

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Instituto de Ciências Humanas
Programa de Pós-graduação em História



DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Um debate ainda necessário: um estudo de caso sobre a formação e prática docente de uma escola da Rede Estadual de Pelotas na discussão sobre gênero e sexualidade.

Letícia Campagnolo Cavalheiro

Pelotas, 2020

Letícia Campagnolo Cavalheiro

Um debate ainda necessário: um estudo de caso sobre a formação e prática docente de uma escola da Rede Estadual de Pelotas na discussão sobre gênero e sexualidade.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em História, da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestra em História.

Orientadora: Prof^a Dr^a Carolina Kesser Barcellos Dias

Pelotas, 2020

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

C376d Cavalheiro, Letícia Campagnolo

Um debate ainda necessário : um estudo de caso sobre a formação e prática docente de uma escola da rede estadual de Pelotas na discussão sobre gênero e sexualidade / Letícia Campagnolo Cavalheiro ; Carolina Kesser Barcellos Dias, orientadora. — Pelotas, 2020.

82 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, 2020.

1. Gênero. 2. Sexualidade. 3. Escola. 4. Professores - Formação. 5. Prática docente. I. Dias, Carolina Kesser Barcellos, orient. II. Título.

CDD : 907

Letícia Campagnolo Cavalheiro

Um debate ainda necessário: um estudo de caso sobre a formação e prática docente de uma escola da Rede Estadual de Pelotas na discussão sobre gênero e sexualidade.

Dissertação submetida, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em História, Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa:

Banca Examinadora:

.....
Prof^a. Dr^a. Carolina Kesser Barcellos Dias
(Orientadora) Doutora em Arqueologia pela
Universidade de São Paulo

.....
Prof. Dr. Edgar Ávila Gandra
Doutor em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

.....
Prof. Dr. Fernando Seffner
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

.....
Prof^a. Dr^a. Márcia Alves Silva
Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Dedico esta dissertação aos educadores e educadoras que todos os dias fazem da escola um espaço de construção e desconstrução, debate, acolhida e respeito às diversidades.

Agradecimentos

Nestes dois anos de mestrado, ainda que breves, muitas pessoas merecem minha gratidão, pois foram incansáveis, foram presentes e viveram comigo esse período tão importante da minha formação, presenciando meu amadurecimento pessoal e intelectual. Muitas foram as pessoas que conversei, troquei ideias, textos, cada uma delas com sua singularidade colaboraram nos meus momentos de dúvidas, indecisões... me acolheram no calor das descobertas, das discussões e acima de tudo entenderam a importância dessa pesquisa intelectual e pessoalmente. Àqueles e àquelas que aqui não forem citados, sou grata a cada um e cada uma de vocês, estão vivos em minha memória e em meu coração...

Gratidão à minha família que ainda vive naquele pequeno lugar onde cresci, à minha mãe Maria, por ser a mulher mais acolhedora e corajosa que já conheci, à minha nona Irma, por ser a avó, quase centenária, mais compreensiva e afetuosa que eu poderia ter. Gratidão a essas duas mulheres que sempre foram inspiração, pela independência, autonomia e liberdade com que seguiram a vida, por me proporcionarem vivências significativas e apoiarem minhas escolhas, caminhando e torcendo a cada passo, conquista, mas também oferecendo abraço e encorajando a cada tropeço...

Gratidão à família que construí aqui em Pelotas, à minha companheira pela presença constante, pela escuta, pelo diálogo, pela cumplicidade, pelo apoio, por entender a minha ausência em alguns momentos, finais de semana, por partilhar a vida, os sonhos, os projetos, a nossa pequena e a ideia de que somente a busca pelo conhecimento emancipa uma mulher... Gratidão a um dos presentes mais lindos que recebi, neste período, nossa filha, e tudo que a nossa convivência poderia nos proporcionar, pelas brincadeiras, pelas descobertas, pelos abraços, pelas perguntas mais sinceras e simples e, ao mesmo tempo, mais profundas. Saiba que esta pesquisa quer contribuir para que tenhas uma vida escolar que te proporcione boas lembranças, e que a nossa convivência te mostre o quão forte,

corajosa e capaz tu és, que você lute como uma garota...

Gratidão à minha Orientadora Carolina Kesser Barcellos Dias que desde o início se colocou como aprendiz nesse processo, como caminhante que aprende durante o percurso, pelas leituras, pelas indicações, discussões e por compreender e partilhar comigo a importância dessa temática, por vibrar diante das minhas descobertas e ser paciente e compreensiva diante das minhas justificativas... Saibas Professora Carol, tens meu respeito e admiração!

Gratidão à professora Márcia Alves Silva, por ser um referencial na pesquisa em formação docente, gênero e trabalho feminino e por ser uma mulher inquieta, comprometida e engajada na luta por espaços como esse, defender e garantir o que é nosso por direito, a Escola. Gratidão ao professor Edgar Ávila Gandra que desde a graduação tem me acompanhado nesse processo, pelas leituras atentas, discussões, conversas, pelo coração acolhedor. A estes agradeço pelas considerações realizadas durante minha qualificação. Gratidão ao professor Fernando Seffner, por aceitar compor a banca para a minha defesa. Sou grata a cada um pela disponibilidade em ler e colaborar com esta dissertação! Agradeço aos professores do Programa de Pós- Graduação em História da Universidade Federal de Pelotas pelas contribuições que colaboraram com minha dissertação.

Gratidão aos meus colegas de trabalho, crianças e adolescentes da Escola La Salle Pelotas, espaço onde realizo minha prática docente, lugar onde aprendi a discutir a importância da temática que aqui defendo como forma de resistência e libertação, lugar onde luto todos os dias para que seja um espaço acolhedor das diversidades...

Por fim, gratidão aos encontros e desencontros que aconteceram durante estes dois anos... Gratidão por entender que nunca será tarde demais para um debate, uma conversa, uma escuta, uma indicação de leitura, estas oportunidades podem mudar uma geração, constatação dita por uma travesti, num seminário sobre Saúde e Cidadania de Pessoas Trans, “[...] cinco minutos de conversa pode ser uma geração de mudanças...”

Resumo

CAVALHEIRO, Letícia Campagnolo. **Um debate ainda necessário: um estudo de caso sobre a formação e prática docente de uma escola da Rede Estadual de Pelotas na discussão sobre gênero e sexualidade.** 2020. 82f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

Esta dissertação discute um tema fundamental para o respeito às diversidades na escola; buscamos nas políticas educacionais, referente ao tema, dos anos 90 até a atualidade, compreender como essas discussões foram pautas para trabalhar a temática dentro da escola, e como, estas políticas sofreram ataques e posteriormente foram retiradas de dentro da escola, fortalecendo discursos de ódio e legitimando a violência de gênero. Para nós essas experiências interferem de maneira a não contribuir com o processo de ensino aprendizagem e reforça os marcadores de desigualdade dentro da escola. Nós, os professores temos um papel importante dentro deste cenário, o de sermos mediadores e auxiliarmos no processo e na construção de novos significados promovendo espaços de diálogo, debate e um ambiente de respeito e acolhida às diferentes manifestações que acontecem dentro da escola. A partir da análise dos questionários de seis professores de uma escola da rede estadual de Pelotas, propomos o diagnóstico de um recorte da realidade apontando considerações relevantes sobre o que tem sido, ou não, trabalhado quando o assunto é Gênero e Sexualidade na escola.

Palavras-Chave: Gênero; Sexualidade; Escola; Professores; Formação.

Abstract

CAVALHEIRO, Letícia Campagnolo. **A debate still necessary: a case study on the training and teaching practice of a school in the State Network of Pelotas in the discussion on gender and sexuality.** 2020. 82f. Dissertation (Master in History) - Postgraduate Program in History, Institute of Human Sciences, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2020.

This dissertation discusses a fundamental theme for respect diversity at school; we sought in educational policies, referring to the theme, from the 1990s to the present day, to understand how these discussions were agendas to work on the theme within the school, and how, these policies suffered attacks and later were removed from within the school, strengthening hate speech and legitimizing gender violence. For us, these experiences interfere in such a way as not to contribute to the teaching process and reinforce the markers of inequality within of the school. We teachers have an important role within this scenario, to be mediators and assist in the process and in the construction of new meanings promoting spaces for dialogue, debate and an environment of respect and acceptance to the different manifestations that happen within the school. From the analysis of the questionnaires of six teachers of a school in the state of Pelotas, we propose the diagnosis of a real analysis pointing out relevant considerations about what has been worked on or not when it comes to Gender and Sexuality at school.

Keywords: Gender; Sexuality; School; Teachers; Training.

Lista de Siglas

GDE – Gênero e Diversidade na Escola;

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e
Transgêneros; PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais;

PESH – Programa Escola Sem

Homofobia; PESP – Programa

Escola Sem Partido;

SUMÁRIO

Introdução - Por que pesquisar o tema?	12
1 Para início de conversa.....	23
1.1 Políticas Educacionais que propuseram o debate sobre gênero e sexualidade na escola.....	26
1.1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais.....	27
1.1.2 Programa Escola Sem Homofobia	29
1.1.3 Gênero e Diversidade na Escola.....	32
2 Programa Escola Sem Partido	37
3 A pesquisa, a Escola e os Professores.....	41
3.1 Histórico.....	42
3.2 Aplicação e análise dos questionários.....	46
3.2.1 Conhecendo os professores.....	47
3.2.2 Conhecendo as perguntas e suas intencionalidades.....	48
Considerações Finais.....	59
Anexos.....	67
Referências Bibliográficas.....	75
Fontes Consultadas.....	80
Links.....	81

Introdução - Por que pesquisar sobre o tema?

Responder esta questão sempre foi motivo de silêncio, de deixar no pensamento as justificativas pelas quais eu me propunha a pesquisar. Acredito que não podemos permanecer isentos ou neutros frente a determinadas temáticas, somos fruto de experiências que nos construíram e constituíram no que somos hoje ou no que gostaríamos de ter sido. Quando adolescente, em uma cidade do interior onde até hoje vive minha família, experienciei a discriminação e o preconceito de perto, e da maneira mais sorrateira que ele poderia se apresentar: *“Jogar futebol é coisa de menino”*, reafirmando os estereótipos construídos socialmente, *“Tu é a única que ainda não ficou com nenhum menino”*, aqueles ritos de passagem eram construídos pelos próprios adolescentes e reforçadas pelos professores.

Quando me refiro à maneira sutil de o preconceito ganhar espaço quero dizer que em meio a essas expressões, nenhum educador ou educadora, ou até mesmo algum colega, tinha um posicionamento diferente, se propunha a discutir o assunto ou temáticas próximas a ele. Como adolescente em processo de desenvolvimento, descobrindo minha sexualidade, não via em casa, na minha família, e muito menos na escola, um espaço onde pudesse falar sobre como me sentia, entender o que se passava com meus desejos, sensações, gostos. Cresci me escondendo e reprimindo o que fazia parte da minha identidade e, assim, optei por caminhos em que acreditei que pudessem ser mais tranquilos, já que assumir e viver minha homossexualidade parecia impossível.

Por sete anos integrei uma instituição religiosa, onde fui privilegiada com o acesso a leituras, formações e estudos, com temáticas como formação humana, realidade social brasileira, conjuntura brasileira, religiosidades. Trabalhei com as juventudes, e a vivência neste projeto me fez perceber que estava vivendo de forma incoerente: como poderia eu discutir e refletir sobre o que impede a vivência de um projeto de vida, quando eu mesma não era verdadeira com o meu? Este foi

um dos momentos mais difíceis da minha vida: quando decidi deixar a instituição e assumir; lá se iam meus vinte e dois anos. Assumir e viver minha homossexualidade ainda era um processo, mas já aceito por mim.

Em seguida, ingressei na universidade e queria optar por um curso que me realizasse enquanto profissional, e que também dissesse muito sobre a minha caminhada pessoal. Assim, optei pela licenciatura em História, um curso que me auxiliaria a entender a construção de conceitos, culturas, sociedades, mas que também me oportunizaria a compreensão do indivíduo e das diferenças e, ainda, a função social do professor de história, que também é

Capacitar os estudantes para perceber a historicidade de concepções, mentalidades, práticas e formas de relações sociais é justamente uma das principais funções das aulas de História. Ao observar que as ideias a respeito do que é “ser homem” e “ser mulher”, os papéis considerados femininos e masculinos ou a condição das mulheres, por exemplo, foram se transformando ao longo da história, (como e por que), os alunos passam a ter uma visão mais crítica de suas próprias concepções, bem como das regras sociais e verdades apresentadas como absolutas e definitivas no que diz respeito às relações de gênero (PINSKY, 2015, p. 32 e 33).

Compreendi que parte de tudo que acreditamos foi socialmente construído, e foi nesse processo que também fui entendendo minha construção. Passei ainda por várias situações em que, muitas vezes, permaneci no meu silêncio, já que a exposição ainda me causava medo. Porém, aprendi a lidar com as perguntas e/ou comentários: “*Teu cabelo é de guri!*”, ou ainda: “*Não vai mais deixar teu cabelo crescer? Achava melhor antes*”. Até pouco tempo essas frases abalavam minha autoestima, pois ainda não conseguia reagir diante delas. A universidade, as disciplinas, as rodas de conversa, os cursos e a minha busca pelo conhecimento desse universo fez com que eu me apropriasse desse conteúdo para fazer dele a minha bandeira, e a de tantos LGBT’s¹ que foram silenciados e ainda não

¹ Utilizo esta sigla fundamentada na justificativa de Vianna (2015, p. 794), que escreve: “São muitas as representações envolvidas, além das várias mudanças na sigla representativa desse movimento no Brasil. A mais comum, GLS (Gays, Lésbicas e Simpatizantes). A sigla adotada LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros), segue deliberação da I Conferência

conseguem ser ouvidos. Escolhi a escola como lugar de atuação pela experiência que tive, para que eu pudesse ser uma referência em forma de escuta, diálogo, mas me propus ir mais adiante, proporcionando aos meus colegas uma oportunidade para refletir como marcamos a vida dos alunos, para além do conteúdo que consta nos currículos.

E aqui cabe relembrar a importância desta reflexão para o desenvolvimento de uma cultura de respeito à diversidade, visto que tais discussões são necessárias para que realidades como estas acompanhadas anteriormente deixem de ser tratadas como tabus ou anormalidades. É necessário tornar conhecidas as discussões sobre gênero e sexualidade. Costumamos chamar tais discussões de diferentes por não pertencerem ao nosso cotidiano, e automaticamente nos distanciamos da reflexão. Ao tratarmos essas questões como pertencentes a processos históricos, como parte de nossa história, possibilitamos diferentes formas de ver o mundo, e compreender essas diferentes possibilidades, o que pode ser um grande desafio. Estamos imersos em uma cultura que delimitou os espaços aceitáveis para homens e mulheres e determinou o que é próprio do feminino e do masculino. Uma pisada em falso pode provocar desconforto na masculinidade e feminilidade de qualquer pessoa, já que criamos dispositivos que não nos permitem viver experiências fora desse padrão imposto pela sociedade heteronormativa.

Oportunizar essa discussão favorece o diálogo sobre os papéis socialmente construídos e o que a sociedade espera de cada um de nós e, ao mesmo tempo, sobre o que se projeta em torno da vivência da sexualidade. Criar estes espaços de diálogos com os docentes e alunos, possibilita a reflexão sobre a sua experiência inserida dentro deste contexto histórico e o que implica a sua vivência dentro deste processo ou o seu silenciamento frente a ele.

Assim, desenvolvi meu Trabalho de Conclusão de Curso da licenciatura em

Nacional LGBT, realizada em 2008. Há controvérsias quanto à nomeação de todos os Ts, a inclusão de um Q (para queers) ou um A (para assexuais), um I (para intersexos), mas há consenso na busca por inclusão das mais variadas dimensões da construção das desigualdades trazendo à tona pertencimentos sexuais e de gênero.

História pensando em como a homofobia afeta a vida escolar dos alunos e como a disciplina de História, em particular, é capaz de contribuir para a reflexão e desconstrução de preconceitos. Minha pesquisa intitulada “Rompendo o silêncio: o ensino de história como possibilidade para discutir as relações de gênero e o enfrentamento à homofobia no contexto escolar”² deixou mais evidente a urgência em debater e operacionalizar as temáticas gênero e sexualidade no ambiente escolar e a singularidade do papel dos professores na reflexão dessas. Nesta pesquisa, os alunos preencheram um questionário em dois momentos: antes e depois da exposição de um vídeo com depoimentos de pessoas LGBT’s sobre a violência que vivenciam cotidianamente, seguido de um debate. O documentário preparou os alunos para que se sentissem à vontade para relatar suas experiências de violência em um questionário; depois do diálogo/debate, os alunos foram convidados a preencher novamente o questionário e as respostas modificaram, sendo possível perceber a importância da conversa para a percepção das violências e como estas influenciam nossa vida escolar.

No meu entender, estas dinâmicas proporcionam aos estudantes condições para que possam perceber a historicidade do debate sobre gênero, mentalidades, práticas e formas de relações sociais, como uma das principais funções da disciplina de História (PINSKY, 2015), e ampliar esta compreensão às demais disciplinas pode ser uma das principais funções de um professor.

Nesse sentido, para que a escola possa constituir-se em um espaço de diversidade e democracia, se faz necessário compreender que a abordagem desta temática precisa estar inserida por meio de um processo histórico. À medida que a disciplina de História se propõe a abordar os processos históricos levando em consideração as relações de gênero, assim como Pinsky (2015) sugere, é possível que os estudantes enxerguem por meio dessas análises como as ideias e conceitos sobre masculinidade e feminilidade podem ser compreendidas como

² Trabalho de Conclusão de Curso em História, Licenciatura - UFPel. 2018, Orientador: Prof. Dr. Edgar Ávila Gandra.

concepções produzidas, reproduzidas e passíveis de serem transformadas ao longo do tempo. Se cada período, se cada processo histórico for trabalhado utilizando-se desse olhar cuidadoso com as relações de gênero, torna-se possível desenvolver nos estudantes a consciência de que essas relações não são naturais e inquestionáveis, mas, sim, produto de um contexto e das relações sociais que o compõe.

Logo, fazendo a leitura de que determinadas sociedades se organizavam de determinadas formas, e que devido às pressões realizadas por grupos organizados, estas realidades precisaram ser modificadas, se faz necessário apontar a possibilidade de revisitar períodos e ressignificar lugares tidos como destinados a homens e mulheres.

A compreensão destes processos e o conhecimento amplo de realidades já experienciadas por comunidades e sociedades podem diminuir o fardo que carregam grupos marginalizados como os LGBT's. Se já em uma primeira aproximação compreendermos que estas relações existem e acompanham o processo que vivenciamos, com uma educação que inclua e discuta tais questões podemos diminuir ou até mesmo erradicar a violência e oferecer espaços acolhedores às crianças e aos adolescentes nas escolas. Como resultado, percebemos ser possível realizar na área de História a discussão sobre alguns temas, compreendendo a importância do debate sobre as diferenças para a constituição do conhecimento.

Agora, refletimos como esse retorno positivo poderia acontecer se este fosse um movimento realizado por todo o ambiente escolar, e a temática gênero e sexualidade pudesse ser trabalhada transversalmente. Em nossa proposta, apresentamos a perspectiva de um olhar de gênero capaz de dialogar com as diferentes áreas de conhecimentos, seja Ciências e suas Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática, a partir da análise crítica da formação e atuação dos educadores/professores das referidas áreas.

A difícil tarefa de olhar para si

Se alguém nos perguntar como foi nossa vivência na escola, as experiências tomariam conta das nossas lembranças e memória, e muito falaríamos sobre a escola ou nossas vidas escolares. Parte destas memórias de nossa escolarização são positivas, outras não. Temos histórias para contar acerca dos anos em que passamos em sala de aula, sobre a convivência com colegas, professores, funcionários, gestores. A escola suscita muitas memórias à maioria de nós.

Trabalho em uma escola onde percebo a grande necessidade que os alunos encontram de falar sobre o tema gênero e sexualidade. Não atuo em sala de aula, coordeno um setor que, dentre suas inúmeras atribuições, propõe grupos de discussões, os quais chamamos 'Grupos de Jovens', no turno inverso do período das aulas.

Este espaço é oferecido aos alunos do 6º ao 9º ano que são convidados a vivenciar um processo de autoconhecimento, amadurecimento humano, emocional, espiritual. Trata-se de um processo de continuidade que tem por objetivo promover a formação humana e cristã por meio de encontros sistemáticos de grupos de reflexão, convivência, ação e celebração. Diferentes temáticas são sugeridas pelos adolescentes, e a sexualidade é um assunto recorrente nas rodas de conversa. Os alunos partilham situações experienciadas com seus professores, colegas e família. Relatam experiências doloridas, como surras e ameaças em relação ao entendimento dos pais a respeito da vivência de sua sexualidade. Grande parte desses alunos já me procuraram para falar de sua sexualidade, sobre situações em que sentiram-se ameaçados dentro da escola e dentro de suas casas. Procuo ser escuta e acolhimento, oferecendo um espaço em que possam ser eles mesmos, sem véus, sem máscaras. Busco parceria na escola, com professores e Serviço de Orientação Educacional.

Minha postura na escola sempre foi bem evidente: falas contundentes, reflexões e, muitas vezes, correções em relação a algumas colocações preconceituosas. Por parte dos alunos, nunca me senti discriminada, pelo contrário, sempre fui muito bem acolhida, não me canso de responder perguntas

como: *“Por que teu cabelo é de guri?”*, e entendo que o diálogo que se sucede a essas perguntas minimizam os estereótipos construídos socialmente. As crianças e adolescentes carecem do diálogo, da construção de novos significados. Anteriormente, essas questões me deixavam constrangida; hoje elas reforçam o contrário, me levam a apontar os problemas do preconceito. O que antes era dolorido, hoje é uma arma de luta.

Com relação a alguns colegas de trabalho a vivência é um pouco diferente, e as situações preconceituosas e discriminatórias que já presenciei foram por pura ignorância, pré-conceito, falta de conhecimento. A escola precisa estar disposta a, antes de tudo, discutir e estabelecer uma postura em relação à temática e ter isso muito bem alinhado para que não restem dúvidas nos encaminhamentos que forem necessários. Precisamos refletir e concluir: a pessoa será avaliada, questionada enquanto profissional, independente da sua orientação sexual, religião, cor, estes marcadores não deveriam se sobrepor à sua formação, e por isso compreendemos o quanto essas discussões são fundamentais, primeiro para que crianças e adolescentes cresçam em uma escola que preza pelo respeito à diversidade e, segundo, para que professores compreendam o grande impacto que produzem na vida dos alunos. Ainda, para que professores e demais profissionais LGBT's não necessitem provar a todo tempo o quanto são capazes de estar em determinado espaço desenvolvendo sua função.

Acabamos trabalhando este tema sem darmos nomes às nossas discussões e temáticas, nos sujeitamos ao silêncio, sem muita exposição, por conta da preocupação com a imagem da escola e a cobrança dos pais e responsáveis. Somos vítimas, mas podemos escolher assumir esse papel e nos calarmos, ou mostrarmos com nosso trabalho e vivência a importância de trabalhar estes e tantos outros assuntos considerados polêmicos.

Minha fala traz tons de quando eu era uma estudante e como este assunto me afetou deixando marcas significativas e agora, como educadora, procuro ser uma figura de referência aos estudantes que sofrem com este tipo de discriminação que muitas vezes a família e a escola minimizam. Enquanto

estudante, sobrevivi em um ambiente que não fazia questão que eu e tantos outros estivéssemos lá, reduzindo nossos sentimentos e histórias de vida; enquanto educadora, quero contribuir para que os estudantes tenham um espaço seguro, que sintam-se ouvidos e compreendidos nas suas diversidades. Quero discutir, debater e propor reflexões e ações aos meus colegas professores para que construamos uma escola que respeite e dê lugar à diversidade.

Estamos falando de uma mesma ideia de escola?

É importante ressaltar que podemos estar diante de concepções diferentes de escola, inclusive porque o próprio corpo docente é composto por diversidades e diferenças, tornando necessário compreender a ideia de escola concebida individualmente. Segundo Ian Hunter (1996), que trata sobre a emergência histórica da escola, situá-la e contextualizá-la historicamente significa compreender a construção governamental de uma série de “topografias morais” problemáticas e uma tecnologia disciplinar que acaba improvisada como meio de controle moral. O autor se utiliza das contribuições de Foucault para endossar suas considerações acerca da natureza da escola, pois

[...] a escola alegadamente reproduz as relações humanas, usando de volteios para adaptar as capacidades humanas às formas requeridas pela hegemonia da classe média, do capitalismo, do racismo, do patriarcado e de outros inimigos do desenvolvimento humano completo (HUNTER, 1996, p. 1).

Com base nas considerações acima podemos observar também como a concepção de escola foi se modificando e cada profissional construiu e transformou a sua mentalidade e prática em relação à conjuntura. Podemos questionar para qual “tipo” de escola um governo aplica suas leis, e quais os interesses nesse processo. Para Michael Young (2011) é evidente que o governo, na figura dos políticos, espera que a educação configure-se “como um meio” mas não alcance sua razão de ser “como um fim”, referindo-se ao instrumentalismo

infestado de políticas educacionais na Inglaterra nos últimos trinta anos.

Essa discussão é realizada quando Young (2011) questiona o que é importante que os jovens estudantes saibam, visto que existe uma preocupação por parte das políticas educacionais sobre preparar os estudantes para uma sociedade do conhecimento, e em estabelecer o papel fundamental a ser desempenhado pela educação.

Para o autor

O conteúdo, portanto, é importante, não como fatos a serem memorizados, como no currículo antigo, mas porque sem ele os estudantes não podem adquirir conceitos e, portanto, não desenvolverão sua compreensão e não progredirão em seu aprendizado (YOUNG, 2011, p. 614).

Fica evidente a necessidade de diferenciar o conhecimento da informação como uma preocupação para com os estudantes, já que as informações chegam até nós com muita facilidade e rapidez. Para Young (2011) as escolas são lugares onde o mundo é tratado como um “objeto de pensamento” e não como um “lugar de experiência”. Por exemplo, se o aluno vive em uma cidade, o relacionamento com esta cidade como um “conceito” deve ser diferente de seu relacionamento com a sua “experiência” da cidade como o lugar onde vivem. Para Young (2011) o relacionamento do estudante com a cidade, nos dois casos não é o mesmo.

Temos consciência de que a escola

[...] É uma instituição e que está inserida em um dado contexto social. Isso implica dizer que muitas das regras não explícitas e explícitas dos comportamentos, dos conteúdos, das avaliações etc. que encontramos dentro de uma escola refletem questões sociais mais amplas que encontramos no mundo, no país, estado, cidade, bairro e no entorno do prédio/terreno em que ela funciona (VENCATO, 2014, p. 20).

Ao mesmo tempo, essa mesma instituição moldada a partir das regras sociais é pouco flexível às diferenças sociais e culturais que são trazidas para dentro das escolas pelos alunos, professoras e professores, e colaboradores. Podemos afirmar que a escola, o sistema de ensino como fora planejado, e todas

as pessoas que fazem parte dele possuem historicamente dificuldades em lidar com a questão das diferenças. Isso reflete uma sociedade, à qual pertencemos, com sua lógica cultural excludente.

Mas é necessário compreender que essas diferenças encontradas na escola são parte da cultura, da convivência entre diversos grupos sociais. É importante conhecer o conceito, o que é cultura. Para Clifford Geertz (1989) a cultura diz respeito a todo comportamento aprendido que independe de transmissão genética. Para Roberto DaMatta (1986), a cultura é

[...] um mapa, um receituário, um código através do qual as pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas. É justamente porque compartilham de parcelas importantes deste código (a cultura) que um conjunto de indivíduos com interesses e capacidades distintas, e até mesmo opostas, transformam-se num grupo e podem viver juntos, sentindo-se parte de uma mesma totalidade. Podem, assim, desenvolver relações entre si porque a cultura lhes forneceu normas que dizem respeito aos modos, mais (ou menos) apropriados de comportamento diante de certas situações (DAMATTA, 1986, p. 123).

Dessa forma, todas as pessoas e conseqüentemente as crianças e adolescentes das escolas têm origens culturais diversas, e entendem e vivenciam o mundo de maneiras diferentes. Por pertencermos a uma dada cultura e, portanto, não às demais, somos fruto dessa diferença. Essas diferenças advindas da cultura são produzidas socialmente e, nesse sentido, a escola precisa respeitar o convívio com essas diferenças e não o contrário – reforçando tais marcadores de diferenças, resulta-se na produção da desigualdade.

Essa questão apresenta-se delicada já que, historicamente, a escola se pauta pela ideia de que todos os alunos que por ela passam, vivenciam os mesmos processos a partir dos mesmos critérios formais – avaliações, currículos e práticas pedagógicas. Fica evidente que

A escola se pretende democrática pela lógica da padronização e não pela inclusão das diferenças culturais em suas práticas, conteúdos e cotidianos. Nesse sentido, busca-se internamente dar unidade de tratamento a pessoas muito diferentes entre si, com histórias de vida e

inserções sociais que não poderiam ser contempladas dentro desta visão mais tradicional de ensino- aprendizagem (VENCATO, 2014, p. 22).

Infelizmente, ao surgirem as diferenças no contexto escolar, elas não são aprofundadas, permanecem na superficialidade e são percebidas como “fora de lugar”. Vencato (2014) nos auxilia quando entende que isso acontece na escola e na vida social o tempo todo – e é importante lembrarmos que a escola é uma instituição social, ou seja, não está isolada, mas inserida em um contexto sócio-histórico com quem dialoga em suas práticas cotidianas.

Assim, compreendemos que a escola vai além da sua estrutura formal/institucional, e vive das interações sociais entre as pessoas. Dessas interações decorrem conflitos resultantes dos diferentes comportamentos, valores e modos de vida, dificuldades de lidar com as diferenças que a escola não está preparada para lidar

[...] porque há uma contradição interna que se explicita na forma como ela foi criada e permanece até os dias atuais: não é fácil que uma instituição criada para padronizar e dar unidade a indivíduos por vezes muito diferentes se torne democrática e aberta às diferenças (VENCATO, 2014, p. 23).

As diferenças poderão levar a conflitos na escola, mas é necessário que saibamos que o problema a ser enfrentado e discutido não são as diferenças, mas as desigualdades: as diferenças precisam ser valorizadas, incluídas nos conteúdos, currículos, debates e nas relações entre os diferentes alunos que fazem parte deste ambiente.

1 Para início de conversa

O tema gênero e sexualidade vem sendo motivo de problematizações, discussões, projetos de leis e afins. De um lado, há os que sugerem e defendem tal debate; de outro, aqueles que desconhecem sua validade e criticam tal discussão. Quando a temática citada estiver vinculada ao ambiente escolar, a crítica é potencializada e ganha ainda mais visibilidade. De fato, como discutida por cidadãos que não apresentam condições de uma leitura e interpretação mais amplas, a temática acaba sendo reduzida a uma “ideologia de gênero”, e disseminada sem os devidos cuidados que a inserção do tema sugere.

Antes de prosseguir, vale sublinhar que “teoria de gênero” não é sinônimo de “Estudos de Gênero”. “Teoria”, ali, aparece sempre no singular e, frequentemente, é substituída por “ideologia” – termos curiosamente tratados como sinônimos nos documentos da Cúria Romana dedicados ao tema. Assim, nos sítios discursivos vaticanos, bem como em outros cenários em que se polemizam questões de gênero a partir desses pressupostos, não há diferença entre “teoria de gênero” e “ideologia de gênero”. São sintagmas fabricados na forma de rótulos políticos. E enquanto rótulos, tendem a funcionar como estandartes, sinais de adesão, pontos de referência na construção e na atuação de grupos de mobilização.(JUNQUEIRA, 2017, p. 27 e 28)³.

O debate sobre gênero e sexualidade na escola não é inédito, no entanto, este é o ambiente onde mais crescem os índices de intolerância, preconceito, agressões, evasões ou exclusões nas escolas. Neste sentido, cabe questionar: não seria a escola justamente o lugar do aprender a conviver com a diversidade? Frente a isso, a professora do Departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Viviane Melo de Mendonça, escreve

“[...] os estudos de gênero e sexualidade contribuem para levantar

³ Para aprofundar este termo, sugiro a leitura do artigo de Elder Luan dos Santos Silva, A ‘Ideologia de Gênero no Brasil’: conflitos, tensões e confusões terminológicas. Disponível em <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus>.

questões e pensar em ações na escola em uma perspectiva da educação para diversidade e, desse modo, para uma educação que combata a discriminação e preconceitos, as violências de gênero, violência contra mulher e a violência homo, lesbo e transfóbica. A escola tem que ser um espaço aberto à reflexão e de acolhimento aos alunos em sua individualidade e liberdade de expressão” (MENDONÇA, 2016)⁴.

Cabe destacar que para a promoção da diversidade e dos direitos humanos nas escolas é imprescindível a participação de educadores num debate mais aprofundado sobre tais temáticas, a fim de que possam ser desmistificadas e desconstruídas as imagens e as resistências pré-concebidas sobre gênero e sexualidade no ambiente escolar.

A escola deveria ser entendida e se auto-entender como o lugar da produção de conhecimento que lança significado na vida dos estudantes e os auxilia a conviver com as diferenças:

Mesmo com todas as dificuldades, a escola é um espaço no interior do qual e a partir do qual podem ser construídos novos padrões de aprendizado, convivência, produção e transmissão de conhecimento, sobretudo se forem ali subvertidos ou abalados valores, crenças, representações e práticas associados a preconceitos, discriminações e violências de ordem racista, sexista, misógina e homofóbica (JUNQUEIRA, 2009, p. 36).

Isto também será importante para refletir sobre o alcance da formação docente nos referidos espaços públicos de saber da cidade de Pelotas-RS.

Para Junqueira, a escola ainda é um espaço onde podem ser construídos novos padrões de aprendizado, onde discussões podem e devem ser realizadas na tentativa de impedir tais violências e, se assim não o forem, que possam contribuir na minimização das mesmas, constituindo-se assim num lugar de compreensão e respeito pelo diferente e pela diversidade, dimensões fundamentais do processo educativo (JUNQUEIRA, 2009). Nesse sentido, cabe lembrar que faz-se necessário identificar e discutir a questão do embate de poder, o confronto e as perspectivas que os professores têm sobre a educação, bem

⁴ Disponível em: <http://blog.saade.ufscar.br/?p=576>

como sobre a temática aqui problematizada. A partir das abordagens realizadas em nossa pesquisa, e destacando o papel necessário da escola no enfrentamento às tais violências, é também capilar o inserir-se no universo vivenciado pelos docentes e estudantes para analisar seus discursos e vivências, e refletir sobre a percepção dos mesmos frente a temática em tela.

Na nossa compreensão, os professores apresentam condições para facilitar este debate: quem mais poderia estar apto para realizar este diálogo com as crianças e adolescentes? Embora tenha se atribuído aos professores o título de vilões da educação, os principais responsáveis pela decadência da educação pública, os demais fatores que influenciam diretamente nesse processo são ignorados.

Nesse sentido, cabe evidenciar que no estado em que a pesquisa foi realizada no ano de 2018, acompanhamos um verdadeiro descaso com a escola pública. Fatores como o parcelamento de salários, falta de materiais básicos, infraestrutura, plano de carreira, são alguns aspectos que compõem o triste cenário da educação pública da rede estadual do Rio Grande do Sul. Este cenário contribuiu para o fechamento de mais de duas mil turmas da rede estadual, notícia publicada em junho de 2017, enquanto o Piratini anunciava a inauguração de três presídios e mais 924 vagas⁵.

Em meio a esse cenário de descaso e isenção por parte do Estado, sem as condições mínimas para uma educação de qualidade, temos consciência das demandas necessárias. No entanto, não podemos vender os olhos diante de realidades que cada vez mais apresentam-se como urgentes, como as dúvidas oriundas de adolescentes cada vez mais precoces no que diz respeito à vivência de sua sexualidade.

Barrar o diálogo, ou mesmo impedir essa interrogativa não é mais um caminho viável. Conhecemos a premissa que “estas coisas não devem ser

⁵ Zero-hora. Porto Alegre. Ano 54, 18.802 - 2ª edição, 13 de junho de 2017. Disponível em <https://www.vercapas.com.br/educacao/capa/zero-hora/2017-06-13.html>

ensinadas na escola”... Ora, em que lugar mais adequado poderemos falar sobre um assunto que diz respeito às vivências de uma classe em sua totalidade, ou em sua grande maioria? Não é a escola o lugar da socialização? Onde aprendemos a conhecer, conviver e respeitar as diferenças? Compreendendo a escola como um lugar de sociabilidade e, como tal, reprodutora de relações existentes na sociedade, deve haver um esforço e empenho para que os estudantes possam interagir e se constituírem enquanto agentes transformadores. No entanto, a escola carrega todo esse tecido social que a compõe, muitas vezes camuflando seus preconceitos. Seffner elenca a possibilidade de a escola ser pensada em uma dupla chave: “como local de alfabetização científica e como local de sociabilidade, a sociabilidade do espaço público e dos ideais republicanos, que difere da sociabilidade familiar” (SEFFNER, 2016, p. 48).

Cumprindo esse duplo papel, são perceptíveis as inúmeras atribuições às quais a escola vai se desafiando, algumas vezes ficando impossibilitada de intensificar determinadas ações em vista de conteúdos pragmáticos que são seguidos à risca para dar conta de um plano que precisa ser alcançado ao final do ano. Mas a demanda pela discussão de gênero e sexualidade é fundamental dentro das escolas e, ainda, se constitui em um campo de disputa entre docentes e alunos, evidenciando os prós e contras de um adequado encaminhamento das discussões, seja pelo descaso institucional, ou pela impossibilidade de desenvolvimento dos temas frente à dificuldade de diálogo com pais e responsáveis, por exemplo.

1.1 Políticas Educacionais que propuseram o debate sobre gênero e sexualidade na escola

Algumas iniciativas do Governo Federal tiveram como proposta o debate sobre gênero e sexualidade dentro do ambiente escolar; alguns de forma mais reflexiva, por meio de discussões e oficinas com educadores e alunos, outras mais práticas, com foco nos currículos, e de forma mais estruturada e formalizada

da escola.

Ainda que de forma moderada, algumas propostas previam um início de debate, como a temática orientação sexual, um dos temas transversais sugeridos para o trabalho interdisciplinar proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's); outras preocuparam-se em oferecer material e formações para preparar multiplicadores como é o caso do Curso sobre Gênero e Diversidade na Escola (GDE) como formação para os professores.

1.1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais

No material oferecido para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental⁶, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), há entre os objetivos a seguinte afirmativa: “ampliar e aprofundar um debate educacional que envolvesse escolas, pais, governos e sociedade e desse origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro” (PCN's, 1998, p. 5). O diferencial foi apresentado neste material, intitulado “A necessidade da abordagem de questões sociais urgentes”, conhecidas como “temas transversais” que causaram certo desconforto por parte de setores conservadores.

O próprio título é sugestivo: a educação brasileira precisava estar atenta àquelas questões sociais urgentes e, em 1998, existia a preocupação de estar em diálogo com as demandas atuais da sociedade pois entendia-se que tais questões pudessem interferir na vida dos alunos (PCN's, 1998, p. 65). Para o aprofundamento dos assuntos foram disponibilizados textos de fundamentação que, inclusive, poderiam contribuir para o desenvolvimento de projetos específicos que a escola tivesse necessidade e interesse em desenvolver (PCN's, 1998, p. 65). Além disso,

O conjunto de documentos de temas transversais discute a necessidade de a escola considerar valores gerais e unificadores que definam seu

⁶ Do 6º ao 9º anos, períodos aos quais pertencem os professores entrevistados nesta pesquisa.

posicionamento em relação à dignidade da pessoa, à igualdade de direitos, à participação e à co-responsabilidade de trabalhar pela efetivação do direito de todos à cidadania (PCN's, 1998, p. 65).

Uma das propostas dos temas transversais que acredito ser importante deixar em evidência é a temática orientação sexual, citada na introdução aos PCN's:

A proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais para Orientação Sexual é que a escola trate da sexualidade como algo fundamental na vida das pessoas, questão ampla e polêmica, marcada pela história, pela cultura e pela evolução social. As crianças e adolescentes trazem noções e emoções sobre sexo, adquiridas em casa, em suas vivências e em suas relações pessoais, além do que recebem pelos meios de comunicação. A Orientação Sexual deve considerar esse repertório e possibilitar reflexão e debate, para que os alunos construam suas opiniões e façam suas escolhas. A escola não substitui nem concorre com a família, mas possibilita a discussão de diferentes pontos de vista associados à sexualidade, sem a imposição de valores. Em nenhuma situação cabe à escola julgar a educação que cada família oferece a seus filhos. Como um processo de intervenção pedagógica, tem por objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados, sem invadir a intimidade nem direcionar o comportamento dos alunos (PCN's, 1998, p. 67).

É possível perceber que a escola não se encoraja a interferir na vivência da sexualidade dos alunos, visto que os PCN's agem como normativas a serem aplicados em projetos. Poderia-se dizer que o dever da escola está em preocupar-se em problematizar tais questões, sem tornar-se invasiva na trajetória dos alunos. Não é função da escola, nem tampouco da família, direcionar essa vivência; o que cabe é oferecer condições para uma conversa franca, livre de pré-conceitos e discriminações que oprimam e ofendam a integridade de uma pessoa em constante descoberta no que diz respeito à sua sexualidade.

No entanto, o que acompanhamos atualmente são retrocessos: em janeiro de 2019, Damare Regina Alves foi nomeada Ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos e depois de tomar posse

Anunciou que acabará com o “abuso da doutrinação ideológica” e que no

novo governo “menina será princesa e menino, príncipe” (Gazeta Online, G1, 2019). Em vídeo postado no Youtube e que viralizou nas redes sociais digitais, vestida de branco e com a bandeira de Israel ao fundo, a Ministra pula em frente às câmeras e brada: “Atenção, atenção! É uma nova era no Brasil. Menino veste azul e menina, rosa”. (MARANHÃO; FRANCO, 2019, p. 315 e 316).

A ministra integra o grupo dos detratores dos estudos sobre gênero e sexualidade em ambiente escolar, afirmando que estes diálogos promoveriam “o fim da família tradicional brasileira” (DIAS, 2017; COELHO, 2017)

através da hipersexualização infantil, pedofilia, estupro, gravidez precoce, aborto, estímulo à homossexualidade precoce, obrigatoriedade de uso de banheiros de outro sexo-gênero, transexualidade na infância, zoofilia/bestialismo e necrofilia, dentre outros fatores (SOUZA, 2014, 2018). Mas tais relações não passam de fake news: os estudos de gênero nada mais fazem além de instigar reflexões e ações necessárias que, ao invés de uma “ideologia de gênero”, procuram promover justiça e igualdade de gênero (MARANHÃO; FRANCO, 2019, p. 313).

Compete à ministra coordenar políticas e diretrizes relativas à promoção dos Direitos Humanos, inclusive referentes às questões de gênero e sexualidade. No entanto, acompanhamos, por parte da ministra, uma pulverização sobre o tema de forma fragmentada, empobrecida de leituras, mas que oferecem uma fala que contempla grande parte de famílias ainda impossibilitadas de realizar debates e discussões.

1.1.2 Programa Escola sem Homofobia (PESH)

Outra iniciativa que apresentava sugestões para trabalhar as diferenças e diversidades na escola, enfrentando especialmente a homofobia, foi lançada pelo Governo Federal em 2004: o Programa Brasil sem Homofobia – Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGBT e Promoção da Cidadania Homossexual. Este programa objetivava alterar concepções didáticas, pedagógicas e curriculares, rotinas escolares e formais de convívio social que funcionam para manter dispositivos pedagógicos de gênero e sexualidade que

alimentam a homofobia. Também promover reflexões, interpretações, análises e críticas acerca de algumas noções que frequentemente habitam a escola com tal “naturalidade” ou que se naturalizam de tal modo que se tornam quase imperceptíveis, no que se refere não apenas aos conteúdos disciplinares como às interações cotidianas que ocorrem nessas instituições. Ainda, desenvolver a criticidade juvenil com relação a posturas e atos que transgridam o artigo V do Estatuto da Criança e do Adolescente, segundo o qual

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”; divulgar e estimular o respeito aos direitos humanos e às leis contra a discriminação em seus diversos âmbitos (PESH, 2004, p. 11 e 12).

Dentro dos objetivos citados acima, não é possível identificar que Programa tenha a meta de “transformar” alunos em gays, lésbicas, bissexuais e transexuais como os setores conservadores da sociedade brasileira e os grupos de religiosos fundamentalistas “leram” neste material, denominando-o ainda como “*kit-gay*”. De uma forma pejorativa, este material ganhou visibilidade sem ao menos ter sido lido, estudado na sua íntegra e, graças à pressão realizada pelos grupos preocupados com a defesa da “família tradicional brasileira” e com a “moral e os bons costumes”, este programa foi retirado de circulação.

É importante evidenciar o que apresenta o Programa no que diz respeito ao seu Plano de Implementação. O componente V – “Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e à não discriminação por orientação sexual” – apresenta

O fomento de equipes multidisciplinares para avaliar os livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e a superação da homofobia; estímulo à produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia; apoio e divulgação da produção de materiais específicos para a formação de professores; divulgação de informações científicas sobre sexualidade humana (PESH, 1998, p. 8).

O Programa faz um diagnóstico da realidade enfrentada pela escola e como esta, no entendimento do governo brasileiro, acaba atuando como um dos principais agentes responsáveis pela produção, reprodução e naturalização da homofobia (PESH, 1998, p. 8). Essa naturalização vai além dos conteúdos ministrados em sala de aula: ela reflete nas relações informais que acontecem entre os alunos, professores e funcionários da escola e reverbera no ambiente doméstico, local em que também é influenciado.

Sob o financiamento do Ministério da Educação por meio de recursos aprovados por Emenda Parlamentar da Comissão de Legislação Participativa, foi também uma ação colaborativa de âmbito nacional idealizada e implementada por organizações da sociedade civil como a ABGLT⁷.

O projeto barrado visava contribuir para a implementação e a efetivação de ações que promovessem ambientes políticos e sociais favoráveis à garantia dos direitos humanos e da respeitabilidade das orientações sexuais e identidades de gênero no âmbito escolar brasileiro. Essa contribuição se traduziria em subsídios para a incorporação e a institucionalização de programas de enfrentamento à homofobia na escola, os quais pretendemos que façam parte dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino do Brasil. Dessa forma, este Programa veio pela primeira vez na história do país priorizar a necessidade do enfrentamento à homofobia no ambiente escolar (PESH, 2014, p. 9).

Enfrentamento este que pode ser percebido ao fazermos uma rápida pesquisa na Internet, onde conseguimos quantificar notícias que demonstram a necessidade em trabalhar a temática, como o crescimento da violência e intolerância ao público LGBT. Podemos observar isso na pesquisa que integra o “Projeto Editorias - Homossexuais na escola”, realizada em 2016 pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no interior de São Paulo que

⁷ Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Travestis e Transexuais, Pathfinder do Brasil, ECOS – Comunicação em Sexualidade e Reprolatina – Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva), contando com a orientação técnica da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD – do Ministério da Educação (PESH, 2004, p. 9).

demonstrou que 32% dos homossexuais entrevistados afirmaram ter sofrido preconceito dentro das salas de aula, alegando também que os educadores ainda não sabem reagir apropriadamente diante das agressões, que podem ser físicas ou verbais, no ambiente escolar⁸.

A Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil, realizada em 2016 preocupada com as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais nos ambientes educacionais aponta que mais de um terço de alunos LGBT sofreram agressão física na escola: estudantes lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT) relataram que são agredidos dentro das escolas e que isso atrapalha o rendimento nos estudos. Nesta pesquisa podemos identificar inclusive a consequência destas omissões, já que alguns estudantes declararam que cogitaram a ideia de tirar a própria vida por causa de tais agressões. De acordo com a pesquisa, 73% foram agredidos verbalmente e 36% foram agredidos fisicamente. Essa pesquisa foi apresentada na Comissão de Legislação Participativa da Câmara dos Deputados (2016, Curitiba-PR). O relatório foi elaborado pela Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT, p. 19)⁹

Essas são realidades existentes dentro de nossas escolas, são reais, e demonstram o quanto tais violências interferem na vida emocional e escolar dos alunos. Estes dados apresentados pela pesquisa mencionada acima representam um pequeno recorte de como essa realidade acontece, ainda que em pequena escala.

1.1.3 Gênero e Diversidade na Escola (GDE)

Outra iniciativa do Governo Federal foi o projeto “Gênero e Diversidade na Escola”, cujo objetivo seria a formação de professoras/res em Gênero,

⁸ Disponível em: http://www.saci.ufscar.br/servico_clipping?id=38674

⁹ Disponível em: <http://static.congressoemfoco.uol.com.br/2016/08/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>

Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais para a discussão do predomínio de atitudes e convenções sociais discriminatórias em todas as sociedades, e que tal realidade seria tão persistente quanto naturalizada (GDE, 2009, p. 9). O texto deixa evidentes as discriminações de gênero, étnico-racial e por orientação sexual, como também a violência homofóbica, demonstrando que elas são produzidas e reproduzidas em todos os espaços da vida social brasileira, incluindo a escola (GDE, 2009, p. 9). Para os idealizadores do projeto

Não bastarão leis, se não houver a transformação de mentalidades e práticas, daí o papel estruturante que adquirem as ações que promovam a discussão desses temas, motivem a reflexão individual e coletiva e contribuam para a superação e eliminação de qualquer tratamento preconceituoso. Ações educacionais no campo da formação de profissionais, como o curso Gênero e Diversidade na Escola, são fundamentais para ampliar a compreensão e fortalecer a ação de combate à discriminação e ao preconceito (GDE, 2009, p. 9).

O curso “Gênero e Diversidade na Escola” foi resultado da parceria entre a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM/PR), a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR/PR), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), o British Council e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ). O objetivo do projeto está em contribuir para a formação continuada de profissionais de educação da rede pública de ensino acerca dessas três questões tratadas articuladamente: as relações de gênero, as relações étnico-raciais e a diversidade de orientação sexual (GDE, 2009, p. 9 e 10).

Esta iniciativa tinha como proposta fortalecer os professores, professoras e demais profissionais da educação frente ao seu papel de promotores/as da cultura do respeito e garantia dos direitos humanos, da equidade étnico-racial, de gênero e da valorização da diversidade, contribuindo, dessa forma, para que a escola não fosse “um instrumento da reprodução de preconceitos, mas espaço de promoção e valorização das diversidades que enriquecem a sociedade brasileira” (GDE,

2009, p. 10).

Em 2006, a versão piloto do curso foi oferecida em seis municípios (Porto Velho - RO, Salvador - BA, Maringá - PR, Dourados - MS, Niterói e Nova Iguaçu - RJ) com um total de 1.200 vagas, priorizando professores e professoras das disciplinas de ensino fundamental, de 5ª a 8ª séries (GDE, 2009, p. 11). Após a avaliação da versão piloto, passou-se para uma nova fase de realização do projeto em dimensão mais ampliada. Em 2008, o curso Gênero e Diversidade na Escola ganha uma nova cara, e foi oferecido por meio de edital da SECAD/MÊS para todas as Instituições Públicas de Ensino Superior do país que quisessem ofertar o curso pelo Sistema da Universidade Aberta do Brasil – UAB. Dessa forma, o GDE passou a integrar a Rede de Educação para a Diversidade no âmbito do Ministério da Educação – MEC, visando a implementação de um programa de oferta de cursos de formação para professores/as e profissionais da educação para a diversidade (GDE, 2009, p. 11)

O curso ofereceu a possibilidade de trabalhar alguns temas por meio de módulos, tais como Diversidade; Gênero; Sexualidade e Orientação Sexual; Relações Étnico-raciais. Tais temáticas inicialmente previam uma leitura de cenas do cotidiano e o objetivo seria reconhecer as estruturas já naturalizadas, inclusive pelos próprios educadores dentro do ambiente escolar.

A proposta requer um olhar para a sua prática cotidiana enquanto cidadão e cidadã, questionando se suas atitudes e posturas favorecem a discriminação e o preconceito, por exemplo. São questões que podem apontar aos docentes possibilidades para transformar essa realidade. Os passos seguintes dessa iniciativa foram a discussão e debate em grupos, palestras, vídeos e materiais de suporte, aprofundando conteúdos e ressignificando conceitos até então incipientes e desconhecidos ou ignorados pelo público alvo.

Questionar a prática enquanto educador e educadora é um desafio frente a uma sociedade como a que vivemos. Essa prática acaba, de certa forma, tornando-se exemplo aos alunos que convivem com estes docentes. Antes mesmo do conteúdo ministrado pelos professores, sua postura demonstra a forma

como compreende esta realidade, uma vez que alunos também enxergam em seus professores figuras de autoridade.

Muitos foram os educadores atingidos, e aqui cabe apresentar o retorno de uma delas, um diálogo teórico e prático, através da Formação Continuada para professores e professoras da educação pública, intitulada Gênero e Diversidade na Escola, realizada no ano de 2015, através da extensão universitária da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA - campus São Borja (FERREIRA; SANTOS; QUADRADO, 2017, p. 237)

Os docentes da própria instituição ofereceram formação aos cursistas por meio de oficinas, relatos de experiências, dinâmicas audiovisuais e musicais, aulas expositivas, visualizadas e dialogadas, primeiro sensibilizando-os e, em seguida, capacitando-os para o reconhecimento da diversidade sexual e o combate ao sexismo e a homolesbotransfobia (FERREIRA; SANTOS; QUADRADO, 2017, p. 238).

Para Ferreira, Santos e Quadrado

O foco prioritário das ações de formação foram: o desenvolvimento de metodologias de enfrentamento e prevenção das diferentes formas de violações de direitos humanos, promoção do reconhecimento da diversidade e enfrentamento ao sexismo e à homolesbotransfobia, bem como a equidade de gênero no contexto escolar, assegurando espaços de discussão e troca de experiências considerando-se as especificidades locais (FERREIRA; SANTOS; QUADRADO, 2017, p. 238).

Esta contribuição na formação destes profissionais da educação teve o intuito de produzir e estimular a produção dos alunos e alunas nas diferentes situações do cotidiano escolar, de forma articulada à proposta pedagógica e a uma concepção interacionista de aprendizagem valorizando a pluralidade no ambiente escolar. (FERREIRA; SANTOS; QUADRADO, 2017, p. 239)

Estes projetos e programas Federais indicaram políticas públicas preocupadas em promover a discussão e o debate frente a temas como gênero, sexualidade e diversidade voltadas ao ambiente escolar. Acompanhamos iniciativas que se propuseram a realizar essa discussão e oferecer formação

abrangendo um olhar mais minucioso para o currículo, preocupando-se em rever este material, por vezes não apreciado como poderia, dedicando-se também às relações interpessoais que acontecem dentro da escola, lembrando que uma das funções sociais da escola é oferecer condições para que os alunos aprendam a viver em sociedade, respeitando as pessoas sem preconceitos ou qualquer tipo de discriminação. E, por fim, uma proposta para trabalhar com os professores, apresentando uma preocupação em oferecer condições para combater e/ou minimizar sinais de violência e/ou intolerância dentro do ambiente escolar.

No entanto, assim como vemos as iniciativas favoráveis à temática, observamos os retrocessos de tais projetos. Frente a impasses e um cenário nebuloso sobre a temática, acompanhamos a criação de projetos como o Escola sem Partido, com a proposta de uma educação neutra. Esse modelo de educação não busca comprometer-se com a formação integral do aluno. De 1998 a 2018, acompanhamos o surgimento de políticas públicas preocupadas com a dignidade da pessoa, do estudante LGBT, e consideráveis passos foram dados para o reconhecimento e garantia de direitos. Concomitante a esses avanços é perceptível o surgimento e/ou escancaramento de uma cultura machista, misógina e homofóbica, onde crescem os grupos reacionários e fundamentalistas que expuseram estes sentimentos de intolerância e desprezo pela comunidade LGBT e demais minorias.

2 Projeto Escola Sem Partido (PESP)

O projeto Escola sem Partido é uma organização que busca combater o que denomina como a “instrumentalização do ensino para fins políticos e ideológicos”. Tem como fundador o advogado e procurador do Estado de São Paulo em Brasília, Miguel Francisco Urbano Nagib, e sua atuação tem início em 2004. No ano anterior, Nagib fica indignado com o fato de o professor de História de sua filha ter comparado a figura de Che Guevara com a de São Francisco de Assis. O professor teria buscado comparar a maneira como os dois sujeitos, em realidades distintas, abriram mão de bens materiais para dedicarem suas vidas a uma causa maior. No entanto, Nagib compreendeu a aula como um processo de “doutrinação ideológica” (PINHEIRO, 2017, p. 78), e tomou algumas medidas para as quais não obteve respaldo da escola, pais e estudantes, como relata:

Ela já vinha relatando casos parecidos de doutrinação. Fiquei chateado e resolvi escrever uma carta aberta para o professor’ conta. Ao terminar o documento, imprimiu 300 cópias e passou a distribuí-las no estacionamento da escola da filha. A iniciativa, entretanto, não deu nada certo. ‘Foi um bafafá e a direção me chamou, falou que não era nada daquilo que tinha acontecido. Recebi mensagens de estudantes me xingando. Fizeram passeata em apoio ao professor e nenhum pai me ligou” (BEDINELLI *apud* PINHEIRO , 2016, p. 79).

A existência do ESP no Brasil não é uma proposta que emerge desta realidade

Nagib tomou conhecimento da existência de um “grupo de pais e estudantes, nos EUA, movido por idêntica preocupação”, os quais se organizavam através do site “NoIndoctrination.org” (ESP, Site/Quem Somos). Inspirado na experiência ocorrida no país da América do Norte, Miguel Nagib resolveu criar a associação Escola Sem Partido aqui no Brasil (PINHEIRO, 2017, p. 79).

e, assim, surgiu o projeto Escola Sem Partido, inspirado em uma ideia norte-americana para uma realidade latinoamericana. Sua maior crítica estaria pautada em duas práticas escolares:

[...] a 'doutrinação política e ideológica dos alunos por parte dos professores' e a 'usurpação dos direitos dos pais na educação moral e religiosa de seus filhos'. Para deixar mais claro, ele oferece dois exemplos: o de um professor marxista e, portanto, ateu, que pode expor na sala sua visão de mundo, diante de alunos cujas famílias praticam uma religião e acreditam em Deus; e o de professores que durante aulas de educação sexual digam para o estudante que 'não há problema nenhum com sexo, com a pornografia e que masturbação faz parte da sexualidade', o que pode fazer com que o jovem tenha 'uma vida sexual ativa estimulada pelos professores e as meninas engravidem, fazendo com que os pais paguem o pato (BEDINELLI, 2016 *apud* PINHEIRO, 2016, p. 79 e 80).

Aparentemente as críticas apresentadas pelo PESP demonstram-se incipientes, com elementos que já discutimos anteriormente, e que fazem parte do processo da construção de novos significados na vida dos estudantes, parte da inserção no universo do conhecimento e uma das funções sociais da escola. O Projeto Grupos de Reflexão Docente (GRD)¹⁰, grupo de trabalho que propôs discussões e encaminhamentos no X Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e XXIII Jornada de Ensino de História e Educação, foi composto para trabalhar temáticas importantes como esta e outras. Há a necessidade de perceber que tal projeto constitui-se de disputas políticas que atravessam o campo da educação, isso é visível quando vemos parlamentares avançarem na tramitação de legislações que estabelecem precedência dos valores familiares e religiosos sobre os valores da educação pública.

Novamente vemos um interesse demasiado em barrar as temáticas, sem discussões mais elaboradas, sem o conhecimento de subsídios que facilitem a compreensão e o entendimento da necessidade de debater sobre elas e tudo que influenciam. No entanto, a única ameaça percebida pelo projeto Escola sem Partido, que é contraditória inclusive na forma como se denomina, é a

¹⁰ Para conhecer o trabalho realizado pelo GRD sugiro a página https://www.snh2019.anpuh.org/simposio/view?ID_SIMPOSIO=197

“doutrinação política e ideológica”. Fundamentada nesse único aspecto, e sem ampliar a discussão, o projeto somente demonstra quão insuficientes são suas leituras a respeito da temática e do que ela representa ao ser discutida dentro da escola.

Na contramão desses argumentos apresentados por este modelo de projeto sem embasamento teórico, é coerente com a proposta deste trabalho apresentar as contribuições de estudiosos na área que afirmam que

A educação escolar não obriga ninguém a ser nada em termos de gênero e sexualidade: nem heterossexual, nem homossexual, nem travesti ou transexual, nem assexual, nem bissexual. [...] A escola não legisla sobre o modo como cada um pretende organizar sua vida de gênero e sua vida sexual. A única tarefa da escola pública é ensinar a respeitar e acolher a diversidade (SEFFNER, 2017, p. 28).

Fica evidente que a escola não irá impor formatos de sexualidade em seus alunos, mas, sim, apontar uma educação para a diversidade e, se possível, criando condições para que a comunidade educativa possa aprender e ensinar o convívio com as diferenças. Dessa forma, espera-se acolher e respeitar a diversidade existente na escola, a fim de que estudantes vivam sua sexualidade sem sofrimento, e sem estarem contidos e amedrontados, caso contrário, a escola acaba se constituindo em um lugar de discriminação, preconceito, agressão.

As discussões realizadas pelo Projeto Escola Sem Partido – PESP ganharam visibilidade em todo país ao disseminar uma ideia de educação neutra, um modelo que não busca comprometer-se com a formação integral do aluno. Antes, seu principal alvo era a doutrinação marxista; hoje é a ‘ideologia de gênero’. Amanhã podem ser as mais variadas temáticas dentre as realidades que afligem adolescentes e crianças.

Estes projetos e leis são criados por profissionais que não estão no cotidiano das escolas. Os enfrentamentos ao modelo proposto requer uma contínua formação dos professores, com leituras, participações em debates, conhecimento da temática e o constante diálogo com os estudantes que veem na

escola, muitas vezes, um espaço para falar sobre realidades que os angustiam, pois não conseguem encontrar no ambiente doméstico abertura para realizá-lo.

O que buscamos com tudo isso é o direito de ser quem se é

Uma conquista comemorada a cada dia por quem se sente comprometido, em sua vida, com aqueles que não-puderam-ser-aquilo-que-poderiam-ter-sido em função de preconceitos de gênero e sexualidade, de raça e classe (TIBURI, 2018, p. 73).

3 A Pesquisa, a Escola e os Professores¹¹

Neste capítulo iremos apresentar o objeto de nosso estudo, vamos apresentar a pesquisa, como foi idealizada, planejada e executada; a Escola, como foi o processo de escolha, visita e diálogo com a coordenação, para a aplicação dos questionários e por fim os professores, as leituras e análises frente ao trabalho realizado.

Em princípio, aplicaríamos os questionários em duas escolas. A primeira, por meio de justificativas burocráticas como o término das aulas, fechamento de notas e demais obrigações dos professores, não permitiu que a pesquisa fosse feita no momento¹². Na segunda escola, a direção aceitou a proposta e recolheu os questionários que seriam devolvidos em quinze dias. Aplicamos os questionários entre o final do mês de novembro e o início do mês de dezembro de 2018.

Sobre o questionário, cabe discutir a escolha das perguntas e quais as minhas expectativas em relação às respostas. Formulei nove questões de cunho subjetivo, buscando analisar a postura individual frente ao tema, a relevância desse debate dentro do ambiente escolar, o acesso à formação sobre o assunto e as reflexões sobre a prática docente junto aos alunos. As perguntas tiveram como objetivo traçar um panorama de como as discussões vêm sendo conduzidas na escola, ou se elas ainda não receberam espaço suficiente.

Pela receptividade da direção, eu esperava ter um retorno maior: dos dezessete professores que compõem o corpo docente da escola e que foram convidados a preencher o questionário, somente seis dos professores o fizeram. Os questionários foram respondidos na primeira semana de dezembro de 2018,

¹¹ Na continuação do texto, irei me referir à “Escola”, para nomear a escola em que propus os questionários.

¹² A direção da escola alegou que o período requerido para a aplicação dos questionário não era propício, pois os professores estavam sobrecarregados e, dessa forma, não haveria boas contribuições à pesquisa.

passado mais de um mês do resultado das eleições e em um clima consideravelmente desfavorável para a abordagem da temática, já que as discussões sobre gênero e sexualidade na escola foram constantemente atacadas nas campanhas eleitorais, comumente acompanhadas de discursos de ódio e intolerância.

A promoção da igualdade de gênero e raça, e o reconhecimento da diversidade sexual na educação marcaram a polarização da disputa eleitoral¹³. O candidato eleito pela maioria dos votos apresentou em redes sociais e na mídia o discurso de que teria sido entregue pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) o “kit gay”, um material que, em sua concepção, estaria estimulando precocemente a sexualidade dos jovens em idade escolar. Esta equivocada informação tornou-se manchete dentro e fora do país, e demonstrou a carência de reflexões e informações sobre o papel da escola nos debates sobre o tema, e sobre a temática em si. Depois das postagens e comentários feitos pelo candidato eleito, o Tribunal Superior Eleitoral (TSE) determinou a remoção de vídeos e postagens em que a expressão “kit gay” denominasse o material distribuído nas escolas pelo MEC¹⁴.

Este cenário trouxe à tona a repulsa pela discussão e debates sobre o tema, tão pertinente e ao mesmo tempo frágil, sobretudo no ambiente escolar, evidenciando, ainda, o complexo diálogo entre instituição, docentes, discentes e responsáveis.

3.1 Histórico da Escola em que a pesquisa foi realizada

Em 2018, foi realizada uma pesquisa sobre a Escola pelos estudantes do curso de licenciatura em História da Universidade Federal de Pelotas (UFPeI),

¹³ <http://www.deolhonosplanos.org.br/eleicoes-genero-raca-e-diversidade-sexual/>

¹⁴ <https://www.redebrasilatual.com.br/eleicoes-2018/tse-manda-bolsonaro-remover-videos-e-postagens-so-bre-kit-gay>

bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Os estudantes construíram um pequeno histórico sobre a fundação da Escola, bem como traçaram um perfil discente e docente segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Segundo a Pesquisa do PIBID - História (2018)

A escola teve seu início oficialmente no dia 22 de setembro de 1944 com uma missa na Catedral pela alma do patrono e, no período da tarde, no prédio do novo Grupo Escolar, ocorreu a benção da Escola junto da inauguração do retrato do patrono. Localizada no bairro Centro da cidade de Pelotas (PIBID - História, 2018).

A Escola em que a pesquisa foi realizada está localizada na cidade de Pelotas, e pertence à rede estadual de ensino do estado do Rio Grande do Sul. Como as demais escolas do estado, sofre com a falta de infraestrutura; há menos de dois anos a escola saiu de um prédio condenado por falta de manutenção e reparos para um espaço totalmente adaptado, uma casa com cômodos que se transformaram em salas de aula. Esta é uma das poucas escolas que possui o ensino fundamental II, já que este segmento, em sua maioria, fica sob a responsabilidade da secretaria municipal de educação.

Sua localização é considerada central, e atende uma maioria de alunos de uma comunidade vulnerável, e alunos dos mais diversos bairros da cidade. A direção comentou que esta Escola funciona porque o corpo docente e a direção não desistem dela, e entendem que o fechamento da mesma acarretaria na evasão dos alunos e na exclusão dos mesmos. A direção ainda comenta que as escolas das redondezas dizem não possuir vagas, barrando qualquer possibilidade de ingresso. Observamos nessa fala trazida de forma indireta pela direção da escola, a preocupação em permanecer com as portas da Escola abertas para que as crianças e adolescentes desta região continuem tendo acesso à educação, entendendo a realidade em que os mesmos estão inseridos e intensificando o trabalho junto à comunidade.

A Escola oferece espaços e momentos para que a família a ocupe e

conheça os trabalhos realizados pelos alunos e professores, compreendendo o quanto sua participação é fundamental no processo escolar dos estudantes. Contudo, somando todas essas adversidades e outras tantas que não citei, esta Escola demonstra-se preocupada com seus alunos que desde cedo convivem com a desigualdade e discriminação. A Escola é diversa, recebe alunos de bairros diferentes, educados por famílias diferentes, com valores e princípios diversos e é desafiada a trabalhar com esta pluralidade. Novos desafios emergem, inclusive na escolha de como acolher estes jovens e adolescentes que trazem consigo suas histórias de vida, suas experiências.

Cabe ressaltar, nesse sentido, as reflexões sobre a diversidade cultural encontrada na escola e os múltiplos olhares necessários a essa reflexão. Dayrell (2001) contribui nessa abordagem ao compreender que

[...] o processo de ensino/aprendizagem ocorre numa homogeneidade de ritmos, estratégias e propostas educativas para todos, independente da origem social, da idade, das experiências vivenciadas. [...] A diversidade real dos alunos é reduzida a diferenças apreendidas na ótica da cognição (bom ou mau aluno, esforçado ou preguiçoso etc.) ou na do comportamento (bom ou mau aluno, obediente ou rebelde, disciplinado ou indisciplinado etc.). A prática escolar, nessa lógica, desconsidera a totalidade das dimensões humanas dos sujeitos _ alunos, professores e funcionários - que dela participam (DAYRELL, 2001, p. 139).

Considerando o que apontou Dayrell, percebemos as dificuldades de acertar nesse processo de ensino/aprendizagem e observamos a importância de diferentes propostas educativas, como também do acompanhamento das escolas. Nesse sentido temos acesso aos indicadores educacionais

que atribuem valor estatístico à qualidade do ensino, atendo-se não somente ao desempenho dos alunos mas também ao contexto econômico e social em que as escolas estão inseridas. Eles são úteis principalmente para o monitoramento dos sistemas educacionais, considerando o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos. Dessa forma, contribuem para a criação de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação e dos serviços oferecidos à sociedade pela escola (PIBID - História, 2018).

Apresento aqui alguns indicadores do Censo Escolar (INEP) relativos à Escola nos anos de 2017. A média dos alunos por turma da educação básica (2017), para os anos finais é 16,4. A média de alunos por turma configura: 15,0 para o 6º ano; 24,0 para o 7º ano; 13,0 para o 8º ano e 20,0 para o 9º ano. As taxas de distorção idade-série no Ensino Fundamental (2017) referem-se à proporção de alunos com mais de dois anos de atraso escolar. A média total para os anos finais é 66,1. Por turma, 57,8 para o 6º ano; 70,8 para o 7º ano; 61,5 para o 8º ano e 85 para o 9º ano. É importante apresentar as taxas de rendimento no Ensino Fundamental (2017), que são geradas a partir da soma da quantidade de alunos aprovados, reprovados e que abandonaram a escola ao final do ano letivo. Elas geram o Indicador de Rendimento, utilizado no cálculo do IDEB. Para os anos finais a taxa de aprovação é de 83,8. Por turmas, 86,0 para o 6º ano; 78,1 para o 7º ano; 71,4 para o 8º ano e 94,6 para o 9º ano. A taxa de reprovação sinaliza 4,5 para os anos finais. Por turma 8,8 para o 6º ano; 3,1 para o 7º ano; 3,6 para o 8º ano e 0,0 para o 9º ano. Configurando uma média 11,7 de taxa de abandono, nos anos finais. Por turma 5,2 para o 6º ano; 18,8 para o 7º ano; 25,0 para o 8º ano e 5,4 para o 9º ano (PIBID - História, 2018).

No que se refere ao corpo docente, a pesquisa apresenta o percentual de docentes com curso superior (2017) de 100%. A Média do Indicador de Regularidade Docente (IRD) (2017), segundo localização e dependência administrativa, sugere que, quanto mais próximo de 0, mais irregular é o vínculo do docente com a escola. O indicador apresenta a média do corpo docente da Escola, em 3,3. O indicador de regularidade do docente por escola diz respeito à permanência dos professores nas escolas nos últimos cinco anos. Para cada par professor-escola foi atribuída uma pontuação de forma que a presença em anos mais recentes fosse mais valorizada e a regularidade em anos consecutivos fosse considerada. A alta rotatividade de professores nas escolas é um fator que pode afetar o estabelecimento de vínculo dos docentes com a escola e alunos, pois um professor que permanece pouco tempo na escola tem menos condições para identificar situações específicas dos alunos e da comunidade em que a escola se

encontra, de dar continuidade aos seus planos, como também de se envolver nas possíveis dificuldades que a escola esteja passando (PIBID - História, 2018).

Segundo o PIBID - História (2018), não constam resultados mais recentes no site do INEP, devido a Escola não ter obtido o número de participantes suficientes para que o resultado fosse divulgado, ou seja, não teria participado ou atendido aos requisitos necessários para ter seu desempenho calculado, entre eles, o nível socioeconômico.

Estes dados são importantes para pensarmos o universo descrito pelos docentes que foram convidados a responder o questionário. Para a continuidade da dissertação teremos a análise crítica dos questionários, e essas informações serão relevantes para contextualizarmos o perfil desses docentes.

3.2 Aplicação e análise dos questionários

A ideia de aplicar um questionário aos docentes do ensino fundamental da rede estadual de Pelotas surgiu após os resultados de minha pesquisa de conclusão de curso, em que apliquei um questionário sobre a homofobia no contexto escolar em duas turmas discentes, uma do 1º e outra do 3º ano do Ensino Médio. O universo descrito pelos alunos apontou prerrogativas que fizeram com que eu pensasse na prática docente, fosse ela por parte do currículo formal ou pela postura cotidiana adotada pelos professores.

O questionário apresentado aos docentes (Anexo I) solicita dados sobre formação e escolaridade, ano de conclusão de graduação, se concluída em universidade pública ou privada, o tempo de serviço na rede estadual e na Escola em questão, e em qual a área do conhecimento o docente atua. Estes dados permitiram a criação de um perfil desses docentes. No questionário, incluímos uma breve apresentação da proposta da pesquisa, com seu título e sua integração ao Programa de Pós-graduação em História da UFPel (PPGH).

A metodologia empregada foi a “entrevista semi-estruturada” sugerida por Trivinos (1987), e cujas principais características são descrever e explicar os

fenômenos analisados para uma melhor compreensão. Segundo o autor, o roteiro da entrevista deve ser enxuto, ou seja, contar com cinco perguntas que sejam aplicadas, no máximo a oito participantes. Manzini (1990/1991) acrescenta que o roteiro da entrevista seja organizado com perguntas básicas para que possa permitir que outras questões inerentes sejam complementadas às circunstâncias que possam emergir durante a entrevista.

A entrevista semi-estruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semi-estruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987 *apud* MANZINI, 2004, p. 2).

Para Manzini

a entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas” (MANZINI, 2004, p. 2).

Optamos por preservar a identidade da Escola em que aplicamos o questionário, visto que esta enfrenta demasiadas dificuldades estruturais. Uma vez que a temática é considerada polêmica no atual cenário político, e que poderia gerar certo desconforto principalmente para os/as professores, optamos por manter o anonimato, não exigindo que os mesmos se identificassem nos questionários.

3.2.1 Conhecendo os professores

Ao formular as questões, procuramos conhecer, ainda que

superficialmente, a formação dos professores, e sua postura frente à temática no ambiente escolar. Entendemos aqui a importância do processo formativo, bem como a sua continuação e sua execução: a prática docente precisa ir além daquilo que aprende-se nas universidades, a formação precisa ser continuada e atualizada, pois como sinalizou Paulo Freire “Ensinar exige a consciência do inacabamento” (1996, p. 50), da inconclusão. É preciso profissionalização, aprofundar as leituras para que tenhamos ainda mais propriedade para criar boas discussões com os alunos.

Dos seis professores que responderam os questionários, três concluíram a graduação em universidades públicas e três em universidades privadas. Três deles têm até dez anos de serviço na rede estadual, enquanto os outros três possuem dezessete, vinte e vinte e um anos de magistério na rede estadual, com o tempo de serviço variando entre cinco meses, três anos, quatro anos, seis anos, dez anos e doze anos na Escola. Esse longo período de exercício da profissão, para alguns, possibilita que se observe nos docentes um desgaste não só físico, mas mental, resultando em patologias como a síndrome de *burnout*¹⁵. Estabeleci uma ordem cronológica conforme o ano de conclusão da graduação, para assim nomear os professores e organizar os dados dos questionários¹⁶.

3.2.2 Conhecendo as perguntas e suas intencionalidades

Foram apresentadas nove perguntas que aqui organizamos em blocos. No primeiro bloco, contemplo as questões de número 1) Quem deve orientar o diálogo, juventude/adolescente e sexualidade/gênero? e 7) Como capacitar,

¹⁵ *Burnout* é um tipo de estresse ocupacional que acomete profissionais envolvidos com qualquer tipo de cuidado em uma relação de atenção direta, contínua e altamente emocional. As profissões mais vulneráveis são geralmente as que envolvem serviços, tratamento ou educação” (CARLOTTO, 2002, p. 23).

¹⁶ Optamos por preservar a identidade dos professores que colaboraram na pesquisa, para isso vamos chamá-los de Professor 1, 2, 3, 4, 5, 6; abreviaremos essa citação referindo-nos apenas a P1, P2, P3, P4, P5, P6.

dialogar, discutir e questionar a sua prática, como professor ou professora para que, frente ao debate referente a temática Gênero e Sexualidade, possa posicionar-se de maneira a contribuir para um ambiente de diversidade, respeito, convivência. Há aqui a preocupação em refletir a capacitação, o diálogo, as discussões e os questionamentos da prática docente, e a contribuição para um ambiente de diversidade e respeito.

O P1, da área da matemática, concluiu sua graduação em 1986, em uma universidade pública, atua há vinte anos na rede estadual e apenas cinco meses na Escola. Para este profissional esse diálogo deve acontecer, primeiramente com a família, em seguida com a escola, no entanto, especifica a área do conhecimento que deveria realizar esse trabalho. Assim afirma o P1: *“Primeiro a família e logo após a escola com a área de ciências e palestras de acordo com a idade”*¹⁷. Três elementos podem ser percebidos: a área, que se restringe às ciências biológicas, as palestras que viriam de fora e não seriam construídas dentro da Escola e todas as atividades de acordo com a faixa etária. Contudo, é insuficiente reduzir este debate somente a área de Ciências, já que

O ‘corpo biológico’ está representado numa visão limitada do sujeito, englobando apenas a visão da anatomia e fisiologia desconsiderando as questões culturais que produzem sentidos aos modos de viver no mundo social (BORDINI; LIMA, 2011, p. 6).

É importante deixar evidente que a questão preocupa-se em conhecer quem deva orientar este diálogo, mediá-lo entre os alunos, já que eles, segundo Santos (2006) aprendem sua sexualidade no interior de sua cultura. Eles experimentam, vivenciam e expressam o que é aceitável em seu contexto. Cabe lembrar, conforme Seffner (2017), que a escola não legisla sobre o modo como cada um pretende organizar sua vida de gênero e sua vida sexual; sua única tarefa consiste em “ensinar a respeitar e acolher a diversidade”.

O P5, profissional licenciado em Pedagogia, concluiu sua graduação em

¹⁷ Todos os comentários entre aspas e em itálico correspondem às transcrições das respostas como chegaram até mim.

2006 em uma universidade pública, atua há dezessete anos na rede estadual, doze deles na Escola. Sua resposta: *“Acredito que a família e a escola”* demonstra um teor mais pessoal, contudo sem desenvolver a argumentação. Além disso, sua resposta não reflete ser a postura orientada pela Escola: na maioria, as escolas não possuem um diálogo aberto sobre a importância deste tema e, portanto, os educadores também não sabem quais discursos podem ser apresentados aos alunos e responsáveis.

O P6 atua na área das Linguagens, concluiu sua primeira graduação em 2009 e a segunda em 2014, ambas em uma universidade privada. Atua na rede estadual há quatro anos e, na Escola, há três anos e seis meses. Para este profissional, a escola vem em segundo lugar; orientar esse diálogo, num primeiro momento, é tarefa da família: *“A família em primeiro lugar, após a escola”*.

Esses três professores concordam que estes dois ambientes devem proporcionar o diálogo entre juventude/adolescente e sexualidade/gênero, embora entendam que há hierarquias e condições específicas.

O P3 concluiu sua graduação em 2004, em uma universidade privada, não especificou qual sua graduação mas possui Pós-graduação em Orientação e Educação Especial; trabalha há dez anos na rede estadual, sendo quatro na Escola. Para este profissional, a escola tem um papel preponderante na discussão dessa temática: *“A orientação educacional e também os professores quando o aluno pede orientação”*. O P3 entende que o diálogo deve ser apropriado pelo Setor de Orientação Educacional (SOE) pois este é o local de escuta e acompanhamento das famílias nas escolas. Os profissionais deste setor são muito procurados e tornam-se, juntamente com o corpo docente, responsáveis por construir espaços de diálogo e discussão que colaborem com as demandas trazidas pelos alunos. Além disso, o P3 entende que os professores também são fundamentais para encaminhar o diálogo ou promover a discussão sobre o assunto.

O P4 é mestre em História, concluiu sua graduação em 2005, em uma universidade privada. Trabalha há seis anos na rede estadual, atuando na Escola

desde então. Segundo ele, há corresponsabilidade de duas importantes instituições: *“Acredito que toda a sociedade é responsável pela orientação. Sendo a escola formadora de sujeitos sociais, tornando-se tão responsável quanto a família”*. Fica evidente em seu discurso que a responsabilidade desse diálogo vai além da família e da escola: deve-se romper o limite destas duas instituições, e atingir toda sociedade.

Um dos professores considera que o diálogo é uma responsabilidade da família: o profissional P2, que concluiu a graduação em 1996, em uma universidade pública, atua há vinte e um anos na rede estadual e, destes, dez anos na Escola; sua atuação é na área de Ciências. Para este profissional, a responsabilidade em orientar a discussão sobre a temática com adolescentes e jovens é exclusiva da família, contudo, não há nenhum complemento ou justificativa para sua resposta.

No segundo bloco, contemplo as questões de número 2) Durante a formação acadêmica, teve acesso a leituras, disciplinas, cursos, debates sobre a temática? 5) Tem acesso à infinidade de material disponível na internet, como artigos, livros digitais sobre a temática? e 6) Procura informações embasadas, publicadas ou não seleciona por esses critérios à procura deste material? As questões procuraram compreender a formação acadêmica de cada profissional por meio da participação em outras disciplinas, cursos e debates sobre a temática, e também sobre suas pesquisas feitas nas redes, quais os critérios para a busca deste material, o acesso e o consumo destes. As respostas a estas questões demonstraram a fragilidade da formação continuada ou do interesse destes educadores pela temática em questão.

Nessa amostragem, o profissional P4 foi o único que apresentou argumentos demonstrando estar preocupado com a discussão proposta e que, para esta acontecer, se faz necessário a procura por formação neste campo intelectual: *“Durante a graduação frequentei uma disciplina que trabalha sobre gênero, sexualidade e poder”*. Aqui é possível perceber que esta busca parte do interesse deste educador, este acesso não é obrigatório dentro da Universidade,

mas podem ocorrer em disciplinas optativas, abertas a todos os cursos. O profissional continua falando sobre o acesso aos materiais: *“Procuro me ‘reciclar’ sobre os estudos referentes a temática”*. É possível perceber uma preocupação em manter-se atualizado: não significa que ele somente busque as informações, mas lê, estuda, e se apropria do conhecimento para imprimi-lo em sua prática docente, *“O material sobre o assunto é selecionado a partir de artigos, revistas, entrevistas, livros, etc.”*. A seleção do material precisa ter critérios para poder distinguir meras informações desconectadas da realidade de materiais produzidos por profissionais capacitados na área, a partir de pesquisas.

Os demais profissionais foram bastante objetivos, o que evidencia as lacunas em relação a este processo, como no caso do P2 e P3, cujas respostas são exclusivamente *“Sim”*. Esta afirmação pode estar carregada de barreiras: o afirmar que sim pode ser uma forma de limitar a justificativa ou avaliar a própria prática docente em relação ao proposto e esta afirmativa barra a explicação com as incompletudes que possam existir.

O P5 e P6 apresentam, ainda que timidamente, algo a mais que a afirmativa. O P5 diz ter tido acesso ao tema e à parte do material por meio de uma oficina e alguns cursos à distância, mas afirma não utilizar nenhum critério para seleção. O mesmo acontece com o P6, que afirma ter o acesso ao material, tenta manter-se informado, mas reconhece que ainda é pouco: *“Um pouco nas aulas de análise do discurso”*. Este profissional percebe que apenas isso não é o suficiente, e reconhecer essa fragilidade é um primeiro passo para questionar sua prática e buscar espaços para a construção de novos significados.

Observamos uma lacuna na formação acadêmica, já que a temática não é obrigatória, e fica a critério do estudante a busca por aprofundar seu conhecimento. Portanto, há que existir uma iniciativa por parte desses professores, já que estamos falando de *“uma verdadeira questão de sobrevivência”* como sinaliza Seffner (2017):

No meio desse turbulento cenário, tanto do ponto de vista político quanto pedagógico, professores e professoras não podem se dar ao luxo de

desconhecer as questões de gênero, sexualidade e heteronormatividade, seja lá qual a disciplina que lecionem. É uma verdadeira questão de sobrevivência. E é assunto inserido em dinâmica mais ampla que envolve a própria função da escola, objetivo da educação e tarefa do exercício docente (SEFFNER, 2017, p. 23).

O P1 é autêntico em suas contribuições, diz que durante sua formação, além de palestras e livros, a família também lhe dava este suporte. Quando perguntado sobre o acesso aos materiais e os critérios para seleção, suas respostas foram *“Querendo os professores podem montar esse trabalho juntos, de acordo com a idade dos alunos”*. *“Não procuro este material, só se o grupo de professor e alunos se interessar sobre o tema proposto”*. Em suas contribuições, P1 deixa claro que não procura o material espontaneamente, no entanto, se esta for uma necessidade do grupo formado por professores e alunos, não vê nenhum empecilho, o que também destaca a autonomia dos educadores. Por enquanto, esta foi a primeira vez que esta postura apareceu; para este profissional, os professores têm capacidade e autonomia para apresentar à Escola um material que contemple essas demandas.

No terceiro bloco, aproximam-se as questões 3) Como se portam/sentem-se ao serem questionados em relação à essa temática e 8) Enfrentamos resistências em promover este diálogo na escola? Com essas perguntas, procuramos entender como os docentes se portam e/ou se sentem ao serem confrontados com o assunto, e se há resistências em promover este debate na Escola. Estas duas questões podem inferir contribuições contraditórias visto que, ao falar sobre como se sentem ao serem questionados pelo assunto, podem responder a questão seguinte, onde também podemos perceber a resistência no próprio discurso. Esta resistência pode estar, inclusive, no não entendimento da questão, como aconteceu com o P1: na questão sobre como se sente, respondeu: *“Os alunos não tem muita orientação adequada, muito para a ‘vulgaridade’* (sic). O que representaria a ‘vulgaridade’ nessa resposta? O que essa constatação realizada pelo professor demonstra? Como podemos afirmar algo tão delicado e frágil ao mesmo tempo em que nos mostramos limitados em nossa compreensão? A

questão era direcionada à postura do professor, referente à temática, e não aos alunos. Ele preferiu ou optou por não expor seu posicionamento diante do colocado, ou talvez não tenha compreendido o que foi solicitado, no entanto

Cabe ao professor conhecer o mundo e orientar os outros sobre ele, com autoridade assentada na responsabilidade. A escola não trata apenas da alfabetização científica, ela se ocupa também centralmente com estratégias de sociabilidade e socialização, preparando as novas gerações para o exercício da cidadania, a valorização do pluralismo democrático e o enfrentamento dos desafios políticos do mundo (SEFFNER, 2017, p. 24).

Esta reflexão de Seffner é também aparente em algumas respostas, como a do P4, por exemplo, que diz: *“Esses questionamentos são muito tranquilos. Essas discussões são de extrema relevância para a minha formação enquanto educador, e para a formação dos alunos”*. Este profissional vê no questionamento uma oportunidade para discutir a temática, e entende a importância desta para sua formação, e a formação dos alunos. No entanto, esta ainda é uma prática exclusiva e, ao falar das resistências em relação ao assunto, diz: *“Por vezes enfrentamos resistências dos próprios colegas, por acreditarem que não são discussões apropriadas para o ambiente escolar”*.

Processo semelhante se deu com o P6, que diz: *“Pra mim é tranquilo, tenho um bom relacionamento com os alunos e tento orientá-los a serem livres em suas escolhas sendo conscientes”*. É possível perceber um docente que expressa tranquilidade ao falar do assunto, demonstra ter um bom relacionamento com os alunos e entende a sua função como orientador e mediador promovendo o diálogo. As resistências a este tema também são observadas dentro da escola pelo P6: *“Ainda sim, pois temos muitos docentes antigos que não aceitam as diferentes opiniões e nem as vivências dos alunos, tornando o diálogo um monólogo ou uma ‘briga’”*. Para Seffner (2017) esse seria o delicado tecido da função docente, que exige autoridade e conhecimento numa mistura equilibrada e, aqui, acrescentaria, necessária.

Entre os docentes as respostas se complementam e/ou deixam lacunas que

merecem atenção. O P5, diz não ter problemas quando questionado, no entanto afirma existir resistências em promover o diálogo na escola: *“Nossos pré-conceitos são a maior dificuldade”*. Este docente se coloca no processo, entende que o maior obstáculo está em reconhecer que muitos docentes apresentam dificuldade no entendimento e compreensão do que está sendo proposto. Logo, se esta for uma barreira pessoal, ele terá dificuldade em trabalhar isso com os alunos.

É necessário compreender que o corpo docente da Escola é formado por diferentes profissionais, com posturas diferentes e, em sua maioria, que ainda defendem um padrão vigente longe de ser questionado:

É complexa a tarefa pedagógica de professores e professoras. Formados em um tempo histórico e social que não é o dos alunos - pois os professores passaram por uma escola de formato mais antigo do que essa que lecionam -, eles devem preparar os jovens para um mundo do futuro - mundo no qual talvez não venham a viver, ou pelo menos não viverão inteiramente (SEFFNER, 2017, p. 25).

Enquanto alguns docentes entendem a necessidade de abordar esse diálogo na escola, outros conferem aos pais e à família a responsabilidade sobre este diálogo. Como é o caso dos P2 e P3: para o P2, todos os dias ele responde os questionamentos dos alunos, justificando sempre ter algum aluno com dúvidas sobre o assunto e, em seguida, diz que enfrenta resistências: *“Sim, devido às diferenças entre as idades em cada turma e as dúvidas. Algumas famílias não gostam que tratem do tema”*. Essa resposta ainda está associada ao discurso considerado polêmico que envolve essa temática e tão debatido por quem desconhece o campo teórico.

O P3 entendeu a pergunta como se fosse direcionada aos alunos, e não à sua prática: *“Ficam entusiasmados pois na escola que pedem orientação, pois muitos alunos não tem diálogo com os pais”*. Em seguida, escreve: *“Não, mas muitas vezes conversamos com cautela pois muitos pais questionam sobre esse assunto na direção da escola”*. Nessa fala fica evidente o quanto esta discussão não é pauta na escola, e o quanto as posturas pessoais acabam tornando-se

tímidas, pois se ele percebe a necessidade em falar com cautela quer dizer que este diálogo não é tranquilo dentro da Escola, já que os pais acabam interferindo no processo ali também.

Em todas as respostas/ contribuições, tanto por aqueles que já costumam realizar este diálogo em sua prática, quanto por aqueles que admitem ter dificuldades ou não entendem o debate como necessário, percebe-se unanimidade em afirmar que ainda há muita resistência em abordar a temática dentro da escola. Independente da sua formação, área de atuação ou do conhecimento no tema, é fato que existem barreiras que limitam e limitarão o debate.

No quarto bloco, as questões 4) Considera importante a discussão da temática no ambiente escolar? e 9) Considera importante a discussão sobre a temática frente ao cenário atual? Estas questões preocupam-se em compreender a importância da discussão da temática no ambiente escolar, bem como apontar se esta é uma discussão relevante frente ao cenário atual. Estas questões foram apontamentos para o início de uma discussão, sugestões de perguntas para conhecer o universo vivenciado pelos professores.

Nas contribuições a seguir, fica ainda mais evidente a preocupação da família com a discussão da temática na escola. O P1, por exemplo, considera importante a discussão na Escola, desde que seja orientada de acordo com a idade, e seja um trabalho conjunto com os pais. Essa resposta divide responsabilidades com a família e preocupa-se em não influenciar na vivência dos alunos: *“Sim, para procurar esclarecer e ter respeito pelas escolhas dos outros, mas de uma maneira e não influenciar o futuro do nosso aluno”*.

Embora a pergunta seja direcionada ao ambiente escolar, este profissional cita a presença da família, como se a Escola fosse refém dela para obter respaldo em abordar a temática. O P1 preocupa-se em não interferir nas decisões dos alunos, ficando evidente, nas entrelinhas, a preocupação em ser responsabilizado por qualquer escolha que os alunos venham a tomar, como se as discussões e debates obrigatoriamente levassem a escolhas e decisões “erradas”.

A educação escolar não obriga ninguém a ser nada em termos de gênero e sexualidade:, nem heterossexual, nem homossexual, nem travesti ou transexual, ne assexual, nem bissexual. [...] Em termos de gênero e sexualidade, crianças e jovens não são obrigados a ser nada na escola, pode ser o que quiserem. A única tarefa da escola pública é ensinar a respeitar e acolher a diversidade. Porque nenhum dos modos citados constitui crime em nossa legislação (SEFFNER, 2017, p. 28).

O P2 resumiu suas respostas com afirmativas como “*Sim*” e “*É muito importante*”, e essa objetividade pode estar associada ao fato de não expor por completo o que pensa a respeito da temática ou simplesmente entender como necessário, sem mais delongas.

Para o restante dos consultados, identifica-se uma preocupação com o assunto, como é o caso do P4: “*Sim, muito importante. Essas são discussões que fazem parte da formação integral do (a) aluno (a), e o ambiente escolar é responsável por essa formação*”, ressaltando: “*Considero de extrema importância, principalmente pelas transformações políticas e sociais*”, e P6: “*Sim, pois muitos não podem falar sobre esses assuntos em casa*”, salientando: “*Com certeza, cada vez mais é importante conversar sobre as diferenças para aprender a respeitá-las*”. Parece ser uma tarefa fácil respeitar e acolher a diversidade, no entanto, o desejo de ensinar essa prática na escola esbarra primeiro na sua própria estrutura e, em segundo, no ambiente familiar, como observou-se anteriormente.

Para o P3 e P5, essas discussões são urgentes. Respectivamente, “*É o assunto do momento na escola e na universidade. Hoje podemos falar abertamente*”, e “*Sim! Esta discussão precisa acontecer, só assim ser diferente não irá indicar sinônimo de tortura*”. Não há dúvidas sobre a importância e a relevância da temática dentro da Escola, porém não existe uma prática que oriente e ampare estes profissionais na execução do debate.

Diante dessas contribuições, percebe-se a necessidade da qualificação do docente e a compreensão da sua figura enquanto adulto de referência para promover este diálogo cada vez mais urgente nas escolas:

A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém, sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é o nosso mundo (ARENDR, 2013 *apud* SEFFNER, 2017, p. 24 e 25).

A preocupação com a temática fica evidente pelas respostas ao questionário, há a consciência do que precisa ser realizado e como proceder, no entanto, também fica evidente nas falas dos professores a carência de acesso e da apropriação desse conteúdo, já que para a grande maioria a reflexão ainda é tímida e superficial. A fala do P2 denota parte disso: *“Respeitando os seres como eles são”*. São respostas incipientes.

As contribuições dos professores foram de atitudes consideradas por mim mais aceitáveis até proposições que se enquadram dentro do que considero fundamental para essa discussão dentro da escola, e este é e continuará sendo nosso maior desafio, prezar pelo respeito à diversidade, às diferenças garantindo um lugar para o aprender, a socialização, o acolhimento e não para a produção de desigualdades.

Para tanto,

Como nos lembra Rogério Diniz Junqueira (2007), ao invés de nos contrapormos à existência das diferenças no ambiente escolar, deveríamos valorizá-las, porque elas constituem fator de qualidade na educação. Conforme o autor, não é a qualidade do ensino que acarreta uma coexistência pacífica e um convívio democrático com as diferenças. O que se passa é justamente o contrário: o respeito às diferenças é que viabiliza uma educação de qualidade e, adicionaria aqui, a produção de uma escola e sociedade pautadas nos princípios de igualdade e justiça social (VENCATO, 2014, p. 30).

Considerações Finais

Acompanhamos durante a pesquisa a grande disputa política e ideológica que a temática, “gênero e sexualidade na escola” enfrenta dentro e fora da instituição. Nosso objetivo aqui, além de ressaltar a importância das políticas educacionais para a temática, foi propor o diagnóstico de um recorte da realidade apontando considerações relevantes sobre o que tem sido, ou não, trabalhado quando se refere à esta temática.

Essa discussão se faz necessária pois

abre espaço para o questionamento e a problematização de comportamentos, falas e gestos naturalizados e que perpetuam as desigualdades instituídas na escola. Longe de ser um espaço neutro, é também na instituição escolar que o apagamento das diferenças se concretiza nessas falas e gestos discriminatórios e excludentes (JURADO; LEITE; MISKOLCI, 2014, p. 12).

Nossa proposição não é nenhuma “receita” inovadora ou uma cartilha com um passo a passo, entendendo que são necessárias leituras das realidades para oferecer um espaço para a formação. O que sugerimos é passível de realização, é da experiência cotidiana, precisa tomar vida, sair do papel e ser prioridade para professores e escolas abertos e dispostos a discutirem sobre o tema. Mas para isso, é fundamental “a sensibilização como estratégia de formação para professores(as), coordenadores(as) e gestores(as)” (JURADO; LEITE; MISKOLCI, 2014, p. 12). Essa sensibilização pode proporcionar questionamentos e reflexões a respeito de como as diferenças estão sendo vivenciadas em sala de aula.

De acordo com nossa pesquisa, essa sensibilização pode acontecer como sugerem os professores ao responderem a questão 7) Como capacitar, dialogar, discutir e questionar a sua prática? Em relação à temática proposta, P1: *“Com palestras e o grupo de professores se unir no bem comum do aluno e da sociedade”*; P2: *“Respeitando os seres como eles são”*; P3: *“Através das reuniões pedagógicas, no qual podemos dialogar, discutir”*; P4: *“Procuro realizar muitas*

pesquisas para colocá-las/incluí-las na minha prática. Penso que os (as) professores (as) deveriam organizar grupos de pesquisa/discussão para auxiliar em nossa prática docente; P5: “Com paciência! Existem valores tão intimamente ligados às pessoas que esta mudança de mentalidade levará muito tempo”; P6: “Mais rodas de conversa com pessoas de gêneros e afins diferentes, leitura e pesquisa, na verdade conhecer as diferentes pessoas é necessário para que se possa conhecer o que se passa com elas e assim respeitá-las”.

Além das contribuições acima, pode-se acrescentar formações com diferentes oficinas didáticas, documentários, materiais de apoio, testemunhos, palestras, rodas de conversa, indicações de audiovisuais, artísticos e literários para, assim, professores e professoras tornarem-se capazes de desconstruir ideias e reconstruir a própria prática pedagógica que os ajude a discernir sobre as diversas realidades apresentadas em sala de aula.

Para Ferreira, Santos e Quadrado (2017), continua sendo necessário oferecer aos professores um espaço para dialogar sobre os desafios, os anseios e as dificuldades de se abordar a diversidade na escola, como apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais determinam que

de forma diferente, cabe à escola abordar os diversos pontos de vista, valores e crenças existentes na sociedade, para auxiliar o aluno a encontrar um ponto de auto referência por meio da reflexão (PCN's, 1997, p. 299).

Outro dado interessante a se observar é a sobrecarga de trabalhos que os professores enfrentam e que, por vezes, tem sido a justificativa para não discutir e trabalhar esta temática. É fato que a rotina da escola é cansativa e desgastante, no entanto, ocupamos este espaço e esta função. Então, antes de pensarmos diretamente nos alunos, precisamos priorizar os professores e entender que essas discussões já não são mais direcionadas apenas aos professores LGBT's ou que se identificam com a “causa LGBT”: é um dever de todos. Isso deve ser pensado levando em consideração todo um controle existente sobre o trabalho do/a professor/a:

Primeiramente, é importante esclarecer que há controle sobre o trabalho do professor no sentido de que ele está inserido num sistema que estabelece regras e normas sobre o que e como ensinar; portanto, a autonomia do professor é relativa. Em termos gerais, há que se cumprir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais (DCNs e PCNs) e, atualmente, a implementação da recém aprovada Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A essas podem ser agregadas normativas estaduais e municipais (CASTRO; GIL; JACOMINI, 2018, p. 442).

E, ainda, entender

A intensidade e abrangência do controle externo do trabalho docente depende, em certa medida, das políticas educacionais. Nos últimos tempos, pode-se dizer que este controle tem-se fortalecido à medida que as avaliações externas condicionam os conteúdos que devem ser privilegiados pelo professor e pela escola. Também colabora para diminuir a autonomia do professor a adoção de ensino apostilado, cujo caráter diretivo diminui o espaço para o professor atuar como planejador e executor do processo de ensino e de aprendizagem. E se enfocarmos as condições de autonomia docente nas escolas privadas é provável que as ações de proprietários e pais de alunos aportem outras restrições. (CASTRO; GIL; JACOMINI, 2018, p. 442).

As escolas possuem calendários anuais, mensais, possuem planejamento, jornadas pedagógicas, reuniões pedagógicas, reuniões quinzenais e semanais, que podem ser transformadas em reuniões para os encaminhamentos necessários, mas também para formação, discussões com leituras prévias e apontamentos, grupos de estudo, de trabalho. Com o objetivo de

propiciar uma ampla discussão capaz de levar a uma modificação significativa da prática docente, considerando os desafios da escola nesse processo. E, nesse ponto, as estratégias pedagógicas debatidas nas reuniões periódicas 'auxiliariam' a condução de modo que fosse possível contribuir para o aprofundamento das leituras teóricas e, ainda, propor questões capazes de fomentar a relação com a prática docente (JURADO; LEITE; MISKOLCI, 2014, p. 12).

Cabe ressaltar a importância da formação de professores sobre esta e sobre outras temáticas recorrentes. Para Seffner (2017), os professores não podem se dar ao luxo de desconhecer as questões de gênero, sexualidade e

heteronormatividade:

A norma social que vige no terreno do gênero e sexualidade é a heteronormatividade, também chamada de heterossexualidade compulsória. Ou seja, a tradição nos legou que o único modo aceitável de pensar a vida sexual e as performances de gênero é aquele que se organiza a partir de duas estreitas conexões: os sujeitos nascem homem ou mulher e organizam sua vida sexual de modo heterossexual (SEFFNER, 2017, p. 27).

No entanto, ainda observamos professores que desconhecem o tema ou não procuram apropriar-se da temática. Nossa pesquisa demonstra essa realidade, dos seis professores, apenas três responderam que buscam conhecer a temática e agregar conhecimento. Para a questão 6) Procura informações embasadas, publicadas ou não selecionam por esses critérios à procura deste material?, as respostas são: P1: *“Não procuro esse material, só se o grupo de professor e alunos se interessar sobre o tema proposto”*; P2: *“Sim”*; P3: *“Não”*; P4: *“O material sobre o assunto é selecionado a partir de artigos, revistas, entrevistas e livros”*; P5: *“Não seleciono por critério”*; P6: *“Sempre tento me informar”*. O recorte realizado por nossa pesquisa demonstra o interesse e, por vezes, a indiferença em relação a essa discussão o que pode

homogeneizar as relações, excluindo as diferenças e as particularidades de cada aluno, influenciando seu aprendizado e sua reflexão sobre esses temas para toda a vida em sociedade, como também no seu exercício da cidadania (FERREIRA; SANTOS; QUADRADO, 2017, p. 240).

Essas discussões aqui problematizadas não fazem parte dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil, mas constantemente invadem as salas de aula,

O estabelecimento de currículos (escolares ou não) diz respeito a um complexo processo de decisões políticas em que são privilegiados certos conhecimentos, enquanto outros não são considerados como “dignos” de integrar os processos educacionais. No campo de gênero e sexualidade, certas coisas são adequadas para meninos, mas não são para meninas, e vice-versa. Vale dizer, então, que o campo da educação se defronta com grandes debates que envolvem o que estudar, como estudar, quando estudar, e mais ainda quem são os agentes autorizados a dirigir este processo de ensino, a saber, os professores e professoras (LOURO,

2011 *apud* FERREIRA; SANTOS; QUADRADO, 2017, p. 241).

O governo atual e os setores conservadores de nossa sociedade criminalizam essa discussão dentro da escola. Nós apontamos a escola como um lugar privilegiado para essa discussão, pois é nesse espaço onde a diversidade se apresenta. Para os detratores da igualdade de gênero, a família configura-se como o oposto à escola, pois a sala de aula constitui-se em um lugar mais ameaçador, por conta da sua diversidade, não tão “homogênea” como a família gostaria que fosse.

Essa pressão realizada por partes dos setores mais conservadores, e cada vez mais difundida, fez com que temas como “gênero e sexualidade na escola” fossem retirados de grande parte dos planos estaduais e municipais, como também do nacional. De acordo com nossos referenciais bibliográficos/teóricos, a exclusão destes temas não retira as cenas de violência de gênero e casos de homolesbotransfobia do contexto escolar.

É preciso pensar qual o papel da escola e relação aos alunos e alunas que sofrem e são excluídos diariamente pelo preconceito e, sobretudo, refletir sobre o papel dos educadores na formação desses indivíduos que historicamente são excluídos da sociedade (FERREIRA, SANTOS; QUADRADO, 2017, p. 242).

Assim, se torna impossível sustentar a ideia de uma educação neutra, sem a problematização das questões que dizem respeito à formação de alunos enquanto cidadãos críticos e conscientes. E é esta educação que ganha corpo e cada vez mais adeptos dentro das escolas, incapaz de compreender o respeito à diversidade e perguntar-se

Quais grupos sociais estão incluídos - e de que forma estão incluídos - e quais grupos sociais estão excluídos? Como resultado dessas divisões, dessas inclusões e exclusões, que divisões sociais - de gênero, raça, classe - são reproduzidas ou reforçadas? E, naturalmente, a pergunta mais importante a ser feita é: qual nosso papel, como educadores educadoras, nesses processos de divisão e, portanto de relações de poder? (SILVA, 1995, p. 197).

Nos dias atuais se faz ainda mais necessário compreender a dificuldade que estes sujeitos, pertencentes a diferentes grupos sociais, enfrentam pois,

foram historicamente padronizados na norma branca, heterossexual, classe média e cristã. Além disso, por muito tempo eles não tiveram acesso ao ingresso na escola pública brasileira, visto que até a democratização efetiva, que aconteceu a partir da Constituição Federal de 1988, apenas determinados grupos gozavam desse acesso (FERREIRA; SANTOS; QUADRADO, 2017, p. 242).

Embora hoje o acesso seja universal, retrocedemos quando defensores conservadores propõem a retirada de políticas públicas que garantem direitos conquistados e legitimados pela Constituição Federal

Em 1998, foi aprovada a Constituição Federal, que em relação à educação, no seu Art. 205, a institui como sendo “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania, e sua qualificação para o trabalho”. Estabeleceu-se, ainda, no Art. 206, que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: “I- igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola [...] IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (ROSA, LOPES, CARBELLO, 2015 *apud* FERREIRA; SANTOS; QUADRADO, 2017, p. 243).

Nesse sentido, amparados pela lei, todos devem ter acesso à educação básica, sem exceções. Todavia, a chegada de novos sujeitos às escolas não efetivou essa democratização nos currículos, estes continuam valorizando os conteúdos padrão, não “sobrando” espaço para a formação crítica pensada como suporte para o preparo para a cidadania. Assim, é preciso compreender que “fundamentalmente a escola precisa fazer sentido na vida do aluno, e fazer diferença na sua vida” (SEFFNER, 2011, p. 108) Dessa forma, “o diálogo e a reflexão são elementos essenciais para o processo de construção de conhecimento na formação em que as experiências vividas são partilhadas e amparadas às teorias” (FERREIRA, SANTOS E QUADRADO, 2017, p. 242)

Fica evidente nesta dissertação que a abordagem dos temas gênero e sexualidade incomodam as estruturas tradicionais das escolas e dos setores mais

conservadores da sociedade. Segundo Ferreira, Santos e Quadrado (2017)

Em 2015, as discussões sobre os temas nos planos estaduais, municipais e nacional reuniram centenas de pessoas nas casas legislativas e dividiram opiniões. De um lado, educadores, militantes e pessoas LGBTTIQ defendendo a abordagem dos temas, por compreenderem a importância da inclusão no currículo escolar, e de outro lado, religiosos, educadores conservadores e instituições levantando bandeiras contrárias (FERREIRA, SANTOS; QUADRADO, 2017, p. 242).

Temos aqui, efetivamente, algumas propostas que podem auxiliar no debate sobre gênero e sexualidade na escola, uma delas o questionamento sobre o papel do professor nessa mediação. Apresentamos os projetos que fundamentam e apontam essa discussão na escola, bem como aqueles que impedem esse debate e questionam sua validade. Acompanhamos a ausência da memória, pois nenhum dos docentes que preencheu os formulários citaram estes projetos em suas respostas. Urge trabalhar a temática sobre gênero e sexualidade na escola de maneira recorrente, sistemática, ampliando seu conhecimento sobre a temática, como também um maior acesso e compreensão das leis, e a atualização por meio de reciclagens.

Todavia, para a execução e efetivação do que fora sugerido, concordamos com os questionamentos de Pelúcio (2014) para a conclusão desta dissertação: Com qual escola sonhamos? Esta escola está em construção? O que fazer? Primeiro o que já fora apontado, repensar as práticas, discuti-las. E isto já é feito quando há o interesse pela qualificação, pelo debate, pelo diálogo e pelas provocações. Uma leitura provocativa da realidade da escola permite a percepção das necessidades e uma constante busca por uma formação estimulante capaz de fazer com que cada um dentro da escola seja um multiplicador.

Vamos trazer esta discussão para dentro da escola. Sabemos que o que acontece na escola reflete o que se passa em muitas outras esferas da sociedade; então, quando falamos de sala de aula, do pátio do recreio, dos banheiros, também estamos falando de pedagogias de gênero que circulam informando nosso olhar, moldam nosso comportamento, educam nossos corpos (PELÚCIO, 2014, p. 101).

Pela análise dos questionários conclui-se que a temática “gênero e sexualidade na escola” acaba não encontrando espaço para o debate. Nesse caso, é válida a busca por parcerias com outras escolas, Estado, Terceiro Setor, Fundações, ONG’s, coletivos, grupos de estudo e de trabalho. A busca por responsabilizar algo ou alguém ainda permanece, pois assim como sinaliza Pelúcio (2014, p. 141), se a sociedade é culpada, o que pode-se fazer? O que é a sociedade se não um produto das relações sociais estabelecidas entre nós?

Chegamos à conclusão de nosso texto com uma leitura da realidade e apontamos possíveis metodologias, no entanto, aqui o verbo “finalizar” não é apropriado para esta discussão, pois esta não deve ser finalizada, é uma questão inacabada, inclusive negligenciada. Enquanto estudantes sentirem-se discriminados, excluídos, vitimizados, inferiorizados dentro da Escola, este continuará sendo um debate necessário...

Anexos

Anexo - Modelo do questionário aplicado aos docentes

Este questionário será utilizado na pesquisa: UM DEBATE AINDA NECESSÁRIO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A FORMAÇÃO E AÇÃO DOS PROFESSORES DE UM COLÉGIO DA REDE ESTADUAL DE PELOTAS NA DISCUSSÃO SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR, trabalho de dissertação de mestrado do Programa de pós-graduação da UFPel.

Formação/escolaridade: _____

Em que ano concluiu sua graduação: _____

Universidade pública () Universidade privada ()

Tempo de serviço na rede estadual: _____

Tempo de serviço no colégio em questão: _____

Em que área do conhecimento atua: _____

1. Quem deve orientar o diálogo, juventude/adolescente e sexualidade/gênero?

2. Durante a formação acadêmica, teve acesso a leituras, disciplinas, cursos, debates sobre a temática?

3. Como se portam/sentem-se ao serem questionados em relação à essa temática?

4. Considera importante a discussão da temática no ambiente escolar?

5. Tem acesso à infinidade de material disponível na internet, como artigos, livros digitais sobre a temática?

6. Procura informações embasadas, publicadas ou não selecionam por esses critérios à procura deste material?

7. Como capacitar, dialogar, discutir e questionar a sua prática, como professor ou professora para que, frente ao debate referente à temática Gênero e Sexualidade, possa posicionar-se de maneira a contribuir para um ambiente de diversidade, respeito, convivência.

8. Enfrentamos resistências em promover este diálogo na escola?

9. Considera importante a discussão sobre a temática frente ao cenário atual?

Grata pela colaboração!

Anexo I

- Este questionário será utilizado na pesquisa: UM DEBATE AINDA NECESSÁRIO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A FORMAÇÃO E AÇÃO DOS PROFESSORES DE UM COLÉGIO DA REDE ESTADUAL DE PELOTAS NA DISCUSSÃO SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR, trabalho de dissertação de mestrado do Programa de pós-graduação da UFPel
- Formação/escolaridade: diplomatura de Matemática
- Em que ano concluiu sua graduação: 1986
- Universidade pública () Universidade privada ()
- Tempo de serviço na rede estadual: 20 anos
- Tempo de serviço no colégio em questão: 5 meses
- Em que área do conhecimento atua: Matemática
1. Quem deve orientar o diálogo, juventude/adolescente e sexualidade/gênero?
1º a família e logo após a escola com a área de educação e políticas da escola com a cidade.
2. Durante a formação acadêmica, teve acesso a leituras, disciplinas, cursos, debates sobre a temática?
Sim, com políticas e família.
3. Como se portam/sentem-se ao serem questionados em relação à essa temática?
Os alunos não tem muito conhecimento adequado, muito para a "realidade".
4. Considera importante a discussão da temática no ambiente escolar?
Sim, de acordo com sua idade e

- com os pais orientando a eles para trabalhar juntos em projetos alunos
5. Tem acesso à infinidade de material disponível na internet, como artigos, livros digitais sobre a temática?
Na maioria querendo os professores podem manter em trabalhos juntos de alunos com a idade dos alunos.
6. Procura informações embasadas, publicadas ou não seleciona por esses critérios à procura deste material?
Na maioria em material, só se o guru de pesquisa e quem se interessa sobre o tema pesquisa.
7. Como capacitar, dialogar, discutir e questionar a sua prática, como professor ou professora para que, frente ao debate referente à temática Gênero e Sexualidade, possa posicionar-se de maneira a contribuir para um ambiente de diversidade, respeito, convivência.
Com políticas e o grupo de professores se unir as bem com os alunos e do sociedade.
8. Enfrentamos resistências em promover este diálogo na escola?
Na maioria os momentos de debate em grande grupo, parecem ser uma conduta de respeito e amorosidade e privacidade.
9. Considera importante a discussão sobre a temática frente ao cenário atual?
Sim, para prevenir, educar e ter suporte pelos escolas dos países, mas de uma maneira e não influenciar o futuro de meus alunos.
- Grata pela colaboração!

Este questionário será utilizado na pesquisa: ⁸² UM DEBATE AINDA NECESSÁRIO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A FORMAÇÃO E AÇÃO DOS PROFESSORES DE UM COLÉGIO DA REDE ESTADUAL DE PELOTAS NA DISCUSSÃO SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR, trabalho de dissertação de mestrado do Programa de pós-graduação da UFPEI.

Formação/escolaridade: Nível superior - completa

Em que ano concluiu sua graduação: 1996

Universidade pública (X) Universidade privada ()

Tempo de serviço na rede estadual: 21 anos

Tempo de serviço no colégio em questão: 10 anos

Em que área do conhecimento atua: Ciência

1. Quem deve orientar o diálogo, juventude/adolescente e sexualidade/gênero? A família
2. Durante a formação acadêmica, teve acesso a leituras, disciplinas, cursos, debates sobre a temática? Sim
3. Como se portam/sentem-se ao serem questionados em relação à essa temática? Responde todo o dia, pois sempre tem algum aluno com alguma dúvida sobre o assunto.
4. Considera importante a discussão da temática no ambiente escolar? Sim
5. Tem acesso à infinidade de material disponível na internet, como artigos, livros digitais sobre a temática? Sim
6. Procura informações embasadas, publicadas ou não seleciona por esses critérios à procura deste material? Sim
7. Como capacitar, dialogar, discutir e questionar a sua prática, como professor ou professora para que, frente ao debate referente à temática Gênero e Sexualidade, possa posicionar-se de maneira a contribuir para um ambiente de diversidade, respeito, convivência. Respeitando os seres como eles são.
8. Enfrentamos resistências em promover este diálogo na escola? Sim, devido as diferenças entre os indivíduos em cada turma e as diferenças, algumas famílias não aceitam que tenham de tema.
9. Considera importante a discussão sobre a temática frente ao cenário atual? É muito importante.

Grata pela colaboração!

Este questionário será utilizado na pesquisa: UM DEBATE AINDA NECESSÁRIO. UM ESTUDO DE CASO SOBRE A FORMAÇÃO E AÇÃO DOS PROFESSORES DE UM COLÉGIO DA REDE ESTADUAL DE PELOTAS NA DISCUSSÃO SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR, trabalho de dissertação de mestrado do Programa de pós-graduação da UFPel.

Formação/escolaridade: Pós- em Quantitativos e Educação Especial

Em que ano concluiu sua graduação: 2004

Universidade pública () Universidade privada (X)

Tempo de serviço na rede estadual: 10 anos

Tempo de serviço no colégio em questão: 4 anos

Em que área do conhecimento atua: Todas

1. Quem deve orientar o diálogo, juventude/adolescente e sexualidade/gênero?
A comunidade educacional e também os professores quando se discute sobre temáticas
2. Durante a formação acadêmica, teve acesso a leituras, disciplinas, cursos, debates sobre a temática?
Sim, muitas.
3. Como se portam/sentem-se ao serem questionados em relação à essa temática?
Fazem suas perguntas por na escola, na que podem encontrar, por muitos alunos não têm diálogo com os pais.
4. Considera importante a discussão da temática no ambiente escolar?
Sim.
5. Tem acesso à infinidade de material disponível na internet, como artigos, livros digitais sobre a temática?
Sim, acesso via internet.
6. Procura informações embasadas, publicadas ou não seleciona por esses critérios à procura deste material?
Não.
7. Como capacitar, dialogar, discutir e questionar a sua prática, como professor ou professora para que, frente ao debate referente à temática Gênero e Sexualidade, possa posicionar-se de maneira a contribuir para um ambiente de diversidade, respeito, convivência.
Atuando com aulas, palestras, vídeos, qual podemos utilizar, etc.
8. Enfrentamos resistências em promover este diálogo na escola?
Notamos muita resistência por parte dos professores com relação a falar sobre assuntos que envolvem a vida da escola.
9. Considera importante a discussão sobre a temática frente ao cenário atual?
Sim, por se tratar de um momento importante para a comunidade. Hoje podemos falar abertamente.

Grata pela colaboração!

24

Este questionário será utilizado na pesquisa: UM DEBATE AINDA NECESSÁRIO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A FORMAÇÃO E AÇÃO DOS PROFESSORES DE UM COLÉGIO DA REDE ESTADUAL DE PELOTAS NA DISCUSSÃO SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR, trabalho de dissertação de mestrado do Programa de pós-graduação da UFPel.

Formação/escolaridade: Mestrado

Em que ano concluiu sua graduação: 2005

Universidade pública () Universidade privada (X)

Tempo de serviço na rede estadual: 6 anos

Tempo de serviço no colégio em questão: 6 anos

Em que área do conhecimento atua: Psicologia

1. Quem deve orientar o diálogo, juventude/adolescente e sexualidade/gênero?
Atualmente que todo a sociedade é responsável pela sexualidade. Sendo a escola formadora de sujeitos jovens, tem-se de ter responsabilidade quanto a formação.
2. Durante a formação acadêmica, teve acesso a leituras, disciplinas, cursos, debates sobre a temática?
Sim. Durante a graduação frequentei uma disciplina para que trabalhasse sobre gênero e sexualidade e a partir.
3. Como se portam/sentem-se ao serem questionados em relação à essa temática?
Certo questionamento não muda tranquilos. São discursos não de retorno silenciosos para a minha formação enquanto educadora, e para a formação de alunos.
4. Considera importante a discussão da temática no ambiente escolar?
Sim muito importante. E isso não discursos que fogem para de formação integral de(a) aluno.

me(a) e o ambiente escolar é responsável por me formação.

5. Tem acesso à infinidade de material disponível na internet, como artigos, livros digitais sobre a temática?
Sim, tem acesso em "Google" e em sites de estudos referentes a temática.

6. Procura informações embasadas, publicadas ou não seleciona por esses critérios à procura deste material?
O material não é o único e selecionado a partir de artigos, sites, livros etc.

7. Como capacitar, dialogar, discutir e questionar a sua prática, como professor ou professora para que, frente ao debate referente à temática Gênero e Sexualidade, possa posicionar-se de maneira a contribuir para um ambiente de diversidade, respeito, convivência.
Prática dialoga muito, preciso para selecionar o material que minha prática. Mas que (em) performance) existem grupos de trabalho para discutir em nome prática docente.

8. Enfrentamos resistências em promover este diálogo na escola?
Sim, nos enfrentamos resistência dos próprios colegas, por acreditarem que não há discussão apropriada para o ambiente escolar.

9. Considera importante a discussão sobre a temática frente ao cenário atual?
Considero de extrema importância, principalmente pelas transformações políticas e sociais.

Grata pela colaboração!

Anexo V

Este questionário será utilizado na pesquisa: UM DEBATE AINDA NECESSÁRIO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A FORMAÇÃO E AÇÃO DOS PROFESSORES DE UM COLÉGIO DA REDE ESTADUAL DE PELOTAS NA DISCUSSÃO SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR, trabalho de dissertação de mestrado do Programa de pós-graduação da UFPel.

Formação/escolaridade: Licenciatura - Pedagogia
 Em que ano concluiu sua graduação: 2006
 Universidade pública () Universidade privada ()
 Tempo de serviço na rede estadual: 17 anos
 Tempo de serviço no colégio em questão: 12 anos
 Em que área do conhecimento atua: Todas

5

- Quem deve orientar o diálogo, juventude/adolescente e sexualidade/gênero?
A escola que a família e
- Durante a formação acadêmica, teve acesso a leituras, disciplinas, cursos, debates sobre a temática?
sim
- Como se portam/sentem-se ao serem questionados em relação à essa temática?
Não possui problemas.
- Considera importante a discussão da temática no ambiente escolar?
sim.

- Tem acesso à infinidade de material disponível na internet, como artigos, livros digitais sobre a temática?
sim. fiz uma oficina e alguns cursos a distância e
- Procura informações embasadas, publicadas ou não seleciona por esses critérios à procura deste material?
Não seleciono por critério
- Como capacitar, dialogar, discutir e questionar a sua prática como professor ou professora para que, frente ao debate referente à temática Gênero e Sexualidade, possa posicionar-se de maneira a contribuir para um ambiente de diversidade, respeito, convivência com paciência! Existem valores que fundamentalmente ligados às pessoas que esta mudança de mentalidade leva a muito tempo
com paciência! existem valores que fundamentalmente ligados às pessoas que esta mudança de mentalidade leva a muito tempo
- Enfrentamos resistências em promover este diálogo na escola?
sim. Nossos pre-conceitos são a maior dificuldade.
- Considera importante a discussão sobre a temática frente ao cenário atual?
sim! esta discussão precisa acontecer, só assim ser diferente não ira indicar o mínimo de força

Grata pela colaboração!

Este questionário será utilizado na pesquisa: UM DEBATE AINDA NECESSÁRIO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A FORMAÇÃO E AÇÃO DOS PROFESSORES DE UM COLÉGIO DA REDE ESTADUAL DE PELOTAS NA DISCUSSÃO SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR, trabalho de dissertação de mestrado do Programa de pós-graduação da UFPel.

Formação/escolaridade: 3ª grau completo

Em que ano concluiu sua graduação: 1ª em 2009 - 2ª 2014

Universidade pública () Universidade privada (x)

Tempo de serviço na rede estadual: 4 anos

Tempo de serviço no colégio em questão: 3 anos e 6 meses

Em que área do conhecimento atua: formação

1. Quem deve orientar o diálogo, juventude/adolescente e sexualidade/gênero?

A família em primeiro lugar, após a escola.

2. Durante a formação acadêmica, teve acesso a leituras, disciplinas, cursos, debates sobre a temática?

Um pouco nas aulas de análise do discurso.

3. Como se portam/sentem-se ao serem questionados em relação à essa temática?

Para mim é tranquila, tenho um bom relacionamento com os alunos e tanto quanto aos colegas. Tenho pouco tempo em meu trabalho para dedicar-me a essa temática.

4. Considera importante a discussão da temática no ambiente escolar?

Sim, pois muitos não podem falar sobre essas assuntos em casa.

5. Tem acesso à infinidade de material disponível na internet, como artigos, livros digitais sobre a temática?

Sim.

6. Procura informações embasadas, publicadas ou não seleciona por esses critérios à procura deste material?

Sempre tento me embasar.

7. Como capacitar, dialogar, discutir e questionar a sua prática, como professor ou professora para que, frente ao debate referente à temática Gênero e Sexualidade, possa posicionar-se de maneira a contribuir para um ambiente de diversidade, respeito, convivência.

Não tenho de conversar com colegas de trabalho e colegas e a sua diferença, futura e presente, uma grande conversa no momento que se possa um dia e assim melhorar.

8. Enfrentamos resistências em promover este diálogo na escola?

Ainda sim, pois temos muitos alunos amigos que nos ajudam no momento de enfrentar e mesmo no momento dos alunos, tentando o diálogo uma maneira de ser.

9. Considera importante a discussão sobre a temática frente ao cenário atual?

Tem certeza, cada vez é mais importante conversar sobre as diferenças para aprender a respeito delas.

Grata pela colaboração!

Referências Bibliográficas

BORDINI, Célia Santini; LIMA, Milena. **Discursos e Práticas sobre a Educação para a Sexualidade nas Aulas de Ciências**. II Simpósio Internacional de Educação Sexual - Gênero, Direitos e Diversidade Sexual: Trajetórias Escolares. Universidade Estadual de Maringá, 2011.

Brasil sem Homofobia – **Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGBT e Promoção da Cidadania Homossexual**. Governo Federal, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 1998.

CARLOTTO, Mary Sandra. **A síndrome de *Burnout* e o trabalho docente**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2002.

CASTRO, Edimária Carvalho de; GIL, Juca; JACOMINI, Márcia Aparecida. **Jornada de trabalho docente e o cumprimento da Lei do Piso nas capitais**. RBPAE - v. 34, n. 2, p. 437 - 459, mai./ago. 2018

CLIPPING. Coordenadoria de Comunicação Social. **Pesquisa UFSCar – Campus Sorocaba**. Disponível em: < http://www.saci.ufscar.br/servico_clipping?id=38674>.

DAYRELL, Juarez. A Escola como Espaço Sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (org.):

Múltiplos olhares: Sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

FERREIRA, Ewerton da Silva; SANTOS, Oneide Alessandro Silva dos;

QUADRADO, Jaqueline Carvalho. **Gênero e Diversidade na Escola: Experiências Sobre a Formação Continuada de Professores da Educação Básica no Município de São Borja - RS.** REVISTA SOCIAIS & HUMANAS - VOL. 30 / No 2 - 2017, p 237 a 249).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro : CEPESC; Brasília : SPM, 2009.

HUNTER, Ian. Assembling the school. In: BARRY, A.; OSBORNE, T.; ROSE, N. (Ed.). **Foucault and political reason; liberalism, neo-liberalism and rationalities of government.** Chicago: University of Chicago Press, 1996. p.143-166.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. (org.) **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade** / [organizadoras] Paula Regina Costa Ribeiro, Joanalira Corpes Magalhães - Rio Grande: Ed. da FURG, 2017.

LEITE, Jorge Jr; MISKOLCI, Richard (org.): **Diferenças na educação: outros aprendizados.** EdUFSCar, São Carlos, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista Semi-estruturada: Análise de Objetivos e de Roteiros**. Depto de Educação Especial do Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual São Paulo (UNESP), Marília, SP. 2004.

_____, **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149- 158, 1990/1991.

MARANHÃO, Eduardo Meinberg de Albuquerque F^o; FRANCO, Clarissa De. **Educação Domiciliar e as ideologias de gênero e gênese de Damares Alves, a “ministra terrivelmente cristã” dos Direitos Humanos**. Revista Brasileira de História das Religiões ANPUH, Ano XII, n. 35, Setembro/Dezembro de 2019 - ISSN 1983-2850, p. 297-337.

MIGUEL, Luis Felipe. **Da “doutrinação marxista” à "ideologia de gênero" - Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro**. Direito & Práxis Revista, Rio de Janeiro, v. 07, n. 15, p. 590-621, 2016.

OSÓRIO, Alessandra; ZARNOTT, Eduarda; ANJOS, Edward Dutra dos; ROSA, Camila; SANTOS, Jéssica; SOUZA, Maria Carolina; ALMEIDA, Nayra de; FREITAS, Rafael; OLIVEIRA, Rosana. **PESQUISA PIBID HISTÓRIA UFPel**, 2018.

PELÚCIO, Larissa. Desfazendo o Gênero. In: LEITE, Jorge Jr; MISKOLCI, Richard (org.): **Diferenças na educação: outros aprendizados**. EdUFSCar, São

Carlos, 2014.

PENNA, F. A.; SEFFNER, F. . coordenação do GRD 02 '**Ameaças à educação democrática e ao ensino de história: relatos de casos, experiências de resistência e problematizações pedagógicas**' no X Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História. 2018. (coordenação de simpósios temáticos).

PINHEIRO, Cristiano Guedes. **Escola Sem Partido (ESP) versus Professores contra o Escola Sem Partido (PCESP): tensões e discurso nas redes sociais**. 2017. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, 2017.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. O QUE É COMO ENSINAR. Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (org.): **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003.

PINSKY, Carla Bassanezi. Gênero. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.): **Novos temas nas aulas de História**. São Paulo: Contexto, 2015.

SEFFNER, Fernando; PICCHETTI, Yara de Paula. **A quem tudo quer saber, nada se lhe diz: uma educação sem gênero e sem sexualidade é desejável?** Reflexão e Ação (online), Santa Cruz do Sul, UNISC, v. 24, p. 61-81, 2016.

SEFFNER, Fernando. **Escola pública e professor como adulto de referência: indispensáveis em qualquer projeto de nação**. Educação Unisinos, São Leopoldo, Unisinos, v. 20, p. 48-57, 2016.

SEFFNER, Fernando. **Tem nexos não falar sobre sexo na escola?** Revista textual, SINPRO/RS, v. 1, n. 25, p. 22-29, 2017.

SILVA, Elder Luan dos Santos. **A 'Ideologia de Gênero no Brasil': conflitos, tensões e confusões terminológicas.** Periódicus. ISSN: 2358-0844, n10, v. 1 nov.2018-abr. 2019 p. 269-296.

TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum. Para todas, todes e todos.** 7ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

TRIVINOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VENCATO, Anna Paula. Diferenças na escola. In: LEITE, Jorge Jr; MISKOLCI, Richard (org.): **Diferenças na educação: outros aprendizados.** EdUFSCar, São Carlos, 2014.

VIANNA, Cláudia Pereira. **O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas...** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n.3, p. 791-806, jul./set. 2015.

YOUNG, Michael F. D. **O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas.** Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 48 set.-dez. 2011.

Fontes consultadas:

Porto Alegre ano 54, nº 18.802 - 2ª edição. Capa. **Zero-hora**, Porto Alegre, 13 jun. 2017. Disponível em <https://www.vercapas.com.br/capa/zero-hora/2017-06-13/>

Questionários respondidos pelos professores;

Links:

<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus> acessado em 26 de março de 2019.

<http://blog.saade.ufscar.br/?p=576> acessado em 15 de janeiro de 2019.

http://www.saci.ufscar.br/servico_clipping?id=38674 acessado em 02 de fevereiro de 2019.

<http://static.congressoemfoco.uol.com.br/2016/08/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf> acessado em 27 de janeiro de 2019.

<https://www.redebrasilatual.com.br/eleicoes-2018/tse-manda-bolsonaro-remover-videos-e-postagens-sobre-kit-gay> acessado em 15 de março de 2019.

<http://www.deolhonosplanos.org.br/eleicoes-genero-raca-e-diversidade-sexual/> acessado em 20 de fevereiro de 2019.

http://www.xperspectivas.com.br/simposio/view?ID_SIMPOSIO=9 acessado em 18 de fevereiro de 2019.

<http://www.sepq.org.br/lisipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>; acessado em 16 de fevereiro de 2019.

TERMO DE RESPONSABILIDADE DE PLÁGIO

Eu, Letícia Campagnolo Cavalheiro, matrícula nº 18103393 declaro para todos os fins que o texto em forma de (X) Dissertação de mestrado ou () Tese de Doutorado, intitulado Um debate ainda necessário: um estudo de caso sobre a formação e prática docente de uma escola da Rede Estadual de Pelotas na discussão sobre gênero e sexualidade, é resultado da pesquisa realizada e de minha integral autoria. Assumo inteira e total responsabilidade, sujeitando-me às penas do Código Penal (“Art. 184. Violar direitos de autor e os que lhe são conexos”).

Pelotas, 03 de junho de 2020.

Letícia Campagnolo Cavalheiro

ASSINATURA