu aprendi sobre gênero no curso contribuiu para eu desconstruir as falas das professoras, das mães, sobre a atuação do homem na pré-escola. E me identifiquei com as questões da sexualidade por um bem pessoal. Devido a minha bissexualidade, porque eu sabia que havia algo diferente em mim, mas não sabia o nome que iria dar. O aprofundamento sobre essas questões clareou minhas ideias e me

dau forças para entender o que acontecia comigo... o que sentia... aprendi a distinção entre homo, bi, trans ... Dentre as temáticas estudadas, senti mais dificuldades com as *Relações étnico-raciais*. Ainda hoje não tenho nenhuma vontade de aprofundar nessas questões. Só estudei no curso por obrigação. Outra coisa: teve duas ocasiões no curso que foram muito significativas para mim. A primeira foi a oficina sobre gênero e sexualidade que realizamos durante um dos encontros presenciais, com a professora Elizângela. Ela fez algumas atividades muito significativas e que podemos também realizar com nossos alunos nas escolas. A outra foi no auditório, no final do curso, momento em que pudemos dizer nossas opiniões, apresentar nossas experiências... Nas discussões *on line*, no Ambiente Virtual, eu via pouca discussão. As pessoas postam alguma coisa, mas não comentam nada. Então eu vejo isso como um tanto insignificante. Ainda hoje no outro curso a distância que realizo, vejo que isso ainda acontece, as atividades *on line* não têm muita significância. Eu gostava e gosto muito dos momentos presenciais. Sobre o Projeto de Intervenção elaborado ao final do curso, confesso que fiquei triste porque o resultado do projeto não foi satisfatório. A própria escola ficou sem vontade de fazer acontecer. Eu comecei a desenvolvê-lo, mas depois não fiz mais, por dois motivos: a escola não quis, ela achava que o debate não cabia no PPP e, também o rapaz que era o objetivo do projeto desistiu da escola, deixou de estudar. Então eu fiquei muito triste, porque fiquei sem saber que resultado poderia ter. Em relação a outras mudanças de posicionamentos relacionados a gênero e à sexualidade, posso dizer que sobre o gênero eu já tinha uma atitude diferenciada em relação à questão. Mas, sobre sexualidade, houve grandes mudanças, como a aceitação do outro, porque antes eu ficava um pouco inibido, não gostava de estar perto de homossexual, sair, me relacionar ou mesmo ter como amigo. Não tinha contatos com aquele que não tem uma orientação que a sociedade vê como normal, antes tinha receio... Então, posso dizer que mudei, foi da água para o vinho. Com certeza, o curso mudou plenamente também minhas práticas escolares. Na minha formação foi muito importante, primeiro porque eu tinha uma deficiência pessoal e depois foi direcionando para uma formação profissional, que a academia não me proporcionou. Entender a sexualidade, entender essa manifestação, que nós temos, sexual... Sobre as relações de gênero, o curso proporcionou entender, de forma teórica – uma grande deficiência que nós temos – que a academia não trabalha, mas o curso GDE trabalhou. E sobre sexualidade, para eu entender eu mesmo... o curso me fez entender quem eu sou, porque estou aqui, porque

sou e devo continuar dessa maneira... O curso também favoreceu meu primeiro namorado a entender quem ele é. O curso nos favoreceu a aceitar quem nós somos e a aceitar o outro.



“É pecado, mas eu não sou Deus para condenar... hoje eu digo: “a vida é tua! Tá feliz? Amém!”.

Meu nome é Elias, nasci em Imperatriz, venho de uma família com oito filhos, sendo cinco mulheres e três homens. Lembro que quando criança, minha mãe sempre demonstrava afeto e conversava sobre todos os assuntos conosco, sobre sexo, namoro... sobre tudo isso ela falava com a gente. Já meu pai ... largou a gente quando eu tinha uns oito, nove anos, assim não lembro nada para presença dele, eu era muito criança, lembro que tinha muita vergonha...ele era e ainda é alcoólatra, sinto muita vergonha! Com minha mãe ele era agressivo, a espancava ... não trabalhava e quando ia para casa era para “encher o saco” da mãe. Com os filhos, as vezes era agressivo, as vezes não. Mas, não era um pai digamos assim, “carrasco”. Minha mãe sofria muito! Durante a infância eu brincava muito, não conversava com ninguém além de minha mãe e meus irmãos. Não me lembro de ter acesso às conversas dos adultos, nossa obrigação era trabalhar e estudar em casa, limpar as coisas, ajudar a mãe e estudar. E, se fizesse alguma coisa que a mãe não gostasse, “era tapa no pé de orelha”. Ela batia na gente em qualquer lugar. Lembro, no tempo da escola, que eu apanhava na frente de todos, então eu ficava meio envergonhado, humilhado... Eu lembro do dia que minha mãe me bateu na frente de uma menina que estava paquerando. Faz tempo! Eu aprontei e ela meteu o tapa. Aí, senti muita vergonha. [risos]. Tanto que desisti da menina. Hoje ela é formada e nem soube que eu era apaixonado por ela.

Sobre questões da sexualidade, como corpo, namoro, menstruação, ejaculação, eu aprendi com meu irmão mais velho. Não conversava muito com a mãe. Aprendi o que fazer e o que não fazer e o corpo foi dizendo naturalmente também. Quando eu tinha uns doze anos, nossa turminha se juntava e dizia: “vamos num cabaré!”. Começou assim, um “bando” de “menino do buxão” indo, sozinhos, para o cabaré. “Eu lembro que era “Horrível” [risos]: primeiro para agarrar uma mulher, paguei o equivalente a um salário mínimo de hoje. E eu não sabia nada... Paguei e fui comentar com meus colegas que eu não sabia de nada e que fiquei assim ... [calou-se]. Aí a mulher, a prostituta, ficou sabendo, foi bater na gente e botou todo mundo para correr naquele dia”. Hoje ela é mãe da família, evangélica, eu a vejo na rua e acho que não se lembra de mim [risos]. Eram tantos clientes ... e eu era só mais um “menino do buxão”.

Em casa, minha mãe protegia mais as mulheres do que os homens. Para nós, homens, ela dizia: “te vira!” As mulheres era aquele cuidado. Até nos serviços da casa, éramos nós homens quem fazia. Tinha que lavar o banheiro, varrer a casa... varrer a escolinha de minha mãe, que era dentro de nossa casa, lavar banheiro da escola, enquanto as meninas só cozinhavam e mais nada. Elas só faziam o almoço.

Quando iniciei na escola, eu só lembro que eu sofri muito. Era uma escola do tipo municipalizada, ou seja, minha mãe que era a dona do prédio o alugava para o governo. Era uma escola grande e oferecia da primeira a oitava série. Mas, eu estudei nessa escola somente até o sexto ano. Depois fui para uma escola municipal pública, onde terminei o ensino fundamental. Eu lembro que meu primeiro professor era muito fraco, não era formado, parecia que só queria enganar a gente. Era horrível! Os professores eram do município e era um pior que outro. Não gosto nem de falar... Só é vergonha e decepção, é que dói muito essa ferida. Às vezes havia até agressão física. Só quando a diretora chegava é que diminuía o sofrimento. E minha mãe muito durona, do tipo daquela guerreira que quer não saber o que aconteceu... e eu, na realidade, não pensava em estudar, eu só queria era brincar. E com essa de brincadeira, apanhava muito. Na escola era muito humilhado, sentia muita vergonha. Mas nunca deixei de ser muito brincalhão, quem me conhece sabe que sou muito moleque.

Tanto nessa primeira escola, como na outra que estudei, e ainda depois da escola municipal não lembro de nenhum momento em que foi tratado questões da sexualidade durante as aulas. Mas, normalmente, se aparecia algum menino homossexual, o preconceito era grande, a “taca” era grande... as vezes os outros meninos e até as professoras batiam mesmo e isso era meio complicado. Os professores diziam: “sai daqui seu ‘boiola’”. Os meninos tacavam pedras. Eu não me misturava. Só depois que terminei o ensino médio, comecei a ter amizade com o povo homossexual. Eles são gente, são superamigos, pessoas que podemos contar. E os que eram homens mesmo, corriam atrás das meninas. Eu lembro que isso era horrível, a gente corria atrás mesmo, e levava para o mato que tinha na Cidade Operária e na Estiva, bairros próximos que tinha muito mato e quase sem moradores. Lembro também que fiquei meio traumatizado com o primeiro beijo, fiquei com medo [risos]. Ela era bem mais velha que eu, uns dez anos mais ou menos, eu tinha doze anos e ela devia ter vinte, vinte e dois. Na realidade, foi ela me “atacou”. Ela disse que queria falar comigo e eu fui chegando lá

ela quis me “desfrutar”. Eu peguei, mas fiquei com medo... E depois que passou ia comentar com os colegas. Sempre comentava com os colegas... então, eles também queriam pegar, queriam dividir a mesma menina...

Em relação a minha formação como professor, posso dizer que foi um acidente... Eu comecei a fazer o curso de Ciência Ambiental e Ciências Biológicas com licenciatura. Então, fui vendo as vantagens dessa profissão. Com isso, disse: “vou ser é professor... comecei e estou até hoje”. Hoje, embora seja professor, posso dizer que os papéis não me ajudaram muito, eu aprendi mesmo foi na prática. Outra coisa: foi minha mãe quem escolheu Ciências Biológicas. Ela fez minha matrícula pagou tudo e eu acabei tendo que estudar o que ela escolheu. E depois que entrei no curso, depois da metade do curso, foi que “caiu a ficha”. Até no meio do curso eu dizia “o que estou fazendo aqui? ”. Neste curso também era muito perseguido pelos professores... havia muita falta de profissionalismo, muita falta de ética, muita perseguição... eles deixam o profissional de lado e partem para o particular... Na época comecei a trabalhar de dia e estudava a noite. O que me chamou a atenção foi reconhecer que as coisas não são como a gente pensa. A educação, por exemplo, é uma coisa linda na teoria, mas na realidade não é não. Eu até já tentei fazer diferente, o que estava ao meu alcance, mais não adiantou.

Sobre questões da sexualidade, lembro que durante o curso de Ciências Biológicas tivemos um Seminário para que víssemos de onde vem o homossexual, como que isso acontece... vimos cenas que as crianças, os meninos, devem se prender mais a imagem do pai do que o da mãe, pois elas precisam ter um referencial para poder concretizar o seu lado... eu acredito nisso. Cerca de noventa por cento dos meninos que conheci, viraram.... Por não tem o referencial pela frente. Lembro ainda que na minha época no exército, lá no quartel eles serão agressivos. Podemos ver que todo militar bate em uma mulher... e dependendo do meio à pessoa é agressiva ou meia afeminada. Eu mesmo tenho o jeito de mulher e sou um pouco afeminado... Minha mãe diz que é genética, pode ser isso também... O afeminado que eu falo é pelo seu jeito de se comportar... eu tenho muitos alunos com esse jeito... e quando pergunto com quem você mora, eles dizem: “vovó, titia...”. Então eu acho que isso influencia... porque muitos não têm a figura do pai e isso conta muito, especialmente naquela fase que ele está resolvendo a sexualidade. No caso das meninas, se elas não têm a mãe como referência, ela será grossa como pai, ela vai ser bruta, daquelas que diz que vai dar “porrada” ou diz

que vai te dar um tiro. E no caso o menino que é criado só com a mãe ou só com a avó e a menina que é criado só com o pai no caso o menino desenvolve o jeito mais afeminado e a menina o jeito mais masculino. Eu penso que isso interfere muito na sexualidade na orientação sexual. Antigamente a maioria das pessoas era bem mais preconceituosa, falavam mais... hoje não comentam tanto. Hoje as pessoas têm mais liberdade para assumir o que são.

Hoje, por exemplo, eu tenho alguns alunos que têm comportamento afeminado e eu digo que tem que respeitar: “se não gosta não critique tem que respeitar como gente”. Na escola, procuro conscientizar. Agora para ver essas mudanças, como a rotatividade de professores nas escolas é grande demais, a gente acaba não vendo a mudança. Seria preciso ficar pelo menos 2 anos, 3 anos na escola para ver mudança. Até porque, depois de realizar o curso GDE, aquela pendência que eu via do mais afeminado, com mais jeitinho... eu fiquei mais interessado... eu queria era conhecer um pouco mais mesmo, eu queria entender aquela situação. Mesmo não tendo desenvolvido o projeto que elaboramos no final do curso, após o curso, com certeza, eu tenho uma visão maior sobre o respeito, a agressão que sofrem quem tem aquele “jeitinho”. Eu não tolero mais essas coisas... antes eu vivia sorrindo dos outros, sorria... porque achava muito engraçado ver os outros sofrendo. Hoje eu não tolero mesmo. Chego a parar a aula para trabalhar essas questões... tento passar o entendimento para as pessoas que nem todo mundo é igual a você e depois eu não aceito o desrespeito porque a pessoa é gay ou bi. Antes eu só ria. Hoje eu não sou contra e nem a favor. Eu só quero que não agridam, que deixem as pessoas viverem como elas querem. Entendo que isso é pecado, mas eu não sou Deus para condenar... hoje eu digo: “a vida é tua, ta feliz? Amém”. Nós temos o livre arbítrio, eu não posso forçar ninguém a fazer nada, agora preciso entender que não posso te agredir porque é uma pessoa homossexual.



[...] as meninas são mais resolvidas, elas são mais 'linguarudas', elas falam o que pensam, os meninos não.

Meu nome é Fátima, tenho 50 anos, sou casada, tenho um casal de filhos. Sou Espírita Kardecista. Realizei Curso Técnico em contabilidade, sou Licenciada em Letras, tenho Especialização em Educação Especial e Mestrado em Ciências Sociais. Atualmente sou professora substituta na UFMA, no Curso de Licenciatura em Informática, lecionando a disciplina Fundamentos da Educação. Mas, já trabalho como professora há 20 anos. Realizei o Curso GDE no Polo de Imperatriz. Na época era professora no Centro de Ensino Médio Estado da Guanabara no município de São José de Ribamar – MA. Nasci em São Luís e venho de uma família muito afetuosa, composta por pai, mãe, 5 irmãs e 3 irmãos. Meu pai era Agente Marítimo e Fluvial da Marinha Mercante e minha mãe costureira. Meu pai era extremamente alegre, minha mãe também. Como meu pai passava muito tempo fora, por conta da Marinha, minha mãe tinha que ser o homem e a mulher da casa. Eu compreendia que esta era a forma que ela tinha de demonstrar um pouco da presença do pai. No entanto, eu percebia que aquele “punho forte”, na verdade, escondia uma mulher que tinha certo receio em relação ao marido, pois temia que ele chegasse em casa e a encontrasse desarrumada, por exemplo.

Em minha família todos conversavam bastante, mas somente o que fosse moralmente permitido (risos), sendo que meu pai era bem mais “aberto” do que minha mãe. Ele conversava bem mais do que minha mãe, chegando até mesmo a falar sobre menstruação, sexo, namoro, dentre outros assuntos relacionado à sexualidade. Mas, sentia-me bem mais à vontade para conversar com uma tia, irmã de minha mãe. Ela também costurava junto com minha mãe. Minha mãe era uma espécie de “capitão” da casa. Quando fazíamos algo que a desagradava geralmente ele chamava para conversar. E dizia “tu não vai sair no próximo final de semana”. Nunca falávamos um palavrão sequer perto dela, mas longe sim [risos]. Além disso, em minha casa o tratamento sobre comportamentos de meninas e meninos era bem diferenciado. Isso para menino! Isso para menina! Menino usa roupa azul, menina usa roupa rosa. Tudo era bem definido. Isso porque minha mãe veio de uma família em que meu avô era muito autoritário. Então, percebo que minha mãe reproduzia muito acho que a criação que ela teve. Então, ela sempre dizia isso é coisa pra menina e isso é coisa para menino. Por exemplo, jogar

bola, a minha irmã mais velha adorava jogar bola, até hoje ela gosta de jogar bola, e ela dizia “isso não é coisa pra menina isso é coisa pra menino, isso não pega bem” minha irmã, brigava hoje, amanhã a minha irmã já tava com bola no braço, ela se recusava a brincar de boneca, ela nunca aceitou, nunca gostou de boneca, não dava porque ela quebrava as bonecas e jogava fora, minha mãe dizia “isso é coisa de menino de menina, como é que pode não gostar de boneca” e eu não sei se é com receio de ela era muito firme e eu sempre dizia assim pra ela com medo talvez da reação dela que ela foi sempre muito difícil minha mãe. Já os meninos eram mais soltos, mais livres. Eu digo quando a gente saia quando era jovem que saia todo mundo saíamos juntos tínhamos que voltar juntos, mesmo se saísse todo mundo separado, tínhamos que voltar juntos, ela não admitia que a gente saíssemos sozinhos. Tudo era muito bem demarcado, bem diferenciado mesmo. Percebia muito isso nas compras de presentes do final do ano, no dia das crianças, isso era muito bem definido em casa, percebia pelo tipo de brinquedo que recebia.

No entanto, não havia diferença em relação ao que fazíamos em casa, porque todas as atividades domésticas eram minha mãe e minha tia, que sempre morou conosco, quem faziam. Essa tia foi morar conosco quando eu nasci, então eu costumo dizer que ela é minha mãe, por minha causa que ela foi morar com a gente, então ela que me criou, então nós não cuidávamos de casa, nem os filhos e nem as filhas, mas por exemplo, tínhamos algumas responsabilidades: todo mundo lavava suas fardas, tanto os meninos, como as meninas, inclusive as meias. E arrumar as suas camas, essa era a responsabilidade, só isso, porque nos estudávamos de manhã e tínhamos aula particular de tarde, ela sempre deu muita importância para educação, ela achava que a melhor maneira que tinha de tentar ajudar os filhos, no sentido de dar a eles um pouco de educação. Os meninos colocavam o lixo pra fora, as meninas enchiam as garrafas (risos), ou então, os meninos lavavam o banheiro... a única roupa que lavávamos era a farda da escola. E as meninas lavavam as calcinhas também, enquanto os meninos não lavavam suas cuecas. Era a minha tia que lavava as roupas de todo mundo.

Comecei a frequentar a escola quando tinha uns sete anos. Na verdade eu não fiz o primeiro ano, o que fiz foi uma prova. Passei! Minha mãe foi quem me alfabetizou. Então, eu fui pra escola fiz a prova, passei e entrei para o segundo ano. Era uma escola

pública e a professora muito autoritária, extremamente difícil, eu me lembro que uma vez ela me botou de castigo, causou um friso, porque mamãe não admitia, foi aquela confusão na escola, ela me botou de castigo. Eu era uma criança muito, muito calada, muito calma né, e a minha mãe era que fazia a farda, que era aquela blusinha branca com a gravatinha azul, por dentro uma combinaçãozinha pra não aparecer o peito, a sainha plissadinha, eu sempre fui pequenininha e as perninhas grossinhas e mamãe fez a saia e eu acho que ficou um pouco curta, ficou acima do joelho... quando eu cheguei na escola, ela me viu entrar na sala com a saia... pegou e meteu o dedo na bainha pra descer a barra da saia... aquilo foi uma humilhação! Ela teve a ousadia de fazer aquilo... Na escola tinha aquele curso de corte e costura para as meninas. Eu me negava fazer o curso, queria fazer artesanato, mas ela me mandou pra sala de corte e costura. Eu fui em prantos, mas fui para a sala. Não sabia fazer bainha e ela disse “você só vai sair daqui quando você aprender a fazer essa bainha”, ai eu fiquei lá, chorando. Quem dava o curso era uma freira e ela ficou muito sensibilizada, mas, embora não tenha gostado, também não disse nada. Lembro que usava um hábito todo preto, comprido, e aquele paninho branco na cabeça. Naquele dia, ela me pediu para eu ficar lá até eu me acalmar, então eu fiquei lá até a hora da minha mãe ir me buscar. Quando minha mãe chegou e me encontrou de olhinhos pequenos, olhos puxados de tanto chorar... mamãe ficou... a diretora tentou justificar, mas minha mãe disse que ia processar a escola, pois aquilo não era comportamento ... sobre a saia, minha mãe disse que poderiam mandar um bilhete e ela mesma faria a bainha... como fui humilhada na escola, passei uns três dias não querendo ir para escola... mas minha mãe disse: “você vai sim pra escola! Vou fazer a bainha do mesmo tamanho que estava e se ela vai voltar amanhã com a mesma história... eu quero saber se alguém na escola disse qualquer coisa que te humilhe, minha filha!”. Minha mãe era muito severa e disse certo! Enquanto eu me recusava em ir com a saia do mesmo tamanho com medo de sofrer a mesma humilhação... Ela dizia: “você vai!” Eu fui e ninguém me disse nada. Claro que eu ainda ouvi algumas piadinhas da professora Lúcia, quando perguntou: “você vai continuar usando a saia é?” Minha mãe estava longe é claro, então ela me disse aquilo na hora que eu cheguei na escola com a bainha, ela disse “você vai continuar usando a saia curta?” Eu calada estava, calada fiquei! Isso foi no ano de mil novecentos e setenta alguma coisa, não me lembro, sessenta... eu acho sessenta e dois sessenta e três, sessenta e nove. Eu via na professora uma pessoa que fugia, que tentava ser o ideal de professora ou uma pessoa difícil até porque ela era solteira. Na

época eu era adolescente e acreditava que o fato dela ser assim era uma defesa da condição de mulher que não casou, hoje eu já penso diferente mas eu pensava mais ou menos isso, e dizia: “a ela é mal amada!” Eu criei um certo medo, qualquer mulher professora que tinha esse perfil, achava que criava uma espécie de capa... já via um pouco essa representação ... Ela era alguém que tratava as alunas e alunos de forma bem diversa, não só na diferenciação entre meninos e meninas mas como da condição social, dizer quem tinha dinheiro na sala... os alunos que tinha dinheiro, que os pais financeiramente eram providos... Ela tratava de uma forma e os que não eram... realmente eram bem diferenciados. Como eu não tinha dinheiro não era bem vista por ela e ainda por cima usava mini saia (risos). Essa demarcação também acontecia nas brincadeiras. Quando íamos para o recreio, nas aulas de educação física, diziam: essa brincadeira é para menino, essa é pra menina, ou então os jogos na sala, alguns eram para menino, outras para menina. Quando a gente fazia alguma brincadeira dentro da sala, ela deixava muito claro essa demarcação e eu percebia isso de alguma forma. Quando os meninos perdiam o jogo, ela dizia que houve um lapso, eles deixaram de perceber alguma coisa, mas quando ganhavam, dizia que isso é típico do homem, ele tem essa capacidade, tem uma inteligência maior do que a da mulher...

Eu fiz o antigo científico e fiz técnico em contabilidade. Resolvi fazer curso técnico e realmente trabalhei uma época como contadora. O magistério não fazia parte de minhas pretensões. Na verdade eu sempre fui muito apaixonada por literatura, então no fundo eu achava que poderia fazer um curso para ensinar literatura e quando eu realizei o exame do vestibular optei por fazer letras, porque eu gostava de literatura. Então, por isso, acabei abraçando o magistério. Na época morava em Recife e fiz a graduação lá. Como meu pai era da marinha, havia muitas transferências de lugares. Saímos de Belém viemos para São Luís, onde passamos um ano, depois fomos para Recife. Lá em Belém, estudei em uma Escola da Marinha, dentro da Vila da Val de Cães, que na verdade é uma escola pública com apoio da marinha. Lembro que naquela escola, quando estava na sétima série, havia um professor, que era médico e lecionava Ciências e ele falava muito sobre sexo, sobre sexualidade, sobre reprodução, sobre menstruação, ereção... Então esse professor marcou muito a minha vida. Então foi lá que eu estudei, terminei todo o meu ensino fundamental. Quando passei para o primeiro ano do segundo grau, viemos para São Luís. Papai foi transferido pra São Luís, Barreirinhas. Nós

ficamos em São Luís e meu pai em Barreirinhas, mas só passamos um ano aqui. E logo em seguida fomos morar em Recife. Lá foi maravilhoso! Foi uma época muito boa! Eu estudei em uma fundação de ensino dos Padres Capuchinos, a Fundação de Ensino Superior de Olinda. Lá foi minha melhor fase em Recife. Completei meus dezoito anos e fiquei lá até os vinte e oito anos. Penso que foi a melhor fase por ter sido a fase da descoberta. Estava no ensino médio e começamos a ter contato com tudo e com todos... comecei a namorar... Enfim... Mas, minha vida sexual não começa no ensino médio e sim na universidade.

Em Pernambuco, estudei em uma escola privada, a Academia de Comércio, que hoje não existe mais. Era uma escola de nível superior e a sexualidade era um assunto muito batido nas aulas que tínhamos. Isso era a década de setenta. Parecia que o mundo já estava mais aberto... Já se falava... e se tinha uma compreensão diferenciada de sexualidade e foi o momento, praticamente, que a minha vida sexual começou. Lembro que na época tinha um professor, de antropologia, Fernando... ele era muito bom e me marcou muito. A sociologia também me marcou porque foi a disciplina que se questionava muito. Na época isso era moda! Mas, o que mais me marcou mesmo e me incentivou no início de carreira como professora foram as descobertas: entender o que era a educação, como era sua dinâmica, como acontecia, o que podia o que não podia, o que podia ser dito e o que não podia. Ainda não havia nenhum evento sobre gênero, sexualidade, alguma questão da mulher, nada disso! Lembro que tinha uma professora, que também lecionava na Universidade Católica e ela fazia um trabalho sobre arte na literatura que eu gostava muito. Trabalhei uma época com ela, mas não sobre gênero. Eu acho que seria interessante que no curso de letras, assim como na literatura, do começo até o final do curso, e na língua portuguesa também, seria importante acrescentar nem que fosse uma disciplina eletiva, para se trabalhar a questão de gênero, principalmente o papel da representação da mulher nas obras neoclássicas, falar um pouco mais, pesquisar um pouco mais... Eu penso também, que deveria ser trabalhado, no curso de letras a questão da linguagem sexista, porque se utiliza até hoje, utilizam muito mais o masculino e ainda defendem o masculino, na gramática. Seria interessante também trabalhar essa questão.

Em relação às minhas práticas escolares, na Escola Estado da Guanabara, por exemplo, eu trabalhava com questões de gênero e sexualidade durante as aulas de língua portuguesa, através dos clássicos. Escolhia um clássico, por exemplo Machado de Assis, Camilo Castelo Branco, um clássico do Romantismo... a gente trabalhou a obra “Amor de Perdição” e a representação da mulher. Aquela mulher foi uma mulher que amava e em um dado momento ela vai embora. Para se chegar até ela, saber quem era aquela mulher e quem era aquele homem... A cultura emitia, ou não, certo comportamento, mas, por quê? O que a sociedade impõe em relação a isso? O despertar para trabalhar a questão de gênero na literatura, veio na verdade... bem, eu já fazia algumas leituras, não tinha um aprofundamento... na verdade o meu olhar era para literatura, não especificamente para gênero, mas sempre tive minhas dúvidas em relação à forma como as mulheres sofrem demais nas obras. Então, por isso, resolvi trabalhar a questão. Também fizemos um cordel para falar só sobre as mulheres.

Na escola Estado da Guanabara havia muitos alunos que não apresentavam comportamento hegemônico em relação ao seu sexo. Era praticamente um em cada turma. E isso era problemático! Muito problemático! Pois os outros alunos viam esses meninos, cuja questão sexual não era àquela esperada pela sociedade, como alvo de gozação. E sempre que eu via esse problema, geralmente na hora do recreio... eles empurravam, diziam piadas, jogavam deboches... Isso era apenas em relação aos meninos, com as meninas eu não presenciei nada nesse sentido. Como as meninas são mais resolvidas, elas são mais “linguareudas”, elas falam o que pensam, os meninos não. Principalmente os meninos denominados *gays* na escola... Eu sentia que havia um certo medo dos outros colegas, eu percebia isso. Enquanto as meninas, podiam andar de mãos dadas, abraçar, beijar outra colega... e ninguém dizia nada. O ambiente escolar não concebia masculino feminino com igualdade de comportamento. Olha! Eu não sei se a escola fazia vista grossa como se aquilo não existisse, não tomava partido, ela não trabalhava essas questões e aquilo me incomodava bastante. Eu vi inclusive violência e me incomodou muito, mas a escola não tomava partido. Cheguei a conversar com a coordenação sobre isso. Mas, foi dito: “vamos fazer o quê?” Como se diz: “isso não é problema meu!” E isso me incomodava! Inclusive porque na escola havia uma diretora e um diretor, que por sinal era gay. Talvez para não incomodá-las, as pessoas se tornam um pouco tolerantes, ou não percebem... Mas, penso que o papel da escola seja também

trabalhar essas questões, levar para discussão... instigar os alunos a pensar, refletir sobre essas questões... que eu acho não fazer parte da vida deles. Penso que é importante que eles também sejam ouvidos, que a escola tenha um projeto, que isso esteja no currículo... seria uma forma de ajudar na formação desses alunos, porque dentro de casa não eles não têm nenhuma orientação a esse respeito. Dessa forma, a escola, ajudaria o adolescente numa fase que é complicada... Eu digo isso, porque muitos alunos viam em mim uma espécie de confidente. Eles acabavam me contando algumas coisas que não contariam para outro professor, para própria coordenação ou para os pais... pois tinham receio... mas, viam em mim certa confiança... pois diziam: “professora eu posso falar com a senhora? Tá acontecendo isso, isso, isso...”. E eu ouvia... e muitas vezes ficava sem saber o que falar... nesses casos, dizia: “Vou pensar e amanhã a gente conversa”. Achava que assim eles também poderiam ver que não tem uma coisa certa, que não existe um padrão... Esses padrões são estabelecidos pela nossa sociedade e a gente tem que compreender para poder se identificar a partir dele. Dessa forma, penso que a escola deveria incluir no currículo questões de gênero, sexualidade... mas para isso teria que mudar o próprio currículo da escola, pois ele é muito fechado. Assim... quando eu digo currículo eu me refiro a tudo que tem que ser dado. Por exemplo, língua portuguesa, tem uma carga horária imensa! Será que se diminuísse um pouco da carga horária e colocasse uma eletiva como tem em algumas cidades, a exemplo dos Estados Unidos... que o aluno pode escolher... Por exemplo, ele tem tantas disciplinas para escolher: ele tem química, ele tem física, ele tem teatro, ele tem não sei o quê... Porque que no Brasil não pode ser assim? O aluno vai fazer matrícula... tem Português, Matemática, História e Geografia... Mas, tem cinco outras escolhas, que seria as eletivas... como há na Universidade. Assim, não seria obrigatório todas as disciplinas... Mas, infelizmente, essa é a nossa formação de Colônia, formação jesuíta que os Estados Unidos, por exemplo, não têm. Aqui, como eu estava falando... Isso é bobagem! Eu tenho um conteúdo para cumprir... eu tenho uma ementa... Professor de História, a mesma coisa, professor de química... então, se pergunta: “Onde é que eu vou meter isso? ”. O professor de português e o professor de física não tem um conteúdo para dar? Por que a essas alturas... você pode tratar de igualdade, sexualidade em matemática, ciência, história... Na hora da análise combinatória, a hora que você dar logaritmo, pode trabalhar tudo isso... É como trabalhar com educação especial, não basta só aprender,

saber o que é educação especial, mas sim estar sensível a questão da educação especial. Eu acho que essa é uma questão de sensibilidade ou, uma questão de desconhecimento.

Em relação ao curso GDE, soube de sua seleção na página da UFMA. Na época, já estava fazendo pós-graduação e era integrante do GEMGe. Então “juntei a fome com a vontade de comer!”. Acreditava que o GDE iria alargar meus horizontes teoricamente. Durante a realização do Curso as maiores dificuldades encontradas, foi lidar com as ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem. Percebia que as páginas eram “poluídas” visualmente, pois havia muita informação e muitos ícones para clicar. Então, o primeiro entrave foi a questão tecnológica... entender a dinâmica da sala virtual. Dentre as temáticas estudadas eu mais me se identifiquei com gênero, pois acrescentou outros termos teóricos... havia algumas coisas eu tinha lido, outras que não tinha lido... embora não houvesse estudos mais abrangentes, até mesmo devido ao pouco tempo do curso. E a temática que mais senti dificuldades foi relações étnico-raciais porque eu não conhecia muito. Eu não tinha tanto conhecimento. Até hoje tem certas coisas que eu não consigo entender. É a questão das definições, dos conceitos... Então, precisei matar muitos de meus neurônios para tentar entender algumas coisas (risos). Embora tivesse também o módulo Diversidade, que falou de gênero, sexualidade, relação étnico-racial, logo no início, explicando os conceitos, as definições... creio que como eu já tinha um conhecimento prévio... ficou mais fácil de eu entender. E em relação às questões que dizem respeito à diversidade sexual, posso dizer que as convicções que tenho hoje, já vieram do doutorado que realizo na Espanha... Nesse Curso eu tinha cinco professoras... eu nunca vi um curso com tantas professoras lésbicas como o meu. Naquele país, as questões da sexualidade são muito bem trabalhadas. Eles compreendem muito bem, há um respeito muito grande... Pelo menos, eu percebo isso. Lá é comum olhar homens ou mulheres se beijando nas ruas. E ninguém cochicha... as pessoas podem até olhar, mas... é como se nada lhe chamasse a atenção. No curso de doutorado já falávamos muito sobre sexualidade, mas isso veio de encontro as minhas convicções religiosas... porque ... Até que houve um momento, um final de semana que eu fiquei só e tive uma conversa comigo mesma. Foi então, que pensei: uma coisa eram as minhas convicções religiosas e outra coisa era a vida acadêmica e o conhecimento teórico. Eu tinha por obrigação moral definir, separar as duas coisas... E foi isso que eu fiz. Então, eu já tinha uma relação respeitosa tanto com gays, lésbicas... eu sempre tive uma relação boa, até porque eu

tenho muitos amigos e amigas gays e no curso eu aprendi a respeitar mais ainda e quando se falou da sexualidade no GDE... eu também trabalhei essas questões em minhas aulas. Destinava cerca de 15 minutos da aula para falar sobre sexualidade... a gente falava sobre tudo, reprodução, "**homossexualismo**", falávamos sobre camisinha, gravidez na adolescência... Eles eram quem escolhiam o tema. Nós chamávamos de aula de conhecimentos gerais... Então cada semana... cada dia um trazia um tema. Se não desse tempo de terminar, continuávamos com o mesmo tema na próxima aula. Eu percebia que todo mundo falava, todo mundo participava... Como eles já tinham cerca de 16 anos e para os pais eram considerados adultos, creio que eles omitiam que tinham essa hora de conhecimentos gerais para a família. E na escola somente eu realizava essa atividade e os demais professores não gostavam muito dessa prática, diziam que eu "era moderna demais para a escola". Também era tachada de "feminista louca". Inclusive devido minha escrita, porque eu escrevia utilizando linguagem inclusiva, usava todos e todas. Mas no geral não se percebe isso... Todos são todos... menino e menina são todos, no masculino.

Sobre o Projeto de Intervenção, eu cheguei a organizar, inclusive pedi permissão para a diretora para desenvolvê-lo na escola, mas ela disse que naquele momento não poderia ser feito, mas poderia ser operacionalizado logo que terminasse as atividades da escola. Ela dizia que não tínhamos tempo e além do mais tinha a prova do ENEM no fim do ano e os demais professores não iriam liberar as turmas nos horários deles, porque estavam acabando os conteúdos. Entretanto, pela ironia do destino, o tema da redação do ENEM naquele ano foi sobre questões de diversidade.

Com o curso eu me apropriei demais... tinha algumas dúvidas conceituais e repensei um pouco a questão da prática na sala de aula. Eu ficava pensando como iria trabalhar, era como se estivesse "pisando em ovos", porque uma coisa é ter na escola uma equipe que te ajuda, outra coisa é trabalhar sozinha... Porque tem determinadas categorias que é marcada pelo preconceito. E gênero é uma delas! Então é preciso fazer algumas mudanças, trocar palavras, como por exemplo, a questão da sexualidade por fertilidade. Sabemos que não é a mesma coisa, mas pelo menos se trabalha de acordo com o currículo escolar. Como se faz, quer queira ou quer não, mesmo no decorrer do tempo, pela força do preconceito essas questões ainda não estão absorvidas. Por

exemplo: pudemos ver a pouco tempo, na campanha eleitoral de Haddad, não se falou do “mensalão”, mas ele foi apontado como o Ministro da Educação que quis ensinar pornografia na infância. Então podemos constatar **que roubar é menos doloroso do que dizer que se tem diversidade sexual**, então podemos notar que estamos lutando há séculos, com uma questão que não vai acabar de uma hora pra outra. É um trabalho de formiguinha, um fala ali, outro fala aqui, e assim a gente vai conseguindo aliados. O GDE pra mim foi importante e minhas observações acerca do curso foram muito além do que foi visto nele. Percebi que houve algumas mudanças significativas em meu comportamento, diante de situações emergências em relação as diferenças individuais apresentadas na escola e também repensei minha forma de agir em algumas situações.

Durante o curso, participei pouco dos debates com os colegas pois tive alguns problemas com minha internet, mas os que participei achei muito gratificante, principalmente quanto às explicações dadas pela minha tutora-online em relação aos assuntos estudados e quando ela fazia a ponte entre os cursistas e a aprendizagem adquirida. Percebi neste curso que existe toda uma proposta educacional ativa por trás das escolas, algo diferente hoje, em relação ao ontem, numa tentativa de mudar algumas formas de pensar e agir de meninos e meninas em relação às diferenças existentes dentro do espaço escolar, como forma de orientar pessoas em transformação. É dever e papel da escola trabalhar essas diferenças, garantindo a seus docentes um saber lidar com essa problemática de forma pacífica e respeitosa. Não é de hoje que nossas instituições escolares, principalmente as do Brasil, estão precisando de projetos e de curso como o GDE. Penso que os projetos, os seminários, os cursos e outras atividades nessa perspectiva deviam fazer parte do cotidiano escolar para que se possa discutir esses e outros temas tão importantes para a construção de pessoas mais dignamente humana e saudável, onde o respeito pelo outro é um dever e obrigação. Em minha observação particular, percebi que existe uma série de construções distorcidas em relação às pessoas dentro e fora do espaço escolar, que geram construções estereotipadas e difíceis de ser desconstruídos, aliás, a sociedade ainda insiste em separar as pessoas pela cor, etnia, sexo, religião e tudo mais que possa criar grupo e muitas vezes guetos. Aprendi o quanto é difícil e quanto ainda é mascarado a conduta das pessoas nessa sociedade racista, xenofóbica, preconceituosa e discriminadora. O papel deste curso foi explicar e mostrar estes temas dentro da escola e como os alunos e

as alunas convivem e vivem diariamente com eles. Explicar o que acontece dentro desse espaço com toda essa problemática, como compreender essa problemática e de que forma reverter esse quadro triste e caótico diante de um espaço tão diferente e tão importante para meninos e meninas em construção.

No entanto, seria ingenuidade de minha parte descrever aqui que nunca havia percebido o grande universo diversificado que é a escola, também seria incorreto dizer que nunca havia parado para pensar em tal assunto. Mas a partir do curso GDE, pude observar mais atentamente o comportamento dos meninos diante das meninas e compreender que se fazia e ainda se faz necessário mobilizar a escola para uma grande reflexão sobre relação de gênero e suas consequências quanto não são respeitos.

Vale lembrar que houve um momento durante o curso, quando estávamos estudando homossexualidade que este tema chegou até a escola em forma de discussão. Comentavam sobre a quantidade de gays e seus comportamentos diante da sociedade. Tudo isso devido a “Parada gay” na mesma semana. Ouvi de alguns professores que tudo isso é gerado pela mídia e que ela é a principal responsável pelo incentivo a “ser gay”. Acrescentaram que nós temos obrigação como professores de mudar esse quadro. Percebi na fala de meus colegas uma discriminação horrível e quase doentia. Inclusive houve a citação de exemplos, descrevendo seus gestos e suas condutas como algo doente que precisava ser mudado. Parecia estar ouvindo pessoas de séculos atrás, falando de doença, de mal. Fiquei estarecida! Quanto a mim só tenho a agradecer pela oportunidade de aprendizagem e convívio com pessoas que comunga do mesmo pensamento e quase do mesmo objetivo.



O que cabe à escola mesmo é orientar sobre a segurança, a prevenção, a saúde, o cuidado... Não, a reorientação e a decisão da pessoa.

Meu nome é Jéssica, sou pedagoga, tenho 34 aos, casada e não tenho filhos e sou Evangélica. No ensino médio, fiz Formação Geral e até hoje realizei 3 cursos de Especialização: Metodologia do ensino superior. Informática aplicada à educação e Gestão educacional. Comecei a trabalhar na educação desde 1997, quando tinha 15 anos de idade. Nasci em Imperatriz e tenho apenas uma irmã. Tanto meu pai como minha mãe, são lavradores e atualmente estão aposentados.

Tive uma infância muito tranquila! Só tenho uma irmã e ela é apenas um ano e três meses mais nova do que eu. Com isso, muita gente achava que éramos gêmeas. Somente depois de certo tempo viram que eu era mais velha. Em nossa família não havia conflitos, era uma família normal! Nós íamos da casa para a escola e da escola para casa. Brincávamos com os primos e com alguns poucos amigos... Entre os membros da família, não havia muita relação de conversa, especialmente entre pai e filha. E por sinal, tanto meu pai, como minha mãe sempre nos acompanharam muito bem na escola. Todo dia tinha que fazer as tarefas, por exemplo. Meu pai apenas nos acompanhava na escola, era ele quem orientava as atividades, enquanto a mãe, às vezes, costurava por encomenda e também trabalhava mesmo. Por isso, era meu pai quem cuidava mais de nosso acompanhamento na escola, até porque era ele quem tinha uma facilidade maior para nos orientar nas atividades escolares. Durante a infância, em relação ao diálogo com a família, não lembro bem sobre quais assuntos eram discutidos. Mas, lembro, que a gente batia muitos “papos”, até porque a mãe passava o dia em casa conosco. Embora não tivesse muito o que conversar, ela dava muitos conselhos. Na época brincava muito na rua, próximo a nossa casa. Eram brincadeiras simples, como casinha, pular elástico, dentre outras. Naquele tempo ainda era possível fazer isso numa rua, hoje já não é! Mas, minha mãe, sempre nos orientava, dizendo que não devíamos dar atenção a pessoas estranhas... Se alguém fizesse, ou dissesse alguma coisa, tinha que voltar logo para casa. Então, nesse sentido, ela mais aconselhava, especialmente sobre o nosso comportamento diante de determinada situação. Além disso, dizia que tínhamos que ficar apenas na calçada, não longe de nossa casa. Ela também conversava sobre nossa escolaridade. Meus pais sempre diziam: “olha, estuda porque é a única saída que vocês

têm pra terem um trabalho melhor...” O pai era aquele que todo dia de tarde tinha que olhar a tarefa da gente e ver se tinha feito, além de corrigi-las... Como somos nordestinos, pernambucanos, a relação entre pai e filha é mais fria mesmo. Mas, ele acabava conversando com a gente também, especialmente para saber como estávamos na escola, sobre nosso comportamento... Já minha mãe ...esta sim! Sentava, dava conselhos... Este é o papel mesmo de mãe. O pai mais fiscalizava, queria saber o que estava acontecendo.... Era ele quem ia muito as reuniões de pais... também volto a dizer...até pela sua escolaridade.

Não eram tratados assuntos relacionados a sexo e sexualidade. Vivi uma infância muito inocente mesmo! Creio que só vim despertar para essas questões na adolescência. A minha infância foi bem mais tranquila. Não tinha nenhum assunto que possa dizer, para conversar com outra pessoa, que não fosse em minha família. Principalmente na infância, na escola... eu não tinha esses assuntos que hoje a gente considera “tabu”. O que hoje eu considero que são tabus, entre pais e filhos, entre crianças e adolescentes e as pessoas adultos. Eu, sinceramente, vivi minha infância brincando de boneca, fazendo casinha e panelinha de barro, mesmo! (Enfatiza). Quando os adultos conversavam, nós crianças não fazíamos questão de estar juntos. Como eram muitos primos, sempre fazíamos questão de não estar com os adultos... Até mesmo porque na hora de fazer a nossa patota, nossa brincadeira, queríamos ficar separados, com raras exceções. Eu lembro que meu pai tinha um quintal grande, aqui mesmo na cidade, ele criava um porco lá no quintal e às vezes matava porcos. Quando ele matava o porco, chamava todo mundo para ver. Era uma festa! Naquela época, para mim aquilo ali era a melhor coisa que tinha para acontecer, mas aí, a gente estava no meio da meninada... outro caso: nós tínhamos uma tia e todo dia íamos na casa dela. Ela fazia beijos para os sobrinhos e saía distribuindo enquanto brincávamos. Assim nós não tínhamos o porquê de querer participar da conversa dos adultos. Não sei se isso era por orientação deles e a gente acabava nem percebendo... mas, como tinha uma grande turma de menino, a gente brincava muito, brincava de roda, de pega-pega, de pique-esconde, salva-latinha... Em aproximadamente uma hora juntos, fazíamos cerca de dez brincadeiras e não estávamos nem aí para os adultos. Era tudo muito tranquilo! Em razão de ser evangélica também, na própria igreja fazíamos e fazemos parte da escola do grupo dominical. A igreja teve mais essa preocupação. Temos professores de grupos:

crianças, adolescentes... e nesses grupos há muita literatura, pesquisas, leitura... são estudados e se procura sempre seguir os princípios bíblicos... Então para mim, tive uma infância muito tranquila. Nasci no evangelho e continuo até hoje. Mas, eu não fiquei... Então pra mim não foi aquela coisa que dizem: “Ah! Fiquei porque meus pais me trouxeram! ” Não! Eu me encontrei no evangelho! Eu sinto prazer em servir a Deus... Então, pra mim é gratificante estar presente, estudar, discutir, perguntar... E tudo foi muito bem orientado... Isso era esperado para mim! O projeto de Deus na tua vida e aquilo que você poderia, ou não aceitá-lo. Isso para mim foi bem tranquilo...

Dentre os assuntos relacionados à sexualidade, minha mãe falou, tanto para mim, como para minha irmã sobre menstruação. Eu até menstruei cedo, por volta dos onze anos de idade. Lembro que chorei pra caramba! Eu sabia o que estava acontecendo, mas chorei, quando imaginei que aquilo ia se repetir todo mês [risos]. Chorava também porque sentia muita cólica. Então, perdi o sossego! Com isso, perguntava: “Meu Deus, para que isso? Não que eu não soubesse o que era. Além disso, eu tinha curiosidade, tanto que já havia até comprado absorventes e queria usar... Então, esperava acontecer... até porque minha irmã já tinha menstruado antes; uma prima morava conosco também... Mas, quando aconteceu, não foi nada que eu não soubesse ou ficasse apavorada...

Quando éramos adolescentes, tanto meu pai, como minha mãe sentava conosco conversavam, davam exemplos de coisas que aconteciam... havia situações na própria família de gravidez na adolescência, de situações que foram ruins para a adolescente. Então, as demais famílias tinham que chegar e dizer: “Oh! São consequências de atos impensados...”

Mas, eu sempre pensei em me formar e dizia que só casaria depois disso. Só comecei a pensar em uma relação à dois depois de formada. Eu tinha um foco: entrar na faculdade! Sabia que seria difícil, especialmente devido as condições financeiras de minha família. Mas, queria perseguir esse sonho. Então, enquanto muitas de minhas amigas foram atrás de namoradinhos em festinhas, eu às vezes passava a madrugada estudando, então... (Risos).

Ainda quando criança, se fizesse alguma coisa que meus pais não aprovassem, tipo assim, falar um palavrão, brigar com algum coleguinha ou se fizesse alguma coisa que eles não aprovassem, confesso que conversar olho no olho com meu pai, que tinha um metro e oitenta, era já pra mim assustador, mas eu não tive pais agressivos que bate nos filhos. Eu lembro que apanhei uma única vez. E isso depois de eu ter sido avisada... que se eu repetisse o comportamento... Na época eu cantava num coral infantil na igreja e o coral se apresentava todas as às quartas feiras e eu gostava muito de conversar, como até hoje eu gosto. Lembro que uma vez o pastor advertiu a mim, minha irmã e minha prima por conversar durante o culto. Com isso, meus pais falaram: “se você novamente for chamada a atenção por causa disso...”. Mas, eu continuei a conversar, por conta disso eu apanhei. Eu fui avisada, eu sabia que estava errada mesmo... Imagina: o pessoal fazendo a cerimônia do culto e eu batendo papo com as colegas... Minha mãe havia dito que se eu repetisse esse comportamento...mas foi uma única vez... Mas, assim... a relação na família era muito na conversa mesmo... Eu lembro que uma vez ele tinha um objeto de decoração e eu quebrei, se quiser... numa brincadeira, acabei passando despercebido, correndo, brincando com outra criança, quando passei e quebrei o objeto. Naquele dia, tinha uma visita em nossa casa e ela perguntou pro meu pai: “Tu não vai dar uma pisa nela?” E ele disse: “Se eu batesse e emendasse eu ia fazer... mas, como não vai emendar...” Ele só me chamou atenção, pedindo para eu tomar mais cuidado e pediu pra eu juntar os cacos e jogar fora...

Em relação ao tratamento dado para menina e para menino, durante minha infância ou adolescência, lembro apenas que entre os primos havia muita brincadeira... e os maiores acabavam virando os líderes... A diferenciação que havia era mais de hierarquia, de tamanho. Minha mãe chegou a comprar um carrinho de presente pra mim.... Hoje eu acho até interessante... ela me orientou a brincar... Eu disse que eu queria um carrinho e ela comprou.... Lembro que alguém falou: “ah! Isso é brinquedo de menino!” E ela disse: “Não! Tem muita mulher que dirige...” (risos). E eu brinquei com o carrinho... Lembro ainda que quando criança eu tinha as pernas meio tortas e eu chorava para não usar a bota, dizendo que bota era sapato de homem. Mas, na verdade a bota doía! Eu me incomodava, mas minha mãe permaneceu firme. Então tive que usar. Outra coisa: tinha um primo que ele morava perto da gente... Minha mãe vestia eu e minha irmã igual, tanto que parecíamos ser gêmeas! Ela achava bonito! Ela tinha tido duas

filhas gêmeas que haviam, então, creio que ela tentava ter as gêmeas em idade diferente. E esse primo... ela fazia a mesma roupa, do mesmo tecido pra ele também (risos). Eu dizia: “Oh, trigêmeos agora... Hoje a gente faz esta leitura quando olhamos as fotos...”.

Iniciei meu processo de escolarização, não na educação formal, iniciei com uma professora que alfabetizava em sua própria casa numa turma de alfabetização... Até porque na época a pré-escola, ou educação infantil ainda não era obrigatória. Só quando iniciei o fundamental, fui para uma escola pública. Foi quando descobri que o que via nas brincadeiras de escolinha com minha irmã e minha prima em casa, era o mesmo que a escola ensinava. Então, posso dizer que meu processo de alfabetização iniciou com as brincadeiras em casa.... Quando cheguei na escola, descobri que já sabia muita coisa..(risos) E foi muito fácil aprender a ler e escrever. Essa primeira escola era municipal, hoje ela é estadual... A estrutura não era das melhores... foi uma época em que Imperatriz viveu acho que assim um dos seus piores períodos politicamente. A primeira vez que eu fui a escola, eu fugi. Isso porque a professora apresentou sua proposta de trabalho e disse que quem não fizesse a tarefa ia ficar de joelho, de castigo e que não ia ter lanche. Com isso, na hora do intervalo eu fui pra casa, eu fugi da escola e ela nem viu. Fiquei com muito medo, por ela ter dito que ia nos deixar sem lanche, sem brincar e ainda ia nos colocar de joelho na frente de todo mundo... Não quis mais voltar para a escola naquele ano. Fiz as pazes com esse ambiente quando fui a uma festa do dia das crianças com minha irmã. Foi quando vi que as crianças brincavam e tinham lanche. Então no ano seguinte eu fui para a escola formal mesmo, quando eu cheguei, eu já estava alfabetizada, enquanto a maioria da minha turma não sabia ler. Com isso, acabei virando a monitora da turma junto com a professora. Essa minha primeira professora hoje é uma colega de trabalho. Trabalha na Secretária de Educação e é diretora de uma escola. Ela era um encanto, bem mais acolhedora e aí eu me apaixonei por ela...

Na época eu brincava muito de escolinha com outras crianças... e era a professora, não tinha jeito! E como aprendi gostar de ler... gostava de ler muito e de contar história para os meninos... Ainda na infância posso dizer que muita coisa na igreja. Talvez ela tenha me ajudado mais do que muitas escolas... Porque lá na igreja depois que a gente lê um texto precisa explicar o que entendeu. Então, eu ia para a frente e explicava o que tinha entendido, contava histórias bíblicas. Eu adorava fazer isso. Também

na escola bíblica, a gente fazia teatro, poesias, declamava poesias. Como eu tinha facilidade com a leitura, os professores acabavam me convidando... Na escola gostava muitos de estar com os amigos na verdade... em relação as aulas, estas não deixaram saudades não... A professora que tive era carinhosa, já no segundo ano não era tanto. Mas, eu gostava de estudar...de ouvir histórias... Odiava desenhar, não sei até hoje odeio. Eu sempre me saía muito mal eu era péssima de arte. Em relação às questões de gênero, diversidade ou sexualidade, nunca estudei. Nem mesmo nas aulas de ciências. Eu acho que nem no ensino médio...talvez no ensino médio em alguma aula de Biologia... a escola ela realmente... muito tradicional. Não lembro, mas acho que nas aulas de ciências era apresentado o aparelho reprodutor, de um modo técnico mesmo... com alguns desenhos, explicação de algumas partes, aprendia, respondia na prova e pronto. Ninguém discutia essas questões. Elas eram bem distante mesmo. Como os demais conteúdos também. É que a escola tradicional ela trata tudo de forma muito distante de nossa realidade, não é mesmo? Além disso, naquela época havia tratamento diferenciado entre os meninos e as meninas. A própria escola nos separava, havia o lado de menino e o lado de menina.

Em relação aos comportamentos, era esperado que a menina fosse mais quietinha, que ela não fosse bagunceira, mesmo quando ela se enturmava com os meninos que costumava ser os mais peraltas da turma. Ah! Era sempre aquela história: “Você que é menina, não pode fazer isso ou aquilo! ”. Os meninos são mais liberais mesmo, por serem mais bagunceiros, ficam mais à vontade, fazem o que querem. A menina sempre era mais cobrada, devia ser a mais comportada, mais meiga, menos agressiva. Isto no sentido dizer: “se alguém te faz alguma coisa, não pode dar um tapa, porque você é menina...”. Lembro que na adolescência, quando começa aquela fase que a menina começa a ter sua paixãoite, ficar apaixonada por alguém e **escrevia no “diarinho”**. Todas as meninas tinham um diarinho! A escola não sabia... eu acho que a escola nunca parou para tentar ver o que estava ali posto. Lembro também um caso de homossexualidade. Tinha uma colega que disse pra mim que estava apaixonada por outra colega da sala. E ela queria que eu dissesse pra outra. Mas, eu nunca levei recado de uma e nem de outra... Eu disse: “te resolve com ela, não é comigo não! Não lembro bem, mas achava estranho. De certa forma, a gente até sabia que existia homossexualidade, embora a escola não tratasse a questão.

Sobre minha formação profissional e o caminho percorrido para chegar no magistério, lembro de uma coisa: tinha certeza que eu não iria pra área de saúde, nem de das ciências naturais e exatas, pois não era muito “minha praia”. Eu queria ficar no campo das ciências sociais. A oferta de curso em Imperatriz era muito pequena e de modo geral a gente não sai do ensino médio sabendo o que quer. Também não tinha esse trabalho de orientação. Então, eu acabei entrando na pedagogia mesmo, por conta de ter percebido, que era nessas áreas sociais que eu me daria melhor... Eu queria mesmo era estudar e era o curso oferecido pela Universidade Federal nas áreas sociais que eu mais me identifiquei. As outras eram Ciências Contábeis e Direito que não me atraía. No dia em que fui na biblioteca e tudo o que eu via e que estava relacionada a pedagogia, o que é pedagogia, história da pedagogia no Brasil, não sei o que, todos os tipos que eu vi que relacionava que pudesse me esclarecer o que era aquilo que eu estava estudando eu fui buscando...o terceiro, quarto período eu já estava apaixonada pelo curso e ai terminei...

Minha formação no curso de pedagogia também foi muito tranquila, muito saudável...Eu sempre procurei fazer tudo muito bem feito. Se não der para fazer bem feito eu não vou ficar tranquila... insisto até conseguir... sou muito inquieta em tudo o que faço ... Então, lá na universidade também fui do mesmo jeito. Então, não havia conflitos. Eu não era esse tipo de aluno que te muito conflito com o professor... isso não tive...Talvez tenha tido alguns conflitos devido à falta de professores, por ter sido do Centro Acadêmico, reivindicava muito, mas isso no sentido mesmo de lutar por um direito que tínhamos e que estava sendo negado. Durante o curso de pedagogia, pelo que lembro, não tive nenhuma oportunidade de estudar alguma questão relacionada à sexualidade ou questões de gênero. Talvez, tenha visto um ponto ou outro nos estudos do desenvolvimento humano, talvez em Freud. Mas, nada que fosse realmente fazer aprofundar a questão... isso sobre a teoria, o porquê de estudar tais questões na psicologia... nada que seja chamada a atenção como um fato social, eu acho que não vimos nada nesse sentido. No entanto, eu creio que essas questões são importantes e deviriam ser trabalhadas no currículo das licenciaturas, pois se tratam da formação da sociedade, da compreensão desse cenário que a gente vive hoje. Hoje eu digo até que os currículos vêm sendo reformulado, pois hoje eu trabalho na educação das relações étnico raciais. Eu não vi nada disso quando estudei na universidade... Então o currículo vem sendo repensado... Eu graduei em dois mil e dois, com o título do currículo dos anos

de mil, novecentos e setenta e eu saí da faculdade consciente disso. Com isso, acabamos levando um déficit de coisas que precisa ser superado. Por exemplo, a informática na educação eu também não vi, mas fui buscar esse conhecimento na especialização. Até hoje, eu venho pontuando as brechas que ficaram da formação inicial e venho suprir na formação continuada. Hoje eu avalio minha formação como professora, como pedagoga, tanto em relação a essas questões de gênero e sexualidade ou mesmo a formação geral, destacando que se deu de forma muito técnica, muito mais voltada às questões metodológicas, de organização. A minha habilitação foi administração escolar, então via muito mais a questão da gestão, da organização do espaço e dos tempos pedagógicos, a legislação, a metodologia, as didáticas, psicologia de aprendizado. De qualquer forma, considero que foi bacana, foi boa.

Quando iniciei meu trabalho na educação, foi com uma turma de alfabetização. Eu procurava não repetir a experiência que tive... até porque não acho interessante ficar fazendo a mesma coisa...eu trabalhei um ano na alfabetização, no outro ano eu solicitei que fosse para a primeira série e no ano seguinte, a escola me colocou na coordenação. Fiquei um bom tempo como coordenadora. Em seguida fui para a educação profissional e da educação profissional eu voltei para o município como pedagoga de um curso técnico. Num ano estava numa escola, no outro ano em outra e assim... eu acho até interessante alguém dizer que isso. Atualmente estou há vinte anos fazendo isso... Eu fico olhando... e digo: não tenho paciência de fazer a mesma coisa por dois, três anos seguidos... Quando passei no vestibular, me fizeram o convite pra eu ser professora de alfabetização de uma escolinha que estavam abrindo... Nessa turma de alfabetização não trabalhei as questões de gênero, sexualidade... Eu acredito que naquela turma ainda não tinha esse despertar. Depois que comecei a formação continuada... antes de fazer o GDE, eu já tinha feito o Curso SPE. Isso foi quando estava trabalhando na coordenação. Nessa época eu comecei a trabalhar com os professores, desenvolvendo projetos, então fui me aperfeiçoando e foi acontecendo... Em minha atuação como professora, no ensino fundamental, lembro que tive aluno e uma aluna que apresentava comportamento que não era próprio para seu sexo, conforme esperado pela sociedade. O menino... assim... que a sociedade diz, mas eu... sinceramente eu não conseguia ver dessa forma, vai muito da relação que a criança tem em casa, de com quem que ela brinca e tal... Também tinha uma aluna que parecia um menino, por ela ser valente, por ela em qualquer situação

querer tomar o partido, ela queria ser a “mão de ferro” mesmo, de resolver tudo do jeito dela e era mesmo tosco... As pessoas diziam: “Essa menina é meio machão! ”. Ela é esquentada como tem gente que é ... Eu achava que esse comportamento poderia ser reflexo... sei lá! De repente, da mãe, do pai ou... ela em casa poderia ter alguém que enchia sua paciência... e ela demonstrava aquele reflexo... mas, eu não via como atitude de...

Durante o tempo em que estive na coordenação da escola, pude presenciar situações de *bullying* mesmo, com provocação, piadinhas... chacotas...com os colegas. Essas ações são coisas corriqueiras do dia-a-dia... Eles apelidam mesmo e ficam importunando a criança ou o adolescente que apresenta comportamento que não é visto como próprio para o seu sexo. Eles chamam de vEaDo mesmo! Ou, ficam chamando de menininha. Em relação a qualquer tipo de atitude assim, eu não sei porque também eu... Eu tenho muita revolta com qualquer situação de constrangimento de vexame...de alguém querer ser maior que o outro... Nesses casos eu chamo para conversa, procuro desenvolver na escola um trabalho em que se possa fazer essa leitura de uma outra forma... Mas, infelizmente tem uma carga social já trazida da escola, da família, da sociedade e às vezes a escola faz um projeto, tenta fazer a discussão e a meninada volta pra ti...ouve...sabe, eles tem noção do que tão fazendo não é correto...tanto que na hora que o coordenador aparece no corredor com professor eles saem correndo.. Eles não são desavisados. Aquela coisa do respeito, assim como eles implicam com o menino que tem um jeito afeminado, eles implicam com o que tem uma deficiência física, mas não tanto assim...eu, por exemplo, não vi cadeirante... eu trabalhei numa escola que tinha uma criança que usava cadeira de rodas. Neste caso, eu via, pelo contrário, muita vontade de ajudar. Mas, alguém que tem um dedo torto, um nariz chato ou grande... Ou seja, falando de uma coisa que para a criança foge do padrão que foi estabelecido... que foi estabelecido socialmente, aquilo que é o normal... O que foge a essa regra, sobre *bullying* e é preciso que a escola esteja atenta. O negro também sofre discriminações... é chamado de “negrinha”. E eu fui a “macaxeira descascada”. Então, talvez por isso a minha revolta também dessa questão de ridicularização. As pessoas não querem assumir que são brancas, também não assumem a sua negritude. Então o branco é... macaxeira descascada. Eu mesma queria ser morena! Então, eu tinha que pegar sol para ficar morena. Com isso, ganhei manchas de pele. Foi só o que consegui... Por que a cor pega

tanto sol que três dia ou quatro dia ela vai sair, é a melanina, que determina a cor. Em todas as circunstâncias, eu sei que sofri bastante sobre isso na infância e ficava muito chatEaDa...

Em minha opinião, no ambiente escolar é possível sim, trabalhar a questão de masculino e feminino num processo relacional de igualdade. Eu acho que não tem que estabelecer padrão, primeiro, deve partir dessa questão. Eu tive um aluno que um dia, numa atividade ele foi pintar um desenho e ele...um outro pintou a camisa do menino de rosa era um desenho até bonito, mas o outro menino riu e disse: “oh! Esse menino é viado! Ele está vestido de rosa”. E eu que era a professora estava de azul, como estou hoje e perguntei: “E azul é cor de quê?” Ele disse: “de homem!” –“Mas, eu estou de azul!”. Ele parou! Ficou olhando... Eu falei: azul é só de homem? Ele: “não o azul também pode ser de mulher.” Eu falei: “Rosa também pode ser de homem.” Então ele também pintou a camisa do menino de rosa, que é obvio que é também de homem... Isso foi na primeira série. Sim! A escola precisa parar de seguir os padrões... Mas, as professoras da escola fazem o quê? A lembrancinha do dia das crianças: para as meninas todas as coisinhas rosinhas e para os meninos tudo azulzinho e verdinho... Assim, a própria escola incentiva essa divisão. A gente diz pra eles: “isso não é coisa de menino! Isso não é coisa de menina! Esses dias, antes de ontem, eu estava com um pessoal que vai fazer um material aqui do Maranhão pra o Programa de Diretrizes em Ação de Educação Infantil... O Maranhão vai gravar esse material e a formação será em nível nacional. O MEC vai sair daqui para o Brasil. E Imperatriz é uma das cidades que vai participar do projeto... Então, nós assistíamos um vídeo de uma cidade maranhense... Havia os cantinhos “do faz de conta”, nele só as meninas passavam com ferro, na hora da comidinha eram mais meninas, um só menino aparecia ajudando as meninas a fazer a comidinha pegando umas verduras. Botaram um forno para as crianças fazerem uma torta de verduras... O vídeo mostrou outra atividade, tipo o médico consultando. Nesta era um menininho e tal... Então, eu até falei: “mas por que isso? Foi proposital essa diferença? O que vocês tão determinando na brincadeira do faz de conta também, de homem e de mulher!”. A própria escola precisa parar com isso, por que homem passa ferro, varre, lava... eu acho que a gente vive numa sociedade em que a mulher foi pra um mercado conquistar seu espaço e o homem, acabou também por conta disso, assumindo papéis domésticos... Então com certeza a Escola... A escola deve parar de estabelecer qual é o padrão.

Em relação ao papel da escola acerca da educação sexual e relações de gênero, penso que essa é uma questão também que perpassa pela família, pela religiosidade da pessoa. O que cabe a escola mesmo é orientar sobre a segurança, a prevenção, a saúde, o cuidado... Não, a reorientação e a decisão da pessoa. Não vai ser a escola que vai dizer, ela precisa orientar pra conheçam as possibilidades e tratar dos riscos, da questão da segurança... E eu acredito que é uma decisão, que talvez não seja escolha, eu não sei... mas, infelizmente eu acho que é muito pessoal, não dá para a escola interferir, de dizer não, ou de dizer sim...mas ela precisa estar atenta para orientar, pra combater o racismo, o preconceito, a discriminação eu acho que o papel da escola é mais nesse sentido, de ajudar a formar cidadão que compreenda e respeite as diferenças...

Sobre a inclusão dessas questões no currículo das escolas, nós temos hoje, não é só de hoje, mas sim, trata-se de um projeto antigo da rede: nós trabalhamos com “Saúde e Prevenção nas Escolas”. A gente abrange principalmente os alunos entre do sexto ao nono ano. Na educação infantil esse trabalho já é mais... temos as pessoas que já acompanham os professores... mas, não dando orientação e sim combatendo atitudes preconceituosas... em relação as essas orientações acerca da sexualidade mesmo, nós temos o trabalho de prevenção nas escolas, com a formação de professores e devido à perda de adolescentes por conta da gravidez”. Então, anualmente há um trabalho desenvolvido com os professores que fazem a formação, desenvolvem projetos... São socializados a experiência de cada escola, que cada professor desenvolve no curso e são indicados dois, três adolescentes pra também participarem dessa formação.

No que diz respeito ao meu ingresso no curso GDE... Bem! Eu tinha acabado de concluir o projeto “Saúde e prevenções nas escolas”. Na época era supervisora na rede, tinha feito o curso e um trabalho sobre ele na escola que eu trabalhava... foi quando vi o edital do curso GDE. Olhei e percebi que dava certa continuidade àquilo que a gente já tinha feito nos estudos anteriores. E também porque tratava da questão racial. Esta era uma temática que eu precisava estudar, pois na escola que eu trabalhava havíamos desenvolvido um projeto sobre o tema. Quando eu comentei sobre a proposta de fazer um trabalho, exatamente em novembro, por conta do dia da consciência negra, alguém que era do movimento olhou pra mim: “mas, você é branca, como é que você vai fazer

um projeto sobre as questões raciais? ". Então, disse: "agora porque eu sou branca eu vou ser obrigada a ser racista, preconceituosa por determinação? Digo exatamente o contrário, acho que precisa todo mundo se compreender". Então, eu dei a volta por cima e disse que aquela atitude também era racista, só porque uma pessoa é branca não pode trabalhar com questões raciais. Por conta de querer uma continuidade do outro curso que já tinha feito, além de buscar uma compreensão melhor sobre essa questão racial, dessa discussão que era feita, decidi realizar o curso GDE. Sobre o desenvolvimento do curso.... Nós começamos com módulo de diversidade de gênero, sexualidade e nós tivemos alguns encontros presenciais aqui em Imperatriz e nessa época esses encontros foram bem esporádicos. Eu participei... teve um que eu não fiquei até o final, eu estava adoecida. O curso era à distância... Então assim... era mais a nossa leitura e produção mesmo. E sobre os encontros presenciais, talvez... Bom, eu não tive o espaço de debate, de conversa com outras pessoas... Mas, assim, eu fui para aprender, para compreender, não fui para julgar, não fui para botar a minha ideia e contrapor a outra. Em relação aos momentos online... o curso foi interessante... as discussões eram mais pautadas na proposta.

Quando chegou na questão de... da sexualidade mesmo... da questão que tratava da homossexualidade, então muitas pessoas... criticaram os evangélicos, como se eles fossem as pessoas preconceituosas, mas, na verdade, nós moramos num país que ama a liberdade também de credo... Eu não sou obrigada a concordar com o que você faz e achar que o que você faz, o que é pra mim... Eu também não concordo e não quero fazer o que você faz, não concordo com sua prática e não sou obrigada a me desentender contigo e ser tua inimiga. Eu acho que é preciso colocar isso de forma bem tranquila, assim. "Se você não defende uma fé? Tranquilo! Você é livre para não defender essa fé! Se você defende, você é livre para que defenda sua fé! Então a gente precisa também compreender que há o direito de liberdade da fé". Durante o curso, num dos fóruns houve comentários... inclusive de pessoas... que criticavam... e eu digo eles criticam o evangelho, mas não podem criticar o cristianismo... Esses comentários de deram não só no fórum, mas também fora dele, por pessoas que realizam o curso, na cidade. Então assim... alguém chega mesmo a querer dizer que a outra pessoa é preconceituosa e tal... Nosso profeta usa uma fé que você não é obrigada a professar. Eu tenho um amigo adventista que são muito amigos meu que eles têm certeza que eu estou errada por trabalhar pra caramba no sábado. Porém, nós vamos continuar sendo amigos eu vou

continuar trabalhando no sábado porque o que eu estou fazendo no sábado não me incomoda, não me sinto mal em fazer e pronto! Agora sim é pra ele? Ele não tem essa tranquilidade, ele não se sente bem ao fazê-lo... ok! Eu respeito do mesmo jeito, que bom que ele tira um dia pra Deus. E eu não tiro! Nem mesmo o domingo. Eu trabalho pra caramba também no domingo. A gente diz que guarda o domingo, mas... e o adventista guarda o sábado, e ninguém não guarda mais dia nenhum...a gente trabalha mesmo.

Em relação às dificuldades encontradas durante o curso. Bom! Não consegui ter muitas dificuldades no curso não... Eu achei tranquilo, eu achei o material da leitura muito claro, o questionamento muito bem direcionado... foi tranquilo! E dentre as temáticas estudadas... Olha assim, naquele momento a questão do empoderamento da mulher... que é questão de gênero foi a que eu mais me identifiquei... no caso, foi assim... eu achei interessante inclusive para fazer as atividades. Porque é um debate... assim, social, que se faz da questão das diferenças ainda presentes entre homens e mulheres. Gostei muito de estudar acerca dessa diferença, dessa hierarquia, do preconceito ainda muito forte sobre a figura da mulher, em alguns casos... E assim, foi um debate que eu achei muito interessante. Eu acho que a escola precisava falar um pouco mais... tá ficando muito caladinha... mas, de forma geral todas as temáticas contribuíram bastante em minha formação. Não teve nenhuma que não tenha acrescentado... nós precisamos repensar o outro com uma forma mais respeitosa, mais consciente, menos preconceituosa.

E dentre as propostas do curso, sobre a questão da educação inclusiva no que diz respeito à diversidade sexual, o que acabei de falar sobre os conflitos entre homossexualidade, bissexualidade. Então em relação á essa diversidade sexual. Assim, eu continuo... assim... a minha concepção do cristianismo não alterou. O curso serviu pra que eu pudesse me reafirmar muito mais como pessoa que respeita o outro na sua diferença... não que, jamais... Eu nunca tive atitude de preconceito. Fui coordenadora de escola profissional SENAC, trabalhei lá cinco anos e nunca tive o menor problema, por exemplo se chegasse um colega homossexual... e eram muitos que faziam a seleção de currículo... eu dava oportunidade de trabalho e sentava com ele para fazer o trabalho. Não, eu nunca disse: "eu vou preferir fulano, porque fulano não é homo... Não! Isso jamais! ". E ele sabia da minha postura como evangélica, como cristã... A gente até

conversou sobre isso... Nós tínhamos um tratamento muito saudável e somos amigos até hoje... ele me apresentou o namorado...na época o namorado dele também precisou fazer... A gente precisou de um trabalho, de alguém que era da área dele, que era de artes e ele foi contratado... fez um trabalho brilhante... Mas serviu pra gente se reafirmar ainda mais é... Com respeito a pessoa de direitos que cada um tem... Sobre as possíveis possibilidades que o curso oferece, para que os professores possam desenvolver na prática nas escolas a questão masculino e feminino no processo de igualdade. Por exemplo, é...todas as questões de gênero que falei, eu sobre a questão da... do empoderamento das mulheres... Olha, uma das coisas que o curso me chamou a atenção: aqui em Imperatriz, uma das poucas cidades maranhense que tem a secretaria de mulher e o que a gente houve muitas vezes é alguém que chega e diz: “Para que serve essa secretaria? Ela faz o quê?” para nada!...Então assim, quando a gente tá na frente das escolas e percebe que a maioria dos representantes dos conselhos, são homens! Os líderes de turma? São homens! Então, nós estamos atribuindo o papel de liderança de poder aos homens. Então, eu digo: Muitas de nós mulheres fazemos isso e não nos damos conta de que estamos ajudando a reproduzir uma desigualdade, do qual nós mesmas somos vítimas.

Acho que o curso serviu para que pudéssemos perceber essas nuances, em pequenas coisas que não estão claras, mas que estão implícitas nas atitudes. O que a leitura do material e a discussão que foi feita, me ajuda hoje a perceber melhor. Hoje eu consigo perceber, em todo lugar que eu estou... por exemplo, quando vão formar uma mesa de autoridade, não tem jeito... eu conto quantos homens têm e quantas mulheres. (risos). E na educação? Na educação, que é predominantemente uma área feminina... a mesa tem mais homens... É para gente fazer essa leitura mesmo... Para o professor é bom que ele se perceba, porque a gente reproduz essas ações sem se dar conta. Em relação ao projeto elabora do final do curso... assim, acabei nem desenvolvendo todo, porque eu tive que saí da escola onde eu trabalhava na época e... tendo outro trabalho...Mas a gente consegue deixar a dica, e pude deixar para que o trabalho pudesse ser desenvolvido por outros professores. E hoje na Secretaria nós trabalhamos estas questões. E desenvolvemos outros projetos relacionados à gênero e sexualidade. Inclusive foi sugestão minha. Esse ano ele andou timidamente, pois a pessoa que coordenou... Nós temos um segmento na secretaria que chamamos de PROEP-EJA, um Programa de

Orientação Profissional para educação de jovens e adultos. E nesse trabalho, colocamos como temática para as palestras a questão da violência contra mulheres. Foi super rico, pois pudemos descobrir e perceber o que a mulher, jovem e adulta sofreram e sofrem com a violência. Muitas delas não estudavam porque os maridos não deixavam... Então, esse tipo de coisa, conseguimos detectar e conseguimos fazer mais na educação de jovens e adultos. Mesmo com o trabalho, buscando trabalhar com aquelas senhoras, com aquelas jovens e resgatando sua história trabalhando a Lei Maria Da Penha e isso junto com homens e mulheres. Isso porque eu acho interessante que os homens participem também, pois eles precisam desconstruir algumas posturas... Hoje, nós trabalhamos com as mulheres, com a educação de jovens e adultos, um outro segmento que infelizmente a gente, muitas vezes, não se dá conta, mas muitas mulheres ainda são proibidas de estudar.

E em minha própria prática, como professora, como coordenadora, posso dizer, com certeza, que houve mudanças depois do GDE. Hoje estou mais atenta, observo melhor, tento combater as práticas preconceituosas, mais atentamente, estou mais alerta. Por que quando a gente tem uma leitura sobre o assunto, acaba identificando aquilo que antes era tido natural e consegue identificar o comum que não é natural, que está acontecendo... De forma feral os conteúdos estudados no curso têm uma leitura gostosa de se fazer, tanto que quando a gente começa a ler, quer continuar...As atividades propostas nos faziam pensar realmente, refletir sobre as questões em nosso dia-a-dia... fazia pensar em propostas de atividades, e eu era cheia de projetinhos, estava desenvolvendo ações. Então acho que isso foi super bacana e me ajudou a perceber o outro, sempre, como um ser de direitos também, apesar das diferenças, respeitar as diferenças... Eu acho que...todas as pessoas que discutem as temáticas da diversidade e dos direitos humanos, não continuam igual. Se essa pessoa já tinha uma postura não preconceituosa, ela consegue se reafirmar melhor, consegue reparar algumas arestas... Críticas?! Assim, não é crítica ao curso! Hoje a EaD dificulta muita coisa, especialmente em relação ao ler e escrever. Então talvez não sei... A “culpa” disso não é a educação à distância é a falta mesmo de ler e escrever... o material é bom! As pessoas que sentem dificuldade elas fogem mesmo... Não sei se pela Informática...Eu sei que a evasão do curso foi algo assim assustador como da especialização que realizo atualmente, também. Mais o que eu vejo: há muita dificuldade de escrita e de leitura. Essa dificuldade não é do

curso, ela é de nossa responsabilidade. O curso não tem como, não tem o curso sanar a dificuldade da escrita e leitura das pessoas e de lidar com a Informática, que é outro desafio... Então às vezes nem vindo a tutoria eles que vão ter que produzir o texto... ai ajudar a enviar tudo bem...mas produzir por eles não dar (risos). Talvez se o curso fosse presencial, os debates poderiam ser mais acalorados... e as pessoas até conseguissem... Não sei, mas é bastante.



Hoje eu falo para as pessoas, sem ter medo de me posicionar e sem ter vergonha, sobre a minha convicção... para mim, cada pessoa é livre para escolher o que quer ser na parte da sexualidade ...”

Meu nome é João, tenho 34 anos e nasci em Tocantinópolis, do outro lado do rio, mas sempre morei em Porto Franco. Minha mãe atravessava o rio de canoa todos os dias para trabalhar e acabei nascendo do outro lado, no estado de Goiás, atual Tocantins, e não no Maranhão. Agora temos a balsa e as voadeiras, agora atravesso o rio de balsa juntamente com os carros de transporte. Meu pai separou-se da minha mãe já tem um bom tempo, eu ainda era criança, tinha cerca de oito anos de idade. Hoje ela mora com outro homem, mas não casou no papel e é aposentada como servidora pública do município, serviços gerais, embora fosse professora do estado.

Sou evangélico da Igreja Assembleia de Deus. Concluí a Educação Geral, atual ensino médio em 1999. Hoje sou pedagogo e realizo o curso de Ciências Sociais. Também tenho Pós-Graduação em Gestão Pública pela UFMA, Metodologia da Educação infantil e Ensino Fundamental pela UEMA. Na época em que cursava o GDE era um dos tutores presenciais do Polo e professor de reforço escolar do Programa PET. Atualmente trabalho em Tocantinópolis. Sou concursado como professor, mas nunca atuei em sala lá. Eu trabalho numa biblioteca numa função administrativa, como assistente bibliotecário. Estou num desvio de função, entende? Por questões políticas numa biblioteca pública municipal. Precisavam de um pedagogo, uma pessoa que tinha conhecimento na área da educação. Então eu fui encaixado nessa área. Mas, em algumas ocasiões eu substituí alguns professores, especialmente quando estava no PET. Isso foi uma experiência muito boa! Porque eu fazia pedagogia de uma forma bem tímida... Até então não tinha muita queda por educação, mas quando eu entrei lá na pedagogia, logo, logo também comecei a dar aula no programa PET. Pra mim foi uma experiência muito boa porque eu era muito inibido. Foi uma experiência boa para eu falar em público. De forma geral foi muito bom essa experiência. As turmas eram divididas por faixa etária de oito a quinze anos se não me engano... E eu trabalhava de forma variada todas as disciplinas.

Os meus pais eram do interior, eu nasci no ano de setenta e oito e em setenta e sete minha mãe mudou aqui pra Porto Franco, minha família já tinha uns sete irmãos naquele momento e depois de mim tem mais duas, mais nova das mulheres. E ai no ano de setenta minha mãe veio pra cá pra Porto Franco e em setenta e oito foi me ter em

Tocantinópolis e na época iniciava os estudos não sei se era seis anos ou era sete anos na época e eu fui estudar em escola pública. Ainda hoje me recordo que naquela época tinha o Jardim e eu fui com sete anos se não me engano. Minha família sempre foi humilde. Minha mãe foi terminar o segundo grau, fez magistério depois de todos os filhos nascidos. E quando tinha oito anos, oito a nove anos, fui surpreendido com a separação dos meus pais. Por isso desde cedo eu estudava e trabalhava. Minha mãe era costureira também e nós fomos crescendo, trabalhando e estudando... Eu estudava geralmente no período da manhã e à tarde eu ia vender alguma coisa na rua: geladinho ou pastel. Isso para ter mais uma renda em casa. E minha vida foi essa assim eu quase não tive infância, quase não brinquei, sempre trabalhando e estudando... Minha mãe trabalhava na roça e mantinha essa cultura plantar para a nossa subsistência. Assim, quando da separação ela insistiu em fazer uma roça nas proximidades de nossa casa e quando saíamos da escola, nos longos períodos de plantio, íamos todos pra lá. Mas, tinha uns irmãos meus que com dezesseis anos foram embora de Porto Franco, já eram “donos do próprio nariz”. Quem ficou como eu, tinha que trabalhar na roça também período de cultivo, mas eu não gostava, era complicado demais...muito pesado e ai eu falava assim pra minha mãe. Eu pensava assim...eu sempre sentia falta de...minha mãe era daquela mulher bem rígida, entende? Tanto que para dar um abraço, para ganhar um abraço dela era complicado. Eu sempre gostei da minha mãe, eu sempre admirei o jeito dela, mas afeto, carinho de mãe, de mãe para filho, eu não tive. Até hoje, para dar eu um abraço na minha mãe é muito difícil... porque eu não fui criado nesse regime... Então, as vezes invejava as crianças brincando na rua, pois eu não tive infância. Eu pensava comigo: “poxa essa vida aqui... será se não vou crescer um dia na vida?” Foi quando disse que queria estudar. Então minha mãe falava: se você estudar, você vai! Ai coloquei isso na cabeça: vou estudar...vou estudar! Nessa época ela ainda não era professora. Mas, logo em seguida, também ela também voltou a estudar. Isso no final da década de 1980 e acabou sendo professora do estado. Ela foi professora do estado e atuava também no município. Mas ela sempre ia orientando, era uma mãe dura entendeu, tão dura que às vezes até agradeço a forma que ela nos tratava... por que isso fez com que nós os filhos criássemos assim estímulos assim para estudar. Ela era aquela mãe que não se preocupava com o filho na escola e éramos obrigados a passar de ano. Ela alegava: “Olha, eu te dou o sustento e você tem que se interessar na escola”. E como eu desenvolvi o objetivo não repetir de ano. E na reunião de pais, as vezes minha mãe não ia, não ia porque ela sabia que íamos bem na

escola. Ela sabia que a gente tinha aquela obrigação, então às vezes, ela não se importava. Mas assim... mas mesmo assim com tudo isso, eu sentia um vazio na época de minha adolescência. Sentia falta de carinho... de atenção... Eu trabalhava muito! Eu trabalhava na rua com vendas e estudava muito porque tinha que passar de ano. Com isso, sempre fui o mais dedicado aos estudos... e mudando... Comecei a trabalhar em lojas em comércio na minha adolescência, comecei a namorar, não queria mais me expor em certos serviços (risos), eu sempre quis andar bem vestido. Pra você ter uma ideia minha mãe, eu acho que ela me deu roupa até os dez anos de idade, depois eu mesmo comprava minhas roupas, calçados...

Quando da separação dos meus pais, até hoje eu ainda recordo de algumas coisas. É interessante que criança lembra de muita coisa. Eu sempre via meus pais discutindo, discutindo, durante o dia, a noite. Mais eu entendia pouca coisa, eu não sabia o foco real da discussão. Mas, já na adolescência foi mais difícil, porque nas festas de pais não tinha quem me representasse. Eu nem me animava quando chegava a festa dos pais. Às vezes eu nem ia pra festa. Eu convivi pouco tempo com ele, mas lembro que ele era muito atencioso com os filhos, ele não era de bater... Agora minha mãe era muito carrasca, ela batia mesmo! Depois da separação ele foi embora e eu fui ter contato com ele, uns dez anos depois, quando ele andou aqui em Porto Franco e ele não morava nem tão longe, morava em Gurupi, Tocantins. Na época, para mim, essa visita foi estranha... como a gente não tinha contato com ele, não tinha internet, nem telefone... ele foi embora, construiu uma outra família, tem uma outra filha, já com dezenove anos. Mas, assim não há relação entre nós... tanto da parte dele, quanto da minha parte também. Ele se chateou tanto que falava que não queria que nos apegássemos a ele... Eu cheguei a conversar com ele, mas assim... Eu tentava chamar de pai mais não conseguia. Porque eu não fui ensinado e nem criado daquela forma, então era complicado. Eu nunca falei para ninguém mais vou falar agora... Muitos detalhes que me deixou triste, sobre a vinda dele, da primeira vinda, quando ele falou da ação decorrente da separação. Ele falou que eu não era filho dele...isso eu nunca esqueci. Eu acho que isso impediu também a relação de muitos filhos...de alguns irmãos meus com ele também. Ele falava por aí, em casas de conhecidos que “quantidade X não era filho dele” e tudo mais... as vezes ele exagerava, dizia que nenhum era filho dele... Até minha filha de oito anos disse que não conhece o avô dela. Meu pai (Risos). Fico sorrindo (risos,) brinco com ela... E na festa na escola... ela

estuda na escola Adventista e lá tem sempre a festa de avós. Desde os seis anos idade ela chega para mim e diz: “pai o meu avô, o seu pai nunca veio na minha festa?!” Quando adolescente, quando tinha os meus quinze anos, ela arrumou outra pessoa e viveu uns dez anos com esse outro e depois arrumou o atual, que vive até agora. Mas, eu nunca quis ter a figura de um padrasto, mesmo sentindo falta de um pai. Hoje eu tenho duas filhas uma de oito anos e outra de dois e meio e eu tento ser o pai que não tive...

Conversar sobre sexualidade? Eu sempre fui uma pessoa curiosa. Em alguns momentos... Eu sempre fui curioso assim ... em alguns momentos eu falava de sexualidade... mas assim a respeito de participar mesmo, nunca falei com minha mãe, ela sempre foi fechada comigo... Nesse ponto até hoje, até hoje ela nunca toca no assunto. Hoje em dia ainda é comum isso acontecer!? Não que seja menino de rua, pois aqui não tinha... mas... eu, eu, eu me colocava numa situação de trabalhar fora, na rua... e na rua você está trabalhando, você ouve e aprende de tudo! Entende? Então, eu acho que esse aprendizado que tive, eu acho que aprendi na rua... e um pouco na escola... mas na época que não se falava desses assuntos. Estudei o ensino fundamental na década de noventa e na época não se falava de sexualidade na escola e se alguém falasse, era falta de respeito com o professor, com colegas e com as meninas também. Eu acho que na adolescência, quer queira, quer não, você aprende e eu aprendi. Tanto que a primeira namorada eu tive com 12 anos e a minha primeira relação, se não me engano foi com treze, catorze anos. Era bem criança claro (risos)... eu aprendi praticamente sozinho, com participação também de pessoas na rua... de amigos mais velhos que trabalhavam na rua... um influenciava outro.

Em casa nosso tratamento era bem diferenciado. Era diferente por que as meninas estudavam e tinham os afazeres da casa... elas ficavam com as tarefas domésticas, enquanto nós meninos, íamos ganhar dinheiro, trabalhando fora de casa. O regime de tratamento da minha família era um pouco rígido, não podíamos sair de casa, brincar na rua. Eu era um menino muito assustado, tanto que quando fui a primeira vez pra escola, chorei muito... Na época, tinha uns sete, oito anos... eu não queria estudar, ir para a escola, importunava tanto que mãe acabou me tirando daquela escola. Com isso, passei um ano sem estudar. Mas, apanhei muito por isso. No ano seguinte, ela me colocou em outra escola, mas eu também não queria e fugia da escola e chorava muito. Por isso, eu apanhei muito também. Outra coisa: lá em casa... quando um apanhava,

todos apanhavam; se um falhasse e o outro sorrisse, apanhava também... Então apanhamos muito e isso não é bom... as vezes a pessoa não esquece... mas, outras vezes não ... estes são detalhes jamais esqueci. Posso até dizer que ainda guardo uma mágoa por isso, apanhei muito e sem motivo. Eu não sei se o fato de minha mãe ser tão agressiva conosco pode ter sido por consequência da separação, da vida que ela levava, do ódio do meu pai ou algum rancor guardado... Hoje eu até brinco com ela... eu gosto demais dela...hoje ela é muito carinhosa, atenciosa com os netos... e eu até brinco com ela, dizendo: “mãe, agora você trata os netos de forma diferente de quando éramos criança, lembra? Naquela época quando a gente apanhava muito, mesmo não tendo feito nada... o outro errava e eu apanhava também...”. Ela lembra, mas diz: “era nada menino... não fazia nada disso! ”. Mas, eu não tenho mágoa... eu lembro porque são coisas que não se esquece, mas eu considero muito minha mãe...

Na escola, no ensino fundamental tinha uma professora que eu não gostava. Ela me tratava de uma forma diferente... porque eu não sei... mas, na época a mãe tinha que dar suporte para dez filhos. Era obrigatório utilizar a farda completa: sapato preto, meia preta, calça e uniforme da escola ... Era uma escola pública e as vezes eu ia com outra roupa, às vezes a farda estava suja, as vezes até rasgada... Com isso, sentia que ela me tratava de uma forma diferente entendeu, pois brigava muito comigo na sala de aula... Eu era um aluno que não conversava, era muito caladão e por isso, alguns professores até se preocupavam comigo. Mas, eu sentia que era tratado de forma diferente, pois a professora parecia maldosa comigo... me botava de castigo, dava beliscão no braço e me botava de castigo... ficava encostado no quadro de frente pra parede, mas eu nem entendia e ficava calado, até que minha mãe soube e me tirou da escola. Outra coisa: eu também não gostava da rigidez no tratamento dos alunos... as vezes não podia nem correr no pátio na hora do intervalo, a rigidez dos professores em dar suspensão... Às vezes acontecia alguma coisa na sala de aula, um aluno fazia alguma coisa e todo o grupo era suspenso. Em relação à sexualidade, lembro que nos anos finais do ensino fundamental os alunos discutiam entre si, falando baixinho sobre o comportamento de tal pessoa, de mulher, de homem que parecia ser homossexual e víamos que havia crianças que tinha uma certa tendência, que demonstravam esse lado... Então, tais questões eram, diretamente falando, mais tratadas no círculo de alunos. A escola não tratava esses assuntos, nem mesmo nas aulas de ciências. Estudávamos apenas o

essencial do corpo humano. Lembro que os meninos eram mais assanhados e diziam para o professor: “você não vai falar dessa parte não? Do livro, da parte da mulher e do homem? Para que serve? ”. Mas, eu sempre ficava na minha, ouvindo e a professora falava: “deixa disso menino! ”. Então, o corpo humano era tratado de forma geral com algumas interrupções que eu achava engraçado, pois todos sorriam quando ela falava...

Sobre minha formação, o caminho trilhado até o curso de pedagogia... bem, no Ensino Médio eu realizei um curso técnico em marketing. Para o ensino superior eu queria me formar em Direito... Era meu primeiro sonho, desde o ensino fundamental. Também sempre gostei de geografia, de estudar o espaço... na minha adolescência eu sabia...eu sabia...eu aprendi a pronunciar todos os países do mundo e suas capitais... eu amava estudar mapas... as regiões os continentes... Mas, quando terminei o ensino médio no ano de mil novecentos e noventa e nove, estava na dúvida entre Geografia ou Direito, mas não tinha faculdade na época. Dois anos depois, chegou no município o Programa de Capacitação de Docentes (PROCAD) da UEMA, mas eu não pude me inscrever pois ainda não era professor. O Curso de Direito só tinha em Imperatriz, mas não tinha condições em me deslocar de cidade. Foi quando comecei a trabalhar em Tocantinópolis. Em dois mil e dois, dois mil e três... E lá no campus da Universidade Federal de Tocantins (UFT) eu me deparei com muitos amigos meus que cursavam Pedagogia. Já tinha quase vinte e cinco anos quando passei no vestibular para esse curso. Engraçado! Entrei no curso, era tudo muito novo... e as vezes me perguntava: “o que estou fazendo aqui?”. Parecia que tinha caído no curso de paraquedas. Tanto que um dos professores, o da primeira disciplina, perguntou e solicitou que levantasse as mãos, quem estava no curso porque gostava de pedagogia. Foram poucos os que levantaram as mãos, acho que uns três; depois perguntou: “Quem não gosta de pedagogia? Quem veio por falta de opção? Naquele momento, a galera todinha levantou a mão. E ele até brincou, dizendo: “gente quem quiser desistir volte...pode voltar gente...quem não quiser estudar... porque não é fácil...universidade não é fácil. Curso de pedagogia não é fácil...” Eu também tinha entrado no curso por falta de opção, pois só tinha esse curso no campus de Tocantinópolis e eu queria estudar. Já tinha ouvido relatos de pessoas que gostavam muito de pedagogia e eu também queria gostar de pedagogia. Tinha um professor homossexual que me identificava muito e aprendi a respeitá-lo. Tanto que quando entrei no curso GDE, me lembrei muito dele, porque ele organizava um Seminário de Gênero na

UFT, bem divulgado na região... Ele é extraordinário e atualmente faz pós doutorado em Portugal. Ele sempre trabalhou questões de gênero e com ele, aprendi a gostar mais da pedagogia, aprendi a estudar mais também... eu nunca reprovei em nenhuma disciplina... e hoje posso dizer que gosto de pedagogia tanto, que hoje eu a defendo. Posso até dizer que a melhor coisa que aconteceu na minha vida foi em me formar em pedagogia...e as vezes até me emociono em falar isso entendeu ... amo demais pedagogia... e tenho saudades dos professores que me deram uma força muito grande...da luta que enfrentava... da correria para pegar a última balsa para atravessar o rio... a última viagem era dez horas da noite... a aula acabava dez horas, mas os professores entendiam e deixavam eu sair mais cedo... Às vezes eu chegava atrasado também...mas eu não faltava na faculdade...por nada nesse mundo...eu não perdia uma aula... só se acontecesse alguma coisa grave...eu não gostava de faltar... A pedagogia foi uma das melhores experiências que tive na vida... hoje...acho ela abriu um leque para muitas coisas na minha vida...

Eu aprendi muito com o professor Eliseu, que também foi orientador de meu Trabalho de conclusão de Curso (TCC) trabalhou as disciplinas Ética e Filosofia da educação. Numa certa ocasião, eu fiz até fiz parte na organização de um dos Seminários de Gênero que ele realizava todos os anos. Com isso, quando surgiu o curso de GDE eu me interessei logo de início... Na minha opinião, as questões de gênero e sexualidade são importantes e deveriam ser trabalhadas em todos os cursos de licenciatura incluindo o curso pedagogia... Seria bom tratar de uma realidade existente que sempre existiu porque quando estudamos passamos a respeitar, a entender e a vivenciar de perto essa realidade... sabe o que eu analiso? Na UFT, o seminário que comentei acontece somente Campus de Tocantinópolis... Em Palmas não tem, não tem. Mas, seria bom que os campus das universidades direcionassem esses estudos e não só para os acadêmicos mas para comunidade em geral... Bem! Eu poderia resumir Gênero assim...resumindo falando... Ele está relacionado... no meu ponto de vista, ele está relacionado ao modo de vida...a sexualidade, as opções sexuais...eu não sei se é isso mesmo, mas minha opinião visão é isso... nesse sentido, de forma resumida... Um ponto muito importante...em relação assim... é muito importante porque trata diretamente a questão de vivencia, de vivencia...de escolhas também... Sexualidade...é basicamente isso... são as opções, as escolhas... é o modo expressivo como alguém se coloca para o outro...

Em relação às minhas práticas como professor, eu fiquei quase quatro anos no PET, trabalhando com reforço escolar e lá era complicado trabalhar com essas questões, de gênero, de sexualidade porque eram as pedagogas quem acompanhavam a grade curricular do PET. Eram os pedagogos e os coordenadores quem ditavam o que era para dar em sala de aula, colocar nos planos, ensinar e tudo mais, então eu praticamente não tratava essas questões. Mas, eu até me deparei com situações lá que... alguns meninos que tinham um jeitinho... assim... Um jeitinho de... sei lá...de homossexual e que os outros colegas gozavam... Então, em alguns momentos eu falava: “por favor não falem isso pois vai desconcentrar ele; ele quer estudar, por favor deixem ele estudar...”. E eles diziam: “Mas, professor ele tem um jeitinho meigo... acho que ele é...”. Naquele momento eu até brinquei, dizendo: “eu também sou! ”. Mas, eu sempre evitava tocar no assunto, porque eu não conhecia, a minha instrução foi pouca... estava recente na pedagogia e entrei no PET para dar aula também... Então, eu tentava respeitar e sempre exigia o respeito dos colegas.

Hoje em dia, nas escolas, já tem algumas orientações sobre sexualidade, porque existem psicólogos que em alguns momentos atuam em sala de aula... Aqui é comum psicólogos passarem nas escolas pra dar palestra... Mas, em sala de aula mesmo, os professores trabalham muito pouco essa questão, acho que ainda estão se adequando com a situação de passar ao semelhante o ensino sobre a sexualidade, mas, as vezes, quando existe algumas palestras, eles trabalham ali, naquele momento... Eles dizem: “um dia vou fazer palestra sobre determinada coisa, agora trabalhar diariamente isso em sala de aula, aqui em Porto Franco não se trabalha...Eu acho que essas temáticas deveriam estar incluídas no currículo das escolas. Eu analiso assim: na minha época de adolescente, quase não tinha informação nenhuma. Hoje a mídia ensina muita coisa acerca da sexualidade, então temos que acompanhar essa evolução, porque se a internet ensina, porque não na sala de aula? A pessoa vê muita coisa na internet, tem muita informação, então para mim não teria nenhum problema, deve ser incluso sim!

Em relação ao curso GDE, na época eu já tinha feito pedagogia e já estava trabalhando no Polo como tutor. Isso foi em dois mil e oito, dois mil e nove... Foi quando começaram a divulgar o Curso no Polo. Então eu fiz a inscrição, fui selecionado e gostei... foi uma experiência boa! Um grupo de alunos do curso se reunia para debater, estudar juntos... e um motivava o outro... Eu acho que forma geral o curso foi muito bom... Bom!

E sobre as propostas do curso GDE, especialmente a proposta da educação inclusiva no que diz respeito a diversidade sexual, sobre essa questão... Eu sou evangélico desde os dezoito, dezenove anos... E a igreja evangélica bate de frente com essas questões, mas meu pensamento hoje é o seguinte: Apesar de eu ter alguns estudos embasados na bíblia, através desse curso, da pedagogia e tudo mais... não é que eu tenha me distanciado de alguns detalhes da minha vida espiritual... Mas, eu aprendi a vivenciar melhor essas questões e a respeitar o outro. Hoje eu falo para as pessoas, sem ter medo de me posicionar e sem ter vergonha, sobre a minha convicção... para mim, cada pessoa tem a livre escolha de ser o que quer ser na parte da sexualidade [...]. Mas, por outro lado, no meu ponto de vista também, a pessoa já nasce... Ela se conhece com aquele estilo ou jeito homossexual... Mas, de forma geral eu vejo como escolha... Até mesmo em alguns programas de televisão, como o Altas Horas, aquele do Serginho Grosmam – altas horas, que trata muita sexualidade lá também... Sempre é falado por escolha...que são escolhas... Com isso, a gente passa a vivenciar um pouco... Então, eu fico na dúvida: as vezes, acho que nasce...no meu ponto de vista a pessoa já nasce. A pessoa já nasce... Eu acho que ela se conhece... elas se conhecem...isso porque ela nasce... tem criança que a gente percebe e fala do modo de se portar...de conversar, até de se vestir, a gente percebe criança que já nasce com aquele estilo...Então, ela escolheu nascer assim...não escolheu! Ela escolheu falar daquela forma? Também não escolheu! No meu ponto de vista, já nasce assim...Tem um teólogo amigo meu, um teólogo, conhecedor da bíblia... Eu tenho um amigo que é pastor também, que era padre virou pastor, tem amigo espírita, amigo homossexual, amiga lésbica eu tenho...e a gente conversando eu falo para eles o meu ponto de vista, eu falei que a pessoa já nasce. A pessoa já nasce... E esse meu amigo teólogo falou: “Rapaz, eu também acho que sim que nasce!” Agora o pastor se colocou: “não nasce, escolhe depois! ”.

Sobre o projeto que elaboramos no Curso? Bem! O projeto assim da... Olha!...Não chegamos a desenvolver não.. Na prática, não chegamos a trabalhar... Mas, pensamos assim... porque existe essa necessidade de trabalhar na adolescência, então na época a gente pensou... vamos tentar desenvolver o projeto, no foco que tem mais necessidade que é o adolescente, então vamos focar nele. Eu também trabalhei com adolescentes na época em que eu era professor e as minhas colegas davam aula no ensino fundamental, então partiu daí essa ideia... E em relação a gênero, sexualidade eu acho que houve

muitas mudanças de posturas em relação a essas questões depois do curso, pois eu tinha um pensamento... digamos muito...negativo. Assim, não de forma exagerada, pois as questões religiosas... devido à religião, aos ensinamentos bíblicos, alguns teólogos, alguns especialistas na área cristã, no caso a escolha, a opção sexual... uma coisa bíblica... eu acho que até entrar na faculdade...eu tinha assim... Eu não tinha...eu ficava na minha, eu nunca tive preconceito com ninguém... E até tenho amigos, amigas...meus amigos de infância... que eu sei a orientação sexual deles... e de meninas também entendeu... mas nunca tive preconceito... só que devido algumas pessoas tentarem camuflar... ensinar de uma forma e querem ensinar e a gente fica meio balanceado... não aceitar uma coisa é um detalhe... e não aceitar e ser preconceituoso é outro detalhe... Então não é que eu não aceitava, eu tinha aquele limite...poxa! Eu me perguntava: "Será que é assim mesmo?" Eu sempre tive minhas interrogações...

De forma geral o curso de GDE contribuiu na minha formação pessoal porque eu passei a aprender mais sobre a questão de gênero, aprendi mais, aprendi a realidade. E percebi algumas vivências e alguns casos existentes e relacionei com alguns estudos... Eu aprendi a vivenciar a questão de gênero... a **respeitar** melhor o outro... a entender melhor... e ter uma sensibilidade melhor com as pessoas. Então foi muito importante esse curso porque hoje eu sou o que sou, graças a essas orientações de graduação e desse curso. Eu respeito, tenho afinidade, tenho amigos, amigas e respeito e não sou contra... e há um detalhe e sou contra qualquer tipo de preconceito. E se vir a ser professor, vou trabalhar essas questões, porque acho que isso é importante. E trabalhar dessa forma é importante... E hoje você tem... são poucas pessoas que trabalham... No caso da UFT aqui...em o campus do estado aqui...então são poucas pessoas... Agora o que devia acontecer era incluir no currículo escolar. Principalmente no fundamental. É isso que penso!



Como diz a história é você jogar o jogo dos alunos... é ensinar e aprender juntos com eles, e é claro você corrigindo o linguajar deles. Então, eu não tenho dificuldade de trabalhar a sexualidade.

Meu nome é Vera, nasci no ano de mil novecentos e setenta e oito. Sou casada e tenho um bebê que irá completar um aninho de vida daqui a dois meses. Fiz curso de magistério no Ensino Médio e Licenciatura em Geografia, além de ter uma Especialização em Docência do Ensino Superior. Sou professora há 18 anos e atualmente leciono as disciplinas Geografia e Ética e Cidadania do 6º ao 9º ano na Escola Municipal Cecília Bento. Nasci e realizei o Curso GDE em Porto Franco. Venho de uma família com 5 filhos, sendo quatro moças e eu sou a caçula das mulheres e tem um rapaz que é mais novo que eu. Nós morávamos no campo, próximo à cidade e estudávamos na cidade. Era bem pertinho! E foi uma vida simples, mas era uma vida boa! Mas, tínhamos, digamos assim, uma vida normal...uma vida simples. Tive uma boa infância, as minhas notas na escola eram boas... eu tive a primeira nota baixa apenas na quinta série, na disciplina de inglês. Nossa! Chorei demais!! E foi um seis e meio (risos), que até a professora depois, chegou a rever a situação e viu que eu não merecia aquela nota. Eu tive um pouquinho de complicação, já no ensino médio, devido já trabalhar e eu não conseguia conciliar o estudo com o trabalho, o meu tempo de estudo era pouco e de trabalhar era mais, mas mesmo assim eu consegui. Nunca fiquei reprovada.

Minha mãe conversava bastante com a gente, mas apenas o que se referia aos estudos. Não conversava, digamos assim... como hoje a gente tem uma facilidade maior para conversar hoje... sobre essas coisas... Mas, nós aprendíamos na escola, com colegas, com professores, na mídia que mostra alguns casos. Nós também tínhamos curiosidade de perguntar, mas algumas vezes recebia broncas por isso (risos). Os meus pais sempre foram assim fechados. Eles eram tradicionais. Às vezes perguntava algumas coisas a minha mãe, o meu pai, nunca foi de chegar e aconselhar essas certas coisas. Minha mãe acompanhava mais a gente. As curiosidades que vinham eram mais sobre a questão de estudo, na parte... assim de namoro... quando eu comecei a entrar na adolescência... Mas, algumas coisas a gente via mesmo na mídia. Algumas coisas minha mãe respondia... de uma forma aberta, correta; já para outras coisas ela bronqueava com a gente. Eu achava aquilo um absurdo. Ela dizia: “Deixa quando crescer mais vocês vão saber!” Falava assim, mas o que ela podia fazer? Ela era uma pessoa assim... o estudo dela foi pouco, ela estudou só o fundamental menor é não sabia como mostrar, passar para os filhos

assim.... A gente ia aprendendo com o tempo. Com meu pai eu não conversava, ele era mais fechado. Ele não chegava a falar sobre futuro... essas coisas não. Acho que nossa convivência, quando a gente era já estava na adolescência, nossa própria convivência nos fazia aceitar tudo aquilo, mas, quando a gente começou a entender melhor as coisas, quando fomos conhecendo melhor... as portas foram se abrindo, começamos a ter mais curiosidades... perguntava mais... às vezes não sabiam responder, na realidade eles não sabiam como responder. Eu acho que eles até tentavam, mas não sabia como... aquela questão do tradicionalismo não deixava. Na época eu tinha uma tia que ela era mais experiente. Ela nem morava tão próximo da gente. Ela já morava na cidade grande, tinha estudado mais e tinha um trabalho mais aberto. Então era ela quem mais nos aconselhava quando ela vinha nos visitar... ela aconselhava, perguntava como estava nossos estudos...se estávamos pensando em namoro... Então ela nos aconselhava. Mas, quando os adultos conversavam, nós não podíamos participar. As crianças ficavam de fora daquela conversa e a gente se perguntava o porquê? Às vezes até tentávamos ouvir alguma coisa, mas éramos reprimidos. Aí, perguntávamos porque que não podia, mas eles nunca tinham uma resposta...eles só diziam assim: "ah, é porque é conversa de gente grande!". Ficávamos curiosos, nos perguntávamos: "o quer que será que eles estão conversando? Por que eu não posso participar?"

Eu lembro que nas poucas conversas que tive com minha mãe sobre questões voltadas à sexualidade, ela conversava assim... Começava na questão de menstruação, ela explicava um pouquinho, ela chegou a explicar o que era, acompanhava aquele período e explicava que era aquilo ali... da forma que a gente tinha que aceitar, da forma de higiene, tudo...E na questão de namoro? Só falava assim: "É cedo para namorar, deixa pra... coloca os estudos em primeiro lugar". Eu cresci com essa mentalidade: o estudo em primeiro lugar. Sabia que devia colocar os estudos em primeiro lugar e deixar para namorar quando já estiver adulta...Eles tinham esse pensamento... e o namoro só pode ser um namoro simples, namoro de um abraçinho, um beijinho não pode...Ela dizia: "Tem que exigir respeito do rapaz, se o rapaz tentar avançar, tem que exigir respeito e se afastar". Ela explicava dessa forma e a princípio a gente fazia dessa forma..." (risos). Ela não explicava o que era "o avançar"... Mas, a gente via essa questão na mídia e eu gostava muito de ler. Eu lia revista, aquelas revistas para moças... lá explicava muitas coisas... Então, aos poucos eu fui entendendo o que era "o avançar". Quando adolescente eu tinha

as minhas irmãs que eram mais experientes. Elas explicavam mais ou menos... Elas me aconselhavam quando comecei a namorar... elas me explicavam o que tinha que acontecer, o que eu tinha que evitar... eu ouvia... Então minha mãe foi deixando de me aconselhar e eu ouvia mais minhas irmãs. Se nós fizéssemos assim alguma coisa que seus pais não aprovassem. Falássemos um palavrão, alguma coisa que eles não aceitassem, uma briga, por exemplo, alguma coisa que eles reprovassem, eles não chegavam a bater, mas reclamavam bastante. Assim, por que eu cresci numa família assim sem palavrões. É.... a gente achava um absurdo é quando falava qualquer palavrão por mais simples que fosse, eles não aceitavam.

A princípio, eu sentia que havia tratamento diferenciado entre nós meninas e nosso irmão. Pelo fato dele ser o único menino, quando ele nasceu eu comecei a perceber...eu via que o carinho maior era para ele. Eu não me recordo direitinho algumas coisas, mas minha mãe fala mesmo que eu tinha ciúmes. Eu queria estar sempre por perto o todo tempo, queria fazer qualquer coisa para aparecer. As outras minhas irmãs já eram mocinhas, com isso não sentiram tanto assim...mas ela me fala isso que eu tinha ciúmes.... Nas atividades de casa, lavar louça, varrer casa, arrumar as coisas... todos nós fomos ensinados, desde pequenos, a fazer as coisas, cuidar das nossas coisas, primeiramente. Eu, por exemplo, com dez anos de idade, eu já conseguia lavar roupa, eu já conseguia limpar uma casa, eu já conseguia fazer comida não todos os tipos, mas o básico eu já conseguia. Meu irmão não fazia o que eu fazia... Ele fazia assim, digamos, lavar...ele lavava as cuequinhas dele, varria uma casa... as vezes lavava louças... fazer comida não, ele não fazia.

Sobre a escola, quando eu comecei a estudar, numa escola pública Municipal escola. O pouco que eu lembro de minha professora... ela era uma pessoa calma, uma pessoa carinhosa... eu era muito agitadinha, então ela era uma pessoa que...que...minha mãe disse que ela me ajudou muito, a ter mais calma... digamos assim... a respeitar mais, a conversar menos na escola... porque eu conversava bastante... Eu gostava da escola... eu gostava dos momentos de recreação em primeiro lugar e pintura. E gostava demais de pintar! Às vezes as professoras reclamavam, por que eu parava uma atividade para ir desenhar. Meus cadernos eram todos desenhados. Tanto de ladinho, rabiscadinho assim...era assim...bem, bem...eu usava bastante assim minha criatividade... O que eu

menos gostava... tem umas disciplinas (risos) que eu nunca gostei delas. Aliás uma...que naquela aula assim era uma aula que eu não dava atenção, e os professores eram tradicionais e eles faziam nenhuma dinâmica para levar a gente...era matemática. Era a hora que eu não gostava de jeito nenhum das aulas...era matemática, as outras não!

Em relação às questões da sexualidade, eu ouvi falar mais claramente a esse respeito já no ensino médio. O meu ensino fundamental foi tradicional, é... os professores comentavam somente o que tinha na disciplina, no livro didático, eles comentavam e a gente percebia assim, que eles eram muito assim... tímidos pra falar a respeito do assunto. Às vezes a gente tinha curiosidade de perguntar, às vezes eles sorriam, com vergonha de falar. Eles eram tímidos, eles não tinham assim, aquela... Eu já lembro dessa questão somente no ensino médio. Quando a gente chegou a questionar algumas coisas com uma das professoras e era justamente pela questão da timidez, ela não soube esclarecer direitinho, ela fugia assim do assunto... Quando estudamos os órgãos genitais, perguntamos algumas coisas e ela simplesmente falou o que estava no livro, e só aquilo num cartaz que ela levou que eu não lembro dum cartaz que ela levou... aliás até um mural. Um mural prontinho que ela levou. Era simplesmente aquilo. Não falava mais nada assim pra...

Sobre o tratamento dado para as meninas e meninos, eu percebia que a maior diferença era nas aulas de Educação Física. Os professores sempre nos separavam. Os meninos praticavam um tipo de esporte, e nós meninas, outro. Eu achava que podia ser todos juntos. Tanto que às vezes perguntava porque éramos separados. Às vezes os professores diziam que esporte tal, era mais pesado... Eu tinha vontade de jogar futebol, por exemplo, mas não podia... Eu lembro que na escola acontecia muitos casos de namoro. É questão de homossexualidade também chegou acontecer uma vez, eu já estava no ensino médio e... havia muito preconceito em relação a isso. Tinha um rapaz homossexual na sala, e uma colega achava aquilo um absurdo... ela queria que não tivéssemos amizade com ele. Inclusive, tínhamos um grupo e ela fazia parte desse grupo, e um dia, nós convidamos esse rapaz para fazer parte do grupo, até por que a gente percebia é que ele era excluído e ela não aceitou... Ela chegou a pedir para trocar de turma. Foi um momento assim constrangedor. Eu mesma não aceitava isso.

Sobre o caminho percorrido do ensino médio até chegar na universidade, na licenciatura, no Curso de Geografia... confesso que na realidade eu fiz por que não tinha opção (risos). Não havia outro curso, porque aqui só tinha uma escola de ensino médio e continua tendo só uma e o curso só era o magistério. O curso de geografia, eu fiz pela UEMA, Eu até gostava... mas eu não tive opção, na realidade eu queria Letras, como eu já tava na profissão de professor, mas só foi oferecido Geografia no município. Eu já era professora na época... e a questão financeira não me permitiu sair daqui para fazer fora e aí eu optei pela geografia. Assim por gostar mais da geografia, dos que haviam oferecido, o que mais me chamou atenção foi à geografia. Na realidade, eu fiz vestibular e eu consegui passar, mas, eu falava: não vou fazer por fazer, não queria a principio, eu não queria assim mesmo. Mas, eu comecei...eu comecei a me relacionar bem com os colegas e tudo, é tinha alguns colegas, alguns que atrapalham um pouco, que eles são pessoas mais diferentes, distantes e tudo mais... Era... logo, porque o nosso curso era assim, eu comecei sem querer e sem gostar, mas no decorrer do curso, eu fui gostando... o curso foi oferecendo... tinha muita aula de campo, então essas aulas ajudava bastante a gente... Eu conheci coisas que eu jamais imaginava que poderia ser daquela forma...E ai aquilo ali foi gostando, fui gostando... até que terminei o curso gostando realmente do que eu fazia. As aulas aconteciam sempre nas férias, de forma intensiva... Na realidade, a gente não tinha férias... Foram quatro anos sem férias! (risos). Era cansativo... Eu cheguei, no princípio a pensar em desistir. Eu pensava na questão de estar fazendo um curso que eu não queria fazer... Só que eu tive pessoas que me influenciaram, até mesmo colegas, e eu não sou muito de desistir... às vezes, quase desisto de alguma coisa, mas de repente, eu volto e...não, não é por ai!

E nessa trajetória tivemos momentos significativo que me chamou atenção e ficou marcado na minha trajetória, na minha história: eu tinha um grupo... o meu grupo de estudo era só de mulheres, era assim um grupo...Às vezes a gente era criticada assim...porque eu nunca tive assim problema de chegar a frente e falar, aquela coisa toda, e eu tinha colegas que era muito tímidas, colegas que não conseguiam falar... eu fui muito criticada por isso também... na forma dos colegas acharem que eu estava carregando minhas colegas, só que não era assim, era um grupo que eu era de ir mais à frente, mas todos trabalhavam...E nesse grupo a gente formou, um grupinho de dança, para terminar uma apresentação nas aulas... Este grupo deu certo, todos gostavam muito

de nossas apresentações por isso. Até os próprios colegas chegavam a pedir. “Ah, cadê a apresentação do grupo, e tal?” Hoje assim, quando a gente se encontra com as colegas a gente recorda, foi muito bom esses momentos. Até os professores, que acompanhavam gostavam de nossas apresentações.

Durante a minha formação no Curso de Geografia tive possibilidade de estudar questões relacionadas a sexualidade inserida nos textos... Inclusive em uma das nossas primeiras disciplinas nós realizamos um projeto relacionado à prostituição... Em minha opinião, estas questões deveriam ser trabalhadas em todos os cursos, porque é muito importante, hoje em dia é muito importante porque quando a gente está em sala de aula, digamos de ensino médio, que eu já dei aula pra ensino médio, a gente vê alunos leigos em relação a essas questões, então acho que deveria ter realmente uma disciplina que trabalhasse vários conteúdos da sexualidade, pois isso ajudaria muito! Hoje eu avalio que está faltando muita coisa na formação dos professores em relação a gênero e sexualidade. Eu trabalho a sexualidade na disciplina de Ética e Cidadania e eu vou atrás dos materiais para trabalhar, eu tento trabalhar de forma aberta, procurando conversar com os alunos, ouvir o que eles têm a dizer, ouvir o que eles entendem por sexualidade e tento passar o conteúdo para eles de forma dinâmica, de forma espontânea... Mas, eu acho que ainda está faltando muito... nós não somos preparados, tanto quando eu fiz o GDE, mais atenção mais por causa disso, por eu estar trabalhando a Ética, e por trabalhar muito a sexualidade. Queria ter alguma mais alguma coisa que me ajudasse...

Sobre as questões de gênero em minhas práticas escolares... Bem! Ah...eu...e todas as formas de gênero que você fala? Eu procuro passar assim de forma... é que a gente vê em nosso cotidiano algumas coisas, alguns exemplos, e como eu falei anteriormente, eu busco a bagagem que eles trazem, eu procuro saber as experiências deles, em seguida realizo debate procurando trazer o cotidiano deles para a sala de aula, para debater, trazer a realidade para sala de aula... Só que procurando conversar de forma mais aberta... é tanto que em todas as turmas, quando se falava assim: “Ah! É aula de Ética! ”. Os alunos gostavam bastante. Teve um dia, que chegou uma professora, uma própria professora de ciências... e coincidiu de eu estar trabalhando num determinado momento a gravidez precoce... e ela chegou pra mim perguntando: “como você consegue ser tão aberta em relação a esse assunto?”. Ela era tímida, ela não conseguia e eu falei,

não é simples é você, é como diz a história é você jogar o jogo dos alunos...é ensinar e aprender juntos com eles, e é claro você corrigindo o linguajar deles. Que tem linguajar que eles aprendem fora, e é claro que você não vai levar aquilo ali pra sala de aula... então aquilo ali fica... eu não tenho dificuldade de trabalhar a sexualidade.

Em relação à Educação Sexual, na realidade eu entendo pouco, eu posso dizer assim pouco, apesar de eu procurar sempre me informar sobre a questão. Porque a cada dia que passa a gente vê algo novo e de repente você se surpreende com algo que você não tinha visto falar e o aluno traz pra você algo mais... Eu procuro no meu entendimento, digamos, o que eu entendo hoje, o que dar para eu incluir no meu conteúdo na sala de aula. Eu procuro sempre me informar, pesquisar, ver entrevistas de pessoas sobre a questão... e procuro sempre passar este conteúdo de forma que eles entendam... que gostem! Eu trabalho estas questões mais na disciplina Ética, na Geografia, somente em alguns momentos, com algumas coisas... a geografia ela não nos dá espaço... Agora, quando a gente vai estudar a questão de gênero como espaço geográfico, aí é o momento de trazer, mas você não vai trazer com detalhes, com detalhes... Já com a ética eu trabalho de forma mais detalhada. Eu procuro planejar...eu procuro levar textos... interagir o assunto, mas é aproveitado tudo o que vem deles, porque eles trazem uma bagagem muito grande... tanto que às vezes a gente se surpreende... No momento...o que surgiu... as dúvidas... muitas vezes eles têm dúvidas... e se eu posso esclarecer essas dúvidas no momento... eu esclareço, quando não sei, fico devendo... e na aula seguinte eu já levo a resposta... Eu procuro não deixar eles com dúvidas... Mas, eu procuro ter materiais... eu tenho material porque trabalho muito a questão da sexualidade na adolescência... Eu procuro trabalhar com textos, eu procuro trabalhar com jogos... então, tudo isso ajuda muito, nossa! Os alunos gostam demais!

Eu já vivenciei uma situação, em que um menino foi alvo de gozações por não apresentar um comportamento... digamos assim ... próprio para seu sexo. Naquele momento, reunimos os professores para procurar ver.... assim... um método melhor e a gente optou pelo diálogo... O menino sofria discriminação, por ele não ter aquele comportamento... Ele não chegou a se declarar dizendo: “eu sou um homossexual!”. Mas, ele tinha um comportamento diferenciado, e aquilo era motivo de gozação e inclusive ele sofreu *bullying* por isso. Com isso, a gente procurava trabalhar os alunos com diálogo e aquele aluno que mais atacava, era chamado particularmente para conversar. Inclusive,

eu cheguei a conversar com muitos. Até me falaram assim: “Oh, tia! A senhora tinha fazer um curso de psicologia!”. Eu gostaria muito, mas... (risos). Com isso, a gente notou que diminuíram as gozações. Cada professor foi fazendo a sua parte. Alguns conversavam com a turma inteira, todos os assuntos... Eu separava, por trabalhar mesmo a questão do homossexualismo, também conteúdo da Ética. Eu tinha aquele momento em que trabalhava com a turma inteira, depois eu procurava conversar particularmente sobre o assunto... e isso ajudou bastante... Eu já tive também um caso de “abuso sexual”... Foi com uma aluna. Este caso foi mais... Digamos assim... mais difícil... Ela tinha uns treze anos e estava sendo abusada pelo padrasto, em casa e ela não tinha apoio de ninguém, nem mesmo da mãe. E ela era uma menina super inteligente, esforçada, mas ela não tinha...ela era muito tímida... Ela começou a se comunicar comigo, através de cartas. Ela mandava carta pra mim...quer dizer a princípio... Ela contava nas cartas o que acontecia ... A princípio ela chegou a mandar cartas para outra professora, só que a outra professora não ligou... ela achava que não deveria se meter e dizia que poderia nem ser verdade... Depois que o assunto veio mesmo à tona, ela disse: “é eu recebi uma carta dela! Ela escrevia cartas pra mim, contando o que acontecia... mas eu não liguei... Então, quando eu comecei a receber as cartas, aquilo ali me... eu chamei a direção da escola e contei tudo! Eu falei: temos que fazer alguma coisa, pois ela me pediu ajuda! Creio que isso foi pelo fato de eu ser mais aberta com eles, trabalhar muito essa questão... com isso, ela me pediu ajuda. Então eu chamei a direção da escola e conversei. E eu mesma procurei o conselho tutelar, conversei com ela, perguntando se ela aceitaria conversar com o conselho tutelar, particularmente, numa sala onde haveria somente ela e o pessoal do conselho... A princípio ela não queria, pois tinha medo...Foi difícil, mas... Ela não sabia ao certo quando começou esses “abusos”, não sabia ao certo, mas ela falava que acontecia desde muito pequena. Ela dizia assim: “desde pequena!”. Até o ponto que comecei acompanhá-la, não tinha acontecido... assim o ato sexual em si...mas aconteceu as preliminares...ela era forçada a fazer... Eu a princípio não sabia, eu fiquei... meio desesperada, mas falei: “eu tenho que ajudar, mais como?” Deu medo, me deu medo também a princípio...porque o padrasto dela já foi indiciado em negócios de drogas anteriormente. Com isso, me deu medo... Mas, eu dizia: “tenho que fazer alguma coisa! Vou procurar o conselho, vou me informar... vou fazer uma denúncia anônima...” Ela era forçada a assistir filmes pornô, então, quando eu passei esse caso para o Conselho. Levei as cartas que ela me mandava, essas cartas foi parar nas mãos do juiz. Ele viu

tudo...eu fui chamada para depor, eu fui, assim de forma discreta... fui em dia diferente, ninguém me viu... teve o julgamento dele eu fui chamada para depor... e o Conselho acompanhou e... seu padrasto foi preso... ela saiu da casa dela e foi pra uma casa de parente... Depois ela saiu da cidade, foi pra casa de um outro parente, até que seu padrasto foi solto ... isso eu fiquei sabendo no momento que me afastei da escola, eu fiquei sabendo que ela sofreu ameaças, então ela teve que voltar... Ela sofreu ameaças tanto do padrasto, como da própria mãe, por que sua mãe parece que apoia o companheiro. Infelizmente a mãe dela apoia... por isso é difícil! E eu fiquei sabendo que continua... ela voltou pra casa... e creio que continua os abusos... mas, eu não sei bem o que vem acontecendo agora... se ela continua sendo acompanhada pelo Conselho Tutelar... Não sei!

É...isso! ai eu contei tudo perante o juiz, tudo o que eu sabia tudo, pra poder ajudar. Então esse meu depoimento ajudou com que ele fosse preso, mas ai um tempo depois ele foi solto..eu me afastei da escola. Ai ela já tinha saído da cidade a menina, ai fiquei sabendo que ele tinha sido solto, ai infelizmente no final desse ano passado, eu fiquei sabendo que ela voltou pra cidade e que ela tava continuando... ele tava solto continuou os abusos. Segundo o que eu soube, eu não tive oportunidade de conversar com ela, mas ela já me mandou um recado disse que veria me visitar. Ai queria conversar comigo. Eu falei pra ela, eu mandei de volta que estou esperando, a qualquer momento ela vim. Que ela teve assim... ela se apegou muito a mim. A princípio eu achei bom, mas eu fiquei receosa, assim por questão de segurança... de ameaças dele e a qualquer momento ele sair da prisão. Por que ele ameaçou e disse que ia atrás de quem denunciou. Só que eu fiquei de forma sigilosa, então acho que esse assunto ele não... ai eu não conversei mais com ela, eu espero ela vim até aqui pra gente conversar, pra mim saber... Esse ano de dois mil e doze ela saiu da escola pra concluir o nono ano..Ela já vai paro o ensino médio, ela disse que vai vim me visitar, conversar. Eu espero a visita dela pra gente saber o que... digamos eu não vou atrás...mas se ela vim e eu ouço ela e tudo...Quando ela chegou de volta no ano passado, no mês de agosto, aliás, que ela chegou no segundo semestre, quando ela não me encontrou mais lá, a principio ela não queria mais ficar na escola, a própria direção da escola me falou, ela não queria ficar mais lá...Ela queria ir pra outra escola, já que eu não tava lá...já que a gente teve um vinculo muito grande por isso...Hoje, digamos assim, eu fiquei muito feliz em ajudá-

la...mas ai o final do ano quando eu soube os acontecimentos, ai me bateu aquela tristeza novamente...eu pensei: poxa vida tudo voltou?! Na realidade ela não tem apoio da mãe... Isso é o mais difícil..acho que a mãe devia pagar também... Ela foi morar com um tio em Imperatriz, mas ele também sofreu ameaças, com isso ele a mandou de volta.

Em relação ao papel das escolas diante dessas questões, como não temos uma formação específica tentamos fazer o máximo que podemos, como eu falei a escola em não está preparada pra enfrentar essas questões...Então a gente precisa ter a iniciativa... no caso dessa menina, por exemplo, eu pedi... eu cheguei chorando na frente da direção da escola dizendo: “vamos tomar uma providência!”, até porque o caso me tocou bastante... Ela pediu ajuda até pelo amor de Deus que eu a ajudasse, mas, eles alegavam que não sabiam como fazer... Então, tive que tentar fazer do nosso jeito...vamos procurar um jeito pra gente... Eu acho que deveria ter cursos para especializar professores, não apenas um curso de algumas horas... teria que especializar mesmo professores, educadores em geral, para podermos ajudar, porque nesses casos é difícil...é fica difícil...e só uma pessoa não quer se expor... No meu caso, eu estava praticamente sozinha, mas acredito que se tivessem cursos de especialização para os professores nessa área, iria ajudar bastante...

Eu acredito, digamos assim, se um professor for preparado em cada escola, fica mais fácil... Porque além dele trabalhar aquela questão, ele pode ajudar os outros... O meu caso com uma colega, eu às vezes dava dica pra ela de como trabalhar os conteúdos quando ela estivesse nos órgãos genitais... Por que eu trabalho também sem... eu não tenho conteúdo assim, órgãos genitais, mais os alunos perguntam...ai a gente trabalha. É eu procuro me preparar... eu digo, não de forma assim, que eu acredito que não é a forma que deveria realmente ser, mas eu procuro trabalhar da melhor forma possível...

Na época em que o curso GDE estava sendo divulgado em Porto Franco, eu e a professora Lucélia trabalhávamos juntas na mesma escola. E ela chegou com uns folders dos cursos e falou: “*Olha gente, temos o curso tal, quem se interessar pode me procurar e no folder tem o endereço pra vocês se escreverem*”. Então eu me interessei pelo GDE por trabalhar a disciplina Ética e Cidadania... E devido meu esposo também trabalhar na mesma escola, a gente planejava juntos. Durante o Curso, na verdade, a minha maior

dificuldade foi em relação ao tempo. Eu cheguei até pensar em desistir do curso (risos), porque eu trabalhava os três períodos. Com isso, eu estudava os textos, eu produzia os textos já de madrugada. Às vezes dormia em frente ao computador, era muito cansativo. Mas em relação aos conteúdos, aos textos... eu gostei muito, tanto que quando eu ia produzir uns textos, sentava em frente ao computador e mandava ver e rapidinho estava pronto. Até porque eu gosto do assunto. Eu gosto de trabalhar a sexualidade... Antes do curso, tinha um pensamento vago em relação às questões trabalhadas... Então o curso me enriqueceu bastante. Passei a ter mais interesse em buscar mais... Entendo que hoje a gente precisa estar mais preparado, pra você fazer aquela junção... Por que você precisa incluir os dois sexos de forma a trabalhar de forma igual. E as escolas não vêm preparadas para trabalhar profundamente alguns temas. Acredito que se o professor tiver conhecimento para fazer essa interação, dos dois sexos, sem nenhum preconceito, sem nenhuma discriminação... teríamos uma educação melhor.

Eu comecei a desenvolver o projeto que elaboramos no curso, mas não tive tempo de concluir. Inclusive, meu marido também não concluiu. Apesar de trabalharmos em turmas diferentes, a gente procurou trabalhar de uma forma que um ajudasse o outro. E pelo fato de eu já ter desenvolvido outros projetos na área, já estudar, me ajudou bastante. O que mais me chamou a atenção durante o curso foi justamente o fato de as escolas não terem uma disciplina específica para trabalhar essas questões e a dificuldade dos professores para trabalhar a sexualidade... Então, eu disse: "vou fazer esse projeto, pois ele vai me ajudar na escola. Com ele, digamos assim, eu posso procurar trabalhar de uma forma aberta". Mas, acho que ainda falta mais alguma coisa.

Pela falta de experiência, infelizmente ainda tem professores que acham um absurdo você falar de sexualidade nas salas de aula. Na realidade, eu até recebi críticas de uma colega, por eu chegar em sala de aula e falar a respeito de... Oh, vamos trabalhar os órgãos genitais... o correto é você chamar o nome desse órgão... o correto e esse aqui, tal nome é incorreto. Então você não pode chamar esse aqui em determinado lugar... Eu recebi críticas de colegas que diziam: *"Ah, tu não podes falar o mesmo palavrEaDo que eles falam..."*. Naquele momento eu respondi: *"Mas, para eu interagir o assunto e passar pra eles de forma clara, eu preciso começar pelo conhecimento deles"*. É, eu vou sorrir junto com eles...só que eu vou explicar que aquela não é a forma correta. Vou dizer, por

exemplo, em relação aos órgãos genitais, a gente sabe que tem os apelidos que colocam, mas, tem o nome correto. Então eu fui criticada por uma professora, mas havia outras que achavam interessante eu conseguir trabalhar daquela forma. Uma delas até me disse: *“Como é que tu consegues falar uma palavra dessas, sem sorrir... sem aquela coisa.”* Ela disse isso porque os alunos sorriam. Eu acho que ainda acontece essa discriminação pela falta de conhecimento, pela falta de o professor buscar aprender... por que na realidade hoje, os adolescentes entendem muito sobre sexualidade, coisa que você não imagina que eles entendem. Então, você tem que buscar trabalhar com ele a respeito disso. Então, você tem que ser uma pessoa aberta, você precisa falar a língua deles, interagir com eles... Tem professores que são tradicionais, são professores tímidos que não conseguem falar. Mas, de forma geral, o curso GDE foi algo positivo, que me ajudou bastante. Hoje eu percebo a falta que faz uma disciplina dessas numa turma, numa sala de aula e eu gostei pra mim foi um curso muito rico.



...aquele mais delicadinho, os outros não querem no time ... Eles são terríveis! As meninas parecem que são ditas "normais"... se elas têm assim... até que seja mesmo, elas camuflam muito bem...

Vou contar um pouquinho de minha história. Uma história simples, como muitas outras. Meu nome é Telma, nasci em Porto Franco, município do sul do Maranhão, no ano de 1970. Sou filha de lavradores e tenho uma irmã e três irmãos. Minha mãe já é falecida e meu pai aposentado. Não casei e não tenho filhos e sou espírita Kardecista. Concluí o Curso de Magistério no ano de 1987, formei-me em história e tenho pós graduação em Docência do Ensino Superior. Sou professora a mais de vinte anos e atualmente leciono as disciplinas História e Arte no Ensino Médio.

Durante minha infância, na década de setenta, o tratamento que tínhamos em nossa família era bem diferente dos que as crianças de hoje têm. Mas, posso dizer que em minha casa sempre houve muito diálogo, principalmente com minha mãe, pois meu pai ficava o dia inteiro, trabalhando fora, nas fazendas vizinhas. Inclusive, foi minha mãe quem nos alfabetizou e quando fomos para a escola, já éramos alfabetizadas, já sabíamos tudo. Teve uma época que ela também foi professora, ela dava aula para crianças que moravam nas redondezas. Posso até dizer que ela tinha uma visão bem à frente do seu tempo, era muito esclarecida. Nós morávamos em um povoado na Zona Rural e a nossa casa, era, digamos assim, referência no lugar, isto devido minha mãe ser a mais esclarecida do povoado. Depois que ela faleceu, parece que eu virei a referência da família, pois para tudo, meus irmãos me procuram (risos). E eu nem sou a filha mais velha, a mais velha é como se fosse minha filha. Tudo dela, até para comprar roupas ela me convida para ir junto. E tipo assim, a filha dela também age da mesma forma.

Eu lembro que quando criança eu já não concordava com privilégios que eles, os que os homens...os meninos tinham. Eram privilégios do tipo: eles não lavavam o tênis, não lavavam a louça... eram as meninas que lavava... eu não aceitava aquilo... tudo era eu e minha irmã que fazia. Eu falava que eles tinham regalias, mas com tudo isso, a gente convivia bem...convive até hoje.

Em relação à minha mãe, embora ela fosse muito companheira, a gente não conversava sobre qualquer assunto. Por exemplo, questão assim de...A gente podia até

conversar no contexto geral...mas pro particular... já tinha aquele... tabu entende? Tipo assim, até hoje, o que eu conversei com minha mãe, a gente nunca conversou assim... de primeira vez essas coisas assim... a gente não conversava. Lembro que ela só conversou com a gente sobre menstruação, outros assuntos... assim... era um tabu. Até que se podia falar no geral, tipo assim: a gente falava que fulano tinha engravidado... essas coisas. Mas, para falar de nós mesmas, até mesmo de anticoncepcional, essas coisas, era só com amigas mesmo... amigas.

Eu sempre fui muito curiosa, eu lia e leio muito. Apesar da gente ser pobre, viver em zona rural, a minha mãe até comprava algumas revistas pra gente. E minhas tias, minhas primas, que tinham um poder aquisitivo melhor, elas compravam as revistas, essas revistas da época assim... Carinho, Capricho... Não lembro bem, mas eram as revistas da época, que as moças gostavam. Essas revistas, que explicava até de forma até grotesca, mas a gente “aprendia” muito. Já meu pai, ele dava conselhos e a gente conversava outros assuntos, especialmente à noite e nos fins de semana, quando estava em casa, ele conversava bastante. Eles demonstravam muito afeto. A minha mãe preferia que nossos amigos fossem à nossa casa, do que a gente saísse e fosse pra casa das amigas. Porque ela dizia assim: “ Quando tá na casa do outro o que acontece lá sempre quem é o culpado é os de fora?” E minha casa até hoje, está sempre cheia de amigos.

Há! Eu lembro também que quando os adultos conversavam, nós crianças, não podíamos participar. Eles nem precisavam falar nada, bastava olhar... minha mãe era...tipo assim, a gente podia até ficar na sala, mas não podia intervir... isso começou a ser permitido somente quando já éramos adolescentes. Lembro que achava que isso era devido sermos crianças, então já entendia. Mas, as vezes... Bom! Teve um caso assim quando minha avó adoeceu, ela teve câncer no útero e imagina...e ela não... E quando ela descobriu e os familiares... na década de oitenta... quando não tinha as facilidades que têm hoje... e já estava assim em estado muito avançado e a gente não sabia, eles não falavam o que que ela tinha... Lembro que tinha uma parente nossa, que era enfermeira e ficava direto aplicando calmante o...[tenta lembrar] e eu ficava sem entender que doença era aquela. Mas, eles não falavam, apenas diziam que não era assunto pra criança... Outra coisa que lembro é que se fizéssemos alguma coisa que meus pais não aprovassem, tipo brigar, falar um palavrão... é fazer alguma coisa escondida assim... a gente tinha

castigos... físicos mesmo.... Eles não chegavam assim a espancar, mas a gente ficava.... Muita repreensão, eles falavam muito e às vezes chegavam a bater mesmo, era com o cinto (risos). Eu lembro...eu sentia... eu ficava muito revoltada. Eu não aceitava... E a gente tinha um irmão, o penúltimo que aprontava muito, mais quando sentia que ia levar uma surra, corria e se escondia. Ele passava o dia todinho escondido e a gente dava cobertura...levando comida escondido... E tinha um outro irmão, o mais velho, que ele ficava tão revoltado, que quando levava uma surra, ele pegava areia e jogava nos próprios olhos, batia a cabeça na parede. Hoje, o filho dele, que é até adotado, acho que ele nunca levantou a mão pra ele... E também eu acho que se eu tivesse filhos, também não bateria... Não sei, mas assim eu acho que ia procurar outros meios.... Eu não sei...até porque a teoria é diferente da prática...

Em relação a minha primeira escola, eu lembro assim... como eu disse eu fui alfabetizada pela minha mãe na zona rural e quando tivemos que ir para uma escola, tínhamos que vir para a cidade. Então eu fui morar na casa de minha avó e minha irmã foi para a casa de uma tia... eu lembro que era uma escola particular, eu até fiz o teste e não fui para a primeira série e sim para a segunda, pois me saí muito bem, já sabia ler, tudo... Era a única escola particular da cidade, uma escola Batista, escola evangélica e a gente.... Então eu comecei a ter contato com pessoas de outro... mais elitizadas, aquelas pessoas melhores de condição da cidade, inclusive hoje um deles é o prefeito... eu acho que pela formação da minha mãe, o que ela passava para os filhos... a gente não se achava inferior... eu lembro que gostava muito da professora. Ela era tipo missionária... Era linda! branquinha....olho azul, ela era paranaense e estava aqui da igreja... Estudei nessa escola uns três anos, depois fui para uma escola municipal.

Sobre questões relacionadas à sexualidade ou questões de gênero, não lembro de ter visto na escola. Imagina! A escola nessa época... Mas, lembro de um caso, estava na oitava série... Foi uma amiga da gente, não sei como...ela tirou umas fotos...umas fotos assim...pelada...todo mundo da escola comentava... eu sei que.... Eu lembro que...ela era bem espevitada e mostrava essas fotos para os colegas... parece que, se não me recordo não sei se chegou a ser expulsa, mas sei que ela foi suspensa da escola... e nesse tempo nem tinha celular, eram fotos reveladas mesmo. Ela era muito bonita... a gente já era mocinha... eu lembro que... foi um bafafá na escola...

Em relação a minha formação profissional, sobre ser professora... posso dizer que não foi assim uma escolha... eu fui pressionada! Minha mãe tinha a mania de dizer assim: “olha, quem é pobre do interior tem que fazer magistério que o campo é maior... tem mais chance de arrumar emprego”. Aqui tinha magistério e tinha também curso de contabilidade. Acabei fazendo o magistério. E quando eu estava já no final... no terceiro ano... as escolas já chamavam a gente para trabalhar... era uma espécie de estágio e quem gostasse, era contratada. Eu lembro que nessa época o magistério era um curso feminino... Tinha dois ou três homens... e na escola mesmo eles eram questionados, se achava se eles eram gays. E até porque eles nunca deixaram transparecer nada... Eu não sei se eles eram ou não... mas também não conversavam... Era diferente de hoje, hoje nossos alunos chegam e falam: professora eu sou gay... Eles falam numa boa...

Quando chegou aqui na cidade o PROCAD da UEMA, foi oferecido o Curso de Letras, Matemática, Geografia e História. Como eu tinha mais habilidade para a área de humanas... eu optei por História, eu sempre gostei assim... Nós estudávamos durante às férias da escola, nos meses de Janeiro, fevereiro e julho... Eram três meses no ano, durante o dia todo e tinha dia que tinha que aula a noite. Lembro que era muito cansativo...mas...a gente tinha que ficar...Era a única oportunidade que tínhamos para realizar um curso superior... e quando nós estudamos, parece que voltamos a ser criança... então eu gostava das aulas... os professores eram muito bons... aprendi muito com eles.

Nas questões e relações entre homem e mulher, eu vejo que mudou muito o tratamento no campo de trabalho. Na minha vida acadêmica toda eu tive poucos professores homens e hoje não a escola que eu trabalho mesmo tem bastante homens, então esse... penso que já foi superado essa questão de homem não seguir a carreira de magistério. Mas vejo que tem escolas que... acho que prefere... sei lá...às vezes mais... Por exemplo, nos anos iniciais eles não colocam homens para trabalhar com crianças. E já no ensino médio, se eles tivessem que optar, eles preferiam os homens, porque acham que são mais firmes, tem mais firmeza para trabalhar com adolescentes... Eu não concordo. Porque eu sou mulher e não tenho habilidade para tratar com criancinha... Eu acho que isso aí é relativo, eu não concordo.

Lembro que durante a graduação estudamos questões de gênero em antropologia... estudamos a trajetória... da emancipação da mulher... como a mulher usa

os direitos...a gente falava, direitos dos gays... essas coisas assim... mas, era de forma bem superficial... As questões a gente... as relações... todo mundo devia se relacionar bem... que o gênero às vezes assim, eu nem trato assim só a questão da sexualidade, do negro... tanta coisa que a gente vê, hoje tantas diferenças... tanto preconceito que existe vários outros...não só de gênero... Hoje eu acredito que os professores deviam se preparar mais... estudar mesmo, porque ainda hoje ainda tem essa concepção assim que quando vai se falar do assunto, pensam que estão incentivando... tem isso ainda. Eles acham então... às vezes o professor deixa assim de lado devido ainda... Então se o professor fosse mais bem preparado no curso dele, ele teria mais embasamento, mais firmeza, mais segurança para tratar... porque não é fácil...a gente sabe que não é fácil...é difícil... Eu acho assim, que nós professores ainda temos um longo caminho a percorrer, ainda tem muito o que ser feito... às vezes, a gente até deixa de tratar algum assunto devido não... ter preparo mesmo...eu acho muito difícil.

E sobre sexualidade e educação sexual, até certo tempo, era estudado só o tinha no livro de ciências, de biologia, o capítulo que falava sobre o corpo, da função da mulher, do homem, a função sexual qual era...mas hoje eu acho que não... hoje a gente percebe que precisa falar das diferenças, falar que a educação sexual tem que abranger as escolhas, principalmente as escolhas, temos que entender. Hoje eu trabalho a questão de gênero e sexualidade em minhas aulas. Agora mesmo, nesse último período, eu passei um trabalho sobre a mulher no período medieval. Foi um trabalho muito interessante, eles pesquisaram sobre a mulher, quando ela casava, ela deixava de... até os deuses que a família dela cultuava... ela deixava de cultuar... tinha que cultuar... ia pertencer à família do marido... e as meninas disseram: “professora, mais isso era muito errado...” Eu disse: “pois é, mais oh qual era o século? Era o século dezesseis, século quinze e hoje?”. Então eu trazia para o hoje e elas diziam que não é mais assim... então, eu procuro sempre intercalar passado e presente, porque história, não é só o passado. O hoje, como é que está a situação da mulher... Também nós fizemos um trabalho também sobre a mulher mulçumana, pois sabemos que ela é muito...coitada eu digo assim...e eu procuro sempre trazer...

E minha vivência como professora, nesses 20 anos de trajetória, pude vivenciar algumas situações em que meninos foram alvo de gozações dos colegas, por apresentar

comportamentos que não eram, digamos assim, o que a gente entende como “normal” para o seu sexo. Por exemplo: os meninos... do tipo aquele mais delicadinho, os outros não querem no time. Às vezes quando a gente quer dividir a turma numa gincana, quando tem atividades também esportivas, eles não querem aquele menino ... mais delicado... que gosta... Mas, assim a gente procura conversar...mas que eles são terríveis! Adolescente, criança é terrível... eles não conseguem... Com as meninas por incrível que pareça a gente vê tanto assim, as meninas parecem que são ditas “normais”, (risos) as meninas, não... se elas têm assim... até que seja mesmo, elas camuflam muito bem... elas geralmente são mais... homogêneas assim... tudo delas...os interesses... Agora, os meninos são mais excluídos por isso... Agora os que chegam e falam o que são, parece que já mais são aceitos... incrível, agora os que... os que a gente não sabe se realmente são ou não... se ele só tem aquele jeitinho.... Pode ser que nem seja... as pessoas excluem mais. Outra coisa: quando temos que dividir os grupos...as meninas não querem ficar no mesmo grupo com algum menino. Elas logo dizem: “Não! Ele tem a letra feia! ”...não sei o porquê de acontecer isso... então, a escola mesmo como um todo, poderia trabalhar essa situação, mostrar que não existe ou não deve existir essa separação. A escola podia fazer palestras, por exemplo. Até a educação física é separada. Tem a masculina num horário, e a feminina em outro. Aqui no município, parece que em todas as escolas acontece assim. Isso também é uma forma de exclusão. Eu acho que deveria ser todos juntos. Mas na mente deles, desde pequenininhos, devem ser separados. Tem uma amiga minha amiga que é professora de educação infantil e quando ela vai trabalhar o dia do índio, por exemplo, tem uma lembrança de um tipo e uma cor para a menina e outra para o menino. Então, na minha opinião, acho que não só o professor, mas a coordenação da escola poderia desenvolver ações para diminuir essa exclusão e essa separação. Às vezes fica difícil para nós professores trabalharmos isso.

Em relação ao Curso GDE, eu lembro que levaram um folder para a escola, falando do curso... ai eu disse vou fazer esse curso...Eu pensava: a gente quer ser livre de preconceito....a gente tem preconceito assim de cursos online.. essas coisas, a gente acha que não aprende, ai falei não, eu vou fazer esse curso ai...e fui..e eu gostei demais, especialmente dos encontros presenciais, quando ia todo mundo. Na época eu estava dando aula no fundamental, eu era professora da disciplina Ética e Cidadania. Era horrível, pois quase não tinha material pra trabalhar. Com isso, eu decidi fazer esse

curso pra ver se aprenderia mais alguma coisa para melhorar essas minhas aulas...pois achava que elas não eram boas... E, dentre as temáticas estudadas no curso, mais me identifiquei com as relacionadas a gênero, ao modo como era tratado os homens e as mulheres na sociedade... o primeiro intuito era melhorar as aulas dessa tal ética e cidadania ... E realmente, eu já quis focar na questão da diversidade de gênero... Mas, o que mais gostei mesmo foi da interação com os colegas... a gente falava assim...tipo como foi a infância...o tratamento...assim tinha muito depoimento...foi interessante assim, todo mundo... a gente passou a se conhecer mais.. E todo mundo assim se abriu... de modo geral o curso foi muito bom, porque todo mundo estava lá mesmo sem barreiras a gente conversava sobre tudo...

Bom, e dentre as propostas do curso, em relação à diversidade sexual, ou seja, a inclusão na escola do tratamento sem discriminação em relação ao homossexual, bissexual... Sobre essa questão, houve muita mudança em relação aos meus valores. Eu lembro que desde minha adolescência... tinha uma menina, que naquela época o pessoal chamava de macho-fêmea... e eu lembro que ela era excluída, tanto que nem estudava... assim devido ela... acho que ela era até transexual mesmo, não sei se ela fez cirurgia... eu acho que naquela época, se ela fosse estudar comigo, eu também não ia querer nem papo....(risos). Se fosse agora, depois do curso, penso que seria diferente... o curso me serviu para melhorar minhas aulas, como eu falei, mas também minha cabeça mudou muito... Como eu falei, eu falo por mim, foi mesmo questão assim de dar mais base, como eu falei, a gente não tinha né, e esse curso foi muito bom assim nesse ponto de dar mais embasamento, pelo menos no meu caso. Eu passei a ter mais segurança pra falar sobre isso...sobre esse assunto... E a partir do curso, das apostilas, que tinha muito... então, de forma geral, o curso foi muito bom! Positivo! Eu desenvolvi o projeto elaborado no final do curso, depois trabalhei outro projeto na mesma área... Fizemos muitas dinâmicas... colocávamos os meninos para ter um dia de menina. E as meninas ter um dia de menino... A menina fazia o papel do pai... o menino da mãe...eu lembro que era nas quintas, sextas e sétimas séries que eu trabalhava. Então foi mais lúdico devido à idade deles, e era isso, os meninos passavam o dia mesmo brincando... alguns diziam assim: “Professora eu nem posso falar para minha mãe, que eu botei lacinho na minha cabeça”. E eu falei para eles que não tem nada, pois estamos aqui na aula que... não tem nada você usar um lacinho não... “não professora eu não posso falar para minha mãe!” Eu sentia o

preconceito.... mas esse projeto foi lúdico mesmo, a gente dramatizava e conversava a gente mostrava o documentário para eles, entrevistas que eu fiz com os avós deles... Lembro que nos primeiros momentos, eles não queriam... acho que devido ao medo... eles não queriam nem fotografar... quando a gente desenvolve projetos são tiradas fotos, mas, nesse eles, principalmente os meninos não queriam... as meninas não se incomodavam de vestir roupas de menino, executar as tarefas do pai...mas os meninos não queriam ser... mas depois eles gostaram....(risos) aceitaram participar do projeto... mas não aceitaram ser fotografados como menina de jeito nenhum...

Então, de forma geral, na questão pessoal, consegui quebrar muitos preconceitos que tinha. Que por mais que a gente diga que não tem a gente sabe que tem. Eu passei a entender melhor a pessoa, que o sexo... não é o sexo que vai determinar a vontade... já pensou a pessoa viver só que a sociedade impôs? E profissionalmente em relação as minhas práticas, elas melhoraram bastante, me deu mais embasamento...porque a gente falar de algo que não conhece é difícil. É isso!



APÊNDICE D - Temas Abordados pelos/as Colaboradores/as

TEMAS e SUBTEMAS	
<p>1. Conversa inicial – Socialização primária e a família</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conversa na família sobre questões da sexualidade ✓ “Dominação masculina” presente na família ✓ Tratamento diferenciado entre meninos e meninas ✓ Religiosidade na família e sua relação com a sexualidade 	<p>4. Gênero e sexualidade nas práticas escolares</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Educação em Sexualidade: práticas desenvolvidas ✓ Comportamento hegemônico em relação ao sexo
<p>2. Formação inicial – Escola</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Inexistência da educação sexual na escola ✓ Manifestação da sexualidade de colegas ✓ Diferenças no tratamento dado às meninas e meninos 	<p>5. A formação continuada e o Curso GDE</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Motivações para o ingresso no Curso ✓ Possíveis Dificuldades encontradas durante o Curso ✓ O projeto de intervenção apresentado ao final do curso ✓ Impactos na formação continuada e nas práticas escolares
<p>3. Gênero e Sexualidade na Formação docente</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Questões de gênero e sexualidade no currículo das licenciaturas ✓ Posicionamento de professores/as em relação às questões de gênero e sexualidade 	

Fonte: Organizado pela autora.

APÊNDICE E - Categorias Identificadas e Relacionadas aos Temas Abordados

JÓNATA	ELIAS	FÁTIMA	JÉSSICA	JOÃO	VERA	TELMA
Relações sociais de gênero	Relações sociais de gênero	Relações sociais de gênero	Relações sociais de gênero	Relações sociais de gênero	Relações sociais de gênero	Relações sociais de gênero
Dominação masculina	Dominação masculina	Dominação masculina	Dominação masculina	Opção sexual	Educação sexual	Questões sexuais e sexualidade
Dimensão religiosa	Dimensão religiosa	Dimensão religiosa	Dimensão religiosa	Dimensão religiosa	Disciplina: Ética e Cidadania	Tabu
Incidente na formação: conflito vivido	Incidente na formação: pai alcoolista - sentimento de vergonha	Incidente na formação: constrangimento na escola	Incidente na formação: Gravidez na adolescência	Incidentes na formação: adultério na família e Sentimento de rejeição	Incidente na formação: Aluna sofreu "abuso sexual" (violência doméstica)	Disciplina: Ética e Cidadania
Experiências afetivas	Experiências afetivas	Linguagem sexista	"Infância inocente" "Vida tranquila"	Experiências afetivas	Preconceitos e discriminações	Mulher na História
Oposição: - certo X errado - permitido X proibido	Oposição: Sagrado X profano Homem X mulher	Experiências afetivas	Papéis sociais: Homem X mulher	Preconceitos e discriminações	Linguagem sexista	Preconceitos e discriminações
Educação sexual	Preconceitos e discriminações	Papéis sociais: Homem X mulher	Preconceitos e discriminações	Escolhas	Homossexualidade	Educação sexual
Preconceitos e discriminações	Relações de poder	Sexualidade no Currículo escolar	Empoderamento da mulher	Oposição: Inato X adquirido	Educação física separada por sexo	Homossexualidade
Relações de poder	Homossexualidade	Diversidade sexual	Saúde e prevenção nas Escolas	Sexualidade no Currículo escolar	Sexualidade no Currículo escolar	Homofobia
Homossexualidade e homofobia	"Poder de macho"	Homofobia	Homossexualidade	Diversidade sexual	Respeito	Empoderamento da mulher
Cuidado com o corpo	Identidade de gênero	Preconceitos e discriminações	Homofobia	Identidade de gênero	Homofobia	Identidade de gênero
Mudança de comportamento	Homofobia	Respeito	Respeito às diferenças	Respeito		
Aceitação	Respeito					

Fonte: Organizado pela autora.