

**ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE**

**Termo de Anuência do (a) orientador (a)**

**Nome do (a) aluno (a): Lenilson de Souza Thomaz**

**Data da defesa: 18/11/2022**

**Nome do Prof. (a) orientador (a): Francione Oliveira Carvalho**

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento ao Sistema Janus e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 30/05/2023



---

*(Assinatura do (a) orientador (a))*

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO HUMANIDADES, DIREITOS E OUTRAS LEGITIMIDADES

LENILSON DE SOUZA THOMAZ

**Práticas pedagógicas na luta contra LGBTQIA+FOBIA  
no distrito de Guaianases**

São Paulo

2022

LENILSON DE SOUZA THOMAZ

**Práticas pedagógicas na luta contra LGBTQIA+FOBIA  
no distrito de Guaianases**

**Versão corrigida**

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo como requisito para obtenção do título de Mestre em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades

Área de concentração: Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades

Orientador: Prof. Dr. Francione Oliveira Carvalho

São Paulo  
2022

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 Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

T454p Thomaz, Lenilson de Souza  
Práticas pedagógicas na luta contra LGBTQIA+FOBIA no distrito de Guaianases / Lenilson de Souza Thomaz; orientador Prof. Dr. Francione Oliveira Carvalho - São Paulo, 2022.  
208 f.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades da Universidade de São Paulo. Área de concentração: Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades.

1. Trabalho Colaborativo de Autoria. 2. Rede Municipal de Ensino de São Paulo. 3. LGBTQIA+. 4. LGBTQIA+FOBIA. 5. Guaianases. I. Carvalho, Prof. Dr. Francione Oliveira, orient. II. Título.

Nome: Thomaz, Lenilson de Souza

Título: Práticas pedagógicas na luta contra LGBTQIA+FOBIA no distrito de Guaianases

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo como requisito para obtenção do título de Mestre em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades.

Aprovado em: 18/12/2022.

Banca Examinadora

\_\_\_\_\_  
Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

**Aos meus primeiros educadores, meus pais,** que me conduziram até aqui com muito amor e afeto, sem nem mesmo terem os mesmos acessos:

...**minha mãe Olegaria Maria de Souza Thomaz,** eterna Dona Ceci. De sorriso fácil, olhar doce e coração maior que o mundo.

...**meu pai Nelson Luiz Thomaz, Nelsão.** Que mesmo com toda complexidade em nossa relação, nunca deixou de expressar o seu amor e cuidado.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos meus irmãos, amigos e familiares que dividiram direta ou indiretamente meus anseios nesta breve jornada.

Às minhas professoras e professores da educação básica e todos aqueles que nas encruzadas desta vida, seja de maneira formal ou informal, me ensinaram.

Ao meu território periférico Itaim Paulista, lugar onde cresci e criei uma grande rede de afetos que afinou meu olhar de mundo. Em especial a toda comunidade Alarico e Aurora.

Ao meu ex-companheiro, Marcio Antônio, que testemunhou esse sonho e me fortaleceu diante de momentos tempestuosos, e aos meus amigos do condomínio Felicitá que me fortaleceram nesse percurso.

Ao território de Guaianases, que me ensinou e me acolheu como educador. À EMEF Alexandre de Gusmão e à EMEF Juscelino Kubitschek, por me proporcionar tantas experiências significativas, especialmente na figura inspiradora da diretora Vivian Alves. Aos estudantes e aos companheiros de profissão que me inspiraram para que eu chegasse até aqui.

Agradeço ao meu orientador Francione Oliveira Carvalho, por toda sua generosidade e paciência para que pudéssemos construir este trabalho.

Ao querido Diego Reis por sua escuta, afeto e contribuição nesse processo.

Agradeço à minha querida companheira de mestrado, Elis Araújo, por me fortalecer na caminhada. À Maria Ribeiro, grande colaboradora na elaboração deste projeto, por todo seu acolhimento, dedicação e parceria. À Rute Rodrigues, grande amiga e parceira de caminhada.

Às professoras e professores, coordenadoras e coordenadores que ofereceram seus relatos de experiência e assim ampliaram e humanizaram esta pesquisa.

Ao Diversitas, em especial, ao querido Sergio Bairon, que me acolheu como aluno ouvinte no primeiro semestre de 2019. Agradeço ao querido Renato Aguessy, grande companheiro de jornada.

Aos professores Paulo Roberto Monteiro de Araújo, João Paulo Baliscei e Maria Angélica Souza Ribeiro, por aceitarem serem os leitores e arguidores desta pesquisa, e por terem oferecido, cada um a seu modo, valiosas contribuições para seu aperfeiçoamento.

Ao Coletivo “Nos Educando”, pelo fortalecimento em rede na arte, na educação e na vida. Em especial à Juli Codognotto, por toda troca afetiva na montagem deste trabalho.

Por fim, agradeço ao querido Carlos Eduardo Ciuffi, por surgir como uma luz em um dos momentos mais difíceis da minha vida e segurar a minha mão para que eu pudesse continuar.

“A prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ou não ser erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças”

(bell hooks)



## RESUMO

THOMAZ, L. S. **Práticas Pedagógicas na luta contra LGBTQIA+FOBIA no Distrito de Guaianases**. 2022. 201f. Dissertação de Mestrado em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

A pesquisa investiga como se dão, no ambiente escolar, as práticas pedagógicas de combate à LGBTQIA+FOBIA (intolerância relativa a pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgênero, queer, intersexuais, assexuais e outras), no território da Diretoria Regional de Guaianases (DRE Guaianases), abarcando ações realizadas em três EMEFs (Escolas Municipais de Ensino Fundamental) - EMEF CEU Inácio Monteiro, EMEF Saturnino Pereira e EMEF Claudia Bartolomazi - localizadas no distrito de Cidade Tiradentes. Baseado em um referencial bibliográfico composto por autores da pedagogia, do debate de gênero e da temática dos territórios, e a partir da problematização do programa “Mais Educação São Paulo”, implementado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no ano de 2014, o objetivo desta pesquisa é analisar Trabalhos Colaborativos de Autoria (TCA) com a temática LGBTQIA+FOBIA realizados por educandos do Ciclo Autoral - que abarca o 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e enfatiza justamente a construção de conhecimento a partir de projetos curriculares comprometidos com a intervenção social. A dissertação se organiza em quatro capítulos: percursos metodológicos; revisão bibliográfica dos assuntos pesquisados; apresentação do território estudado; e análise dos processos de criação dos TCAs, com depoimentos dos professores orientadores e coordenadores pedagógicos.

Palavras-Chave: Trabalho Colaborativo de Autoria. Rede Municipal de Ensino de São Paulo. LGBTQIA+. LGBTQIA+FOBIA. Guaianases

## ABSTRACT

THOMAZ, L. S. **Pedagogical practices in the fight against LGBTQIA+FOBIA at the District of Guaianases**. Master's Dissertation in Humanities, Rights and Other Legitimacies at the Faculty of Philosophy, Language and Human Sciences, University of São Paulo, São Paulo, 2022.

The research investigates how, in the school environment, pedagogical practices to combat LGBTQIA+PHOBIA (intolerance related to lesbian, gay, bisexual, transvestites, transsexuals, transgender, queer, intersex, asexual and other people) take place in the territory of the Regional Directorate of Guaianases (DRE Guaianases), covering actions carried out in three EMEFs (Municipal Elementary Schools) - EMEF CEU Inácio Monteiro, EMEF Saturnino Pereira and EMEF Claudia Bartolomazi - located in the district of Cidade Tiradentes. Based on a bibliographical reference composed of authors of pedagogy, the gender debate and the theme of territories, and from the questioning of the program "More Education São Paulo", implemented by the Municipal Secretary of Education of São Paulo, in the year 2014, the objective of this research is to analyze Collaborative Works of Authorship (CAT) with the LGBTQIA+PHOBIA theme carried out by students of the Authorial Cycle - which covers the 7th, 8th and 9th years of Elementary School of the Municipal Education Network of São Paulo and emphasizes precisely the construction of knowledge from curricular projects committed to social intervention. The dissertation is organized into four chapters: methodological paths; bibliographic review of researched subjects; presentation of the studied territory; and analysis of the processes of creation of the ACTs, with testimonials from the guiding teachers and pedagogical coordinators.

Keywords: Collaborative Author Work. São Paulo's Municipal Network of State Schools. LGBTQIA+. LGBTQIA+PHOBIA. Guaianases.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação de trabalhos encontrados no Catálogo da Capes.....	26
Tabela 2 - Mortes violentas LGBTQIA+ (1963 - 2021) .....	136

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Comparativo anual de pesquisas sobre o tema por região.....	41
Gráfico 2 - Comparativo anual de pesquisas por campo.....	42
Gráfico 3 - Estudantes que se sentem inseguros/as na instituição educacional por causa de uma característica física.....	59
Gráfico 4 - Espaços evitados por estudantes LGBTQIA+.....	60

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Igreja Santa Cruz das Almas .....	67
Fotografia 2 - Revista “Semear Asas” com atores do grupo Pombas Urbanas.....	68
Fotografia 3 - Vista interna do Galpão do Centro Cultural Arte em Construção / Instituto Pombas Urbanas.....	69
Fotografia 4 - Projeto Academia Carolinas 1 - Sede .....	86
Fotografia 5 - Projeto Academia Carolinas 2 - Prof. Simone Rêgo.....	87
Fotografia 6 - Projeto Academia Carolinas 3 - Atividades esportivas na sede.....	88
Fotografia 7 - Projeto Academia Carolinas 4 - Rodas de conversa.....	89
Fotografia 8 - Projeto Academia Carolinas 5 - Alimentação.....	90
Fotografia 9 - Projeto Academia Carolinas 6 - Contexto local.....	91
Fotografia 10 - Centro Cultural Arte em Construção - Vista Panorâmica.....	93
Fotografia 11 - Centro Cultural Arte em Construção - Atividades artísticas com a juventude.....	93
Fotografia 12 - Coletivo Love CT.....	96
Fotografia 13 - Formação de professores na EMEF A.....	137
Fotografia 14 - Local de entregas dos Correios na comunidade Souza Ramos.....	151
Fotografia 15 - Comunidade Souza Ramos .....	152
Fotografia 16 - Estudantes do 9º ano visitando o Centro de Referência LGBTQIA+ Laura Vermont.....	159

Fotografia 17 - O Centro de Referência LGBTQIA+ na EMEF C.....	160
--	-----

### **LISTA DE INFOGRÁFICOS**

Infográfico 1 - Fatos sobre a “ideologia de gênero” .....	50
---	----

### **LISTA DE MAPAS**

Mapa 1 - Mapa Digital da Cidade de São Paulo .....	76
Mapa 2 - Quadro Analítico Regional: Subprefeitura Cidade Tiradentes.....	78

### **LISTA DE IMAGENS**

Imagem 1 - Postagem em rede social - Lenilson Thomaz - Prêmio Educação em Direitos Humanos.....	146
Imagem 2 - Diálogo em rede social - Estudante Rodrigo.....	147
Imagem 3 - TCAs 2020 e 2021 na EMEF B.....	155

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>2. CAPÍTULO 1 - PERCURSOS METODOLÓGICOS</b>	<b>20</b>
<b>3. CAPÍTULO 2 - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA</b>	<b>26</b>
3.1. Perfis das pesquisas e seus contextos históricos e sociais	43
3.2. Uma questão de gênero: a supressão do tema em documentos oficiais e os movimentos políticos conservadores em ascensão	46
3.2.1. Escola Sem Partido	53
3.3. Pesquisa ABGLT (2016)	57
<b>4. CAPÍTULO 3 - O TERRITÓRIO DE GUAIANASES</b>	<b>62</b>
4.1 A Origem do Território	63
4.2 A ocupação do Território	69
4.3 O território hoje	75
4.4 Projeto Academia Carolinas e Instituto Pombas Urbanas	85
4.5 As Escolas Municipais do Território	97
4.5.1 Perfil dos Professores e Coordenadores	98
<b>5. CAPÍTULO 4 - TRABALHOS COLABORATIVOS DE AUTORIA</b>	<b>117</b>
5.1 O Programa Mais Educação	117
5.1.1 Os impactos do Programa Mais Educação	119
5.2 O Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA) e seus desafios	125
5.2.1 Reflexões da EMEF A	126
5.2.2 Reflexões da EMEF B	129
5.2.3 Reflexões da EMEF C	130
5.3 A Temática LGBTQIA+FOBIA nos Trabalhos Colaborativos de Autoria	132
5.3.1 Experiência da EMEF A	132
5.3.2 Experiência da EMEF B	143
5.3.3 Experiência da EMEF C	157
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>169</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>173</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>178</b>
APÊNDICE A - Depoimentos de estudantes	178
APÊNDICE B - Práticas arte-educativas	184
APÊNDICE C - Expressão artística	196

## 1. INTRODUÇÃO

A escola como corpo político e social, muitas vezes, reflete as relações hegemônicas da própria sociedade como um todo e, especificamente, de seu contexto de inserção geográfica. Sendo assim, a violência e os modos de se relacionar no espaço macro (sociedade) impactam decisivamente no espaço micro (escola). É necessário desconstruir práticas sociais não democráticas e minimizar seu alcance no ambiente escolar. Uma forma de dar voz e autonomia aos educandos no processo de ensino-aprendizagem é criar estratégias que promovam a democracia e a equidade. Mas, o que fazer quando esse apontamento para uma possível escola viva, que considera a diversidade inerente à humanidade, se depara com os discursos e as práticas excludentes do patriarcado, do sexismo, da branquitude e de todas as outras formas de injustiça social?

Em seu livro *Memórias da Plantação - Episódios de Racismo Cotidiano* (2019), a artista interdisciplinar Grada Kilomba faz, no primeiro capítulo, uma analogia sobre a máscara e a boca, que reflete sobre o processo de silenciamento como uma peça concreta e um instrumento que se tornou parte do projeto colonial europeu por mais de trezentos anos.

A máscara era usada pelos senhores brancos para evitar que africanas/os escravizadas/os comessem cana-de-açúcar ou cacau enquanto trabalhavam nas plantações, mas sua principal função era implementar um senso de mudez e de medo, visto que a boca era um lugar de silenciamento e de tortura. (...) A boca é um órgão muito especial. Ela simboliza a fala e a enunciação. (...) No âmbito do racismo, a boca se torna o órgão de opressão por excelência, representando o que as/os brancas/os querem – e precisam controlar e, conseqüentemente o órgão que, historicamente, tem sido severamente censurado (KILOMBA, 2019, pp. 33-34).

O conceito de autonomia, considerando nosso processo histórico de país colonizado, ainda parece ser muito distante, pois a própria estrutura da construção do saber de nossa sociedade está pautada em padrões colonialistas. Ainda assim, diante de documentos oficiais como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, e o próprio *Programa Mais Educação*<sup>1</sup> (2014), da Secretaria Municipal de

---

<sup>1</sup> Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino, o Mais Educação São Paulo foi construído a partir do plano de metas da cidade de São Paulo, tendo em vista as principais dimensões da Secretaria Municipal de Educação: infraestrutura, currículo, avaliação, formação e gestão.

Educação de São Paulo, que apontam para uma nova perspectiva no processo de escolarização, notamos os reflexos de uma sociedade sem autonomia, mas que vive a disputa entre o conservadorismo exacerbado e um apontamento para o pensamento progressista. É papel das escolas formar pessoas capazes de apreender o mundo de maneira complexa, e daí a importância de lutarmos pela garantia do “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” que ampara a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”, e o “respeito à liberdade e apreço à tolerância”, princípios consagrados na LDB 9394/96.

Em consonância com esses princípios está o documento Plano de Navegação do Autor<sup>2</sup>, lançado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, por meio de sua Diretoria de Orientação Técnica no *Programa Mais Educação* (SÃO PAULO, 2014). O documento traz orientações e propostas com o objetivo de enriquecer a condução dos Trabalhos Colaborativos de Autoria (TCAs), discute os conceitos de autoria, intervenção social e socialização de resultados e, ainda, oferece uma coletânea de textos que embasam o Ciclo Autoral, como apoio para elaboração conjunta dos trabalhos. Segundo o documento, os projetos curriculares propõem uma intervenção na vida dos educandos e familiares para que se tornem mais justas as condições sociais vigentes. A educação é pensada como forma de intervenção no mundo. O *Programa Mais Educação* e a proposta do Ciclo Autoral dialogam com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável<sup>3</sup> (ODS), que devem ser implementados por todos os países do mundo até 2030. Em 2015, durante a Cúpula de Desenvolvimento Sustentável, na Assembleia Geral das Nações Unidas, foi criada uma agenda composta por 17 itens, tais como “erradicar a pobreza e a fome” e “assegurar uma educação inclusiva” (PNUD, 2015). Ainda nessa perspectiva, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável propõem um plano identificado como cinco “Ps”. Sendo eles: pessoas, planeta, prosperidade, paz e parceria. Nesta discussão, focaremos na *pessoa*, no indivíduo, com o objetivo de garantir condições para que realize o seu potencial com dignidade e igualdade, em um ambiente saudável; e na *paz*, que pressupõe uma sociedade pacífica, justa e livre do medo e da violência.

---

Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/programa-mais-educacao-sao-paulo-1/>>. Acesso em 10/03/2021.

<sup>2</sup> Disponível em <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Planos-de-Navegacao-AutorAluno-e-AutorProfessor>>. Acesso em 15/03/2021.

<sup>3</sup> Disponível em <<https://ods.imvf.org/>>. Acesso em 01/04/2021.

Sobre as ideias de paz e violência que abordamos aqui, é importante considerar que, segundo Paulo Freire (2002, p. 97), “enquanto a violência dos opressores faz dos oprimidos homens proibidos de ser, a resposta destes à violência daqueles se encontra infundida do anseio de busca do direito de ser”.

Falar sobre gênero e sexualidade no ambiente escolar, apesar de necessário - visto que o chão da escola pública é composto por sujeitos constituídos por um corpo biológico, psíquico e social – ainda gera muitas tensões no que tange ao enfrentamento aos padrões pré-estabelecidos pela sociedade.

Nos últimos anos, as discussões sobre gênero têm se intensificado, na mesma medida em que também enfrentam uma disputa nos planos nacional, estadual e municipal de educação. Observa-se o avanço da censura e das perseguições políticas, como foi o caso da EMEF Desembargador Amorim Lima, localizada na cidade de São Paulo, que em outubro de 2016 recebeu uma carta do vereador Ricardo Nunes (PMDB) pedindo a suspensão das atividades de um evento denominado *Semana de Gênero e Educação*, que tinha como principal objetivo uma formação sobre gênero e sexualidade para educadores, educandos e comunidade em geral. Apesar da continuidade do evento e do apoio de sindicatos e da própria Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, a situação revela o quanto é urgente uma formação de base e o quanto é fundamental a garantia da autonomia entre as Secretarias e Unidades Educacionais. O fato ainda revela que o conservadorismo não é apenas uma disputa de ideias, mas que está arraigado nas estruturas do próprio Estado.

Em meio às pesquisas acadêmicas sobre o desafio de ensinar gênero e sexualidade nas escolas, há um apontamento para a importância da formação de professores, que carecem, assim como os educandos, de acesso ao conhecimento e de aportes para o seu pleno desenvolvimento. Nesse sentido, é preciso garantir a liberdade de cátedra como direito da Constituição Federal (art. 206), reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases (art. 2º incisos II, III, IV, XI e XII). Com base nestas legislações, está garantida a liberdade de aprender, de ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. Julian Vicente Rodrigues (2019), em sua dissertação de mestrado intitulada *Gênero, vai para Cuba: a chamada ideologia de gênero e as disputas em torno do Plano Nacional e do Plano Municipal de Educação de São Paulo*, investiga e analisa as tensões entre setores governamentais, grupos conservadores e movimentos sociais nas disputas relacionadas às políticas educacionais. Além disso, o autor pondera sobre o crescimento da disseminação de *fake news*,



considerando que elas geram pânico social e aumentam o índice de censuras e disseminação de inverdades sobre as questões de gênero, produzindo ainda mais tensões no âmbito escolar. Em sua dissertação, o recorte está pautado em documentos e manifestações oficiais da Igreja Católica, que incidiram fortemente no processo de tramitação do Plano Nacional de Educação, entre 2010 e 2014, e no Plano Municipal de Educação de São Paulo, em 2014 e 2015.

Outros trabalhos acadêmicos que já se debruçaram sobre o tema, em sua maioria, trazem como embasamento teórico, principalmente, Michel Foucault e autores pós-estruturalistas, como Judith Butler - autores e autoras que também aparecerão nessa pesquisa. Com seus argumentos, Butler (2019) realiza um questionamento amplo sobre as questões sexo/gênero e aborda essas relações a partir da norma heterossexual, vista como uma hegemonia masculina que reflete posturas sociais sexistas. Essa normatividade estabelecida gera tensões e coloca a heterossexualidade como única possibilidade de experienciar a sexualidade.

Considerando a existência de vasta pesquisa sobre o tema de gênero e sexualidade, conforme exposto na revisão bibliográfica do Capítulo 2, e a ausência de políticas públicas nesta área que reverbera no chão da escola, esta dissertação contribui para evidenciar trabalhos oriundos da necessidade específica de determinado território, com protagonismo dos sujeitos (educandos), demonstrando como se desenvolvem as articulações para esse desenvolvimento diante de todo esse conflito social.

As pesquisas que tocam no tema Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA) ainda são poucas e não se debruçaram para as questões de gênero e sexualidade de forma específica. Jéssica Martins Mantovan (2017) pesquisou em sua dissertação sobre a proposta de reorganização de Ciclos implantada por meio do Programa Mais Educação. Seus principais objetivos estavam em investigar como se caracterizava a nova proposta e quais os seus impactos iniciais, na visão dos professores. De modo mais geral, a autora analisou também no que consistiam as políticas dos Ciclos, sua origem, as necessidades de implantação, os limites e as possibilidades.

Em sua tese de doutorado, Valter de Almeida Costa (2018) analisa a implementação dos Trabalhos Colaborativos de Autoria na região de Itaquera, zona Leste de São Paulo, discute as questões políticas relacionadas à educação e traz também uma problematização sobre as questões de gênero e o Plano Municipal de Educação. Ele ainda aponta para uma pesquisa quantitativa sobre percentuais de

temas que aparecem com a implementação do *Programa Mais Educação* (2014) e sobre como as discussões do tema afetam o território em questão.

Isabel Cristina de Brito Franco Afonso (2018), em sua pesquisa de mestrado denominada *A autoria na escola: um estudo da implantação da proposta curricular Ciclo Autoral em uma escola da rede municipal de São Paulo*, pesquisou de forma qualitativa o processo de implementação do Ciclo Autoral numa escola da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Os objetivos específicos da autora eram: identificar as ações empenhadas pelos professores de 2014 a 2016; analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola buscando identificar aproximações com a proposta curricular do Ciclo Autoral; analisar os TCAS elaborados pelos alunos dos 9ºanos, suas temáticas e propostas interventivas; buscar aproximações entre a realidade observada e os documentos oficiais e apontar caminhos para a implantação do Ciclo Autoral. Neste trabalho, os temas preconceito e violência contra mulher aparecem e se relacionam com as temáticas de gênero, porém ainda tratadas de forma generalizada.

Outro trabalho que discute também o Ciclo Autoral foi realizado por Júlio César Ruiz de Souza (2018), analisando as práticas avaliativas com o objetivo de apontar futuras ações formativas relacionadas à avaliação das aprendizagens, problematizando seus instrumentos, junto à articulação com o Programa Mais Educação (SÃO PAULO, 2014). Júlio César Ruiz de Souza conclui que, com a criação do Ciclo Autoral (2014) no Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Educação de São Paulo, a escola ganha força e espaço para discutir temas que até então eram desconsiderados e/ou ignorados (SOUZA, 2018).

Trabalho na Rede Pública Municipal de Educação de São Paulo há oito anos, no território de Guaianases e, como educador, percebo que há uma naturalização da violência cotidiana em relação às questões de gênero e sexualidade, afetando diretamente os educandos em suas relações interpessoais e, conseqüentemente, gerando um espaço de medo e repressão que refletem em seu desenvolvimento como sujeitos.

Movido por essa percepção e inquietação, e pela necessidade indicada pelos próprios educandos do 8º ano, orientei, em 2015 e em 2016 (quando já estavam no 9º ano), um Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA) denominado *Direitos Humanos, na luta contra LGBTQIA+FOBIA*, que por meio da linguagem teatral em diálogo com outras linguagens artísticas e multissensoriais, buscou sensibilizar e discutir a

violência diária praticada no ambiente escolar contra educandos que não correspondiam aos estereótipos de gênero definidos pela sociedade.

Ao fim de cada ano, como forma de refletir sobre os estudos e o percurso da pesquisa, foi proposta uma ação de apresentação processual dos trabalhos à comunidade escolar. Em 2015, a linguagem escolhida para efetivar o diálogo foi a criação de um documentário cênico – peça teatral - com linguagens artísticas diversas e recursos multissensoriais. Tornar visível essa problemática para a comunidade escolar gerou conflitos de diferentes naturezas, inclusive o questionamento em relação à temática do trabalho. Ao mesmo tempo provocou momentos de reflexão sobre ações que até então eram ocultas no cotidiano escolar. Pautado nos princípios dos direitos humanos presentes no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, trabalhamos em três dimensões: aluno-aluno; aluno-família e escola-comunidade. O trabalho ajudou a revelar que, muitas vezes, as ações dos indivíduos são reflexos de comportamentos naturalizados e construídos na relação social, que em geral não são questionados. Portanto, evidenciou-se que é necessário desnaturalizar esses comportamentos, porque eles podem reforçar preconceitos e violências.

Esse mecanismo de reprodução e naturalização de violências, dentro dessa perspectiva, nos remete a concepção naturalizante de gênero que, segundo Joan Scott (1995), é muitas vezes difundida por meio de doutrinas religiosas, educacionais, científicas, políticas, jurídicas, entre outras formas, cristalizando o binarismo de gênero. Pessoa, Pereira e Toledo (2017), no artigo denominado *Ensinar gênero e sexualidade na escola: desafios para formação de professores*, também tocam na questão da coibição de se trabalhar sobre o tema diante da retirada de qualquer menção a temáticas diretamente ligadas ao campo do gênero e da sexualidade do Plano Nacional de Educação. Os autores ainda confirmam:

O debate se tornou mais intenso e com forte mobilização de diversos setores da sociedade, no momento das discussões sobre o Plano Municipal de Educação (PME). As articulações municipais tentaram – fortemente - combater as críticas conservadoras, mas o número de prefeituras que aprovou seus PME comprometendo-se com o debate de gênero e sexualidades foi muito pequeno (PESSOA, PEREIRA e TOLEDO, 2017, p. 24).

Sendo assim, diante de um cenário político conservador, a escola se torna alvo de censura e silenciamento da diversidade. Durante o desenvolvimento do projeto pedagógico *Direitos Humanos na Luta contra LGBTQIA+FOBIA (2015/16)*, um dos conflitos que atravessaram nossas ações foi justamente a tensão política, junto à questão da doutrina religiosa, que em um determinado momento interferiu na

participação de alguns educandos no processo de construção do Trabalho Colaborativo de Autoria. Isso aconteceu porque esse tensionamento político e religioso gera repercussões negativas a partir da disseminação de informações equivocadas sobre as questões de gênero. A temática do trabalho, citado acima, foi tratada valorizando o respeito nas relações humanas e o protagonismo dos educandos que, durante o processo de desenvolvimento do projeto, participaram e protagonizaram ações e formações em congressos e Seminários de educação.

O trabalho foi desenvolvido de forma interdisciplinar durante dois anos. Para Hilton Japiassu (2006), a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto. Nessa concepção, o Trabalho Colaborativo de Autoria possibilita o estabelecimento de diálogos entre as várias áreas de conhecimento, a fim de que aconteçam a integração e a ampliação dos múltiplos saberes. A partir dessa experiência vivenciada, essa pesquisa buscou ampliar e aprofundar conhecimentos acadêmicos para contribuir com as discussões e ações desse tema complexo e urgente no ambiente escolar. A ampliação se efetivou problematizando outras práticas que convergem na perspectiva de uma educação mais inclusiva e a partir da escuta de como o tema vem sendo tratado ou ignorado no território da Diretoria Regional de Guaianases, desde que essa possibilidade foi institucionalizada com a implementação do Programa Mais Educação.

Nesse processo de pesquisa, procurei sistematizar o conhecimento empírico vivenciado a partir de experiências estéticas construídas no chão da escola pública e compor conhecimento de forma partilhada, pois nesse percurso de ensino-aprendizagem, como propõe o Ciclo Autoral, é possível produzir, de maneira interdisciplinar, novas práticas e (re)pensar outras possibilidades estéticas, considerando o educando como protagonista na produção/construção do saber.

O trabalho de pesquisa organiza-se em quatro capítulos, tendo início no apontamento dos percursos metodológicos, seguidos de uma revisão bibliográfica, passando pelo aprofundamento da compreensão do território estudado em suas complexidades, precariedades e potencialidades, e finalizando com a análise de experiências com TCAs discutindo as questões de gênero e sexualidade em três EMEFs, a partir dos relatos de experiência de educadoras e coordenadores, à luz da bibliografia estudada nesta dissertação e em diálogo com a minha própria trajetória como educador e pensador na escola pública.

## 2. CAPÍTULO 1 - PERCURSOS METODOLÓGICOS

Os caminhos desta pesquisa têm início na definição de seus objetivos. Retomo aqui que o objetivo central do trabalho foi investigar as ações pedagógicas de combate à invisibilidade LGBTQIFÓBICA no ambiente escolar, a partir do protagonismo dos educandos do Ciclo Autoral da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, com foco no território de Guaianases, distrito localizado na zona leste da cidade de São Paulo.

Além disso, outros objetivos, complementares, foram:

- Compreender como a temática de gênero e sexualidade está presente em trabalhos acadêmicos que estudam a escola e os processos educativos, identificando assuntos, problemas e possíveis impactos na construção de conhecimento sobre a escola e a formação de professores;
- Investigar e problematizar três projetos específicos que foram desenvolvidos no Ciclo Autoral no território da Diretoria Regional de Guaianases, no ano de 2019, com a temática LGBTQIA+FOBIA.
- Analisar os reflexos dos projetos nas relações cotidianas dentro da escola e nas relações com a comunidade onde estão inseridos.
- Investigar como se constituíram as ações pedagógicas em torno do Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA) e se, após seu desenvolvimento, foram criadas políticas internas para a diminuição dos preconceitos e violências.

A partir destes objetivos, a pesquisa realizou-se a partir do método qualitativo, com abordagem etnográfica. Segundo Carmen Lúcia Guimarães de Mattos (2011), o trabalho etnográfico implica em:

1) Preocupar-se com uma análise holística ou dialética da cultura; 2) introduzir os atores sociais com uma participação ativa e dinâmica e modificadora das estruturas sociais; 3) preocupar-se em revelar as relações e interações significativas de modo a desenvolver a reflexividade sobre a ação de pesquisar, tanto pelo pesquisador quanto pelo pesquisado (MATTOS, 2011, p. 49).

Para esta autora, na dialética entre essas duas culturas, a do sujeito pesquisador e a dos sujeitos pesquisados, é que a complexidade se instaura e é sobre ela que se movimenta o trabalho de pesquisa.

Foi nessa relação de troca e escuta do território que se efetivou o processo de pesquisa desta dissertação. Neste caso específico, os projetos pedagógicos

analisados já foram desenvolvidos, dessa forma, os registros e as entrevistas foram fundamentais para compreendê-los e analisar seus impactos.

A pesquisa qualitativa, dentre outras coisas, se constitui a partir de entrevistas, estudos de caso e observações participantes. Um dos pressupostos da etnografia é a descrição densa que, segundo Clifford Geertz (1978), foca na cultura local, sem perder a especificidade do particular, mas retornando sempre ao geral ou à totalidade do evento ou da cena estudada.

Como parte da proposta desta pesquisa, buscamos também observar os impactos sociais no ambiente escolar, desde a supressão de documentos relacionados às questões de gênero, até as dificuldades encontradas durante o desenvolvimento do projeto, nas relações com a comunidade em geral e com a própria organização do trabalho, especificamente relativas ao tema proposto pelos autores (educandos).

O território de pesquisa escolhido foi Guaianases, bairro localizado a 30 km da região central, conhecido pela situação precária em que vive sua população. A origem do bairro é a mesma de Itaquera, região com a qual compartilha também os mesmos problemas. No Capítulo 3, investigamos as especificidades da região, desde sua origem como aldeias indígenas nas quais os jesuítas se esforçaram para catequizar os nativos, até a atualidade, quando é considerado, ao lado de Jardim Helena, Jardim São Luís, Pedreira e Grajaú, como uma das regiões mais precárias da cidade.

Para se ter ideia, segundo pesquisa realizada no ano de 2010 pela Seade (Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados), cerca de 60% dos chefes familiares da região recebiam 3 salários-mínimos no máximo. Ainda de acordo com o órgão de análise de dados, 15% dos 400.000 habitantes da região estavam em áreas “invadidas”. O analfabetismo na localidade está em aproximadamente 7%, sendo que a média verificada na capital paulista é de quase 5%. Fora isso, a taxa de defasagem escolar é alta. Porém, de acordo com informações da subprefeitura, não faltam vagas para os moradores da região.

O distrito de Cidade Tiradentes, local onde estão inseridos os trabalhos pedagógicos que analisamos, abriga o maior complexo de conjuntos habitacionais da América Latina, com cerca de 40 mil unidades, a maioria delas, construídas na década de 1980 pela COHAB (Companhia Metropolitana de Habitação de São Paulo), CDHU (Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo) e por grandes empreiteiras, que inclusive aproveitaram o último financiamento importante do BNH (Banco Nacional da Habitação), antes de seu fechamento. O bairro

foi planejado como um grande conjunto periférico e monofuncional do tipo “bairro dormitório” para deslocamento de populações atingidas pelas obras públicas, assim como ocorreu com a Cidade de Deus, no Rio de Janeiro.

Além da vastidão de conjuntos habitacionais, que compõem a chamada “Cidade Formal”, existe também a “Cidade Informal”, formada por favelas e pelos loteamentos habitacionais clandestinos e irregulares, instalados em áreas privadas, de modo que a Cidade Tiradentes possui uma população de 211.501 mil habitantes (censo 2010) num único distrito. A alta concentração populacional - 14.100 hab./Km<sup>2</sup> – é acrescida de uma das maiores taxas de crescimento da cidade e de graves problemas sociais. Esta população contabiliza um total de 52.875 famílias residentes no território abrangido pela respectiva Prefeitura Regional. Deste total, 8.064 famílias encontram-se em situação de alta ou muito alta vulnerabilidade.

As áreas ocupadas pela população da “cidade informal” são lacunas deixadas na construção dos prédios da COHAB; ocupações nas bordas dos conjuntos e expansão da mancha urbana. A identidade dos moradores de Cidade Tiradentes está diretamente ligada ao processo de constituição do bairro, feita sem um planejamento pré-estabelecido, que levasse em conta as necessidades básicas da população. Muitas pessoas vieram para a Cidade Tiradentes em busca da realização do sonho da casa própria, embora boa parte tenha se deslocado a contragosto, na ausência de outra opção de moradia. O fato de não terem encontrado no local uma infraestrutura adequada às suas necessidades e da região oferecer escassas oportunidades de trabalho, fez com que passassem a ter Cidade Tiradentes como dormitório, um lugar de passagem e não de destino.

Escolhi essa localidade por atuar nela há oito anos como professor da disciplina de Arte, produzindo ações coletivas com a temática da pesquisa. O território de Guaianases possui 103 instituições municipais de educação. Nessa pesquisa o recorte apontou para o estudo de três delas: EMEF CEU Inácio Monteiro, EMEF Saturnino Pereira e EMEF Claudia Bartolomazi.

A escolha das escolas se deu a partir da terceira edição do Seminário do Ciclo Autoral (2019), realizado anualmente pela Diretoria Regional de Guaianases, como resultado de um curso sobre o Ciclo Autoral composto por oito encontros. Em 2019, das trinta e cinco Escolas Municipais de Ensino Fundamental II e Médio que compõem o território, trinta e três compareceram ao Seminário e três apresentaram trabalhos com a temática LGBTQIA+FOBIA. Foram elas as selecionadas para essa investigação.

Ao longo do trabalho, entrevistamos os autores envolvidos em cada escola, com destaque para os professores coordenadores dos projetos. Por serem pesquisas já realizadas, a metodologia será pautada na escuta dessas escolas e contato com os registros de materiais que foram utilizados durante todo processo de estudo. Por conta da pandemia, alguns encontros com os responsáveis do projeto foram realizados via plataformas digitais. O material coletado e as observações realizadas em campo também foram analisados a partir do recorte conceitual que fundamenta a pesquisa.

Adentrar esse território também permitiu observações sobre o ambiente escolar no que se refere às relações interpessoais já citadas acima. Apresentamos também registros do olhar da coordenação e da direção da escola e a observação de como são pensadas as práticas, considerando que existem documentos oficiais como o Plano de Navegação do Autor, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, que norteiam o Trabalho Colaborativo de Autoria (SÃO PAULO, 2014). Além disso, são problematizadas as formações e elaborações dos conteúdos que permeiam o processo, a fim de revelar quais são as ações que subsidiam os professores e alunos como formação temática, já que há uma pluralidade de temas tratados nas unidades que são de extrema complexidade.

Nessa investigação, compreendemos *território* a partir do conceito de Milton Santos (1978). Segundo o autor, território é compreendido como uma mediação entre o mundo e a sociedade nacional e local. É sobre esse aspecto que a pesquisa também irá se debruçar, pensando as questões de gênero, do macro - sociedade - para esse micro espaço social - escola. Ainda sobre o pensamento do autor, o espaço social é o espaço das redes e das interações espaciais, dos territórios e das territorialidades, dos lugares e das representações sociais - é nesse lugar das interações e representatividades que a pesquisa irá observar os impactos da invisibilidade LGBTQIFÓBICA e do processo de naturalização da violência.

Para Milton Santos (2000, 2005), o lugar é a força dos agentes não hegemônicos, das pessoas em seu cotidiano, para criar uma outra globalização, a globalização como possibilidade, a globalização vista do lado de cá. É justamente pensar como o lugar (escola) também pode reverberar no espaço, na totalidade (sociedade), a partir do processo educacional e de rupturas com as estruturas sociais que o impactam de fora para dentro. Trata-se, ainda, de como esses agentes não hegemônicos criam outras possibilidades de interação e sociabilização.



Thiago Augusto Nogueira de Queiroz (2014), em seu ensaio *Espaço geográfico, território usado e lugar: ensaio sobre o pensamento de Milton Santos*, afirma que:

No lugar, ocorre a dialética das escalas no território: entre as redes e os lugares, entre os lugares em rede e os lugares contíguos, entre o local e o global. No lugar ocorre a dialética entre as verticalidades – relações verticais, de hierarquia, externas ao lugar, (...). (QUEIROZ, 2014, p. 5)

A partir dessa dialética constituída nas relações e interações, a reflexão sobre os Trabalhos Colaborativos de Autoria busca perceber e registrar quais são as principais questões que afetam os processos de trabalho no que tange às relações verticais de hierarquia que vêm de fora do espaço escolar.

Sobre as questões de gênero, há muitas possibilidades de abordagem teórica, na pesquisa dialogamos com as contribuições dos autores e autoras pós-estruturalistas. Se as teorias clássicas/modernas de gênero deixam entrever que gênero e suas relações são construções sobre a diferença sexual biológica (sexo), e durante muito tempo elas organizaram a compreensão sobre sexo (diferença biológica), sexualidade (vivência do sexo) e gênero (expressão e adequação entre sexo e sexualidade), os autores pós-modernos, por sua vez, questionam essas articulações e propõem que o gênero não é um efeito do sexo, mas sim que o sexo é, na realidade, um efeito das relações de poder e dos discursos sobre gênero e sexualidade, possibilitando a inversão das práticas. A complexidade dessa articulação teórica é delineada por Judith Butler (2019), cujo embasamento teórico remonta às postulações de Michel Foucault sobre a constituição histórica do dispositivo da sexualidade.

Para Butler (2019, p. 235), “o fato de o corpo gênero ser marcado pelo performativo sugere que ele não tem status ontológico (...) a realidade é fabricada por uma essência interna (...) efeito e função de um discurso decididamente social e público”. É nesse processo que surge o efeito de regulação pública, que gera imaginários e fantasias pela política da superfície do corpo. É também por meio dessa ilusão mantida a partir do discurso que se objetiva regular a sexualidade nos termos da heterossexualidade reprodutora. Para Michel Foucault:

A disciplina é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos. Não basta olhá-los às vezes ou ver se o que fizeram é conforme a regra. É preciso vigiá-los durante todo o tempo da atividade de submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares. (FOUCAULT, 2009, p. 6)

Por meio de discursos e práticas violentas, é preciso colocar a sociedade em questão, em relação à imposição de padrões que acabam por docilizar corpos como uma relação de poder. Essa disciplina e vigilância tratadas por Michel Foucault estão presentes nas relações interpessoais e se manifestam de forma natural a tudo que não é considerado “normal”. É a partir da vigilância que surge a punição aos corpos que não correspondem aos padrões.

Assim, o modelo heterossexual supostamente carrega em si uma normatividade que prevê uma relação hegemônica em relação a outros corpos. Mediante essa regra citada por Michel Foucault, cria-se o “outro”, aquele que não corresponde às normatizações, o qual está sujeito a sofrer violências. Nesses casos, a docilização dos corpos se manifesta pela postura, pelos gestos, pela voz - que, se não estão em consonância com as estruturas sociais determinadas, justificam a submissão dos sujeitos a processos de agressividade física e psíquica.

A observação sobre o processo de constituição dos Trabalhos Colaborativos de Autoria (TCA) permitiu, ainda, uma reflexão sobre as relações de poder que impactam os processos e projetos educacionais na escola - esse corpo político e social que está condicionado a uma hegemonia social de poder e que, por vezes, reproduz essa hegemonia; por outras, movimenta-se na direção de ampliar a autonomia dos estudantes e sua capacidade de agir no mundo, como observamos na implementação do Ciclo Autoral e do TCA:

A ênfase trazida pelo programa de reorganização curricular e administrativa, ampliação e fortalecimento da rede - Mais Educação São Paulo – na formação dos anos finais do ensino fundamental deu o passo inicial quando deslocou a preocupação centrada nas avaliações de resultado como único referencial de qualidade para a formação do aluno-autor, ampliando a expectativa de produção de conhecimento capaz de identificar, problematizar e intervir na resolução de problemas locais e globais reais com objetivo de estudo e qualidade da formação (SÃO PAULO, 2014, p. 17).

Por fim, enfatizando essa perspectiva de intervenção e resolução de problemas locais e globais, a presente pesquisa reflete sobre os principais conflitos relacionados a essas ações, partindo dos Trabalhos Colaborativos de Autoria.

### 3. CAPÍTULO 2 - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Essa revisão pretende traçar um perfil das investigações do Catálogo Capes que, nos últimos 10 anos, de 2010 a 2020, se debruçaram sobre o tema Gênero, Sexualidade e Educação, tendo como recorte específico os trabalhos voltados às questões da LGBTQIA+FOBIA e as práticas pedagógicas que se articularam no combate a esse tipo de violência, especificamente na Educação Básica, que compreende o Ensino Fundamental de nove anos e o Ensino Médio de três anos, na rede pública de ensino, de modo a oferecer, não um diálogo direto com cada uma das inúmeras pesquisas selecionadas, mas sim um contexto histórico mais amplo da pesquisa acadêmica realizada com estes recortes e neste período.

Para iniciar esse percurso, as palavras-chave foram: Homofobia, LGBTQIA+FOBIA, Gênero, Sexualidade e Educação. Foram encontrados 65 trabalhos ao total, sendo 55 dissertações e 10 teses. Vale destacar ainda que metade das pesquisas se desenvolveram no campo da educação. Abaixo, segue tabela com alguns dados referentes às pesquisas:

Tabela 1 – Relação de trabalhos encontrados no Catálogo da Capes

Título				
1- Avanços e Limites da Política de Combate à Homofobia: Uma Análise do Processo de Implementação das Ações para a Educação do Programa Brasil sem Homofobia'				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Alexandre José Rossi	Dissertação	Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	01/03/2010
Título				
2- Da Argila ao Vaso: Surdez e sexualidade no Espaço Escolar: Atravessamentos Discursivos e a Construção da Diversidade				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Marilda de Paula Pedrosa	Dissertação	Educação	Universidade Federal de Juiz de Fora	01/04/2010

Título				
3- A igualdade ainda vai chegar: desafios para a construção da "cultura do respeito" aos direitos de cidadania do segmento LGBTTT em uma escola pública do município de São Paulo				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Claudio Roberto da Silva	Tese	Educação	Universidade de São Paulo	01/04/2010
Título				
4- Reforma de Currículo e Identidade Sexuais: Performances de Gênero em Adolescentes de Escolas Estaduais de Ensino Fundamental em Cuiabá.				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Tatine Penariol de Rosato	Dissertação	Educação	Universidade Federal do Mato Grosso	01/03/2011
Título				
5- Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação: uma análise do programa Brasil sem homofobia				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Marcelo Daniliauskas	Dissertação	Educação	Universidade de São Paulo	01/05/2011
Título				
6- A Agenda Anti-Homofobia na Educação Brasileira (2003-2010)				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Felipe Bruno Martins Fernandes	Tese	Interdisciplinar em Ciências Humanas	Universidade Federal de Santa Catarina	01/08/2011
Título				
7- Os Conflitos Homofóbicos na Escola e a Teoria do Reconhecimento				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Grasiela Cristine Celich Dani	Dissertação	Educação	Universidade Federal de Santa Maria - RS	01/09/2011

Título				
8- Gênero, diversidade sexual e currículo: um estudo de caso de práticas discursivas e de (não) subjetivação no contexto escolar				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Rubenilson Pereira de Araújo	Dissertação	Ensino de Língua e Literatura	Fundação Universidade Federal do Tocantins	01/12/2011
Título				
9- Da política educacional à política da escola: os silêncios e os sussurros da diversidade sexual na escola pública				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Késia Dos Anjos Rocha	Dissertação	Educação	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Marília/SP	01/02/2012
Título				
10- Corpos Controlados, Práticas Costumeiras: Homofobia e Violência na Escola				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Francisco Diermerson de Souza Pereira	Dissertação	Educação	Universidade Tiradentes - Aracajú	01/02/2012
Título				
11- "Homossexualidade em curso" - representações e prática de profissionais da educação acerca das relações de gênero e da homofobia no contexto escolar				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Salvador Pereira Correa Junior	Dissertação	Saúde Pública	Fundação Oswaldo Cruz RJ	01/03/2012

Título				
12- Norma de gênero e instituição escolar: um estudo sobre as estratégias de enfrentamento à homofobia nas escolas das redes públicas de ensino da região metropolitana de Belo Horizonte'				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Leonardo Tolentino Lima Rocha	Dissertação	Psicologia	Universidade Federal de Minas Gerais	01/04/2012
Título				
13- Educação e Direitos Humanos: o caso do Programa Brasil sem Homofobia				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Marcus Kempes Macedo de Moura	Dissertação	Educação	Universidade Metodista de São Paulo	01/05/2012
Título				
14- EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE(S): qual a cor da homofobia no arco-íris da escola?				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Valdenia Pinto de Sampaio Araújo	Dissertação	Educação	Fundação Universidade Federal do Piauí	01/08/2012
Título				
15- Emancipação Social e Exclusão no cotidiano escolar: a homofobia e sua influência nas tessituras identitárias'				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Denize de Aguiar Xavier Sepulveda	Tese	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	01/12/2012

Título				
16- BULLYING: UMA DAS FACES DO PRECONCEITO HOMOFÓBICO ENTRE JOVENS NO CONTEXTO ESCOLAR				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Jackeline Maria de Souza	Dissertação	Psicologia	Fundação Universidade Federal de Sergipe	05/03/2013
Título				
17- O Preconceito Entre os Adolescentes em Escolas do Município de Guapiaçu - SP				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Aline Cássia Tadini	Dissertação	Enfermagem	Universidade Federal de São Paulo	27/11/2013
Título				
18- O/A Diretor/a não viu, a Pedagoga não ouviu e a Professora não quer falar: discursos docentes sobre diversidade sexual, homofobia e kit gay				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Isaias Batista de Oliveira Juynior	Dissertação	Educação	Universidade Estadual de Maringá	11/12/2013
Título				
19- Bullying e Homofobia na Escola: Implicações Pedagógicas na Percepção de Alunos/as e Professores/as do Ensino Médio				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Reginaldo Peixoto	Dissertação	Educação	Universidade Estadual de Maringá	16/12/2013
Título				
20- DESENVOLVIMENTO COMO LIBERDADE E HOMOFOBIA: um estudo de caso em uma escola destinada ao público LGBTTTT FRANCA(SP) 2014				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Renan Antônio da Silva	Dissertação	Desenvolvimento Regional	Centro Universitário Municipal de Franca	19/02/2014

Título				
21- Os Discursos de Gênero e Diversidade Sexual nas Escolas Estaduais da Região de Mogi das Cruzes (SP)				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Marcia Cunha dos Santos	Dissertação	Ensino e História das Ciências e da Matemática	Universidade Federal do ABC	14/03/2014
Título				
22- Bullying e Homofobia: Um Estudo com Estudantes de Uma Escola Pública				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Patrícia Bernardi Rockenback	Dissertação	Educação	Universidade Federal do Mato Grosso	22/04/2014
Título				
23- Homofobia na Escola: Análise do Livro de Ocorrência Escolar				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Keith Daiane da Silva Braga	Dissertação	Educação	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Presidente Prudente	05/06/2014
Título				
24- MEMÓRIAS ESCOLARES DOS SUJEITOS LGBTT: a escola como mediadora das identidades sexual e de gênero				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Isabella Tymburibá Elian	Dissertação	Educação	Universidade do Estado de Minas Gerais	11/06/2014
Título				
25- Homofobia na Escola: Desvelando Olhares, Revelando Vozes				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Francisco Claudio Gonçalves	Dissertação	Educação	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	30/07/2014



Título				
26- Quando as questões de gênero, sexualidades, masculinidades e raça interrogam as práticas curriculares: um olhar sobre o processo de co/construção das identidades no cotidiano escolar				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Paulo Melgaço da Silva Junior	Tese	Educação	Universidade Federal do Rio de Janeiro	22/08/2014

Título				
27- Homofobia e educação: problematizações e possibilidades de construção de uma cultura de respeito e liberdade às diferenças				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Adriel Paulo Scolari	Dissertação	Educação	Fundação Universidade de Passo Fundo - RS	28/08/2014

Título				
28- Questões de gênero e sexualidade no currículo escolar				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Hiller Soares Santana	Dissertação	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	28/08/2014

Título				
29- Gênero, Família e Escola: a Homomaternidade na Sala de Aula				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Yáskara Arrial Palma	Tese	Psicologia	PUC do Rio Grande do Sul	28/11/2014

Título				
30- Efeitos da Heteronormatividade na Escola				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Joana do Prado Puglia	Dissertação	Promoção da Saúde	Universidade de Santa Cruz do Sul	23/02/2015

Título				
31- Espaço Escolar, Homossexualidades e Prática Discursiva Docente em Ponta Grossa, Paraná				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Adelaine Ellis Carbonar dos Santos	Dissertação	Geografia	Universidade Estadual de Ponta Grossa	20/03/2015
Título				
32- Relações de Gênero e os Desafios do Enfrentamento do Bullying Escolar				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Rosângela Maria da Costa Garcia	Dissertação	Serviço Social	PUC - Goiás	25/06/2015
Título				
33- Escola e Diversidade de Gênero: Discursos da Equipe Pedagógica Sobre Orientação Sexual em Duas Escolas Públicas do Ensino Fundamental no Estado de Minas Gerais				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Alexandre dos Santos	Dissertação	Psicologia Forense	Universidade Tuiuti do Paraná	26/06/2015
Título				
34- Homofobia na Escola: Considerações da Homofobia na Escola: Considerações da Psicologia				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Helen Rimet Alves de Almeida	Dissertação	Psicologia	Universidade de Fortaleza	03/07/2015
Título				
35- Homofobia na Educação: Estudo de Caso Comparativo entre Duas Escolas de Londrina-PR				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Leandro Moreira	Dissertação	Ciências Sociais	Universidade Estadual de Maringá	03/07/2015

Título				
36- Violências de gênero mediante percepções de estudantes do ensino médio de uma escola pública em Paranaíba/MS				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Júnior Tomaz de Souza	Dissertação	Educação	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	03/07/2015

Título				
37- Heteronormatividade e homofobia na educação básica pública				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Marília Maia Lincoln Barreira	Dissertação	Psicologia	Universidade de Fortaleza	13/08/2015

Título				
38- Nesta Escola não há lugar para bichinhas"[...]: Diversidade Sexual e a Homofobia no Ambiente Escolar				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Marcos da Cruz Alves Siqueira	Dissertação	Formação Docente Interdisciplinar	Universidade Estadual do Paraná	31/08/2015

Título				
39- A TOLERÂNCIA E O RECONHECIMENTO NA RELAÇÃO DOCENTE E DISCENTE EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO ENSINO MÉDIO NO DISTRITO FEDERAL: percepções da homossexualidade com ênfase na homofobia no ambiente escolar				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Keula Maria de Andrade Rodrigues	Dissertação	Direitos Humanos, Cidadania e Violência	Centro Universitário Euro-Americano	11/09/2015

Título				
40- Vozes (DES)veladas... Memórias de Homossexuais Sobre Práticas Escolares				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Fernando Guimarães Oliveira da Silva	Dissertação	Educação	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	29/09/2015
Título				
41- Um Salto Alto na Escola: E-labor-ação Colaborativa de Material Pedagógico Sobre Sexualidades Invisibilizadas				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Jaciel Alves dos Santos	Dissertação	Currículo, linguagens e inovações pedagógicas	Universidade Federal da Bahia	16/10/2015
Título				
42- A Responsabilidade Civil das Escolas Pela Prática do bullying homofóbico Sob a Proteção dos Direitos da personalidade				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Isabela Bana	Dissertação	Ciências Jurídicas	Universidade Cesumar - PR	18/12/2015
Título				
43- Espaço Escolar, Geografia e Homofobia: Um diálogo entre Educação, Gênero e Diversidade Sexual				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Carlos André Gayer Moreira	Dissertação	Geografia	Universidade Federal de Pelotas - RS	14/03/2016
Título				
44- Escola sem Homofobia: A (Re)produção da Identidade Sexual nos Discursos Escolares				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Edson Leandro de Almeida	Dissertação	Educação, Cultura e Identidades	Universidade Federal Rural de Pernambuco	15/03/2016

Título				
45- EDUCAÇÃO PARA A DIFERENÇA É UM DIREITO: A adequação constitucional das políticas públicas de combate à homofobia nas escolas				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Ilmar Pereira do Amaral Junior	Dissertação	Direito	Universidade de Brasília	15/04/2016
Título				
46- A Produção de Resistências por Alunos Gays no Contexto da Escola de Ensino Médio				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Jaime Peixoto da Silva	Dissertação	Educação	Universidade Federal de Minas Gerais	29/04/2016
Título				
47- Gênero, Sexualidade e Práticas Discursivas: escola, políticas públicas e produção de subjetividades				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Marcello Furst de Freitas Accetta	Dissertação	Psicologia	Universidade Federal do Rio de Janeiro	30/05/2016
Título				
48- Discursos Científicos Sobre a Homofobia no Processo de Escolarização: Enunciados e Problematizações				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Marcelo Victor da Rosa	Tese	Educação	Fundação universidade Federal de Mato grosso do Sul	06/06/2016
Título				
49- Além da camisinha na banana: A Experiências da participação de jovens nas discussões sobre diversidade sexual e gênero nas escolas				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Juliano Bonfim dos Santos	Dissertação	Psicologia	Universidade Federal de Alagoas	06/06/2016

Título				
50- 'Diferentes, Porém Iguais' - O Acontecimento do Combate à Homofobia no Projeto Saúde e Prevenção na Escola (SPE).				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Sandra Karina Barbosa Mendes	Tese	Educação	Universidade Federal do Pará	24/06/2016
Título				
51- O que dizem os (as) Docentes acerca da Diversidade Sexual na Escola				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Rafael Bonfim Lara	Dissertação	Educação	Universidade Federal de Ouro Preto	12/08/2016
Título				
52- O Enfrentamento à Homofobia em Sala de Aula: Uma Experiência Didático-Pedagógica				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Lucio de Lima Lopes	Dissertação	Formação Docente Interdisciplinar	Universidade Estadual do Paraná	29/08/2016
Título				
53- Bullying Homofóbico e Educação: possibilidades de superação de um preconceito				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Tomaz Nonticuri da Silva	Dissertação	Política Social e Direitos Humanos	Universidade Católica de Pelotas	15/02/2017

Título				
54- #Diferença: pensando como imagens compartilhadas dentro e fora da escola				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Lara Costa Barreto	Dissertação	Memória: Linguagem e Sociedade	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	16/02/2017
Título				
55- Com quantas cores se faz uma docência? desvelando a homofobia no espaço escolar				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Lara Costa Barreto	Dissertação	Memória: Linguagem e Sociedade	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	16/02/2017
Título				
56- Heteronormatividade num Espaço Escolar de Lages SC: Sexualidade e Relações de Poder				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Érico Paes de Campos	Dissertação	Educação	Universidade do Planalto Catarinense	17/02/2017
Título				
57- Gênero e Diversidade Sexual: Homofobia no Contexto Escolar				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Clesi Terezinha Lima de Lins	Dissertação	Educação	Universidade do Planalto Catarinense	20/02/2017
Título				
58- "SOMOS TODOS E TODAS DIFERENTES NUMA SOCIEDADE DE IGUAIS": Um estudo de caso sobre práticas pedagógicas de gênero e sexualidade em uma escola pública de Pernambuco				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Maria Julieta Correa Jacob Durão	Dissertação	Direitos Humanos	Universidade Federal de Pernambuco	21/02/2017

Título				
59- O Diabo em Forma de Gente: (R)existências de Gays Afeminados, Viados e Bichas Pretas na Educação				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Megg Rayara Gomes de Oliveira	Tese	Educação	Universidade Federal do Paraná	30/03/2017
Título				
60- Identidades de Raça, de Gênero e de Sexualidade nas Aulas de Língua Inglesa na Visão das/os Estudantes				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Rosana Aparecida Ribeiro de Sene	Dissertação	Estudos de Linguagem	Universidade Estadual de Ponta Grossa -PR	31/03/2017
Título				
61- Programa de Habilidades Sociais na Escola: Uma Forma de Combate ao Preconceito Contra a Diversidade Sexual				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Kelyane Oliveira de Souza	Dissertação	Psicologia	Fundação Universidade Federal de Sergipe	08/06/2017
Título				
62- Homofobia: Dinâmicas do preconceito por gênero e sexualidades em experiências no cotidiano escolar.				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Juliana Batista Diniz Valério	Dissertação	Psicologia	Universidade Federal de Minas Gerais	17/07/2017
Título				
63- O que dizem famílias homoparentais sobre as relações estabelecidas com a escola de seus filhos: tensões entre aceitação e discriminação				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Joao Guilherme de Carvalho Gattas Tannuri	Dissertação	Educação	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Rio Claro	12/09/2017



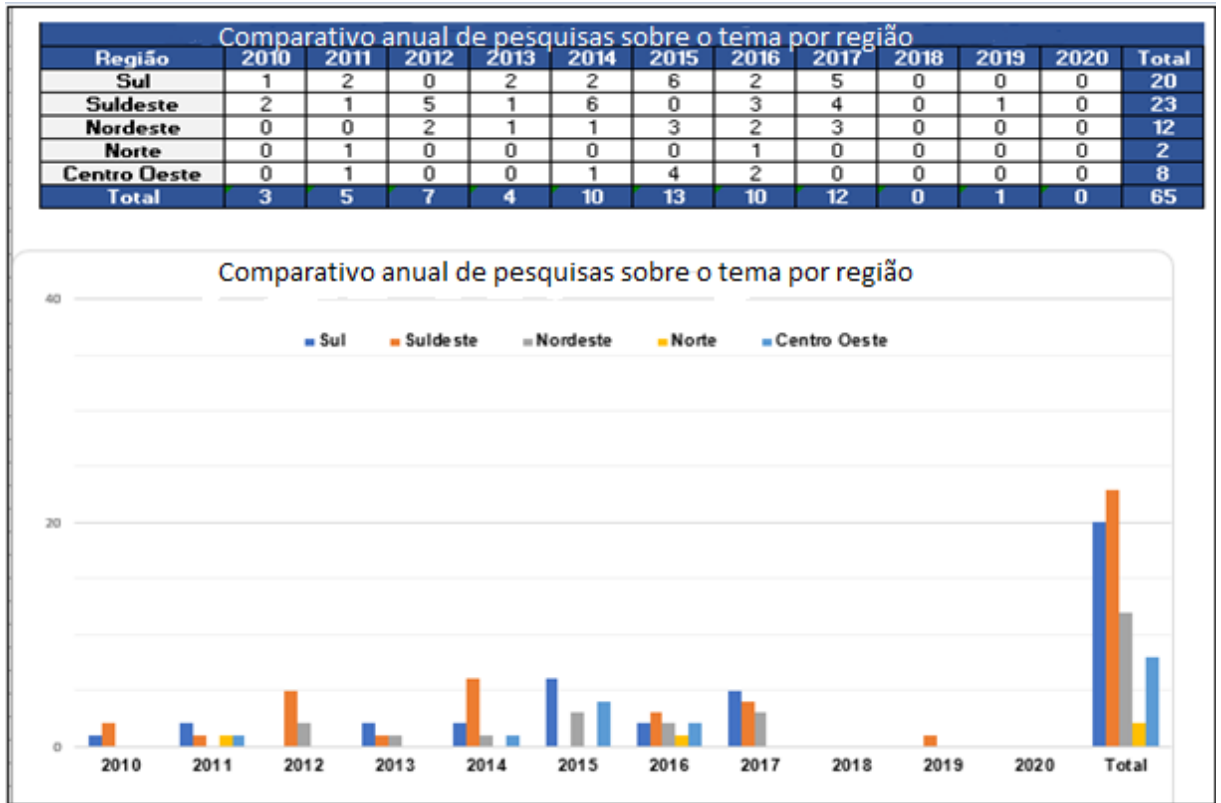
Título				
64- Diversidade Sexual, Escola e Família: contribuições para as práticas de ensino				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Roberta Ribeiro de Cicco	Tese	Ensino em Biociência e Saúde	Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) - RJ	07/07/2017

Título				
65- “É algo socialmente construído”: gêneros e sexualidades na escola entre percepções de docentes e estudantes				
Autor	Tipo de Trabalho	Programa	Universidade	Data da Defesa
Rachel Luiza Pulcino de Abreu	Tese	Educação	PUC - RJ	22/02/2019

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021

Considerando a abordagem desta dissertação, que mais à frente se aprofundará em questões geográficas, ao descrever o território onde os trabalhos se desenvolveram, produzi o Gráfico 1, abaixo, que reflete sobre os dados da tabela acima e realiza um comparativo das pesquisas encontradas sobre o tema no Catálogo Capes, dividindo-as especificamente por **região** onde foram desenvolvidas.

Gráfico 1 - Comparativo anual de pesquisas sobre o tema por região



Fonte: Elaborado pelo autor, 2021

Diante do levantamento de dados, percebemos que a Região Norte e Centro-Oeste do país são as regiões que menos desenvolveram pesquisas sobre Homofobia, LGBTQIA+FOBIA, Gênero, Sexualidade e Educação. É notável também que houve nos últimos anos uma queda na produção de trabalhos sobre essa temática.

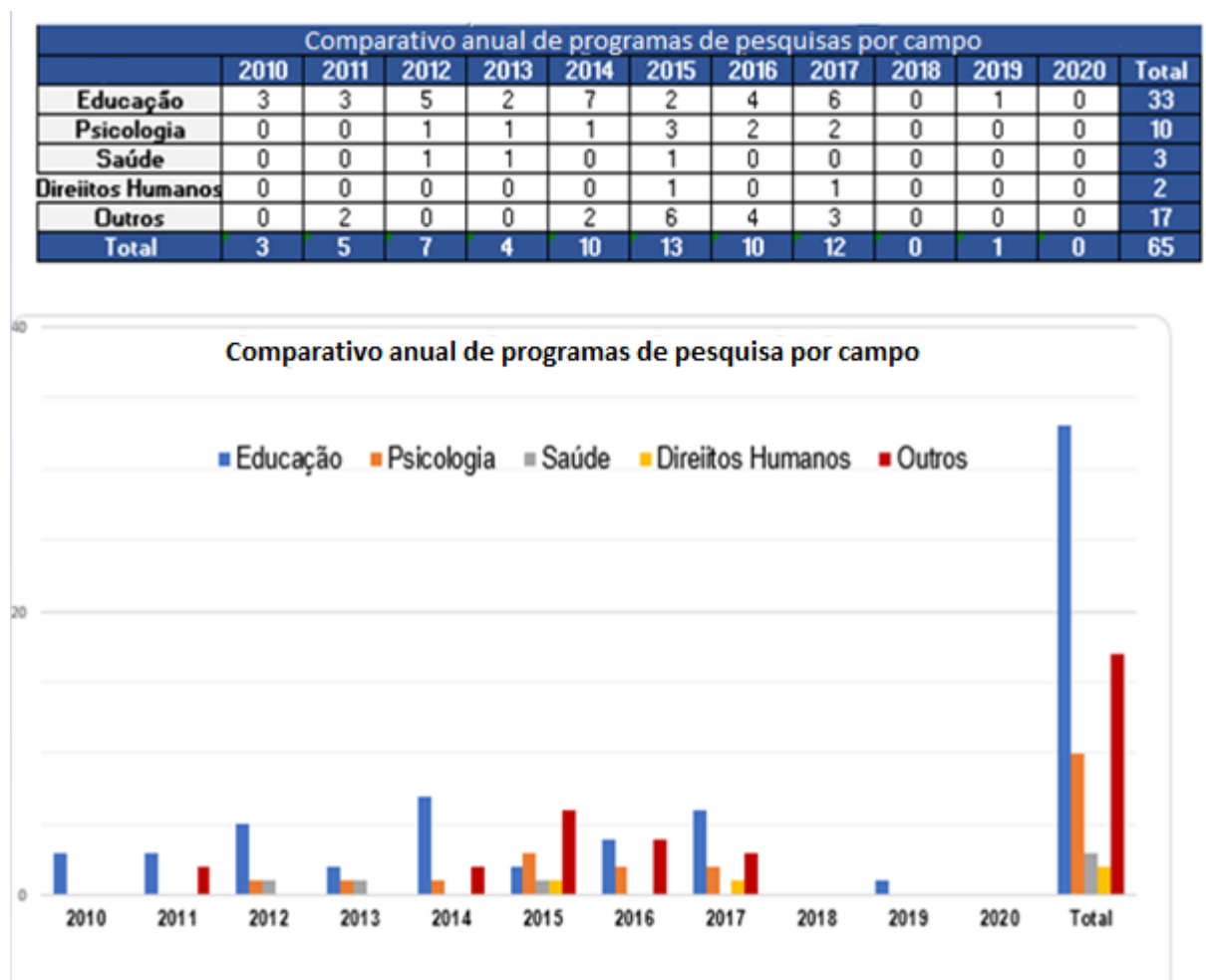
Outro movimento interessante para a construção deste panorama é a percepção dos subtemas discutidos nestas produções acadêmicas. Nesta coleta de dados no Catálogo Capes, as palavras-chave mais recorrentes foram as seguintes: Gênero, Sexualidade, Heteronormatividade, Escola; Educação, Práticas Pedagógicas, Bullying, Homofobia, Transfobia, Política Social, Discriminação, Homossexualidade, Identidades, Diferenças, Liberdade, Preconceito, Bem-estar, Espaço Escolar, Diversidade Sexual, Políticas Públicas, Formação Docente, Identidade Sexual, Discurso, Invisibilidades, Violência, Família, Resistência, Identidade De Gênero, Contexto Escolar, Direitos Humanos, Violência Escolar, Preconceito.

A partir desse levantamento das palavras-chave é possível identificar a

recorrência de cada uma delas na maior parte das pesquisas, entretanto, no contato com os trabalhos, sobretudo na região Sudeste, que concentra o maior número de teses e doutorado sobre o tema, não encontrei nenhum trabalho que contemplasse o Ciclo Autoral da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, tendo como recorte os Trabalhos Colaborativos de Autoria, com o tema LGBTQIA+FOBIA. Essa análise revela a grande necessidade de evidenciar esses trabalhos que emergem de uma proposta de autonomia dos educandos, inclusive em relação aos territórios onde vivem, já que nos TCAs os sujeitos que sofrem esse tipo de violência é que irão propor, juntamente com seus educadores e orientadores, uma intervenção social.

Na sequência, apresento o gráfico 2, em que realizo outro recorte para análise: a concentração de pesquisas por **campo de conhecimento**.

Gráfico 2 - Comparativo anual de pesquisas por campo



Fonte: Elaborado pelo autor, 2021

O gráfico 2, sobre os campos de pesquisa, mostra que o campo da educação concentra metade dos trabalhos sobre o tema. Trata-se de uma ponderação bem importante, pois, conforme se pode inferir da leitura das próprias pesquisas e da observação do contexto histórico e social em que as pesquisas estão inseridas, a área educação é justamente a mais atacada pelo conservadorismo. Este ataque agrava a situação provocada pela falta de políticas públicas que deveriam garantir o acesso e permanência dos sujeitos LGBTQIA+, de forma segura, no ambiente escolar.

Analisando os dados obtidos na pesquisa, observei, ainda, que os autores que aparecem de forma mais expressiva nas contribuições para o desenvolvimento dos trabalhos sobre Gênero, Sexualidade e Educação, com recortes nas questões da LGBTQIA+FOBIA, são: Guacira Lopes Louro, Judith Butler, Michel Foucault e Berenice Alves de Melo Bento, também constantes das referências da presente pesquisa.

### **3.1. Perfis das pesquisas e seus contextos históricos e sociais**

A intenção aqui é traçar um panorama sobre o perfil dos trabalhos e seus contextos históricos e sociais durante o período de pesquisa, relacionando-os com a proposta da presente dissertação.

As pesquisas relacionadas acima analisaram, de diversas formas, como a questão de gênero e sexualidade vem sendo discutida na escola pública. O tema LGBTQIA+FOBIA, embora ainda seja um tabu social, aparece nas discussões como uma forma de amenizar esse tipo de violência no ambiente escolar. Os trabalhos buscaram compreender como a comunidade escolar lida com esse tipo de violência na perspectiva da promoção da igualdade de gênero e do respeito às diferenças.

A maioria dos trabalhos colheu informações a partir de entrevistas e observações participativas, a fim de entender como as identidades de gênero e as sexualidades são percebidas no cotidiano escolar. Em alguns casos, o fenômeno Bullying - que designa um quadro de agressões de ordem verbal, física ou psicológica (e que podem acontecer de forma simultânea), que são contínuas, repetitivas, com características de perseguição do agressor contra a vítima -

também fazia parte do contexto observado e serviu, principalmente, como ferramenta de análise para prevenção e combate da LGBTQIA+FOBIA no espaço escolar. Nestes processos de investigação, estão imbricados tanto o corpo discente quanto o corpo docente.

De acordo com as pesquisas, que levam em conta as questões de gênero e sexualidade pela perspectiva de autores pós-estruturalistas como Guacira Lopes Louro (2004), Richard Miskolci (2012) Michel Foucault (2020) entre outros, a homossexualidade e a heterossexualidade são construções históricas e sociais e, portanto, podem e devem ser repensadas e modificadas. No entanto, devido às estruturas sociais e às heranças de uma sociedade patriarcal, nos deparamos com uma sociedade reprodutora de discursos e ações que não correspondem à diversidade social. O gênero como ato é problematizado por Judith Butler (2019) como sendo uma ação performática repetitiva. Afirma a autora:

Essa repetição é a um só tempo reencenação e nova experiência de um conjunto de significados já estabelecidos socialmente; e é a forma mundana e ritualizada de sua legitimação. Embora existam corpos individuais que encenam essas significações estilizando-se em forma do gênero, essa “ação” é uma ação pública. Essas ações têm dimensões temporais e coletivas, e seu caráter público não deixa de ter consequências, na verdade, a performance é realizada com o objetivo estratégico de manter o gênero em sua estrutura binária – um objetivo que não pode ser atribuído a um sujeito, devendo, ao invés disso, ser compreendido como fundador e consolidador do sujeito. (BUTLER, 2019 p. 242)

O binarismo de gênero e suas performatividades são, segundo Judith Butler (2019, p. 242), “uma identidade construída, uma realização performativa em que a plateia social mundana, incluindo os próprios atores, passa a acreditar, exercendo-a sob a forma de uma crença”. Mas é no processo de descontinuidade na incapacidade de repetição que se encontram as possibilidades de transformação do gênero. Nesse sentido, é justamente nas tensões estabelecidas a partir das relações arbitrárias é que se identifica o quão frágil é a ideia de uma identidade permanente.

As pesquisas realizadas nos últimos 10 anos mostram, de forma geral, o quanto é importante o enfrentamento às questões LGBTQIFÓBICAS a partir das práticas pedagógicas, pois o ambiente escolar está permeado por um conjunto de mecanismos de controle da sexualidade, resultando em uma série de violações,

preconceitos e discriminações. Os principais consensos revelados pelas pesquisas têm a ver com o compromisso dos professores em pautar, em suas disciplinas ou através de projetos, os temas gênero e sexualidade, a fim de garantirem uma educação mais inclusiva. Já os dissensos estão relacionados às questões da naturalização e reprodução de violências, que, por muitas vezes, são simbólicas, e se efetivam a partir de discursos nas relações interpessoais no cotidiano escolar.

Entre as diversas formas de compreender, por meio das pesquisas, o tema LGBTQIA+FOBIA no espaço escolar, sua invisibilidade e implicações, está também a problematização da ausência de programas e estratégias governamentais que contribuam para um ambiente mais acolhedor e inclusivo.

Uma das questões que aparecem nos trabalhos acadêmicos analisados é a distorção de documentos que poderiam servir como subsídio para ações no combate à LGBTQIA+FOBIA no espaço escolar, como o Programa Brasil sem Homofobia, criado em 2004. Tal distorção está diretamente relacionada ao crescimento do conservadorismo, com movimentos políticos e sociais que afetam de forma negativa o desenvolvimento de práticas pedagógicas que combatam a LGBTQIA+FOBIA, tais como o movimento Escola sem Partido. Nota-se que a ação de movimentos como este, dedicados a combater um suposto problema que eles inventaram e nomearam como “ideologia de gênero”, acabou gerando uma onda de notícias falsas acerca do Programa Brasil sem Homofobia, que posteriormente teve uma de suas ações rebatizada como “Kit Gay<sup>4</sup>”, com intenção pejorativa e com vistas a distorcer a natureza da proposta.

O Programa Brasil Sem Homofobia<sup>5</sup> foi lançado em 2004, a partir de uma série de discussões entre o Governo Federal e a sociedade civil organizada, com o objetivo de promover a cidadania e os direitos humanos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT), a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação. O programa foi constituído de diversas ações voltadas para:

- O apoio a projetos de fortalecimento de instituições públicas e não-governamentais que atuam na promoção da cidadania LGBT e/ou no combate à homofobia;

---

<sup>4</sup> Modo pejorativo de se referir a ações do programa Brasil Sem Homofobia.

<sup>5</sup> Disponível em: [https://bvsm.sau.de.gov.br/bvs/publicacoes/brasil\\_sem\\_homofobia.pdf](https://bvsm.sau.de.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf). Acesso em 05/04/2021.

- A capacitação em direitos humanos para profissionais e representantes do movimento LGBT que atuam na defesa de direitos humanos;
  - A disseminação de informações sobre direitos, promoção da autoestima LGBT; incentivo à denúncia de violações dos direitos humanos da população LGTB.
- (BRASIL, 2004, p.11)

O Programa busca o reconhecimento da cidadania da população LGBTQIA+ e a reparação em relação aos diversos danos sofridos por estes sujeitos, compreendendo-os como uma parcela relevante da sociedade brasileira que possui menos direitos por razões ligadas ao preconceito e à discriminação por sua orientação sexual e/ou identidade de gênero.

Apesar do programa ser um marco histórico, considerado um grande passo na perspectiva de criar estratégias de combate à discriminação e ao preconceito no que tange à identidade de gênero e orientação sexual, ele foi posteriormente vetado e disseminado como negativo, gerando grande histeria social.

Para que possamos compreender melhor o veto a este programa, teremos que falar mais sobre o termo “ideologia de gênero” o movimento Escola sem Partido, que tiveram grande influência nos Planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação e contribuíram para a retirada da palavra gênero destes documentos, além de gerarem grande tensionamento no campo educacional, com perseguição a profissionais da educação e propagação de notícias falsas sobre os temas Gênero, Sexualidade e Educação.

### **3.2. Uma questão de gênero: a supressão do tema em documentos oficiais e os movimentos políticos conservadores em ascensão**

No exercício de nos aproximar da discussão em relação ao termo “ideologia de gênero”, enfocando suas consequências no cotidiano escolar e relacionando-o à ausência de políticas públicas para tratar de gênero e sexualidade na educação, analisaremos uma situação ocorrida em 2016 na EMEF Desembargador Amorim Lima. A escola, que é parte da Diretoria Regional do Butantã, na Zona Oeste de São Paulo, sofreu, na ocasião, a tentativa autoritária de censura a uma de suas atividades: a Semana de Gênero e Educação.

Segundo reportagem realizada pela jornalista Talita Bedinelli para o site El País/Brasil, a censura ocorreu mediante a um ofício entregue por um motoboy, assinado pelo vereador Ricardo Nunes (PMDB, atualmente vice-prefeito da cidade) e endereçado à diretora Ana Elisa Siqueira, responsável pela escola há 21 anos (BEDINELLI, 2016).

No documento foi questionada a realização da Semana de Gênero e Educação, prevista para ter início no dia 25/10/2016, às 19 horas. Os encontros da semana trariam palestras e discussões sobre os temas relacionados às questões de gênero como: machismo, parto, violência, desigualdade de gênero, entre outros. O ofício pedia a suspensão imediata do evento, questionava os materiais pedagógicos que seriam utilizados e trazia uma ameaça de penalização aos organizadores.

A partir desse relato, podemos observar que a arbitrariedade emergia do próprio vereador que, sem conhecimento prévio e aprofundado da organização do evento e da necessidade do território em discutir o tema, pedia a suspensão imediata das atividades, além de ameaçar de penalidade os organizadores do evento. Essa disputa e a tensão estabelecida a partir desse conflito revelam as relações de poder hegemônico que perduram em nossa sociedade de forma estrutural. Em entrevista, a diretora Ana Elisa afirmou:

Ele não é a pessoa de direito para fazer isso. Quem poderia reclamar de qualquer coisa é a Secretaria de Educação e não um vereador (...). Já estava tudo pronto. A gente não parou de fazer nada. Aquele mesmo dia seguiu com uma palestra que discutia o papel da mulher na ciência. (BEDINELLI, 2016)

Segundo Michel Foucault (1988, p.91), “lá onde há poder, há resistência (..) a resistência seria inerente ao exercício de poder”. Nesse episódio, podemos identificar que a intervenção política do vereador, buscando colocar a escola como um objeto de sujeição, embora tenha gerado uma tensão, sucumbiu pela resistência dos atores da comunidade escolar que se colocaram como sujeitos autônomos. Ainda assim, fica revelado o paradoxo existente no ambiente escolar: a ocorrência de intervenções conservadoras, por meio de práticas políticas de censura e abuso de poder, que, no limite, desrespeitam a própria proposta estabelecida nos documentos que norteiam as práticas pedagógicas no município.



Ainda de acordo com a concepção de Michel Foucault, o poder é um elemento dinâmico que não se estabiliza como uma detenção polarizada, isto é, a partir das dinâmicas de resistência o poder também se alterna entre os sujeitos. Ainda segundo a matéria, Nunes foi o responsável pelo texto que, em 2015, retirou a palavra "gênero" do Plano Municipal de Educação que tramitava na Câmara. Para a reportagem citada, ele ainda afirmou:

(...) que o Plano Nacional de Educação, o Plano Estadual de Educação e o Plano Municipal de Educação excluíram propositadamente, após amplo debate no Poder Legislativo, a temática de gênero nas diretrizes de ensino (...). Alterei itens para que se obrigue o município a implementar [onde antes dizia fomentar] políticas de combate a qualquer forma de preconceito. A escola tem que combater o preconceito e não fazer um plano que interfira na orientação sexual da criança. Educar é papel da família (BEDINELLI, 2016)

Um dos questionamentos possíveis diante desta afirmação é em relação ao conceito de família que o vereador defende. De que família estamos falando? Existe um padrão familiar que se coloca de forma real em nossa sociedade? Neste trabalho, no entanto, nosso foco é questionar que se trata de um equívoco propagar que o estabelecimento de diálogos e práticas pedagógicas que combatam qualquer tipo de violência e, nesse caso, promovam a visibilização de discussões sobre gênero, possam interferir na orientação sexual do sujeito. Paul Preciado (2015, p. 21) afirma que “a contrassexualidade não é a criação de uma nova natureza, pelo contrário, é mais o fim da natureza como ordem que legitima a sujeição de certos corpos a outros”. À luz do que explica o autor, podemos refletir sobre esse processo de subordinação estabelecido nas relações sociais, que trata a diversidade como anormalidade e insiste em negá-la, de forma a invisibilizá-la e massacrá-la, a partir de violências como a LGBTQIA+FOBIA, o racismo, a xenofobia, dentre tantas outras.

Um ano antes da intervenção no Plano Municipal, o mesmo havia ocorrido no Congresso Nacional, com o Plano Nacional de Educação: a palavra gênero desaparecera do texto final. Os que odeiam a palavra e a emancipação que carrega com ela afirmam que querem evitar a existência nas escolas do que chamam de “ideologia de gênero”.

O livro de referência dos católicos ativistas do antifeminismo e contrários aos direitos sexuais e reprodutivos foi escrito pelo acadêmico argentino Jorge Scala e

apresenta como título *Ideologia de Gênero: neototalitarismo e a morte da família*<sup>6</sup>, tendo sido traduzido para o português por uma editora católica, a Katechesis. (SCALA, 2015) As teses contidas no livro passaram a ser replicadas por autoridades católicas do Brasil, com destaque para o texto de Dom Orani Tempesta, arcebispo do Rio de Janeiro, publicado no sítio virtual da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), mas também em blogs por Dom Anuar Battisti, arcebispo de Maringá (PR), Dom Antônio Carlos Rossi Keller, bispo de Frederico Westphalen (RS), Dom Fernando Rifan, bispo de Maria Vianney (RJ) e no jornal A Tarde, por Dom Murilo Krieger, arcebispo de São Salvador da Bahia e primaz do Brasil.

O termo “ideologia de gênero” refere-se a um constructo ideológico, equivocadamente, pautado em mentiras, que pressupõe a existência de uma intencionalidade de intervenção na orientação sexual de crianças e jovens em formação, a partir das discussões de gênero. Aqueles que constroem a ideia de “ideologia de gênero” afirmam também combater este processo, o que acaba resultando, na verdade, na negação da pluralidade e da diversidade sexual.

Além de negligenciar a existência da violência e a discriminação da população LGBTQIA+, o movimento de combate à “ideologia de gênero” também instaura um clima de medo e intimidação aos profissionais da educação, para que não se efetive nenhum tipo de discussão relacionada às questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar. O infográfico a seguir, produzido por Luiz Fernando Menezes<sup>7</sup>, traz uma síntese do conceito de “ideologia de gênero”:

---

<sup>6</sup> Disponível em:

<<https://www.geledes.org.br/ideologia-de-genero-emergencia-de-uma-teoria-religiosa-sobre-os-riscos-da-democracia-sexual/#ixzz3c40fcCta>>. Acesso em: 02/04/2021

<sup>7</sup> Jornalista, quadrinista e ilustrador com experiência em tecnologias e games

Infográfico 1: Fatos sobre a “ideologia de gênero”



Fonte: MENEZES, 2019

Evitar as discussões de gênero nos ambientes escolares é especialmente problemático em uma sociedade machista e LGBTQIFÓBICA como a brasileira. Segundo dados da Associação Nacional de Travestis e Transexuais do Brasil (ANTRA), a partir de seu Dossiê Anual de Assassinatos e Violência contra Travestis e Transexuais, em 2020, foram registrados 175 assassinatos de pessoas trans (travestis e mulheres transexuais). Não foram encontradas informações sobre assassinatos de pessoas trans masculinas. (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2021)

São Paulo, Ceará, Bahia e Rio de Janeiro aparecem entre os cinco primeiros estados com mais assassinatos de pessoas trans desde 2017. A pesquisa ainda revela que, de 2008 a 2020, o Brasil ocupa o primeiro lugar do ranking mundial de assassinatos de pessoas trans.

Esses dados evidenciam a urgência das discussões de gênero no ambiente escolar e a necessidade da promoção de direitos LGBTQIA+ para garantir uma educação mais inclusiva. As violências reportadas acima em relação às travestis e

transexuais expõem apenas parte do que se consegue registrar, já que os números alarmantes não abarcam as outras identidades das siglas como, por exemplo, Gays, Lésbicas e Bissexuais. As travestis e transexuais são, na maioria das vezes, as mais afetadas pela falta de políticas públicas e de uma educação inclusiva que garantam seu acesso e permanência na educação básica.

No mesmo período em que a EMEF Desembargador Amorim Lima sofria com a tentativa de censura LGBTQIAFÓBICA, do outro lado da Cidade, no território de Guaianases, os alunos de 9º ano do Ensino Fundamental da EMEF Alexandre de Gusmão desenvolviam o projeto *Direitos Humanos na Luta contra LGBTFOBIA*, encerrando o Ciclo Autoral com a finalização da pesquisa que haviam iniciado no ano anterior (2015).

Partindo dos pressupostos de autoria e autonomia, que estão na base do Ciclo Autoral, os temas discutidos nos projetos de TCA são oriundos de uma proposta de percepção e problematização da realidade e da decisão coletiva do que será feito como ação dos estudantes na perspectiva da intervenção social.

O projeto *Direitos Humanos na luta contra LGBTFOBIA* recebeu dois prêmios em primeiro lugar na categoria Professor. O primeiro, em 2016, pela Secretaria Municipal de Educação em Direitos Humanos e o segundo, em 2017, pela Secretaria Municipal de Educação. Este último, aliás, sofreu censura com relação ao título, tendo sido publicado em Diário Oficial somente o nome do eixo temático de que participava: Direitos Humanos. Além disso, o vídeo institucional gravado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em que eu, como proponente do projeto, falava resumidamente sobre o seu desenvolvimento, foi editado – a palavra LGBTFOBIA, pronunciada várias vezes, foi cortada e a impressão que se tinha, ao ouvir a gravação exibida na cerimônia de apresentação como espaço de fala, era que o projeto apresentava apenas uma discussão sobre as relações interpessoais no ambiente escolar, sem o foco às questões da LGBTQIA+FOBIA.

Ainda na cerimônia de entrega do prêmio, soube por um membro da Secretaria Municipal de Educação que a censura de fato ocorreu e que, mesmo após a publicação dos resultados, havia um interesse em me desclassificar do concurso de participação que me rendeu o título de “Professor Destaque 2017”, por causa da temática tratada. Ou seja, o mesmo motivo que me colocava em um lugar

de destaque positivo, pelo fazer pedagógico dentro das perspectivas estabelecidas no Ciclo Autoral, era também o que me colocava no alvo da censura.

Aqui, a resistência se efetivou a partir da minha própria prática e da prática dos meus pares que, estando em outras esferas da educação, lutaram pela permanência do projeto nesse processo de premiação. E, antes de tudo, neste caso, o poder de resistir também estava em nós, autores desse trabalho, que surgiu da necessidade de estudar e falar sobre o que nos atravessava naquele momento.

Reitero que, ainda mais especificamente no Ciclo Autoral, ignorar os temas que os estudantes decidem estudar é o mesmo que ignorar os próprios sujeitos que protagonizam os Trabalhos Colaborativos de Autoria. É notável que as violências se efetivam também de forma simbólica, a partir de ações que tentam censurar e silenciar de alguma forma as práticas pedagógicas que fomentam a promoção da igualdade de gênero e reafirmam a existência da diversidade.

Dias depois da tentativa de censura na EMEF Desembargador Amorim Lima, a então vice-prefeita, Nádia Campeão, foi até a escola para apoiar o evento Semana de Gênero e Educação. Além de legitimar que não havia ilegalidade no evento, ela reafirmou que a escola tem o direito e autonomia para escolha dos temas que irão ser trabalhados.

Sobre a censura do projeto *Direitos Humanos na Luta contra LGBTFOBIA*, por ter ocorrido de uma forma mais “sutil”, não houve repercussão expressiva. Assim como essa ideia equivocada de “ideologia de gênero”, que surge a partir de textos da igreja católica em 1995, e o movimento que diz combater tal fenômeno, o projeto e movimento político Escola sem partido também passa a ganhar força e a pressionar pela implementação de políticas que geram mais censuras e silenciamento.

Diante das narrativas e dados acima e do contato com as pesquisas realizadas na última década, foi constatado que existe um alto nível de rejeição ao tratamento das questões de gênero e sexualidade no âmbito escolar, principalmente quando o recorte é a questão da LGBTQIA+FOBIA. Tal rejeição revela uma força para a manutenção do silenciamento e censura que pretendem anular uma determinada parcela da sociedade, ferindo os sujeitos em sua integridade de ser.

### 3.2.1. Escola Sem Partido

O programa Escola Sem Partido surge em 2004, criado pelo advogado Miguel Nagib<sup>8</sup>, mas é a partir de 2015 que ele vai ganhando força juntamente com o conservadorismo em nossa sociedade. É importante ponderar que esse tipo de movimento político conservador surge como forma de repressão a possíveis políticas públicas e/ou como reação a movimentos que exigem, por meio de muita luta, seus direitos constitucionais.

A problematização do programa Escola sem Partido e do movimento de combate à “ideologia de gênero” aparecem de forma bem expressiva nas pesquisas, pois essas duas frentes conservadoras tiveram considerável impacto nacional no campo da educação.

Um dos pressupostos do programa é que haveria no Brasil uma “doutrinação ideológica”, no processo de ensino-aprendizagem. O Escola Sem Partido surge como uma proposta de lei nas esferas municipais, estaduais e federal e tem grande impacto nos processos de práticas pedagógicas voltadas às questões de gênero e sexualidade na educação. É neste cenário que as pesquisas relacionadas neste documento encontradas no catálogo de teses e dissertações da Capes estão inseridas. É também nesse contexto que há um grande tensionamento social em relação às práticas pedagógicas voltadas às questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar.

O próprio Programa Brasil sem Homofobia, anteriormente citado, recebe vetos e é propagado nas redes sociais e por meio da grande mídia como “Kit GAY”. A partir daí, a ausência de políticas públicas educacionais voltadas para o público LGBTQIA+ se agrava e este tensionamento reverbera justamente em quem está na linha de frente na esfera educacional. Instaura-se, então, um clima de censura e perseguição. A educação, de certa forma, vai retrocedendo e cedendo a estas políticas de censura. Em sua dissertação *Gênero Vai pra Cuba: a chamada ideologia de gênero e as disputas em torno do Plano Nacional e do Plano Municipal de Educação de São Paulo*, RODRIGUES (2019) afirma:

---

<sup>8</sup> Miguel Francisco Urbano Nagib é um advogado brasileiro, conhecido por ser fundador do chamado "Movimento Escola sem Partido". É procurador do Estado de São Paulo em Brasília desde 1985 e foi assessor de ministro do Supremo Tribunal Federal de 1994 a 2002.

Trata-se da suspensão do projeto “Escola sem Homofobia”, elaborado pelo MEC em conjunto com redes e organizações não governamentais. Por pressão da chamada “bancada evangélica” e atravessando um momento delicado de fortes denúncias contra o então Ministro da Casa Civil, Antonio Palocci, a presidenta optou por vetar o projeto. Na ocasião, destacou-se o deputado federal fluminense Anthony Garotinho, líder evangélico, que estava à frente de movimentos pela derrubada do Ministro Palocci e teria recuado quando do atendimento de sua demanda pela chefe do Executivo Federal. Além do desgaste com os movimentos sociais e setores identificáveis a um campo político situado como “progressista”, a presidenta sofreu duras críticas em virtude de suas declarações tentando justificar o ocorrido. Dilma afirmou: “não vai ser permitido a nenhum órgão do governo fazer propaganda de opções sexuais”. (RODRIGUES, 2019, p. 20)

A partir da supressão de documentos, vamos perdendo também direitos e garantias de uma sociedade que poderia ser mais justa e inclusiva, enquanto programas conservadores pouco comprometidos de fato com a educação, vão ganhando espaço.

Entre as propostas de intimidação de educadores, é sugerido pelo programa uma afixação em todas as salas de aula de Ensino Fundamental e Médio de cartazes com as seguintes orientações:

#### Deveres do Professor<sup>9</sup>

- 1 - O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.
- 2 - O professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.
- 3 - O professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.
- 4 - Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade -, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito.
- 5 - O professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.
- 6 - O professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula. (ESCOLA SEM PARTIDO, 2021)

O fato é que a partir destes pressupostos o programa fere a Constituição Federal de 1988 e a Lei n. 9.493/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB).

---

<sup>9</sup> Disponível em <<https://www.escolasempartido.org/>>. Acesso em 08/04/2021.

Outra das sugestões do Escola sem Partido é modificar a própria LDB para excluir do currículo escolar temas como: gênero, sexualidade, raça e direitos humanos, pois na concepção de seus integrantes esses temas atendem às agendas da esquerda e devem ser de responsabilidade da família.

O Escola Sem Partido também pleiteia a neutralidade de professores referente a fatos históricos e a restrição do estímulo à participação política dos educandos. Sobre neutralidade, Paulo Freire (2018) afirma:

A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso. Este medo quase sempre resulta de um 'compromisso' contra os homens, contra sua humanização, por parte dos que se dizem neutros. Estão comprometidos consigo mesmos, com seus interesses ou com os interesses dos grupos aos quais pertencem. E como este não é um compromisso verdadeiro, assumem a neutralidade impossível. O verdadeiro compromisso é a solidariedade. (...) Comprometer-se com a desumanização é assumi-la e, inexoravelmente, desumanizar-se também. Esta é a razão pela qual o verdadeiro compromisso, que é sempre solidário, não pode reduzir-se jamais a gestos de falsa generosidade, nem tampouco ser um ato unilateral, no qual quem se compromete é o sujeito ativo do trabalho comprometido e aquele com quem se compromete a incidência de seu compromisso. Isso seria anular a essência do compromisso, que, sendo encontro dinâmico de homens solidários, ao alcançar aqueles com os quais alguém se compromete, volta destes para ele, abraçando a todos num único gesto amoroso. (FREIRE, 2018, p. 23)

Diante da colocação de Paulo Freire sobre a neutralidade, concluo que estar neutro é se omitir diante das barbáries sociais. É preciso perceber e denunciar que, em sua verdadeira intenção, os articuladores do Escola sem Partido querem ver implementada uma visão unilateral dos fatos, impedindo as múltiplas interpretações. Ao contrário do que diz pretender, o programa Escola Sem Partido acaba sendo, na verdade, a imposição de um olhar único e antidemocrático.

Esses temas atravessam o espaço escolar, em tempo real, independentemente do que se pode ou não falar, pois a diversidade está no próprio sujeito, o acompanha e se estabelece no lugar que ele ocupa. Assim, por maiores que sejam as repressões sociais existentes, em relação aos padrões, é no contato com o outro que se efetiva a diferença. Daí, a necessidade de incluir a diversidade nas discussões e projetos pedagógicos.

Diante das pesquisas levantadas nos últimos 10 anos, vemos que a questão da violência contra os sujeitos LGBTQIA+ é bem comum e, por muitas vezes, está naturalizada nos discursos e ações dentro do espaço escolar.



Para concluir essa reflexão, compartilho a narrativa de um episódio cotidiano ocorrido no território de Guaianases, na EMEF Alexandre de Gusmão, durante uma aula numa turma de 8º ano, no dia 22/08/2019. Eu soube do ocorrido pelo próprio aluno da escola que, naquele período, fazia parte de um projeto coordenado por mim, onde discutimos os seguintes temas: violência contra mulher, LGBTQIA+FOBIA e racismo. Para garantir o sigilo dos nomes, irei nomeá-los como Aluno A e Aluno B. A comunicação aconteceu por meio de mensagens no aplicativo WhatsApp.

**Aluno A** - *Professor, venho aqui fazer uma reclamação sobre um aluno, o B. “muleque” insuportável que fica com uma infantilidade do krl. Bicho chato! Esse tipo de gente nos faz odiar o ambiente de estudo.*

*Nesse momento, fora do horário do trabalho, apenas respondi:*

**Professor:** *Vou conversar com ele*

**Aluno A:** *Certo, ah sim! Tem uma coisa que acho importante destacar. Ainda hoje ele tacou uma borracha em mim e disse: “Viado tem que levar borrachada”. Não que eu tenha me ofendido, não! Eu não gostei da maneira que ele disse. Pois isso promove a LGBTFOBIA.*

**Professor:** *Vou ter uma conversa bem séria sobre isso, Inadmissível!*

**Aluno A:** *Acho importante destacar isso, é um tema bem delicado...agradeço pela atenção.*

**Professor:** *É importante que a gente converse para que esse tipo de violência não aconteça. Quando acontecer qualquer coisa é só me falar.*

*Escola não é espaço de violência!*

**Aluna A:** *Certo, Professor!*

Essa pequena narrativa nos revela o quanto a violência está naturalizada e arraigada dentro do espaço escolar e, também, dentro da nossa sociedade de modo geral. O discurso do Aluno B mostra a reprodução da violência e evidencia uma certa legitimação dos discursos de ódio e da própria ação contra os corpos que não seguem um padrão de comportamento. A maior parte das pesquisas encontradas trabalharam de forma metodológica a partir da escuta destes territórios e colheram informações a partir de entrevistas com docentes e discentes, as quais dialogam muito com a narrativa exposta.

Apenas por esse recorte é possível ter a dimensão do desserviço que movimentos como Escola Sem Partido ou articulações de combate à chamada “ideologia de gênero” promovem ao quererem silenciar e coibir práticas educativas inclusivas. Como não falar da LGBTQIA+FOBIA quando ela está na relação cotidiana dentro de cada sala de aula? Como ignorar esse tipo de violência sem ferir o indivíduo e a própria Constituição Federal?

**Art. 206 da Constituição Federal.** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

(BRASIL, 1988)

### 3.3 Pesquisa ABGLT (2016)

A ABGLT (Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transsexuais e Intersexos)<sup>10</sup> desenvolveu, em 2015, e publicou, em 2016, uma ampla pesquisa intitulada Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015 - Um Relatório da Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – ABGLT, que produziu dados importantes sobre a violência contra o público LGBTQIA+ no ambiente escolar, considerando que tanto a orientação sexual, quanto a forma de expressão de gênero são características subjetivas que tensionam os sujeitos LGBTQIA+, na escola e na sociedade de uma forma geral. Cabe observar que se trata de sujeitos sempre vulneráveis, por serem cotidianamente alvo da violência e por não corresponderem aos padrões estabelecidos por um imaginário social que se efetiva nas violências físicas e simbólicas. Os dados das pesquisas revelam que:

**a)** 27% dos/das estudantes LGBTI haviam sido agredidos/as fisicamente por causa de sua orientação sexual e 25% por sua identidade/expressão

<sup>10</sup> A Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos, designada pela sigla ABGLT, cujo nome e fins foram aprovados em 31 de janeiro de 1995, data de sua fundação, por 31 entidades, é uma pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos e com duração por tempo indeterminado. A criação da ABGLT representa um marco importante na história do movimento LGBT brasileiro, pois possibilitou a criação de uma rede nacional de representação com capacidade e legitimidade para levar as reivindicações do segmento até o Governo Federal.

de gênero;

**b)** 60% dos/as estudantes que participaram da pesquisa se sentiam inseguros/as na escola por causa de sua orientação sexual e 43% se sentiam inseguros/as por causa de sua identidade/expressão de gênero;

**c)** 73% foram agredidos/as verbalmente por causa de sua orientação sexual e 68% foram agredidos/as verbalmente na escola por causa de sua identidade/expressão de gênero;

**d)** 48% ouviam com frequência comentários LGBTIFÓBICOS;

**e)** 55% afirmaram ter ouvido comentários negativos especificamente a respeito de pessoas trans;

**f)** 56% dos/das estudantes LGBT foram assediados/as sexualmente na escola;

**g)** 36% dos/das respondentes acreditaram que foi “ineficaz” a resposta dos/das profissionais da escola para impedir as agressões;

**h)** Os/as estudantes tinham duas vezes mais probabilidade de ter faltado à escola se tivessem sofrido níveis mais elevados de agressão relacionada à orientação sexual (58,9% comparados com 23,7% entre os/as que sofreram menos agressão) ou expressão de gênero (51,9% comparados com 25,5%);

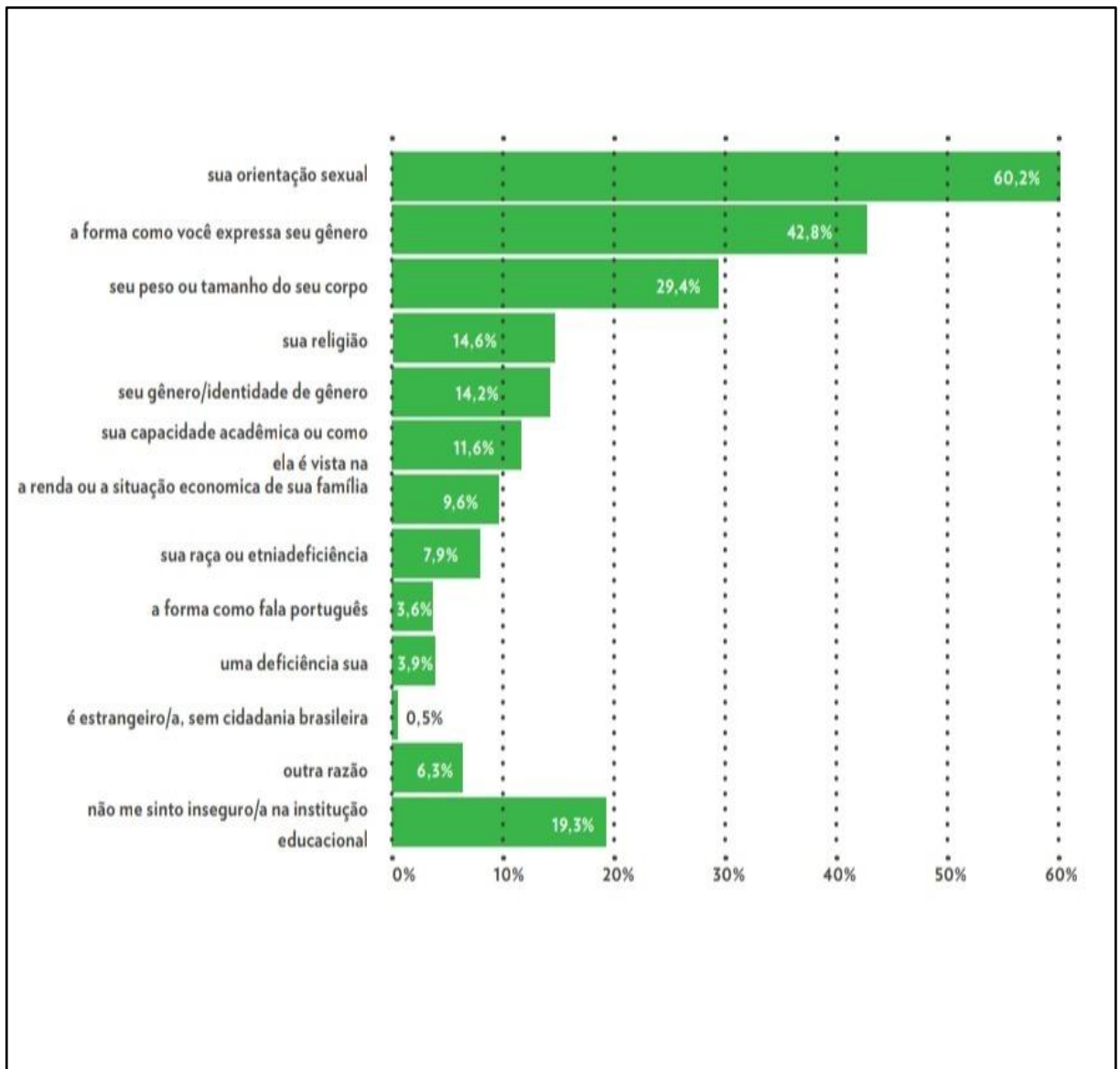
**i)** Os/as estudantes LGBT que vivenciaram níveis mais elevados de agressão verbal por causa da orientação sexual ou expressão de gênero tinham 1,5 vez mais probabilidade de relatar níveis mais elevados de depressão (73,7% comparados com 43,6% dos que sofreram menos agressão no caso da orientação sexual; 67,0% comparados com 45,3% no caso da identidade/expressão de gênero);

**j)** Para 64% dos/das estudantes não existia nenhuma disposição no regulamento da escola a esse respeito;

**k)** Apenas 8,3% dos/das estudantes afirmaram que o regulamento da escola tinha alguma disposição sobre orientação sexual ou identidade/expressão de gênero. (ABGLT, 2016, p.19)

A seguir, analisaremos um gráfico com a percentagem de estudantes que se sentem inseguros/as nas instituições educacionais por causa de uma característica pessoal.

Gráfico 3 - Estudantes que se sentem inseguros/as na instituição educacional por causa de uma característica física.<sup>11</sup>



Fonte: ABGLT, 2016

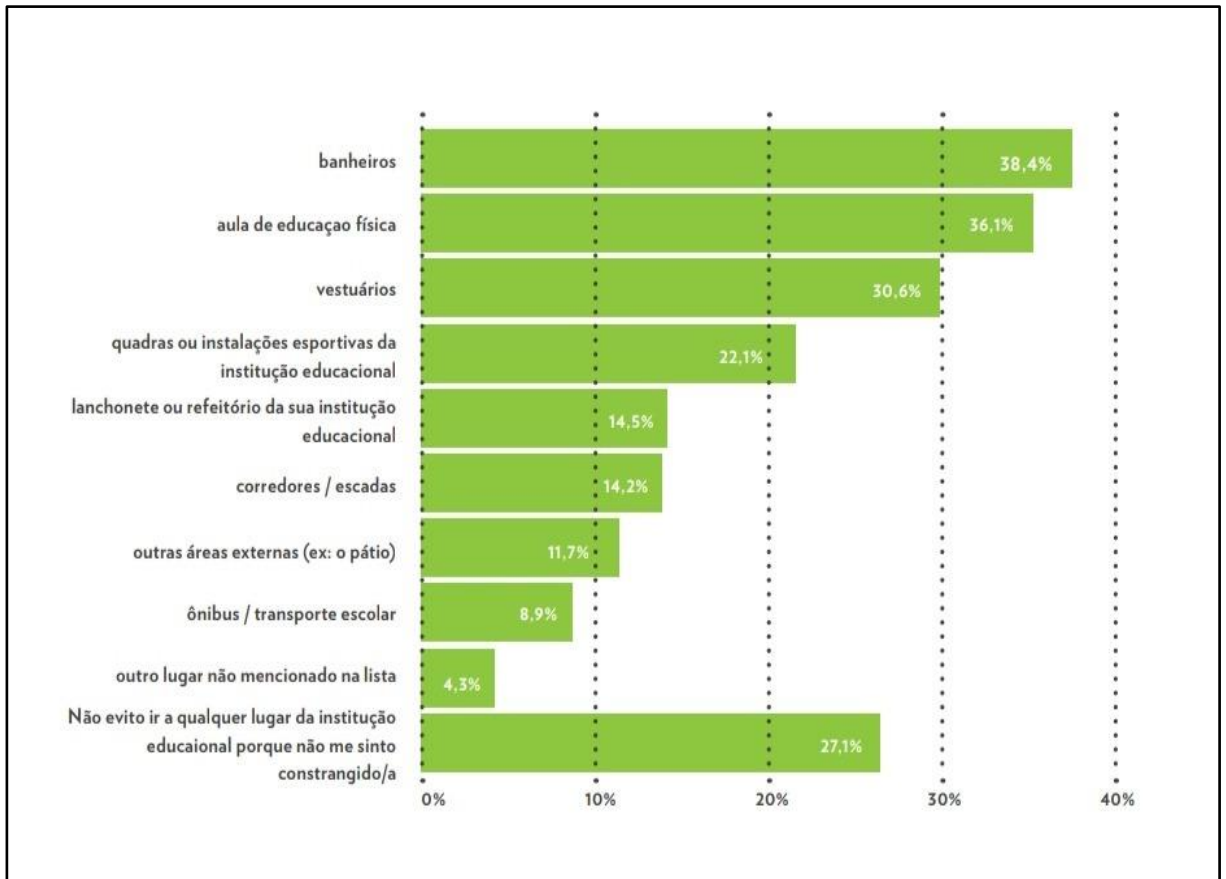
Ainda que haja várias formas de práticas de bullying e violência dentro do espaço escolar, o gráfico originado pela pesquisa mostra que a orientação sexual e as expressões de gênero são os alvos principais desse tipo de ocorrência no ambiente educacional.

Outra questão está nos espaços evitados por estudantes LGBTQIA+ porque se sentem inseguros/as ou constrangidos/as. Associar sexualidade com expressão

<sup>11</sup> Gráfico que compõe a Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015 - Um Relatório da Secretaria de Educação, da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT). Disponível em: <<https://static.congressoemfoco.uol.com.br/2016/08/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>> Acesso em 03/04/2021.

de gênero também gera confusões, no sentido de impor, dentro da perspectiva do binarismo, o que é de menino e o que é de menina. Essa questão se evidencia no gráfico abaixo:

Gráfico 4 - Espaços evitados por estudantes LGBTQIA+<sup>12</sup>



Fonte: ABGLT, 2016

Em primeiro lugar está o banheiro, na sequência as aulas de educação física e depois os vestiários. Esses três espaços são os principais marcadores do constrangimento e da insegurança e é neles que a questão do binarismo de gênero se estabelece de forma mais forte, até porque o corpo está em evidência.

Banheiros e vestiários escolares, na maioria das vezes, têm restrições à duas “únicas possibilidades de gênero”: ser menino ou menina, sempre cisgênero<sup>13</sup>.

<sup>12</sup> Gráfico que compõe a Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015 - Um Relatório da Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT). Disponível em <<https://static.congressoemfoco.uol.com.br/2016/08/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>>. Acesso em 03/04/2021.

<sup>13</sup> A palavra *cisgênero* (do latim *cis*, que significa do mesmo lado) é atribuída ao indivíduo quando sua identidade de gênero está em consonância com o gênero que lhe foi atribuído ao nascer, ou seja, “quando sua conduta psicossocial, expressa nos atos mais comuns do dia a dia, está

Já as aulas de educação física, também de maneira geral, trazem, de forma cultural, os principais esportes que acontecem nas quadras de escolas públicas: o futebol e o vôlei, associados respectivamente a meninos e meninas - e qualquer afinidade contrária, de meninas em relação ao futebol e de meninos ao vôlei, pode gerar conflitos e violências simbólicas como bullying e pseudo brincadeiras.

Os dados revelam também a importância e a emergência de se trabalhar o tema gênero e sexualidade na perspectiva de combate a LGBTQIA+FOBIA. Nesse sentido, a proposta dos Trabalhos Colaborativos de Autoria da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, são de extrema importância para o fomento à essas práticas dentro do espaço escolar, como uma forma de intervenção social. Evidenciar essas narrativas trarão também ao campo acadêmico e epistemológico uma grande contribuição na articulação de práticas que ocorrem diante de todo esse contexto social desfavorável à diversidade. As pesquisas encontradas e já desenvolvidas com esses temas nos ajudarão a enveredar e traçar novos caminhos e práticas na perspectiva de uma sociedade mais igualitária e inclusiva.

---

inteiramente de acordo com o que a sociedade espera de pessoas do seu sexo biológico". Disponível em <<https://www.labeurb.unicamp.br/endici/index.php?r=verbete%2Fview&id=80>>. Acesso em 02/04/2021.

#### 4. CAPÍTULO 3 - O TERRITÓRIO DE GUAIANASES

Este capítulo apresenta um panorama de Guaianases em sua composição de território, trazendo narrativas humanizadas de seu histórico e desenvolvimento. Analisa, também, o impacto das transformações territoriais ocorridas ali, bem como seus aparelhos culturais e as instituições que compõem a Rede Municipal de Ensino de São Paulo - especificamente aquelas geridas pela Diretoria Regional de Guaianases, que atende também outros distritos, entre eles a Cidade Tiradentes, *locus* desta pesquisa.

No distrito de Cidade Tiradentes estão inseridas as três escolas cujos projetos e práticas pedagógicas na luta contra a LGBTQIA+FOBIA apresentaremos no próximo capítulo, a partir dos Trabalhos Colaborativos de Autoria.

Para trazer informações do território, mostramos aqui fragmentos do processo histórico do local (selecionados do memorial Cidade Tiradentes – Memória Viva<sup>14</sup>, de 2016, que discute a memória e a formação histórica do território), além de algumas referências colhidas no Quadro Analítico – Cidade Tiradentes<sup>15</sup> (2016) e no Mapa da Desigualdade<sup>16</sup> (2021).

A narrativa está permeada por informações dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das instituições investigadas e conta também com falas dos professores e coordenadores que participaram das entrevistas. Alguns espaços

---

<sup>14</sup> A pesquisa foi realizada em 2016 pelo Instituto Bixiga (associação de pesquisadores e professores independentes que desenvolvem projetos de pesquisa, formação continuada e educação popular), em parceria com a Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo e o Centro de Formação Cultural de Cidade Tiradentes, contando com a participação efetiva de moradores, coletivos culturais, profissionais da saúde e educação e agentes da rede pública de cultura de São Paulo. Resultou em uma exposição e um memorial, este último disponível na postagem publicada em 2021 em: <https://institutobixiga.com.br/cidade-tiradentes-memoria-viva-de-lutas-e-resistenciais-da-classe-trabalhadora-na-zona-leste-de-sao-paulo/>  
Acesso em 02/03/2022.

<sup>15</sup> O Quadro Analítico Cidade Tiradentes (2016) faz parte do Caderno de Propostas dos Planos Regionais das Subprefeituras da Cidade de São Paulo. Disponível em: <https://gestaourbana.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/QA-CT.pdf>  
Acesso em 10/04/2022.

<sup>16</sup> O Mapa da Desigualdade lança anualmente, desde 2012, dados sobre os 96 distritos da capital, a fim de colaborar para a elaboração de políticas públicas que contribuam para a redução da desigualdade. Disponível em: <https://www.nossasaopaulo.org.br/2021/10/21/mapa-da-desigualdade-2021-e-lancado/>  
Acesso em 02/03/2022.

culturais e coletivos populares que compõem o local nos ajudarão a visualizá-lo. Para garantir essa breve viagem, iniciamos pela origem do território. Vale ressaltar que essa viagem não segue uma ordem cronológica, em vez disso, se compromete a conduzir o leitor a uma reflexão acerca dos processos de exclusão, lutas e resistências, convocando a análise dos processos hegemônicos coloniais que têm garantido uma manutenção da pobreza e da miséria de nossa sociedade, e evocando, com suas forças ancestrais territoriais, narrativas de um povo que persiste na permanência da ocupação, da (re)existência, e dos tensionamentos gerados por esses conflitos.

#### 4.1 A Origem do Território

Naquele 1948 em que fui matriculado no Grupo Escolar Pedro Taques, Guaianases era um povoado ao lado da estação ferroviária, as ruas iluminadas à noite por lampiões de querosene. No largo da estação terminava a estrada de terra que vinha da Fazenda Santa Etelvina. Era o meu caminho, 16 quilômetros batidos a pé, entre a ida e a volta, entre o casebre da roça e a sala de aula lotada, três alunos por carteira. Éramos um bando de meninas e meninos que moravam para os mesmos lados. De pé no chão, nas manhãs de inverno os pés doíam muito. No caminho da roça, já no sol quente do meio-dia, íamos ficando pelos sítios e chácaras. Eu era o último. Chegava faminto em casa, para o invariável prato morno de arroz, feijão e repolho. Quando li “Os Parceiros do Rio Bonito”, de Antônio Candido, entendi perfeitamente a referência àquela insaciável fome de carne tão característica do mundo caipira. Era a fome que eu sentia. Meu padrasto, quando tinha essa fome, pegava a espingarda e saía para caçar. Voltava com um tatu, um filhote de veado, alguma ave. Sinal de que a coisa piorava foi no dia em que caçou um ouriço, bicho feio. Foi duro comer aquilo, a carne dura, escura e malcheirosa. Mas fome é fome. Um belo dia houve a revoada da içá, a fêmea da saúva, prenhe de ovos, que em minutos abre um buraco no chão e nele se afunda para estabelecer um novo formigueiro. Era preciso correr com a panela numa das mãos e um graveto na outra para separar-lhe o abdômen gorducho, antes que sumisse na terra. E correr de um lado para outro, para catar o maior número delas. Deram uma panelada de içá torrada, que meu padrasto, um mameluco, caipira de verdade, comeu com voracidade, com uma fome que eu nunca vira, fome ancestral, fome do índio que nele havia do tempo do deslocamento paulista na direção dos sertões de Minas. Ofereceu um pouco da iguaria a meu irmão e a mim, esperando que não aceitássemos. Aquele foi o meu limite na carência alimentar. Curioso: ao mesmo tempo em que ali se prezava aquela raridade culinária, havia uma guerra contra a saúva, que voraz, e com fome parecida, comia as plantas cultivadas com suado trabalho. De vez em quando era chamado o batalhão dos mata-formigas da Prefeitura de São Paulo, que chegava lá na roça para acabar com os formigueiros. Era um mundaréu de gente, munida de foles, na ponta dos quais havia um pequeno tambor de ferro em que punham brasas e sobre as brasas enxofre para colorir a fumaça e arsênico. Com o fole sopravam a fumaça amarela para dentro dos buracos. Alguns ficavam de olho para ver onde a fumaça ia sair. E tapavam cada saída. Saturavam os formigueiros com a



fumaça letal. O requintado prato indígena estava condenado no que ainda não era a degradada periferia urbana de São Paulo. (MARTINS, 2010).

A origem do bairro de Guaianases é a mesma de Itaquera, região com a qual compartilha também os mesmos problemas.

Os dois bairros surgiram como aldeias indígenas nas quais os jesuítas se esforçaram para catequizar os nativos. Até o ano de 1920, o processo de aldeamento prosseguiu e foi finalizado com a extinção completa dos índios na região. Assim, as terras foram repassadas como propriedades particulares para os brancos”. Inicialmente, a região de Guaianases era utilizada como pousada e parada para os viajantes. De forma gradual e apresentando um lento progresso durante os anos, foram construídas diversas olarias nas imediações devido à chegada da Estrada de Ferro Norte. Na década de 1940, Guaianases tornou-se mais populosa, recebendo seu nome de forma oficial no ano de 1948. (ARAÚJO, s.d.)

Isso ocorreu porque Guaianases era o nome dos povos originários que habitavam o território (ARAÚJO, s.d.), aliás, segundo o memorial Cidade Tiradentes - Memória Viva, todo o território correspondente à Cidade de São Paulo era um local onde viviam diversas comunidades indígenas Guaianás que, juntas, compunham a grande sociedade indígena Guaianás. Com a inclusão do “es”, é que o bairro foi batizado com o nome de Guaianases, como uma forma de homenagear seus primeiros habitantes. Porém, o que se evidencia nesse breve histórico é o processo de colonização e uma realidade marcada pelo apagamento histórico de uma etnia indígena. Ainda segundo o memorial de Cidade Tiradentes:

As comunidades indígenas Guaianás tinham hábitos nômades e viviam da caça, da pesca e da coleta de frutos silvestres. Quando esgotados os recursos de uma região, os índios Guaianás caminhavam em busca de outras regiões, traçando milhares de trilhas (...) inclusive, passando pela área onde hoje se localiza Cidade Tiradentes. (...) Nos primeiros anos de colonização foram fundados diversos aldeamentos jesuítas para imposição forçada da cultura cristã às comunidades indígenas. Na Zona Leste, o aldeamento mais próximo de Cidade Tiradentes era o de São Miguel do Ururaí, fundado por volta de 1560 no alto de uma colina, na margem esquerda do rio Tietê, onde foi erguida uma igreja no ano de 1622, que está preservada até hoje. (INSTITUTO BIXIGA, 2016, p. 9)

Esse histórico de constituição territorial é marcado por uma atemporalidade de violências e dominação do processo colonial. O território de Cidade Tiradentes carrega em si vestígios históricos de luta contra a escravização e em oposição à dominação da cultura cristã.

Ao longo do processo, as terras eram invadidas por colonos para que assim pudessem estabelecer suas fazendas, essas invasões foram expandidas e atingiram os territórios vizinhos. Todo esse tensionamento gerou grandes conflitos entre os colonos e os povos originários do território, entretanto, ao longo dos séculos, a presença indígena foi se extinguindo e o território passou a ser ocupado majoritariamente pela presença do branco colonizador e do mestiço (INSTITUTO BIXIGA, 2016).

Nasci e fui criado em bairros do extremo leste: até os 6 anos de idade em Ermelino Matarazzo; depois, até os 33 anos, no bairro Itaim Paulista. Os dois bairros são vizinhos de São Miguel Paulista, que no período colonial era conhecido como São Miguel do Ururaí. A igreja (capela) São Miguel do Arcanjo, construída em 1560, depois demolida e reconstruída em 1622, fez parte do meu imaginário de infância, como a igreja construída pelos índios. Essa versão era muito comum nas narrativas dos mais antigos. Segundo os relatos históricos, em 1580, o aldeamento de São Miguel do Ururaí “recebeu” da coroa portuguesa um lote de 6 léguas (36 km) de terras e toda essa extensão também abrangeu onde está localizado o distrito de Cidade Tiradentes nos dias de hoje. Essas terras foram invadidas gradativamente pelos colonos, promovendo também um processo de escravização indígena que durou oficialmente até o século XVII (1757), sendo proibida oficialmente pela administração de Marquês de Pombal (INSTITUTO BIXIGA, 2016).

Na origem histórica de Cidade Tiradentes estão presentes marcas do processo de escravização no Brasil. O local onde está o terminal de ônibus do distrito, por exemplo, era conhecido como Fazenda Santa Etelvina, sede de antiga propriedade escravocrata. Segundo o documento que traz a memória do distrito:

Também a igreja de Santa Cruz das Almas, construída na Estrada de Iguatemi, entre os anos de 1924 e 1930, hoje situada no número 1802, no Jd. Pedra Branca, trata-se de um importante vestígio histórico, não apenas do terrível período escravagista, mas, sobretudo da permanente luta dos escravos contra seus opressores, contra essa chaga da história brasileira. (INSTITUTO BIXIGA, 2016, p. 9)

Situado no território em foco nesta pesquisa, o Instituto Pombas Urbanas<sup>17</sup>, cujo objetivo é promover o desenvolvimento de Cidade Tiradentes, foi criado em 2002, pelo grupo Pombas Urbanas. Este coletivo, por sua vez, é fruto do prolongamento de um projeto denominado Semear Asas, idealizado pelo ator, diretor e dramaturgo Peruano Lino Rojas<sup>18</sup> (1942-2005), que tinha como objetivo geral formar jovens atores da periferia de São Paulo e fortalecer suas raízes étnicas e culturais. O Semear Asas teve início em São Miguel Paulista, bairro com forte tradição nordestina e, como parte desta pesquisa, o Grupo Pombas Urbanas criou o Diário de Bordo - Pesquisando Cidade Tiradentes. Relata Dona Iracema Cardoso, no diário de bordo do grupo, sobre a Igreja de Santa Cruz das Almas:

Neste território, antes existia uma grande fazenda. Viviam negros escravos que ali eram exterminados, no entanto o fazendeiro da época decidiu construir ali uma capela dedicada as almas dos escravos que, segundo a tradição popular, ainda era repleto dos espíritos desses escravos (INSTITUTO POMBAS URBANAS, 2004)

---

<sup>17</sup> Mais informações sobre o Instituto em: <<https://institutopombasurbanas.org.br/>>. Acesso em 28/04/2022.

<sup>18</sup> Lecionou na USP, onde dirigiu o grupo Tetra, formado por estudantes dos mais variados cursos. De 87 a 90, foi contratado pela Secretaria Estadual de Cultura para coordenar o projeto Teatro Comunitário, na Unesp de Marília (SP). Paralelamente, deu oficinas de iniciação em São Miguel Paulista, onde nasceu seu grupo, o Pombas Urbanas. Mais informações no site: <https://teatrojornal.com.br/1992/07/lino-rojas-vive-a-margem-do-teatro/>. Acesso em 28/04/2022.

Fotografia 1 - Igreja Santa Cruz das Almas



Fonte: Acervo pessoal da Prof. Simone Rêgo - foto produzida em atividade do Projeto Academia Carolinas, 2022

Importante destacar aqui a conexão do distrito Cidade Tiradentes e o bairro São Miguel Paulista. Nesta pequena narrativa de fragmentos históricos está

presente um tensionamento de lutas e resistência, pois os dois territórios – São Miguel Paulista e Cidade Tiradentes - tensionam o lugar, a partir do movimento de seus atores sociais - desde o conflito entre povos originários e colonos, no período colonial, até a proposta de uma revanche diante do protagonismo hegemônico, a partir de um trabalho teatral/cultural pautado na horizontalidade. É nesse contexto que o projeto “Semear Asas” se consolida no território de Cidade Tiradentes; materializa outros imaginários para e com a sua comunidade; estabelece um voo orgânico de luta, resistência e ocupação de espaços que foram historicamente precarizados.

Fotografia 2 - Revista “Semear Asas” com atores do grupo Pombas Urbanas



Fonte: Revista Semear Asas no ISSUU, s/d<sup>19</sup>

<sup>19</sup> Disponível em: <[https://issuu.com/pombasurbanas/docs/revista\\_semear\\_asas](https://issuu.com/pombasurbanas/docs/revista_semear_asas)>. Acesso em julho de 2022.

Fotografia 3 - Vista interna do Galpão do Centro Cultural Arte em Construção  
/ Instituto Pombas Urbanas



Fonte: Site Periferia em Movimento, 2015<sup>20</sup>

#### 4.2 A ocupação do Território

Com base no documento Cidade Tiradentes Memória Viva (2016), podemos afirmar que o processo de ocupação no território se dá a partir da vinda dos imigrantes ao bairro. É com a chegada da primeira muda de café, em 1727, no Pará, e com seu desenvolvimento ao longo dos séculos, que a lavoura cafeeira alcança o litoral sul no Rio de Janeiro no início do século XIX, e, em 1850, chega ao Planalto Paulista. Esse crescimento gera também uma alta rentabilidade que impulsiona a construção da ferrovia São Paulo Railway Company. A princípio, a ferrovia interligou o litoral ao planalto Paulista e, conseqüentemente, é através de

---

<sup>20</sup> Disponível em: <<https://periferiaemmovimento.com.br/tag/instituto-pombas-urbanas/>> Acesso em julho de 2022

seu suporte que ocorre a ampliação dos diversos ramais ferroviários em quase metade do território brasileiro (INSTITUTO BIXIGA, 2016).

A escravização do povo negro se dá até 1888. É curioso reparar, nesse momento da história, que a maior parte do trabalho escravo empregado nas cafeeiras paulistas tem sua substituição predominantemente pela população imigrante europeia, e boa parte dessa população se desloca até aqui com subsídio do Estado e pela Sociedade Promotora da Imigração – entidade que foi muito importante para as correntes migratórias no país. Esse apoio social que os imigrantes receberam das instituições denota também mais uma maneira de exclusão à população preta, que após uma longa exploração de seu trabalho não remunerado, da violação de seus corpos e de seus direitos, é jogada à sociedade sem nenhuma política de reparação histórica, após mais de 300 anos de escravização. Se analisarmos este fato, ainda que de forma isolada, já se evidencia o racismo institucional que, para Grada Kilomba (2019), não se configura apenas como um fenômeno ideológico, mas também, como um padrão de tratamento desigual nas operações cotidianas, em relação às questões de mercado de trabalho, agendas educativas e através de vantagens cedidas em comparação a outros grupos racializados, nesse caso, a população branca vinda da Europa.

Petronio José Domingues afirma em sua dissertação:

O governo do império preocupava-se em endossar o projeto embrionário de substituição racial de força de trabalho, impulsionando a entrada de colonos europeus numa situação privilegiada. Os colonos a que se referiam os textos da lei não eram os africanos e sim os europeus. Talvez esse artigo tenha se inspirado em 1843 pelo ministro da Marinha, Joaquim José Rodrigues Torres, que visava regulamentar a estrutura fundiária do país, seu projeto buscava “dar ao governo meios de importar colonos que venham prestar serviços e trabalhos por conta dos proprietários que já existem, e que com o produto de seu trabalho acumulem um capital com que possam fazer fortuna e tornar-se proprietários.” Esse projeto, de um Ministro de Estado, tinha um sentido de favorecimento do imigrante europeu, prevendo, inclusive, a ascensão deste em proprietário de terras, após anos de trabalho remunerado na lavoura. Também, segundo o projeto da venda dos lotes de terras destinar-se-ia a subvencionar a vinda de novos colonos, desprezando-se o trabalho nativo como opção de força de trabalho assalariada (DOMINGUES e BARBOSA, 2001, p. 307).

A chegada desses imigrantes se deu pelo transporte náutico, chegando a São Paulo a partir da cidade de Santos. A maior parte deles já tinha sua contratação garantida pelos fazendeiros – donos de terras – e seguia para o interior, enquanto

outra parte se fixava nas fazendas e chácaras cafeeiras em São Paulo e/ou arredores (até onde alcançava a rede ferroviária).

A conclusão das obras da ferrovia Central do Brasil, em 1877, que passava pelo território de Guaianases, atraiu parte desses imigrantes para a fixação de suas moradias no território que estudamos nesta pesquisa. A maior parte desses imigrantes era de espanhóis e italianos.

Com a ocupação dos imigrantes, os trabalhos se intensificaram e as atividades agrícolas tiveram um crescimento, conferindo a essa população um ganho no que se refere a aquisição de terras e fazendo com que muitos se tornassem também pequenos proprietários rurais.

O memorial Cidade Tiradentes – Memória Viva (2016) nos oferece, ainda, informações sobre a chegada dos imigrantes no território:

Com o aumento do número de edificações na cidade no final do século XIX, os imigrantes italianos instalaram as primeiras olarias da região e nas décadas posteriores, os imigrantes espanhóis iniciaram a extração de granito das abundantes reservas geológicas, sendo toda essa produção transportada pela ferrovia para abastecer a construção civil paulistana. (INSTITUTO BIXIGA, 2016, p.10)

A partir dessa narrativa é notório como os imigrantes europeus, após chegarem em São Paulo, com subsídios do Estado e apoio da Sociedade Promotora da Imigração, vão se apropriando das terras, extraindo riquezas naturais da região e ganhando espaço no que se refere a sua ascensão, enquanto a população preta continua marginalizada e sem perspectiva de inserção social.

A cidade de São Paulo ganha destaque como uma das maiores produtoras de café a partir da década de 1920, sua população já era de mais de 500 mil habitantes, fracionada por uma ocupação urbana, contornada por pequenas propriedades rurais. Em direção à Zona Leste, local onde está inserido o distrito de Cidade Tiradentes, o perímetro urbano chega até o bairro da Penha que está a 9 km da região central (INSTITUTO BIXIGA, 2016).

Uma das grandes influências nessa composição territorial e em seu aumento populacional expressivo foi o processo de imigração. Com isso, o custo de moradia foi se tornando cada vez mais alto nas áreas mais urbanizadas e, mesmo com o crescimento de moradias nas regiões centrais, incluindo a constituição de cortiços,



um dos fatores que implicavam em residir nas regiões mais urbanizadas era a questão do alto custo de moradia. Assim, parte dessa população foi se estabelecendo nas regiões mais afastadas das áreas mais urbanizadas, ocupando as regiões próximas às ferrovias e bondes, como forma de garantirem um deslocamento mais rápido até a região central. Ainda de acordo com o documento de pesquisa sobre o distrito de Cidade Tiradentes:

Surgem assim os bairros operários da Mooca, Brás e Belém na Zona Leste da cidade erguidos com tijolos e telhas produzidos nas olarias de Cidade Tiradentes. Tem início já nessas primeiras décadas do século XX, portanto, uma grave crise habitacional na cidade de São Paulo, obrigando o trabalhador a buscar “alternativas” para a resolução dessa grave questão urbana. (INSTITUTO BIXIGA, 2016, p. 10)

É a partir de 1930, com as grandes transformações nas estruturas de produção no país e com o grande crescimento urbano, que a cidade de São Paulo passa a atrair um número ainda mais expressivo de pessoas que buscavam na cidade as possibilidades de inserção no mercado de trabalho que surgiram com o desenvolvimento industrial. Nesse período também, através da lei 185 de 14 de janeiro de 1936, são instituídas as comissões de salário-mínimo. O decreto que regulariza sua instituição, por meio da lei 399, de 30 de abril de 1938, surge pouco mais de dois anos depois (INSTITUTO BIXIGA, 2016). O valor se limita apenas às questões de necessidades mais básicas, como alimentação, não considerando, por exemplo, o custo de moradia do trabalhador. É desse modo que, aos poucos, vai se configurando a ocupação do território, pois, sem a possibilidade de o trabalhador ocupar as regiões centrais por conta da pouca valorização de sua mão de obra, ele vai seguindo em direção às regiões periféricas.

Simultaneamente a esse registro histórico, vale ressaltar a construção estratificada da sociedade brasileira, cuja ideologia fundante é essencialmente excludente, conservadora e violenta, tendo suas raízes na justificativa europeia para dominação e exploração de outros povos, de outras etnias.

Durante a primeira revolução industrial do século XVIII, em que o colonialismo e a escravização ainda eram instituições determinantes para a economia e a sociedade, o mote justificatório muda, passando da salvação de almas com a cristianização forçada e o apagamento de todo patrimônio cultural e identitário para a uma nova justificativa da missão colonizadora do homem branco:

civilizar os chamados povos primitivos. Esta nova ideologia, diferente da anterior, colonialista, procurava, por meio da ciência e da racionalidade, justificar a continuidade da escravização, a consolidação das colônias existentes e a formação de novas colônias.

No Brasil essa ideologia expressou-se, no final do império e começo da república, na ideia do branqueamento da população como principal justificativa para a imigração europeia e a esperança de que, pela miscigenação, os povos não brancos paulatinamente desapareceriam, permitindo assim a ampla “civilização” do país.

Ainda na dissertação de Petronio José Domingues, *A história não contada* (2001), lemos que o padre Antônio Vieira (1608-1697) foi um dos precursores na defesa do branqueamento da população no Brasil. No período colonial, a cor preta era associada à maldade, ao pecado e a algo diabólico, enquanto a cor branca representava a pureza de Deus e a bondade. O padre, que desconhecia o valor positivo da tez negra, teve seu preconceito racial evidenciado em um de seus textos em 1662, conhecido como Epifania: “Um etíope que se lava nas águas do Zaire fica limpo, mas não fica branco; porém na do batismo, sim, uma coisa e outra” (VIEIRA apud SILVA, 1995, p. 76.).

Citado na dissertação de Petronio José Domingues, Martiniano Silva (1995) faz uma análise do texto de Antônio Vieira:

(...) um simples banho de um negro no rio, por limpa que se tornasse a sua pele, jamais o elevaria a um mágico status capaz de conduzir valores exponenciais de virtudes só admissíveis entre os elementos de pele branca. Por outro lado, o texto de Vieira serve também para revelar que o imprescindível ato do batismo se configurou como um dos primeiros métodos a serem usados pelo círculo social dominante da época, como técnica para justificar a superioridade da cultura branca. Como tantas vezes demonstrado, nenhum valor ou qualquer mérito teria a cultura do africano. (SILVA, 1995, p. 76 apud DOMINGUES, 2001, p. 38)

Nesse contexto cultural e ideológico, em que podemos compreender todos os preconceitos sofridos pelos escravizados e seus descendentes, é relevante identificar também que o conservadorismo da classe dominante, no que se refere às questões religiosas cristãs, vai se desdobrando ao longo dos séculos e determinando padrões raciais, de comportamento e de gênero, o que tem seus

reflexos até hoje na manutenção da hegemonia cristã, presente, inclusive, em esferas políticas.

Com o desenvolvimento do capitalismo na cidade de São Paulo, advindo do processo de industrialização, tem início o processo de crescimento desorganizado da vinda de imigrantes do mundo todo e de migrantes de todo país para o maior mercado de trabalho existente naquela época no Brasil: São Paulo. Essas variáveis são determinantes para entendermos melhor a composição territorial do distrito de Cidade Tiradentes.

De acordo com o documento Cidade Tiradentes – Memória Viva (2016):

Com a fundação da COHAB-SP em 1965, a companhia passou a adquirir imensas glebas de terra para erguer os conjuntos de habitação popular, utilizando para tanto dos empréstimos do BNH, cujos recursos advinham em grande parte do Fundo de Garantia por Tempo de serviço (FGTS) dos trabalhadores. O estoque de terras adquiridas pela companhia concentrou-se, prioritariamente, em regiões rurais distantes do centro da cidade, sem qualquer infraestrutura urbana, e na maioria das vezes com solos frágeis ou com características conservacionistas por razões ambientais. Outro fator que influenciou bastante a COHAB-SP na escolha das regiões para a construção de seus conjuntos de habitação popular foi sua proximidade com os grandes centros industriais, que evidentemente concentravam um grande número de trabalhadores. Na Zona Leste da cidade de São Paulo concentrou-se a maior parte do estoque de terras da COHAB-SP, principalmente nos distritos de Itaquera e Guaianases, onde até a década de 1970 existiam inúmeras propriedades rurais que tardaram a ser loteadas devido à dificuldade imposta pelo relevo irregular e acidentado do bairro. Em 1981, essa região até então classificada como zona rural na legislação do município, foi incorporada ao perímetro urbano por nova legislação, facilitando a atuação de companhias de provisão de habitação popular como a COHAB-SP. (INSTITUTO BIXIGA, 2016, p.12)

Aos poucos a COHAB-SP adquiriu várias glebas de terra onde hoje se localiza o distrito de Cidade Tiradentes. Em 1979, adquiriu a fazenda Barro Branco; em 1982, o sítio Conceição; e, em 1985, as terras adquiridas foram para a construção do conjunto habitacional Inácio Monteiro.

Essas construções substituíram parte das florestas da Mata Atlântica e cobriram córregos de águas cristalinas. Ao longo desse período, movimentos sociais constituídos por moradores do próprio território foram surgindo para reivindicar, além de moradia, também demandas nas áreas de saúde e educação. Vale ressaltar que as fontes dos recursos habitacionais criados no período de ditadura empresarial-militar pelo Banco Nacional de Habitação (BNH), entre 1964

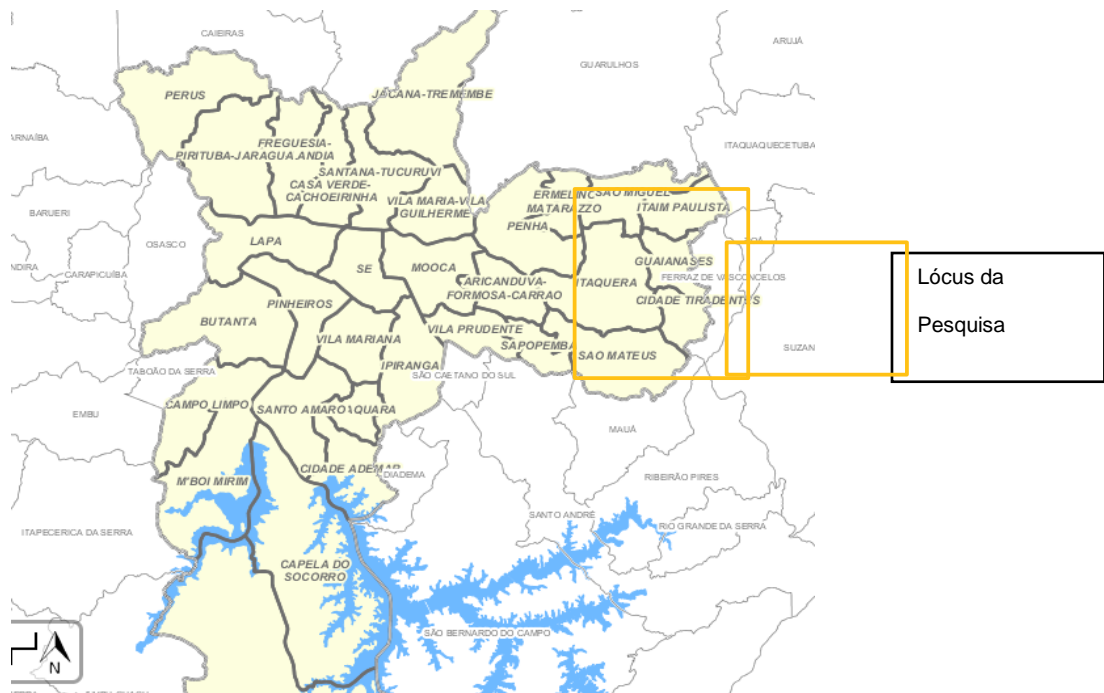
e 1986, advinham da contribuição compulsória de 1% da folha de pagamento dos trabalhadores regidos pela Consolidação das Leis de Trabalho (CLT). Em 1966, quando foi criado o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), como forma de substituir a estabilidade de emprego, a contribuição passou de 1% para 8%. (INSTITUTO BIXIGA, 2016).

Nessa perspectiva, as dinâmicas sociais de Cidade Tiradentes caracterizavam-se por sua precarização, devido à falta de equipamentos públicos, que, quase sempre, ocorriam após as construções das moradias. É a partir do deslocamento da população para o distrito e, ao deparar-se com toda essa precariedade, que vão surgindo os agrupamentos de organização popular (CASTILHO, 2015).

#### 4.3 O território hoje

São Paulo, Guaianases, Cidade Tiradentes  
 Luxo, pobreza, miséria, contrastes e enchentes  
 Seja na música ou na vida cotidiana dos trens lotados  
 Nos noticiários diários dos jornais  
 Brotam sementes  
 Disseminadas de formas dissidentes  
 (Lenilson Thomaz, 2022)

A seguir, uma imagem do Mapa Digital da Cidade, com a silhueta do bairro destacada no mapa do município de São Paulo, para que tenhamos uma dimensão do macro para o micro. Vale ressaltar que a proposta de apresentação atual do distrito, nesta pesquisa, se propõe ir além dos dados demográficos, outrossim, pretende humanizar este território - na perspectiva do *lugar*, que para Milton Santos (2005) representa o espaço humanizado, espaço habitado, espaço das relações - de forma a possibilitar uma comunicação efetiva com foco nas resistências aos processos hegemônicos que tensionam o lugar.

Mapa 1 - Mapa Digital da Cidade de São Paulo<sup>21</sup>

Fonte: Geosampa, 2022

A “luxuosa” cidade de São Paulo, cria imaginários, determinando e delimitando seus espaços entre a elite e a cultura de higienização. O que acontece nos espaços amontoados da periferia? Precarizados pela falta de recursos, esses espaços resistem e persistem em existir. Quais imagens são criadas dos lugares marginais dominados pela fome e a pobreza? Quais são seus espaços que lutam diariamente para transformação de si na labuta e suor dos invisibilizados?

Invisibilizar o espaço, bem como reduzi-lo ao que ele não é em sua totalidade, demonstra a falta de um olhar cuidadoso, ou um movimento de abafar as vozes que compõem de fato esse território - o que ele diz, suas expressões e ações, sufocadas por um imaginário criado e disseminado por quem está no poder.

A partir do processo etnográfico desenvolvido durante esta pesquisa, à luz de Carmen Lúcia Guimarães de Mattos (2011), aqui serão deflagradas, dentre

<sup>21</sup> Disponível em: <<http://geosampa.prefeitura.sp.gov.br/PaginasPublicas/SBC.aspx#>>. Acesso em: 20/04/2022.

outras coisas, a introdução dos atores sociais, representados por professores e coordenadores, e a voz da comunidade local, trazendo a polifonia do protagonismo do território em questão, a fim de possibilitar outros imaginários que revelam uma participação ativa e dinâmica da população na ruptura de estruturas sociais.

Segundo dados divulgados pela Rede Nossa São Paulo, consultados no já citado Mapa da Desigualdade 2021, o Brasil é o 9º país mais desigual do mundo, sendo que 1% da população mais rica detém um terço (1/3) da renda total do país. No que tange à desigualdade, com esses dados alarmantes, não fica difícil entender a precarização do nosso povo, que ocupa a margem da nossa sociedade, jogado para espaços precarizados. É importante destacar também o recorte racial de ocupação desses espaços, que são habitados majoritariamente pela população preta e parda. Segundo dados do Quadro Analítico Regional (2016), no distrito de Cidade Tiradentes, 56,1% de um total de 235.630 habitantes se autodeclararam pessoas pardas e pretas. A subprefeitura de Cidade Tiradentes é composta por um único distrito – Cidade Tiradentes. O distrito abrange 29 bairros, numa área de 15 km<sup>2</sup>, sendo eles: Barra, Barra Três Poderes, Barro Branco, Castro Alves, Cidade Tiradentes, Conjunto Habitacional Barro Branco I, Conjunto Habitacional Barro Branco II, Ferroviários, Gráficos, Inácio Monteiro, Jd. dos Pereiras, Jd. Monte Verde, Jd. Pérola, Jd. Pérola II, Jd. Pérola III, Jd. São Raimundo, Jd. Souza Ramos, Jd. Wilma Flor, Nascer do Sol, Passagem Funda, Pérola Vitória, Prestes Maia, Profeta Jeremias, Sta. Etelvina, Sta. Etelvina – Metalúrgicos, Setor G, Sítio Conceição, Vila Paulista e Vila Yolanda.

Mapa 2 - Quadro Analítico Regional: Subprefeitura Cidade Tiradentes



Fonte: Geosampa/ Quadro Analítico Regional, 2016

Para dialogar com os dados colhidos pela Rede Nossa São Paulo, analisamos também, nesta pesquisa, dados do Caderno de Propostas dos Planos Regionais das Subprefeituras – Quadro Analítico – Cidade Tiradentes, de 2016 e com informações registradas nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das instituições escolares que compõem o bojo da nossa discussão. Traremos, ainda, relatos cedidos pelo projeto Academia Carolinas, que surge no período pandêmico, como ato de solidariedade e resistência nos espaços de alta vulnerabilidade. Atualmente, são quatro comunidades atendidas por esta iniciativa popular: Jardim Maravilha, Jardim Vila Verde, Souza Ramos e Vila Yolanda II. Boa parte dessas comunidades adentram também as escolas aqui investigadas.

Abrir a escuta a esses espaços e ocupações é uma forma de garantir, nessa breve narrativa, alguma visibilização de iniciativas que geralmente não são legitimadas pelo poder público. Apesar disso, esses espaços têm voz, têm corpo e carregam em si o conceito de resistir às adversidades sociais, se configurando como lugares, conforme explica Milton Santos:

O lugar é controlado remotamente pelo mundo. No lugar, portanto, reside a única possibilidade de resistência aos processos perversos do mundo, dada a possibilidade real e efetiva da comunicação, logo da troca de informação, logo da construção política. (SANTOS, 2005, p. 253)

É a partir desse lugar que surgem as horizontalidades que, para o autor, são as zonas de proximidade que formam extensões contínuas. O exemplo de como nasce o projeto Academia Carolinas, nessa comunidade de Cidade Tiradentes, representa a força da união horizontal - o lugar como espaço de acontecer solidário, gerando valores de inúmeras naturezas: cultural, social, financeira, econômica, entre outras.

Os distritos de maior desigualdade e vulnerabilidade estão localizados nas periferias de São Paulo - cidade mais rica do Brasil e da América Latina. É imprescindível olhar para dentro desse lugar na perspectiva de visibilizar seus processos de resistência, até mesmo para potencializá-los.

Ainda segundo o Quadro Analítico Regional (SÃO PAULO, 2016), o distrito de Cidade Tiradentes é composto majoritariamente por conjuntos habitacionais criados pelo poder público entre os anos 1970 e 1990. Há mais de 10 grandes conjuntos, principal característica do local. Juntamente a isso, há um crescimento desordenado, principalmente na região nordeste do território, onde estão localizados os bairros Vila Yolanda, Jardim Fátima e Jardim Pérola.

Ainda sobre esse aspecto, 74% do território está definido, no Plano Diretor Estratégico 2014, como Zona Especial de Interesse Social (ZEIS), que são as áreas demarcadas para assentamentos habitacionais de população de baixa renda. Podem também ser áreas ocupadas por assentamentos precários. Outros 5% desse território está caracterizado como ZEIS 2, constituído por glebas ou lotes não edificadas ou subutilizadas, adequados à urbanização.

Sobre a vulnerabilidade social, o Quadro Analítico Regional demonstra que:

Tal aspecto é revelador deste território, marcado por elevados índices de vulnerabilidade social e baixos índices de desenvolvimento humano, no qual mais de 80 % da população apresenta renda igual ou inferior a três salários-mínimos. (SÃO PAULO, 2016, p.5)

A partir de março de 2016, com a lei 16.402 - de Parcelamento, Uso e Ocupação do Solo, foi reconhecida a regularização dos assentamentos habitacionais populares demarcados como ZEIS 1 e ZEIS 2 pelo PDE em 2014. Desse modo, passaram à categoria de Zonas Mistas de Interesse Social, e a



subprefeitura passou a ser constituída por apenas 27,2% de ZEIS 1 e somente 3,9% de ZEIS 2.

O Plano Diretor Estratégico do Município de São Paulo (PDE), regulamentado na Lei Municipal 16.050/2014, traz diretrizes para o desenvolvimento de toda a cidade e, por isso, é tão importante entendê-lo como instrumento legal que afeta o território da Cidade Tiradentes. Apesar das diretrizes do PDE, o acesso a equipamentos públicos é, de um modo geral, bem precarizado na região. A maior parte da população da Cidade Tiradentes desloca-se por meio de transporte público coletivo: 58% das pessoas representam as viagens diárias totais, enquanto o índice no município de São Paulo é de 35%, ou seja, há uma diferença média de 23% a mais no território em relação ao Município. Ainda quanto ao meio de transporte, observamos que o deslocamento a pé é realizado por 35%, enquanto a média municipal é de 30%. Nota-se também que o sistema viário é estruturado por apenas três principais vias: Estrada do Iguatemi, Rua Inácio Monteiro e Avenida dos Metalúrgicos - todas elas carecendo de melhorias estruturais e conexões viárias para otimizar o tempo de deslocamento. Andando pelas vias públicas, é notória a precariedade das calçadas, praças, iluminação pública e a falta de mobiliário urbano e arborização de vias.

Também no território, em sua maior parte, encontra-se a bacia hidrográfica Ribeirão Itaquera; já na divisa com São Mateus, encontra-se uma pequena parcela do território na bacia do Rio Aricanduva, que é de grande importância ao município por sua caracterização de região de cabeceiras hidrográficas. No entanto, uma questão negativa acerca disso, é a ocupação irregular desse território, que implica numa precária rede coletora, coletores tronco e tratamento de esgoto. Por outro lado, o distrito conta com uma distribuição de parques, sendo eles: Parque Municipal do Rodeio, Parque Municipal da Ciência, Parque Municipal Linear da Consciência Negra e a Área de Proteção Ambiental Iguatemi (Estadual). A presença desses parques corrobora com um equilíbrio das temperaturas no território, que são mais amenas que a média no município de São Paulo. Essas áreas são um patrimônio socioambiental muito grande, com nascentes de rios, vegetação natural, além de serviço socioambiental de lazer para a população. Promovem um aumento de área verde por habitantes, são espaços privilegiados

para o desenvolvimento de educação ambiental, além de serem um marco referencial geográfico e histórico do local.

No Quadro Analítico Regional, tomamos contato com o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), criado pela ONU, que leva em consideração grau de escolaridade e expectativa de vida dos habitantes, variando de 0 a 1 (sendo que o índice é melhor quanto mais próximo ao número 1), e mostra que o distrito de Cidade Tiradentes, no ano de 2010, atingiu o valor de 0,708 - inferior à média do município, que chegou a 0,805; e ficando à frente apenas da subprefeitura de Parelheiros. Esse dado revela a urgência por políticas públicas no território. Ainda sobre essa perspectiva, o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social – indicador citado no Quadro Analítico Cidade Tiradentes e fundamentado em estudos e teorias sobre o fenômeno da pobreza, que leva em conta não só a renda, mas também outros fatores, tais como: escolaridade, saúde, arranjo familiar, possibilidade de inserção no mercado de trabalho, acesso a bens e serviços públicos - revela que 33,5% dos habitantes de Cidade Tiradentes encontram-se em situação de alta vulnerabilidade social, enquanto o município de São Paulo apresenta o percentual de 16,4%. Podemos concluir, então, que Cidade Tiradentes é uma região de grande vulnerabilidade e que a exclusão e as desigualdades sociais são significativas nesse território (SÃO PAULO, 2016, p. 8).

A partir desses dados, que demonstram que a desigualdade social é tão presentes no território do distrito de Cidade Tiradentes, somados também ao seu histórico de construção social, para dialogar com nosso embasamento teórico, acho importante recorrer a Milton Santos (2000), que refletiu sobre três definições de pobreza considerando os países subdesenvolvidos, num período de meio século. Uma das propostas de sua obra é justamente a de mostrar como se deu o processo de globalização e como o processo de crescimento do empobrecimento das massas tornou os Estados incapazes de regular a vida coletiva. As três definições são: a *pobreza incluída*, a *marginalidade* e a *pobreza estrutural globalizada*. Para o autor, a *pobreza incluída* poderia ser definida como desadaptação local aos processos mais gerais de mudança ou como inadaptação entre condições naturais e condições sociais. Nas palavras dele:

Na situação em que estamos descrevendo, as soluções ao problema eram privadas, assistencialistas, locais, e a pobreza era frequentemente apresentada como um acidente natural ou social. Em um mundo onde o

consumo ainda não estava difundido, e o dinheiro ainda não constituía um nexos social obrigatório, a pobreza era menos discriminatória. Daí pode-se falar de pobres incluídos. (SANTOS, 2000, p. 70)

Nesse sentido, trata-se de uma pobreza que se produz num lugar, mas não se comunica com outro lugar. A presença das técnicas e dos processos de racionalidade nos faz enxergar, hoje, os processos históricos sociais de maneira mais complexa, fazendo com que possamos entender melhor o desenvolvimento dos procedimentos de exclusão que se apresentam, principalmente, nas áreas de maior vulnerabilidade social e que se aplicam a uma parcela da sociedade que tem menos acesso às condições para a dignidade humana. Pensar a *pobreza incluída*, a partir do distrito de Cidade Tiradentes, ainda sobre esse aspecto da falta de comunicação, me faz refletir sobre o processo de naturalização da precariedade, do território isolado, no que se refere a lentidão de seu desenvolvimento, e em como boa parte de seus habitantes ao longo de sua existência vão perdendo seus direitos por toda instabilidade presente em sua vida cotidiana. O ponto de partida que a desigualdade promove a essa população articula uma manutenção do subdesenvolvimento do lugar.

A voz que ecoa de quem está como educador no território nos dá a ver como o pensamento de Milton Santos ainda faz sentido na realidade da cidade:

Eu falei, gente, nós já entramos na favela do Souza Ramos, tinha esgoto correndo a céu aberto, aquelas moscas varejeiras para lá e para cá e os nossos alunos estavam ali, como se nada tivesse acontecido, ou seja, aquilo estava naturalizado para eles. A vida urbana para ele se resume naquilo porque ele não conhece outra coisa. E, aí? Isso é algo que pode incomodar a gente, mas não a eles. Daí, coloquei para os professores, o que nós podemos fazer para que isso que a gente nota, de que maneira a gente pode fazer para que eles possam encarar isso como algo que não é normal? Porque isso está naturalizado. (Coordenador A, 2022)<sup>22</sup>

A segunda definição de pobreza chamada pelo autor de *marginalidade* inclui o consumo como dado importante por constituir, enquanto eixo, um marcador das diferenças e da percepção das situações. Cria-se um tensionamento em relação à sociedade moderna, em seu alargamento, relativo ao poder de consumo e como ele é exercido. Esse fenômeno cria camadas à pobreza, atribuindo novas definições

---

<sup>22</sup> Esta pesquisa escutou relatos de professoras e coordenadoras de escolas do território estudado. O perfil do Coordenador A está disponível no item 4.5.1.

que coincidem com a generalização e o êxito da ideia de subdesenvolvimento e das teorias destinadas a combatê-las. Assim, vemos que quem está na pobreza é também chamado de marginal.

Quanto à atuação do Estado em relação à pobreza, afirma Milton Santos:

Para superar tal situação, considerada indesejável, torna-se também, generalizada a preocupação dos governos e das sociedades nacionais, por meio de suas elites intelectuais e políticas, com o fenômeno da pobreza, o que leva a uma busca de soluções de Estado para esse problema, considerado grave, mas não insolúvel (SANTOS, 2000, p. 71)

Foi inspirado no sucesso do estado de bem-estar social em países da Europa Ocidental, além das notícias da preocupação de países socialistas em relação à população mais pobre, que se criou o comprometimento, ao menos ideologicamente, com a luta contra a pobreza. Nesse caso, mesmo que não fosse possível alcançar o estado de bem-estar social, havia uma certa vergonha ao enfrentar a questão.

Num território onde a falta de condições e acessos ao que socialmente se considera essencial, como alimentação, saúde, educação, moradia, inserção ao mercado de trabalho, fica evidente que o esforço do Estado ainda é muito escasso. Em nossa atualidade, diante de tantas atrocidades sociais, essa vergonha de encarar a questão parece ter sucumbido e dado espaço a um cenário de simples manutenção dos privilégios das classes dominantes, até porque o território é marcado historicamente por um processo de exclusão de direitos à população preta que, hoje, ocupa majoritariamente o lugar. A marginalidade tem crescido de forma descontrolada e o consumo até do que é considerado essencial para a sobrevivência, para uma parte expressiva da população que habita o território de Cidade Tiradentes, é inalcançável.

Chegamos à terceira definição do autor, a *pobreza estrutural globalizada*. Uma das principais análises, dentro dessa perspectiva, está relacionada à empregabilidade e à precarização do trabalho. Vejamos, novamente, as palavras de Milton Santos que contribuem para essa reflexão:

(...) o desemprego é gerado e a remuneração do emprego se torna cada vez pior, ao mesmo tempo em que o poder público se retira das tarefas de proteção social, é lícito considerar que a atual divisão “administrativa”, do trabalho e a ausência deliberada do Estado de sua missão social de

regulação estejam contribuindo para uma produção científica, globalizada e voluntária da pobreza. (SANTOS, 2000 p.72)

Pensando a nossa atualidade, desde 2017, a partir da lei 13.467/17, conquistas em termos de direitos trabalhistas vêm sendo retiradas, com a promessa de geração de novos empregos. No entanto, o fato é que, desde então, o trabalho via CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) tem sido cada vez mais precarizado a partir da retirada de direitos dos trabalhadores, sem que novas vagas tenham surgido em função disso. Com as ações dos atuais poderes executivo e legislativo federais, e a falta de investimento público, relacionada à ideia de intervenção mínima do Estado, essas leis têm beneficiado apenas os empregadores. Ainda seguindo o pensamento de Milton Santos, “nas condições atuais é uma pobreza quase sem remédio, trazida não apenas com a expansão do desemprego, como também pela redução do valor do trabalho” (SANTOS, 2000, p. 73).

Em 2019, no início da pesquisa no território do Distrito de Cidade Tiradentes, segundo o Mapa da Desigualdade, eram apenas 0,2 postos de trabalho para cada 10 habitantes na região, deixando o distrito com a menor taxa de emprego formal da cidade. Esse número representa 247 vezes menos oportunidades em relação ao bairro Barra Funda, por exemplo, que no mesmo período oferecia 59 postos para cada 10 habitantes, o maior índice da cidade. Devido a essa desproporção, os moradores de Cidade Tiradentes se deslocam para outros distritos, em busca de vagas de trabalho formal. Por conta também da precariedade do transporte público, muitos trabalhadores relatam levar até 3 horas para chegar ao trabalho. Embora haja ônibus direto para o centro da cidade, a preferência é pelas estações da CPTM, que propiciam uma viagem mais rápida e uma ampliação de possibilidades de acesso a diversos pontos da cidade, porém a estação da CPTM mais próxima é a de Guaianases, que está a aproximadamente 25 minutos do terminal de ônibus do distrito. Dependendo do bairro, esse deslocamento implica em um tempo maior, por não dispor de transporte direto para a estação de trem.

Segundo reportagem da revista *exame.com*<sup>23</sup>, sobre o distrito de Cidade Tiradentes, com dados também colhidos pela Rede Nossa São Paulo (2019), outro

---

<sup>23</sup> Disponível em <https://exame.com/brasil/mortalidade-falta-de-hospitais-e-desemprego-a-desigualdade-de-sao-paulo/> Acesso em 22/04/2022.

dado que revela a desigualdade na região é a expectativa de vida que, em média, é de 57 anos no distrito, enquanto em Moema, bairro nobre da Capital, a média é de 80 anos de vida. Cabe ressaltar: no distrito de Cidade Tiradentes a expectativa de vida dos cidadãos é de 23 anos a menos do que em Moema. Considerando os dados relacionados ao IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), que revela que a população do distrito de Cidade Tiradentes está em situação de alta ou muito alta vulnerabilidade social, o enfrentamento diário tanto da população quanto dos espaços educacionais e culturais se sobrecarregam na luta e na perspectiva de uma melhoria dessa situação. Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma das escolas do território:

Tendo em vista o contexto no qual se insere a unidade escolar, é imprescindível que a gestão seja atenta, sensível e propositiva ao combate às desigualdades, trabalhando pela disseminação dos conhecimentos científicos, históricos e artísticos de todos os povos e pela valorização e fortalecimento da produção de conhecimento local. (...) mantém há muitos anos uma relação estreita com a comunidade, construindo um diálogo aberto junto às famílias dos estudantes. Em uma última pesquisa, realizada neste período de pandemia, mostrou que 62% das famílias relatam que é ótima a relação que a “EMEF A” tem com a comunidade. Embora os números revelem que a maior parte dos participantes da pesquisa se mostram satisfeitos com a relação escola- comunidade, consideramos que, dado seu caráter inclusivo, é preciso pensar em como alcançar a todos de forma que os 38% restantes sejam ouvidos e encorajados a participar ativamente da construção de um projeto de escola libertadora. (EMEF A (PPP), 2021, p. 6)

É nessa perspectiva de proposições que o território se mobiliza para combater as desigualdades e não sucumbir às adversidades do cotidiano. Escolas, coletivos culturais e a própria comunidade se aliam para garantir seu processo de continuidade na luta contra a desigualdade. A seguir, partilho uma breve narrativa de dois entre os vários projetos existentes no distrito de Cidade Tiradentes, estes denominados: projeto Academia Carolinas, que emergiu em meio ao caos pandêmico que acometeu o mundo em 2020, atingindo mais forte e diretamente a população preta e pobre das periferias; e Instituto Pombas Urbanas, atuante no território desde 2014.

#### **4.4 Projeto Academia Carolinas e Instituto Pombas Urbanas**

*(...) Não mais se vê os corvos voando às margens do rio, perto dos lixos. Os homens desempregados substituíram os corvos”*

*(Maria Carolina de Jesus)*

Com esse pequeno trecho do livro Quarto de Despejo – Diário de uma Favelada, de Maria Carolina de Jesus, utilizado como epígrafe deste momento da dissertação, apresento a inspiração para o nome do Projeto Academias Carolinas, voltado principalmente às mulheres que residem nas comunidades que estamos estudando.

Fotografia 4 - Projeto Academia Carolinas 1 - Sede



Fonte: Página no Instagram do Projeto Academia Carolinas, 2022 <sup>24</sup>

O projeto Academia Carolinas emerge no auge da pandemia iniciada no ano de 2020, nas comunidades do entorno da Av. Souza Ramos, uma das principais do distrito. Tais comunidades sofrem de problemas comuns que se estabelecem nas periferias e que já destrinchamos em momentos anteriores desta pesquisa: falta de saneamento básico, esgoto a céu aberto e um grande descaso do poder público. Nesse contexto de precarização da vida, em meio a uma pandemia, a situação se agravou com um incêndio na comunidade Souza Ramos. A pandemia e o incêndio

---

<sup>24</sup> Disponível em: <https://www.instagram.com/academiacarolinas/>. Acesso em agosto de 2022.

de dezenas de barracos mobilizaram a professora Simone Rêgo<sup>25</sup>, 48 anos, que atua na rede pública desde 2008, a procurar formas de ação direta.

Fotografia 5 - Projeto Academia Carolinas 2 - Professora Simone Rêgo



Fonte: Acervo pessoal Lenilson Thomaz, 2022

---

<sup>25</sup> A professora Simone Rêgo nos concedeu entrevista sobre sua prática. Entrevistador: Lenilson Thomaz. São Paulo, 2022. Trechos da entrevista estão transcritos nesta dissertação.



Fotografia 6 - Projeto Academia Carolinas 3 - Atividades esportivas na sede



Fonte: Acervo pessoal Lenilson Thomaz, 2022

Segundo a professora, a mobilização foi constituída com ex-alunos, amigos e outras pessoas da própria comunidade. Ela relata que há cerca de 600 famílias morando na região, que sobrevivem de programas de transferência de renda e bicos, como reciclagem, vendas no farol, prostituição e trabalhos não registrados na área da construção civil. Uma das principais ações da professora Simone foi se aliar às lideranças do território e abrir uma escuta para as necessidades da comunidade.

Fotografia 7 - Projeto Academia Carolinas 4 - Rodas de conversa



Fonte: Acervo pessoal Prof. Simone Rêgo, 2022

Fotografia 8 - Projeto Academia Carolinas 5 - Alimentação



Fonte: Acervo pessoal Prof. Simone Rêgo, 2022

Entrega de alimentos, pequenas confraternizações e eventos elaborados com recursos obtidos por meio de doações ajudaram a solidificar o projeto que está em constante crescimento.

A pandemia estava nos obrigando ao isolamento, mas quem mora num barraco não consegue ter tempo de ter medo, não dá para ficar num barraco nem no frio, muito menos no calor. Só entendi que eles passam o dia na rua porque não tem nada que seja confortável. É muita violência, muito abandono e solidão (RÊGO, 2022).

Fotografia 9 - Projeto Academia Carolinas 6 - Contexto local



Fonte: Acervo pessoal Lenilson Thomaz, 2022

Segundo Milton Santos (2005), o papel ativo do território pode impor ao mundo uma revanche. O projeto Academia Carolinas, desde que surgiu, tem se transformado em mais um espaço de lutas e resistências do lugar. A princípio o projeto surge como ato de solidariedade à comunidade Souza Ramos, e às comunidades do entorno, e, após o incêndio que gerou diversas outras necessidades, o projeto também se multiplicou em outras ações. Por exemplo, a própria constituição de um espaço físico que se transforma em sede do projeto com diversas oficinas, espaço de leituras e reflexões, além de reuniões constantes para atender as demandas da comunidade. Importante destacar aqui que, no período pandêmico, essa comunidade fica ainda mais vulnerável, porém, a vida cotidiana ali é o tempo todo de alta vulnerabilidade e violação de direitos básicos.

Ainda segundo o Quadro Analítico (2016), Cidade Tiradentes possui uma Unidade Básica de Saúde para cada 20000 habitantes. Até o início dos anos 2000, a quantidade era de 25000 habitantes por UBS. O principal equipamento de saúde pública da região é o Hospital Municipal Cidade Tiradentes, inaugurado em 2007, onde o índice de leitos oferecidos pelo SUS, em 2010, era de 1,61 leito SUS/1000 habitantes. Durante o período de alta contaminação pandêmica especificamente nos anos de 2020 e 2021, o principal hospital do distrito manteve seus leitos lotados e a saúde se tornou ainda mais precarizada para essa população.

Ainda que o território demonstre uma diversidade de movimentos sociais e culturais, a quantidade de equipamentos públicos culturais representa um número bem inferior à sua real necessidade. Sobre esse aspecto, vale ressaltar a importância dos Centros Educacionais Unificados (CEUs) - no distrito encontramos o Céu Inácio Monteiro e o Céu Água Azul. Esses dois polos de cultura e educação estão localizados numa distância de 4,8 km um do outro. Além deles, temos o Centro de Formação Cultural Cidade Tiradentes. Considerado o maior equipamento cultural de São Paulo, na Zona Leste, o equipamento é gerenciado pela Fundação Paulistana de Educação, Tecnologia e Cultura<sup>26</sup>. O espaço conta com 30 mil metros quadrados e oferece à população atividades artísticas, esportivas, para a formação profissional, de lazer e relacionadas ao meio ambiente. Um dos diferenciais deste importante equipamento público é oferecer uma sala de cinema com 150 lugares, teatro para 240 espectadores, sala de exposições com 302 metros quadrados e, também, abrigar um centro de memórias, pesquisa e documentações com exposições itinerantes, inclusive, muitos dados apresentados aqui são frutos desse memorial.

O Centro Cultural Arte em Construção nasce a partir do trabalho do Grupo Pombas Urbanas, que chegou ao território em 2004. Em sua chegada, o grupo ocupou um balcão de 1600 metros quadrados. Segundo informações da página do grupo na internet, “o nome Arte em Construção simboliza a construção física de um

---

<sup>26</sup>Pode-se conhecer a Fundação em:

[https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/desenvolvimento/fundacao\\_paulistana/](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/desenvolvimento/fundacao_paulistana/) Acesso em: 23/04/2022.

espaço voltado para Arte e a construção de uma linguagem teatral que expresse e dialogue profundamente com a comunidade”<sup>27</sup>.

Fotografia 10 - Centro Cultural Arte em Construção - Vista Panorâmica



Fonte: Página do Instituto Pombas Urbanas no Facebook, 2019<sup>28</sup>

Fotografia 11 - Centro Cultural Arte em Construção - Atividades artísticas com a juventude



Fonte: Site Pontão Nós Digitais, s/d<sup>29</sup>

O Instituto está localizado numa das principais vias do distrito, a Avenida dos Metalúrgicos. O espaço que estava em ruínas foi ocupado pelo grupo, cujos

<sup>27</sup> Disponível em <<https://institutopombasurbanas.org.br/quem-somos/>>. Acesso em 23/04/2022

<sup>28</sup> Disponível em: <[https://www.facebook.com/instituto.urbanas/posts/httpswwwcatarsememostra\\_pombas\\_urbanas\\_30\\_anos\\_de\\_re\\_existencia\\_90a7refproject\\_l/3664620920230203/](https://www.facebook.com/instituto.urbanas/posts/httpswwwcatarsememostra_pombas_urbanas_30_anos_de_re_existencia_90a7refproject_l/3664620920230203/)> Acesso em agosto de 2022.

<sup>29</sup> Disponível em: <[http://wiki.nosdigitais.teia.org.br/Ponto\\_de\\_Cultura\\_Pombas\\_Urbanas](http://wiki.nosdigitais.teia.org.br/Ponto_de_Cultura_Pombas_Urbanas)>. Acesso em agosto de 2022.

integrantes se mudaram também para o território de Cidade Tiradentes, a fim de intensificarem sua relação com a comunidade.

O grupo teve suas origens no projeto “Semear Asas”, como já dito no início deste capítulo, e consolida seu conceito de Ator Orgânico, com repertório de 13 espetáculos teatrais, experienciando as mais diversas linguagens e caracterizando-se pelo trabalho em comunidade.

Após ter viajado pela América Latina e recebido diversos prêmios, o grupo decide deixar o centro de São Paulo e retornar ao seu território de origem: a Zona Leste. Foi após uma intensa procura que o grupo, por meio do contato com a Companhia Metropolitana de Habitação (COHAB), encontrou esse grande galpão, totalmente abandonado e com risco de desabamento de algumas paredes.

Com o passar dos anos, a prática do teatro em comunidade também propiciou o nascimento de outros grupos teatrais no espaço do galpão, conforme destaca o grupo em sua página na internet:

Esse é o maior resultado da ação do Instituto Pombas Urbanas no bairro, são mais 03 coletivos artísticos, envolvidos com a gestão e os projetos desenvolvidos. O primeiro coletivo formado, Núcleo Teatral Filhos da Dita, se profissionalizou nesse processo, seus integrantes possuem registro profissional (DRT) de ator e já estão trilhando seu próprio caminho (INSTITUTO POMBAS URBANAS, s/d)<sup>30</sup>.

Além disso, o trabalho do Pombas Urbanas se caracteriza pela busca de relações e parcerias para estabelecer redes e realizações conjuntas, não somente na busca por apoio e financiamentos, mas também na construção de iniciativas comunitárias e artísticas mais relevantes, a saber:

Outras grandes realizações do Instituto são a Co-fundação da Rede Latino-Americana de Teatro em Comunidade (2009), a realização do Encontro Comunitário de Teatro Jovem da cidade de São Paulo (desde 2008, anualmente), o trabalho em rede com outros grupos de teatro e organizações do Brasil e América Latina, como a Rede Brasileira de Teatro de Rua, Movimento Escambo, Rede Circo no Mundo, Corporación Cultural Nuestra Gente, Pontos de Cultura, Movimento de Teatro de Rua de São Paulo, entre outros. Recebemos grande apoio da comunidade para a realização dos projetos e grande parte da equipe é composta por moradores do bairro. O Instituto dialoga com os poderes municipal, estadual e federal e iniciativa privada, para obtenção de recursos financeiros que viabilizem os projetos, porém, uma grande parte desse recurso também é captada através da venda de serviços e produtos, como espetáculos, palestras, oficinas, cortejos e outros, elaborados pelos grupos que nasceram nesse espaço e pelo próprio Grupo Pombas

---

<sup>30</sup> Disponível em <<https://institutopombasurbanas.org.br/quem-somos/>>. Acesso em 23/04/2022

Urbanas. A Instituição ainda não foi apoiada pela Petrobras. Outro dado relevante é que desde outubro de 2011 estamos recebendo assessoria especializada, através de seleção por meio de edital público, do CEOS (Centro de Estratégias para Organizações Sociais), onde tivemos a oportunidade de rever nossa missão, visão e valores, além de refletirmos e criarmos um planejamento estratégico institucional. (INSTITUTO POMBAS URBANAS, s/d)

Enquanto existe uma baixa oferta de equipamentos públicos de lazer e cultura no território, há uma mobilização expressiva de coletivos que se agrupam para mudar essa realidade. Tanto o Projeto Academia Carolinas, que emerge de uma situação precária e se transforma em mais um movimento de resistência, quanto o Instituto Pombas Urbanas, que tem suas origens na luta por uma arte comunitária e dialógica com sua comunidade.

O território de Cidade Tiradentes, ainda que com todas suas dificuldades e carregando marcas de um processo de exclusão e precariedade, tem criado estratégias para continuar subvertendo as perversidades sociais. O coletivo Love CT é um exemplo de inclusão a partir da prática de skate, atuando desde 2010 no Conjunto Habitacional Inácio Monteiro, com o objetivo de educar crianças de 4 a 17 anos, para que tenham melhores oportunidades de futuro e se sintam capazes de lutar por seus sonhos<sup>31</sup>.

---

<sup>31</sup> Mais sobre o coletivo em <<https://www.lovect.com.br/sobre>> Acesso em 02/05/2022



Fotografia 12 - Coletivo Love CT



Fonte: Página de Instagram do Coletivo Love Ct, 2021<sup>32</sup>

Esses pontos de cultura, esporte e lazer dialogam também com as instituições escolares. A partir da pesquisa realizada ao longo desses três anos, pude perceber que a questão de tempo somada às demandas de ordem social tem sido grande empecilho para que haja uma relação ainda mais dialógica, de forma efetiva, entre os diversos movimentos culturais presentes no território, e as próprias instituições escolares. De qualquer forma, esses espaços estão imbricados, no

---

<sup>32</sup> Imagem disponível em: <[https://www.instagram.com/lovect\\_skate/](https://www.instagram.com/lovect_skate/)> Acesso em junho de 2022

sentido de nascerem e resistirem no mesmo território e lidarem com todas as problemáticas existentes no lugar.

#### **4.5 As Escolas Municipais do Território**

Para finalizar este capítulo, segue uma breve apresentação das instituições escolares do território. Escolhi a Diretoria Regional de Educação de Guaianases para desenvolver essa pesquisa por atuar nela há oito anos, como professor da disciplina de Arte, produzindo ações coletivas com o tema LGBTQIA+FOBIA no ambiente escolar, ao longo desse período.

O território de Guaianases possui 103 instituições municipais de educação, sendo 35 EMEFs (Escola Municipal de Ensino Fundamental), 37 EMEIs (Escola Municipal de Educação Infantil), 28 CEIs (Centro de Educação Infantil), 1 CEMEI (Centro Municipal de Educação Infantil), 1 CIEJA (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos), 1 EMEFEM (Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio).

Nesta pesquisa, o recorte engloba três instituições: EMEF A – localizada no bairro Jd. Pedra Branca, que conta com 22 salas de aula e atende 1215 alunos; EMEF B - localizada no bairro Cohab Inácio Monteiro, que conta com 13 salas de aula e atende 863; e EMEF C - localizada no bairro Conj. Habitacional Santa Etelvina III, que conta com 18 salas de aula e atende 967 alunos. As três escolas, vinculadas à Diretoria Regional de Ensino de Guaianases, localizam-se no distrito de Cidade Tiradentes.

A escolha das escolas se deu a partir da terceira edição do Seminário do Ciclo Autoral (2019), realizado anualmente pela Diretoria Regional de Educação de Guaianases, como resultado de um curso sobre o Ciclo Autoral composto por oito encontros. O evento teve como principais objetivos: assimilar as características do Ciclo Autoral no Currículo da Cidade; refletir sobre trabalho por projetos; discutir e aprofundar as etapas do TCA. O curso foi destinado a professores do Ciclo Autoral da DRE Guaianases, contemplando dois professores de cada unidade, além dos coordenadores das escolas do território. Os encontros aconteceram uma vez por mês, nos períodos manhã e tarde e, de acordo com a proposta pedagógica, foi escolhido o formato dos grupos - em alguns momentos o número de pessoas foi reduzido e em outros houve maior número de educadores, porém, todos que foram

contemplados durante a realização do curso deveriam ter participação integral nos encontros. Ao longo desse percurso, de forma coletiva, os profissionais participaram e sugeriram o formato do Seminário que geralmente acontece como conclusão dos encontros. Os trabalhos expostos no Seminário foram, preferencialmente, sugeridos pela Divisão Pedagógica, realizados por alunos que no período estavam concluindo o Ciclo Autoral, ou seja, estudantes do 9º ano. Mas também foi possível que alunos do 8º ano participassem do evento.

Em 2019, das trinta e cinco Escolas Municipais de Ensino Fundamental II e Médio que compõem o território, trinta e três compareceram ao Seminário - e três apresentaram trabalhos com a temática LGBTQIA+FOBIA. Foram essas 3 as selecionadas para essa investigação. Ao longo do trabalho, entrevistamos os autores envolvidos em cada escola, com destaque para os professores coordenadores dos projetos e os coordenadores pedagógicos.

#### **4.5.1 Perfil dos Professores e Coordenadores**

Neste item, compartilhamos os perfis dos professores e coordenadores pedagógicos que contribuíram com esta pesquisa, cedendo entrevistas sobre seus processos. Os perfis são autorais, preservando a fala de cada um dos atores sobre sua trajetória, e divididos por EMEF, para contextualizar cada profissional.

#### **EMEF A**

##### **Professora**

**A**

Mulher cisgênero - 41 anos – negra - Bissexual

*Eu estudei a vida inteira na educação básica, na escola pública, sempre.*

*Desde a educação infantil até o médio, na faculdade eu fui aluna da PUC, na graduação de Letras pelo PROUNI, daquela bolsa 100 % do PROUNI.*

*E, aí fiz Letras, português e inglês, então saí de lá apta a ser professora de língua portuguesa e inglês e dei aula em escola particular e depois entrei na prefeitura através do concurso. Fiz também uma pós lato sensu em arte e educação. Fiz também especializações, principalmente na área de educação para as relações étnicos raciais. Depois fiz mestrado em Educação na USP.*

*Quando eu escolhi ser professora, na verdade, quando eu escolhi meu curso de Letras, sim, já foi pensando em ser professora e aí a princípio eu estava com um bebê recém-nascido, eu tive meu filho com 16 pra 17 anos, e eu precisava pensar em uma formação e em uma profissão em que eu pudesse sustentar meu filho e tudo mais. E ao mesmo tempo que eu conseguisse conciliar com o que eu mais gostava naquele momento, que era teatro, que eu fazia teatro e literatura.*

*Então, eu sempre fui apaixonada por teatro e literatura e eu tinha uma professora de língua portuguesa, primeiro minha mãe também era professora, então já conhecia muito desse universo. Minha mãe era professora de história, agora aposentada. E aí eu tive uma professora chamada Elaine (nome fictício), no ensino médio, lá na ETEC Martin Luther King. E a Elaine, era minha professora de Língua Portuguesa e ela também era atriz e ela utilizava muito do teatro na sala de aula. Então, eu percebia que existia essa possibilidade de dar aula e utilizar também o teatro e envolver essas linguagens, né? Conectar essas linguagens e viver o teatro.*

*Porque não achava que eu conseguiria me sustentar, por exemplo, e sustentar meu filho se eu fosse viver de teatro. Mas, eu entendia que na profissão de professora, eu conseguiria, inclusive, no próprio trabalho, era possível eu trazer o teatro. Isso eu to falando inicialmente muito juvenzinha.*

*Então, eu estou na prefeitura há 11 anos, e na DRE Guaianases agora é meu terceiro ano. Já na EMEF A, é a primeira escola da DRE Guaianases, antes eu estava na DRE Itaquera, no CEU Aricanduva. Porque eu moro aqui em Itaquera, né?*

*A minha relação com Guaianases, bom, eu moro em Itaquera, bem pertinho da divisa com Guaianases. Para mim, assim, à parte essas divisões geográficas da coisa, Guaianazes é aqui do lado, então Guaianases é muito próximo de Itaquera.*

*Eu visitei pouco na minha infância, por exemplo, mas eu vejo que tem uma vida que Itaquera progrediu economicamente muito nos últimos anos, e Guaianases ainda é mais ou menos como Itaquera era quando eu era criança.*

*E vale lembrar que a minha escola, está bem ali na divisa de Guaianases com Cidade Tiradentes. Tanto que a Fábrica de Cultura que tem lá em cima, na rua de cima, já é a Fábrica de Cultura da Cidade Tiradentes, então você tem aí, mais*

*um território, todos periféricos, com suas diferenças e com as suas diferenças históricas.*

*Então para mim, tem uma questão afetiva porque o lugar que eu cresci, pensando nesse em torno maior, que vai além do geográfico, é o lugar que eu cresci e é muito, é muito tudo que eu vivi aqui, assim, é o que meus alunos vivem e tal.*

*Também trabalhei, estudei numa escola periférica também, não era daqui de Itaquera, era da Líder, que é praticamente Itaquera. Mas, era ali na Líder, que fica dentro de uma comunidade, então tem essa questão também de atuar com o público de vulnerabilidade, porque mesmo dentro dos bairros, você sabe que tem uma diferença entre as escolas.*

*Lá na escola A, por exemplo, a gente tá praticamente na mesma rua de outras duas escolas, só que essas outras duas escolas elas estão um pouco mais para cima e por isso elas acabam pegando muitos estudante ali dos prédios que tem lá em cima, meio CDHU, Cohab, tal, a escola A fica muito mais com o pessoal das comunidades da Souza Ramos, além de um pouco mais pra lá Cidade Tiradentes, então você já tem um público muito diferente, então trabalhar com essa população, exige muita da gente, mas eu acho que é muito eu vejo uma diferença gigante de quando eu trabalho lá, em relação a outra escola que eu trabalhava no sentido de proximidade das pessoas com à escola, o fato de que essa escola se constitui, de fato, como um lugar de aprendizado e um lugar de luta também social, porque são poucas as instituições públicas ali, nós somos parte do poder público, representante do poder público na região e, aí, a gente não pode deixar de lado outras lutas e auxílios a essa comunidade.*

*Então, a gente tem parceria com as mães, que são representantes lá da Comunidade e aí a gente está sempre nessa conexão com o Quilombo Periférico, que é de lá, tem várias pessoas de lá, então, a gente está sempre articulado ali. Não sei por que eu cheguei nisso? Ah, tá! A questão do afeto, e aí eu acho que o afeto ali com o entorno da escola A, tem a questão de que é muito próximo do que eu sempre vivi aqui em Itaquera, mas também o fato de que se constituiu ali mesmo nessa relação que a gente tem tão forte e próxima com essa comunidade, que é uma comunidade que nos acolhe muito, que nos compreende muito, a gente não tem grandes problemas com família brigando com a escola, não existe uma relação de contrariedade, e você vê isso na escola. Mas é isso a gente percebe, por exemplo, o patrimônio da escola, são estudantes que não depredam patrimônio, a*

*gente tem pouquíssimos casos de vandalismo dentro da escola, pichação, quebrar as coisas mesmo, isso assim, é muito pouco, muito pouco, muito pouco para uma escola de 40 turmas, uma escola que tem mil e poucos alunos, quebra-se pouquíssimas coisas e quando quebra é muito no acidente, porque você percebe que as crianças entendem que aquilo ali é um lugar deles, então, essas relações elas são muito boas e é isso cria, pra mim também, um afeto com essa comunidade que tá tão próxima da gente tanto com os alunos que são umas graças, como com o restante da comunidade, as famílias e entorno.*

*Eu faço a escolha pela escola pública, acredito na escola pública, politicamente, porque é onde estão as classes populares, é onde estão as pessoas que têm maior vulnerabilidade, por exemplo. São as pessoas que mais precisam da educação enquanto transformação de suas vidas. É lógico que a educação sozinha não dá conta. Haja política pública, né? E política pública de qualidade, pensando no povo para romper com tantas amarras e com todas essas desigualdades.*

## **Coordenador**

**A**

Homem cisgênero - 48 anos – branco – heterossexual

*A minha passagem pela escola, na educação básica foi toda pública, todos os colégios estaduais, e o ensino superior também foi público, foi na USP, inclusive, onde você está fazendo o seu mestrado, foi lá também.*

*Então, me formei em História. Bacharelado e licenciatura, na USP, tem essa distinção de bacharelado e licenciatura. Não é junto.*

*Já passou muita coisa pela minha cabeça, quando eu era adolescente pensei em até fazer publicidade, mas na verdade eu acho que eu tive como inspiração alguns professores que me impactaram, que eu adorei no ensino médio, então acho que o desejo de querer ser professor começa no ensino médio, porque eu tive ótimos professores.*

*Uma professora de filosofia que não vou esquecer nunca, uma professora de história que me inspirou bastante, um outro professor também de geografia e aí*

*brotou daí, lá no ensino médio, mas se confirmou mesmo quando eu não aguentava mais trabalhar com logística na Philips do Brasil ali na Dutra.*

*Era um porre ficar o dia todo ali naquele galpão, trancado, mexendo com nota fiscal, com planejamento de carga, expedição.*

*E aí não tive dúvida, aí fui fazer cursinho, cursinho preparatório. Aí, no cursinho preparatório parece que foi a cereja do bolo, aí que eu tive certeza de que era educação mesmo, ser professor. Ainda mais que eu descobri que tinha recesso no meio do ano e férias no final do ano, não tive dúvidas.*

*No início da minha carreira, como professor no magistério, eu não consegui dar aula logo de cara, eu tive uma experiência em 2004 numa escola particular pequena, de pequeno porte, ali no Limoeiro, tanto que o rapaz me explorou pra caramba.*

*Eu era estagiário pelo CIEE e o cara me jogou três turmas para eu ser professor das turmas, ele me pagava como estagiário e me cobrava como professor, né? Mas, todo mundo quer tirar uma casquinha quando a gente está em início de carreira. Então, foi uma pequena passagem em 2004, mas eu estava em formação ainda.*

*Mas, assim que eu me formei em 2006, em 2007 a única coisa que eu consegui arrumar para dar aula, foi cursinho. Cursinho preparatório para escolas militares e um cursinho para preparação para ETECs. E, aí eu consegui uma escola particular com sistema objetivo. E prestei o concurso em 2007.*

*Agora, o motivo de ir para carreira pública, claro, tem uma questão de classe. Sim, eu sempre quis ser professor da rede pública, mas é claro, deixando um pouquinho esse glamour e essa idealização um pouco de lado. Evidentemente, que a rede Municipal de São Paulo, a rede pública de São Paulo, da Capital é uma das redes que tem um melhor plano de carreira, paga melhor e tal. Então, não vou esconder de você, que já tinham me dito que se eu tivesse que entrar em uma rede pública, que melhor seria em São Paulo, aí prestei o concurso em 2007 e acessei em 2008.*

*Essas são as motivações, mas eu nunca deixei de dar aula em escola particular. Sempre, sempre dei aula em particular e cursinho também. E aí você vai diminuindo as cargas, quem paga um pouco melhor, e tal. Mas eu sempre acumulei com escola particular e escola pública.*

*Mas, eu diria que se eu tivesse que comparar a escola pública e a privada, nos dois lugares que dou aula, a escola privada não tem uma proposta, sei lá. A gente pode aqui adjetivar, chamar de inovadora, libertadora, emancipadora. Escola particular eu acho que ela funciona mais, não é pela proposta pedagógica, não tem nada de revolucionário, não tem nada de libertador usando material apostilado, aquilo ali é conteúdo, conteúdo e conteúdo.*

*A coisa funciona melhor, na minha opinião, e, na de outras pessoas também com quem eu converso, a coisa funciona melhor por uma série de fatores. Existe um fator de ordem administrativa, de que ali o professor tem uma outra relação com a instituição, o professor se ele não quer sair, ele vai evitar faltar, ele não tem as faltas abonadas, não tem esse papo de usar falta de TRE. Então ele está ali praticamente toda semana. Tem uma diferença na relação de trabalho porque é uma instituição privada, você não tem uma estabilidade, então se o professor quer garantir seu posto ali, seu lugar ali, ele não vai poder faltar, e aí não estou nem discutindo quais são os motivos da ausência dele. Se ele vai precisar faltar ou não, não é essa questão.*

*A questão é que se ele tiver que faltar, ele vai faltar onde ele tem estabilidade. A escola privada não para, para pouquíssimas vezes.*

*Na escola que eu estou, por exemplo, as reuniões pedagógicas, quando elas acontecem, são de sábado. Não para, não para, então existe uma permanência no trabalho, existe uma constância. Um aluno que tem aula de história hoje, ele vai ter amanhã e vai ter semana que vem. Sabe? As coisas funcionam porque tem uma sistemática, uma constância, uma permanência, dadas as relações que são postas de trabalho, na relação que é uma empresa privada e você é um funcionário. Enfim, essa é a questão. Isso, talvez, é o que eu sinto falta da rede pública.*

*A rede pública te dá uma liberdade gigantesca, é de uma dimensão, enfim, não dá para comparar, tem muita liberdade. Ainda que você tenha um currículo, que está posto, ainda que você tenha um currículo, de uma maneira que a gente tem que olhar pra ele, mas não é um currículo que fica com a faca no seu pescoço, ninguém fica com a faca no seu pescoço tipo: "Olha, você não cumpriu a meta do currículo da cidade, faltou você dar tais e tais temas, esses objetivos de aprendizagem não foram contemplados", não tem algo que é punitivo, não está dentro dessa ordem. Então, você não será punido por isso.*



*Agora, pelo fato de ter mais experiência no privado, na rede pública eu vejo que você tem conquistas que são importantes, faltas abonadas e tal, enfim. Importantes para você resolver algumas coisas. Só que eu percebo que existe uma série de paralisações, de paradas que atrapalham o andamento.*

*Então, pelo fato de estar na rede pública, 15 anos, eu percebo que há uma série de fatores que parece que tem toda uma estrutura que parece que favorece para a coisa não dar certo e aqui eu não quero dar um tiro no próprio pé. Não quero ser advogado do diabo, mas por exemplo, você tem paralisações. Eu não vou nem discutir aqui, se é certo ou errado, eu sei da importância da luta nossa, eu sei da importância. Mas, a escola para por causa das paralisações, para por causa de greve, ela para ...enfim.*

*Ela tem um trabalho que, às vezes, tem uma constância, mas não tem uma permanência. Na rede pública, um aluno que tem uma aula de geografia hoje, ele não sabe se vai ter a mesma aula semana que vem, pode ser que o professor se acidente, se afaste e aí vai vir um contratado, isso não quer dizer que o contratado não vai dar conta de um trabalho que começou na Geografia. Então, isso para mim é uma das coisas que diferencia.*

*O colégio privado não tem nada de libertador, a não ser passionista, as coisas funcionam porque tem uma permanência, porque tem alguém que não falta, que está lá toda semana. Está certo, isso para mim, isso é muito claro, é muito visível.*

*Tem outras questões também, rede privada, também funciona um pouco melhor, porque dada a relação que se tem, é uma relação de quem pode pagar para colocar o filho.*

*Ainda que seja uma escola particular pequena, de pequeno porte, ainda assim, as salas não serão tão cheias como na rede pública, né?*

*Vai ter sinal de wi-fi, ou seja, conectividade que nesse momento que a gente atravessa, é fundamental você ter acesso a rede, então tem essas questões estruturais, materiais que também diferenciam e fazem com que os resultados, e aí, a gente pode também discutir o que é resultado, bom enfim.*

*Mas o fato é que há mais crianças alfabetizadas, há mais crianças mais preparadas que leem melhor, na rede privada. Por mais precarizada que seja essa rede privada pequena periférica, acaba sendo melhor do que a rede pública.*

*Eu estou na rede pública desde que eu passei no concurso, né? 2008, então, são 13 anos. E, desde que ingressei, estou na DRE de Guaianases. Eu nunca saí da DRE de Guaianases, tenho uma característica um pouco bairrista.*

*Eu, só saí da EMEF anterior depois de 6 anos, porque eu fiquei excedente lá. Entendeu? Eu estou na escola A, eu só saí de lá porque eu fui obrigado a pegar aula na DRE. Mas, enfim, não gosto de ficar mudando de escola, agora, a relação com o bairro, vou ser honesto com você e muito franco, eu não conhecia nada de Guaianases, eu passei a conhecer, agora eu posso dizer que eu conheço Guaianases depois que eu tive uma oportunidade de trabalhar na DRE de Guaianases, o convite na gestão do Haddad para trabalhar com a questão étnica racial, que era o que eu sabia discutir, dialogar. Foi aí que eu comecei a conhecer o bairro. A escola anterior fica na Cidade Tiradentes, eu acho que conheço mais Cidade Tiradentes do que propriamente Guaianases. Mas, confesso para você que sem estar na rede, nesta DRE, eu não conheceria os bairros, não teria essa relação.*

## **EMEF B**

### **Professora**

**B**

Mulher cisgênero - 51 anos – parda – heterossexual

*A minha educação toda foi na escola pública até o ensino médio, no ensino fundamental e no ensino médio estudei na escola do Estado José Marques da Cruz. Fiz Educação Física pela Universidade Unicastelo, me formei em 1996, já faz um tempinho que estou formada. nos anos iniciais que eu me formei, eu trabalhava em academia, então eu trabalhei bastante tempo em academia e entrei na área de educação em 2006. Então, eu fiz 15 anos na área da Educação, mas eu sempre falo que eu sou verdinha, porque a área de Educação é um descobrimento e um conhecimento diário, a cada dia a gente está ensinando e aprendendo, é uma área apaixonante. Saí da academia, agora só estou na área da Educação.*

*A profissão que me escolheu. Como falei para você, eu comecei a trabalhar numa academia de recepcionista, eu fazia dança e na época não precisava de formação para você começar a dar aula de baby class, uma professora se*

*acidentou, quebrou a perna e aí eu falei assim para coordenadora deixar eu dar aula para as crianças. Essa foi minha descoberta, de perceber que eu tinha talento para trabalhar, para ensinar.*

*Sempre dancei, sempre gostei da área da dança, fiz Educação Física por conta da dança e começou, só que assim eu não me imaginava como professora de escola, é engraçado. Eu achava que era uma responsabilidade tão grande e acho ainda, aí eu pensava assim: “Nossa, para você ser professora de escola você tem que saber muito, você tem que saber tudo.” E, tanto quando eu entrei em 2006, que eu acessei a escola as pessoas me falavam: “bem-vinda, professora”, aquela professora caía em mim com peso, eu pensava: “eu sou professora?” E, aí estou há 15 anos, verdinha, aprendendo a cada dia. Mas eu sou apaixonada pela profissão.*

*Então, a escola pública entrou na minha vida, assim, concurso público, vou prestar. Prestei, passei e demorou ainda 3 anos para me chamar, quando eu passei no concurso, porque foi na época da Marta, que prorrogou por mais 2 anos. Passei como adjunto titular, só que fui chamada como adjunto, como titular não chegou à classificação, faltava pouquíssimo, mas não contemplou. E, aí eu passei no concurso, demoraram 3 anos para chamar, entrei na área da Educação, como eu te disse, assustada, eu vou ser professora? Quando eu entrei eu não falei minhas especializações, na área de academia eu fiz especialização para trabalhar com pessoas portadoras de asma, bronquite, problemas respiratórios, cardíacos. Tenho especialização em hidroginástica, então eu fazia voltada para a área da academia.*

*Logo, quando eu entrei na Prefeitura, falei: “eu preciso descobrir esse mundo”. E, aí eu fiz Educação Física pela FMU e depois eu já fiz pedagogia, fiz especialização em gestão, sempre focando na área da Educação, fora os cursos que a gente sempre está fazendo. E, aí eu trabalhei, comecei a trabalhar, aprender com os pares, aprendendo e fazendo os cursos. A formação da JEIF, é muito importante também na nossa carreira, porque na JEIF eu aprendi muito sobre a parte didática e pedagógica, é também a forma de dar aula, de ensinar com as práticas dos outros profissionais, a gente vai aprendendo também dividindo saberes, construindo saberes e foi assim que eu entrei na área da escola pública.*

*Eu trabalhei 5 anos em escola particular, recebi um convite na escola onde meus filhos estudavam, o convite era porque a dona já me conhecia por conta da academia, que eu trabalhava na academia, eu já não estava mais na academia. E, aí eu já trabalhava na escola pública e eu fiquei 5 anos na escola particular no Colégio Santa Luzia. Eu acho que na escola pública, a gente tem muito mais, é liberdade de ministrar as aulas, né? Até por conta do currículo da Prefeitura, que é um currículo construtivista, bem libertário, não sei se posso utilizar essa palavra. A coordenadora ama educação física, não sei nem porque ela não é professora de educação física, tinha hora que a gente se chocava, porque ela vinha do ensino tecnicista, de muita repetição, e eu com as minhas ideias inovadoras, mas aí a gente foi se entendendo, meus filhos terminaram na escola particular, até por conta que eles tiveram bolsa de estudo mesmo eu saindo da escola, eles permaneceram, deixaram eles com a bolsa de estudo. E até hoje eu vou lá, ela fala: “quando é que você volta Marilea?” Então, a gente fez muitas parcerias. Como eu trabalho na Prefeitura, a professora de Artes, a gente fazia teatro, fazia apresentação das danças contextualizando, foi um diferencial.*

*Quando eu entrei lá, até mudou alguns procedimentos, umas práticas dentro da escola, mas eu acho que a escola é mais tradicional, mais fechada, eu acho que na Prefeitura você tem uma liberdade maior para trabalhar os temas. É que nem, no caso do TCA, eu adoro trabalhar com o projeto TCA, então, vem do aluno para você, então o aluno ele vem com a temática, com o questionamento, por exemplo, e na escola particular a gente vai fazer a feira cultural, o tema já vem imposto. O tema que a gente vai trabalhar, sei lá, ciências, tecnologia, o meio ambiente, você se encaixava dentro daquele tema e tentava fazer com que o aluno se alegre também, com aquilo que ele estava aprendendo, E na Prefeitura o caminho já é o reverso. Então, eu acho que a escola particular, é mais focada numa questão mais tradicional, resultado, não que a Prefeitura não tenha isso, mas, a particular é tudo muito conteudista.*

*É, eu estou há 15 anos, o tempo que estou na Prefeitura eu estou em Guaianazes, eu gosto muito do território, me identifico muito com o território, com as pessoas, e com o bairro, com tudo. Nesses 15 anos, estou há 14 anos no CÉU, tenho 14 anos no Céu, só no CEU Inácio Monteiro, dou aula para filhos dos meus primeiros alunos, então quando os alunos chegam lá, eles já sabem que eles vão*

*ter aula com a professora Marilea, é muito bacana. Então, assim, eu tenho vínculo com o bairro, com os alunos, tenho alunos, tenho assim alguns alunos já daquela época, do começo que eu considero como amigos, alunos que se casaram, que fui ao casamento, que se formaram. Então, eu tenho esse vínculo, tenho um aluno, o Leo, esses dias ele foi jogar, foi para a Turquia para jogar futebol, ele estava fazendo uma ação, entra eu, dentro da ação junto com o bairro, para poder ajudar ele, para juntar a grana pra ele poder comprar passagem para poder ir, então assim, eu tenho um vínculo bem bacana com o bairro e até com o corpo docente os professores da manhã que trabalham lá, a tarde tem uma rotatividade maior, mas, os professores da manhã estão há bastante tempo, a gente já tem uma sincronia, uma sintonia no trabalho com alguns pares que a gente tem os pensamentos e são parecidos.*

*Mas, eu todo ano entro para a remoção, esse ano de novo, todo ano eu falo que vou entrar na remoção, mas eu não me removo, eu gosto do bairro, da escola.*

## **Coordenadora**

**B**

Mulher cisgênero - 40 anos – Negra – Heterossexual

*A minha formação eu fiz até o Ensino Fundamental pública, eu estudei na escola estadual. Meu ensino médio ele foi técnico, eu fiz processamentos de dados e aí foi particular. Eu ganhei bolsa de estudo para fazer e fiz lá o ensino médio. Aí saí de lá, como queria fazer faculdade, eu fui fazer cursinho, aí prestei cursinho da Poli na LAPA, que naquele período que eu fiz, ele era de cunho social também, então prestei uma prova, eu tinha bolsa em troca do cursinho, então eu trabalhava lá como telefonista, eu fazia toda a propaganda do cursinho; eu trabalhava, eu estudava das 7 até a 13 e as 13h eu parava e começava a trabalhar das 14 até às 20 em troca da bolsa, e trabalhei durante um período de 2 anos lá. Porque no primeiro ano eu tive toda aquela defasagem, em relação ao ensino médio, no caso. Então, precisei resgatar toda a parte que eu perdi do ensino médio. Então, fiz o cursinho e passei na Federal de São Carlos. Minha formação eu tenho licenciatura e bacharelado em Educação Física. Daí eu terminei em 2007 e em 2008 assumi o cargo de professora de educação física do ensino Fundamental 2 e médio na Prefeitura, aqui mesmo na escola B.*

*Então, eu atuei em partes, na educação privada e eu assumi em 2008, aqui na Prefeitura. Eu trabalhei durante o período que eu fiz a faculdade, você sabe que é difícil estudar em faculdade pública fora da cidade, porque lá eu pagava aluguel porque eu não fui morar em república, não consegui, porque é muito burocrático.*

*Na época meu pai era funcionário da Eletropaulo, então tem as questões das rendas e tudo mais.*

*E o que acontece? Lá, eu morava dividindo o apartamento com mais duas meninas, a gente pagava aluguel, na época a gente pagava em torno de R\$320, ou seja, faz bastante tempo, né? Porque o aluguel nesse valor, hoje nem existe mais.*

*E aí eu trabalhava lá com a parte de recreação, que fazia parte da minha faculdade.*

*Então, eu trabalhava no Clube elitista de São Carlos chamado São Carlos Clube, que ele é conhecido lá na cidade com recreação. Então, esse dinheiro que eu ganhava lá me ajudava a me sustentar lá e custear os meus gastos com xerox, alimentação e tudo mais.*

*E, assim, a diferença que eu percebo entre o público e privado tem 2 focos: o público apesar da gente saber de todos os problemas que tem, que a gente tá acostumado no dia a dia, em questões de verbas, em questões de direcionamento, em questões da rotatividade de profissionais, eu enxergo que ainda é um estudo que ele tem as suas qualidades, principalmente no que tange ao envolvimento, a questão do social, a questão do acolhimento dos profissionais que ali trabalham, porque por exemplo, vou falar por mim, eu falo para os meus alunos, que eu tenho eles para além do muro da escola, meus alunos são muito mais que isso, eles são meus amigos. Eu os tenho no face, tenho no meu WhatsApp, eu tenho na minha vida pessoal. E se eu puder ajudar em outros trâmites que não só na escola, eu ajudo. Sou de dar conselhos, de orientar, de vibrar nas positivities, de chamar atenção nas negatividades, né? Diferente, por exemplo, do ensino particular, porque assim, por ser uma coisa que é paga, muitas vezes ele é direcionado ao valor que tange aquilo ali.*

*É um ensino de qualidade? Muitas vezes é sim, porque a gente sabe que eles têm um material lá todo baseado especificamente nas formações, para um bom vestibular, para uma boa faculdade, para um curso já mais elitizado, a gente sabe de tudo isso. Só que eu não troco a rede pública pela rede particular, não.*

*Então, como falei para você, eu estudei o ensino fundamental num colégio público do Estado, daí tinha um professor que, fez meus olhinhos brilharem, foi um professor de educação física. Brilhar em que sentido? Brilhar, por conta das aulas de educação física, e não só deixar rolar a bola, entendeu? Tinha uma proposta e uma dinâmica bem diferente do que se vê por aí. Então, assim eu via nas aulas tudo aquilo que eu realmente gostava muito de fazer, que era aquele professor que ensinava do porquê você está aprendendo aquilo, que dava aulas diferenciadas, que se preocupava com o aluno enquanto ser humano e não só enquanto salário mensalmente. Então aquilo ali para mim foi aguçando o gostinho, aí fiz o ensino médio na parte de processamento de dados, que já muda de figura, que é mais um maquinário, que é mais a linguagem de programação.*

*E aí realmente eu percebi, quando eu terminei o ensino médio que eu queria fazer faculdade. Só que aí ainda tem aquelas dúvidas, da carreira e da área de atuação.*

*No meu primeiro ano de cursinho eu prestei esportes na USP, prestei Unicamp e prestei uma coisa que não tinha nada a ver comigo, matemática, olha isso (risos). Nossa!*

*Áreas extremas, né? Que eu também aprendi a gostar no cursinho de matemática, que até então eu não entendia, no ensino fundamental e no médio.*

*Aí no 1º ano eu não passei por um ponto na USP. Daí na UNESP a mesma coisa, eu fui para segunda fase, mas na segunda fase eu não passei. Então, eu pensei, vou fazer mais um ano de cursinho, para suprir essa defasagem que eu tinha, daí fiz mais um ano de cursinho, me apropriei do que eu precisava. Eu saía de casa, 4:40 da manhã, como eu disse para você, eu estudava na Lapa, tinha a aula o período que falei, depois eu entrava para trabalhar e eu vinha estudando no metrô. Estudando as apostilas e correndo atrás de tudo, até que eu passei na faculdade e fui fazer o que eu gostava de fazer, que era educação física.*

*E assim, é o que me brilha os olhos, eu vejo que é onde eu posso intervir em “n” áreas. Que nem eu falei, o que eu tenho de papel de professor vai além dos muros da escola, o que eu puder ajudar em todos os aspectos e discussões e orientações, eu sempre busco fazer porque eu os tenho como filhos.*

*Eu estou na rede desde 2008, tenho 13 anos de casa, desde que iniciei estou na DRE Guaianases. Só em 2014 que eu fui designada ao cargo de assistente de direção com meu antigo diretor, que eu fui pra DRE de São Miguel, para a escola*

*Epitácio Pessoa (EMEF). Fiquei lá um ano trabalhando com ele, só que aí não dei continuidade e preferi voltar para sala de aula. O Douglas é uma pessoa muito complicada, em termos de relacionamento.*

*Então falei para ele: “olha, eu estou indo com você, mas se eu vir que a nossa parceria tá atrapalhando a nossa amizade, eu me sinto à vontade de voltar para o meu cargo de professora de Educação Física na EMEF, então quando eu falar pra você, não dá mais eu retorno para a unidade que eu sou locada”, daí ele concordou e foi isso que aconteceu. Desde então eu sempre trabalhei na rede municipal na escola B Monteiro, só sai um aninho para atuar em outra diretoria.*

*Eu moro na zona leste também, próximo a Artur Alvim, Só que Cidade Tiradentes, foi o bairro que foi a única opção quando eu passei no concurso público, tinha muita possibilidade de escolha, mas eu optei por vir para a DRE Guaianases. É um pouco longe de onde eu moro? É. Só que eu me sinto extremamente à vontade para trabalhar onde eu trabalho, tenho uma relação super boa com meus alunos, com os pais dos meus alunos e com o entorno, nunca tive problema nesses meus 13 anos.*

## **EMEF C**

### **Professora C**

Mulher cisgênero - 45 anos – Branca – Heterossexual

*Eu sou formada em Letras. Sou formada também em pedagogia. Eu atuo como professora de Infantil e Fundamental 1 na prefeitura de SP. E, também atuo como professora adjunta na prefeitura de Suzano.*

*Bom, minha formação até o ensino médio foi em escola pública, e minha formação superior foi em faculdade privada em Mogi das Cruzes.*

*Eu caí um pouco de paraquedas na área da Educação, acho que a grande maioria, mas para mim foi um presente, um achado e uma descoberta, também.*

*Porque eu, na verdade queria ser jornalista, e aí quando eu fui prestar o vestibular eu coloquei até o jornalismo, coloquei como opções, história e letras e o meu ensino médio ele foi um ensino médio assim, meu despertar para a leitura, aconteceu no ensino médio foi interessante, eu curti muitos clássicos da literatura brasileira e aí eu tive influências familiares. Tive uma tia que era Bióloga e um tio*



*que era formado em letras. E a gente conversava muito sobre isso. E isso me influenciou bastante.*

*E, aí eu decidi, deixei de lado o curso de jornalismo que eu acabei nem ingressando e fui fazer letras. Quis fazer letras. E aí assim, eu me formei, era uma época que não tinha concurso público, porque faz tempo que me formei. Eu era bem jovem, eu tenho 45 anos e não tinha muito concurso público para professor de Língua Portuguesa na Educação pública.*

*E, aí eu fiquei um tempo trabalhando no setor privado, não como professora, eu trabalhava em setor administrativo.*

*Depois, surgiram os primeiros concursos depois que me formei, eu prestei e entrei para o Estado. Eu nunca atuei em escola privada, eu nunca tive o interesse, interessante, nunca senti vontade, porque eu sempre enxerguei principalmente na região onde eu moro em Mogi das Cruzes à educação privada assim, muito controlada. Uma educação privada muito conteudista e isso não era muito, não combinava muito com a minha ideologia.*

*Eu tinha muitas amigas que atuavam em Educação privada e eu via o quanto elas comentavam que trabalhavam, não podiam trabalhar com algumas questões, era tudo muito dirigido, muito caixinha. Ai eu não quis, eu não quis nunca atuar, nunca fui nem procurar, nunca deixei nem um currículo em uma escola privada. Eu esperei mesmo um concurso.*

*Sim, eu atuo a mais ou menos uns quatorze anos. E eu, trabalhei no Estado, na região de Suzano, periférica. Eu trabalhei lá 5 anos mais ou menos e na Cidade Tiradentes eu estou há 7 anos. Eu também fiquei um tempo na Prefeitura de Suzano, que também fica em periferia. E na Cidade Tiradentes eu estou há 7 anos.*

*Bom, o que que eu tenho para falar da Cidade Tiradentes, é que foi um encontro, um presente para mim, um presente total, porque eu cresci enquanto profissional, enquanto pessoa, minha cabeça abriu mesmo, eu acho que minha cabeça começou abrir quando eu entrei no Estado e fui atuar também em Suzano na região de Suzano, assim, eu saí da minha zona de conforto, e é um presente, você aprende todos os dias.*

*É muita troca, é muita potência. A Cidade Tiradentes é muita potência, eu aprendi muito, muito mesmo.*

**Coordenadora****C**

Mulher cisgênero - 41 anos – negra – heterossexual

*Estou na rede municipal há 6 anos, sou formada em pedagogia, sou professora das séries iniciais da educação básica, fiz a faculdade em uma universidade particular, mas leciono há quase 20 anos já, eu dou aula para séries iniciais, já dei aula para adultos, já dei aula para o curso de magistério.*

*Eu fiz o curso de magistério também, fui a última turma do curso do magistério pelo Estado e tenho desenvolvido aí algumas atividades com nossos alunos, trabalhei na sala de leitura, trabalhei na prefeitura, trabalhei em Projetos Mais Educação, relacionados a brincadeiras, meu projeto sempre foi relacionado a brincadeira, resgate da brincadeira, desenvolver a brincadeira juntamente com o desenvolvimento da alfabetização, sempre foi relacionado a isso.*

*Me inspirei pela minha professora do maternal. Eu lembro que no maternal eu já dizia que eu queria ser professora, com 3 anos eu dizia que queria ser professora e assim eu nunca me imaginei fazendo outra coisa, nunca pensei em ser outra coisa, nunca migrei para outra coisa, sempre falei que seria professora.*

*Para você ter noção, eu gostava tanto que, minhas brincadeiras eram sempre de escolinha, eu tinha um primo mais novo que eu e brincava comigo, na época eu já era alfabetizada, tinha uns 7/ 8 anos e esse meu primo tinha 6 anos ainda e, ele, aprendeu a ler comigo brincando de escolinha, você acredita nisso? Eu sempre quis ser professora, nunca pensei em outra coisa.*

*Eu trabalhei, eu dou aula desde os 20 anos, eu tenho 41 hoje, dou aula desde os 20 e nesse tempo, os meus primeiros 10/15 anos, dando aula, foi em escola particular.*

*Trabalhei em creche municipal, conveniada, mas também dei aula sempre para o ensino fundamental e dei aula em escola particular.*

*A diferença, realmente, a diferença é gritante, em diferentes aspectos, por exemplo, com relação aos alunos, o cultural é diferente, o desenvolvimento daquele aluno da escola particular, o olhar que o aluno da escola particular tem para escola é diferenciado. Mas, ao mesmo tempo, o que eu enxergava na escola particular, é que, existia uma cobrança conteudista, totalmente preocupada com o conteúdo, cumprimento de metas, tem que terminar o livro x, e o aluno? Eu dava aula para o*

*terceiro ano, quarto ano e os pais já tinham a preocupação com o vestibular, só isso. A preocupação era essa, vestibular, vestibular.*

*Então, tinha aquela questão de conteúdo, ele tem que saber, ele tem que saber, ele tem que saber, na verdade, é assim, ele precisa saber e era aquela coisa decorada, cumulativa, quando nós professores na semana de prova, por exemplo, era cobrado que o aluno soubesse exatamente aquilo que você tinha ensinado para ele, o que eu acho diferente da escola pública, na escola pública o aluno tem um olhar diferenciado para a escola? Tem. Mas, é uma questão mesmo cultural, eu vejo que é diferente até mesmo por conta dos seus pais, os pais, às vezes, não têm nem tempo, não tem nem a mesma bagagem de estudo que aquele filho tem, às vezes, o filho já está lá no oitavo ano e o pai só conseguiu chegar até o quinto.*

*Mas a autonomia que o aluno da escola pública tem o aluno da escola privada não tem.*

*Eu percebo isso. Eles conseguem, na escola pública, quando ele sabe, quando ele aprende, quando ele adquire aquele conhecimento daquilo que você tem passado para ele, ele consegue te dar um resultado além daquilo que você espera, porque ele consegue dizer o porquê que ele sabe. Ele consegue mostrar para você diferentes estratégias, que a criança da escola particular já não sabe, eu vejo que eles são tão limitados, tão condicionados a reproduzir aquilo que a gente está falando, reproduzir aquilo que o pai ensina e eles não conseguem sair da margem de se tornar protagonista de si mesmo, eles não conseguem.*

*Eu via isso, eu acho que isso é o grande diferencial e para mim o mais bacana da escola pública é esse protagonismo que a gente consegue dar ali para os nossos alunos, o que a gente não enxerga na criança da escola particular.*

*A gente também não pode dizer, falar algo que a gente sabe que não é real, a gente está ali na sala de aula, a gente sabe como a criança é. Eles não estão ali interessados, mas acho que esse é o ponto, para gente conseguir chamar a atenção desses alunos, a gente tem que suar a camisa, a gente tem que virar ali, mágico. Descobrir estratégias e você acha que encontrou e aí não é, e aí você começa de novo, aí tem hora que você desiste, aí tem hora que você recomeça de novo e assim a gente vai dando sequência, a gente vai continuando.*

*Mas isso acho que é bacana da escola pública também, porque na escola particular você tem que dar certo, você tem que conseguir, o aluno muitas vezes por exemplo, o tempo dele, o momento criativo dele acaba sendo ignorado, ele tem*

*que saber, ele tem que aprender naquele momento e ponto final, você tem que conseguir um resultado.*

*E aí você acaba, eu vejo que a autonomia você perde total, porque você é tão cobrado, que você precisa dar resultado, que você precisa conseguir chegar ali no objetivo, que é com que o aluno saiba todas as capitais, que o aluno saiba pontuar perfeitamente as palavras, toda essa questão gramatical, isso é muito cobrado, mas é isso que é cobrado.*

*Mas e o ir além? e o aluno expor suas ideias? e o aluno explorar a sua criatividade, o aluno colocar para fora aquilo que ele tem dentro dele e que aquilo vai acrescentar de alguma forma para ele na sala de aula e para os demais, isso é podado, então a autonomia a gente não tem, você tem que cumprir ali o seu plano e acabou, dentro da escola pública a gente, vai fazendo, tem mais possibilidades.*

*Vamos falar, concurso público é um grande chamariz, né? É o grande chamariz que te faz ir para escola pública, mas também você acaba indo por causa dessa autonomia que a escola pública te dá, isso também é um grande atrativo.*

*Porque você acaba adoecendo na escola particular, porque você não é quem você é, a sua identidade enquanto professor, a sua singularidade de professor você tem que anular, você anula ela e você veste a camisa da escola.*

*Na escola que eu trabalhei por exemplo, eu trabalhava em uma escola aqui de Mogi que é uma escola bem-conceituada, uma escola onde tinha uma clientela de alunos de poder aquisitivo super alto, então a gente era cobrado por isso. Era assim que era passado para nós, olha aqui vocês não estão na escola x, então você tem um padrão tal para você atingir, esse padrão, tal, era o nome da escola, como se todas as outras escolas não fornecessem o tipo de educação que ela fornece.*

*A gente tinha que ter o diferencial, como o nome da escola. Era surreal como eu falei, autonomia nenhuma, a gente tinha que dar o resultado e pronto acabou.*

*Sim, desde que ingressei, eu confesso pra você que pra mim a Cidade Tiradentes é uma surpresa, foi uma surpresa, foi uma quebra de paradigmas, porque você pensa: “meu Deus, vou trabalhar na Cidade Tiradentes, vou trabalhar em Guaianases”, cheio de preconceito, porque falam muitas coisas pra gente e eu sempre falo pra todo mundo a riqueza da Cidade Tiradentes, os espaços culturais, os trabalhos que são desenvolvidos lá, por exemplo, aqui na minha cidade não tem 5% do que tem em questão cultural, não tem aqui em Mogi das Cruzes, não tem o*

*que tem na Cidade Tiradentes, a cultura lá é algo muito rico, muito grande, eu gosto de trabalhar lá, às vezes, falo que quero sair daqui, mas eu gosto de trabalhar na Cidade Tiradentes, gosto de Guaianases.*

## 5. CAPÍTULO 4 - TRABALHOS COLABORATIVOS DE AUTORIA

Para iniciarmos nosso último capítulo - e trazermos as narrativas das práticas pedagógicas que pensam estratégias para combater a LGBTQIA+FOBIA, nas Escolas Municipais de São Paulo, no território de Guaianases - é fundamental, antes, falar um pouco sobre a implementação do *Programa Mais Educação*<sup>33</sup>.

### 5.1 O Programa Mais Educação

Implementado no ano de 2014 na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, este programa propôs uma Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino.

Anterior à sua formalização foi disponibilizado na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, uma minuta documento de consulta pública, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação que submeteu o documento como proposta do Programa de Reorganização Curricular e Administrativa. O documento previa um processo de diálogo democrático e participativo na formulação de políticas educacionais municipais. Ainda em 2013, como parte desse processo, foi elaborado um seminário interno de caráter pedagógico com duração de 22 horas, compreendendo palestras, grupos de trabalho, na perspectiva de construir coletivamente diretrizes e ações concretas para implementação do programa.

Segundo o documento disponível no site da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, o material *Programa Mais Educação – Subsídios para implantação*, é resultado de um trabalho coletivo de reflexão e elaboração, que foi orientado pelas perguntas: “O que o cada educador e educadora da Rede gostaria de ler no início do ano de 2014?”, “O que poderia ser oferecido para apoiá-los na implantação das mudanças propostas pelo *Programa Mais Educação São Paulo*?”.

O documento<sup>34</sup> é dividido em dois eixos:

---

<sup>33</sup> O programa Mais Educação pode ser consultado em:

<<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/10017.pdf>> Acessado em 20/06/2022

<sup>34</sup> O programa Mais Educação pode ser consultado em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/10017.pdf>> Acessado em 20/06/2022

**1 - Qualidade** (Currículo e Qualidade Social da Educação, A Unidade Educacional como polo de desenvolvimento cultural, A Unidade Educacional como centro de investigação cognitiva). Esse eixo pretende orientar o *Programa Mais Educação* na sua relação com a realidade das unidades educacionais, outrossim, problematizar o conceito de qualidade social relacionado ao currículo.

**2 - Gestão** (Gestão Pedagógica, Gestão Democrática, Gestão do Conhecimento), nessa segunda parte do documento, a orientação vem ao encontro de propiciar aos profissionais de educação referenciais que correspondem aos processos de trabalho, sejam esses, em sala de aula e/ou nos processos de formação, configurando desse modo uma gestão pedagógica mais democrática e participativa.

Dentre os objetivos do documento está o subsídio aos planejamentos e à elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) das Unidades Educacionais. É prevista também sua utilização autoral a fim de subsidiar os horários de trabalho coletivo e as ações formativas e reflexivas, além disso, o documento prevê uma autoria às práticas mais adequadas aos contextos de sua unidade.

Outro aspecto importante do documento está em seus anexos, divididos em 21 notas técnicas que servem como referência do programa. Vale destacar aqui as notas 6 e 7, que correspondem justamente ao cerne de nossa discussão: o Ciclo Autoral.

Nota Técnica n. 6 – Conceito de Autoria e Ciclo Autoral: O Ciclo Autoral abrange do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Esse ciclo se caracteriza pela construção de conhecimento a partir de projetos curriculares comprometidos com a intervenção social e se concretiza com o Trabalho Colaborativo de Autoria – TCA– elaborado pelo aluno e acompanhado sistematicamente pelo professor orientador de projeto. Alunos e professores se engajarão no processo de elaboração do T.C.A. desde o 7º ano, processo que será concluído no 9º ano. (SÃO PAULO, 2014, p. 80)

Um dos pressupostos para elaboração do Trabalho Colaborativo de Autoria é a elaboração e sistematização dos projetos, como forma de devolutiva à problematização da comunidade local levando em consideração os seguintes aspectos:

1. A formação da identidade só é possível com o outro, de tal que o indivíduo se torna um ser social, com obrigações éticas e morais, em um processo constante de desenvolvimento da responsabilidade consciente e ativa.

2. A permanência no mundo de forma consciente significa saber intervir e não apenas constatar.

3. A participação compreende aprender de forma compartilhada, superando a ideia de participação concebida como a soma de participações individuais. (SÃO PAULO, 2014, p. 80)

Já na Nota Técnica n. 7, o foco está na elaboração de projetos e na intervenção social. No documento, a autoria é prevista no trabalho efetivado por projetos que tenham como perspectiva a intervenção social. Um dos aportes teóricos citados no documento é a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, que traz a seguinte colocação:

A Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira abre caminhos para inovações e ampliação do sentido de Currículo Nacional. A Lei estimula práticas inovadoras dos educadores, mais do que nunca preocupados com descolamento entre os currículos e a realidade dos alunos, os problemas do país, do mundo e da própria existência. (SÃO PAULO, 1996 apud SÃO PAULO, 2014, p. 82)

Dentre tantas outras coisas que aparecem, a busca do diálogo junto à comunidade escolar e a problematização como voz que ecoa do território são diretrizes essenciais para se pensar o início de uma trajetória autônoma.

### **5.1.1 Os impactos do Programa Mais Educação**

A fim de se considerar uma polifonia, é de suma importância, após o levantamento de alguns fragmentos desse documento e do próprio *Programa Mais Educação*, incluir a voz dos profissionais (professoras e coordenadores já apresentados no capítulo anterior), que participaram desta pesquisa e oferecem narrativas acerca da implementação do programa. O destaque a seguir traz um olhar do Coordenador A sobre os principais impactos dessa mudança no trabalho docente:

Nós tivemos, enquanto eu estava na Diretoria Regional de Ensino, nós tínhamos uma reunião atrás da outra. De fato, não há como negar, que houve um processo democrático, isso nunca ninguém poderá negar, [dizer] que não houve democracia e discussão com a rede. Teve muitos grupos de trabalho que foram montados, mas eu não sei se isso é um vício da esquerda, eu posso estar cometendo um crime em falar isso, mas o fato é que a conclusão e a finalização dos cadernos, do material, ou seja, do produto que ia chegar na ponta, que é para o professor, isso não ficou pronto até a final da gestão (...). Não adianta ficar só no campo da



discussão, você precisa transformar as coisas em materialidade, alguma coisa que vai nortear os professores, não tô falando de cartilha, eu tô falando de alguma coisa que seja um referencial, esse referencial demorou. (COORDENADOR A, 2021)<sup>35</sup>

O apontamento do Coordenador A nos chama atenção a um aspecto fundamental para implementação de qualquer programa: a formação. Na Rede Municipal de Ensino do Município de São Paulo, existe a Jornada Especial Integral de Formação - JEIF<sup>36</sup>, embora esta seja ofertada a todos educadores, enquanto opção de jornada, ela não abarca toda a categoria de professores no que se refere a contemplação para exercer essa carga horária. Os horários coletivos são essenciais para que haja a troca de informações, além de planejamento de ações pedagógicas, organização de tempos, espaços e multiplicação do conhecimento.

A questão da materialidade do que foi produzido também se torna necessária, enquanto parâmetro para ação. O período de implementação, embora tenha contado com seminários e participação democrática para elaboração do aporte teórico, se tornou ineficaz no que se refere ao acesso do material. Ainda com foco na escola A, a professora entrevistada experienciou a implementação como formadora na Divisão Pedagógica (DIPED), na Diretoria Regional da Penha, bairro também da Zona Leste de São Paulo. Sua experiência nesse órgão durou 3 anos, nesse sentido, ela pôde trazer a perspectiva de formadora e em 2016, já em sala de aula, pode vivenciar as mudanças em sua prática no chão da escola. Afirma a professora:

Eu vejo que, você tem uma mudança de perspectiva curricular, que é muito importante porque isso impacta na formação dos professores, aí eu vou falar da educação para as relações étnico-raciais, por exemplo, que foi muito fortalecida durante a gestão Haddad e com a implementação do projeto, porque você tinha um espaço grande para esse núcleo de educação para as relações étnico-raciais. (...) O TCA sobretudo traz uma possibilidade de desenvolvimento dessa criticidade e de pensamento sobre a própria vida e transformação do próprio entorno.

---

<sup>35</sup> Esta pesquisa escutou, em 2021, relatos de professoras e coordenadoras de escolas do território estudado. O perfil do Coordenador A está disponível no item 4.5.1

<sup>36</sup> A JEIF- Opção de Jornada de 40 horas/aula é oferecida a professores que atribuem no mínimo 24 aulas semanais. Sendo assim, essa jornada direciona-se, exclusivamente, a um horário de formação coletiva que corresponde a uma carga horária de 6 horas/aula semanais adicionais, além de 4 horas/aula de planejamento. A escolha acontece em comunicados anuais que divulgam os procedimentos para formalização da opção por essa jornada. Aqueles que não atribuem no mínimo 24 aulas não podem optar pela JEIF, ficando automaticamente submetidos à JBD (Jornada Básica Docente), de 30 horas/aula. [nota do autor]

E aí uma consciência disso, porque lógico que todo mundo na educação desde a educação infantil, está sendo formado e transformado, tendo a vida, talvez da sua família sendo transformada a partir da sua formação. (PROFESSORA A, 2021)<sup>37</sup>

Essa mudança de perspectiva trazida pela professora, se refere às questões das aprendizagens significativas, o ciclo autoral possibilitou sobretudo a percepção e consciência da realidade. Discussões como gênero e sexualidade pulsaram em vários territórios da cidade, a partir da prática dos Trabalhos Colaborativos de Autoria. Ainda que haja os tensionamentos sociais acerca desse debate, as escolas públicas Municipais de São Paulo, passaram a articular, a partir da visão dos estudantes, ações que buscavam uma possibilidade de transformação social. O tema específico desta pesquisa e seus conflitos, será discutido um pouco mais a frente.

Ainda sobre a importância de trazer à escola uma discussão sobre temas de cunho social, a Coordenadora B fez a seguinte observação:

Então, antes a gente sentia muita falta desses projetos complementares. Justamente porque a gente via as necessidades dos alunos, quem vai dar aula em uma periferia, percebe a carência de vários fatores para os alunos, seja ela social, seja ela cultural, e aí, quando foi implementado o Mais Educação, eu percebi que quando você amplia o leque dessas oportunidades para eles, você acaba ganhando em muitos aspectos, na questão de conhecimento, na questão da aprendizagem, na questão da própria participação do aluno, na questão “do ganhar o aluno para si”. Antes de ter o TCA, de forma efetiva na escola, a gente sentia falta de trabalhar a parte cultural, a parte social com eles, que muitas vezes é negada. As poucas coisas que tinham, aconteciam lá na parte de história ou alguma intervenção da área de língua portuguesa. (COORDENADORA B, 2021)<sup>38</sup>

Esse depoimento da Coordenadora B, reafirma a relevância das aprendizagens significativas que estão implícitas no processo dos TCAs, vale ponderar aqui, o recorte de classe desse território, que implica numa série de desigualdades. Trazer as vozes desses estudantes para a composição de uma prática pedagógica, confere a esses sujeitos a possibilidade de um protagonismo de sua própria história, podendo atrelar o seu olhar de mundo às questões sociais,

---

<sup>37</sup> Esta pesquisa escutou, em 2021, relatos de professoras e coordenadoras de escolas do território estudado. O perfil da Professora A está disponível no item 4.5.1

<sup>38</sup> Esta pesquisa escutou, em 2021, relatos de professoras e coordenadoras de escolas do território estudado. O perfil da Coordenadora B está disponível no item 4.5.1

e pensar a interdisciplinaridade a partir da integração das áreas de conhecimentos num projeto em que ele propõe a temática. Segundo a Professora B:

Tem muito dessa coisa da interdisciplinaridade, às vezes, eu estou fazendo a orientação e não é a minha turma, mas se surge alguma dúvida, a gente acaba colaborando também, ou contribuindo com a nossa área do conhecimento e criando diálogos com outras áreas, e nessa, o TCA vai crescendo. (PROFESSORA B, 2021)<sup>39</sup>

O trabalho interdisciplinar nem sempre é uma realidade possível, ainda que estejamos falando do mesmo território, os processos formativos e de organização acontecem de forma diferente em cada unidade escolar. Afirma a professora C, sobre o processo de desenvolvimento em sua escola:

Não, não foi de forma interdisciplinar, não. Eu trouxe várias áreas do conhecimento para serem discutidas, mas acho que faltou a intervenção de outros professores para que pudessem ser exploradas as outras áreas. Muitas bolhas, sabe assim? Muita bolha. E, assim, o que acontece lá? Primeiro os alunos convidam você, eles vão atrás dos professores que eles têm afinidades, entendeu? Aí sobram grupos, sobram professores e aí cada um fica na sua bolha, você entendeu? E cada um fica com seu grupo ali e trabalha de forma individual. Não tem assim uma troca. Eu também acho que poderia ser melhor, como se diz, dividido. Porque sobrecarrega também um professor só. Poderia ser dividido, eu, Professora C, adorava fazer eventos que eu pudesse convidar muito mais alunos para assistir, entendeu? Em relação ao TCA.

Eu acho que TCA não é isso, ficar na sua bolha ali trabalhando, apresentar e acabou. Dar nota e acabou, não é isso TCA. Então, eu acho que assim, teve falhas, posso até me colocar também, porque cada um fica com o teu grupo. O coletivo que falta, a própria interdisciplinaridade também. (PROFESSORA C, 2021)

A professora C, aponta para essa questão das individualidades nos processos de trabalho, ao longo de sua entrevista foi notório também a carência das formações coletivas, no que tange à JEIF, como já foi apontado acima em relação às formações. A importância da interação entre os professores junto à coordenação, reflexões e produções de conhecimento, se fazem necessárias para elaboração de um trabalho interdisciplinar.

Ainda que em sua narrativa, a professora tenha indicado um trabalho com abordagem interdisciplinar ao longo do desenvolvimento do TCA que estava sob

---

<sup>39</sup> Esta pesquisa escutou, em 2021, relatos de professoras e coordenadoras de escolas do território estudado. O perfil da Professora B também está disponível no item 4.5.1

sua orientação, a interdisciplinaridade não se efetivou como pressuposto entre seus pares que ocupam outras formações, para contribuir com o mesmo trabalho.

Para finalizar esse primeiro bloco sobre a implementação do programa, ouvimos a voz da Coordenadora C, que ao ingressar na Rede Municipal de Ensino, já encontra o Programa Mais Educação implementado. O questionamento aqui é sobre o impacto no trabalho docente, ainda que a coordenadora não tenha passado por essa transição, porém já exercia a função de professora em outras redes. Afirma a coordenadora:

Quando eu ingressei já existia o *Programa Mais Educação*, mas se eu for, por exemplo, comparar com as escolas que eu já trabalhei e não tinham projetos como esse, eu posso dizer para você, que é surreal o que o Programa Mais Educação proporciona para os alunos. O que me chamava atenção era de ver alunos, por exemplo, que na sala de aula eles tinham um comportamento que não era muito adequado, às vezes, não era muito interessado, mas dentro do projeto mais educação, mais especificamente nos Trabalhos Colaborativos de Autoria, ele era uma pessoa extremamente envolvida, ele era uma pessoa participativa que desenvolvia as atividades e com talento que dentro das aulas comuns, muitas vezes não era percebido, então eu vi ali que o mais educação, eu acho, que ele resgata dos alunos aquilo que dentro da sala de aula o professor não consegue resgatar ou muitas vezes não consegue enxergar. (COORDENADORA C, 2021)<sup>40</sup>

Relacionando o relato da coordenadora C, aos outros depoimentos, foi comum dentre as entrevistas, aparecer o quanto os alunos se envolvem mais no processo de ensino aprendizagem, a partir dos TCAs, que possibilitam o exercício do protagonismo na escolha dos conteúdos a serem desenvolvidos. Outra condição nos processos de trabalho, é sobre a possibilidades de trabalhar temas que até então não eram comuns nas rotinas escolares, ainda que a professora C, tenha apontado para as dificuldades em relação ao trabalho interdisciplinar, ela reflete sobre essa exploração:

O Ciclo Autoral possibilitou a exploração de temas que eram muito difíceis de serem trabalhados (...) O que para mim é muito importante é abrir essa escuta para os alunos, no sentido de ter momentos de trabalho onde eles protagonizam as escolhas do que vai ser trabalhado em sala de aula. Sobre a questão do impacto eu posso dizer que no começo quando a gente ainda não sabia bem o que era a proposta e como fazer essa abordagem, estabelecer o diálogo com esses alunos, a princípio foi muito difícil, mas, por outro lado, nós aprendemos na prática mesmo, por

---

<sup>40</sup> Esta pesquisa escutou, em 2021, relatos de professoras e coordenadoras de escolas do território estudado. O perfil da Coordenadora C está disponível no item 4.5.1

exemplo, na minha escola a gente sempre deixa os alunos escolherem os temas e, eu, sempre me sinto muito colaboradora para essas escolhas, porque eu sendo professora de sala de leitura, eu atuo com várias temáticas dentro da literatura. Uma delas, seria a questão dos movimentos LGBTs, feminismo, racismo etc. E quando você recebe essa necessidade de falar sobre esses temas transversais vinda desses alunos potencializa muito o trabalho e até mesmo a elaboração das atividades. Eu, enquanto professora, me senti muito mais empolgada também, porque você percebe, de fato, uma troca entre professor e aluno. (PROFESSORA C, 2021) <sup>41</sup>

Essa fala da Professora C, nos ajuda a refletir sobre as questões do tempo no que se expôs sobre a implementação do Programa Mais Educação. Sem desconsiderar as dificuldades, porém, trazendo uma passagem de 5 anos após a implementação do programa, aos poucos, vão se configurando uma diversidade de modelos de trabalho, não na perspectiva de seguir, mas de se pensar possibilidades a partir da legitimidade de suas práticas.

A ideia desse primeiro momento sobre a implementação do *Programa Mais Educação*, na Rede Municipal de Ensino, foi trazer um olhar diversificado e um diálogo entre o que propõe a rede e, como os profissionais de educação, que estão no chão da escola pública, se apropriam, ou não, da proposta. Ainda que, num contexto de caos, vai se revelando um novo processo de aprendizagem mútua. Mais que isso, é revelar a articulação de cada unidade escolar que, embora ocupem o mesmo território, trazem a partir de suas narrativas e vivências empíricas, seu modo de articularem seus conhecimentos junto ao que é proposto, considerando sobretudo, a sua realidade. Nesse sentido, as práticas pedagógicas, considerando os percalços que se constituem no cotidiano escolar, vão caminhando rumo à uma produção partilhada do conhecimento.

As narrativas deflagram ainda que, os diálogos estabelecidos em cada unidade, sejam através das formações externas à escola, nesse caso, com a Divisão Pedagógica que corresponde à um setor das Diretorias Regionais de Ensino, somadas também à multiplicação dessas aprendizagens, vão constituindo uma identidade na elaboração dos processos de cada unidade escolar. E, também, gerando uma relação com o que chega de novo, enquanto propostas até então não difundidas. De acordo com a pesquisa, nesse primeiro momento, percebe-se que,

---

<sup>41</sup> Esta pesquisa escutou, em 2021, relatos de professoras e coordenadoras de escolas do território estudado. O perfil da Professora C está disponível no item 4.5.1.

o Programa Mais Educação, através de sua divisão de Ciclos, e, direcionando o nosso olhar ao ciclo autoral e aos Trabalhos Colaborativos de Autoria, é inaugurado enquanto possibilidade, uma nova perspectiva para o trabalho com os temas transversais.

Já apontado na própria apresentação do Programa Mais Educação, o foco do nosso trabalho é falar especificamente do ciclo autoral, com recorte nos Trabalhos Colaborativos de Autoria, e, destacar o tema LGBTQIA+FOBIA.

## **5.2 O Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA) e seus desafios**

Antes de entrarmos nos relatos dos Trabalhos Colaborativos de Autoria aqui investigados de maneira específica e, ainda no que concerne ao *Programa Mais Educação*, vale destacar quais são os desafios dos TCAs de um modo geral. O coordenador pedagógico é um agente essencial na mediação dessas mudanças e/ou implementações de novas dinâmicas e orientações pedagógicas para efetivação do trabalho docente nas unidades escolares, por isso partimos deste ponto de vista.

Dentre as várias atribuições dos Coordenadores Pedagógicos da Rede Municipal de Ensino, o decreto n.54.453 de 11/10/2013, no artigo 11, parágrafo XV prevê a seguinte:

Promover e assegurar a implementação dos programas e projetos da Secretaria Municipal de Educação, por meio da formação dos professores, bem como a avaliação e acompanhamento da aprendizagem dos alunos, no que concerne aos avanços, dificuldades e necessidades de adequação; (INSTRUÇÃO NORMATIVA SME Nº 50, DE 09 DE DEZEMBRO DE 2021)

Segundo os dados colhidos na pesquisa, uma das fragilidades da implementação do *Programa Mais Educação* foi justamente o acesso ao material que, embora elaborado democraticamente, não chegou em tempo adequado às mãos de quem estava na linha de frente para sua execução - nesse caso: os professores. Ainda assim, de alguma forma, os TCAs são uma realidade da rede a partir da implementação do programa.

Para que possamos entender a articulação da coordenação pedagógica e, dialogando com a previsão da citação, ofereço a seguir algumas reflexões sobre os desafios para organização e desenvolvimento dos trabalhos, a partir do olhar da coordenação pedagógica.

### 5.2.1 Reflexões da EMEF A

Tem tanta gente romântica com esse negócio do TCA, cara. Tem gente, sabe? Que chega até chorar de falar dos trabalhos dos alunos e tal. Conforme eu disse para você, as coisas funcionam nos colégios particulares por menores e periféricos que eles sejam, porque existe uma permanência, uma continuidade de um trabalho, mesmo que seja transmissível, conteudístico. Mas, o cara sabe que se está estudando o Brasil Colonial hoje, vai ter Brasil Colonial amanhã e daqui a pouco vai ter Brasil Império. E quando eu falo isso: “ah então quer dizer que você é tradicionalista e acredita em uma linha histórica, tralalalá?”. Meu amigo, eu acho o seguinte, eu acho que você pode combinar as coisas, você pode tratar o currículo de cada área, pode ser atravessado e deve pelas questões de gênero, pelas questões étnicas, pode e deve se atravessar. (COORDENADOR A, 2021)<sup>42</sup>

Podemos pensar esta reflexão trazida pelo Coordenador A, a partir do tensionamento que impõe aos trabalhadores da educação, nesse caso, professoras e coordenadores, a mudança de perspectiva no trabalho. Ainda que pautada nos relatos presentes nos documentos da Secretaria Municipal de Educação que apresentou uma nova proposta de forma democrática na criação de uma nova possibilidade e perspectiva na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, as mudanças geraram inúmeros desafios no que se refere à sua implementação.

Coordenador A e Professora A divergem em suas perspectivas, neste exemplo, foi muito interessante, porque foram as duas pessoas que participaram também do processo de formação em um órgão de educação, fora da unidade escolar e, depois experienciaram suas atribuições enquanto professora e coordenador, também dentro da escola. O confronto de ideias e percepções se dá, não só em relação aos documentos e dinâmicas que se impõe no cotidiano escolar, mas também quanto a uma visão de mundo, o que, evidentemente, gera conflitos de ordens diversas.

---

<sup>42</sup> Esta pesquisa escutou, em 2021, relatos de professoras e coordenadoras de escolas do território estudado. O perfil do Coordenador A está disponível no item 4.5.1

Com base no próprio relato da professora, percebe-se que a possibilidade de desenvolvimento da criticidade e a educação como ferramenta de transformação do território são elementos fundamentais para pensar uma educação mais significativa. No documento *Plano de navegação do autor – Professor*, na Parte I, em que se discutem as concepções do Ciclo Autoral, seu desenvolvimento e desafios, a professora doutora Katia Gonçalves Mori<sup>43</sup>, colaboradora na elaboração do documento, explica - a partir de um aporte teórico que propõe autoria, autonomia e emancipação no processo de ensino aprendizagem - a seguinte concepção:

O arranjo curricular, que pressupõe o enfoque em uma educação pautada nos ideais de solidariedade e cidadania, e o desenvolvimento de experiências pensadas a partir de problemas reais, têm sido objeto de teorias e práticas pedagógicas no Brasil e no mundo (Dewey, 1979; Freire, 2000, 2001; Costa; Tapia, 2001; Furco, 2010; Mori, 2013, 2010). Uma das principais características desses trabalhos está na articulação dos saberes escolares para a transformação de uma realidade com a qual não se concorda. (SÃO PAULO, 2014, p. 18)

Esse referencial no documento nos ajuda a refletir sobre essa possibilidade de trazer esse protagonismo dos estudantes, no que se refere ao seu olhar de mundo e suas perspectivas a partir de um determinado ponto de sua jornada na educação básica, mais precisamente, no ensino fundamental e, já inserido no Ciclo Autoral. Em todos os discursos das entrevistas, é possível deflagrar, os desafios e dificuldades em relação aos planos de trabalho e sua execução, não é sobre idealizar, ou tão pouco romantizar as nossas práticas pedagógicas, mas, pensar a partir desses novos desafios. O que se materializa nessa escuta propositiva no trabalho pedagógico?

Quando o Coordenador A questiona as paradas pedagógicas para elaboração do TCA, por causa das demandas que se estabelecem no cotidiano escolar, gera a seguinte questão para que possamos refletir: será que com a ausência desses trabalhos, questões como a violência, desapareceriam da escola? Ou vale pensar que com a escuta a esses estudantes podemos também alinhar nosso trabalho pedagógico a fim de inaugurar uma educação mais participativa?

---

<sup>43</sup> Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Elaborou um artigo para composição do documento: *Plano de navegação do autor – Professor*, fruto de um trabalho realizado, desde 2002, com escolas públicas e secretarias de educação de todo o Brasil, acerca da temática “Solidariedade como prática curricular educativa” e do diagnóstico realizado com inúmeros educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.



O TCA, a escola para por causa do TCA, então, o professor está fazendo, trabalhando, tem o planejamento dele, mas a escola para por conta do TCA. (...) nem a maioria dos professores sabe fazer pesquisa, como é que ele vai ensinar o aluno a fazer pesquisa? (...) Eu fiz um curso de especialização na USP Leste e o trabalho final era uma monografia, não chegava a ser uma tese de mestrado, mas uma monografia de quase 90 páginas aí, enfim, mas eu sofri bastante. Eu queria pesquisar sobre o que os professores faziam com o tempo livre deles, com o ócio, se existia ócio na vida deles. Daí fiz uma pesquisa qualitativa e acabei descobrindo, acabei que comprovando minha hipótese de que a maioria, no tempo livre que tinham, porque trabalhava muito, gastava a maior parte do tempo vendo televisão ou então indo para a igreja com a família, ou seja, testei a hipótese deu certo, ou seja, aquilo se formou como uma espécie de lupa, para entender a rede. (COORDENADOR A, 2021)<sup>44</sup>

Os apontamentos do Coordenador A durante uma boa parte da entrevista, focaram, principalmente, na questão do tempo de organização, falta de formação adequada e de aportes teóricos para subsidiar as pesquisas. Uma das intenções deste trabalho é também revelar a presença e/ou ausência dos processos formativos do corpo docente, mas ressalto que o objetivo dessa investigação não está em culpabilizar os professores, mas sim, pelo contrário, revelar como se articulam as práticas pedagógicas dentro de um cenário que não é ideal, até porque, como dito no resumo desta dissertação, a escola, como espaço micro, reflete os processos de violência da nossa sociedade. Além das temáticas que nos são caras, existe no espaço escolar uma série de dinâmicas que atravessam diariamente esse chão. Aqui, principalmente, estamos falando de um território historicamente violentado pelo estado. O Capítulo 3 se debruçou em fragmentos históricos, justamente para que possamos entender de que lugar estamos falando. Diante disso, não quero potencializar os conflitos pré-existentes para justificar o que acontece ou não em relação aos Trabalhos Colaborativos de Autoria, porém, é imprescindível que possamos olhar esses trabalhos dentro de uma perspectiva de movimento, que possibilita uma escuta do território, desses estudantes, outrossim, de uma tentativa de deslocamento para que se mude essa realidade.

O que eu como autor desta pesquisa percebo, a partir também da minha inserção nessa realidade como professor, da minha inscrição como corpo docente, é que temas transversais como as questões de gênero e sexualidade, racismo,

---

<sup>44</sup> Esta pesquisa escutou, em 2021, relatos de professoras e coordenadoras de escolas do território estudado. O perfil do Coordenador A está disponível no item 4.5.1

violência contra mulher, consciência de classe, dentre tantos outros, são essenciais para que possamos ao menos vislumbrar uma sociedade mais justa e consciente, sem perder de vista também o que já foi produzido de conhecimento pela humanidade, aliás, é através também dos processos históricos que podemos tensionar o que tem sido ensinado nas escolas, ou mesmo, como se configuram as propostas formativas, que de modo geral têm servido à manutenção estrutural de uma sociedade pautada na desigualdade.

### 5.2.2 Reflexões da EMEF B

A Coordenadora B e a Professora B abordaram, dentro de suas perspectivas, questões como a importância da formação docente, nesse processo de implementação e também a criação de vínculos, a partir da escuta que se estabelece com o corpo docente. Outro aspecto, foi a importância de ter instituída a possibilidade de se trabalhar as questões sociais e culturais:

Quando implementou, e a gente foi trabalhar com o TCA, eu senti muita dificuldade e resistência por parte dos professores, por que o que acontece? O professor muitas vezes, por estar ali sobrecarregado de turma, de trabalho, de acúmulo de cargos, ele acha que é mais um trabalho que ele vai ter que fazer dentro da rede, quando na verdade não é (...) se eu, enquanto professora, sentia a necessidade de falar desses temas, de fazer uma parada pedagógica, de trazer conteúdos, de ter um trabalho efetivo, então agora enquanto coordenadora, vou realmente implantar essa prática. (...) as formações com o pessoal da DIPED na parte do TCA foram riquíssimas, porque a troca constante dos professores, dos coordenadores pedagógicos, das escolas e nas escolas, foram fundamentais para a gente entender a dinâmica de como a gente estava trabalhando. (COORDENADORA B, 2021)<sup>45</sup>

Dentre os desafios e as dificuldades em relação ao Ciclo Autoral e aos TCAs, o que se destaca aqui nessa análise é a sobrecarga de trabalho e a dissociação dos Trabalhos Colaborativos de Autoria em relação às atribuições e conteúdos já existentes, o que gera um certo desconforto para o professor, no sentido de ter que, dentro de seu tempo precário frente às suas atribuições, dar conta de mais uma demanda. O que eu acredito ter sido interessante na observação, em relação à

---

<sup>45</sup> Esta pesquisa escutou, em 2021, relatos de professoras e coordenadoras de escolas do território estudado. O perfil da Coordenadora B está disponível no item 4.5.1

solução dessa problemática, foi o olhar da coordenação, junto ao seu histórico de professora, refletir e propor as paradas pedagógicas<sup>46</sup> com a intenção de amenizar e/ou gerar um tempo específico para o desenvolvimento deste trabalho. É muito pertinente refletirmos que, embora as intenções conceituais e propositivas desses trabalhos sejam de extrema importância para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais participativa e emancipatória, a gestão de desenvolvimento de uma nova proposta e reorganização curricular, deve impreterivelmente, considerar a jornada do professor, seja ela dupla, ou mesmo que exclusiva. O tempo é um fator fundamental para se estabelecer um bom desenvolvimento do trabalho, ainda mais quando já sabemos que o ambiente escolar, cotidianamente, traz diversas demandas imprevistas. Nesse sentido, sinto uma grande carência nos documentos que embasam a implementação do programa, de propor uma reorganização, acerca do tempo, em relação ao desenvolvimento dessas atividades. Mesmo que haja uma liberdade de cada unidade na elaboração e organização dos trabalhos, vejo como uma falha, a falta de uma proposta mais objetiva que garanta aos professores, melhores condições para o desenvolvimento de suas atividades

### **5.2.3 Reflexões da EMEF C**

Focando o olhar à Coordenadora e à Professora C, a dificuldade de envolvimento dos alunos, diante de uma organização que propõe a mistura de estudantes de diferentes turmas, mas, que também se aproximam pela escolha dos temas, se observou que, a identificação e aproximação a um tema de interesse que emerge da percepção desses educandos, ajudaram no processo de envolvimento e desenvolvimento do trabalho.

A Coordenadora C trouxe um importante apontamento em relação a sua atribuição, visto que, até então, sua trajetória estava direcionada ao ciclo de alfabetização que abarca as 3 séries iniciais do ensino fundamental, o seu maior desafio foi se colocar num papel de proponente e alinhar planejamentos, diante de uma experiência ainda não vivenciada junto ao ciclo autoral, enquanto professora.

---

<sup>46</sup> São reuniões periódicas para planejamento e reflexões sobre o andamento do trabalho. Essas pausas abarcam também um direcionamento voltado às ações que visam um empenho com foco num determinado trabalho (notas do autor)

A maior dificuldade que eu lembro que, nós, encontrávamos e que, nós, enfrentamos lá em 2019, para mim particularmente é que eu era uma professora que vinha do ensino fundamental 1, depois sala de leitura, então eu não tinha muito contato com o TCA, nem com o ciclo autoral de um modo geral. Não tinha muito, eu sabia que existia, mas eu não sabia a fundo como era, e aí, eu me lembro que quando cheguei ali na coordenação e vi a intensidade do trabalho foi bem desafiador para mim, particularmente falando. (COORDENADORA C, 2021)<sup>47</sup>

Em seu discurso a coordenadora fala sobre as escolhas dos temas que, são escolhidos pelos próprios alunos, há em sua fala uma observação sobre a repetição de temas recorrentes que se dão, por causa também de inspiração aos trabalhos já desenvolvidos, isso denota uma abertura à novas vertentes sobre o tema e/ou também uma possibilidade de continuidade do trabalho.

Com o que eles se identificam? O que eles acreditam que seja interessante ser desenvolvido ali no bairro? A princípio eles acabam querendo copiar o tema que eles viram no ano anterior e percebo que essa recorrência se dá porque o tema os tocou de alguma forma. (COORDENADORA C, 2021)<sup>48</sup>

Isto posto, vale a reflexão de que, se estamos falando de séries finais do ensino fundamental que, com o passar do tempo, traz essa renovação de estudantes, mas que continuam tocando nos mesmos temas, esse apontamento nos convoca a concluir que, se instaura nessa unidade um processo de continuidade de trabalho, ou também, pensando nesses trabalhos como intervenção social, esses atravessamentos que afetam os estudantes ainda não se esgotaram no que se refere à percepção dessas realidades. Essa recorrência na abordagem dos temas pode também estabelecer políticas internas de relações interpessoais, na comunicação junto ao território e na possibilidade de transformações da cultura local.

---

<sup>47</sup> Esta pesquisa escutou, em 2021, relatos de professoras e coordenadoras de escolas do território estudado. O perfil da Coordenadora C está disponível no item 4.5.1

<sup>48</sup> Esta pesquisa escutou, em 2021, relatos de professoras e coordenadoras de escolas do território estudado. O perfil da Coordenadora C está disponível no item 4.5.1

### 5.3 A Temática LGBTQIA+FOBIA nos Trabalhos Colaborativos de Autoria

Avançando um pouco mais iremos no próximo item navegar sobre a temática LGBTQIA+FOBIA, relacionada aos trabalhos colaborativos de autoria. Falaremos sobre a escolha e a relevância do tema no ciclo autoral, seus tensionamentos junto ao território e abordaremos também os recortes dados aos trabalhos.

#### 5.3.1 Experiência da EMEF A

A relevância é indiscutível, uma vez que nós temos uma, perspectiva de educação para a transformação social e nós estamos falando aí não só de uma parte, uma parcela da população, mas também de toda uma história que foi negada, e cultura que foi negada e pessoas que eram presas e que não tinham suas intelectualidades reconhecidas, que não tinham seus afetos reconhecidos, que não podia por exemplo se casar, então toda essa história traz uma situação ainda de opressão para atualidade. E aí, rompendo com isso, você também ajuda esses sujeitos, inclusive os que vão se descobrindo durante a adolescência. Se descobrem homoafetivos, bi afetivos, bissexuais, homossexuais, transexuais, você também está, ao mesmo tempo, ajudando essas pessoas a entenderem que elas são pessoas humanas e tem todos os direitos como qualquer um, como quaisquer pessoas, inclusive de ter seus afetos, sua sexualidade legitimada, e de não sofrer preconceito e tudo mais(...) A escola não está apartada da sociedade. Mas, quando você vai para a escola é um dos primeiros espaços mais sociais fora da família que a criança vê, e o adolescente também. E, é um dos principais espaços, porque a criança, o adolescente estão lá todos os dias. E, aí quando se sofre dentro desse espaço, é muito difícil de permanecer ali. (PROFESSORA A, 2021)<sup>49</sup>

É bem importante que possamos falar sobre as questões de direito à afetividade, relacionado também aos números alarmantes de violência contra pessoas LGBTQIA+. Pensar a escola como esse espaço de discussão e de direito, como aponta a professora A, sem dissociação da sociedade, na perspectiva de uma dissolução das desigualdades sociais, de conscientizar a partir também de uma aprendizagem significativa, assim, como propõe o próprio ciclo autoral. Um dos grupos orientados pela professora trouxe a seguinte abordagem à pesquisa:

Homofobia na escola – esse grupo queria falar sobre a homofobia que acontece entre os próprios colegas, o fato de usarem palavras que se referem à homossexualidade para ofenderem uns aos outros, por exemplo. Pedi para que pesquisassem: por que isso acontecia? por que a sociedade pensa que ser gay é algo ruim? Após pesquisas em alguns sites

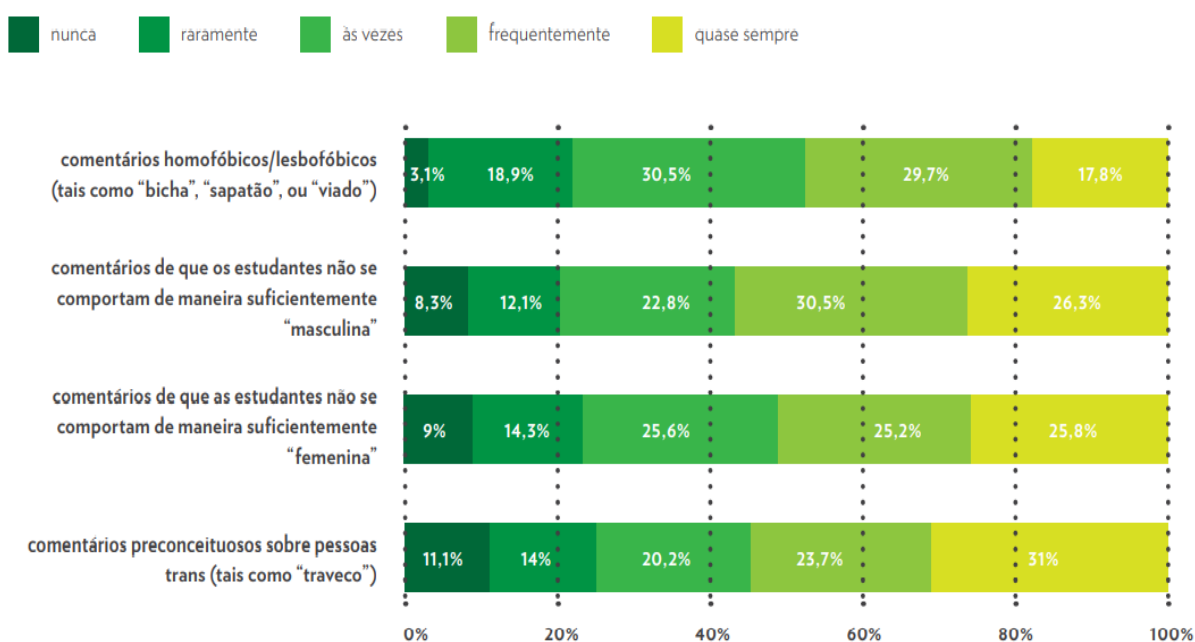
<sup>49</sup> Esta pesquisa escutou, em 2021, relatos de professoras e coordenadoras de escolas do território estudado. O perfil da Professora A está disponível no item 4.5.1

e vendo vídeos, eles tinham mais respostas sobre isso e pedi para eles pesquisarem sobre os sentimentos das pessoas LGBTQIA+ da escola em relação ao universo escolar. (PROFESSORA A, 2021)

Esse recorte dado ao trabalho está muito associado aos dados obtidos pela pesquisa da ABGLT (2016)<sup>50</sup> sobre o ambiente escolar e os estudantes LGBTQIA+, destaco aqui uma parte da pesquisa que foca justamente nas violências cotidianas.

Frequência com que os/as estudantes ouvem comentários contra LGBT na instituição educacional

#### FREQUÊNCIA COM QUE OS/AS ESTUDANTES OUVEM COMENTÁRIOS CONTRA LGBT NA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL



Fonte: ABGLT, 2016

<sup>50</sup> Este relatório apresenta análises e resultados da primeira pesquisa nacional virtual realizada no Brasil com adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT) sobre as experiências que tiveram nas instituições educacionais relacionadas a sua orientação sexual e/ou identidade/expressão de gênero. Para fins de comparação, a pesquisa também foi realizada concomitantemente em outros cinco países latino-americanos além do Brasil: Uruguai, Argentina, Chile, Peru e Colômbia. Objetiva reunir subsídios a fim de fundamentar políticas públicas que possibilitem transformar as instituições educacionais em ambientes mais seguros e acolhedores para estudantes LGBT. Para que possamos garantir sua finalidade, a pesquisa se repetirá a cada dois anos, possibilitando monitorarmos eventuais mudanças na situação dos/das estudantes LGBT nas instituições educacionais. Por meio das 1016 respostas efetuadas no questionário disponibilizado on-line, o relatório retrata níveis elevados e alarmantes de agressões verbais e físicas, além de violência física; ao mesmo tempo expõe níveis baixos de respostas nas famílias e nas instituições educacionais que fazem com que tais ambientes deixem de ser seguros para muitos estudantes LGBT, resultando em baixo desempenho, faltas e desistências, além de depressão e o sentimento de não pertencer a estas instituições por vezes hostis. PESQUISA NACIONAL SOBRE O AMBIENTE EDUCACIONAL NO BRASIL, 2016, p. 13

A proposta de trabalho do grupo demonstra a urgência desse debate dentro das escolas e o quanto essa questão permeia as relações interpessoais.

Ao abrir essa escuta à prática pedagógica descrita pela Professora A, podemos observar o quanto é importante a valorização do conhecimento desses alunos, e questionar sobre como nós, educadores, abrimos essa escuta para refletir a partir de um referencial trazido por eles, estudantes, principalmente em relação às demandas de convivência que, por muitas vezes, acabam naturalizando os processos de violência.

O segundo grupo focou no processo de autoaceitação e autodescoberta:

Eram apenas duas meninas de 9<sup>os</sup> anos, elas queriam falar sobre o momento da autodescoberta, se assumir e as dificuldades disso. Elas pesquisaram depoimentos na internet, principalmente de celebridades LGBTQI. Pedi para que elas pesquisassem sobre de onde vêm as dificuldades das pessoas em se assumirem, elas chegaram a dados sobre as famílias, religiões e homofobia nas escolas e até índices de violência física e homicídios que fazem as pessoas terem medo de se assumir. A ideia delas era fazer um armário, no qual as pessoas atravessassem e saíssem do armário. Construíram esse armário na sala de artes da escola, usando carteiras empilhadas e TNT. Dentro do armário as pessoas viam as definições das siglas, os dados sobre a violência, informações sobre as famílias e sobre aceitação, assistiram a um trecho do vídeo sobre a questão, depois ouviam poemas sobre a temática, frases e fotos de pessoas famosas falando de suas orientações sexuais e identidades e terminavam assistindo a um clipe da Pablio Vittar – “Indestrutível”, e saindo do armário, recebia um acolhimento do grupo. (PROFESSORA A, 2021)

Essa autonomia na escolha dos temas a serem trabalhados revela que o referencial para o desenvolvimento dos trabalhos passa também pela escuta das referências (música, vídeos, personalidades em evidência), trazidas por esses estudantes. E esse é um dos aspectos essenciais para garantir uma troca no processo de ensino aprendizagem.

Um dos elementos para compor a atividade descrita pela professora foi a música "Indestrutível", de Pablio Vittar. O clipe oficial da música foi lançado em 10/04/2018. Na abertura do vídeo é exposta a cena de um jovem tendo sua cabeça colocada no vaso sanitário por outros quatro jovens. A cena acontece no banheiro de uma escola. Antes da música começar a tocar, é exibida a seguinte frase: “73% dos jovens LGBTQ+ no Brasil são vítimas de bullying e violência nas escolas”. Esses dados também fazem parte da pesquisa da ABGLT (2016). Essa cena específica de violência tratada no clipe dialoga também com um gráfico da ABGLT,

exposto no primeiro capítulo dessa pesquisa, que mostra que 38,4 %, dos estudantes LGBTQIA+ evitam a utilização do banheiro nas escolas públicas, por ser um espaço de insegurança e constrangimento.

Os vídeos do canal Põe na Roda<sup>51</sup> utilizados na pesquisa dos estudantes mostram as questões dos estereótipos de gênero, das expectativas sociais em relação às orientações sexuais. A frase icônica de Simone Beauvoir “ninguém nasce mulher, torna-se” é bem pertinente para análise deste material utilizado no processo de trabalho, o viés construcionista da cultura do devir atribuído às mulheres também reverbera nas questões de expectativas criadas a partir das orientações sociais. Existe um determinismo em relação ao comportamento que não corresponde à individualidade de cada sujeito e que cerceia a liberdade de ser. É nessa perspectiva também que se geram as violências simbólicas no que se refere aos estereótipos de gênero. Muito comuns no ambiente escolar são esses comportamentos de agressão que tentam delimitar o modo comportamental de cada um. Esse imaginário criado pelo conservadorismo está presente em falas de grande repercussão, como foi o caso da fala de Damares Alves, que ocupa o cargo de Ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos e que, publicamente, disse no dia 02/01/2019: “É uma nova era no Brasil: menino veste azul e menina veste rosa”, aplaudida por seus seguidores, a maioria evangélicos, que compactuam com essa ideia descabida. O teor de violência contida na frase pode passar despercebido por aqueles que, inclusive, naturalizam as mortes da população LGBTQIA+ e todo o processo de exclusão social que muitas vezes se inicia no âmbito familiar.

Segundo o GGB: “Os episódios de mortes violentas de LGBTQI+ no Brasil, monitorados pelo Grupo Gay da Bahia, desde 1980, contabilizam mais de seis mil mortes, dos quais 300 casos ocorreram somente em 2021” (OLIVEIRA; MOTT, 2021, p. 22).

É importante ressaltar que existe uma subnotificação nesses números e que as violências simbólicas instituídas em nossa sociedade são grandes causadoras da desumanização da comunidade LGBTQIA+. A seguir uma tabela quantitativa no número de mortes de pessoas LGBTQIA+ no Brasil, entre 1963 e 2021.

---

<sup>51</sup> Canal sobre temáticas LGBTQIA+ <<https://www.youtube.com/c/PoeNaRoda/about>> visitado em 05/08/2022.



Tabela 2 - Mortes violentas LGBTQIA+ (1963 - 2021)

**Tabela 1 – Quantitativo de mortes violentas de LGBT+, Brasil, entre 1963-2021**

<b>Período</b>	<b>N. Vítimas</b>
1963-1969	30
1970-1979	41
1980-1989	369
1990-1999	1.256
2000-2009	1.429
2010-2019	3.029
2020-2021	537
<b>Total</b>	<b>6.691</b>

Fonte: GGB, 2022.

Fonte: GGB, 2022

Ainda sobre a EMEF A, o terceiro grupo debruçou-se sobre as questões da transexualidade:

**Transexualidade e educação** - O terceiro grupo era formado por meninas também do 9º ano, elas queriam falar sobre a vivência transsexual nas escolas. Mostrei para elas o site do Projeto Transcidadania<sup>52</sup>, onde aprenderam muito e fizemos algumas conversas sobre esse programa, também pedi que pesquisassem dados e relatos. Elas o fizeram e tiraram algumas impressões a respeito da vivência das pessoas pesquisadas. Depois sugeri que elas entrevistassem as estudantes trans da educação de jovens e adultos, lá da escola mesmo. Marcamos a entrevista, porém, na data em que elas voltaram à noite para realizar, apenas uma das estudantes estava presente. Fizeram a entrevista com ela, gravaram, editaram e colocaram legenda. A apresentação delas foi a explicação da pesquisa dos dados e a exibição da entrevista com a estudante trans da EJA no pátio da escola. (PROFESSORA A, 2021)

Em 2019, antes mesmo da conclusão do TCA na EMEF A, tive a oportunidade, a convite da direção e coordenação, de participar como formador, de

<sup>52</sup> O *Projeto Reinserção Social Transcidadania* tem como proposta fortalecer as atividades de colocação profissional, reintegração social e resgate da cidadania para pessoas trans (travestis, mulheres transexuais e homens trans) em situação de vulnerabilidade, atendidas pela Coordenação de Políticas para LGBTI. <[https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/desenvolvimento/cursos/operacao\\_trabalho/index.php?p=170430#:~:text=Objetivo%3A%20O%20Projeto%20Reinser%C3%A7%C3%A3o%20Social,Coordena%C3%A7%C3%A3o%20de%20Pol%C3%ADticas%20para%20LGBTI%20](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/desenvolvimento/cursos/operacao_trabalho/index.php?p=170430#:~:text=Objetivo%3A%20O%20Projeto%20Reinser%C3%A7%C3%A3o%20Social,Coordena%C3%A7%C3%A3o%20de%20Pol%C3%ADticas%20para%20LGBTI%20)>. Acessado em 05/08/2022.

uma conversa sobre gênero e sexualidade. O convite surgiu pelo fato de naquele ano a escola ter recebido um número expressivo de matrículas de pessoas transgênero. Diante disso, a escola, que já tem prevista em seu PPP a pauta de gênero e sexualidade, achou necessária essa formação junto aos professores da Educação de Jovens e Adultos – EJA – Modalidade da Educação Básica, destinada a jovens e adultos acima de 15 anos que não tiveram acesso e/ou não concluíram o Ensino Fundamental (1º ao 9º Ano).

Atualmente, o perfil da EJA é heterogêneo e composto tanto por jovens que não concluíram o Ensino Fundamental no tempo regular, quanto por adultos que buscam mais escolaridade devido às exigências do mundo do trabalho e, ainda, por idosos à procura dos processos de alfabetização, além de migrantes estrangeiros que querem melhorar seu aprendizado da Língua Portuguesa<sup>53</sup>.

Fotografia 13 - Formação de professores na EMEF A



Fonte: Acervo pessoal - Lenilson Thomaz, 2019

---

<sup>53</sup> Mais informações sobre EJA estão disponíveis em: <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educacao-de-jovens-e-adultos-eja/>>. Acessado em 20/08/22.

Uma das propostas da formação foi a questão da violência e das relações interpessoais no cotidiano escolar. O programa Transcidadania, que esteve em evidência na pesquisa da professora com os estudantes do Ciclo Autoral, é um programa justamente direcionado às pessoas trans (travestis e transexuais) que não puderam ter a garantia da permanência na educação básica por conta da violência institucional e familiar. É bem comum que a evasão escolar seja uma realidade para as pessoas trans.

Uma pesquisa da ANTRA (2020) – Associação Nacional de Travestis e Transexuais apresentou os seguintes dados de violência: Brasil apresenta novo aumento consecutivo nos casos de assassinatos de pessoas trans em relação ao ano de 2019, desta vez no primeiro quadrimestre de 2020, mesmo no período de pandemia pelo coronavírus.

Em janeiro de 2020, mês da Visibilidade Trans, a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) lançou o Dossiê dos Assassinatos e da Violência Contra Pessoas Trans Brasileiras. Nesta 3ª edição, referente ao ano de 2019, chama atenção o fato de o Brasil continuar sendo o país que mais mata travestis e transexuais no mundo. O país passou do 55º lugar de 2018 para o 68º em 2019 no ranking de países seguros para a população LGBT. E apenas nos dois primeiros meses dos anos, entre 1/01 e 28/02/2020 (incluso ano bissexto em 2020), o Brasil apresentou aumento de 90% no número de casos de assassinatos em relação ao mesmo período de 2019. Em 2019 foram 20 casos no mesmo período, enquanto em 2020, 38 notificações. O maior da série dos últimos quatro anos. Superando 2017, ano em que o Brasil apresentou o maior índice de assassinatos de sua história de acordo com o Atlas da violência e anuário da segurança pública. (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2020)

Vale evidenciar mais uma vez o trabalho da professora orientadora de TCA junto aos estudantes, a importância de trazer o debate das violências às pessoas transexuais, frente a esses dados estatísticos que mostram o crescimento exorbitante da violência em relação à população trans.

Mesmo com toda essa proposta e trabalhos concretizados no ambiente escolar, a Escola Pública Municipal é atravessada por inúmeros problemas em seu cotidiano, como afirma o Coordenador A:

Dadas as condições, muita falta de professores, havia uma fila na sala da assistente de direção, era uma fila de aluno, uma porque o outro pegou o lápis e deu um soco no olho do outro, o outro porque xingou a mãe do outro, o outro porque o professor botou para fora porque o moleque ficou zanzando no corredor, então você tinha, a escola estava com inúmeros casos de violência, ou seja, num caos, estava caótica. E aí essas coisas quando acontecem, elas atrapalham um processo que poderia ser muito melhor. As experiências dos TCA de 2019, elas acabaram culminando, com os 7º anos, em cartazes mal escritos, a grande maioria, com um monte de colagem. (Coordenador A, 2021)

Achei importante ponderar o discurso do Coordenador A nesse momento, para que nós não percamos de vista tais dificuldades, destacando que um ponto muito relevante para nossa reflexão é sobre processo versus resultado. Acompanhei os trabalhos no Seminário com os 9º anos da EMEF A e vi muita consistência no que foi apresentado. Pensando na proposta do Ciclo Autoral, como esse processo que se inicia no 7º ano e termina no 9º ano do Fundamental II, quando a coordenação questiona o resultado “cartazes mal escritos”, penso no quanto isso pode melhorar nos próximos anos e, ainda, acredito que o processo de trabalho tenha sido muito mais relevante do que o resultado apresentado. As aprendizagens precisam também de tempo para amadurecer, mas o fato de garantir esse debate nas escolas públicas, principalmente partindo do olhar desses jovens, já é um grande avanço diante de tantos retrocessos em relação às questões de gênero e sexualidade na educação.

Ao mesmo tempo que o Coordenador A aponta essas falhas durante os processos de trabalho, também reconhece o quanto há lacunas em todo o mecanismo de elaboração das atividades:

Então, eu acho que eu tenho que fazer a crítica interna também, a mim mesmo, porque o TCA seria muito mais produtivo se, de fato, eu tivesse canalizado mais atenção para o seu desenvolvimento, e de ter chegado em professores no meio desse processo todo e falar: “professores, como é que está a situação? Vocês estão acompanhando? Será que a gente vai conseguir produzir algo bacana no final? O que eles estão aprendendo nesse processo todo? A gente está conseguindo envolver outros segmentos sociais? Como é que está? Esse TCA extrapola esses muros da escola?” Eu acho que teria um resultado melhor. Mas aí eu confesso para você que para isso acontecer, eu tô falando por mim, para isso acontecer o coordenador deveria canalizar um pouco mais de atenção para o TCA, porque o TCA ele para a escola, ele para. Eu não tive pernas, essa é a questão. Não tive. E olha que estou te falando enquanto alguém que era presente, não faltava, estava lá todos os dias. (COORDENADOR A, 2021)

Mais uma vez o elemento tempo aparece na nossa discussão. Há uma fragilidade muito grande nos processos organizacionais das escolas que acaba reverberando nos processos de trabalho - mesmo aqueles que apresentam bons resultados sofrem com essa questão da organização.

As discussões de gênero e sexualidade na educação, assim como em nossa sociedade, têm sido um grande marcador de tensionamentos.

Apesar de termos um avanço de perspectiva através das proposições desse ciclo, lidamos também com a supressão do tema gênero em alguns documentos oficiais, como já foi abordado no início desta pesquisa. A autora Keila Deslandes (2016) traz um dado bem importante para refletirmos:

O conceito de gênero nas políticas públicas educacionais brasileiras até o início do século XXI, se restringiu objetivamente, portanto, ao tema da emancipação e empoderamento da mulher, com seus múltiplos vieses de inserção feminina em face da dominação patriarcal e da dominação masculina (DESLANDES, 2016, p.38)

É bem curioso observar na narrativa da Professora A, sobre as questões dos temas proposto pelos educandos (LGBTQIA+FOBIA, violência contra mulher, padrão estético feminino e masculinidades), o quanto esses temas estão muito alinhados às questões da dominação patriarcal, que se refletem de forma muito expressiva em nossa sociedade. Keila Deslandes (2016), a partir desse recorte temporal sobre os conceitos de gênero nas políticas públicas educacionais brasileiras, nos ajuda a compreender também a morosidade de como efetivamente, esses temas têm sido abordados dentro das escolas. Vale salientar aqui a legitimidade da abordagem, narrada pela Professora A que, que surge a partir da escuta desses territórios que são atravessados por essas problemáticas, porém, não dá para deixar de citar o quanto políticas públicas são essenciais para também fortalecer o trabalho pedagógico. Programas como, por exemplo, o Brasil Sem Homofobia que, se transformou, a partir do conservadorismo social, em um vilão, quando, na verdade, seria um grande referencial na contribuição de práticas pedagógicas emancipatórias na luta contra LGBTQIA+FOBIA.

Segundo Keila Deslandes (2016), várias conferências internacionais, que aconteceram nos anos 1990, já traziam temas como a diversidade sexual. Em meados dos anos 1980, aconteceram muitos financiamentos de pesquisas relacionadas à temática HIV/AIDS. Nesse cenário, segundo a autora, é que havia

os diálogos das intelectuais feministas e dos estudos queer, permitindo articulações e reflexões críticas, referentes ao modelo binário de gênero. Foi o movimento LGBTQIA+, na época conhecido como movimento gay, que se compôs articulações sobre a questão da diversidade e gênero nas políticas públicas com foco na área da saúde.

Ainda em 1994, organismos oficiais, como o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde, passaram a estimular projetos de educação sexual. Foram, então, publicadas as Diretrizes para uma Política Educacional em Sexualidade, apoiada nas recomendações da UNESCO e da Organização Mundial da Saúde (OMS). As Diretrizes versavam a respeito de estratégias para “identificarmos organismos não governamentais, nacionais ou internacionais” e para “combinar recursos materiais e/ou humanos, sem interesses ligados a ideologias particulares, religiosas, políticas ou econômicas”, sob “responsabilidade técnico-pedagógica” e coordenação do MEC (BRASIL, 1994, p.34). Com uma abordagem centrada na regulação das práticas sociais, orientadas por critérios do sexo seguro, uma das recomendações constantes no documento referia-se à inclusão da prática da Educação Preventiva Integral (EPI) nos conteúdos e atividades curriculares da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio. (VIANNA, 2016, p.8 apud DESLANDES, p. 39)

Diante do que está exposto na citação acima, e, relacionando às questões trazidas pela professora, evidencia-se o quanto que ao longo da história ao mesmo tempo em que se cria possibilidades para uma educação mais emancipatória e autônoma, nos deparamos também, com uma oposição estrutural que prevê uma manutenção do que está posto, impedindo um avanço social e educacional. Foi o caso da proposta do Projeto Escola Sem Homofobia, que sofreu uma censura e foi reduzido ao que ficou conhecido pejorativamente como “kit gay”.

Diante desse panorama apresentado pela Professora A, sem desconsiderar as problemáticas trazidas pela coordenação, não dá para deslegitimar seu trabalho, por conta da ausência de um cenário mais ideal.

Nesse sentido, é fundamental considerar os processos, como protagonistas desse fazer pedagógico, muito mais que o resultado em termos materiais. As vivências narradas pela professora que trazem esse movimento de estudantes discutindo, refletindo, pensando intervenções é o que se materializa, em termos de ação que perdura no processo de suas vidas.

Frente à escuta desse território, considerando a EMEF A como protagonista de suas práticas pedagógicas na luta contra LGBTQIA+FOBIA, dentro do espaço

escolar, gostaria de chamar atenção para um dos aspectos fundamentais que servem de parâmetro para as práticas: o Projeto Político Pedagógico.

Entrando em contato com esse documento constatei a presença de 10 pautas de suma importância à uma educação emancipatória, dentre elas, gênero e sexualidade. A Professora A relatou em seu depoimento que o PPP é feito a várias mãos e está em constante construção. Isso denota, independentemente de qualquer resultado, uma preocupação em se discutir, mesmo com as dificuldades já apontadas ao longo das narrativas, um tema que gera polêmicas e sugere um enfrentamento a quem está na linha de frente no chão das escolas públicas. Considerando todo retrocesso em nossa esfera social, existe um caminho forjado no caos, em meio a conflitos e censuras, que tem sido percorrido com base no real possível. Quando a professora narra que os alunos trouxeram uma música da cantora Pablio Vittar, essa é a referência que dialoga com as epistemes – teorias avançadas – que discutem gênero e sexualidade, mas que não necessariamente essas teorias com suas densidades e, muitas vezes, inacessibilidade, serão o foco do trabalho. Evidencia-se que a radicalidade presente nesse território está na transgressão da escuta, da fala, da articulação em meio ao que está estabelecido, em vislumbrar um espaço de relações interpessoais mais saudável. Existe nessa prática o que há de mais fundamental para discutir gênero e sexualidade – o sujeito.

Consideramos aqui as preocupações trazidas pelo Coordenador A, mas não acreditamos nesse caminho de academizar os processos de ensino-aprendizagem. Estamos aqui no Ensino Fundamental, pensando e articulando uma formação e/ou (des)formação que seja significativa para esses sujeitos. É óbvio que a proposta do ciclo autoral nos convoca a essa educação emancipatória e ao mesmo tempo nos lança, enquanto profissionais da educação, a um enfrentamento a esse tensionamento dessa discussão temática. Por outro lado, existem os corpos dissidentes. O que pulsa nesse chão, são essas vidas que estão postas nesse território. A permissão do debate se efetiva no chão da escola pública, com as vozes, corpos dissidentes que estão ali. Afirma Michel Foucault:

Há nas relações de poder um enfrentamento constante e perpétuo. Como corolário desta ideia teremos que estas relações não se dão onde não haja liberdade. Na definição de Foucault a existência de liberdade, garantindo a possibilidade de reação por parte daqueles sobre os quais o poder é

exercido, apresenta-se como fundamental. Não há poder sem liberdade e sem potencial de revolta (FOUCAULT apud LOURO, 2003, p. 39)

O poder segundo Michel Foucault, seguindo essa linha de raciocínio, é “uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade”, acrescenta ainda, “mais como modelo a batalha perpétua do que o contrato que faz uma cessão ou uma conquista que se apodera de um domínio” (FOUCAULT, 1987, p.29).

Concluindo as narrativas expostas, a legitimidade das práticas encontra-se nesse território de enfrentamentos e tensionamentos que conferem ao lugar uma educação pautada no rompimento do *status quo*.

### 5.3.2 Experiência da EMEF B

Vou iniciar esse relato de prática da EMEF B trazendo a seguinte informação: a professora e a coordenadora que participaram da pesquisa estão há 14 anos trabalhando juntas nessa mesma escola. E, juntas, foram protagonistas nesse processo de trabalho sobre a LGBTQIA+FOBIA no ano de 2019.

A parceria de longa data trouxe narrativas de outros tempos, anteriores à implementação do *Programa Mais Educação*, mas o foco será o ano de 2019. Começaremos com a relevância do tema LGBTQIA+FOBIA, para a Professora B:

Esse tema é um tema que eu acho que tem que permear por muitos e muitos anos, esse ano a gente tem um outro grupo também que está trabalhando a mesma temática, a gente vive um momento de retrocesso na questão desses pensamentos, a gente vê que as pessoas, não vou dizer que estão voltando a ficar mais preconceituosas, elas estão saindo de onde elas estavam, elas são preconceituosas e disseminam esse preconceito. E, aí, quando a pessoa não tem o saber, ela não tem o conhecimento, ela não consegue fazer um filtro. Por isso é importante você saber, pra não ter o pré-conceito. (PROFESSORA B, 2021)

Uma informação importante aqui é sobre a questão da organização dos trabalhos, mesmo que haja um único aluno querendo falar sobre um tema, a escola organiza um modo de ter espaço, inclusive, para as pesquisas individuais. Ainda que estejamos falando em trabalho colaborativo de autoria, que prevê uma participação coletiva, aos poucos alguns temas que se relacionam vão também se juntando para composição do trabalho. Vamos ouvir um pouco a Coordenadora B sobre essas questões de organização:



Então eles já começam a se articular em grupos ou até mesmo sozinhos. Como neste trabalho sobre LGBTQIA+FOBIA, tivemos um aluno que iniciou sozinho. E depois no final a gente agregou outras pessoas, porque a gente busca também as aproximações das temáticas para não ficar maçante e para não ficar chato, e aí partindo disso, a gente vai buscar junto com os alunos o material para falar sobre o tema. O estudante que iniciou o trabalho, desde os primeiros anos mostrou sinal sobre a questão da sua sexualidade, um menino muito articulado, em todos os aspectos, porque ele fazia parte da AEL (Academia Estudantil de Letras) e fazia parte dos projetos do contraturno. E, aos poucos, a gente foi trabalhando as temáticas na sala, a questão dos movimentos, a questão do respeito à diversidade, a questão do que estava acontecendo em nossa sociedade. (COORDENADORA B, 2021)

Sobre a questão do trabalho individual, na narrativa da professora surge a fala do estudante: “Eu vou levar o tema, nem que seja sozinho, eu vou levar esse tema. Porque é super importante, trabalhar o tema aqui dentro da escola” (PROFESSORA B, 2021).

Essa breve frase do estudante já nos faz refletir sobre a percepção da sua própria realidade. Como já apontado na fala da Coordenadora B, o estudante já se colocava no espaço em relação à sua sexualidade e foi muito importante acolher esse tema, mesmo que de forma individual. A Professora B compartilhou comigo o trabalho inicial do estudante que trazia algumas questões básicas sobre as siglas LGBTQIA+, as cores da bandeira e sua representação, um pouco do movimento LGBTQIA+ e um breve histórico de Stonewall<sup>54</sup>.

Segundo a narrativa da Professora B e da Coordenadora B, conforme foi seguindo o trabalho, foram agregando mais pessoas junto ao trabalho do estudante e dessa forma foi crescendo o volume da pesquisa.

Sobre os diálogos com a comunidade a Professora B conta:

Teve o caso, de uma aluna que mudou o grupo, que foi desse grupo de 2019, ela saiu e disse: “a minha mãe falou que ela não quer que eu trabalhe o tema sobre LGBTQIA+FOBIA, perguntei a ela o motivo e ela

---

<sup>54</sup> Até 1966, em Nova York, era proibido para gays se reunirem em locais públicos na cidade, sob o pretexto de que causariam desordem — fora do espaço público, as relações privadas entre pessoas do mesmo sexo eram criminalizadas na mesma época. Com a legislação como respaldo, era comum a violência de policiais contra membros da comunidade LGBTQIA+. Mesmo com a revogação da lei, uma violenta abordagem policial no bar Stonewall Inn, um espaço que recebia o público LGBTQIA+, despertou a revolta das pessoas presentes, quando agentes tentaram prender 13 pessoas, em 28 de junho de 1969. O evento tornou-se um marco do movimento. Mais informações em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/06/28/o-que-foi-a-rebeliao-de-stonewall-inn-que-deu-origem-ao-dia-do-orgulho-gay.htm#:~:text=O%20que%20foi%20a%20Rebeli%C3%A3o%20de%20Stonewall%20Inn%2C%20que%20deu,ao%20Dia%20do%20Orgulho%20Gay&text=At%C3%A9%201966%2C%20em%20Nova%20York,eram%20criminalizadas%20na%20mesma%20%C3%A9poca>>. Acessado em 13/08/2022.

respondeu que a mãe simplesmente não queria. Aí, eu falei assim: “mas por quê”? Ela respondeu que não queria falar. Daí eu tentei insistir para que ela continuasse, que era importante, que era um tema que ela tinha escolhido, e ela acabou entrando no grupo de Inclusão de alunos com deficiência na escola. Então, assim, acho que essa questão do TCA, os alunos quando escolhem o tema, talvez também, seja porque eles não tenham a liberdade de conversar sobre determinadas questões dentro de casa. (PROFESSORA B, 2021)

Ouvindo o território, foi comum notar alguns impasses no que se refere aos diálogos com a comunidade. Percebi que devido algumas urgências nem sempre a escola tem pernas para estabelecer esse diálogo durante o processo de trabalho.

Em 2016, quando eu estava desenvolvendo o trabalho Direitos Humanos na luta contra LGBTQIA+FOBIA, em uma EMEF do território, também tive alguns problemas relacionados à saída de alguns alunos, por conta da questão da religião. Mesmo estando no segundo ano de desenvolvimento do trabalho que apontou para uma continuidade, uma mãe que tinha, inclusive, assistido a nossa primeira apresentação (em 2015) e nos parabenizado pelo trabalho, resolveu que o filho não poderia mais participar, pois a religião – eram testemunhas de Jeová<sup>55</sup> – recomenda que seus membros se mantenham neutros em relação a essas questões. A percepção da mãe se deu depois que o trabalho teve uma certa repercussão, naquele ano de 2016, pois ganhamos o Prêmio de Educação em Direitos Humanos – categoria Professor - 1º lugar. Ao ver a minha publicação parabenizando os alunos e falando um pouco sobre o trabalho foi que ela se deu conta da temática.

A seguir imagens da publicação feita em minha rede social – Facebook (junho/2016):

---

<sup>55</sup> “Como Testemunhas de Jeová, nos esforçamos para agir de acordo com o cristianismo que Jesus ensinou e que os apóstolos praticaram. 1 **Deus**. Nós adoramos o único Deus verdadeiro, Jeová, o Criador todo-poderoso. (Salmo 83:18; Apocalipse 4:11) Ele é o Deus de Abraão, Moisés e Jesus. — Êxodo 3:6; 32:11; João 20:17. 2 **Bíblia**. Para nós, a Bíblia é a mensagem inspirada de Deus para os humanos. ([João 17:17](#); 2 Timóteo 3:16) Nossas crenças se baseiam nos 66 livros da Bíblia, o que inclui tanto o “Velho Testamento” como o “Novo Testamento”. O professor Jason D. BeDuhn disse corretamente que as Testemunhas de Jeová basearam todo o “seu sistema de crenças e práticas na Bíblia sem tentar determinar o que ela deveria dizer”. Disponível em: <<https://www.jw.org/pt/testemunhas-de-jeova/perguntas-frequentes/crencas-testemunhas-de-jeova/>> Acessado em 13/08/2022.

Imagem 1 - Postagem em rede social - Lenilson Thomaz - Prêmio Educação em Direitos Humanos



Após tanta luta para desenvolver um projeto, eis que chega nossa vitória, a primeira é claro foi ter o envolvimento dos educandos como protagonistas de um movimento contra LGBTFOBIA...Embora ainda estejamos "engatinhando", podemos notar muita melhoria em nosso convívio e muita resistência para que não façamos parte dessa corja que não tem amor ao próximo, e que prefere o ódio ao invés de amor e respeito. E há ainda aqueles que acreditam que esse não seja um tema pertinente para ser trabalhado nas escolas. Ora, é na escola que está refletido tudo que há em nossa sociedade, coisas boas e ruins, e se não falarmos lá, aonde mais? Tenho certeza de que é lá sim que formamos opiniões e que lutamos contra todos os males da nossa sociedade. E um deles é a violência que nos rodeia por todos os lados, a violência física e moral naturalizada em nosso cotidiano. Receber um Prêmio Municipal de Educação em 1º lugar na categoria professor com o tema "Direitos Humanos na Luta Contra Homofobia" me faz acreditar que estou no caminho certo, e que a partir de pequenos movimentos conseguiremos transformar nossa sociedade que está cada dia mais adoecida pela falta de amor e compaixão ao próximo. Ter o reconhecimento de um trabalho como este é um respiro de alívio em meio a essa sufocante violência de cada dia, que desumaniza nossa raça com seus atos bárbaros atingindo físico e moralmente a diversidade de toda ordem. Acredito nessa causa e em qualquer outra que lute pelo respeito e o direito de ser o que se é..... Embora o trabalho esteja direcionado para luta contra LGBTFOBIA, não posso deixar de citar que tenho asco a qualquer tipo de violência e preconceito, e juntamente com outros educadores que também acreditam nessa causa, dizer que a luta continua e que o amor e o respeito não sucumbirá ao ódio.

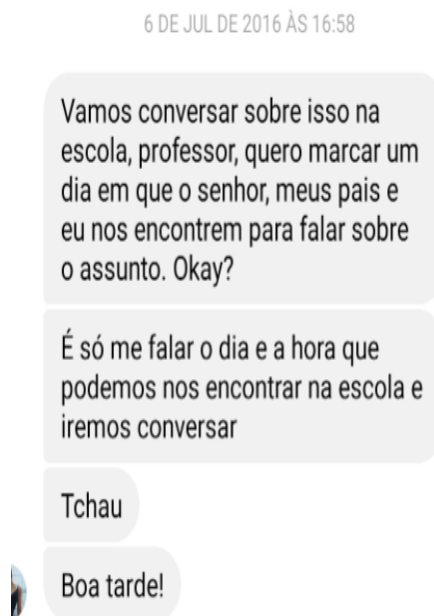
Fonte: Facebook, 2016

Seu filho Rodrigo (nome fictício) era um menino que não correspondia aos padrões de gênero, e sofria violências simbólicas por isso, me lembro que tentamos intervir chamando a mãe para uma conversa. Nesse dia, junto comigo, estavam presentes a coordenadora e diretora da unidade, Rodrigo veio à escola acompanhado de sua mãe para que se efetivasse a conversa. Devido à grande repercussão do trabalho, antes mesmo de chegar o recesso escolar em julho, tínhamos uma agenda para o segundo semestre de 2016. Eu mantinha uma relação também pelas redes sociais, com os alunos.

E foi durante uma conversa pelo Messenger que percebi algo estranho:

Imagem 2 - Diálogo em rede social - Estudante Rodrigo





Fonte: Arquivo pessoal - Lenilson Thomaz, 2016

A conversa foi bem tensa, o estudante era um menino super envolvido no trabalho. O diálogo foi permeado por lágrimas, angústias e naquele momento, eu, como educador, percebi o meu limite, mesmo sabendo que tudo que desenvolvemos até ali iria perdurar na vida de Rodrigo. A conversa encerrou-se com a saída efetiva do estudante que se comprometeu a fazer uma pesquisa à parte, o que foi desesperador naquele momento, além das questões que estavam postas na vida desse menino, foi que outros integrantes do grupo também desistiram do trabalho por conta da religião. Cerca de 5 alunos saíram do processo, e a alternativa foi agregar estudantes de outras turmas que já mostravam interesse e afinidade com o tema.

Ao mesmo tempo em que se fala de autoria e autonomia, os alunos ainda também têm essas questões em casa, porque a escola tem o trabalho, mas se ela não cria esse diálogo com a sua comunidade pode acontecer esse impedimento, a partir dos próprios responsáveis pelos estudantes. Pensando nisso, questioneei a Professora B sobre esses processos formativos de diálogos com os alunos e com a comunidade, as formações temáticas para desenvolver os trabalhos, e, também sobre as parcerias com outras entidades fora da escola para trazer essa temática e discutir dentro do ambiente escolar:

A gente procura fazer parcerias ali a gente tem próximo da escola, a Casa Ser, a gente tem a UBS também, a UBS, esse ano vai fazer uma parceria com a gente. Ela fica bem próxima a pista de skate do Céu e ela atende mulheres, Papanicolau, acompanhamento à gestação, tratamento psicológico, mais voltado para a saúde da mulher, vamos dizer assim. E, a partir de 2 anos para cá, tem uma aluna na escola que era da EJA, a Patrícia, ela começou fazer isso, eu fiquei sabendo esse ano com a Patrícia, que eu a convidei para participar do TCA, mas infelizmente ela começou a trabalhar e não vai conseguir colaborar com a gente. E, eu conversando com ela, ela falou que começou a transição dela por ela mesma a tomar hormônio, só que aí ela ia lá na Casa Ser, nessa busca de ter esse tratamento orientado por profissionais. E, aí, a Casa Ser, se não me engano, tem 2 unidades da Prefeitura, que tem esse tratamento da transição, então lá eles fazem o tratamento com hormônio, acompanhamento com médico, com uma equipe multidisciplinar, e aí esse ano a gente até conversou já de marcar um encontro, vou ter um encontro com o professor Lenilson que, também vai ajudar nesse tema, aí a gente vai ter essa parceria da Casa Ser que vai falar sobre todo esse processo de transição. (PROFESSORA B, 2021)

É bastante recorrente no território a prática de parcerias com professores que estão desenvolvendo seus trabalhos em outras unidades. Os ex-alunos, de acordo com o relato da professora, também são bem-vindos para agregarem na composição dos TCAs. Foi o que aconteceu em 2020, que contou com a participação de uma ex-aluna que é enfermeira, para falar das questões da saúde LGBT. Outra ex-aluna, chamada Morgana, também contribuiu bastante para temática LGBT, pois na época estava no processo de transição de gênero.

As parcerias com o entorno, incluindo a UBS, a Casa Ser e os ex-alunos foram fortes aliadas para a EMEF B, até porque as questões de diálogos com a comunidade são sempre muito complexas. O que eu observo nas narrativas é que a busca por outras entidades e equipamentos do entorno ajuda a fortalecer o trabalho. Aponta a coordenadora, sobre os diálogos com a comunidade nos processos de trabalho:

A Comunidade, ela participa efetivamente dos trabalhos, nas consultas, seja ela em questionários, seja por meio dos colegiados da escola, a participação efetiva da comunidade acontece por esses meios e nas apresentações. Porém, é mais complicado contatar esses pais durante o desenvolvimento dos trabalhos, mas, conseguimos em partes falar com a comunidade durante as reuniões de pais e mestres também. (COORDENADORA B, 2021)

Os tensionamentos como o narrado pela professora e, até mesmo o que eu trouxe anteriormente, nem sempre são solucionados naquele momento, acredito que o caminho é seguir e potencializar o que está sendo construído. Claro que é

preciso pensar a médio e longo prazo em estratégias que possam amenizar essas fragilidades, porém algumas coisas vão ficando pelo caminho. Como a menina que não pôde mais fazer o trabalho por conta da mãe ou o menino que no auge do trabalho precisou abandonar. Não vejo essas questões como conformismo, pelo contrário, é o processo que se estabelece desse modo.

Dando continuidade à experiência da EMEF B, vamos falar um pouco sobre os processos de continuidade do trabalho e possíveis políticas internas criadas a partir desse desenvolvimento.

Tivemos esse momento da pandemia, que a gente fala, houve essa lacuna, e a gente retornou esse ano 2021, mas já retornou com o tema que já tinha um grupo que já estava trabalhando, mas essa questão das políticas internas dentro da escola, nós retomamos o grêmio que já fazia um tempo que o grêmio da escola não estava trabalhando e, estamos realinhando algumas ações para que seja um grêmio ativo, que faça parcerias com os grupos do TCA. Então eu acredito que, o próprio aluno ali com as ações, ele vai fomentando isso e a gente vai ter que criar políticas ali dentro. De passar por esse tema e até não deixando que o tema seja esquecido, que seja uma coisa estanque, acabou o TCA então não tem mais esse tema. (COORDENADORA B, 2021)

A continuidade dos trabalhos, especificamente em 2020 e 2021, foi atravessada pela pandemia de Covid-19. As escolas se mantiveram fechadas durante o ano de 2020 e houve um grande tensionamento em relação à volta em 2021, por conta da falta de vacina para os profissionais de educação - que culminou numa extensa greve sanitária no primeiro semestre daquele ano. Falar em escola fechada é bem delicado, pois alguns profissionais como gestores e auxiliares técnicos de educação continuaram a abrir a escola para atender algumas demandas da comunidade, inclusive participar diretamente da entrega de tablets e cestas básicas. Tivemos um número expressivo de profissionais contaminados nesse período, mas esse tema ficará para um próximo debate.

Vale salientar aqui as dificuldades de acesso à internet para dar continuidade aos trabalhos. Durante o período de 2020, a SME organizou materiais didáticos a serem entregues para os estudantes e criou um ambiente virtual através da plataforma Google Classroom. Diante das várias dificuldades que apareceram, a continuidade de trabalho nesse período gerou uma sobrecarga para todos os profissionais da educação. Inúmeras reuniões diárias entre os professores, gestão e equipe escolar tentavam pensar estratégias de comunicação com esses estudantes e seus familiares.

Sobre a distribuição dos materiais – Trilhas de Aprendizagens<sup>56</sup> que, tentaram subsidiar no período emergencial de pandemia, a continuidade do trabalho, mais uma vez as regiões periféricas foram as mais atingidas. Em visita ao território da Cidade Tiradentes, mais precisamente à comunidade Souza Ramos, que adentra principalmente a escola A e a escola B, me deparei com uma precariedade, sobretudo de moradia. Isto implica numa questão fundamental para o recebimento desses materiais: o CEP. Os materiais que foram entregues, segundo relato da própria comunidade, não conseguiram chegar às moradias precárias dos estudantes, tendo ficado expostos ao tempo e se transformado em lixo, por conta das chuvas e da inacessibilidade. Para ilustrar melhor o que estou dizendo, seguem imagens dessa comunidade e do local onde são feitas as entregas pelo correio.

Fotografia 14 - Local de entregas dos Correios na comunidade Souza Ramos



Fonte: Fotografias de Lenilson Thomaz, 2022

---

<sup>56</sup> Os materiais pedagógicos “Trilhas de Aprendizagens” foram elaborados por educadores da Secretaria Municipal de Educação e acompanharam os estudantes durante o período de emergência decorrente da pandemia da Covid-19 (Coronavírus). Os cadernos foram elaborados de forma que as crianças, adolescentes, jovens e adultos que estudam nas escolas municipais de São Paulo pudessem realizar as atividades com autonomia e/ou ajuda dos familiares, por um período de até dois meses. O conteúdo respeita o que está previsto no Currículo da Cidade de São Paulo. Mais informações em:

<<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/trilhas-de-aprendizagens/>>. Acesso em 1/08/2022.



Esses containers azuis estão espalhados ao longo da Av. Souza Ramos, na Cidade Tiradentes, e são eles que acolhem as entregas da comunidade. O fato é que muita coisa se perde pelo caminho e não conseguem chegar a seus destinatários. Essa pausa para olharmos essa comunidade não é para reduzir todo o território a esse lugar, mas para abarcá-lo nas discussões também como protagonista do nosso debate principal, afinal são esses atravessamentos que adentram as escolas da região.

Fotografia 15 - Comunidade Souza Ramos



Fonte: Fotos realizadas por Lenilson Thomaz, 2022

Dando continuidade ao nosso debate sobre o TCA, a Coordenadora B trouxe um elemento importante para a discussão, a troca constante de coordenação.

Quando o TCA foi desenvolvido em 2019 era ela a coordenadora; já nos anos de 2020, 2021 e 2022, houve trocas sequenciais.

O que me preocupa são as trocas, por exemplo, troca coordenador, troca gestão, e isso atrapalha o processo. Quando chega um coordenador novo, por exemplo, ele precisa se apropriar do que já tem na escola para poder dar continuidade, eu estou dizendo gestão de modo geral, coordenador, assistente e diretor. Na minha escola esse ano (2021), mudou a coordenação, mudou-se tudo, a gestão de modo em geral, veio 2 coordenadores novos, uma que era de EMEI e um que era da EMEF, e a Diretora que era também de CEI e EMEI, então eu percebo ainda eles perdidos nesse sentido, e aí, a escola caminha por conta dos professores que já tem lá. (COORDENADORA B, 2021)

Esse dado é essencial para entendermos os processos e dinâmicas que pontuam os trabalhos. Apesar das trocas constantes, a chegada da nova coordenadora em 2020, conseguiu alinhar alguns temas ao PPP, e principalmente trazer a pauta dos Direitos Humanos, através de um projeto denominado, Convivência. Porém o tema voltado às questões étnico raciais gerou um tensionamento na modalidade EJA. Afirma o Coordenador A:

Ela sofreu uma série de represálias, por exemplo, os alunos da EJA da nossa unidade, se sentiram ofendidos, porque a maioria são evangélicos, então quando tinha professores que queriam falar sobre a questão da cultura afro e traziam, por exemplo o maculelê, uma capoeira, eles falavam que eram coisas de macumba e que não iriam participar, e tinha todo um levante do bairro. Entendeu?E, dentro desse projeto de convivência, a gente conseguiu trazer essas temáticas para o PPP da gente, a importância da integração social, do respeito às diversidades, dos projetos. Inclusive, a questão da própria convivência. Como falei para você, estou lá desde 2008, eles tinham problemas seríssimos dentro da EMEF, na questão do relacionar-se com o outro. Era falta de respeito o tempo inteiro. (COORDENADOR A, 2021)

De acordo com a narrativa as questões da religião cristã, presentes, principalmente, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), que chegam a partir dos próprios estudantes, são pontos que ainda precisam ser trabalhados na unidade.

Essa questão da intervenção negativa por parte da igreja evangélica, voltada tanto às questões de gênero, quanto nas relações étnicos raciais são uma constante na narrativa das três unidades pesquisadas.

Ainda sobre as questões étnicos raciais temos a lei 10639/2003<sup>57</sup>, para nos garantir a liberdade de trabalho acerca desse tema. É muito importante que sejam criadas mais leis específicas para a garantia das discussões. Nomear cada uma

---

<sup>57</sup> Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Dentre elas: Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

delas, para que seja de fato legitimada a possibilidade desses debates dentro da sala de aula. Ao contrário, aconteceu com o tema gênero, que foi suprimido dos documentos oficiais da educação.

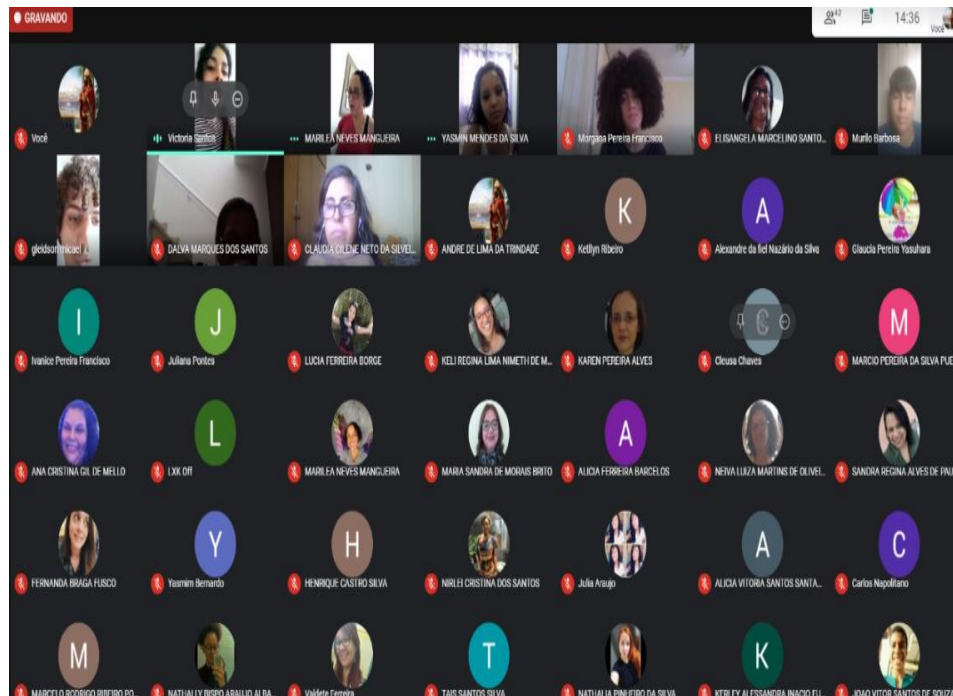
O conservadorismo dos próprios estudantes também tenciona o lugar nessa perspectiva, de forma direta ou indireta. Por isso a importância, segundo a professora, de documentar através do PPP, essas práticas. Antes de finalizar a questão da continuidade, gostaria de ponderar uma fala da professora sobre os recortes do trabalho desenvolvido em 2019:

A gente trabalhou nesse TCA de 2019, a questão das leis, falamos sobre violência, fizeram todo um estudo sobre o movimento LGBT, sobre o significado da bandeira, significado da movimentação da parada gay, a gente teve a entrevista com as meninas e elas focaram nessa questão da transfobia. Da transfobia à homofobia, até eles falavam assim, normalmente acaba se falando do LGBT mas fica mais nos gays, né? E as outras ramificações acabam não aparecendo, então eles pegaram essa parte da transfobia, falaram da violência. E, nesse TCA, agora, deste ano (2021) eles abordaram estes temas também e falaram sobre a questão da saúde, saúde do LGBT, essa questão da transição, como é feita a transição? Como é que essa pessoa é tratada? Não só com medicamento, mas com a questão psicológica, fizemos esse recorte. (PROFESSORA B, 2021)

É considerável destacar essa fala específica da Professora B sobre os conteúdos trabalhados no TCA em 2019, pois, mesmo com os atravessamentos narrados sobre as questões da pandemia e falta de acesso a materiais, principalmente internet, o desenvolvimento na escola B continuou com uma parte dos estudantes que conseguiram manter contato com a professora. Em entrevista cedida em 2021, a professora compartilhou comigo a live proposta pelo grupo em 2020 e também falou um pouco do trabalho que estava sendo desenvolvido naquele ano (2021). Tive a oportunidade de estar com esses alunos, via plataforma digital, e trocar algumas informações com eles sobre as questões da LGBTQIA+FOBIA.

A seguir a foto do convite elaborado pelos educandos para o chamamento à participação do evento virtual (2020) e uma imagem dos estudantes conectados às plataformas (2021).

Imagem 3 - TCAs 2020 e 2021 na EMEF B



Fonte: Acervo pessoal da Professora B, 2021

Frente ao que estávamos atravessando naquele momento, nas escolas e em nossa sociedade, de uma forma geral, achei bem expressivo o trabalho desenvolvido pela EMEF B no ano de 2020. Naquele ano não acompanhei o evento

e estive um pouco offline em relação às questões da pesquisa e da escola, pois no dia 30/04/2020 perdi minha mãe, que havia se contaminado por Covid-19. E isso acarretou numa avalanche de sentimentos em relação à própria vida, e tudo que eu estava fazendo naquele momento. Dei continuidade aos trabalhos dentro e fora da escola, mas confesso que foi um momento bem confuso ante às demandas a serem cumpridas. É importante mencionar esse fato que, além de pessoal, é social e político, exemplar desse período trágico vivido pela nossa geração.

Outro material que a Professora B compartilhou comigo foi o roteiro da live de 2020, com falas organizadas dos alunos que iriam conduzir o processo e intervenções junto às convidadas que fariam as falas. No documento compartilhado, tive acesso aos conteúdos da pesquisa que foram partilhados junto aos participantes da live.

Em 2019, quando acompanhei o seminário da Diretoria Regional de Guaianases sobre os TCAs, ele aconteceu exatamente na EMEF B (por estar dentro de um Centro de Educação Unificado - CEU). Todas as 33 EMEFs que compareceram ao evento criaram no foyer do teatro uma exposição com banners e alguns registros dos processos de TCA. A turma da EMEF B formou um grupo de estudantes que ficava explicando seu processo de trabalho junto à exposição.

Pude perceber com os registros e entrevistas da Professora B e da Coordenadora B que o trabalho aconteceu de forma muito potente no território. As questões de organização e conflitos estabelecidos aparecem de forma muito comum em relação às três unidades pesquisadas. Nessa narrativa, especificamente, quis trazer o foco para a questão da continuidade dos trabalhos, do enfrentamento às dificuldades frente à pandemia e também evidenciar um pouco mais da luta desses estudantes em seguirem na escola. A questão da comunidade Souza Ramos me atravessou muito nesse sentido. Entender, ainda que de um modo superficial, quem são essas pessoas que adentram essas escolas. Não foi possível identificar onde cada aluno de TCA reside, dentro desse vasto território que é Cidade Tiradentes, por outro lado, entendi melhor o contexto social deles. Quando perguntei à Professora B sobre os recortes de classe em relação a temática LGBTQIA+FOBIA e sobre como ela enxergava essa problemática, ela me deu a seguinte resposta:

(...) eu falo que ali em Guaianases, onde a gente trabalha, o nosso território tem algumas coisas que a gente vê, que a gente fala assim: “nossa, que difícil”, por exemplo, quando eu vou levar um aluno pra um jogo, a gente foi lá no Pacaembu, ele entra dentro do ônibus, ele fica abismado, com o prédio, o carro, então você vê, que assim, eles vivem ali naquele território, e não tem acesso a mais nada, à cidade, por exemplo. Itaquera, para eles já é um lugar distante, você entendeu? (PROFESSORA B, 2021)

Finalizo essa narrativa com muito mais questões do que conclusões propriamente ditas. Mesmo que as EMEFs A, B, e C estejam no mesmo território, há nuances bem expressivas em relação às questões de acesso.

Evidentemente, que o que a Professora B traz em seu último relato sobre o recorte de classe cabe, se não para todos, pelo menos para a maioria dos estudantes das três EMEFs estudadas aqui.

### 5.3.3 Experiência da EMEF C

Vamos iniciar a narrativa da EMEF C com o depoimento da Professora C sobre a relevância do tema:

Eu acho que tem que ser algo mais falado, mais parceiros dentro das escolas para falar sobre esse tema. Eu sempre falo, faz parte do meu do meu caminhar dentro da escola trazer essas temáticas, eu acho que tem muita gente que fala: “Ah, mas a Sala de Leitura é mais fácil para você trabalhar essas questões”. Eu não acho, eu acho que essas questões, são questões ideológicas, né? Você pode estar trabalhando no seu dia a dia, não dá para você falar que é só o papel da professora de Sala de Leitura. Mas, foi fantástico, a relevância foi total, a gente abriu diálogos com os próprios alunos, com os professores e nós fizemos, os alunos fizeram panfletagem sobre o assunto. No dia da apresentação do TCA na escola, os pais foram assistir e foi muito emocionante. (PROFESSORA C, 2021)

Na observação e escuta do processo de trabalho da escola C, foi bem interessante a questão da parceria. Para o desenvolvimento do trabalho, a professora entrou em contato com o Centro de Referência LGBTQIA+ Laura Vermont<sup>58</sup>, localizado no bairro de São Miguel Paulista. Este bairro tem uma forte

---

<sup>58</sup> Os Centros de Cidadania LGBTI (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Mulher Transexual, Homem Trans e Intersexual) desenvolvem ações permanentes de combate à homofobia e respeito à diversidade sexual.

relação histórica com Cidade Tiradentes, como já foi apontado no capítulo anterior. Esse equipamento público é bem importante para a cidade de São Paulo, são ofertados serviços de orientação psicológica, orientação pedagógica, orientação jurídica e orientação social. São cinco unidades fixas espalhadas por toda cidade, o nome Laura Vermont<sup>59</sup>, dado ao centro de referência, foi uma homenagem à travesti assassinada na região em 2015.

Os alunos foram até a unidade a fim de uma formação sobre as funções do equipamento, segundo a professora, a ideia foi de também criar um diálogo com equipamento e experienciar junto aos estudantes o trabalho de campo. Vale pontuar que toda articulação foi feita pela própria professora que viabilizou a visita e, num outro momento, o deslocamento da equipe de formação até a escola.

Tive a oportunidade de acompanhar o processo de formação do equipamento junto à escola e de levar um relato de prática do projeto “Direitos Humanos na luta contra LGBTQIA+FOBIA”, desenvolvido por alunos do Ciclo Autoral sob minha orientação, na EMEF em que trabalhava nos anos de 2015 e 2016.

No dia da formação, outros professores, incluindo a gestão da escola, acompanharam o evento nos períodos da manhã e tarde.

---

Os Centros são uma iniciativa da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania, por meio da Coordenação de Políticas para LGBTI, realizada em parceria com a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

Os centros atuam a partir de dois eixos:

- Defesa dos Direitos Humanos: atendimento a vítimas de violência, preconceito e discriminação. Prestação de apoio jurídico, psicológico e de serviço social, com acompanhamento para realização de boletins de ocorrência e demais orientações.
- Promoção da Cidadania LGBTI: suporte e apoio aos serviços públicos municipais da região central, por meio de mediação de conflitos, palestras e sensibilização de servidores. Realização de debates, palestras e seminários.

Além das sedes fixas, quatro Unidades Móveis de Cidadania LGBTI percorrem São Paulo, levando estes e outros serviços para as regiões - e, assim, tornando as políticas públicas da Prefeitura de São Paulo ainda mais acessíveis para o público LGBTI. Informações disponíveis em: <[https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos\\_humanos/lgbti/rede\\_de\\_atendimento/index.php?p=271098](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/lgbti/rede_de_atendimento/index.php?p=271098)>.

Acessado em: 13/08/2022

<sup>59</sup> A jovem travesti de 18 anos foi espancada por um grupo de rapazes e baleada por um policial. Reportagem completa acessível em: <<https://www.cartacapital.com.br/diversidade/justica-condena-sao-paulo-a-indenizar-familia-da-travesti-laura-vermont/>>. Acessado em 13/08/2022

Uma das sugestões no documento “Plano de Navegação – Professor”, que serve de orientação para elaboração dos projetos, prevê no item 3 a seguinte indicação:

(...) conhecer melhor o problema que se deseja enfrentar: quem já pensou nisso antes? O que já foi feito? Nessa fase é que a investigação vai a fundo com leituras, pesquisas, visitas a bibliotecas, a museus, entrevistas com pessoas do bairro, da família, de órgãos públicos. É preciso organizar o trabalho, definir o grupo, definir as tarefas de cada um dos envolvidos. (SÃO PAULO, 2014, p. 29)

Fotografia 16 - Estudantes do 9º ano visitando o Centro de Referência LGBTQIA+ Laura Vermont



Fonte: Acervo pessoal - Professora C, 2019

Mais do que estabelecer esse diálogo com o documento do Ciclo Autoral, propiciar essa vivência e deslocamento com os estudantes ajudou a enxergar o tema de uma forma mais ampla. Essa ação amplia também a comunicação com a



comunidade – responsáveis pelos estudantes, pois, para que haja saídas pedagógicas, é necessário que tenha autorização dos respectivos responsáveis pelos educandos.

Fotografia 17 - O Centro de Referência LGBTQIA+ na EMEF C



Fonte: Acervo pessoal - Professora C, 2019

Outro aspecto importante a ser destacado aqui é o diálogo interescolar sobre as práticas pedagógicas que apareceu também na EMEF C. Enquanto pesquisador, pude estar presente nas três unidades pesquisadas, não só como observador dos processos de trabalho, mas também como colaborador das práticas.

Sobre os diálogos com a comunidade local a respeito da participação dos responsáveis pelos estudantes, relata a professora:

No processo, propriamente dito, é um pouco mais complicado, por demandar horários e afins, mas na partilha do trabalho eles foram bem presentes. (...) eu achei que fosse ser problemático, mas não. Foi bem bacana, quando a gente fez a apresentação, os pais foram na escola e a panfletagem também que fizemos, foram distribuídas para eles. Então, houve algumas falas de pais, dizendo sobre a questão do respeito, da importância do respeito. Essa era a maior fala, mas, eu achei bacana, porque, dentro da escola nós temos alunos que tinham problemas por questões de orientação sexual e esses alunos também se sentiram acolhidos. Eu percebi isso, sabe? Nas palestras e quando nós

convidamos o representante da casa de acolhimento LGBT Laura Vermont, o educador Luís Fernando Uchoa<sup>60</sup> (homem trans). (PROFESSORA C, 2021)

Na narrativa a seguir, a Professora C traz em seu discurso a ausência de formações temáticas acerca do que aparece para ser discutido nos Trabalhos Colaborativos de Autoria, por parte da SME, porém ela afirma que houve formação para falar mais especificamente do TCA, enquanto proposição de trabalho:

Eu não fiz nenhuma, nenhuma. Eu sei que tem uma formação que me parece que fizeram, mas é mais para poder falar como é o processo do TCA em si, entendeu? Não chega a ser uma formação temática. Não, não, não. Eu trabalhei com o feminismo, eu trabalhei com LGBTQIA+FOBIA, trabalhei com racismo o ano passado e assim, tudo eu quem fui buscar. Eu fui buscar locais, eu fui buscar livros, fui buscar literaturas, fui buscar pessoas, para poder preencher mesmo o trabalho dos alunos e eles poderem acessar outras fontes, não ficar só ali no google, que é péssimo! (PROFESSORA C, 2021)

Ouvindo essa reflexão da Professora C, bem como os outros que apareceram na pesquisa, vemos que a Rede Municipal de Ensino carece muito de formações que tragam esse debate para sala de aula, de uma maneira efetiva para que de fato possa se configurar uma educação emancipatória.

Sobre o desenvolvimento dos trabalhos, a Coordenadora C relembra:

Vou falar especificamente da Professora C, que é o que mais me lembro, como ela desenvolvia essas ações? Ela normalmente saía ali das paredes da escola, eles não ficavam ali na escola, então ela levou os alunos para o centro cultural, eles foram pesquisar em livros, e eles faziam ali um seminário pra que eles pudessem discutir aquele assunto, uma das ações que ela desenvolvia, era entrevista com casais homoafetivos, ela levou essa proposta para os alunos e os alunos também faziam esse tipo de pesquisa entre eles, eu me lembro que tinha aluno que tinha familiar que deram entrevistas, então, eles gravavam a entrevista, apresentavam para o grupo, o grupo discutia e, juntos, eles iam construindo ali os trabalhos deles, construindo a linha de pensamento, mudando os conceitos que existiam entre eles, eu me lembro que era uma das formas de trabalhar. (COORDENADORA C, 2021)

Um outro pressuposto dentro dos Trabalhos Colaborativos de autoria são as práticas interdisciplinares, a Professora C aponta também para essa falta de articulação entre os pares de uma forma geral:

Não, não foi de forma interdisciplinar, não. Eu trouxe várias áreas do conhecimento para serem discutidas, mas acho que faltou a intervenção

---

<sup>60</sup> Luiz Fernando Prado Uchoa, jornalista, professor de inglês e espanhol, coordenador do núcleo de transmasculinidades da rede família stronger, responsável pela comunicação da instituição citada; atuou também como pedagogo do Centro de Cidadania LGBTI Luana Barbosa dos Reis. Disponível em <<https://prosas.com.br/empreendedores/34965>>. Acesso em 13/08/2022.

de outros professores para que pudessem ser exploradas as outras áreas. Porque eu acho que... ah, muitas bolhas, sabe assim? Muita bolha. E, assim, o que acontece lá? Primeiro os alunos convidam você, eles vão atrás dos professores que eles têm afinidades, entendeu? Aí sobram grupos, sobram professores e aí cada um fica na sua bolha, você entendeu? E cada um fica com seu grupo ali e trabalha de forma individual. Não tem assim uma troca. Eu também acho que poderia ser melhor, como se diz, dividido. Porque sobrecarrega também um professor só. (PROFESSORA C, 2021)

A Coordenadora C aborda esse mesmo aspecto da interdisciplinaridade, considerando esse ponto de uma maneira mais informal:

Embora tenha um professor responsável por aquele grupo, para tá ali ajudando, auxiliando os alunos, eles acabam recorrendo pra todo mundo, eles recorrem para todos os outros professores, eles conversam com todo mundo, e todos os professores acabam auxiliando, por exemplo, professor que, às vezes, acabam não tendo nenhum grupo, onde ele esteja tendo aquela monitoria, mas ele acaba se envolvendo em vários grupos ao mesmo tempo, ele fala tô ajudando aqui, tô ajudando ali e acontece sim essa integração de forma muito forte. (COORDENADORA C, 2021)

O que se evidencia na divergência de perspectivas sobre o trabalho interdisciplinar é a falta de comunicação e trocas efetivas durante o processo de trabalho entre os profissionais. Para JAPIASSU (1976), é preciso que a interdisciplinaridade aconteça de forma equilibrada entre profundidade, amplitude, e síntese. Na narrativa da professora sobre a busca das parcerias, junto aos equipamentos e aportes teóricos, se configurou uma amplitude do debate para aumentar a base de seus conhecimentos e conseqüentemente o aprofundamento desse conhecimento na busca de uma síntese que assegura o processo integrador. Porém, a divergência que identificamos na comparação das narrativas revela que o processo não está alinhado em um planejamento, de modo que as práticas acabam por se fragilizar pela falta de comunicação entre os profissionais.

Nessa primeira parte da entrevista conhecemos um pouco sobre os processos de trabalho da EMEF C. A formação temática – LGBTQIA+FOBIA, se deu a partir das articulações da professora. Dentre tantos outros temas que aparecem nos processos de trabalho nos TCAs, essa é uma questão a ser pensada pela Rede Municipal de Ensino. O fato é que no discurso de ambas as profissionais está implícita essa carência de um processo formativo que subsidie as práticas pedagógicas no que se refere ao tema LGBTQIA+FOBIA.

Como narra a Professora C, as formações que chegam às escolas, por parte da Secretaria Municipal de Educação, nesse caso, estabelecida pela Diretoria Regional de Educação de Guaianases, são mais focadas nos processos de TCA. Por outro lado, é certo que antes do Seminário sobre o TCA que ocorreu em 2019, a DRE ofereceu um curso sobre o Ciclo Autoral - participei dos encontros ao longo do ano e como já falado anteriormente havia um representante da gestão (coordenação) e um professor de cada escola do período manhã/tarde. Durante o percurso há uma troca intensa entre os profissionais, acerca dos processos de trabalho de cada unidade que estão espalhadas em vários pontos do território. Em um dos encontros, foi trazido um relato de prática de um professor sobre o tema LGBTQIA+FOBIA. Acredito que a ação ainda seja sutil frente às demandas atribuídas a cada unidade, para o desenvolvimento dos trabalhos. A seguir um breve depoimento da Coordenadora C sobre a experiência que teve em 2019:

Eu acho que está claro que, por exemplo, aquela formação específica que nós vivenciamos em 2019, eu não acho o ideal que essa formação seja destinada apenas a um professor do ciclo autoral, eu entendo que todos deveriam participar, porque cada um tem o seu olhar, como eu te falei, nem todos fazem JEIF, aquele que não faz JEIF automaticamente ele não recebe nenhum retorno dessa formação. Então, os professores conseguem suprir o papel deles, eles conseguem ir atrás, se eles não têm acesso a essa formação, eles conseguem de alguma maneira suprir, de alguma maneira trazer, de alguma maneira fazer acontecer, eles conseguem, professor é malabarista, mas essa formação que é destinada e aquela que foi destinada pra gente em 2019 mesmo, quando nós fizemos no DIPED, a própria professora que estava comigo, ela compartilhou comigo que bom, seria se isso fosse para todos os professores e, não só para um ou dois, e eu também acho, eu acho que isso é algo que precisa ser, precisaria ser espalhado, ser ampliado para todos e não pra um. (COORDENADORA C, 2021)

A questão da interdisciplinaridade apontada pela professora ocorreu de forma individual, ou seja, ela como orientadora do trabalho trouxe a perspectiva de várias áreas do conhecimento para contribuir para composição do trabalho, porém, sentiu falta de parcerias com outros professores da própria unidade para uma contribuição mais efetiva e/ou um adensamento do trabalho.

Já a perspectiva da coordenadora em relação à interdisciplinaridade aponta para um envolvimento geral dos professores, conforme vão surgindo as necessidades dos próprios estudantes.

A formação temática poderia estar mais presente também se não houvesse a supressão do tema gênero nos documentos oficiais. Professoras e professores e profissionais da educação que estão na linha de frente na orientação desses trabalhos se articulam para buscar referências a partir de seu repertório, junto aos alunos e aos parceiros de trabalho de um modo geral. Mas, a garantia de um material que entrasse pela porta da frente, a possibilidade de formadores que pudessem livremente trazer para escola e comunidade a questão da LGBTQIA+FOBIA tornaria, sem dúvida, esses processos ainda mais potentes. A falta de informação e todo esse tensionamento gerado a partir do conservadorismo afetam negativamente as práticas pedagógicas na perspectiva das discussões de gênero e sexualidade dentro do espaço escolar.

De qualquer modo, há uma potência muito grande em todos os trabalhos, o fato de termos esse movimento dentro das escolas, garantindo essas discussões, já é uma radicalização diante dos retrocessos que temos vivido em nossa sociedade.

Keila Deslandes (2016), discute com muita propriedade em seu livro, “Formação de professores e Direitos Humanos: construindo escolas promotoras da igualdade”, a ameaça aos valores democráticos e traz à luz todo tensionamento recente acerca do debate de gênero na educação, frente às políticas educacionais. O material anti-homofobia que fez parte do *Projeto Escola sem Homofobia*, que descende do *Programa Brasil sem Homofobia*, de 2004, era, segundo Keila Deslandes, “um conjunto de materiais educativos composto por um caderno, uma série de seis boletins, três audiovisuais, um cartaz e cartas de apresentação para o gestor e cada educador”. Afirma a autora:

A distribuição do kit, prevista para ser implementada em cerca de seis mil escolas da rede pública, no entanto não prosperou. Apelidado pejorativamente de “kit gay”, este material pedagógico de combate à homofobia no ambiente escolar tornou-se alvo maior de críticas ao Programa Escola Sem Homofobia, em especial, oriundas da chamada “bancada evangélica” e de parlamentares conservadores e ultraconservadores, entre os quais se destacaram os discursos inflamados e amplamente difundidos pela mídia e redes sociais do deputado federal Jair Bolsonaro (PP-RJ), os quais acusavam que o conteúdo do kit faria “apologia ao homossexualismo e à promiscuidade”. Assim, o “kit contra a homofobia”, que consumiu cerca de dois milhões de reais aos cofres públicos, sob forte pressão política, acabou sendo vetado pela Presidência da República, em maio de 2011, sob alegação de que seu conteúdo seria inadequado e de que todo material que versasse sobre “costumes” deveria

ser foco de maiores debates antes de vir a ser disponibilizado para sociedade” (DESLANDES, 2016, p. 50)

O veto a esse material ainda culminou na propagação de notícias falsas a seu respeito e, conseqüentemente, num grande retrocesso no que tange a esse debate dentro das escolas públicas, sem dizer do impacto negativo social que gerou equívocos e uma onda avassaladora de pressupostos que não condizem com a realidade.

Partindo para os recortes dados aos trabalhos, a professora relata que:

Os alunos tendiam muito para o lado da violência contra a comunidade LGBT. E, eu tentei tirar um pouco, claro, fazia parte do recorte, mas não era só isso. Não é só isso.

Eu sempre explicava isso para eles, porque eles tendiam muito para esse lado, nem sei por que, uma vez até questionei alguns alunos. Falei assim: “gente, então vamos pensar também, claro que a questão da violência é algo muito importante, mas vamos também ver outros ângulos”. O que que nós temos, por exemplo, de políticas públicas? O que nós temos de acolhimento, o que que nós temos do movimento? Quais são as pautas do movimento? E aí a gente foi fazendo outros caminhos. No entanto, nós conhecemos o centro de referência Laura Vermont. Nós aprendemos muito lá (...) eu tentei recortar vários pontos, não ficar só na questão da violência. Essa questão da violência ela te cega também, se você ficar só naquilo, você deixa de conhecer outras coisas e eu falava isso para os alunos (...) (PROFESSORA C, 2021)

Além da formação recebida pelo Centro de Referência LGBTQIA+ Laura Vermont, a professora apoiou-se em alguns materiais disponíveis na internet. Os materiais versavam sobre os direitos LGBTs na ONU, estereótipos de gênero, e refletiam também sobre LGBTs+60. A professora focou também na história do movimento LGBTQIA+, tendo como ponto de partida Stonewall. Um dos recursos audiovisuais foi o filme “Bichas, o documentário”, que traz depoimentos de experiências vividas pelos próprios participantes e fala, dentre outras coisas, da resignificação da palavra “bicha”, da apropriação e resistência desses corpos dissidentes e do tensionamento de se assumir a sexualidade para família.

No relato da professora, apesar de não aparecer tantos conflitos relacionados aos responsáveis pelos estudantes, a questão da religiosidade de matriz cristã aparece como empecilho para o trabalho e evidencia-se como precursora de violências simbólicas.

A gente tem problemas dentro das periferias em relação a comunidade mesmo, muito, muito sério. Eu acho que, por exemplo, dentro da escola a

questão da religião, a religião é muito forte, a religião protestante, o crente, sei lá. E, a gente vê crianças e adolescentes que são cozidos na panela de pressão, sabe? E, você vê que até mesmo a parte do acolhimento para essas crianças é quase zero, é quase zero. (PROFESSORA C, 2021)

Assim como no caso dos documentos oficiais que sofrem grande pressão por parte do conservadorismo cristão e das bancadas evangélicas, muitos estudantes das escolas públicas também carregam esse peso que vem de seus lares.

A professora C, junto aos alunos, estudou referenciais que abarcavam várias questões referentes à comunidade LGBTQIA+, desde processos históricos de lutas, enquanto movimento, até algumas conquistas. Além do seminário apresentado pelos alunos à comunidade, como resultado do trabalho, foi também apresentada a produção de um vídeo de entrevista com um casal homoafetivo que adotou três crianças no Município de Mogi das Cruzes (SP). A ideia do trabalho foi trazer um pouco das conquistas LGBTQIA+.

Em 2011, o STF decidiu pelo reconhecimento da união estável entre pessoas do mesmo sexo. Em 2013, foi a vez do Conselho Nacional de Justiça aprovar a resolução que permitia a todos os cartórios celebrarem o casamento entre pessoas do mesmo sexo. Em 2017, o STF decidiu ainda mais: equiparou a união estável e o casamento civil aos direitos de herança. (TREVISAN, 2018, p. 562)

O debate acerca do casamento Na comunidade LGBTQIA+ abre várias camadas, inclusive sobre a questão de uma reprodução da heteronormatividade, como afirma Richard Miskolci:

A luta pela parceria civil faz pensar em uma observação de Foucault, a de que a sociedade rejeitava gays e lésbicas não por causa de sua sexualidade, antes porque seu estilo de vida ameaçava as instituições e formas convencionais de relacionamento. A possibilidade do casamento entre pessoas do mesmo sexo corrobora essa visão, pois casais assim formados revelam-se aceitáveis quando adotam um modelo de relação comprometido com a manutenção da ordem social, das hierarquias de gênero e com práticas sexuais convencionais. (MISKOLCI, 2007, p.123-124)

O trabalho realizado pela escola trouxe a seguinte reflexão para a sua comunidade, se por um lado, o debate sobre às questões do casamento civil está neste lugar de uma reprodução da heteronormatividade, por outro, a entrevista e todo processo do Trabalho Colaborativo de Autoria da EMEF C refletiu sobre as questões de direitos para a comunidade LGBTQIA+ e também sobre as

possibilidades de se constituir uma família mais livre em relação ao que está estabelecido no campo convencional em nossa sociedade. Entrando em contato com o material produzido pela escola, percebe-se que, mesmo com essa possível aceitação social, existe um grande tensionamento em todo processo relacionados às questões da sexualidade que estão bem longe de serem resolvidas, tanto na esfera social como dentro da própria escola.

A Professora C apontou que faltam ainda algumas adequações para o processo de trabalho, em relação a continuidade e a criação de políticas internas dentro da própria escola:

Essa era minha pedra no sapato, por quê? Porque era uma coisa que eu sempre estava falando com a diretora, eu acho que a gente tem trabalhos incríveis, que morrem na praia, você entendeu? Eu acho que morre na praia, assim na beira da praia a gente nada, nada, nada e morre ali e não podia ser assim, mas é a demanda também o coletivo, né, Lenilson? Porque uma andorinha só não faz verão. E, eu acho que o coletivo tem que estar junto numa estrada desse tipo. Mas, assim, percebo também, por exemplo, que são apenas os 9º anos que fazem o TCA. O que mudou? Mudou que a partir do ano passado o TCA começou a ser implementado no 7º ano. (PROFESSORA C, 2021)

Desde o início de sua implementação, em 2014, os Trabalhos Colaborativos de Autoria vêm sendo desenvolvidos de maneiras diversas nas escolas da Rede Municipal de Educação de São Paulo. O relato da Professora C traz uma preocupação sobre como a abordagem tem sido estabelecida em sua escola.

Como já apresentado anteriormente, os trabalhos devem se iniciar no 7º ano e continuar até o 9º, porém é comum ouvir que algumas escolas deixam para efetivar o trabalho apenas no último ano do Ensino Fundamental, embora essa questão tenha ocorrido na EMEF C, por meio da narrativa da própria professora, podemos observar que aconteceu uma mudança a partir do ano de 2020. Com o atravessamento da pandemia foi bem complicado para a maioria das instituições da rede dar continuidade aos trabalhos. Sobre a temática LGBTQIA+FOBIA passar a fazer parte do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, afirma a Coordenadora C:

Passa sim, especificamente em 2019 logo veio 2020, logo veio a pandemia, aí pode se dizer que foi um ano morto, né? Pouco se conseguiu desenvolver projetos. Mas trazendo agora pra 2021 esse tema em específico é um tema totalmente vivo na nossa escola, ele automaticamente é uma necessidade, é algo que precisa ser revisitado, na nossa escola por exemplo, nós temos alunos que no período de



pandemia, decidiram, decidiram não, se conheceram e não tiveram coragem pra ser quem eles gostariam realmente de ser, então nós temos aí meninas trans na nossa escola, que tá ali começando a voltar pra escola, então automaticamente esse tema é um tema muito necessário, não tem como fugir do projeto político pedagógico. (COORDENADORA C, 2021)

Em um dos pontos da entrevista sobre as potencialidades do trabalho, a coordenadora relata, sobre a questão do envolvimento dos alunos que se dá no decorrer do processo e o retorno de seus responsáveis, que é muito comum ouvir a seguinte frase: “ah depois desse trabalho, nossa, ele é outra pessoa, ele mudou nisso, mudou naquilo”. Por se tratar de um trabalho relacionado aos últimos anos do Ensino Fundamental, acredito que quem irá acompanhar melhor essas mudanças são as escolas que acolhem esses alunos no Ensino Médio.

Sobre as fragilidades, a coordenadora destacou os professores que não participam da Jornada Especial Integral de Formação – JEIF, por não conseguirem receber a formação dentro dos horários coletivos:

O professor que não faz JEIF, às vezes, os alunos querem aquele professor e o professor também gostaria de se doar um pouco mais, mas ele não consegue, ele não consegue atender, a gestão do tempo é complicada, a gestão do tempo é uma das grandes fragilidades, (...) o professor, às vezes, têm outra escola, ele não consegue ali auxiliar aquele aluno da maneira que ele precisava, o aluno também ao mesmo tempo tem as questões dele, tem aluno que trabalha, tem aluno que tem suas responsabilidades em casa (...) (COORDENADORA C, 2021).

Contudo, acompanhando os relatos da professora e coordenadora da EMEF C e parte da formação, além do encontro com os estudantes no seminário sobre os TCAs no território de Guaianases em 2019, vejo um considerável avanço nos processos de ensino-aprendizagem que conferem a esses jovens uma educação emancipatória e participativa, mesmo havendo essas fragilidades. Foi muito relevante também a autoavaliação, vinda da professora e da coordenadora, porque aponta para uma perspectiva de continuidade nas discussões e melhoria nos processos de trabalho.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa aponta caminhos a serem considerados, na perspectiva de uma educação emancipatória, e nos traz novos horizontes a serem trilhados e forjados no chão da escola pública. O que se apresenta aqui são fragmentos de possibilidades para impulsão de práticas a serem desenvolvidas.

Potencialidades e fragilidades caminham juntas nesse território fértil que é a educação - ouvir as experiências de cada uma dessas instituições, somadas também à minha trajetória de Arte-Educador, me faz acreditar num possível prolongamento desta pesquisa.

Os apêndices trazem um pouco desse meu caminhar na educação pública, narrando brevemente o meu “ativismo”, relacionado às pautas de gênero e sexualidade. Trago também alguns relatos de estudantes que passaram por esse processo dos Trabalhos Colaborativos de Autoria. Tais relatos não são o objeto da presente pesquisa, mas seguramente ajudaram a compor nosso olhar a essa pauta e ajudam o leitor destas páginas a compreender melhor os impactos das ações como as que foram aqui analisadas. Além disso, essas vozes complementam nossa polifonia, que se concretizou por meio dos educadores colaboradores desta pesquisa, e também vêm elucidar que os processos de educação são longos e reverberam com o tempo. Mostram, ainda, que é urgente que possamos ter a liberdade para debater o que emerge em nossa sociedade e dentro das nossas escolas. Os educandos e seus pontos de vista e interesses reais são essenciais para que possamos assegurar os diálogos necessários para que eles tenham o acesso e a permanência, garantidos na escola no tempo necessário para sua formação na educação básica.

No percurso da pesquisa, ouvindo os relatos de territórios vizinhos em relação à escola onde atuei, pude constatar que os atravessamentos no que se refere às questões de gênero são muito parecidos. O tempo é consumido pelas demandas aleatórias do cotidiano que muitas vezes implicam em um trabalho menos potente. Simultaneamente a isso, seguimos de alguma forma assegurando nossas articulações e movimentos constantes que caminham para garantir a escuta aos nossos educandos.

Demonstramos nesta pesquisa que muitos dos Trabalhos Colaborativos de Autoria, que surgem a partir da implementação do *Programa Mais Educação* tendem, a partir das escutas desses estudantes, a criar estratégias para o combate às violências, entre elas as de gênero, dentro do espaço escolar. Embora os documentos oficiais que regem a educação pública ainda careçam de uma posição mais incisiva para que de fato o público LGBTQIA+ possa garantir seu acesso e permanência dentro das escolas públicas, movimentos e associações sociais como ANTRA, ABGLT, GGB tem sido essenciais nesse processo de pesquisa, construção e conscientização social nas pautas LGBTQIA+. Existe também uma ascensão de artistas e outros agentes nas mídias sociais que têm garantido de uma certa forma a possibilidade desse debate. Vejo que através desse crescimento, o resultado é que se possibilitam novos imaginários.

Diante da pesquisa, e voltando também a minha prática pedagógica que se iniciou em 2013 na Rede Pública Municipal de Educação, percebo que há uma longa jornada para que possamos instituir o debate de gênero de uma maneira mais ampla que garanta uma maior consciência coletiva. Na minha percepção de arte-educador, os diálogos com o território são imprescindíveis para que possamos combater as notícias falsas que circulam em nossa sociedade sobre o debate de gênero. Não dá mais para nos mantermos calados diante de tantas atrocidades impostas às pessoas LGBTQIA+, dentro e fora das escolas, como mostrado parcialmente nas informações de pesquisas de outras instituições, nas entrevistas das professoras e coordenadoras e nos depoimentos dos próprios educandos que se pronunciam no Apêndice A deste documento.

Somos atravessados negativamente o tempo todo pela questão das religiões de matrizes cristãs. Não à toa, temos essa instituição representada no Congresso Nacional por meio da chamada “Bancada Evangélica”, que desfavorece o debate de gênero no país e especificamente nas instituições escolares.

Quando proposto o *Programa Mais Educação*, sobre essas questões da autonomia, educação emancipatória, equidade, faltou evidenciar esse tema específico: LGBTQIA+FOBIA. É uma realidade em nossa sociedade e dentro das nossas escolas, não dá para deixar de nomear. Noto e reforço essa necessidade de não falar apenas de um modo genérico, como quando citamos o respeito, por

exemplo. Se faz necessário que nomeemos cada uma das violências que atravessam o cotidiano escolar. É preciso tornar visível, distinguir, para que possamos combater uma a uma. Diante das possíveis censuras e intimidações políticas, é preciso manter o tensionamento para que possamos garantir a existência e os direitos sociais dessas pessoas.

Na revisão bibliográfica apontada no Capítulo 2, evidenciei os contextos em que estavam presentes as pesquisas, no período entre 2010 e 2020, tempo esse, em que tivemos uma série de ataques à educação não só relacionados a cortes de verbas, mas também no que se refere ao cerceamento do debate de gênero. Não foi possível dialogar diretamente com cada uma delas, porém coloquei o foco em trazer à luz esse contexto histórico no período de desenvolvimento e essa foi uma maneira de perceber também o quanto as práticas apresentadas aqui estão imbricadas junto a esses trabalhos.

Fazer o mapeamento dessas pesquisas, por região e área de atuação, nos ajuda também a identificar a ausência e presença do debate dentro da academia, a fim de que possamos fortalecer ainda mais as pesquisas que tratam dessa temática.

Partindo desse macro, que abarcou as pesquisas expostas no Capítulo 2, foi extremamente importante trazer o micro, o local, por meio do estudo aprofundado do território desta pesquisa, para o debate no Capítulo 3. Guaianases e Cidade Tiradentes foram, para mim, ressignificados enquanto esse lugar humanizado, habitado e das relações, permeado pelas referências de Milton Santos (2005). Ainda que já tivesse trabalhado nesse território, voltar com olhar, o tempo e as referências de sujeito pesquisador (e escutador), na relação com outros sujeitos que habitam o espaço, me sensibilizou a enxergar mais fortemente realidades sobre as quais eu talvez já tivesse notícias, mas que ainda não tinham me chegado de forma tão avassaladora - por exemplo: a miséria e a fome, tão presentes em algumas comunidades. Volto à comunidade Souza Ramos, que me tocou muito e me surpreendeu no processo de pesquisa, lembrando que pesquisar precisa ser também deixar-se surpreender pelas descobertas da pesquisa. Pois bem: a força que emerge da comunidade e dos projetos sociais arredores também me surpreenderam muito positivamente nesse processo.

Por fim, vemos pelos relatos aqui registrados que as Práticas Pedagógicas na Luta Contra LGBTQIA+FOBIA, dentro do território de Guaianases e a partir dos Trabalhos Colaborativos de Autoria, são uma realidade que caminha rumo a uma educação emancipadora e progressista. Não há uma receita de como trabalhar, mas existe, nos processos empíricos, em cada vivência narrada, um desejo por uma educação inclusiva, uma escola em que caibam todas as possibilidades de existir. A atuação nesse sentido às vezes se revela mais assertiva, em outros momentos precisa de fôlego para enfrentar todas as demandas diárias que têm a ver com problemas de várias ordens sociais, como a fome, o desemprego e a violência. Estar do lado de cá, onde a labuta pela sobrevivência e a carência das políticas públicas atravessam diariamente os territórios, é lutar constantemente pelo que há de mais urgente, é saber que concomitantemente às pautas sociais que precisam estar incluídas no currículo escolar e nos documentos oficiais de educação, existem nas periferias de São Paulo os esgotos a céu aberto, a falta de comida, de uma cama para dormir e do mínimo de dignidade humana. Isso tudo é também somado como um fardo às pessoas que, além dessa condição social de saída, ainda terão que enfrentar o fato de ainda não terem sua afetividade e seu modo de existir no mundo legitimados. A importância de trazer essa relação desses espaços precarizados é para que possamos enxergar de uma maneira mais ampla essa problemática social. Restabelecer nosso modo de comunicação e informação sobre o tema LGBTQIA+. Existe ainda um desamparo muito amplo, mas finalizo parcialmente minhas inquietações acerca dessa temática com essa mostra de um esperar – esperar na ação – de que existe um movimento que envereda no caminho do real possível.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam et al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina**: desafios para políticas públicas. Brasília, DF: Unesco, BID, 2002.

AFONSO, Isabel Cristina de Brito Franco. **A Autoria na escola**: um estudo da implantação da proposta curricular ciclo autoral em uma escola da rede municipal de São Paulo. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

ARAÚJO, Felipe. **Guaianases**. InfoEscola, s.d. Disponível em: <[ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. Secretaria de Educação. \*\*Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015\*\*: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016.](https://www.infoescola.com/saoaulo/guaianases/#:~:text=A%20origem%20do%20bairro%20de,se%20para%20catequizar%20os%20nativos.></a>><br/>Acesso em: 20/04/2022.</p>
</div>
<div data-bbox=)

BEDINELLI, Talita. **Vereador tenta suspender “Semana de Gênero” em escola de São Paulo**. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/28/politica/1477684896\\_007265.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/28/politica/1477684896_007265.html). Acesso em 02/04/2021.

BENEVIDES, Bruna G; NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim (Orgs). **Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2019**. São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2020. Disponível em: <<https://antrabrasil.files.wordpress.com/2020/01/dossic3aa-dos-assassinatos-e-da-violc3aancia-contra-pessoas-trans-em-2019.pdf>>  
Acesso em: 10/08/2020.

BENTO, Berenice Alves de Melo. **O que é transexualidade**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 13.467. **Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)**. DF: Congresso Nacional, 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil sem Homofobia**: programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de

dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. 18ª edição. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2019.

CASTILHO, Edimilson Peres. **A contribuição da habitação popular no processo de acumulação capitalista no Brasil: o caso do Complexo Habitacional Cidade Tiradentes na periferia paulistana (1975-1998)**. 2015. 273 f. Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

COSTA, Valter de Almeida. **Análise da Implantação dos Trabalhos Colaborativos de Autoria em Escolas da Região de Itaquera, no Município de São Paulo**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo: 2018.

DESLANDES, Keila. **Formação de professores e Direitos Humanos: Construindo escolas promotoras da igualdade**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2016.

DIÓGENES, Juliana; FERRAZ, Adriana. **Morador de Pinheiros vive mais que o de Cidade Tiradentes**. Disponível em <<https://exame.com/economia/morador-de-pinheiros-vive-25-anos-mais-que-o-de-cidade-tiradentes/>>. Acesso em 22/04/2022

DOMINGUES, Petronio José; BARBOSA, Wilson do Nascimento. **Uma história não contada: negro, racismo e trabalho no pós-abolição em São Paulo (1889-1930)**. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Sítio eletrônico do Movimento Escola Sem Partido**. Disponível em <<https://www.escolasempartido.org/>>. Acesso em: 08/04/2021.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1: A Vontade de Saber**. 10ª edição. Rio de Janeiro/ São Paulo: Editora Paz e Terra, 2020.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 38ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz & Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 9ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2002.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

INSTITUTO BIXIGA - PESQUISA, FORMAÇÃO, CULTURA POPULAR. **Cidade Tiradentes - Memória Viva**. São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://institutobixiga.com.br/cidade-tiradentes-memoria-viva-de-lutas-e-resistencias-da-classe-trabalhadora-na-zona-leste-de-sao-paulo/>> Acesso em: 20/04/2022.

INSTITUTO POMBAS URBANAS. **Diário de bordo - Pesquisando Cidade Tiradentes**. São Paulo, 2004.

INSTITUTO POMBAS URBANAS. **Quem somos**. Disponível em <<https://institutopombasurbanas.org.br/quem-somos/>>. Acesso em 23/04/2022.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. *Homofobia nas escolas: um problema de todos*. In:\_\_(org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO. Coleção Educação para Todos, vol. 32, pp. 13-52, 2009.

JAPIASSU, Hilton. **O Sonho Transdisciplinar e as Razões da Filosofia**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2006.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. *Teoria Queer: uma política pós identitária para educação*. **Estudos Feministas**. Ano 9 (2), 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Um Corpo Estranho: Ensaio sobre Sexualidade e Teoria Queer**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista**. 6ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

MANTOVAN, Jéssica Martins. **A proposta de reorganização de ciclos implantada em 2014 no Município de São Paulo**: impactos iniciais e a reação dos professores. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2017.

MARTINS, José de Souza. **O último bocado de içá**. O Estado de São Paulo, São Paulo, 15 de fevereiro de 2010.

Disponível em:

<<https://www.estadao.com.br/noticias/geral,o-ultimo-bocado-de-ica,511492>>

Acesso em: 05/02/2022.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de.; CASTRO, Paula Almeida de. (Orgs.). **Etnografia e educação**: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MENEZES, Luiz. **Fatos Sobre a Ideologia de Gênero**. 2019. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/ideologia-de-genero-emergencia-de-uma-teoria-religiosa-sobre-os-riscos-da-democracia-sexual/#ixzz3c40fcCta>>.

Acesso em: 02/04/2021.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2012.



OLIVEIRA, José Marcelo Domingos de; MOTT, Luiz (org.). **Mortes violentas de LGBT+ no Brasil : relatório 2021**. Salvador, BA: Editora Grupo Gay da Bahia, 2022.

PESSOA, Lilian Correia; PEREIRA, Rodnei; TOLEDO, Rodrigo. Ensinar gênero e sexualidade na escola: desafios para a formação de professores. **REAE – Revistas de Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, v.2, nº 3, p. 24, jan/jun, 2017.

PRECIADO, Paul. **Manifesto Contrassexual**. 1ª edição. São Paulo: N.1 Edições, 2015.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Acompanhando a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável: subsídios iniciais do Sistema Nações Unidas no Brasil sobre a identificação de indicadores nacionais referentes aos objetivos de desenvolvimento sustentável/ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento**. Brasília: PNUD, 2015. Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/library/ods/acompanhando-a-agenda-2030.html>>. Acesso em 02/04/2021.

REDE NOSSA SÃO PAULO. **Mapa da Desigualdade Social 2021 é lançado**. Disponível em: <<https://www.nossasaopaulo.org.br/2021/10/21/mapa-da-desigualdade-2021-e-lancado/>>. Acesso em 02/03/2022.

QUEIROZ, Thiago Augusto Nogueira de. **Espaço Geográfico, Território Usado e Lugar: Ensaio Sobre o Pensamento de Milton Santos**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de Pós- Graduação em Geografia, Porto Alegre, RS, Brasil, p. 154-161, ago/dez., 2014.

RICHARTZ, Terezinha; SANTANA, Zionel. **A heteronormatividade e o bullying: análise das medidas educativas adotadas por supervisores escolares para coibir a homofobia praticada por alunos do Ensino**. Disponível em: <<https://www.google.com.br/#q=Dra.+Terezinha+Richartz.+A+HETERONORMATIVIDADE+E+O+BULLYING%3A+an%C3%A1lise+das+medidas+educativas+adotadas+por+supervisores+escolares+para+coibir+a+homofobia+praticada+por+alunos+do+Ensino+Fundamental+11+>>. Acesso em 02/11/2017.

RODRIGUES, Julian Vicente. **Gênero vai pra Cuba: a chamada Ideologia de Gênero e as disputas em torno do Plano Nacional e do Plano Municipal de São Paulo**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas e Sociais) - Universidade Federal do ABC, Santo André, 2019.

SANTOS, Milton. **Da Totalidade ao Lugar**. São Paulo: Editora Edusp, 2005.

SANTOS, Milton. **Espaço e Sociedade**. Petrópolis: Editora Vozes, 1978.

SANTOS, Milton. **Por uma outra Globalização**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação – SME. Diretoria de Orientação Técnica. **Plano de Navegação do Autor**. São Paulo: SME/Dot, 2014.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação – SME. Diretoria de Orientação Técnica. **Programa Mais Educação São Paulo**: subsídios para a implantação. São Paulo: SME/Dot, 2014.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano - SMDU. Planos **Regionais das Subprefeituras – Quadro Analítico – Cidade Tiradentes**. São Paulo: 2016.

Disponível em:

<https://gestaourbana.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/QA-CT.pdf>.

Acesso em 10/04/2022.

SÃO PAULO. **Plano Diretor Estratégico do Município de São Paulo (PDE)**, regulamentado na Lei Municipal 16.050/2014. São Paulo (SP), 2014. Disponível em:

<https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/licenciamento/legislacao/index.php?p=228326>>. Acesso em 10/04/2022.

SCALA, Jorge. **Ideologia de Gênero: o neototalitarismo e a morte da família**. 2ª edição. Trad. Lyège Carvalho. São Paulo: Editora Katechesis, 2015.

SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, n. 2, v. 20, pp. 71-99, 1995. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>>. Acesso em 20/06/2018.

SILVA, Martiniano J. Silva. **Racismo à brasileira: raízes históricas**. São Paulo: Anita Garibaldi, 1995).

SOUZA, Júlio César Ruiz de. **As práticas avaliativas no Ciclo Autoral: proposições para o seu aperfeiçoamento**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Depoimentos de estudantes

#### Com a palavra, os estudantes

**Depois do TCA:** este apêndice tem por objetivo trazer a voz de estudantes que passaram pelo processo de TCA em 2015/16, sobre a temática LGBTQIA+FOBIA, no território de Guaianases. Quais são os impactos que esse trabalho trouxe à vida de cada um deles? Agora, longe da escola, já na vida adulta, 7 anos depois...

#### **Rodrigo - 21 anos – homem homossexual cisgênero**

*De volta a 2015, eu vejo um garoto que vivia escondido dentro de si mesmo que implorava para se permitir ser quem de fato era. Hoje, em 2022, onde eu me vejo como a pessoa que durante tanto tempo se escondeu, consigo enxergar a suma importância que a participação no Trabalho de Conclusão Anual (TCA) - cujo esse foi coordenado majoritariamente pelo professor Lenilson Thomaz - teve no meu processo de autocompreensão.*

*Sete anos atrás, eu mal sabia dizer o que era LGBTfobia, mesmo sofrendo homofobia de terceiros e da minha própria parte, pois eu apresentava repulsa por mim mesmo e meus desejos. Eu era apenas uma criança naquela época e eu sabia bem o que era ser gay, como tratavam as gays, pois sempre fui tratado desta forma, até mesmo quando eu me autodenominava como heterossexual, pois a simples ideia em imaginar que aquele sentimento de desejo (que se aflorou principalmente durante a puberdade) poderia "me tornar" gay me fazia ter náuseas e medo, pois minha vida inteira passei ouvindo: "os homossexuais não herdarão o reino dos céus". E isto para uma criança, nascida e criada dentro uma família cristã que segue de forma rígida aquilo que diz a Bíblia é enlouquecedor. Afinal, se aquilo que muitos diziam sobre mim fosse verdade, se eu de fato fosse gay, além de decepcionar meus pais que me criaram com um intuito de eu me casar com uma mulher, ter filhos e seguir a religião deles, eu estaria decepcionando também a Deus (ser cujo, julgava como o mais importante do universo) e instantaneamente iria receber de*

*brinde o fato de não ser digno de seu amor e muito menos do seu perdão. Participar do trabalho me fez compreender quem sou e despertou pontos (até então adormecidos) sobre minha personalidade e me ajudou a lidar comigo mesmo, minhas seguranças e meus próprios julgamentos sobre a minha sexualidade, pois ali me ajudou a entender que estava tudo bem ser quem sou, mas após essa participação foi necessário mais três anos para que eu chegasse nesse pensamento, que hoje por intermédio deste depoimento compartilho com vocês.*

*Em 2016, após a apresentação do trabalho, minha turma do ensino fundamental e eu atingimos uma grande repercussão, concedemos entrevistas e fizemos novas apresentações a outros públicos, devido à proporção que o caso gerou, isso se tornou público e o caso ficou conhecido por membros da religião dos meus pais, e após uma longa conversa e semanas de análise, chegamos em conjunto a conclusão que aquilo que eu tinha feito (o simples fato de participar em um trabalho escolar) tinha feito com que eu deixasse de atender um dos principais requisitos para ser cristão: manter minha neutralidade sobre assuntos que envolviam grandes polêmicas, como naquele caso, a LGBTfobia. Uma vez que chegamos à conclusão, por livre e espontânea vontade, decidi me afastar do trabalho, afinal se eu permanecesse, "estaria decepcionando Deus", então me retirei.*

*Me orgulho do trabalho que participei ao lado de meus colegas e do querido professor Lenilson que hoje é uma das minhas maiores referências, porém não me arrependo de ter saído do trabalho, pois foi necessário eu sair para que eu me perdesse e sentisse falta de quem sou, então cada decisão que tomei, tomaria novamente sem nenhuma alteração, pois cada decisão tomada me levou a ser quem sou e hoje, além de me aceitar da forma que eu sou, uma bicha afeminada que não se importa com o que outros pensam e falam, consigo compreender que não é preciso fingir ou esconder quem sou para agradar a Deus ou qualquer crença que você compartilhe, pois quem de fato te ama, irá te amar da forma que você é. Além do mais, como já citou Lady Gaga em Born This Way (trilha sonora principal do trabalho): "Não há nada de errado em você ser quem é, pois Ele (Deus) te fez perfeito." Portanto, dito tudo isso, posso dizer em liberdade em pleno dia 28 de Junho (Dia do Orgulho LGBTQIAP+) posso dizer que tenho orgulho em ser quem*

*sou e devo grande parte disso ao professor Lenilson, muitíssimo obrigado por ter feito parte da construção do ser humano que me tornei.*

### **Mariana – Mulher heterossexual cisgênero**

*Preliminarmente, compreendo ser interessante pontuar que à época de formação do TCA (Trabalho Colaborativo de Autoria), eu estava com treze anos de idade. Momento em que eu havia acabado de transitar da infância para o início da adolescência. Neste período, passei a me interessar por assuntos diferentes, meu entretenimento e conversas com amigos estavam mudando. Frente a isso, cabe pontuar que neste momento, eu e meus amigos éramos imersos à cultura POP americana: através de músicas, filmes e séries de tv.*

*Considero que através desta vivência, passamos a ter contato com diversas pessoas diferentes, sob contextos culturais diversos, crenças e ideologias diferentes, orientação sexual diversa e afins... Sendo sob este contexto o surgimento da proposta do tema: a Homofobia. Durante a idealização e o projeto de formação deste trabalho, fomos guiados pelo célebre professor Lenilson, o qual apresentou à turma uma realidade chocante e cruel frente ao preconceito enraizado contra pessoas LGBTQI+ na sociedade brasileira. Lembro que ao visualizar aqueles conteúdos, sentia em mim um desejo grande de justiça e de lutar por aquela causa (isso, dentro das limitações e compreensão de uma criança de treze anos).*

*Quanto aos meus sentimentos, lembro que todo o projeto me trazia momentos de reflexão e de orgulho, eu adorava contar para meus amigos “virtuais” sobre este trabalho desempenhado pela minha turma. Um momento importante a ressaltar foi que ao final da primeira apresentação, o trabalho passou a tomar grandes proporções, inclusive, fomos convidados a conceder entrevistas em outros ambientes educacionais; um belíssimo trajeto ordenado com maestria por nosso professor e orientador. Mas, apesar deste longo ano de desconstrução e reconhecimento da importância de falar e gritar por esta causa, me deparei em conflito entre minhas crenças religiosas e o projeto. Em meu grupo de amigos (cristãos) falava-se sobre o quão errado estaria sendo participar daquela atividade, isto foi discutido até que um a um foi se desligando do trabalho realizado. Naquele*

*momento relutei, pois eu adorava falar sobre aquele tema, apesar de ouvir que estaria “decepcionando” o divino. Adiante, em meio a este conflito interno, passei a refletir intensamente sobre estas novas informações e, por fim, abandonei o trabalho que outrora me trazia tanto orgulho e satisfação. No entanto, ao longo dos anos, compreendi o equívoco cometido.*

*Em panorama ao relato apresentado, já no contemporâneo, no mês anterior (junho de 2022), participei de um projeto belíssimo em meu trabalho, nele tratamos sob violência contra a mulher e, a cada dia falávamos sobre um tema diverso como: Violência contra a mulher lésbica e imigrante; Violência contra a mulher trans e LGBTQFOBIA. O projeto trouxe diversos palestrantes, sendo aberto ao público do território de São Miguel Paulista. Considero interessante ressaltar isto pois, a cada dia deste evento, eu recordava do trabalho realizado em minha adolescência e, a cada ensinamento ofertado pelos palestrantes, me recordava já ter apreendido aquilo através do professor Lenilson. Diante disso, vejo o quanto este projeto realizado há cerca de sete anos foi fundamental para a minha formação social e humanística.*

### **Carina – Mulher bissexual Cisgênero**

*Definitivamente é uma época que lembro com muito carinho. Eu tinha por volta de 12 ou 13 anos quando o Trabalho Colaborativo de Autoria foi apresentado para minha turma e consigo sentir até hoje a mesma euforia que sentimos quando nos disseram que nós escolheríamos a temática, como gostaríamos de trabalhar essa temática e coisas desse tipo. Hoje seguindo como estudante de Psicologia, eu consigo entender como é importante o adolescente se sentir incluso e até "dono" de suas decisões, mas na época eu senti isso. Claro, tínhamos nossos professores orientando, mas a sensação era de que NÓS éramos responsáveis.*

*Uma de nossas responsabilidades foi escolher o tema, que depois de algumas discordâncias da turma, ficou decidido que gostaríamos de falar sobre o combate à LGBTfobia. Na época, acredito que todos estávamos num período de entendermos nossos sentimentos e compreender nosso afeto, tudo era intenso, confuso e até assustador para alguns (eu inclusa).*

*Conhecer o tema didaticamente foi o que me abriu portas para me entender, conseguir me encontrar numa vivência onde não falávamos sobre questões de orientação sexual ou identidade de gênero e, para além do que foi apenas pessoal, me permitiu passar esse conhecimento para frente, ensinando e acolhendo pessoas de diversas idades. O impacto disso naquele momento começou a gerar um senso crítico em mim que muito provavelmente não existia antes desse projeto. Comecei a desenvolver uma sensibilidade para pautas sociais, procurar saber sobre elas, estudar sobre e me informar sobre também.*

*Muito do que acredito e defendo hoje vem desse evento em específico, que durou consideravelmente pouco.*

*Passei por dias bem difíceis nesses dois anos em que trabalhei com a turma e o professor no projeto, mas saber que eu era parte de algo tão importante, que de alguma forma fazíamos a diferença, me ajudou a passar por esses dias. Eu agradeço muito por ter participado de forma tão ativa nesse trabalho porque além de ter aberto minha mente para um caminho de maior aceitação e compreensão, me ajudou em coisas como: melhorar no trabalho em equipe, conseguir me expressar de uma maneira melhor (como na época, que usamos do teatro e da dança). Acredito fielmente que se não fosse por esse trabalho, talvez eu não me considerasse uma pessoa empática e talvez, até hoje, eu não conseguisse entender quem sou.*

### **Valmir - Homem homossexual cisgênero**

*Eu me chamo Valmir Garcia, 20 anos, moro na zona leste no bairro de guaianases, e eu vim contar como que um projeto escolar mudou muito minha visão de mundo e de mim mesmo. Há 7 anos atrás eu participei de um projeto que foi na época muito confuso para mim, mas ao mesmo tempo muito esclarecedor e muito libertador, o tema de LGBTfobia era um tema que eu nunca tinha ouvido, não sabia o que era e como impactava muitas pessoas e como poderia me impactar em algum momento.*

*Um tema que foi escolhido pela maioria de uma sala de 35 alunos todos na média de idade de 14 anos, colocando para todos que a gente queria falar sobre um tema "polêmico", com essa coragem veio também muitos questionamentos, da minha parte fui julgado porque eu sempre fui meio "estranho" brincava de bonecas, dançava lady gaga, entre outras coisas que os outros meninos não faziam. Na escola teve muitos julgamentos e frases como "eu sabia que ele era viado" e em casa tive alguns atritos com familiares e com minha mãe biológica, mas ao longo do tempo as pessoas falavam "é apenas um trabalhinho de escola", hoje aquele trabalhinho de escola me levou para diversas manifestações com tema diversidade, me fez conhecer que eu era e quem eu sou hoje, me fez buscar por pessoas e por conhecimento. Acredito que desde naquele trabalho eu estava me preparando para algo que eu ia ter que passar. Agradeço muito por ter passado por essa fase.*

### **Isadora – Mulher demissexual cisgênero**

*O trabalho me ajudou a ampliar o meu olhar, na época que eu fiz, eu não pesquisava tanto sobre o assunto, mas eu tinha um bom conhecimento, e tenho certeza de que deve ter ajudado as outras pessoas que contribuíram com o trabalho, sendo representado por ele, ou por quem estivesse assistindo, e depois de alguns anos eu acabei me descobrindo parte da comunidade LGBTQIA+. Eu me descobri parte da comunidade quando eu percebi que quando eu "gostava" de alguém eu ficava com uma sensação ruim no peito e depois saía a sensação "do gostar" e isso ficou na minha cabeça por um tempo, e com isso eu lembrei do trabalho que eu participei e fiz uma pesquisa em relação a isso, e me descobri como demissexual, no trabalho não abordamos tanto a parte de assexualidade, mas ele me mostrou outras partes que eu não conhecia e me ajudou a entender melhor tanto a minha sexualidade como as outras, e acho que se não fosse por isso, eu não seria eu mesma, e não iria me sentir culpada ou estranha em relação a mim mesma e a outras pessoas.*



## **Márcia – Mulher heterossexual cisgênero**

*Relembrar sobre a época do meu ensino fundamental me remete a muitas boas lembranças e saudades. E sempre que estou com as poucas pessoas que ainda mantenho uma amizade mais concreta, voltamos no tempo e a nostalgia toma conta. Nos foi apresentado o projeto que precisaríamos realizar, o TCA; vários temas vieram à tona mas o que mais nos cativou foi sobre a LGBTfobia. Procuramos o professor Lenilson para nos auxiliar e começamos a nos empenhar naquilo, houveram alguns conflitos mas nos apresentamos com excelência para uma turma composta por adolescentes de 14 anos de idade. Depois de algumas apresentações me lembro que houve a inclusão de um vídeo de um pastor falando sem um pingão de sabedoria sobre a minoria LGBT, que luta por respeito. Eu como cristã me incomodei muito quando o vídeo foi inserido no trabalho, pois mesmo sabendo que aquele pastor estava sendo intolerante eu não me via no que ele dizia, aquilo não me representava e não me representa; e por este motivo decidi sair do trabalho. Hoje com mais maturidade talvez eu agiria de outra forma, mas mesmo assim me sinto orgulhosa de mim mesma, pois aquele projeto me fez aguçar meu senso crítico, e seguir os meus próprios pensamentos então sair do trabalho foi um reflexo disso, prosseguir com o que eu acredito! Ter participado do TCA impactou a minha vida de forma positiva, e me fez entender que não precisamos pensar da mesma forma, não precisamos abandonar os nossos princípios e crenças para sabermos respeitar e amar uns aos outros. Diferente daquele pastor, estou aqui para pedir perdão, se a Igreja ou o cristão machucou ou “matou” a alma de alguém que talvez esteja lendo esse relato, ofereço meu carinho e respeito a todos. Se alguém afirmar: "Eu amo a Deus", mas odiar seu irmão, é mentiroso, pois quem não ama seu irmão, a quem vê, não pode amar a Deus, a quem não vê. 1 João 4.20.*

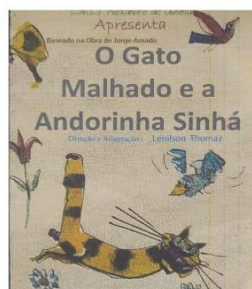
## **APÊNDICE B - Práticas arte-educativas**

### **Pegadas: breve histórico de práticas arte-educativas sobre LGBTQIA+FOBIA na escola**

#### **I – Gato Malhado e a Andorinha Sinhá**

Peça teatral livremente inspirada na obra de Jorge Amado. Nessa montagem com alunos do Ensino Fundamental II, trouxe através do próprio texto e da encenação a abordagem sobre as várias possibilidades de amar. Na peça o que está em foco é o amor de um gato por uma andorinha, que vivem numa sociedade preconceituosa habitada por outros bichos da floresta que simbolicamente representam os equívocos sociais ao julgar o que é ou não normal.

> Apresentação na EMEF Alexandre de Gusmão (2013)



> Apresentação da peça na Fábrica de Cultura – Vila Curuçá (2014)



## II – Cenas Tipos de Mãe

Este trabalho, constituído por esquetes, apresentado no Dia da Família na escola, trouxe o debate sobre as novas constituições de família. A narrativa trazia a figura iconográfica da mãe, representada a partir de estereótipos (super protetora, estressada, etc.), apresentada por 2 âncoras de um telejornal, que permeavam em suas narrativas, as possibilidades de ser mãe – como essa que cuida – representada por outros membros da família, além de também falar de famílias

constituídas por casais homoafetivos. Esse trabalho antecede a minha participação, a convite dos alunos do 8ª ano, como orientador do primeiro Trabalho Colaborativo de Autoria, sobre LGBTQIA+FOBIA, em 2015.



### **III - Direitos Humanos na Luta Contra LGBTQIA+FOBIA**

Trabalho desenvolvido entre 2015 e 2016, com alunos do Ciclo Autoral. Uma pesquisa que se inicia junto aos alunos do 8ºano e que tem grande relevância na minha carreira de professor. Esse trabalho é o principal responsável por eu ter chegado ao fim desta dissertação, pois foi ele que me impulsionou a voltar para a academia. Mesmo com os inúmeros retrocessos já citados ao longo desta pesquisa, foi através dele que eu ganhei dois prêmios de Educação em 2016 e 2017, o primeiro pela Secretaria Municipal de Educação em Direitos Humanos e o segundo pela Secretaria Municipal de Educação, ambos, na Cidade de São Paulo. Mais que isso, fortaleceu minha trajetória de Arte- Educador na Rede Municipal de Ensino. Os relatos trazidos neste apêndice, sobre a perspectiva de alguns estudantes que participaram há 7 anos desse projeto já valem minha carreira até aqui, pois é através dessa troca que consigo enxergar o quanto é preciso manter-se na persistência da escuta, dos diálogos, para que possamos compreender o

espaço escolar como precursor de transformações culturais e rupturas de estruturas sociais a partir do protagonismo de seus sujeitos.

Abaixo seguem imagens de alguns momentos do trabalho:

**> Roda de Conversa sobre o processo de trabalho / Apresentação na Fábrica de Cultura Vila Curuçá / Participação no Congresso de Educação no território de Guaianases, junto ao Programa Transcidadania (2015)**



**> Intervenção no intervalo com apresentação de uma música criada pelos alunos sobre homofobia – Paródia Baile de Favela. Na Sequência ensaio da peça sobre LGBTQIA+FOBIA com o Ciclo Autoral (2016)**



> Apresentação do processo do projeto “Direitos Humanos na Luta contra LGBTQIA+FOBIA no território de Guaianases. Formação sobre “Currículo Integrador”, com a professora Dra. Mônica Pinazza (2016)



> Apresentação do Projeto Direitos Humanos na luta contra LGBTQIA+FOBIA – Fábrica de Cultura (2016)



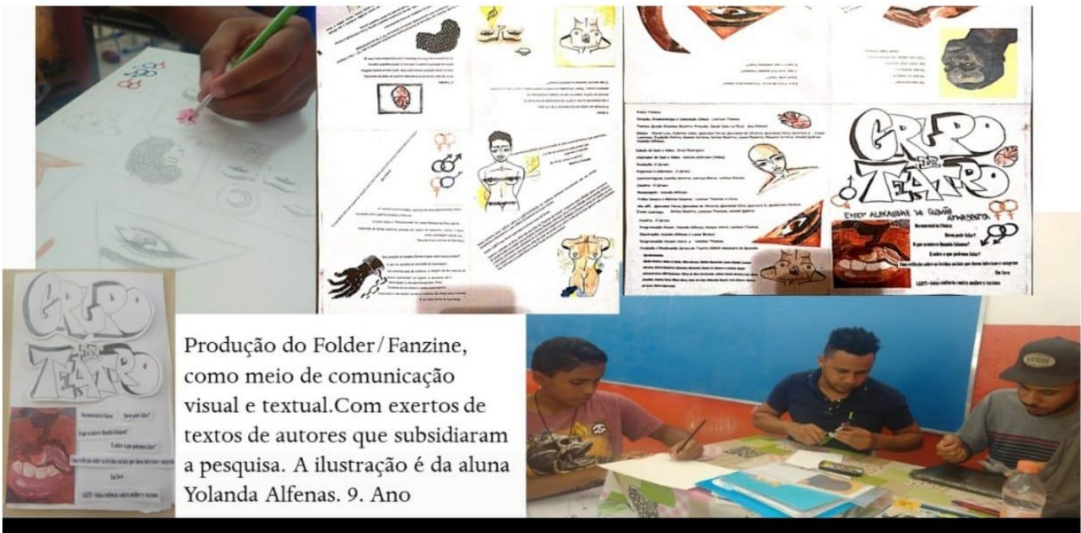
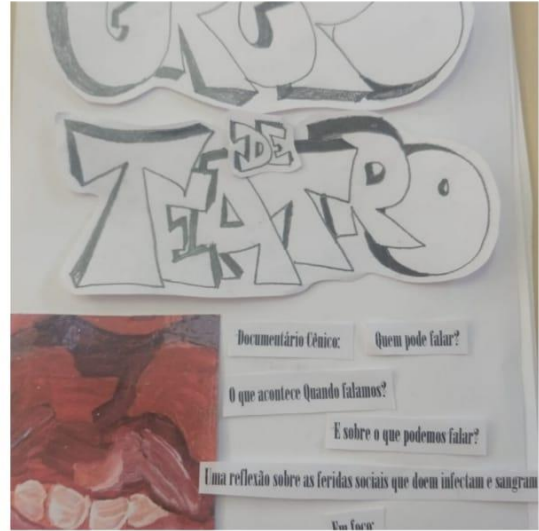




**IV – Quem pode falar? O que acontece quando falamos? E sobre o que podemos falar – Uma reflexão sobre as feridas sociais que doem, infectam e sangram. Em foco: LGBTQIA+FOBIA, Violência Contra Mulher e Racismo:**

Desenvolvido com alunos do Ciclo Autoral, esse trabalho foi criado a partir de um grupo de teatro formado em 2019. Sua composição se deu pela necessidade de falar sobre as relações interpessoais na escola, eram estudantes de turnos diferentes, que tinham um encontro no Inter turno. Para o início da pesquisa os provoqueei com a seguinte questão “O que mais te incomoda no ambiente escolar?”, a partir daí se iniciou os diálogos entre os grupos, e daí fomos construindo nossa dramaturgia até chegarmos em nosso documentário cênico com as 3 temáticas que mais apareceram.





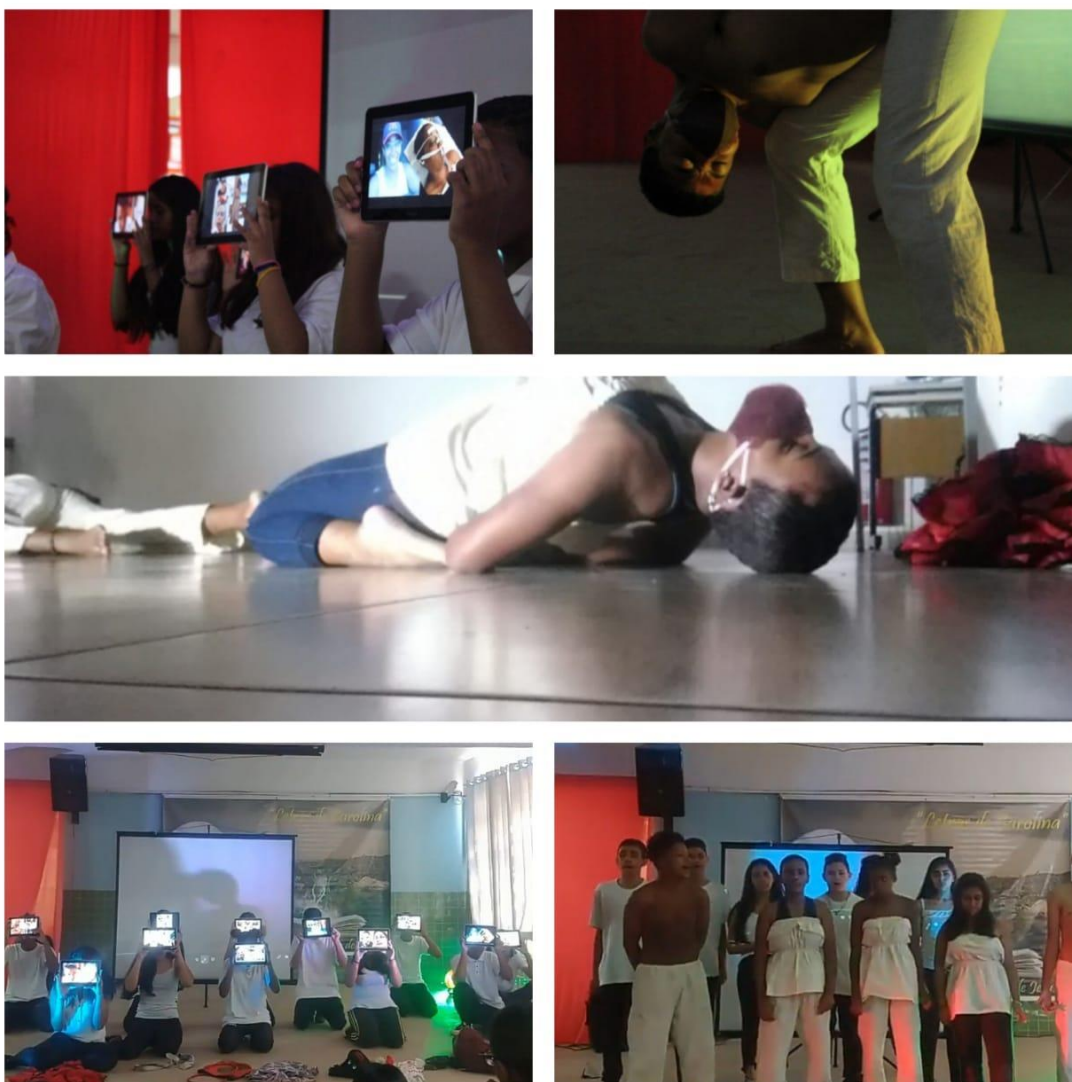
Produção do Folder/ Fanzine, como meio de comunicação visual e textual. Com exertos de textos de autores que subsidiaram a pesquisa. A ilustração é da aluna Yolanda Alfenas. 9. Ano

## Exibição de filmes e documentários/ Partilha de leituras.



Ensaios

## > Apresentações



### APÊNDICE C - Expressão artística

#### Dramaturgia: expressão artística com o Coletivo Nos Educando

Para finalizar os apêndices, trago a dramaturgia/ roteiro de uma cena realizada em vídeo com o “Nos Educando”, coletivo de professores artistas de que faço parto, em que alguns integrantes são, como eu, professores da Rede Municipal de Ensino.

Em 2019 fomos contemplados pelo o PROAC (Programa de Ação Cultural) para o desenvolvimento da primeira obra intitulada: “Essa é a história da carteira que voou”, dramaturgia inspirada em um fato real ocorrido em 2018, numa Escola Pública Estadual de São Paulo, em Carapicuíba. A peça, que teria sua montagem presencial em 2020 nos CEUs, precisou ser reestruturada para uma vivência online com apresentação de curtas desenvolvidos pelos integrantes do grupo, além de cenas síncronas.

Foi durante a pandemia que desenvolvemos todo o conteúdo que teve sua estreia em 2021. A carteira arremessada por um estudante da rede pública ganhou uma grande repercussão. Uma das nossas propostas foi ressignificar essa violência, trazendo outros significados a essa carteira lançada. Nesse processo, nos desdobramos coletivamente em produtores, atores, editores e diretores. Sendo seis integrantes, dividimos as narrativas em conteúdos que chamamos de Cadernos. Eu fiquei responsável pela proposição e direção do Caderno *Mídia – Sobre a Liberdade de Ser*, em que a ideia foi discutir justamente as questões das violências de gênero, sobre o viés do feminicídio, masculinidade tóxica e LGBTQIA+FOBIA. O trabalho foi permeado também por notícias relacionadas ao tema e o modo como isso chega às mídias. O vídeo já reverberou inclusive no chão da escola pública como fonte de pesquisa para novos grupos de estudantes que escolheram fazer seus TCAs sobre questões ligadas à comunidade LGBTQIA+.

Segue abaixo a dramaturgia e o link do vídeo, a fim de também me colocar nesse processo de pensar as questões de gênero fora do chão da escola, ao mesmo tempo, carregando-o em meu imaginário e na minha ação no mundo como artista. Dessa forma, sigo transformando e alimentando o meu “eu” artista-educador que transborda dentro das minhas práticas na educação.

**Caderno Mídia**  
**Bombardeio de notícias, flores e mordanças e o nosso revide**

Imagem	Áudio
<b>Parte 1 - Machismo</b>	

Cenas Camila (noiva) e Daniel (rosas)

**Camila:** O problema nunca foram as flores  
Nem os espinhos

Bela Recatada e do Lar

**Dani:** Já reparou que grande parte das professoras são meio histéricas em sala de aula?

**Camila:** Rosângela, meu nome é Rosângela, mulher, sou a Rosângela, professora, mulher

Não tem histeria porra! Ela é professora, é uma mulher, precisa de respeito! É professora!

**Dani:** Historicamente mulheres têm mais talento, né, pra ser professoras...

**Camila:**

Criança

Menina

Mulher

Desde cedo eu aprendi que ser mulher nesta sociedade era algo perigoso

**Dani (repete):** Historicamente mulheres têm mais talento, né, pra ser

professoras...porque nascem pra ser mães, então é um trabalho parecido, não é?!

**Dani:** Nossa, como eu adorava ter aula com aquela professora de inglês, gostosa pra caralho! Aquela puta, vagabunda do caralho me deixou com nota vermelha! Então, um colega meu que é dono de escola, tá ligado? Ele disse que se arrependeu pra caralho de contratar mais professora, sabe? Tipo, contratar mulher? Muita mulher junto dá muita fofoca, muita briga, muita picuinha... Homem não, homem é sério. Homem quando briga, inclusive, fica cada um pro seu lado, não tem essa de mimimi "mulher não sabe" Sem contar que o ambiente fica mais divertido né? O ambiente fica mais alegre...

Mano, você já reparou que mulher discute por tudo mano? Por coisas tipo, mó insignificantes...nós que é homem só briga por coisa séria, é tipo, futebol "mulher não sabe" Quando a mulher tem um diretor homem, vixi, a escola é muito mais organizada, tem muito mais disciplina "Mulher não sabe" Mulher não sabe administrar. Mulher na direção, mano, nenhum aluno respeita "mulher não sabe" Xiii, aquela professora ali deve tá de tpm, estressadaaaa. Nossa, você viu o carro novo da professora ? "Mulher não sabe" Deve ser muito bem casada pra ter tudo isso de grana..."Mulher não sabe" aquela

	<p>professora é gostosinha né, aff! “Mulher não sabe” Ela não pode nem vir sem avental senão os aluno fica doido... Professora mulher tem mais dificuldade pra impor respeito, pra impor autoridade, sabe? “Mulher não sabe” Porque é tipo mãe, e mãe passa a mão na cabeça “Mulher não sabe” E mãe dá muita bronca também, daí muita bronca fica muito repetitivo e não tem o mesmo efeito. O aluno acostuma “mulher não sabe” e aí enrola a professora como enrola a mãe “mulher não sabe”</p> <p><b>Camila:</b> A imposição à mulher acerca do seu papel na sociedade, como aquela que deve ser bela, recatada e do lar, gerar, parir, suprir carências, submissa ao abandono e a toda violência tem de acabar... (já está no vídeo)</p>
Notícias sobre feminicídio e tragédias provocadas por meninos	Trilha
Daniel - Tatuagens, olhos chorando ou outra imagem corporal ligada à masculinidade tóxica	<p>“O problema não são as lágrimas, nem a rejeição. O problema sempre foi a falta de liberdade de ser, existir, se relacionar com quem e como quiser, de escolher suas próprias cores. O problema é não ser autorizado a chorar, a sentir, não ser autorizado a ver o mundo com poesia. O problema é ser impelido a ser bruto, ser bombado, ter que prover, ter que viver voltado pra dentro. O problema é superar a masculinidade tóxica.</p>
Camila - mordaza	<p>“O problema não são as flores, nem os espinhos...O problema sempre foi a falta de liberdade de ser, existir, se relacionar com quem e como quiser, de trabalhar naquilo que lhe traz satisfação, de escolher suas próprias cores, não ser subjugada, sexualizada, subestimada... (já está no vídeo)</p>
Daniel - Tatuagens, olhos chorando ou outra imagem corporal ligada à masculinidade tóxica	<p>Não, o problema não são as lágrimas, nem a rejeição. Lágrimas são água de lavar a alma, é nascente dentro, capaz de fluir em rio as emoções que somos obrigados a barrar”</p>
Camila - mordaza	<p>Não, o problema não são as flores, nem os espinhos.</p>



	Flores são fortes, nascem e resistem mesmo no cimento ao romperem juntas o chão (já está no vídeo)
<b>Parte 2 - LGBTQIA+fobia</b>	
Cenas mordaza e entrevistas - Lenilson	Áudio da cena
Notícias LGBTQIA+fobia	Trilha
Lenilson - detalhes corporais ligados luta LGBTQIA+	<p>O problema não é o corpo, não é um corpo. Nunca foi só sobre o meu corpo. O problema sempre foi a falta de liberdade de ser, existir, se relacionar com quem e como quiser, de trabalhar naquilo que lhe traz satisfação, de escolher suas próprias cores. O problema é: que todos os corpos, de todos, todas, todos, deixem de ser objetos, deixem de ser alvo, deixem de ser subalternizados! O problema é desperiferizar o corpo.</p> <p>(pausa, outro ângulo de câmera)</p> <p>Não, o problema não é o corpo, um corpo. Corpos são diversidade, são cor, resistem e transbordam buscando o encontro.</p>
Blackout	Trilha
<b>Escrito na tela: Conversa no WhatsApp 2019</b>	Trilha
Blackout	<p><b>Aluno A - Daniel:</b> Professor, Venho aqui fazer uma reclamação sobre um aluno, o B. “muleque” insuportável que fica com uma infantilidade do krl. Bicho chato! Esse tipo de gente nos faz odiar o ambiente de estudo.</p> <p>(nesse momento, fora do horário do trabalho apenas respondi)</p> <p><b>Professor - Lenilson:</b> Vou conversar com ele</p> <p><b>Aluno A - Daniel:</b> Certo, ah sim! Tem uma coisa que acho importante destacar. Ainda hoje ele tacou uma borracha em mim e</p>

	<p>disse: “Viado tem que levar borrachada”. Não que eu tenha me ofendido, não! Eu não gostei da maneira que ele disse. Pois isso promove a LGBTFOBIA.</p> <p><b>Professor - Lenilson:</b> Vou ter uma conversa bem séria sobre isso, Inadmissível!</p> <p><b>Aluno A - Daniel:</b> Acho importante destacar isso, é um tema bem delicado...agradeço pela atenção.</p> <p><b>Professor - Lenilson:</b> É importante que a gente converse para que esse tipo de violência não aconteça. Quando acontecer qualquer coisa é só me falar. Escola não é espaço de violência!</p> <p><b>Aluna A - Daniel:</b> Certo, Professor!</p>
--	--

> Vídeo disponível em: <https://youtu.be/XokhOtc5uXU>

